



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS DO AGRESTE
NÚCLEO DE DESIGN E COMUNICAÇÃO
CURSO DE DESIGN

MARIA IRIS DE LIMA SANTOS

DESIGN PARA A EMPATIA:

desenvolvimento de um jogo didático para estimulação de empatia no processo de ensino e aprendizagem de crianças em nível fundamental

Caruaru

2021

MARIA IRIS DE LIMA SANTOS

DESIGN PARA A EMPATIA:

desenvolvimento de um jogo didático para estimulação de empatia no processo de ensino e aprendizagem de crianças em nível fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Design do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel em Design.

Área de concentração: Design Gráfico

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rosimeri Franck Pichler

Caruaru

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através
do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Maria Iris de Lima .

DESIGN PARA A EMPATIA: desenvolvimento de um jogo didático para
estimulação de empatia no processo de ensino e aprendizagem de crianças
em nível fundamental / Maria Iris de Lima Santos - 2021.

139f.: il.;30 cm.

Orientador(a): Rosimeri Franck Pichler

TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Design,
2021.

Inclui referências, apêndices.

1. Design Gráfico. 2. Design inclusivo. 3. Game Design. 4. Educação
inclusiva. 5. Empatia. I. Pichler, Rosimeri Franck II. Título.

760 CDD (22.ed.)

MARIA IRIS DE LIMA SANTOS

DESIGN PARA A EMPATIA:

desenvolvimento de um jogo didático para estimulação de empatia no processo de ensino e aprendizagem de crianças em nível fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Design do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel em Design.

Aprovado em: 20/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosimeri Franck Pichler (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof^a. Dr^a. Marcela Fernanda de C. G. F. Bezerra (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof^a. Ms. Natália Ferraz de Araújo Malkes (Examinadora Externa)
Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste (UFPE/CAA), por proporcionar tantos conhecimentos e momentos especiais ao longo desses anos.

À minha orientadora Dra. Rosimeri Franck Pichler que foi um verdadeiro anjo na minha vida e me guiou tão bem em todos os momentos da minha jornada nesse projeto, sempre foi muito dedicada, aguentou muitos surtos e, apesar disso, foi muito compreensiva, acolhedora e paciente. Muito obrigada, Rosi! Você foi muito importante no final da minha trajetória acadêmica e eu sempre vou lembrar de tudo com muito carinho.

À todos os professoras e professores que contribuíram para minha formação, desde aqueles do ensino fundamental e médio, aos docentes da UFPE que possibilitaram que eu aprendesse e me apaixonasse tanto pelo Design. Muito obrigada pela dedicação de todas e todos, por mais que a profissão de vocês não seja devidamente valorizada, sempre terão minha admiração e gratidão. Gratidão também a todos os funcionários que estão sempre nos bastidores, mas são igualmente importantes.

Ao Laboratório de Design Inclusivo (LabDin), por colaborar com essa pesquisa.

À Profa. Ms. Natália Ferraz e ao Prof. Fábio Júnior por ter compartilhado experiências e conhecimentos que contribuíram de forma significativa ao resultado do projeto.

À Anna Rita Sartore, por todos os conhecimentos compartilhados, por ser uma inspiração e por ter me dado a oportunidade de ser parte da família PET Infoinclusão, um programa que tenho tanto amor e que mudou minha vida positivamente. À Michele Espindula, por ser uma tutora tão dedicada e carinhosa com todos nós.

À minha mãe, Iraneide Luiza, que é a pessoa mais importante da minha vida, que esteve sempre comigo e por mim nos melhores e piores momentos, que por meio dela e por ela, eu conheço e sinto o verdadeiro amor. Obrigada, mãe por toda dedicação que a senhora tem por mim e por nunca ter desistido de me proporcionar o melhor, mesmo em meio a tantas dificuldades pelas quais já passamos na vida. Ao meu irmão, João Pedro, com quem vivi a melhor infância do

mundo. Ao meu avô, Sebastião, que deixou como legado sua alegria, amor e força de vontade. E aos meus cachorros que me trazem amor e alegria todos os dias.

Aos meus amigos que construí ao longo da vida, que sempre me apoiaram de diversas formas. Sou grata por cada momento, cada sorriso e pela existência de cada um de vocês, pois foram fundamentais para que eu continuasse com um pouco de sanidade. Obrigada Iasmin, Sávio, Amanda, Millena, Thays, Fábio, João, Ana Beatriz, Bia, Lia, Mateus, Lucas, Romulo, Eri e muitos outros que sempre vou carregar comigo.

Agradeço, por fim, a todas as “eu” do passado que resistiu a cada dor, a cada ataque, a cada ação e frase desestimuladora. A todas as “eu” do passado que se esforçaram para cada trabalho, para cada prova. Agradeço a “eu” desse ano, que superou o medo do que a pandemia poderia fazer para poder seguir firme e que venceu um câncer que apareceu de forma inesperada. Obrigada por conseguir! E a todas as Iris do futuro, sempre sintam orgulho de toda sua trajetória.

A educação moderna é fortemente baseada em valores materialistas. É vital que, ao educar o cérebro de nossos filhos, não negligenciemos educar seus corações, um elemento-chave disso deve ser o cultivo de nossa natureza compassiva.
(Dalai Lama).

RESUMO

As barreiras atitudinais são perpetuadas como intolerância, comportamentos discriminatórios, preconceitos, bullying, capacitismo, etc. Essas ações são responsáveis por violar os direitos de pessoas com deficiência e afastá-las de ambientes e/ou serviços, impedindo que tenham suas participações e condições igualitárias. Destarte, é fundamental enfatizar a relevância da empatia como uma estratégia para a sensibilização social e diminuição das barreiras atitudinais, sobretudo, quando estimulada na fase infantil, dado que o impulso da empatia torna-se mais seletivo ao longo dos anos. Além disso, crianças são mais propensas a absorver novos aprendizados. Assim, mediante a necessidade de criar procedimentos que favoreçam a realidade da pessoa com deficiência, esse trabalho tem como objetivo desenvolver um jogo educativo que estimule a empatia, a cultura inclusiva e a conscientização em crianças do ensino fundamental, visando a redução das barreiras atitudinais. Para isso, foram utilizadas pesquisas bibliográficas de modo a investigar, através de perspectivas já existentes, aspectos que colaborem para construção dessa proposta. Dessa forma, foram investigadas as ações responsáveis por excluir, socialmente e culturalmente, as pessoas com deficiência; evidenciou-se a importância da escola inclusiva e a desconstrução de barreiras atitudinais nesse espaço; foram apresentados fatores responsáveis pelo estímulo de empatia em crianças, bem como foi apontado como o Design pode contribuir para esse processo. Nesse sentido, para desenvolvimento do jogo, o método de Design utilizado foi o proposto por Péon, a qual delimita o método em três fases: problematização, concepção e especificação. Paralelamente, foram utilizadas ferramentas de autores como Pazmino e Baxter que contribuíram para idealização do projeto. Por fim, como resultado, foi desenvolvido o jogo de tabuleiro Hurumã, que tem o intuito de estimular a empatia em crianças de 9 a 10 anos do ensino fundamental, por meio de brincadeiras e ações que convidem ao conhecimento, diversão e reflexão sobre o universo das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: game design; empatia; jogo; educação inclusiva; design gráfico.

ABSTRACT

Attitudinal barriers are perpetuated as intolerance, discriminatory behaviors, prejudices, bullying, ableism, etc. These actions are responsible for violating the rights of people with disabilities and keeping them away from environments and/or services, preventing their equal participation and conditions. Thus, it is fundamental to emphasize the relevance of empathy as a strategy for social sensitization and reduction of attitudinal barriers, especially when encouraged in the childhood stage, since the impulse of empathy becomes more selective over the years. Moreover, children are more likely to absorb new learning. So, given the need to create procedures that favor the reality of the person with disabilities, this work aims to develop an educational game that stimulates empathy, inclusive culture, and awareness in elementary school children, aiming at the reduction of attitudinal barriers. For this, it was used bibliographical research in order to investigate, through existing perspectives, aspects that contribute to the construction of this proposal. Therefore, the actions responsible for excluding, socially and culturally, people with disabilities were investigated; were evidenced the importance of the inclusive school and the deconstruction of attitudinal barriers in this space; factors responsible for stimulating empathy in children were presented, as well as how Design can contribute to this process. In this sense, to develop the game, the Design method used was the one proposed by Péon, which delimits the method in three phases: problematization, conception, and specification. In parallel, tools from authors such as Pazmino and Baxter were used to contribute to the idealization of the project. Finally, as a result, the board game Hurumã was developed, which aims to stimulate empathy in in 9-10 year old elementary school children, through games and actions that invite knowledge, fun, and reflection about the universe of people with disabilities.

Keywords: game design; empathy; game; inclusive education; graphic design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Histórico dos comportamentos sociais diante das pessoas com deficiência.....	26
Figura 2	–	Modelo Médico, social e Biopsicossocial.....	29
Figura 3	–	Desvantagens sociais da pessoa com deficiência em diferentes contextos.....	30
Figura 4	–	Cena do filme “Convenção das Bruxas, 2020”.	32
Figura 5	–	Benefícios da educação inclusiva na vida de crianças com e sem deficiência.	35
Figura 6	–	Fatores que influenciam o desenvolvimento da empatia na criança.....	44
Figura 7	–	Os 7 princípios do Design Universal.	47
Figura 8	–	Objetos que auxiliam na simulação da deficiência.	49
Figura 9	–	Fases da metodologia	52
Figura 10	–	Persona da estudante	56
Figura 11	–	Persona da professora	57
Figura 12	–	Painel de estilo de vida do consumidor	62
Figura 13	–	Painel de expressão do produto.....	63
Figura 14	–	Painel de tema visual	63
Figura 15	–	Esboço da geração de alternativa 1	65
Figura 16	–	Esboço da geração de alternativa 2	67
Figura 17	–	Esboço da geração de alternativa 3	69
Figura 18	–	Registro da realização da validação com o Especialistas 2 pelo <i>Google Meet</i>	71
Figura 19	–	Principais considerações dos especialistas sobre as 3 alternativas de jogo.	78

Figura 20 – Documento Game Design com as características principais do jogo.	82
Figura 21 – Tipografias utilizadas no projeto.....	83
Figura 22 – Criação da marca do jogo e sua paleta de cores	84
Figura 23 – Criação dos personagens do jogo e suas paletas de cores.	85
Figura 24 – Tabuleiro e elementos de jogabilidade.....	86
Figura 25 – Mini-carde dos elementos de jogabilidade.	87
Figura 26 – Bottons de identificação, pinos e dado de seis faces.	88
Figura 27 – Cartas mensageiras, cartão da atividade e carde de atividade	89
Figura 28 – Quebra-cabeça e quadro de palavras.....	89
Figura 29 – Fichas de Conhecimentos, habilidades e moeda de 50 pontos	90
Figura 30 – Capa e sumário do manual	91
Figura 31 – Tabuleiro e personagens pop-up.....	93
Figura 32 – Folders que apresentam a narrativa do jogo.....	94
Figura 33 – Flyers do Shaka e do Demontys.	95
Figura 34 – Elementos do jogo.....	96
Figura 35 – Bottons e pinos.....	98
Figura 36 – Componentes das atividades do jogo	99
Figura 37 – Manual do jogo.....	100
Figura 38 – Embalagem do jogo	101
Figura 39 – Simulação do produto final.....	102
Figura 40 – Requisitos atendidos pela proposta de jogo Hurumã	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Requisitos do projeto	60
Tabela 2 –	Cálculo e resultados das alternativas	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Briefing de análise das características iniciais do jogo.....	55
Quadro 2 –	Pesos e critérios utilizados na Matriz de Avaliação.....	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVOS	17
1.2	JUSTIFICATIVA	17
1.3	CLASSIFICAÇÃO E FASES DA PESQUISA	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA	21
2.2	A DEFICIÊNCIA E SUAS BARREIRAS.....	27
2.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS BARREIRAS NO AMBIENTE ESCOLAR	33
2.4	A EMPATIA E A CRIANÇA	40
2.5	DESIGN PARA A EMPATIA E INCLUSÃO	45
3	MÉTODO DE DESIGN	51
4	DESENVOLVIMENTO	54
4.1	FASE DE PROBLEMATIZAÇÃO	54
4.2	FASE DE CONCEPÇÃO	61
4.2.1	Validação e Matriz de Avaliação.....	70
4.3	FASE DE ESPECIFICAÇÃO	80
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	92
6	CONCLUSÃO	105
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICE A – PESQUISA DE SIMILARES SOBRE JOGOS DE EMPATIA	114
	APÊNDICE B – PESQUISA DE SIMILARES SOBRE JOGOS EM GRUPO	115
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE COLETA E ENTREVISTA	116
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	117

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ESPECIALISTAS.....	118
APÊNDICE F – MANUAL DO JOGO.....	134

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência, em razão de suas limitações, enfrentam obstáculos e comportamentos que afetam, excluem e ridicularizam suas existências, os quais são observados ao longo dos séculos. Segundo Silva (2009) na Idade Média, por exemplo, as pessoas eram associadas a seres místicos, demoníacos ou monstros. Nessa mesma época, as pessoas com nanismo ou deficiência intelectual eram utilizadas como bobos da corte para entretenimento dos senhores (SILVA, 2009). Atitudes semelhantes a essas continuam sendo uma realidade em decorrência das cicatrizes históricas deixadas. Atualmente, essas ações são caracterizadas como barreiras, categorizadas em barreiras atitudinais, tecnológicas, urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação. Essas barreiras impossibilitam a participação social, a liberdade de expressão, a comunicação, a circulação e afetam a integridade dessas pessoas (BRASIL, 2015).

Dessa forma, é importante evidenciar que as barreiras atitudinais são impostas às pessoas com deficiência como forma de capacitismo, em outras palavras, como *bullying*, preconceitos, discriminações e são carregadas de estereótipos, rotulações, expressões e adjetivos pejorativos. Essas condutas são responsáveis por provocar efeitos negativos na percepção de crianças e adultos com deficiência ao ponto de construírem uma imagem distorcida de si mesmos, como também incitam a rejeição e, em consequência desses fatores, as pessoas com deficiência evitam interagir em lugares ou com indivíduos desconhecidos (TAVARES, 2012; WHO, 2012). As barreiras estão presentes inclusive no ambiente escolar, visto que muitos profissionais ou alunos têm comportamentos que fazem com que as crianças se afastem e tenham os seus direitos à educação prejudicados e/ou dificultados (WHO, 2012).

Diante disto, é importante criar alternativas que eduquem novos comportamentos, diminuindo assim o isolamento da pessoa com deficiência e, nesse sentido, o Design é uma área que pode atuar na criação de novas ferramentas para estabelecer essas mudanças sociais e desenvolver novos comportamentos e visões de mundo para com a pessoa com deficiência. Conforme Löbach (2001), o conceito de Design se dá a partir da materialização de uma ideia

em forma de um projeto e, a partir desse projeto, essa concretização resulta em artefatos que solucionam necessidades de usuários. Em complemento, Cardoso (2008) diz que Design se refere ao desenvolvimento de projetos físicos e sistemáticos que concede uma interação entre o usuário e o objeto. Além disso, o autor acrescenta que o profissional de Design atribui significados e conceitos através de demonstrações visuais.

Salienta-se ainda que o Design pode atuar pensando na qualidade de vida de um usuário e, desse modo, Norman (2006) compreende que os projetos de Design devem ser bons, bonitos, baratos e eficazes. Segundo o autor, podem ser construídas propostas pensando nas necessidades e interesses do indivíduo e na facilidade da interação com esses artefatos ou sistemas.

Neste sentido, o Design Inclusivo coincide com técnicas voltadas para a socialização, considerando-se que seu objetivo é contemplar as dificuldades dos grupos minoritários, bem como projetar para a diversidade, objetivando sempre que todas as pessoas, independentemente de suas limitações, consigam utilizar o mesmo produto ou serviço (GOMES; QUARESMA, 2020). Ainda, as autoras complementam que o Design inclusivo procura atender um público maior e contribuir para a qualidade de vida de todos os indivíduos, além de promover a igualdade social. Assim, quando considerados os aspectos sociais que impactam a vida de uma pessoa, o Design pode, conseqüentemente, gerar benefícios para todos.

Para além desses aspectos, é fundamental destacar acerca da empatia e sua importância para o desenvolvimento da sensibilização, tendo em vista que, estimular a empatia é uma alternativa para prevenir preconceitos, exclusões e discriminações. Segundo Bennet e Rosner (2019), um método eficaz da construção do ato de empatizar é por meio de simulações e jogos, dado que, a técnica de simulação possibilita que pessoas sem deficiência tenham temporariamente a experiência de vivenciar alguma limitação e assim, desenvolver processos empáticos que culminem com a diminuição de pensamentos estereotipados e preconceituosos. Neste sentido, os jogos permitem a imersão do usuário, fazendo com que os jogadores se identifiquem com a narrativa fictícia e a relacione com seus reais sentimentos (PAPOUTSI; DRIGAS, 2016; SIERKSMA *et al.*, 2015).

Por fim, diante dos benefícios oferecidos pelo Design, essa pesquisa visa propor uma alternativa que, a partir das pesquisas realizadas ao longo do trabalho, reduza

atitudes que continuam interferindo na qualidade de vida e participação plena da pessoa com deficiência na sociedade. Para isso, faz-se necessário utilizar de procedimentos e princípios do Design para a elaboração de um jogo, cuja função seja estimular a empatia e a conscientização em crianças no ambiente escolar de forma educativa e lúdica. Ou seja, adotando a brincadeira como meio, tendo em vista que, segundo Loro (2016), o ato de brincar permite à criança o aprendizado e a atenção, da mesma maneira que contribui para o desenvolvimento de aspectos culturais, afetivos, cognitivos e emocionais na criança.

1.1 OBJETIVOS

Geral

Desenvolver um jogo educativo que estimule a empatia, a cultura inclusiva e a conscientização em crianças do ensino fundamental, visando a redução das barreiras atitudinais.

Específicos

- Compreender as barreiras enfrentadas no universo da deficiência e como a empatia pode auxiliar na redução das barreiras atitudinais;
- Identificar os principais fatores que influenciam e estimulam o desenvolvimento da empatia em crianças;
- Estabelecer os requisitos e as técnicas de Design fundamentais para a criação do jogo educativo, visando a melhor forma de promover a empatia em crianças.

1.2 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho se justifica pela ausência de projetos de Design, como materiais e jogos educativos, voltados para o âmbito escolar e que abordem e informem sobre temas como a exclusão, estigmas, bullying, discriminação e preconceitos acerca da deficiência. Principalmente, alternativas que foquem no estímulo e desenvolvimento da empatia para com as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Em virtude dos aspectos mencionados, segundo o IBGE (2010), mesmo 24% da população brasileira tendo algum tipo de limitação, as barreiras atitudinais continuam sendo uma realidade no dia a dia das pessoas com deficiência. De acordo com pesquisa publicada pela Portal EBC realizada com brasileiros, 69% de pessoas com deficiência já vivenciaram ou presenciaram alguma discriminação, bullying, rejeição, assédio moral e sexual, isolamento ou violência em seus ambientes de trabalho (CRUZ, 2020). Ademais, a inexistência de conhecimentos e informações sobre essas ações, colaboram para o impulsionamento de atitudes e perseguições em escolas. Segundo Martins (2009), através de uma entrevista realizada com 18 mil estudantes, professores e funcionários de escolas no Brasil, foi descoberto que 95% dos entrevistados admitiram ter preconceitos contra pessoas com deficiência. Além disso, torna-se cada vez maior a procura de crianças com deficiência em escolas regulares, considerando que, em 2014 as matrículas desses estudantes atingiram 78% (BASÍLIO, 2017).

Diante de tais informações, é necessário reforçar que uma escola inclusiva possui benefícios de amenizar exclusões, como também possibilita maior integração entre crianças com e sem deficiência. Além disso, para fortalecer essa inclusão, é fundamental desenvolver materiais e práticas que modifiquem os isolamentos e possíveis abusos de crianças com deficiência no ambiente escolar e, conseqüentemente, criem a cultura inclusiva. Para isso, é importante evidenciar que, é mais assertivo oferecer e desenvolver novos conhecimentos às crianças considerando que estas estão em processo de construção de pensamentos e, segundo Kishimoto (1994, p. 169), “a infância é a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral”. Destarte, torna-se mais possível construir uma percepção de algo na infância, do que modificar, desconstruir ou reconstruir pensamentos já concretos na fase adulta.

Assim, essa pesquisa busca acrescentar não somente para a área do Design, mas tendo também extrema importância na agregação de novas práticas para a Educação Inclusiva. Ainda, alinhado ao contexto de Design, esse estudo propicia conhecimentos ao Game Design, discutindo como essa área pode estimular a empatia em crianças, uma vez que os jogos auxiliam alunos na ampliação de novas perspectivas afetivas, sociais, culturais e no desenvolvimento cognitivo e emocional,

além de propiciar-lhes experimentar novas habilidades e pontos de vistas (ALVES; BIANCHIN, 2010).

Pela observação dos dados e aspectos expostos, identifica-se que esse projeto é relevante por provocar reflexões acerca das barreiras enfrentadas pela pessoa com deficiência, bem como por propor uma alternativa que atue na diminuição dos preconceitos e estigmas através de um jogo que contribua para a estimulação da empatia em crianças. Além disso, esse projeto contribui para conscientização dos profissionais de Design ao utilizarem seus conhecimentos para uma sociedade mais inclusiva, assim como para que professores utilizem da educação como uma ferramenta de construção de novas perspectivas de ensino e aspectos culturais e sociais para os alunos.

1.3 CLASSIFICAÇÃO E FASES DA PESQUISA

No que tange a classificação da pesquisa, do ponto de vista de sua natureza se classifica como aplicada, visto que tem finalidade prática e de gerar novos conhecimentos, processos, tendo seus resultados utilizados para a solução de um problema determinado. Quanto ao seu objetivo se classifica como exploratória, pois tem finalidade de proporcionar familiaridade do pesquisador com a área de estudo, ambiente, fatos ou fenômenos para que a pesquisa se torne mais precisa. Quanto à abordagem se classifica como qualitativa, uma vez que essa pesquisa fará análises que relacionam a dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números ou dados estatísticos. Por fim, com relação aos procedimentos técnicos se classifica como bibliográfica (GIL, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2002; PRODANOV; FREITAS, 2013; NASCIMENTO *et al.*, 2016).

Desta forma, a pesquisa compreendeu 2 fases, a saber:

- **Fase 1 – Bibliográfica:** compreendeu o levantamento bibliográfico acerca dos principais temas da pesquisa: empatia, deficiência, educação inclusiva e design de jogos. A pesquisa bibliográfica se caracteriza por utilizar materiais já existentes e fazer um apanhado geral para ser utilizados como referência (PRODANOV; FREITAS, 2013). Para isso, foram consultados livros, capítulos de livros, trabalhos acadêmicos e artigos, tanto nacionais como internacionais.

- **Fase 2 – Projetual:** compreendeu o desenvolvimento do jogo educativo visando a estimulação da empatia. Para isso, utilizou-se um método de Design para orientar as etapas de criação e de detalhamento do projeto.

Assim, o presente trabalho está estruturado em 6 capítulos: Introdução (1), que compreende a contextualização do tema, objetivos, justificativa, classificação e fases da pesquisa; Fundamentação Teórica (2), que compreende a síntese do levantamento bibliográfico realizado sobre os temas centrais da pesquisa; Método de design (3), que compreende a definição das etapas e procedimentos projetuais adotados; Desenvolvimento (4), que compreende a apresentação do desenvolvimento das etapas projetuais; Resultados e Discussões (5), que compreende a apresentação do jogo educativo desenvolvido, suas potencialidades e desdobramentos; e, por fim, a Considerações Finais (6), que compreende as principais conclusões da pesquisa, seus impactos e futuros desdobramentos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, são apresentados os levantamentos bibliográficos realizados acerca dos temas centrais da pesquisa e disserta acerca dos aspectos que são relevantes sobre a pessoa com a deficiência, na compreensão de como o Design pode auxiliar no desenvolvimento de empatia em crianças sem deficiência no contexto escolar e como esses fatores contribuem para a construção de um jogo educativo. Para isso, o item 2.1 aborda os aspectos históricos da deficiência; o item 2.2 disserta sobre os conceitos de deficiência e suas barreiras; o item 2.3 a Educação Inclusiva e as barreiras no âmbito escolar; o item 2.4 apresenta a empatia e a criança; e, por fim, o item 2.5 aborda o Design para a empatia e para a inclusão.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA

As pessoas com deficiência passaram por diferentes formas de tratamento na sociedade ao longo dos séculos, muitas das atitudes dos povos antigos incentivaram o surgimento de novas leis, pensamentos e ações consideradas até os dias atuais, além disso, muitos estigmas e estereótipos ainda existem em decorrência das raízes históricas. Desse modo, entender a trajetória histórica das pessoas com deficiência, revela as conquistas de direitos e as evoluções sociais, assim como provoca a reflexão, de modo a impedir que erros do passado se repitam.

Segundo Silva (2009), as diversas deficiências se manifestam na sociedade desde os primeiros homens da terra (*Homem Neanderthal*, *Chapelle-aux-Saints*, *Homem Cro-Magnon* e também na Era Neolítica), as quais são comprovadas em estudos e análises realizadas em ossos, estátuas, relevos, desenhos, vasos, urnas e qualquer pista histórica que revelem anomalias presentes nos seres primitivos. Nestes estudos, foram identificados vestígios de doenças que são caracterizadas como possíveis deficiências, sendo esses traumatismos, fraturas solidificadas na clavícula, desvios, osteoartrite e reumatismo, bem como a existência de malformações congênitas como corcundas, coxos, anões e amputados (SILVA, 2009).

Neste período, acredita-se que os homens pré-histórico atribuíam essas condições a castigos de divindades superiores, à magia ou sendo de ordem demoníaca. Para garantir proteção e a sobrevivência do grupo, ou até por

discriminação, eram tomadas ações extremistas contra essas pessoas que possuíam alguma característica singular (SILVA, 2009). O autor revela que algumas dessas ações eram: não permitir relacionamentos amorosos; abandonar em geleiras; enterrar os bebês logo após o nascimento; e provocar a morte de idosos como forma de misericórdia, sendo estes enterrados vivos por vontade própria ou contra a vontade. Gugel (2007) conclui que esses fatores fizeram com que as vidas de pessoas com deficiência se tornassem impossíveis nos grupos primitivos, pois eram consideradas um fardo ou uma responsabilidade a mais para o grupo, pois era uma época em que o ambiente era muito desfavorável, no qual somente os mais fortes tinham a chance de viver.

No Egito antigo, o papiro de Erbes que foi escrito quinze séculos antes de cristo, revela diversas limitações físicas e sensoriais presentes na sociedade da época. Também foram encontradas indicações da realização de cirurgias, tratamentos e receitas. Uma das deficiências mais comuns da época era a cegueira, exames patológicos analisados por cientistas em múmias revelaram uma infecção que atingia os olhos e, por esse motivo, o Egito ficou por muitos anos conhecido como “Terra dos Cegos”. Há indícios de que a relação do povo egípcio com os deficientes era um pouco diferente, já que estudos e análises realizadas em múmias, pinturas, estátuas, relevos e túmulos, indicam que algumas pessoas que possuíam deficiência ocuparam cargos, como o Sacerdote Amon, que possuía desvio na coluna, e o faraó Anísis, que possuía deficiência visual. De igual forma, as pessoas com nanismo eram respeitadas e nunca classificadas como inferiores, podendo ocupar qualquer cargo. Quando de classe social inferior, eles faziam parte da vida de altos funcionários e tinham a função de cuidar dos animais dos seus mestres ou eram procurados por serem excelentes dançarinos. Os papiros evidenciam ser fundamental o respeito por indivíduos que tinham nanismo, bem como qualquer outra deficiência (SILVA, 2009; GUGEL, 2007).

Na Grécia antiga, eram considerados deficientes as pessoas que possuíam alguma doença congênitas, soldados que perdiam algum membro na guerra, pessoas que eram mutiladas como pena ou castigo e também os que sofriam acidentes no local de trabalho (SILVA, 2009). Nessa sociedade o tratamento às pessoas com deficiência não se diferenciava dos povos primitivos, havendo uma Lei constituída por Esparta que, segundo Laraia (2009), permitia que o Estado

determinasse se as crianças com deficiência poderiam viver ou não. Assim, segundo Silva (2009), quando nasciam com alguma deformidade, eram realizadas cerimônias religiosas onde os bebês eram atirados no abismo Taígeto, com objetivo de que a deficiência não fosse transmitida para gerações futuras. Aqueles que não eram mortos, não possuíam uma vida digna e quando chegavam a uma determinada idade, tinham que cuidar de si próprios.

Entretanto, mesmo diante destes atos extremistas, as primeiras leis que apoiavam os deficientes começaram a surgir na Grécia. Os soldados que voltavam da guerra com algum tipo de mutilação, recebiam assistência do estado que beneficiava e garantia o sustento para o resto de suas vidas. Muitos cidadãos achavam justa essa ajuda, contudo algumas pessoas tentavam se enquadrar na situação para poder tirar vantagens e proveitos dos benefícios dados aos soldados. Diante disso, Aristóteles, determinou uma lei que examinasse previamente as pessoas que se auto declaravam deficientes, com a finalidade de identificar a veracidade da informação e evitar fraudes (SILVA, 2009).

Na Roma antiga, as leis das XII Tábuas guiavam a sociedade da época, a lei referente a pessoas com deficiência decretava que “Táboa IV, Lei I – Do pátrio poder e do casamento: É permitido ao pai matar o filho que nasce disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos” (MEIRA, 1972, p. 169). Em vista desses acontecimentos, Roma, assim como a Grécia, determinavam o destino daqueles que nasciam com alguma deficiência. Assim como é citado por Silva (2009), quando não eram exterminadas, as crianças eram abandonadas em lugares sagrados ou no rio Tibre, em cestas enfeitadas com flores. Eventualmente, pessoas de classes mais desfavorecidas ou escravos, pegavam essas crianças com a finalidade de escravizá-las e conseguir esmolas, utilizando-as como fonte de renda o que motivava, inclusive, o sequestro de crianças saudáveis para mutilar com a intenção de transformá-las em pedintes. Mesmo nos séculos menos bárbaros de Roma, as pessoas com deficiência seguiam tendo vidas indignas. Silva (2009) complementa que moças e meninas cegas eram utilizadas para serem prostitutas, e os demais eram colocados para pedir esmolas, como também eram empregados em casas comerciais, tavernas, bordéis e circos, somente para realizar atividades humilhantes e desumanas.

Na Idade Média, o tratamento desumano às pessoas com deficiência teve continuidade, as crianças que nasciam com alguma deformidade eram mortas e associadas a várias superstições, mitos e histórias fantasiosas contadas por parteiras. Quando não eram mortas, eram excluídas, ridicularizadas e/ou utilizadas como objeto de diversão para a nobreza ou usados para desempenhar atos criminosos em nome dos seus senhores (SILVA, 2009). Laraira (2009, p.25) reforça que “no início da Idade Média, a partir do século V, acreditava-se que as pessoas com deficiência detinham poderes especiais associados a demônios, bruxarias e divindades malignas”. Ademais, muitos quadros religiosos dessa época retratavam seres do mal, sendo, em sua maioria, representados com características de deformidade, como corcundas e membros torcidos. Desta forma, as pessoas, ao verem alguém com alguma deformidade, julgavam que a mesma era um ser maligno, diabólico.

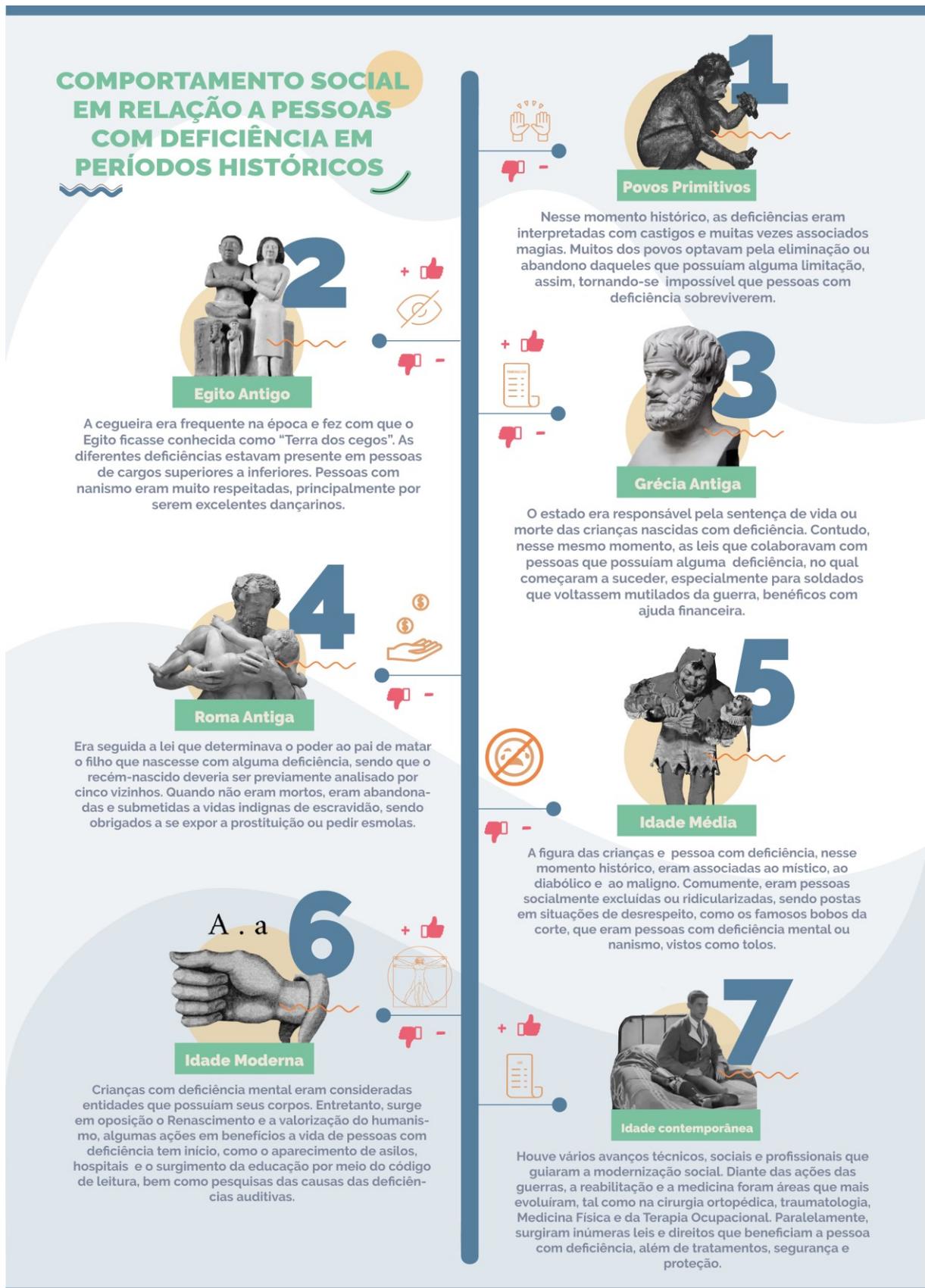
No início da idade moderna, as crianças que possuíam deficiência mental eram consideradas entidades, mas, que de algum modo, possuíam características humanas. Acreditavam que as crianças eram substituídas por espíritos de fadas malvadas, bruxas e duendes demoníacos. Nesse mesmo período surge, em contraposição aos antigos costumes da sociedade, o Renascimento que despertou o humanismo e avanços de estudos para compreender, de forma racional, os problemas relacionados à pessoa com deficiência (SILVA, 2009). Laraira (2009) complementa que, nesse momento histórico, começaram a surgir abrigos, hospitais e asilos voltados para pessoas com deficiência. Houve também vários avanços referentes à educação dessas pessoas. Jeronimo Cardan deu origem a leitura e escrita para surdos e pessoas com deficiência na fala e defendia ser possível que as crianças surdas aprendessem a se comunicar, sendo necessário que os tutores agissem com paciência e cuidado em paralelo com o uso de expressões faciais para enriquecer as instruções. Outro estudioso foi Juan Pablo Bonet, suas descobertas foram de extrema importância para entender quais as causas da deficiência auditiva, bem como para o desenvolvimento de ações que estimulavam a comunicação de crianças. Juan não somente contribuiu com suas descobertas, como também condenava métodos brutais (SILVA, 2009).

Por fim, tem-se a idade contemporânea, com a qual se iniciou uma modernização social, com inúmeros avanços técnicos e novas profissões voltadas

para o atendimento de pessoas com deficiência (assistência social). Silva (2009) apresenta um exemplo desses avanços, como a primeira escola para cegos na Grécia e o campo de assistência de deficiências mentais nos Estados Unidos. O autor acrescenta que na medicina houve inúmeros progressos, como na cirurgia ortopédica, na ortopedia e na traumatologia em decorrência das guerras. Após a Primeira Guerra Mundial, o número de pessoas mutiladas e acidentadas cresceu, com isso, a reabilitação começou a aparecer. O mesmo ocorreu na Segunda Guerra Mundial, entretanto, assim que os conflitos foram finalizados, a reabilitação já existia e estava ainda mais desenvolvida. Outro fato importante foram os esforços dos profissionais que trabalhavam diretamente com as pessoas com deficiência durante a Segunda Guerra, que resultou em evolução positiva nas áreas da Medicina Física e da Terapia Ocupacional (SILVA, 2009). A partir de 1945, avanços significativos ocorreram em prol das pessoas com deficiência, dos quais destaca-se (SILVA, 2009): a constituição da Organização das Nações Unidas (ONU) em 24 de outubro de 1945, a qual é formada atualmente por 193 países (BRASIL, 2019); o surgimento de outras organizações, associações e instituições relacionadas; e a criação e estabelecimento de novas Leis que reconhecem e garantem os direitos das pessoas com deficiência, especialmente para as crianças, no que tange a assistência social, a saúde, a segurança e a proteção.

Na figura 1, tem-se uma síntese gráfica das principais relações da sociedade para com as pessoas com deficiência, ao longo da história da humanidade.

Figura 1 – Histórico dos comportamentos sociais diante das pessoas com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora com base em pesquisas (2021).

Mediante esse contexto histórico apresentado no infográfico acima, é possível compreender as dificuldades, os preconceitos, as humilhações, a ausência de empatia e as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência ao longo dos períodos históricos, tal qual suas conquistas e como todo esse percurso reflete nos dias atuais. Deste modo, entender a história da pessoa com deficiência faz com que seja possível refletir e gerar pensamentos críticos para que, por fim, possamos ter uma sociedade mais inclusiva, justa, compreensiva em relação às diferenças.

Porém, para além do seu contexto histórico, faz-se necessário compreender a como as pessoas com deficiência são definidas e classificadas, bem como a forma com que estão ocorrendo os processos de inclusão, acessibilidade e participação das pessoas com deficiência na vida em sociedade. Tais fatores serão tratados no item 2.2, a seguir.

2.2 A DEFICIÊNCIA E SUAS BARREIRAS

A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2012), através de uma nova perspectiva, define a deficiência como a interação de alguns fatores, como problemas de saúde, barreiras pessoais e ambientais enfrentadas regularmente e que, de algum modo, impedem seus portadores de terem uma participação igualitária na sociedade. Além disso, WHO (2012) complementa que a deficiência não é um atributo de uma pessoa, por essa razão, foi definida como uma junção de todos esses fatores que afetam diretamente as atividades da pessoa com deficiência.

Como resultado desta evolução de conceitos, surge novas maneiras de compreendê-la, tal como utilizar de modelos que abordam a deficiência em diferentes perspectivas, sendo estes os modelos médico e o social. O modelo médico revela uma abordagem conservadora de que os problemas complexos das pessoas com deficiência se reduzem às prevenções, questões médicas, cura ou reabilitação (SHAKESPEARE, 2010). Ainda neste ponto de vista, o modelo médico não considera questões sociais para identificar as deficiências. Para determinar se uma pessoa possui alguma deficiência, os critérios de identificação são características isoladas de órgãos ou funções comprometidas, como capacidade auditiva e visual que, no que lhe concerne, podem ser avaliados separadamente. O modelo médico classifica a condição de saúde analisando se há um padrão diferente

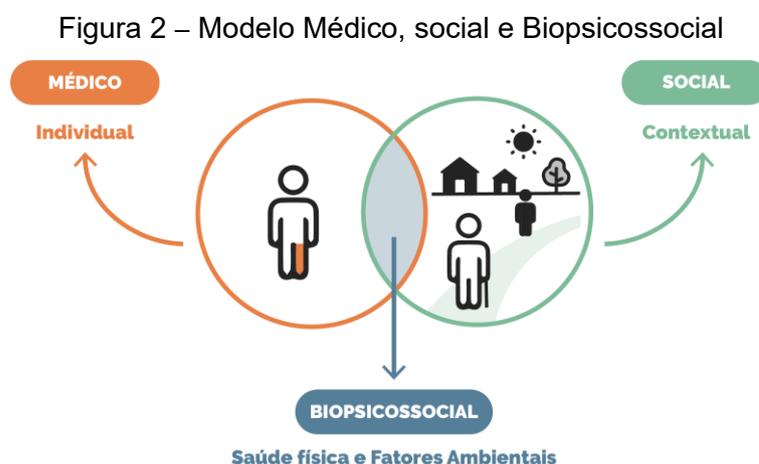
da normalidade e a persistência dessa condição a longo prazo, se é permanente ou temporário, usando dessa percepção para ter o discernimento de diferenciar se é doença ou deficiência (BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010).

Em contraste, o modelo social não lida com as restrições pessoais da pessoa com deficiência, mas sim, a compreensão das barreiras sociais (OLIVER, 2017). O modelo social é uma forma de reconhecer fatores, como a ausência de serviços médicos, por exemplo, que resultam no sofrimento de pessoas com deficiência que, por muitas vezes, não são valorizadas pela sociedade e continuam sendo discriminadas, excluídas, oprimidas e rotuladas somente à sua condição. Mediante a isto, o modelo social não ignora as preocupações relacionadas a deficiência e a importância dos tratamentos médicos, mas revela uma nova perspectiva de identificar fatores que dificultam socialmente a vida dessas pessoas (OLIVER, 2003). Paralelamente, a deficiência, na compreensão do modelo social, é sucedida pelas desvantagens ou restrições que a estrutura da sociedade causa ao não considerar esses problemas e, em consequência disso, excluem essas pessoas das suas atividades cotidianas. A deficiência não deve ser compreendida como um problema individual, a responsabilidade das limitações não está na pessoa, mas na incapacidade da sociedade de ajustar o ambiente à diversidade. O modelo social possibilita a reflexão sobre políticas públicas, bem-estar e justiça social da pessoa com deficiência (BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010).

Assim, quando a deficiência é associada somente à concepção médica, a pessoa passa a ser interpretada exclusivamente do ponto de vista de sua limitação, entretanto, antes de sua condição, deve-se reconhecer e valorizar a pessoa. Ou seja, para além da limitação, seja física, sensorial ou intelectual, cada pessoa com deficiência possui contextos de vida, histórias, vivências e experiências específicas, podendo ela fazer suas próprias escolhas (MARTINS, 2008).

Apesar do modelo médico e o modelo social, em muitos casos, serem apresentados de formas separadas, WHO (2012) argumenta que a deficiência não deve ser ligada somente à saúde, como também não deve ser vista como algo puramente social. Mas sim, trazer uma abordagem equilibrada, visto que tanto o modelo médico como o modelo social, influenciam em diferentes fatores da deficiência (WHO, 2012). Desse modo, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) apresenta o modelo biológico-psíquico-

social, que traz a relação entre os contextos (ambientais e pessoais) e problemas de saúde de modo conjunto.



Fonte: Elaborado pela autora com base em WHO (2012) e PICHLER (2019).

Alinhando a discussão da percepção do que é a deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor em julho de 2015 no Brasil, considera como pessoa com deficiência, o indivíduo que possui limitações permanentes de natureza física, mental, intelectual e/ou sensorial, que, em decorrência de interações com as diversas barreiras, pode impedir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Desta forma, percebe-se que o foco da deficiência passa a estar no ambiente e nos obstáculos existentes na sociedade, nos quais impedem a participação, a independência e a autonomia da pessoa, e não somente a sua limitação física, cognitiva ou sensorial. Conforme Gugel (2006), um dos elementos que caracterizam a pessoa com deficiência em situações de desvantagem social, está no impedimento de sua participação absoluta na sociedade devido às dificuldades criadas resultando em ambientes inacessíveis e desfavoráveis, impossibilitando, assim, o livre exercício de direitos.

Em complemento, WHO (2012) declara que a pessoa com deficiência pode ter desvantagens sociais que afetam o seu bem-estar social e impactam negativamente em seu direito à educação, emprego, renda e à sua qualidade de vida. Alguns exemplos citados serão apresentados na figura a seguir:

Figura 3 – Desvantagens sociais da pessoa com deficiência em diferentes contextos



Fonte: Elaborado pela autora com base em WHO (2012).

Os pontos negativos apresentados na figura 3, podem ser identificados como barreiras. O Estatuto da Pessoa com Deficiência caracteriza as barreiras como qualquer obstáculo, comportamentos ou atitudes que comprometam a participação social, como também impedir os direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e expressão, acesso a informações e sua mobilidade (BRASIL, 2015). Alguns obstáculos citados que podem impossibilitar sua participação são:

- **Barreiras urbanísticas:** os obstáculos que se encontram nas vias e nos espaços públicos ou privados de uso geral;
- **Barreiras arquitetônicas:** presentes em edifícios públicos ou privados;
- **Barreiras nos transportes:** existem nos sistemas e meios de transportes;
- **Barreiras na comunicação ou informação:** quando há comportamentos, atitudes ou obstáculos que dificulte a expressão ou recebimento de mensagens e de informações por intermédio de meio sistemas e tecnologias de comunicação e informação;
- **Barreiras atitudinais:** o impedimento a partir de comportamentos e ações que impossibilitam a participação igualitária da pessoa com deficiência com condições e importunidades que as demais pessoas da sociedade;

- **Barreiras tecnológicas:** as dificuldades e impedimentos do acesso às tecnologias.

WHO (2011) reforça que essas barreiras podem afetar negativamente na vida da pessoa com deficiência. Os ambientes inacessíveis, por exemplo, eliminam a possibilidade de participação e a inclusão, criando mais barreiras a ser enfreadas. Outro exemplo é a ausência de um intérprete para pessoas surdas, bem como uma pessoa com deficiência visual que possua um computador sem softwares de leitura de tela (WHO, 2012). Dessa forma, de acordo com Tavares (2013), muitas atitudes que são direcionadas às pessoas com deficiências, são carregadas de discriminações que impossibilitam ou as excluem em consequência de concepções errôneas que colocam em questão as suas capacidades. Tavares (2012) acrescenta que o preconceito, exclusão e estereótipos são elementos característicos de barreiras atitudinais, que incitam a rejeição e a rotulação e esses fatores não dizem respeito somente à deficiência, como também à competição física, étnica, ideológica, e de gênero. Essas posturas prejudicam e marginalizam a pessoa com deficiência, bem como, a induzem a possuir uma visão enganosa de si mesmo, muitas vezes essa autoimagem agrava o discernimento do indivíduo de perceber seus totais direitos na sociedade (TAVARES, 2012).

Lima e Tavares (2008) trazem a reflexão de que as barreiras atitudinais nem sempre são intencionais e percebidas. Os autores acreditam que o maior problema, por muitas vezes, é não eliminar as barreiras assim que são detectadas por intermédio de rotulações, adjetivos e substantivos direcionados à pessoa com deficiência. Alguns exemplos dessas terminologias que fortalecem o preconceito e exclusão são: Aleijado; inválido; ceguinho; defeituoso físico; surdinho; retardo mental; o incapacitado; mudinho; mongoloide; mongol (SASSAKI, 2003). Assim, conforme Lima e Tavares (2008) as barreiras atitudinais podem estar baseadas em preconceitos explícitos, aparecendo tanto na linguagem como nas ações ou omissões.

Alinhando à essa discussão, percebe-se que as barreiras atitudinais estão presentes socialmente e culturalmente nas pessoas em decorrência das cicatrizes históricas, de modo que o mundo ainda carrega muitas imagens negativas, os estereótipos e estigmas referentes à deficiência, por vezes, permanecem da mesma forma que ocorria no passado. Como dito anteriormente, as pessoas com deficiência

muitas vezes eram associadas a seres místicos, demoníacos e, a pesar disso ter acontecido há séculos, essas ideias ainda não foram desmistificadas. Um exemplo recente ocorreu no filme "Convenção das Bruxas, 2020", no qual as mãos das bruxas são retratadas de modo que se assemelham a *ectrodactilia*¹. A forma que as mãos foram representadas, associou essa condição a algo negativo, dando a entender que as bruxas são mais assustadoras por ter diferenças de membros. Essa interpretação pode afetar significativamente na visão de crianças que assistem ao filme (CUNHA, 2020).

Figura 4 – Cena do filme “Convenção das Bruxas, 2020”



Fonte: Warners Bros/HBO Max (2020).

Em vista disso, de acordo com Lima e Tavares (2008) muitas ações, que por muitas vezes parecem inofensivas, alimentam as barreiras atitudinais, como visto no exemplo acima. Outra situação que reafirma o pensamento dos autores, é acreditar que apenas as pessoas que possuem um familiar, amigos ou alunos com deficiência devem buscar a inclusão. Entretanto, essa percepção reproduz um conceito equivocado de inclusão e, conseqüentemente, fortalece as barreiras de atitude, visto que o ato de incluir não se atribui apenas à pessoa com deficiência, mas sim, à toda sociedade. Com isto, é visível que atitudes negativas para com a deficiência ainda persistem e, conseqüentemente, resultam em tratamentos prejudiciais a esses indivíduos (LIMA; TAVARES, 2008). Alguns exemplos citados por WHO (2012) são crianças não-deficientes que praticam *bullying* nas escolas com outras crianças com

¹ A ectrodactilia é uma anomalia congênita do desenvolvimento embriológico fetal, de herança autossômica dominante com penetrância variável, que acomete cerca de 1 paciente a cada 90 mil a 150 mil nascidos vivos (GROSS; PEREIRA; HINTERHOLZ; NASCIMENTO; MIRANDA; SOUZA, 2017, p. 33).

alguma deficiência. Outra atitude negativa são pessoas que não fazem parte do ciclo social da pessoa com deficiência agir com zombarias e preconceitos. Esses comportamentos podem causar um efeito negativo em crianças ou adultos, tal como baixa autoestima, não participação social, evitar presença em lugares e ações que ofereçam mudanças de rotina (WHO, 2012).

Destarte, é importante desmistificar essa imagem culturalmente criada da pessoa com deficiência e eliminar comportamentos que afetam a convivência dessas pessoas. WHO (2012) apresenta a argumentação que as pessoas com deficiência não são “objetos” a serem administrados e sim “sujeitos” que devem ter igual respeito e direitos a serem usufruídos. As pessoas com deficiência possuem capacidades e habilidades que por muitas vezes dependem das condições externas, que podem desfavorecer ou favorecer quando modificadas governamentalmente. Além disso, todas as pessoas com deficiência, quando são realizadas ações que minimizem os impactos adversos da deficiência e reduzam a discriminação e o preconceito, podem desfrutar das mesmas escolhas e oportunidades (WHO, 2012). Lima e Tavares (2008) complementam que perceber as ações que são identificadas como barreiras atitudinais possibilita a erradicação ou minimização no processo de exclusão social, pois, quando há a conscientização dos comportamentos para com a pessoa com deficiência, pode-se ter meios de transformações coletivas e individuais.

Por todos esses aspectos, a educação é um modo de desmitificar os preconceitos e estereótipos da pessoa com deficiência, assim, é imprescindível entender o que é a educação inclusiva, seus benefícios e as barreiras atitudinais nas escolas. Essas informações serão pontuadas no item 2.3, a seguir.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS BARREIRAS NO AMBIENTE ESCOLAR

É preciso pontuar, de início, que o Estatuto da Pessoa com Deficiência determina a educação como um direito para todas as pessoas com deficiência e é fundamental certificar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado, de forma que estimule os seus talentos e todas as suas habilidades, conforme as suas necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Apesar disto, WHO (2012) declara que as crianças com deficiência têm menos probabilidade de iniciar ou permanecer sua vida escolar que outras crianças. A ausência de educação

nos primeiros anos de vida, de 6-11, por exemplo, com ou sem deficiência, tem grandes impactos para a pobreza na vida adulta (WHO, 2012).

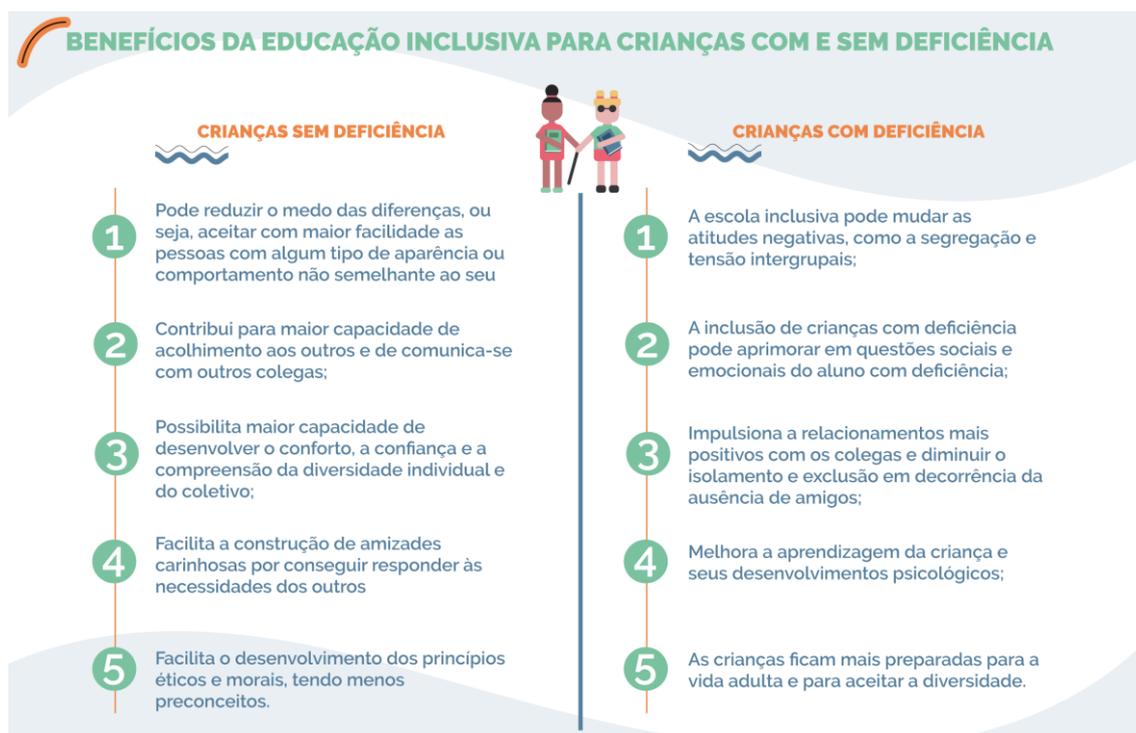
De acordo com WHO (2012), historicamente as pessoas com deficiência, tanto adultos quanto crianças, sofrem inúmeras desvantagens sociais e foram excluídas das oportunidades de educação. Contudo, alguns esforços de educá-las foram sendo realizados com o passar dos anos, como a criação de escolas especiais. Glat e Blanco (2007) apresentam a percepção de que a educação especial, tradicionalmente, desenvolveu um sistema paralelo à segregação de ensino, direcionado exclusivamente a indivíduos com deficiência ou dificuldades de aprendizados. Esse sistema agrupou profissionais, técnicas, recursos e metodologias que se responsabilizavam pelo ensino e aprendizagem dos alunos “especiais”, uma forma de ensino que se baseou originalmente a partir do modelo médico. Os autores complementam que essa abordagem médica, mesmo que desaprovada atualmente, iniciou a necessidade de escolarização para as pessoas com deficiência. Todavia, em contraposição, surge outras demandas, avanços sociais, científicos, tecnológicos e novas necessidades educacionais. Desse modo, os profissionais da educação especial buscaram outros modelos de construir um sistema educacional com alternativas menos segregativas (GLAT; BLANCO, 2007).

Diante disso, aparece como uma nova alternativa a educação inclusiva, traduzida por WHO (2012) como a inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares e que proporciona a igualdade de direitos, busca também capacitar as escolas a adaptarem-se a todas as crianças e tem como prática diminuir o isolamento e exclusão. Glat e Blanco (2007) inteiram que, diferente da escola tradicional, que exige que o aluno se adapte às suas regras e sistema de ensino sob a punição de reprovação, a escola inclusiva é um novo modelo e cultura educacional que assegura o acesso e permanência de todos os alunos, na qual, ações discriminatórias são substituídas por estratégias de identificação e remoção das barreiras da aprendizagem. Para tornar a escola inclusiva é preciso capacitar os professores e toda a equipe de gerenciamento, além de reestruturar todos os aspectos construtivos, sua organização, seus projetos, recursos didáticos, estratégias e metodologias (GLAT; BLANCO, 2007). Segundo os autores, a escola deve oferecer um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão

social. Portanto, esse modelo tem a preocupação de atender todas as necessidades apresentadas pelos alunos.

Acrescenta-se que, a educação inclusiva possibilita benefícios para todos os alunos, pois a interação da criança sem deficiência com crianças com deficiência no ambiente escolar, permite que, a longo prazo, seja desenvolvida a familiaridade e reduzir os preconceitos, bem como a compreensão pelo diferente e capacidade de acolhimento. Além desses aspectos, quando a criança com deficiência tem sua inclusão plena nas escolas, há maior possibilidade de sua participação na empregabilidade e outras áreas das suas atividades sociais, como também há maiores chances de eliminar a segregação, isolamento e exclusão (Figueira, 2019; Ehir *et al.*, 2016; WHO, 2012). Dessa forma, a partir da figura 5, a seguir, pontua-se outros dos benefícios da educação, segundo Ehir *et al.* (2016) e Figueira (2019).

Figura 5 – Benefícios da educação inclusiva na vida de crianças com e sem deficiência



Fonte: Elaborado pela autora com base em Figueira (2019) e Ehir *et al.* (2016).

Em virtude do que foi mencionado e diante da figura 5, é possível observar que esse método de ensino e aprendizagem pode ser uma ferramenta para conduzir à integração e conscientização das crianças dentro de um ambiente escolar. Figueira (2019) adiciona que implementar a educação inclusiva é fundamental para

construir uma sociedade mais empática pela diversidade, como também equitativa por meio dos benefícios que são atribuídos e desenvolvidos. Salieta-se ainda que a educação inclusiva deve começar na educação infantil de forma lúdica, por meio dos estímulos físicos, emocionais e cognitivos com a finalidade de desenvolver a construção de conhecimento do aluno, considerando que a convivência com as diferenças permite as relações interpessoais, respeito e valorização da criança (FIGUEIRA, 2019).

Segundo WHO (2012), para desenvolver um sistema educacional mais inclusivo pode-se considerar algumas questões, como no pensar do sistema educacional, construindo métodos de ensino que contemplem as diferentes necessidades individuais, para qualificar a vida estudantil de todas as crianças. Outra questão a ser considerada é que o sistema social, direcionando a escola inclusiva para educar todas as crianças juntas, contribui para criar uma sociedade mais justa e sem discriminação. E por fim, no sistema econômico, quando se cria uma escola especializada que favorece só um grupo de pessoas, pode-se resultar em maiores custos, dessa forma, economicamente também há vantagens de educar todas as crianças juntas.

Além desses aspectos, Figueira (2019) revela que o professor tem grande papel na inclusão. O professor que se permite libertar de seus preconceitos e conceitos, possibilita a inclusão de crianças com deficiência e se abre para uma nova perspectiva e realidade. Essa desconstrução precisa de tempo, mas, quando realizada, as contribuições são positivas tanto para os alunos quanto para os professores. Entretanto, por trás do educador, deve existir apoio material e humano (governadores, gestores e funcionários), pois é necessário existir o trabalho em equipe para construir coletivamente uma relação harmoniosa entre docente e discente (FIGUEIRA, 2019).

Entretanto, esses esforços para estabelecer um sistema inclusivo podem ser impedidos por alguns fatores. Assim, é necessário abordar sobre barreiras que impossibilitam o desenvolvimento da cultura inclusiva em escolas, pois muitas ações dificultam que crianças com deficiência frequentem ou continuem a frequentar seus espaços de aprendizados. Dessa forma, WHO (2012) apresenta os problemas sistemáticos nas escolas que contribuem para segregação de crianças com deficiência. Esses problemas são:

- **Currículo pedagógico:** de modo geral, as escolas muitas vezes não oferecem materiais adequados de ensino como, por exemplo, a adequação para língua de sinais ou braile. Diante disso, as crianças correm o risco de serem excluídas. Portanto, utilizar de abordagens flexíveis é de extrema importância para atender as habilidades e necessidades de todos os estudantes.
- **Treinamento e suporte inadequados para professores:** muitos professores não possuem recursos para dar suportes exigidos, não são formados e, assim, não conseguem lidar com a necessidade individual de cada criança com deficiência. Além disso, em muitos casos, não possuem aptidões para ter a inclusão necessária, como é o caso de não compreender a língua de sinais ou de professores auxiliares que compreendam a língua.
- **Rotulagem:** as crianças com deficiência são frequentemente categorizadas com base em sua condição para determinar se serão selecionadas à educação especial e outros tipos de serviços. Entretanto, definir rótulos em crianças a partir de sistemas educacionais, podem causar efeitos negativos como estigmas, rejeição dos colegas, expectativas baixas e oportunidades limitadas.
- **Violência, *bullying* e abuso:** os atos violentos como ameaças, abusos verbais e isolamento social pode partir de professores, funcionários e colegas de classe. Essas ações são conhecidas como *bullying* que afastam as crianças de escolas regulares e, em razão do medo dessas atitudes, acabam preferindo frequentar escolas especiais.
- **Barreiras atitudinais:** comportamentos negativos são obstáculos na participação da criança com deficiência nas escolas. Diante do contexto histórico e cultural, as crianças são obrigadas a ter seus direitos de estudar negados. Algumas atitudes de profissionais do meio educacional podem impedir a inclusão, como acreditar que não são obrigados a ensinar a uma criança com deficiência.

Deste modo, assegurar a inclusão das crianças com deficiência requer mudança nos aspectos de problemas sistemáticos e educacionais. No ambiente escolar, o sistema de educação deve distanciar práticas pedagógicas tradicionais e adotar

abordagens que foquem nas necessidades e capacidades de um aluno com deficiência (WHO, 2012).

Outras barreiras atitudinais que afetam a vida do aluno com deficiência são citadas por Lima e Tavares (2008), e esses comportamentos são apresentados na forma de:

- **Ignorância:** desconsiderar o potencial do(a) aluno(a) com deficiência.
- **Medo:** ter receio de acolher alunos ou profissionais com deficiência por acreditar que irá “fazer ou dizer algo errado”.
- **Rejeição:** Recusar interagir com a criança ou familiares.
- **Percepção de menos-valia:** depreciar a capacidade ou duvidar que o aluno pode realizar uma atividade.
- **Inferioridade:** pensamento errôneo de que o(a) aluno(a) com deficiência não irá acompanhar os demais alunos, mas, isso é uma concepção enganosa, já que todas as pessoas, independentemente de suas condições, apresentam ritmos diferentes de aprendizagem.
- **Piedade:** sentir-se penoso por ter atitudes protetoras em relação aos alunos com deficiência e realizar ações com a classe por elas, concedendo uma pseudoparticipação.
- **Adoração do herói:** ter comportamentos e elogios exagerados em relação à criança com deficiência por ela conseguir superar seus obstáculos realizando alguma atividade, tratando-a como “especial” ou “extraordinária”.
- **Exaltação do modelo:** utilizar a imagem do estudante com deficiência como uma referência de persistência e coragem diante dos demais.
- **Percepção de incapacidade intelectual:** acreditar que a criança com deficiência irá ser um empecilho na sala e atrapalhar o desempenho dos outros alunos, bem como evitar a matrícula desses alunos, descredibilizado as suas capacidades e competências.
- **Efeito de propagação (ou expansão):** ter o preconceito e suposição de que a deficiência de um aluno afeta os seus outros sentidos e habilidades, como

supor que uma criança com deficiência auditiva também tem deficiência intelectual.

- **Estereótipos:** fazer comparações entre crianças com a mesma deficiência, criando uma generalização sobre as pessoas com deficiência.
- **Compensação:** acreditar que, por conta de sua condição, os alunos devem ser compensados com menos atividades e devem receber vantagens.
- **Negação:** desconsiderar as limitações de aprendizado dos estudantes com deficiência.
- **Substantivação da deficiência:** utilizar de termos pejorativos que se referem a uma parte ou sentido da criança, como “o perneta”, “o cego”. Essas expressões afetam na autoestima e na perda de identidade em detrimento da deficiência, afastando o desejo dos alunos de estar nesse ambiente tóxico.
- **Comparação:** fazer comparação entre as realizações do aluno sem deficiência com as “falhas”, “faltas” que o aluno com deficiência não alcançou.
- **Atitudes de segregação:** acreditar que a partir de uma faixa etária a criança com deficiência deve ser encaminhada para escolas especiais com profissionais especializados.
- **Adjetivações:** categorizar a personalidade da pessoa com deficiência como “lenta”, “agressiva”, “dócil”, “difícil”, “aluno problemático”, “deficiente mental”. Essas adjetivações danificam a percepção a identidade dos alunos.
- **Particularização:** restringir os estudantes com deficiência acreditando que só aprenderá com crianças com a mesma deficiência ou afirmando que ele está progredindo à sua maneira, do seu jeito.
- **Baixa expectativa:** ter a concepção de que os alunos com deficiência não irão conseguir se adequar a sala de aula regular e que devem realizar atividades repetitivas, entretanto, isso não contribui para sua formação e descobrir suas habilidades.
- **Generalização:** fazer comparações entre alunos com a mesma deficiência, ignorando suas individualidades, acreditando que terão os mesmos avanços, dificuldades e habilidades no processo de aprendizado.

- **Padronização:** fazer comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupar os alunos pela sua deficiência e utilizar de atividades com baixa dificuldade, bem como acreditar que, por o(a) aluno(a) estar na escola regular, ele deve ser grato, mas, esse é um pensamento equivocado, pois não deve haver somente a integração, e sim a devida inclusão e participação plena da criança com deficiência.
- **Assistencialismo e superproteção:** ter atitudes receosas direcionadas as crianças, como temer o fracasso quando experimentam suas próprias estratégias de aprendizado, impedir que os alunos explorem o ambiente escolar com medo de que se machuquem, não avaliar adequadamente o desenvolvimento dos alunos com receio de que sintam-se frustrados em relação aos seus próprios desempenhos.

Portanto, em vista de todos os argumentos apresentados, é possível identificar a importância de exercitar a empatia em escolas para que atitudes negativas sejam evitadas. Desse modo, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 no Brasil, traz a perspectiva de que uma das competências gerais da educação básica deve ser o estímulo da empatia. Assim, conforme é elucidado no documento da BNCC:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.10).

Levando-se em consideração todos esses fatores, faz-se necessário desenvolver técnicas que afastem preconceitos e discriminações no contexto escolar. Tais atitudes podem ser construídas por meio da estimulação da empatia em crianças sem deficiência. Mas, para isso, é fundamental compreender o que é a empatia e os principais fatores de como pode ser induzida em crianças. Esses aspectos serão abordados no item 2.4, a seguir.

2.4 A EMPATIA E A CRIANÇA

Verifica-se, a princípio, o conceito de empatia, no qual Krznaric (2015) ilustra que é a ação de se colocar no lugar do outro através da imaginação ou por meio da

compreensão dos sentimentos e usar dessas perspectivas para guiar as próprias atitudes. O autor acrescenta que a empatia é uma ferramenta poderosa para desenvolver mudanças sociais e transformações nas relações humanas. Segundo McDonald e Messinge (2011, p. 1) “a empatia é uma potencial motivação psicológica para ajudar os outros em dificuldade”, que permite imaginar/sentir a experiência emocional de outra pessoa. Esse ato de empatizar é de extrema importância para o desenvolvimento social de um indivíduo e proporciona-lhe qualidade em se relacionar de forma significativa, associadas aos aspectos de apego, da confiança e conforto com a proximidade interpessoal. Assim, a empatia pode criar maiores facilidades de interagir com outros grupos sociais (MCDONALD; MESSINGE, 2011).

Além dessas definições, a empatia está associada às reações morais de ajudar os outros, é um método evoluído que fomenta ações altruístas e é considerado como motivador do comportamento pró-social, como, por exemplo, ajudar sem refletir o que pode ocorrer consigo mesmo. Dessa forma, estimular a empatia em crianças é de extrema importância, tendo em vista que as crianças têm impulso natural em cooperação. Entretanto esse impulso se torna mais seletivo com o crescimento, assim, apresentar quais fatores sociais influenciam na empatia pode contribuir para que as crianças se tornem adultos mais generosos (ALLEN, 2018; MCDONALD; MESSINGE, 2011).

De acordo com Sierksma *et al.* (2015), é possível identificar que crianças podem ter preconceitos intergrupais desde muito cedo e se houver uma intervenção/indução precoce, as possíveis discriminações podem ser evitadas ao decorrer da vida. Os autores também relatam que, em uma certa idade, as crianças priorizam ajudar os seus pares, ao invés de estranhos e se sentem mais obrigados a ajudar aqueles que já têm familiaridade. Corroborando com essa visão, Allen (2018) ao revelar que as características de um indivíduo influenciam no modo de agir com generosidade. Assim, de modo geral, é mais usual que as pessoas tenham atitudes generosas com aqueles que são seus semelhantes, do que com indivíduos desconhecidos, que não fazem parte de seu grupo social (ALLEN, 2018).

Alinhando à essa compreensão de empatia, os autores Sierksma *et al.* (2015), acreditam o ato de empatizar é criado quando se percebe que outra pessoa necessita de ajuda. Já é possível ter essa percepção a partir dos dois anos de idade e a criança pode, espontaneamente, oferecer a ajuda em situações de baixa

necessidade, como, por exemplo, perceber que um colega ou os próprios pais estão tristes. McDonald e Messinge (2011) complementam que os sentimentos de angústia em relação a experiências negativas dos outros durante a infância, são os iniciantes do ato de empatizar. As crianças, ainda durante os seus primeiros anos de vida, manifestam respostas empáticas através de ações, como um olhar com tristeza, oferecer um abraço ou por meio da linguagem, com perguntas como 'você está bem?' ou 'O que aconteceu?'. Essas preocupações, fazem com que a criança experimente os sentimentos do outro. Dessa forma, é possível compreender que a empatia tem componentes emocionais, que acontecem a partir da experiência de outra pessoa, e cognitivos que, em contraste, é a capacidade de imaginar a experiência de alguém (MCDONALD; MESSINGE, 2011).

Segundo McDonald e Messinge (2011), algumas crianças conseguem sentir mais empatia que outras, e isso decorre de traços de personalidade pró-social que são desenvolvidos através de alguns fatores que motivam as crianças a construir comportamentos de ajuda com maior facilidade. Dessa forma, os fatores que podem influenciar o ato de empatizar são diversos, podem ser internos que ocorrem a partir da genética, do desenvolvimento neurológico e do temperamento da criança; e podem ser fatores externos ou sociais, que sucedem por meio da imitação e mímica e das relações de pai-filho. Essas influências serão apresentadas a seguir:

- **Fatores genéticos:** algumas crianças têm maior capacidade de empatizar que outras em decorrência de suas diferenças genéticas, isso influencia na capacidade instintiva de ajudar outras pessoas.
- **Fatores de desenvolvimento neurológico:** certas áreas do cérebro são responsáveis pelo desenvolvimento e no comportamento da empatia. Os neurônios espelho não são responsáveis pelo sentimento de empatizar, mas é uma base neural que, inconscientemente e automaticamente, faz com que seja possível conectar e associar as próprias experiências pessoais às dos outros indivíduos ao perceber seu estado emocional. Dessa forma, a criança reage ao contexto do outro como reagiria à sua própria experiência.
- **Temperamento:** o temperamento está presente nas crianças desde o seu nascimento e é responsável pelo desenvolvimento da personalidade. Diante desses aspectos, o temperamento tem fundamentos biológicos, as diferenças individuais podem refletir no desenvolvimento da empatia. Como é o caso de

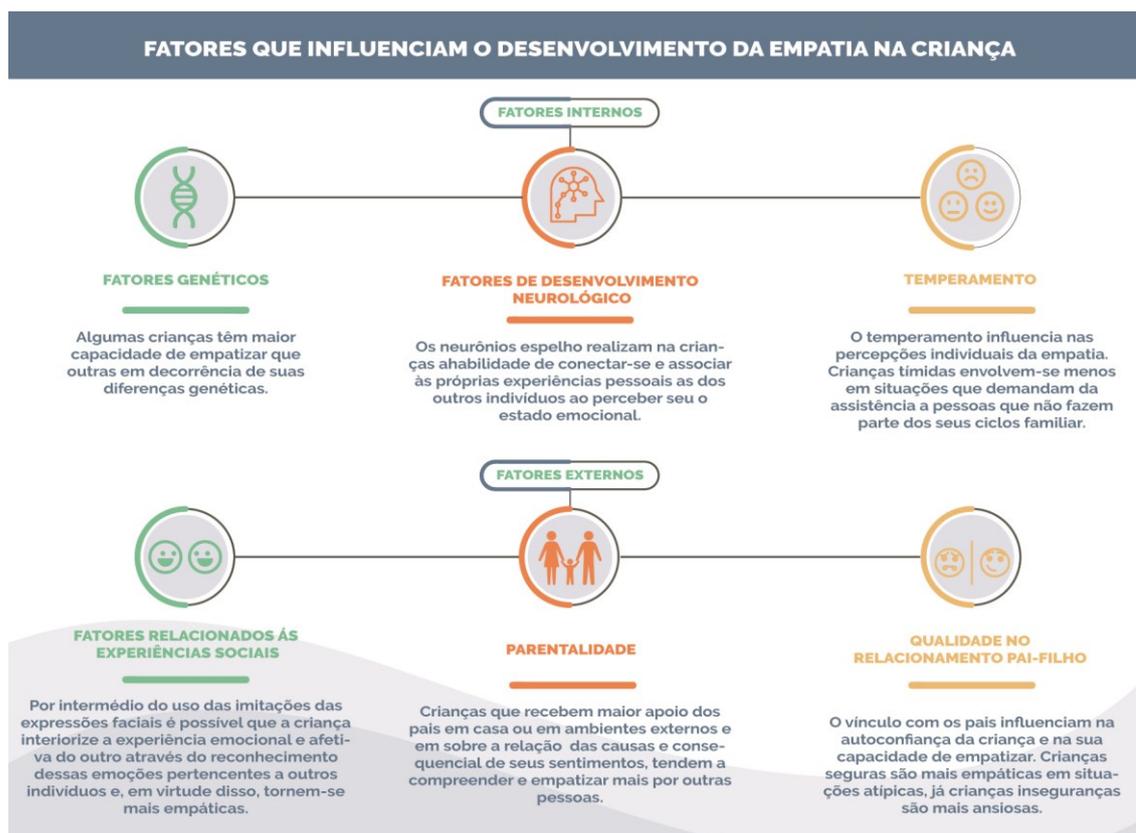
crianças inibidas ou tímidas, pois essas têm menos possibilidade de envolverem-se em atitudes e situações que necessitam de empatia e ajudar um desconhecido, tendo em vista que essas crianças têm comportamentos empáticos mais altos dentro do seu círculo familiar.

- **Fatores relacionados às experiências sociais:** uma técnica importante para desenvolver a compreensão em relação às experiências de outras pessoas é o uso de mímica motora, como, por exemplo, as imitações das expressões faciais. Essa técnica permite que a criança reconheça as emoções pertencentes a outros indivíduos diante das expressões faciais, assim, é possível que a criança interiorize a experiência emocional e afetiva. Um exemplo citado pelos autores diz respeito no momento em que uma criança sorri para outra, esse sorriso é refletido e ela pode sentir-se feliz experimentado a emoção compartilhada por meio dessa troca de sorrisos com seu colega. Dessa forma, a partir da imitação das ações, ocorre a troca de sentimento de emoção e se torna mais automático e análogo à empatia emocional, bem como facilita no desenvolvimento da empatia cognitiva. Assim, a imitação de experiências é fundamental no desenvolvimento da capacidade de empatizar.
- **Parentalidade:** os pais ou cuidadores têm grande poder de influência no desenvolvimento da empatia da criança. Crianças que recebem maior afeto caloroso pelos pais em casa ou em ambientes externos tendem a ter atitude mais empáticas. Além disso, pais que conversam com as crianças explicando sobre o que causa e quais as consequências de suas emoções pode contribuir para a compreensão às emoções de outras pessoas.
- **Qualidade no relacionamento pai-filho:** os vínculos das crianças com seus pais podem fazer com que elas reajam de maneira seguras ou não quando estão em situações atípicas. As crianças inseguras tendem a ter comportamentos de apego ou afastamento aos seus pais por estarem chateadas. Já crianças seguras sentem-se confiantes em relação ao amor dos seus pais, ficam normalmente chateadas na ausência, entretanto exploram o seu ambiente e tranquilizam-se na presença dos seus pais. As crianças com maior segurança são mais capazes a ações empáticas que

crianças apegadas, pois são mais ansiosas em relação aos seus vínculos parentais.

Na figura 6, será representada de forma sintetizada os principais pontos desses fatores que influenciam no desenvolvimento de empatia da criança.

Figura 6 – Fatores que influenciam o desenvolvimento da empatia na criança



Fonte: Elaborado pela autora com base em McDonald e Messinge (2011).

Dessa forma, como visto na figura 6, o modo como a criança reage em situações que exigem a empatia depende tanto de fatores externos quanto internos. Assim, para além desses fatores, o modo como é feita a estimulação da empatia é essencial para o desenvolvimento pró-social do indivíduo. Segundo McKnight (2010) na idade elementar da criança, usar informações apelativas que causam pavor pode resultar em efeitos contrários, como causar ansiedade e mudar o seu comportamento dependendo da vulnerabilidade individual e da capacidade de ação coletiva, além de criar mais barreiras e impedir a evolução do sentimento de

empatia. O autor acrescenta que desenvolver o interesse na criança dentro do seu próprio contexto, é uma forma de envolvê-las.

De acordo com Sierksma *et al.* (2015), é impossível intervir na imaginação da criança sobre como ela se sente em relação às pessoas no momento de uma situação que necessita do ato de empatizar. No entanto, as consequências potenciais da indução de empatia podem ser a longo prazo, bem como levar à melhoria de atitudes em relação a outros grupos. Os autores ainda complementam que estimular as crianças a ter empatia fazendo com que imaginem como os colegas se sentem é uma forma de prevenir preconceitos. Além disso, é importante não concentrar apenas nas mudanças de atitudes negativas das crianças em relação a outros grupos, mas principalmente incitar a atitudes positivas em todos os grupos, isto abre possibilidades para induzir a empatia nas crianças, focando menos em alterar estereótipos negativos e mais na capacidade de empatizar (SIERKSMA *et al.*, 2015).

Por todos esses aspectos, é possível observar que a empatia é uma forma de compreender a igualdade e as diferenças. De acordo com Galery (2018), é impossível se colocar no lugar do outro, pois não existe essa capacidade psíquica e as histórias de vida e características biopsicossociais são distintas, mas, é possível se sensibilizar e identificar com as situações e emoções. Dessa forma, colocar-se no lugar do outro significa considerar a diferença, a existência do outro e humanizá-lo. Essa empatia é percebida quando se compreende a igualdade de poder existir e das diferenças diante das suas necessidades (GALERY, 2018).

Além dos fatos mencionados acerca da empatia, é importante elucidar sobre outros aspectos que também contribuem para construção de uma sociedade inclusiva. Deste modo, é indispensável compreender sobre o Design Universal e Inclusivo para construção da inclusão, a relação do Design com a empatia e Design de jogo no desenvolvimento da empatia. Esses tópicos serão discutidos a seguir, no item 2.5.

2.5 DESIGN PARA A EMPATIA E INCLUSÃO

Quando falamos em projetos inclusivos, podemos evidenciar algumas abordagens de projeto conhecidas como Design Universal, Design Inclusivo ou até

Design para todos. Porém, todas essas abordagens possuem como objetivo comum, projetar para a maior diversidade de usuários, a fim de promover o acesso e a autonomia no uso de produtos e ambientes.

Segundo Carletto e Cambiaghi (2008), o Design Universal traz transformações sociais positivas e torna democrático a oportunidade de todas as pessoas, independente de idade, gênero, habilidades ou características pessoais, em diversos aspectos sociais. Além disso, os autores acrescentam que o Design Universal não é o direcionado especificamente para um grupo, mas para todos, por meio do qual objetiva-se eliminar possíveis dificuldades ambientais e projetuais e incluir ações que contemplam todas as necessidades com segurança e autonomia. Paralelamente, os projetos e ambientes devem ser pensados e desenvolvidos para atender a todos na sua máxima extensão possível, sem ocorrer modificações e adaptações (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2008). De igual forma, de acordo com Maisel *et al.* (2017), o Design Inclusivo visa atender as necessidades de uma forma ampla, permite o desempenho humano, a saúde e o bem-estar e a participação social, bem como tem o objetivo de possibilitar a igualdade de oportunidades e eliminar a discriminação.

Diante da necessidade de contribuir e criar projetos universais, em 1990 diversos profissionais de Design e Arquitetura desenvolveram os 7 princípios do Design Universal, sendo eles importantes para a inclusão de mais usuários na utilização de projetos de acessibilidade. São eles: 1 – uso equitativo; 2 – uso flexível; 3 – uso simples e intuitivo; 4 – informação perceptível; 5 – tolerância ao erro; 6 – baixo esforço físico; e 7 – dimensionamento (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2008). Esses fundamentos são apresentados com mais detalhes na Figura 8.

Figura 7 – Os 7 princípios do Design Universal



Fonte: Elaborado pela autora com base em Carletto e Cambiaghi (2008).

Assim, o ato de projetar de forma a incluir a maior diversidade de pessoas, exige dos projetistas empatia e um conhecimento aprofundado sobre as capacidades, limitações e necessidades da pessoa para qual está sendo projetado o produto. Nesse sentido, o Design se utiliza de métodos empáticos para promover a aproximação do designer a essas necessidades. Gasparini (2015) reforça que a empatia pode ser utilizada como ferramenta para estabelecer transformações e construção do sentimento empático a partir de produto. Para Bennett e Rosner (2019), um designer pode assumir a experiência de vida das pessoas com deficiência por meio da aplicação de métodos de pesquisa e, com os resultados, existe a possibilidade de conhecer quem são, com isso, os projetistas expandem suas compreensões em relação ao outro e alteram pensamentos para fora de si mesmos. Os autores citam que a existência dessa percepção de emoções e medos do usuário, permite aos designers formas de criação de produtos funcionais e equilibrados às necessidades. Em vista disso, McDonagh e Thomas (2010) citam que, aplicar estratégias que tenham modelagens empáticas, contribuem para a

compreensão dos designers em relação aos seus usuários-alvo. Na teoria do Design, conforme situações, a conexão projetual deve suceder de acordo com o usuário, deve ser flexível a suas histórias de vida. Por outra perspectiva, os designers devem sair da zona de conforto, expandir seus pensamentos em relação ao outro e aos seus próprios horizontes empáticos (MCDONAGH; THOMAS, 2010).

Verifica-se ainda que a empatia também favorece na compreensão da realidade de outras pessoas, cuja educação, formação, história e culturas diferem, neste sentido, a empatia está conectada a relacionamentos (MCDONAGH; THOMAS, 2010). De acordo com MacDonagh e Thomas (2010), uma das formas de estabelecer uma colaboração que auxilie na construção projetual, é incentivar a conversa entre pessoas com e sem deficiência, sobre suas vidas, sonhos e objetivos. Assim, segundo os autores, por meio dessa interação e compreensão de diferentes perspectivas, a pessoa sem deficiência pode se mostrar significativa, compreensiva e empática por meio dos seus relatos, tal como a pessoa com deficiência em decorrência às diferentes experiências de vida. Da mesma forma, essa técnica auxilia no desenvolvimento da segurança e confiança na comunicação entre designer e usuário e no rompimento das limitações geradas pelas distinções físicas e culturais entre os entrevistados (MCDONAGH; THOMAS, 2010).

Alinhando a esta discussão, segundo Bennett e Rosner (2019), um método construtivo de sensibilização e compreensão das diferenças, é o uso da simulação, como, por exemplo, incentivar que pessoas sem deficiência experimentem alguma restrição de forma temporária. Isso pode ser feito por meio de exercícios simulados e/ou do uso de instrumentos que simulem a perda de alguma função ou que restrinjam algum movimento ou capacidade. Na Figura 7, a seguir, serão apresentados exemplos de ferramentas que podem auxiliar e ser usadas na simulação da percepção temporária de deficiências, como também da indução de empatia.

Figura 8 – Objetos que auxiliam na simulação da deficiência

OBJETOS QUE AUXILIAM NA SIMULAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE EMPATIA				
				
ÓCULOS DE SIMULAÇÃO DE CAMBRIDGE	LUVAS DE SIMULAÇÃO DE CAMBRIDGE	FONES DE SIMULAÇÃO	MULETA	CADEIRA DE RODAS
A tecnologia desses óculos de simulação permitem o efeito de perda de visão e podem criar empatia aos usuários.	A tecnologia dessas luvas fornecem experiências sobre como as limitações no movimento das mãos podem afetar o uso de um produto. Além disso, essas as luvas promovem o sentimento empático ao usuário.	A tecnologia desses fones simulam perda auditiva e zumbido de forma realista.	A muleta não é um objeto criado para a simulação, mas pode ser utilizada para criar empatia e sensibilização por meio da experiência temporária da deficiência.	A cadeira de rodas também não é um objeto criado para a simulação, mas pode ser utilizada para a estimular a empatia e sensibilização.

Fonte: Elaborado pela autora com base em pesquisas (2021).

Entretanto, de acordo com Bennett e Rosner (2019), a empatia pode não ter um efeito significativo quando são usadas as técnicas projetuais de design por intermédio da simulação controversa, como utilizar de personas, pois o projetista pode escolher aspectos de sua própria experiência, construindo uma situação irreal, ou seja, que nega contextos e histórias reais. Esses fatores podem reproduzir mais estereótipos em relação à pessoa com deficiência, rejeitar os desafios sociais, suas técnicas utilizadas no dia a dia, como problemas de infraestrutura. Para os autores, as ferramentas de indução de empatia devem ser utilizadas em conjunto com a perspectiva da pessoa com deficiência, pois, quando ignorada a narrativa das pessoas que são afetadas, os designers podem cair em uma armadilha, na qual os projetistas compartilham suas jornadas de compreensão de algo desconhecido, se apropriando de técnicas e experiências que não são suas (BENNETT; ROSNER, 2019).

Tendo como base a indução da empatia pela simulação, é imprescindível compreender o potencial do uso de jogos no desenvolvimento da empatia. Em vista disso, conforme elucidam os autores Tavassoli e McCune (2016), os jogos são grandes aliados na construção do envolvimento de alunos no processo de aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e como apoio

para professores em sala de aula. Paralelamente, os autores complementam que os jogos incentivam as crianças a descobrirem e experimentarem situações fictícias, associando a situações reais relativas aos seus contextos emocionais e relacionais. Além dessas contribuições, segundo Papoutsi e Drigas (2016), os jogos são eficazes para gerar assimilações, empatia, habilidades pró-sociais e de comportamentos. Logo, em decorrência, o jogador pode não apenas apropriar-se da perspectiva do outro, como também identificar-se com o personagem quando, por exemplo, ele toma alguma decisão errônea e se arrepende do ato (PAPOUTSI; DRIGAS, 2016).

Para isso, é necessário considerar fatores que implementam a interação do jogador com o jogo. Segundo Tavassoli e McCune (2016), é importante trazer para os jogos elementos que despertem sensações, como modalidades auditivas, visuais e táteis. Além disso, os autores citam como outro aspecto a narrativa, que pode causar maior interesse no usuário. Como usar um universo fantasioso, tal qual contos de fadas que, em virtude de seus mecanismos, provem valores culturais, morais e conceitos para a criança, simplificando o entendimento de conceitos abstratos como o amor e a morte. Portanto, mediante a esses fatos, os jogos que utilizam de narrativas criativa e imaginária têm o potencial de fomentar a exploração da empatia, tendo em vista que as crianças se espelham nas situações dos personagens para avaliar problemas da vida real (TAVASSOLI; MCCUNE, 2016).

3 MÉTODO DE DESIGN

O método de Design aplicado no desenvolvimento do jogo educativo teve como base as etapas propostas por Peón (2009). A autora delimita o método em três fases: problematização, concepção e especificação. Dentro dessas fases, foram incluídas ferramentas de outros autores para ser possível operacionalizar as informações fundamentais para guiar a construção do jogo. Assim, foram acrescentadas: a etapa Personas de Pazmino (2015) à fase de problematização; e a etapa painéis semânticos de Baxter (2007) à fase de concepção. A Figura 9 apresenta o percurso projetual adotado, com especificação de suas fases, etapas e ferramentas utilizadas.

Figura 9 – Fases da metodologia



Fonte: Elaborado pela autora com base em Peón (2009).

Seguindo as etapas projetuais do método de Péon (2009), os seguintes procedimentos foram adotados no desenvolvimento do jogo:

- Fase de problematização:** consistiu em conhecer a situação onde o projeto está inserido por meio de coleta de dados para realização da solução. O levantamento foi realizado através de um briefing, no qual foi utilizado como base perguntas elaboradas por Credidio (2007); estudo do público-alvo foi realizada por meio da etapa de persona baseada em Pazmino (2015); pesquisa de similares de jogos de empatia (Apêndice A) e de jogos em

grupo (Apêndice B) teve como base a ferramenta de análise síncrona de Baxter (2007) e, com essas informações, foi estabelecido os requisitos e restrições, que teve como fundamento conhecimentos de Preece *et al.* (2005) e Pazmino (2015) para sua estruturação.

- **Fase de concepção:** nessa fase o projeto começa a ser estruturado. Foram geradas alternativas por intermédio de *brainstorming* e esboços a partir da definição dos requisitos e das restrições. As alternativas desenvolvidas foram validadas por especialistas seguindo roteiro de coleta e entrevista (Apêndice C) e mediante acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D). A avaliação ocorreu de forma individualizada e em ambiente virtual, utilizando a Plataforma *Google Meet*. Posteriormente, a entrevista conduzida com os especialistas foi transcrita para utilização de fragmentos no presente trabalho (Apêndice E).
- **Fase de especificação:** essa fase apresentou a solução mediante a escolha da alternativa definida diante da fase de validação e avaliação. Além disso, correspondeu a concretização da solução, na qual foram apresentados os detalhes do projeto, as características do jogo, os detalhes e especificações dos componentes, bem como a apresentação do manual de recomendações. Para construção dos materiais do projeto foram utilizados softwares como *Adobe Illustrator* para criação do jogo, manual, ilustrações, estampas, elementos gráficos, etc e o *Adobe Photoshop* para o desenvolvimento de *mockups* digitais.

4 DESENVOLVIMENTO

Esta seção apresenta a descrição das etapas projetuais executadas no desenvolvimento do jogo educativo. Assim, a seção seguirá as fases do método de Design adotado, a saber: item 4.1 – Fase de problematização; item 4.2 – Fase de concepção; e item 4.3 – Fase de Especificação.

4.1 FASE DE PROBLEMATIZAÇÃO

A fase de problematização teve início com a **Etapa Briefing**. O *briefing*, segundo Phillips (2007), é uma ferramenta utilizada na fase inicial do processo, uma vez que influencia durante todo o projeto e deve conter perguntas relevantes, específicas e estratégicas com o objetivo de explorar o problema e coletar informações preliminares que irão contribuir para o desenvolvimento e organização da solução proposta. Segundo Peón (2009), é uma alternativa que permite que o projetista extraia o máximo de informações pertinentes que devem ser anotadas e correlacionadas ao projeto. Dessa forma, foram elaboradas perguntas estratégicas baseadas no briefing proposto por Credidio (2007), com o propósito de levantar requisitos e restrições de um novo jogo, bem como definir e reconhecer o problema. Por essa razão, o *briefing* não foi respondido por um cliente ou empresa, como sugerido por Peón (2009), mas sim utilizado para identificar as características centrais que envolvem o jogo, tal como analisar sua finalidade, seu público-alvo, similares e estilo. O Quadro 1 apresenta o *briefing* de análise das características iniciais do jogo, contemplando as perguntas e respostas elaboradas pela autora.

Quadro 1 – Briefing de análise das características iniciais do jogo

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Quem é o público-alvo? (idade, escolaridade, gênero)	Crianças de todos os gêneros, entre 6 e 10 anos e que frequentam o ensino fundamental
Qual a finalidade do jogo?	Que seja lúdico e educativo com o propósito de estimular a capacidade de empatia em crianças em seu contexto escolar.
Quem teria interesse em jogar ou adquirir tal jogo?	Principal: Profissionais da educação Secundários: pessoas no geral
Qual o estilo do jogo a ser adotado?	2D Estilo Cartoon/2D para ilustrações no jogo e embalagens
Onde será lançado?	Realização de teste piloto em escolas municipais de Caruaru-PE
Quais palavras-chave definem o universo do jogo?	Divertido, lúdico, inclusão, conhecimentos
Já existe algum similar?	Sim Existem alguns jogos voltados para o estímulo de empatia, sendo eles: Empatia em ação; Empaticamente e Ponha-se no Meu Lugar
O jogo existente tem boa aceitação?	Sim
Quais os motivos de sucesso ou fracasso do jogo existente?	O Sucesso diz respeito ao acabamento e a qualidade dos produtos, bem como sua facilidade para trabalhar com crianças
Quais são as tendências?	Jogos que permitem o estímulo de capacidade cognitiva e interação entre seus pares
Quais as características visuais requeridas do jogo que será proposto?	Ilustrações 2D, cores e formas que reforçam a finalidade do jogo para o público infantil
Quais os materiais ou tecnologia envolvida?	Materiais diversos que promovam facilidade de uso e baixo custo ao projeto
Quais os componentes do jogo?	Manual, jogo e embalagem

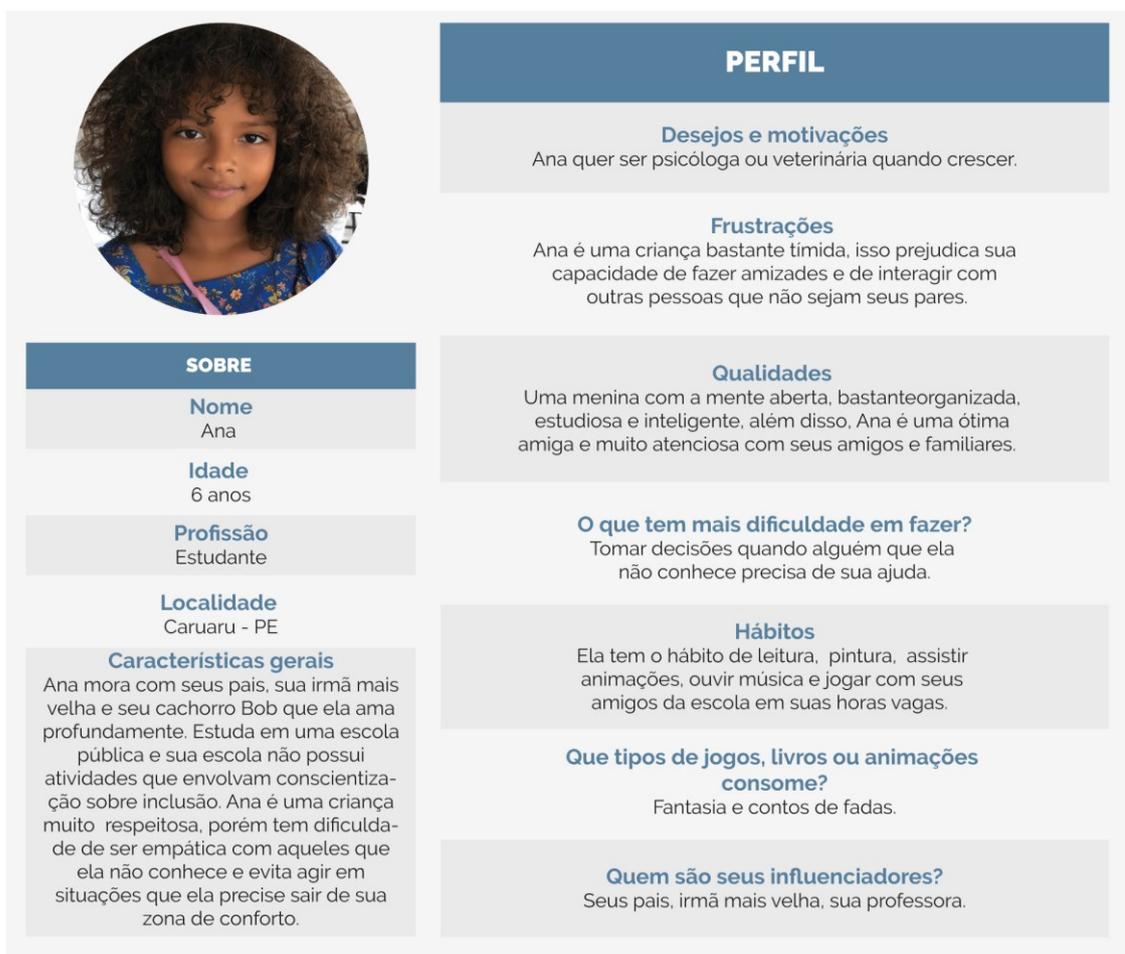
Fonte: Elaborado pela autora com base em Credidio (2007).

Através do *Briefing*, buscou-se identificar o público-alvo, que serão crianças entre 6 a 10 anos de idade, de todos os gêneros e que estejam no ensino fundamental. Bem como, foi definido que professores seriam os principais profissionais que teriam interesse em obter esse jogo. Além disso, vale destacar que, mediante as perguntas realizadas, foi possível definir alguns aspectos que estarão presentes na funcionalidade do jogo, como também suas características estéticas. Dessa forma, todas as respostas coletadas serão utilizadas para o desenvolvimento de requisitos, restrições e geração de alternativas que estarão alinhadas a finalidade do jogo.

Diante da necessidade de reconhecer o público-alvo já definido na etapa do briefing, partiu-se para a realização da **Etapa Personas**. O principal objetivo de utilizar a Persona nessa fase do projeto é coletar informações que ajudem a compreender os interesses das pessoas que terão contato direto com o jogo, representando os usuários pretendidos no projeto. Desse modo, foram estabelecidas

duas personas – uma criança e uma professora do ensino fundamental – e definidas as características gerais como: nome, idade, desejos, frustrações, qualidades, entre outras (Figura 10).

Figura 10 – Persona da estudante



Fonte: Elaborado pela autora com base em Pazmino (2015).

Na persona da criança foi possível coletar informações que se assemelham com os clientes pretendidos no jogo. A criança é uma estudante do ensino fundamental que apresenta capacidade de empatizar, gosta de ouvir música, jogar com seus amigos, tem o hábito de ler e prefere histórias e jogos que envolvem fantasia.

Figura 11 – Persona da professora



SOBRE	
Nome	Lúcia
Idade	29 anos
Profissão	Professora
Localidade	Caruaru - PE
Características gerais	Lúcia ainda é uma jovem professora, porém muito dedicada, mora com seu marido e sua filha que é pessoa com deficiência física. É professora de escola pública e é a favor da educação inclusiva. Sempre está em busca de novos materiais que auxiliem suas aulas e seus alunos a conhecerem mais sobre a importância da empatia. A escola em que ela trabalha não é inclusiva, mas tem grande potencial para se tornar.

PERFIL	
Desejos e motivações	Conseguir que sua filha não sofra bullying e discriminação na escola, para isso, ela deseja que seus alunos sejam mais conscientes, então ela deseja que suas aulas sejam mais construtivas e divertidas para os alunos através de materiais que apresentem a importância do respeito, inclusão e
Frustrações	A ausência de materiais educativos sobre empatia por pessoas com deficiência.
Qualidades	Lúcia é uma professora afrente do seu tempo, dedicada aos seus alunos e profissão, além disso, está sempre aberta a aprender e compartilhar coisas novas que contribuam para o desenvolvimento dos seus alunos.
O que tem mais dificuldade em fazer?	Lúcia tem dificuldade de encontrar materiais que prendam a atenção das crianças.
Hábitos no trabalho	Ela tem o hábito de contar histórias para seus alunos e levar jogos de interação.
Que tipos de jogos, livros ou animações consome?	Que tenha o objetivo de desenvolvimento empático, cognitivo, lógico e contribuam para novas habilidades das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pazmino (2015).

A persona da professora é caracterizada como uma profissional que busca estimular a empatia em seus alunos, além de ter uma mente aberta a adicionar novos materiais didáticos que contribuam para seu objetivo. O desenvolvimento dessa persona foi fundamental para determinar o tipo de professor que consumiria jogos de empatia e incluiria no cotidiano da sala de aula.

A partir da determinação das características iniciais do jogo a ser desenvolvido, partiu-se para a realização da **Etapa Estudos de Similares**. O estudo de similares foi desenvolvido com base na ferramenta de Baxter (2007). O autor identifica esse tipo de estudo como análise de paramétrica, cujo objetivo é comparar produtos já existentes e/ou que são concorrentes. A partir disso, são estabelecidos parâmetros que classificam a presença ou ausência de características do produto, como, por exemplo, medida, conforto, cor, tamanho e materiais. Desse modo, por

meio dessa análise, pode ser feito reconhecimento de contrastes, semelhanças, pontos positivos e negativos dos produtos e compreender os parâmetros necessários para que o projeto seja satisfatório.

Diante disso, foi realizado um estudo de similares de jogos já existem no mercado voltados para o estímulo da empatia em crianças, nos quais foram analisados os seguintes critérios: Nome do jogo; Imagem; Público-alvo; Cores; Texturas; Formas; Estilo estético; Componentes do jogo; Interface; Ações e/ou regras; Habilidades desenvolvidas.

Como principais aspectos observados na análise de similares em jogos de empatia, destacam-se:

- **Cores:** tendo em vista que todos os jogos utilizam mais de uma cor e, em sua maioria, são cores com variação de tons;
- **Estilo:** na maioria utilizam desenhos bidimensionais;
- **Espaço:** os jogos são físicos e possuem componentes diversificados para facilitar, estimular e atingir o objetivo do jogo;
- **Ações/regras:** incitam a reflexão sobre ações, a imaginação, ao sentir, ao pensamento crítico sobre suas atitudes, a solucionar e discutir problemas, opinar sobre situações e ao simular;
- **Habilidades:** todos possuem o objetivo de promover o desenvolvimento empático de forma lúdica, mas com abordagens que se diferem.

Além da análise de jogos de empatia, foi desenvolvida uma segunda análise incluindo jogos executados em grandes grupos, já que a proposta do projeto é ser aplicado com turmas de crianças do ensino fundamental. Para essa análise, foram identificados os seguintes critérios: Nome do jogo; Imagem; Público-alvo; Componentes do jogo; Interface; Ações e/ou regras; Habilidades desenvolvidas. Como principais aspectos observados na análise de similares em jogos de grupo, destacam-se:

- **Espaço:** geralmente, são feitos círculos e em espaços abertos para que as crianças interajam umas com as outras;
- **Ações:** os jogos em grupo permitem o uso de mímicas, simulações, adivinhações, a imaginação, a interação e a reflexão;

- **Habilidades:** os jogos possibilitam o estímulo de concentração, da socialização, aumento de vocabulário, capacidade lógica e a imaginação por meio de dramatização e simulação.

Levando-se em consideração todos os aspectos levantados nas duas análises de similares, foram definidos alguns aspectos principais visando identificar possíveis requisitos para o projeto. São eles:

- **Cores:** Azul; verde; laranja; vermelho; roxo; rosa
- **Estilo:** Desenhos bidimensionais
- **Espaço:** aberto (fazer círculos) e jogo físico
- **Materiais/componentes:** jogo de tabuleiro com cartas, caixa surpresa, venda, bengala, imagens, dados, dicionário
- **Ações e habilidades:** estimular a criança a ela imaginar como lidaria em certas situações ou emoções; identificar o que a criança está sentindo (raiva, amor, tristeza, frustração, impotência, alegria) como também identificar a emoção e a expressão facial de outras pessoas; demonstrar que não tem problema sentir; estimular a criança a dramatizar; fazer com que a criança opine sobre o assunto; trabalhar a consciência social e emocional; estimular a empatia por meio do processo de troca de papéis; fazer mímicas; utilizar o tato e a audição para reconhecer os colegas e provocar reflexão sobre a brincadeira; adivinhação através de rima, poema ou música; estimular as crianças a fazerem ações fora do comum (seu mestre mandou); adivinhações por meio de caixa misteriosa; fazer a criança sentir-se incluída no círculo por meio do diálogo.

Conforme a análise da coleta de dados das etapas anteriores e com base nas pesquisas bibliográficas realizadas na fundamentação teórica, partiu-se para a última etapa da fase de problematização, denominada **Etapas Requisitos e Restrições**. Para isso, foi utilizada a ferramenta de definição de requisitos apresentada por Preece *et al.* (2005), contendo os critérios a serem considerados, os objetivos a serem atingidos e a classificação do requisito. Conforme explica Preece *et al.* (2005), os objetivos devem ser o mais indubitáveis e específicos possíveis, e o uso das classificações é uma forma de associar um valor-meta aos objetivos que podem ser obrigatórios, quando deve ser atendido no projeto, ou

desejável, quando deve ser atendido na medida do possível, mas não é indispensável. Por fim, com relação aos critérios, foram considerados os seguintes aspectos: funcionalidade, dados (incluindo durabilidade do jogo e quantidade de jogadores), contexto (incluindo materiais, espaço, tecnologia envolvida), usuário, usabilidade e estética. A tabela 1 apresenta os requisitos elaborados para o projeto e suas especificações.

Tabela 1 – Requisitos do projeto

	OBJETIVO	CLASSIFICAÇÃO
FUNCIONALIDADE	Estimular a empatia e conscientização acerca do tema inclusão e deficiências	Obrigatório
	Ser lúdico e criativo	obrigatório
	Ter no jogo atividades que induzam a compreensão sobre o tema, brincadeiras e reflexões	obrigatório
	Realizar atividade no jogo que seja possível o uso de simulação e/ou mímica e que a criança se imagine no lugar do outro	desejável
	Considerar quais são as atitudes negativas que afetam as pessoas com deficiência	desejável
	Desenvolver atividade que narrativa que contenha dramatização	desejável
	A narrativa deve se envolvente, não estigmatizante, não capacitista e criada conforme o contexto das crianças não deficientes	obrigatório
DADOS	Comportar pelo menos um número de 30 alunos durante o jogo	desejável
	Ter a possibilidade de ser jogado em dias diferentes	desejável
CONTEXTO	Facilidade de armazenamento	obrigatório
	Possível que seja jogado em ambiente escolar	obrigatório
	O jogo deve ser físico (materiais impressos)	obrigatório
	Ter componentes em quantidade que contemple todos os alunos	obrigatório

USUÁRIO	Ideal para crianças a partir de 6 a 10 anos	obrigatório
	Ideal para professores 20 a 65 anos	obrigatório
	O professor deve ser mediador das atividades construídas no jogo	obrigatório
USABILIDADE	Deve ser ter uma mecânica simples de trabalhar com crianças	obrigatório
	Instruções de como jogar e realizar as atividades	obrigatório
	Baixo esforço físico	desejável
	Baixo nível de erros	obrigatório
ESTÉTICA	Figuras de fácil compreensão	obrigatório
	Figuras que adequarem ao conceito do jogo	obrigatório
	Infantil	obrigatório

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pazmino (2015) e Preece et al. (2005).

A partir da definição dos requisitos do projeto, partiu-se para a Etapa 2 do método projetual, que compreende a concepção do jogo. A etapa de concepção reúne os procedimentos de criação, desde o desenvolvimento das alternativas até a escolha da solução final.

4.2 FASE DE CONCEPÇÃO

No início da Fase de Concepção, realizou-se a **Etapa Painéis Semânticos**, onde procurou-se delinear referências visuais para contribuir para etapa seguinte de geração de alternativa. Segundo Pazmino (2015), por meio da elaboração dos painéis semânticos, é possível visualizar e identificar alguns aspectos relacionados ao segmento do projeto como cores, formas, materiais e estilo do público-alvo. Dessa maneira, baseando-se em Baxter (2007), foram desenvolvidos três painéis, sendo eles: painel de estilo de vida, painel de expressão do produto e painel temático.

O primeiro painel se refere ao painel de estilo de vida. Suas características, segundo Baxter (2007), são expressar, através de imagens, o estilo de vida dos

consumidores do produto, bem como seus valores sociais e pessoais. Para além desses aspectos, nesse painel também são retratados os possíveis ambientes de uso do projeto pretendido, evidenciado o local e demais aspectos que descreva a personalidade, sentimentos e emoções do usuário no contexto de uso. Dessa forma, tendo como segmento desse projeto o jogo para empatia no contexto escolar, o painel de estilo apresentado abaixo retrata professores e alunos em sala de aula e buscou-se representar aspectos como a alegria, o comprometimento, a busca pelo novo, a inclusão, interação com materiais, brincadeiras e possíveis ambientes de uso.

Figura 12 – Painel de estilo de vida do consumidor



Fonte: Elaborado pela autora com base em Baxter (2007).

O painel de expressão do produto, segundo Baxter (2007), demonstra a emoção que o produto pode transmitir ao primeiro olhar. Esse painel revela imagens que apresentem os sentimentos acerca do produto sem apresentar características específicas do produto que será proposto. Por conseguinte, buscou-se expressar o conceito de imaginação e inclusão, tendo em vista que objetivo do projeto é o desenvolvimento de um jogo lúdico, divertido e que estimule a empatia.

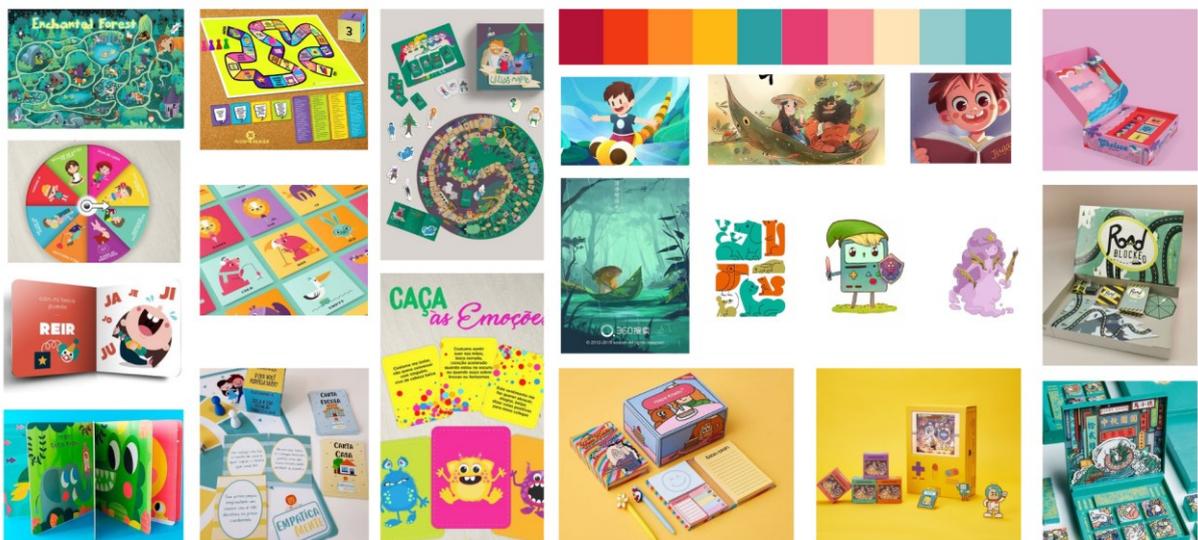
Figura 13 – Painel de expressão do produto



Fonte: Elaborado pela autora com base em Baxter (2007).

O Painel do tema visual é o terceiro e último painel, no qual organiza imagens que tenham produtos e informações que expressem a ideia do projeto (BAXTER, 2007). O autor revela que nesse painel deve-se explorar similares e referências visuais que sejam utilizadas como inspiração. Então, buscou-se explorar jogos que tenham relação com tema e também com linguagem visual infantil, além disso, foram analisadas estilos de ilustrações, embalagens e paleta de cores.

Figura 14 – Painel de tema visual



Fonte: Elaborado pela autora com base em Baxter (2007).

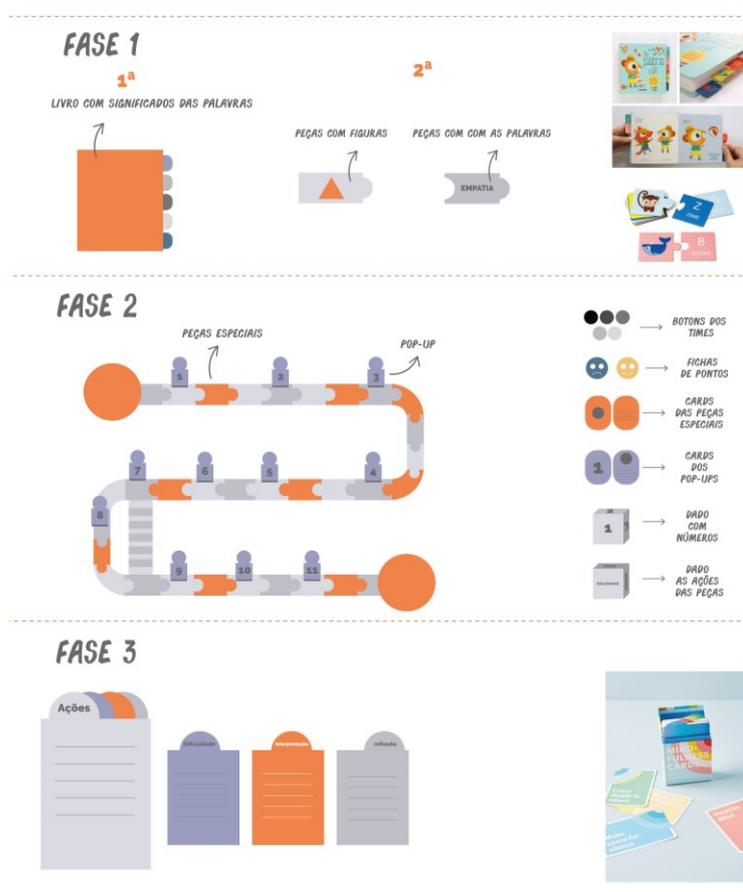
Com o estabelecimento dos requisitos do projeto e dos painéis semânticos, iniciou-se a **Etapa Geração de Alternativas**, em que foram realizados esboços de alternativas de jogos. Todas as alternativas desenvolvidas foram criadas considerando a mesma proposta de dinâmica, dividida em três fases principais:

- **Fase 1 – Início do jogo:** realização de atividades voltadas para a compreensão de aspectos sobre o tema do jogo, como compreender o que é a empatia, inclusão, deficiências, respeito etc;
- **Fase 2 – Meio do jogo:** realização da atividade central com o propósito de estimular, de forma prática, a empatia por meio de brincadeiras, da imaginação, da simulação e/ou imitação;
- **Fase 3 – Final do jogo:** realização de atividades de reflexão das crianças acerca do que foi aprendido nas fases anteriores, com a promoção de debates com o mediador.

Tendo essas três fases de dinâmicas definidas, partiu-se para a criação, gerando-se 3 alternativas de jogos, as quais são apresentadas a seguir:

- **Alternativa 1:** A primeira alternativa idealiza um jogo que suas fases não se relacionam entre elas (Figura 15). Cada fase utiliza atividades e materiais diversos que propõem o estímulo da empatia, sendo a segunda a única que utiliza de uma narrativa, onde cada reino representaria uma deficiência diferente.

Figura 15 – Esboço da geração de alternativa 1



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Fase 1: gira em torno de atividades de compreensão para as crianças. Os alunos seriam guiados pelo professor da turma e, com o auxílio de um livro dividido com os significados, as crianças iriam compreender sobre o que é empatia, atitudes negativas, barreiras e teriam imagens ilustrativas para reforçar os significados dos termos. Após essa compreensão, as crianças iriam realizar a segunda atividade, que seria formar pares associando a palavra com a imagem.

Fase 2: construída com base em uma narrativa e as brincadeiras seriam realizadas através de um tabuleiro do tamanho escala humana que fosse se montando conforme a evolução do jogo. As crianças iriam receber *bottons* para representar seus reinos. Além disso, o jogo teria componentes que contribuiriam para guiar o jogo e auxiliar o professor. A ideia é que esse jogo se passe em um mundo chamado Paliciana, que possui 6 reinos diferentes. Cada um desses reinos, as pessoas que habitam neles, possuem habilidades associadas a poderes. Esses

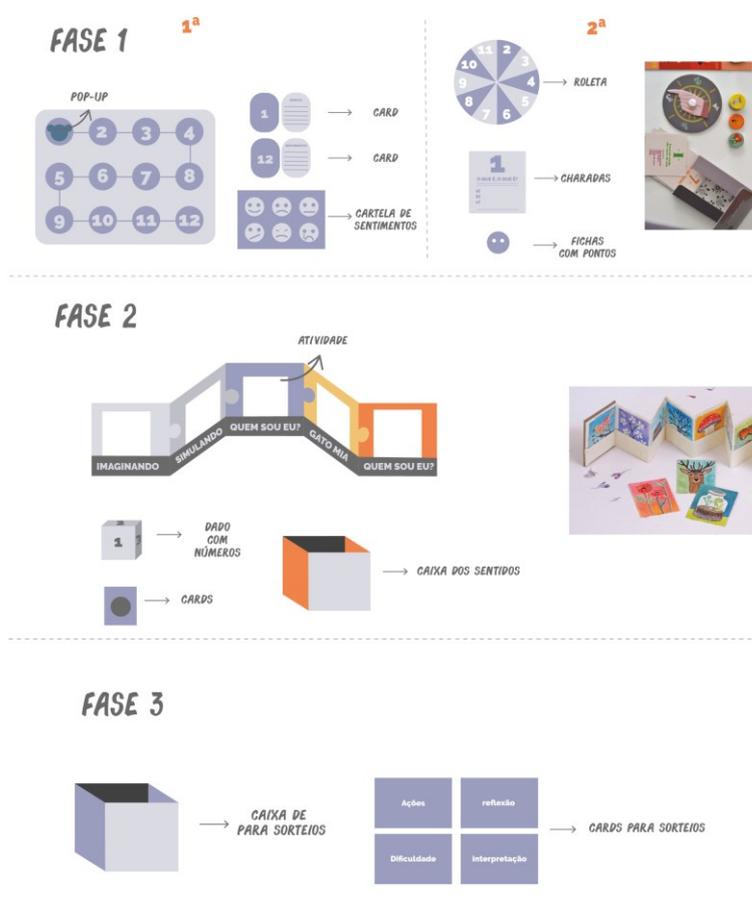
poderes estariam relacionados a diferentes deficiências. O objetivo é que as crianças simulem e experimentem as deficiências no decorrer do jogo. Por conseguinte, as crianças iriam se dividir em grupo e teriam papéis que iriam permitir a realização dessa simulação durante o jogo.

- a) A/o mestre da floresta — professores;
- b) No reino de Fenoplea todos conseguem ver no escuro com o auxílio de suas cajados mágicos (uso de bengalas para simulação) — alunos;
- c) Em Andenoplea os poderes são super velocidade graças as suas pernas de aço (uso de cadeira de rodas para a simulação) — alunos;
- d) No reino de Ninfinoplea todos tem poderes de voar (uso de muletas para simulação) — alunos;
- e) Reino dos Lupisnoplea as pessoas têm poderes de mentes (uso de fone para realização de leitura labial) — alunos;
- f) Reino de Cotoplea são pessoas tem um cajado mágico e tem poderes de mover objetos com a mente (uso de bengalas para simulação) — alunos;
- g) Reino dos Demontys são seres agressivos, cruéis e tem habilidades que diminuem os poderes dos seres mágicos de Palaciana. Esse seres conseguem plantar obstáculos em lugares e dificultar a vida de todos. Eles estariam representando as barreiras atitudinais - personagens no jogo.

Fase 3: seriam distribuídas cartas de baralho e as crianças iriam debater sobre os aspectos propostos nas cartas, sendo esses: ações, interpretação, reflexão e dificuldades. A ideia é que o debate ocorra conforme as situações que ocorreram durante o jogo e seja guiado pelo professor.

- **Alternativa 2:** A segunda alternativa, assim como a primeira, possui suas divisões de fases. Essa não possui uma narrativa que correlacione essas fases, mas, cada fase seria representada por um personagem (Figura 16). Esses personagens iriam ser representados de diferentes formas. Na primeira fase teria um personagem pop-up que seria utilizado no jogo. O segundo personagem da segunda fase seria representado na embalagem e cards de informações como se estivesse se comunicando com os jogadores. O terceiro personagem seria utilizado na embalagem da caixa de sorteio.

Figura 16 – Esboço da geração de alternativa 2



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Fase 1: dividida em duas etapas. A primeira etapa as crianças iriam aprender um conceito, o mediador explicaria esses conceitos conforme o que tivesse no card. Cada número iria ter um conceito a ser aprendido, o pop-up seria o personagem da fase e iria avançando conforme a aprendizagem da criança. Além disso, teriam componentes que iriam auxiliar na evolução do jogo, como o uso de cartela de sentimentos, em que as crianças iriam compreender sobre os sentimentos de pessoas com deficiência em situações que envolva barreiras atitudinais. A segunda etapa seria guiada por uma roleta que, dependendo do número que caísse, iria ter uma charada e quem acertasse a charada primeiro ganharia a ficha com pontos.

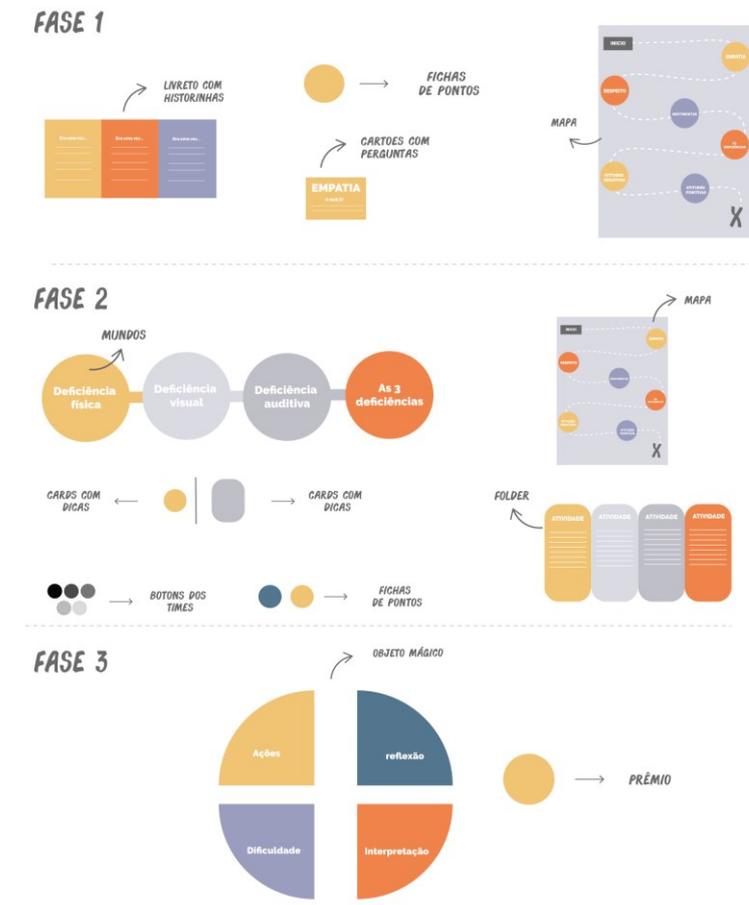
Fase 2: envolve brincadeiras clássicas que já existem, mas que seriam adaptadas para a estimulação de empatia. Essa etapa iria funcionar de um modo que a cada dia as crianças brincassem de formas diferentes. Seria como se fosse

um livro que se desdobraria e, a cada etapa, teria uma forma diferente de estimular a empatia. A primeira atividade seria imaginando, as crianças realizariam atividades que fosse possível utilizar de suas imaginações, como usar a caixa de sentidos, elas iriam ter que adivinhar o que tem nessas caixas usando apenas o tato. Outra atividade seria por meio da simulação, as crianças teriam que conhecer as deficiências de forma prática. “Quem sou eu?” seria associando com a brincadeira original, onde é colocado cards na testa e tem que adivinhar que personalidade é aquela, mas, nesse caso, seria adaptado para as palavras já aprendidas na primeira fase, como descrever o conceito e a criança teria que adivinhar o que é. Gato mia as crianças teriam que vendar os olhos e encontrar seus colegas usando somente a audição, olfato e tato.

Fase 3: composta por uma caixa para realizar sorteio e todas as crianças iriam pegar um card, conforme o card que elas pegassem, elas iam se juntar em grupos, ou seja, quem pegou ação se junta com os demais que pegou a mesma palavra. Após isso, com o mediador, as crianças iriam discutir conforme as opções dos cards.

Alternativa 3: A terceira e última alternativa foi construída através de uma narrativa, onde a história do jogo teria viagem entre universos (Figura 17). Então se iniciaria com essa “caixa de pandora” que foi encontrada no universo das crianças (sala de aula). O jogo já começaria com uma atividade, onde as crianças só começariam o jogo depois que todas estivessem vendadas e achassem às três chaves para abri-la, após isso, a “caixa de pandora” é aberta. A ideia é que às três fases tenham uma continuação e se relacionem entre elas.

Figura 17 – Esboço da geração de alternativa 3



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Fase 1: livreto com os conceitos, o mediador deveria explicar esses conceitos conforme a narrativa do jogo, de uma forma fantasiosa e lúdica. Após isso, as crianças se separariam em grupos e ganhariam um mapa, o professor faria as perguntas sobre empatia, respeito, sentimentos, as deficiências, atitudes negativas, positivas e o grupo que ao chegar ao fim do mapa tivesse mais resposta corretas, ganhariam fichas de pontos.

Fase 2: as crianças “viajariam” para dentro da história contada pelo mediador. Seria utilizado outro mapa com as atividades que as crianças deveriam realizar para conseguir atravessar esses mundos. Em cada mundo as crianças teriam que simular deficiências, sempre mediado pelo professor que teria um folder com as informações das atividades para realizar a simulação. As crianças também poderiam trocar suas fichas de pontos pelos cards por alguma dica, essas dicas seriam ajudas para passar por esse mundo. As crianças estariam separadas por grupos e teriam *bottons*

que iria representar os times. E teriam as fichas de pontos para os times que realizassem as atividades corretamente.

Fase 3: as crianças teriam que unir o objeto mágico, para isso elas teriam que, junto ao mediador, explicar sobre cada peça do objeto, sobre as ações que mais afetam as pessoas com deficiência, refletir, falar sobre as suas dificuldades e interpretar. Após realizada dessa atividade, o objeto mágico estaria unido e elas poderiam ou não ganhar um prêmio, ficaria a critério do professor.

4.2.1 Validação e Matriz de Avaliação

A validação, segundo Peón (2009), é realizada com amostragem reduzida qualitativa e por meio de perguntas abertas em formato de entrevista. O objetivo principal dessa ferramenta é levantar questões sobre as alternativas de modo a validar as alternativas geradas e, por meio das informações coletadas, aperfeiçoar e/ou produzir novas ideias. A validação contou com a participação de 2 especialistas:

- **Especialista 1 - Professor:** Graduado em pedagogia pela UFPE e especialista em Teoria Psicanalista pela UnBF, possui experiência cotidiana em sala de aula com alunos de 9 a 10 anos (5º ano do ensino fundamental), teve como propósito analisar se alternativas são adequadas para a sala de aula, para os alunos, para o uso do professor, se são educativas, se causam o interesse nas crianças etc;
- **Especialista 2 – profissional do brincar:** Graduada em Fisioterapia e Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente pela UFPE. Possui experiência em estímulos por meio do brincar e atua no tratamento e em pesquisas com crianças com deficiência. Desse modo, seu objetivo foi identificar se as alternativas do jogo proporcionariam a empatia de forma lúdica, se causariam interesse nas crianças, se as brincadeiras são adequadas, se as alternativas são capacitistas, entre outras questões.

A validação com o Especialista 1 ocorreu no dia 14/08/2021, e teve duração de 1 hora e 11 minutos. A validação com a Especialista 2 ocorreu no dia 26/03/2021 e teve duração de 1 hora e 6 minutos (Figura 18).

Figura 18 – Registro da realização da validação com o Especialistas 2 pelo Google Meet

The screenshot shows a Google Meet interface. The main content is a presentation slide with three columns:

- Column 1: CONCEITO DE EMPATIA, A EMPATIA EM CRIANÇAS E FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA EM CRIANÇAS**
 - 1 O QUE É EMPATIA?** Permite-se imaginar ou sentir a experiência emocional de outra pessoa.
 - 2 EMPATIA EM CRIANÇAS** As crianças, ainda durante os seus primeiros anos de vida, manifestam respostas empáticas.
- Column 2: FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA NA CRIANÇA**
 - FATORES INTERNOS:** FATORES GENÉTICOS, FATORES DE DESENVOLVIMENTO NEUROLÓGICO, TEMPERAMENTO.
 - FATORES EXTERNOS:** FATORES RELACIONADOS ÀS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS, PARENTALIDADE, QUALIDADE NO RELACIONAMENTO PAI-FILHO.
- Column 3: OS JOGOS COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM E EMPATIA**
 - Os jogos incentivam as crianças a descobrirem e experimentarem situações fictícias, associando a situações reais. Além disso, são importantes para gerar assimilações, empatia, habilidade pro sociais e de comportamentos.

On the right side, there are three video thumbnails of participants: Nacina Ferraz de A. Marques, MARIA IRIS DE LIMA SANTOS, and Você.

Fonte: Print Google Meet (2021).

Em relação aos feedbacks da **alternativa 1**, para o especialista 1, a alternativa passa um bom objetivo, entretanto, foi colocado em questão o foco de idade ou série da turma que seria desenvolvido o jogo, uma vez que para o especialista, esse tipo de jogo não se adequaria para crianças com idade tão baixa.

[...] para uma idade tão, tão baixa assim eu acho que não funciona muito bem. Então eles não, eles não associam tanto com as questões sociais quando eles são jovens demais, sabe [...] Então a minha primeira ideia é essa, que você elevasse um pouco a idade. (Especialista 1).

Corroborando com esse pensamento, a especialista 2 também fala sobre a complexidade da alternativa 1 em relação a idade das crianças e as atividades do jogo, sugerindo que fosse utilizada em turmas do fundamental como maior discernimento para ter interpretações mais concretas.

[...]os meninos do, do 2º ano, eles tem uma demanda ainda de entendimento da própria interpretação, né? Eles ainda estão amadurecendo um pouco interpretação e o estudo, o brincar, o

brinquedo ele pede, esse jogo ele pede uma interpretação, né? E aí, realmente, eu acho que teria uma elaboração mais adequada para os meninos do a partir do terceiro ano pelo menos (Especialista 2).

Em síntese, com essas considerações, foi possível compreender que será necessário elevar a idade e série dos estudantes para conseguir atingir o objetivo de reflexão e conscientização das crianças, tendo em vista que, segundo os especialistas, as crianças menores teriam maior dificuldade de associar as questões sociais.

Além dessas considerações, o especialista 1 trouxe como sugestão gerar outra fase entre a fase 2 e a fase 3, que possibilitasse ao professor uma explicação sobre as questões sociais e sobre o que foi vivenciado durante a brincadeira.

Então, seria importante que entre essas duas fases o professor, né? Tivesse essa presença maior de aprofundar opinião deles para que eles, quando eles tivessem que responder ao professor colocar suas ideias, eles repensassem já levando em consideração que o professor falou também. [...] Porque também se, se o jogo não deixar muito claro, muito nítido qual é, por exemplo, a associação que o cajado mágico tem com a realidade, pode ser que o professor ele não entenda também qual era o foco. Então, realmente também ser importante que o jogo, né? Trouxesse em instituições básicas de relacionar, por exemplo, isso com a deficiência [...] (Especialista 1).

Em semelhança a esse pensamento, a especialista 2 sugeriu que a fase 1 fosse deslocada para fase 3 para que a criança vivenciasse a brincadeira primeiro, pois, para a especialista, a criança desenvolve melhor seus pensamentos por meio da brincadeira, além disso sugeriu que houvesse um diálogo mediado pelo professor da turma após a brincadeira, assim, a fase de compreensão seria suprimida e seria uma fase instrumental para o professor.

Será que essa fase ela não seria deslocada para o final, né? Ou seja, depois que eu vivenciei o jogo, né? [...] Então assim, quando ele teve que passar por isso, qual foi o sentimento dele em relação a isso? E aí vai trazer o fechamento pra essa construção do conceito. [...] Talvez nessa fase, essa fase fosse suprimida só realmente para o professor, pra professor realmente entender talvez, instrumental pro professor. (Especialista 2).

Com essas considerações, foi possível observar que é de suma importância que tenha esse momento com o professor após brincadeira para que o mesmo se posicione e opine sobre a importância do tema. Além disso, se faz necessário

desenvolver um manual que instrua o professor a guiar esse momento com os alunos.

Para além desses aspectos, houveram algumas sugestões gerais dos especialistas, sendo essas em relação ao tempo entre as fases que, para o especialista 1, um espaço de tempo muito grande entre as atividades pode ser prejudicial para o raciocínio da criança.

Eu acho que a gente pode perder um pouco do foco, a gente pode perder um pouco do raciocínio da criança se a gente separar de mais uma fase da outra, né? Então eu acho que quanto mais próximo a gente conseguir fazer as três fases juntas, seria melhor (Especialista 1).

Outro fator destacado pela especialista 2, referiu-se a como, havendo uma criança com deficiência na sala de aula, seria incluída nos reinos que, no que lhe concerne, foram construídos para representar diferentes deficiências. Essa observação impulsionou a reflexão de que mesmo que o objetivo do jogo seja estimular a empatia para crianças não deficientes, a escola pode ter crianças com deficiências em sala de aula e elas devem ser incluídas como todas as outras. Assim, a especialista trouxe algumas sugestões para ser possível incluir as crianças que tivessem alguma deficiência na sala de aula.

[...] Então como é que a criança com deficiência, de repente, ela ia se portar diante desse time? Vamos dizer assim “hoje eu tenho incluído aí na turminha um deficiente físico, né? ou criança com paralisia cerebral” ela tem essa, essa deficiência real, né? [...] De que mundo ela seria? E aí o meu receio seria realmente no estigma, né? Estigmatizar aquela criança com deficiência para um mundo específico, né? Então assim, eu não, eu talvez eu fiquei com receio, assim, de dizer assim: “fulano que tem essa deficiência ela pertence a esse mundo” isso me preocupou um pouquinho, porque assim, na verdade, o inclusivo ele deveria estar no mundo de todo mundo, né? E não segregado em times vamos dizer assim, né? [...] então assim, na verdade, o que você deveria ser aflorado da atividade é o fazer junto. Então a gente pensaria em situações de jogo que fosse necessário a criança, quando deficiente, também se colocar, ou seja, ela também seria o ator principal. [...] essa criança ela precisaria estar dentro de um contexto de cooperativismo [...] se de repente não trabalhasse com reinos, mas trabalhasse com poderes, habilidade, né? Então de repente não separassem em grupo, mas dentro de um mesmo grupo as crianças pudessem ter vários poderes, né? [...] Então, talvez essa coisa mais cíclica pudesse não ter estigmatizado uma forma mais de rótulo, assim. Você não é, você está naquele momento do jogo, uma hora você tá assim, uma hora você tá assado, então talvez essa essência fosse mais inclusiva (Especialista 2).

Referente a **alternativa 2**, na percepção do especialista 1, a segunda alternativa tem um descompasso em relação a alternativa anterior. Entretanto, ambos especialistas encontraram mais aspectos positivos na fase 1 da alternativa 2 que na fase 1 da alternativa anterior. Eles revelaram que é mais interessante e provocadora por trazer a competitividade como objetivo, além de ser mais pertinente a ser trabalhada. Desse modo, foi sugerido pelo especialista 1 que houvesse uma troca entre a fase 1 da primeira alternativa pela fase 1 da segunda alternativa. Em contrapartida, no que se refere a fase 2, a especialista 2 acredita ser muito complexa por ter muito desdobramentos e isso tornaria inviável o professor conseguir realizar todas as atividades. Outro ponto de vista da especialista sobre essa mesma fase foi o benefício que ela tem em possibilitar o cooperativismo entre as crianças. Já o Especialista 1 acredita que a segunda fase pode gerar uma insatisfação ou desinteresse pelo fato da fase 1 ser mais crítica e a segunda fase ser simples. Dessa maneira, foi possível compreender, por meio das observações, a importância do jogo instigar mais o lado competitivo das crianças. A vista disso, ressaltam-se os seguintes trechos retirados das falas dos especialistas:

[...] eu acharia mais interessante que vocês substituíssem a fase 1 da Alternativa 1, pela fase 1 da Alternativa 2, porque eu acho que essa fase 1 combina mais com a outra proposta [...]. Então, por exemplo, a criança que se divertiria com a fase 1 ela talvez ficasse já um pouco entediada com a fase 2, porque a fase 1 ela traz uma questão mais de competitividade, é uma fase mais crítica, né? [...] porque geralmente quando a criança é maior ela gosta mais dessa provocação de quanto, quanto mais competição tiver [...] quanto mais eles tiverem que se mover, por exemplo assim, ele gosta mais (Especialista 1).

A primeira fase eu adorei, eu acho que a primeira fase ela é muito pertinente [...] A fase 2 existem dobramentos na atividade, né? E aí você precisa, o professor vai ter se realmente fazer essa, essa mediação desses desdobramentos, né? [...] Então assim, mas o produto ele tem tanta coisa, quando é que realmente eu conseguiria efetivamente fazer o produto todo, né? [...] E aí entra naquele conceito que eu falei da outra atividade, seria cooperativa, né? seria eles, eles realmente fazendo juntos, né? de repente dependendo da quantidade de estudantes tivesse na sala, a professora poderia dividir eles em grupos e de repente “ah agora vamos, vamos fazer aqui Gato Mia vai ser vocês, e aí como é que vocês vão fazer para... quem vai estar com a venda é o colega, mas vocês vão ter que ajudar ele achar determinada...” aí seria cooperativa, então aí seria bacana (Especialista 2).

Por fim, no que se refere as sugestões da terceira fase, o especialista 1 chamou atenção para a fase 3, trazendo elucidações sobre a importância de não passar a ideia de que a criança deve se sentir obrigada a falar sobre o tema.

A terceira também eu acho que ela já é mais crítica do que, do que o resto da proposta, né? Por exemplo, do que a fase 2 essa, essa fase 3 em relação a fase 3 anterior, ela traz uma criticidade maior [...] mas quanto mais a gente especifica de ele falar exatamente sobre um tema específico, quanto mais a gente fecha, mais fica complicado para que eles se expressem, né? [...] Então em relação aí a fase 3 eu já curti mais a proposta da primeira alternativa, né? Porque seria um diálogo mais aberto (Especialista 1).

Por outro lado, a especialista 2 achou pouco interessante para ser realizada com as crianças, principalmente se fosse realizada em um dia diferente das outras fases. A Especialista reforça a importância do brincar em todas as fases do jogo.

[...] e aí eu não sei se de repente eu quisesse “ah, eu não tô com tempo aqui, vou fazer só a terceira fase” aí assim só para fazer ela eu achei que teria que ter mais alguma, algo atrativo. Eu acho que, eu penso que para criança, né? Só aquela coisa de: você vai botar você, vou botar aqui. Você é reflexão, você é ação, você é... como a gente ta falando de fundamental, tem que ter a brincadeira, tem que ter, né? (Especialista 2).

Então, diante desse discurso, foi possível analisar que para a fase do diálogo, seria interessante algo mais atrativo para o jogo conforme o público-alvo que está sendo trabalhado. Portanto, é importante que, mesmo que tenha esse momento de diálogo, a brincadeira esteja presente.

No que corresponde a **alternativa 3**, conforme a perspectiva do especialista 1, foi possível analisar que a proposta tem uma continuidade melhor e seria mais adequada a crianças com idade menor por ser mais imagética. Entretanto, o especialista reforça a importância de trabalhar com crianças maiores, pois talvez não fosse tão interessante para o objetivo da pesquisa, sendo também incentivar as crianças a refletir sobre os aspectos sociais acerca das pessoas com deficiência, tendo em vista que as crianças menores levariam mais para o lado da brincadeira. Ademais, o especialista tem uma visão positiva em relação a segunda fase. Na fala do especialista foi possível observar a importância de um ritmo entre as fases, além disso, é interessante que no jogo tenha competitividade e conquistas com a finalidade de motivar as crianças.

[...] Então eu acho que essa, essa alternativa 3 ela funcionaria melhor com crianças, com crianças menores eu acho que ela é mais simples. [...] Mas em relação a gente for pensar, né? Entre o ganho que a gente teria de reflexão entre as crianças menores e as crianças um pouco maiores, eu acho que é mais interessante que a gente focar nas crianças maiores. Então a proposta para crianças menores bastante lúdica é positiva, mas eu acho que ela não contribuiria tanto para a construção da reflexão social, né? [...] A fase 2 eu gostei da alternativa que eles tenham esse objetivo de conquistar para de acordo com que eles vão conquistando eles vão passando para o próximo, essa é boa também (Especialista 1).

A especialista 2, por sua vez, acredita que a fase 2 é uma fase que pode ser difícil de ser trabalhada, pois, teria muito esforço para o professor conseguir a realizar, bem como, seria uma atividade longa para as crianças, pelo fato de serem mais imediatistas. Entretanto, corroborando com as considerações do especialista 1, a especialista 2 traz características positivas no que diz respeito a dinâmica do jogo, uma vez que o jogo propicia aos jogadores conquistar dicas conforme seu esforço durante do jogo. Em suma, a especialista concluiu reforçando que as crianças precisam ter um resultado para aquilo que estão fazendo. Por meio disso, foi possível identificar que as etapas devem ser simplificadas e oportunizarem conquistas mais imediatas para os jogadores.

Porque o que, que acontece ela tem muitos “estágiosinhos” as atividades, né? Ai eu fico pensando “meu deus se fosse as crianças”? a gente tem visto as crianças elas são mais imediatista, né? Não penso no desfecho, né? “Ai, como é que vai terminar? E aí como é que vai ser?” Então assim, eu fiquei pensando nessa situação aqui, porque a impressão que eu tenho é que cada fase ela realmente só vai conseguir ser feita isoladamente por conta do tempo mesmo de, de realização. [...] E outra coisa que eu achei bacana também, essa fase da troca, né? você já entra aí um pouco um conceito de monetário, né? Eu com a minha ficha eu vou conseguir comprar dicas, né? Vou trocar por dicas. [...] então o jogo ele precisa ter essa coisa mais objetiva, porque principalmente a criança do fundamental que aquela criança está ali entre os seus 6, né? 10 anos, eles precisam ver o produto final. Eles têm aquela coisa de “ah, eu quero que atividade termine”, né? “Vai demorar muito para essa atividade terminar?” Então como é que a gente tem que pensar bem essa, essa lógica assim, medir bem essa, essa lógica para que cada momento ela realmente possa ter um pequeno fechamento [...] (Especialista 2).

Outras considerações gerais sobre a alternativa 3 foram realizadas pelos especialistas. O especialista 1, acrescentou como sugestões: utilizar o fôlder em todas as fases para guiar o professor a realizar as atividades de maneira efetiva; e

reforçou a importância de não dividir as crianças em grupos para realização dos diálogos e reflexões e que fosse um encaminhamento para que o professor inicie esse diálogo. Por fim, foi questionado ao especialista 1 o tempo adequado para prender a atenção das crianças ao jogo e, por meio de sua opinião, foi possível observar que as crianças podem permanecer atentas ao jogo conforme a mediação do professor e que não é possível definir um tempo mínimo, mas sim um tempo máximo que podem ocorrer as atividades.

[...] Então essa presença dos folders nessa fase, nessa alternativa, é importante e para as outras também, né? Se a gente for pensar nas outras alternativas, que todas tenham essa, essa presença de uma explicação de uma questão mais... e aprofunde, né? Que lembre o professor [...] Que ele precisa aprofundar o diálogo. [...] Em relação à fase 3, a minha favorita ainda é a da alternativa 1, porque quanto mais livre a gente deixe o diálogo pra que eles falem é melhor [...] Claro que essa é uma questão que o próprio professor, ele pode, ele pode, né? Encaminhar, né? [...] Inclusive, pensando dessa forma, talvez seja interessante que essa essas quatro alternativas que vocês trazem, né? Durante os jogos ela fosse colocada no, por exemplo, um folder, né? [...] Eu acho que funciona mais se a gente colocar como uma proposta para o professor, colocar tipo: professor se atende para que os alunos falem sobre os 4 temas. Encaminhe diálogo para que, que as crianças falem sobre o tema e não que a gente proponha diretamente para eles [...] Mas que seria favorável que elas passassem por essas quatro fases da reflexão (Especialista 1).

A especialista 2 também falou sobre o tempo dos jogos, destacando ser importante a simplificação das atividades para que não demande tanto tempo, e reforça a importância de que os cards estejam com informações muito bem especificadas para que as atividades tenham resultados favoráveis.

[...] porque imagina, imagina até para vocês que vão construir essas alternativas, essas dicas, esse card, isso tem que tá muito bem amarrado, né? Em termos de qual, qual vai ser o primeiro passo [...] Enfim, eu acho que vai demandando tempo, vai demandando tempo, e no final de contas pode ser que seja frustrante e que não consiga finalizar, né? (Especialista 2).

A partir da análise das contribuições e sugestões dos especialistas durante a realização das avaliações, elaborou-se uma síntese das principais considerações em relação às 3 alternativas (Figura 19). Dentre as recomendações, destacam-se: elevar a idade do público-alvo do jogo; simplificar as fases do jogo; desenvolver um manual que também instrua o professor sobre os conceitos e reflexões a serem

geradas por meio da atividade; trabalhar mais o cooperativismo entre as crianças; e trazer mais elementos de competitividade e conquistas durante o jogo.

Figura 19 – Principais considerações dos especialistas sobre as 3 alternativas de jogo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ainda na etapa de validação das alternativas, foi utilizada a ferramenta de Matriz Avaliação que, conforme Baxter (2007), “a avaliação de cada alternativa em relação aos diferentes critérios (no sentido horizontal) ou, alternativamente, quais são as melhores e piores alternativas em relação aos critérios (no sentido vertical)”. Assim, foram previamente estabelecidos os critérios e os objetivos, construídos com base nos requisitos do projeto, e os pesos que foram definidos de acordo com a importância dos objetivos para o desenvolvimento do jogo. O modelo de quadro foi organizado conforme propõe Credidio (2015). Em vista disso, o quadro 2 apresenta, de forma ordenada por valor, os critérios, objetivos e pesos considerados na matriz de avaliação.

Quadro 2 – Pesos e critérios utilizados na Matriz de Avaliação

CRITÉRIOS DE DA AVALIAÇÃO		
CRITÉRIOS	OBJETIVOS	PESO
Funcionalidade	estimular a empatia; ser é lúdico; ter no jogo a fase de compreensão, brincar e refletir; ter atividades com simulação ou mímicas; narrativa envolvente e não estigmatizante ou capacitista	5
Usuário	ideal para crianças a partir de 6 a 10 anos; o professor deve ser mediador das atividades construídas no jogo	4
Durabilidade	ter a possibilidade de ser jogado em dias diferentes	3
Contexto de uso	facilidade de armazenamento; possível que seja jogado em ambiente escolar; facilidade de higienização; jogo físico	3
Usabilidade	mecânica simples; baixo esforço físico; baixo nível de erros	3
Estética	Linguagem gráfica adequada ao tema do jogo; Linguagem infantil	2

Fonte: Elaborado pela autora com base em Credidio (2015).

Levando em consideração os levantamentos dos especialistas referente as alternativas apresentadas na validação e os critérios estabelecidos, foram atribuídas notas as alternativas. Com isso, foi desenvolvida a Tabela 2, que revela o resultado total das notas referente as alternativas. Para coletar esse resultado, foram colocadas as notas atribuídas e multiplicadas pelos pesos dos critérios. Com o resultado da multiplicação, foi realizado uma soma que resulta na pontuação total que as alternativas tiveram conforme com os cálculos realizados.

Tabela 2 – Cálculo e resultados das alternativas

Critérios	Peso	ALTERNATIVA 1		ALTERNATIVA 2		ALTERNATIVA 3	
		Nota	Resultado (nota X peso)	Nota	Resultado (nota X peso)	Nota	Resultado (nota X peso)
Funcional	5	9	45	9	45	8	40
Usuário	4	8	32	7	28	8	32
Dados	3	10	30	10	30	9	27
Contexto	3	7	21	10	30	10	30
Usabilidade	3	8	24	8	24	8	24
Estética	2	10	20	10	20	10	20
TOTAL		172		177		173	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Peón (2009) e Credidio (2015).

Com o resultado da matriz de avaliação, foi possível obter um comparativo que indicou qual alternativa teve maior pontuação. Com essa resposta, foi possível identificar qual alternativa mais se adequaria para ser operacionalizada para a solução. Entretanto, para além desse apuramento, serão ponderadas todas as considerações efetuadas pelos especialistas durante a validação para o desenvolvimento da solução final.

4.3 FASE DE ESPECIFICAÇÃO

Após a realização de toda concepção do jogo, a fase de detalhamento inicia-se com a **Etapa Solução**. Diante das considerações realizadas pelos especialistas e a avaliação com as atribuições de notas na fase de Validação e Matriz Avaliação, houve a necessidade desenvolver uma quarta alternativa, tendo em vista que um dos principais aspectos notado pelas falas dos especialistas é a complexidade que as atividades das alternativas teriam para as crianças e/ou professores. Em vista disso, para que melhor atendesse ao objetivo do projeto, tornou-se de suma importância simplificar o jogo, reduzindo para apenas uma fase principal, o brincar, mas que, dentro dessa fase, também fosse possível realizar o momento de compreensão do tema com as crianças, bem como fosse possível realizar reflexões entre o professor e alunos.

Assim, a nova alternativa foi desenvolvida com base nas principais características das 3 alternativas anteriores, nas considerações e observações dos especialistas e nos critérios já pré-estabelecido. Desse modo, a nova alternativa deveria considerar:

- Otimizar tempo e esforço do professor e dos alunos;
- Ter a possibilidade de adaptar ao tempo que o professor tem disponível;
- Atender a faixa etária dos 9 aos 10 anos (quinto ano do ensino fundamental);
- Possibilitar o diálogo do professor com os alunos;
- Ter um manual que contemple informações instrumentais sobre a temática para o professor;
- Ser cooperativo, envolvendo todas as crianças na resolução da atividade;
- Considerar a possibilidade de participação de crianças com deficiência, prevendo sua atuação no manual;

- Ter possibilidade de conquistas no jogo;
- A fase 3 se tornar um encaminhamento para os professores realizarem um diálogo aberto com as crianças;
- Ter a troca de pontos por dicas no jogo.

Para além dessas características, a quarta alternativa teve como base para o processo de construção do brincar, a ideia da primeira e terceira alternativa, sendo um jogo de tabuleiro. Acrescenta-se que, para melhor experiência no jogo, manteve-se a ideia de uma narrativa como proposto na primeira alternativa, onde as crianças farão parte de reinos e serão guerreiros que devem salvar um personagem principal e o mundo em que vivem.

Diante da escolha da solução final realizou-se a **Etapa Detalhamento técnico**. Para isso, a princípio foi elaborado um **documento básico de Game Design** com a finalidade de apresentar de forma detalhada as características finais da alternativa, como regras, objetivos, tempo de jogo, componentes, entre outros (Figura 20).

Figura 20 – Documento Game Design com as características principais do jogo

DOCUMENTO GAME DESIGN	
NOME DO JOGO	Hurumã
JOGADORES	Multplayer (pelo menos 30 jogadores)
FAIXA ETÁRIA	9-10 anos
CARACTERÍSTICAS BÁSICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Tabuleiro • Coleta de itens • Jogo educativo
TEMPO	O jogo pode ser jogado em um expediente de aula 4h; O jogo pode ser jogado em diferentes dias, dependendo da disponibilidade do professor e envolvimento dos alunos.
GÊNERO	RPG – Furtivo – Simulação – Puzzle – Estratégia
HIGHT CONCEPT	Hurumã é um jogo voltado para resultados educativos que estimula as crianças refletir, brincar, imaginar, elaborar estratégia e pensamentos críticos. É um jogo de tabuleiro com uma narrativa fantasiosa e lúdica que possuem criaturas mágicas, tanto para o bem, quanto para o mal. Os jogadores também se comportarão como personagens do jogo e devem derrotar os inimigos.
OBJETIVO	O objetivo dos jogadores é acumular o máximo de pontos possíveis até o fim do jogo; O propósito do jogo é o estímulo da empatia e cultura inclusiva nas crianças por pessoas com deficiência.
MUNDO DO JOGO	Se passa em um universo paralelo onde convivem seres místicos e humanos. Todos os personagens e jogadores estarão na floresta/reino de Hurumã.
ELEMENTOS DE JOGABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Setas de avanço: como o nome sugere, servem para os jogadores avançar no jogo • Casas de bloqueio (voltar casas): os jogadores devem voltar determinados números de casas • Pontes: os jogadores devem atravessar as pontes • Baús: servem para os jogadores ganharem pontos • Teletransporte: os jogadores teletransportam de uma casa para uma outra casa • Buracos: para os jogadores pularem de casas • Moedas de troca: servem para doações de ponto • Placas: Servem para indicar informações no jogo
REGRAS	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a idade dos jogadores (9-10 anos) • Ter no máximo 5 equipes e no mínimo 2 equipes • Ao menos um professor responsável que faça a mediação do jogo • Respeitar a dinâmica do jogo para que o objetivo seja satisfatório • Utilizar o manual desenvolvido como guia do jogo
COMPONENTES	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Tabuleiro com 40 casas e embalagem para acondicionamento; • 1 Dado para que as equipes avancem no jogo; • 6 Bottons para identificação das equipes no jogo; • 5 Pinos para estabelecer a posição dos grupos no tabuleiro; • 11 Personagens pop-up (5 Shakas, 5 Demonthys e 1 Hurumã); • 2 Folders para orientar o início e o fim do jogo; • 6 Flyers para orientar as atividades Shaka e Demonthys; • 25 Cardes de atividades do Shaka com embalagem própria; • 1 Quebra-cabeça • 1 Quadro de palavras • 5 Cartões da atividade mímicas com embalagem própria; • 3 Mini-cardes dos baús • 1 Mini-carde de doação de 10 pontos • 250 Fichas de pontuação • 25 Fichas de Habilidade • 25 Fichas de conhecimentos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em subsequência, após toda a decisão, especificações e detalhamentos referentes a estrutura do jogo, iniciou-se o desenvolvimento da sua **identidade visual**, que teve como base principal a narrativa, que conta a história de seres

místicos e se passa em uma floresta mágica e misteriosa. Pensando nisso, para a criação dos componentes do jogo, foram considerados esses aspectos visando reforçar a ideia da história criada de modo a instigar a curiosidade e interesse das crianças por esse universo. Desse modo, foram desenvolvidos elementos visuais, grafismos e ilustrações para desenvolver um padrão estético entre todos os componentes do jogo. Utilizou-se, principalmente da luminosidade, por meio da dualidade luz e sombra para passar a ideia de magia no jogo.

Como tipografia principal foi escolhida a Boysand criada por Ari Juanda, tendo em vista que essa tipografia se adéqua a estética mágica do jogo. Essa é uma fonte sem serifa composta apenas por letras maiúsculas e, conforme descreve seu criador, é uma fonte vintage moderna. Além disso, é uma tipografia que foi utilizada para títulos e informações de maior destaque nos componentes para ser possível um contraste visual nas informações. Como tipografia secundária, para ser utilizada no corpo de texto, foi escolhida a Ultima Pro, devolvida por Ramiz Guseynov. Essa tipografia foi escolhida por ter diferentes pesos, não ter serifa, pois ajuda na leitura de textos maiores, tem uma personalidade que reforça a identidade do projeto, como também por entrar em harmonia com a tipografia principal quando usadas juntas.

Figura 21 – Tipografias utilizadas no projeto



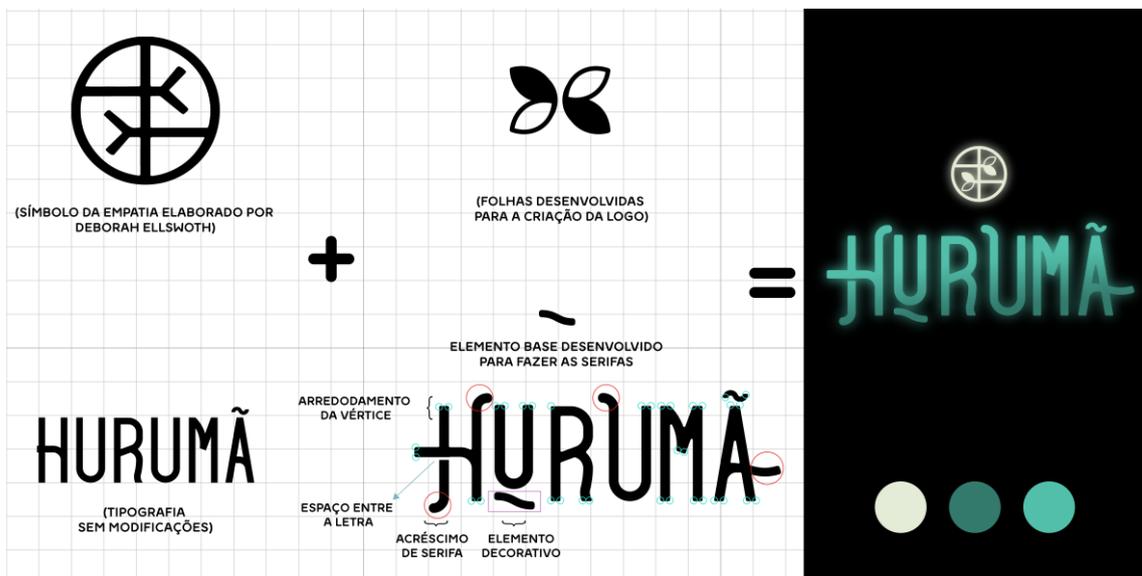
Fonte: Elabora pela autora com base em Ari Juanda e Ramiz Guseynov (2021).

Para criação da **marca do jogo** (Figura 22), optou-se por trabalhar com tipografia e símbolo. A criação do símbolo da marca teve como base o símbolo da empatia, criado por Deborah Ellsworth, em 1973, durante a guerra do Vietnã. A

autora utilizou como inspiração o símbolo da paz, entretanto, inclui em seu interior duas linhas que se assemelham a dois braços estendidos e unidos por uma linha (ROWE, 2021). Para o desenvolvimento da logo do jogo, foram criadas folhas, levando em consideração a narrativa do jogo, as quais foram adicionadas ao símbolo de empatia criado por Deborah Ellsworth.

O nome do jogo foi escolhido por significar empatia, traduzido do Suaíli para o português, além de ser curto e de fácil pronúncia. Para o processo de construção do nome aplicado à marca foi utilizada a tipografia Boysand, a qual foram feitas algumas adaptações de serifas e grafismos para reforçar o conceito de misticidade no jogo.

Figura 22 – Criação da marca do jogo e sua paleta de cores



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os **personagens** foram construídos com a estética de *Cartoon*, uma vez que melhor se adéqua a identidade construída para o jogo. Além disso, foram ponderados alguns conceitos básicos para a criação desses personagens. Segundo Rogers (2012), as formas utilizadas nos personagens contribuem para criar suas imagens e personalidades. O autor elucida que círculos são utilizados para os personagens parecem amigáveis, já as formas pontiagudas podem ser utilizadas para que o personagem pareça um vilão, bem como o uso de cores e texturas podem reforçar a personalidade do personagem, como o uso de tons escuros, verde

e roxo para os vilões e cores vívidas e coloridas para os personagens associados a bondade.

Portanto, foram considerados esses princípios para desenvolver personalidades dos personagens no jogo, sendo os personagens Hurumã e Shaka mais arredondados para aparentarem ser mais amigáveis e com cores mais iluminadas. Em contraste, o personagem Demontys teve como base formas pontiagudas e cores com tons mais sombrios (Figura 23).

Figura 23 – Criação dos personagens do jogo e suas paletas de cores



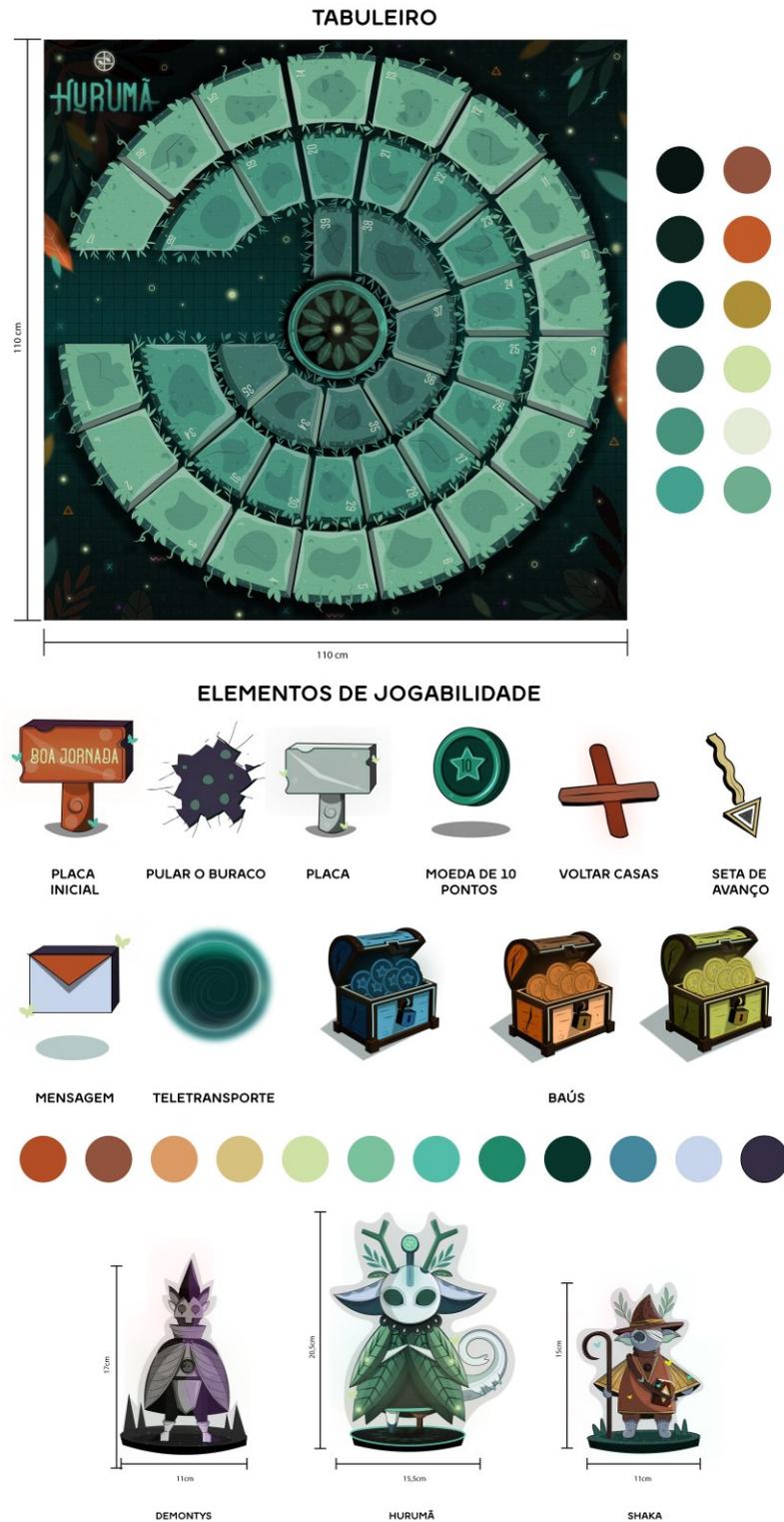
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O **tabuleiro** (Figura 26) possui um formato quadrado medindo 110 x 110cm e o caminho do tabuleiro foi desenvolvido de forma circular, centralizado ao fundo, para tornar o jogo mais dinâmico e diferente do convencional. O tabuleiro possui 40 “casas”, as quais receberam um sombreamento para dar a impressão de perspectiva e de que estão flutuando. Desse modo, foram utilizados grafismos e ilustrações de natureza para compor a estética do tabuleiro e cores que enfatizassem a identidade visual do jogo, buscando aproveitar todo o espaço disponível.

Em cada casa do tabuleiro foram pensadas atividades ou ações a serem executadas pelas equipes. Para isso, foram incluídos os personagens em pop-up e elementos de jogabilidade (Figura 27). Os **elementos de jogabilidade** foram criados para serem impressos no tabuleiro e, para que contrastassem com o fundo, foram escolhidas cores vibrantes, além de buscar uma estética de fantasia e natureza, representando elementos com textura de madeira. Os personagens aparecerão no

tabuleiro como pop-ups e representam a realização das atividades principais no jogo. Desta forma, o pop-up Demontys terá 17 x 11cm, o pop-up Shaka terá 15 x 11cm, e o pop-up Hurumã, presente na última casa do jogo, terá 20,5 x 15,5cm.

Figura 24 – Tabuleiro e elementos de jogabilidade



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Acompanhando os elementos de jogabilidade, os quais determinam algumas ações a serem executadas pelas equipes para receberem vantagens ou desvantagens no jogo, foram criados os mini-cards (Figura 25). Estes possuem a medida de 7 x 7cm e trazem as instruções para as ações de acordo com o elemento de jogabilidade.

Figura 25 – Mini-cardé dos elementos de jogabilidade



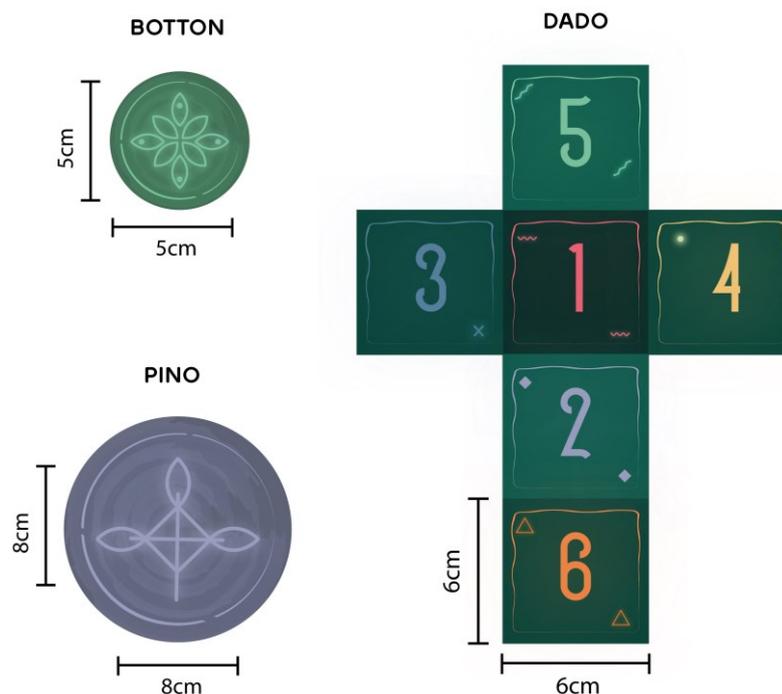
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com o intuito de **organizar as equipes e dar início ao jogo**, foram criados *bottoms* de identificação, pinos para o tabuleiro e um dado para determinar os movimentos das equipes no jogo (Figura 26). Os *bottoms* de identificação foram criados para serem utilizados pelos líderes das equipes e pelo professor/mediador, e servem para que todos se sintam mais imersos no universo do jogo. Assim, cada reino possui um *bottom* específico, medindo 5 x 5cm, e cujos elementos gráficos de cada reino seguiram as formas empregadas no símbolo da marca do jogo, tendo a folha como elemento presente em todos os símbolos criados para os reinos. Seguindo a mesma estética visual dos *bottoms*, os pinos do jogo tem formato circular, bidimensional e medem 8x8cm, esses pinos terão a função de estabelecer a

posição dos grupos na superfície do tabuleiro. Cada reino receberá um ao início do jogo.

O dado foi desenvolvido com 6 faces as quais seguem a estética do jogo. O dado terá duas funções, a primeira é determinar a ordem de jogada das equipes, e a segunda é determinar quantas casas as equipes devem avançar no jogo. Esse dado tem como medidas 6 x 6cm, seguindo as proporções previstas para o tabuleiro.

Figura 26 – Bottons de identificação, pinos e dado de seis faces



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para guiar a história e orientar a realização das **atividades do jogo** pelas equipes durante o jogo, foram desenvolvidos materiais gráficos como: cartas mensageiras em formato de folder medindo 21 x 29,7cm cartões de atividades dos personagens Shaka e Demontys, em formato de *flyer*, ambos medindo 21 x 9cm; e os cardes de atividades, em formato de carta clássica, medindo 13,5 x 9cm (Figura 27). Todos os materiais gráficos utilizam as tipografias previamente definidas e a aplicação dos elementos estéticos de um universo fantasioso.

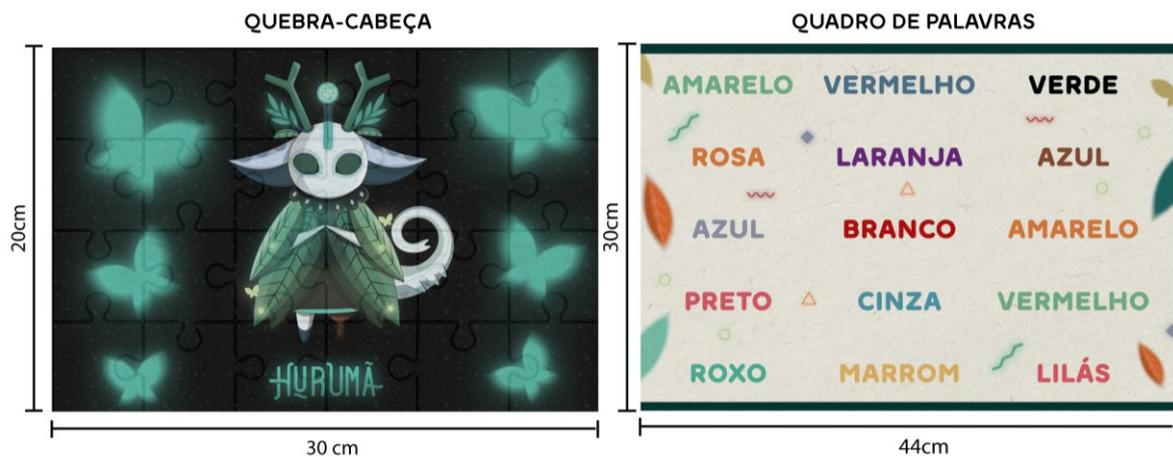
Figura 27 – Cartas mensageiras, cartão da atividade e cards de atividade



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para a realização de algumas atividades específicas em grupo, foram criados jogos secundários, como: o quebra-cabeça de 20 peças medindo 20x30cm, correspondente a atividade “trocando de papéis”; e um quadro de palavras, medindo 30x44cm e contendo 15 palavras de cores diferentes, correspondente a atividade “Identificando cores” (Figura 28).

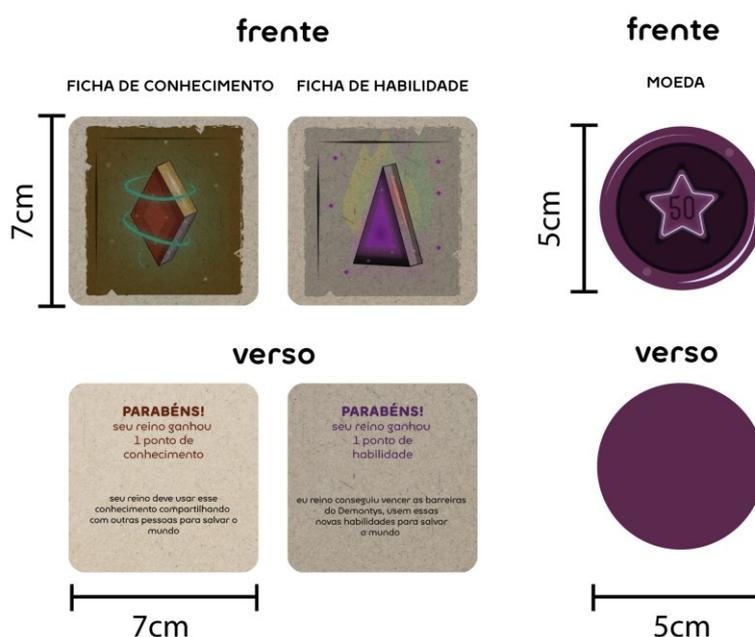
Figura 28 – Quebra-cabeça e quadro de palavras



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para determinar a **pontuação no jogo**, decorrentes da realização das atividades propostas, as equipes receberão: as fichas de habilidades, conquistadas nas atividades do Demontys; as fichas de conhecimento, conquistadas nas atividades do Shaka; e as moedas de pontuação, conquistadas pelas atividades e pelos elementos de jogabilidade. As fichas medem 7x7cm e as moedas medem 5x5cm (Figura 29).

Figura 29 – Fichas de Conhecimentos, habilidades e moeda de 50 pontos



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por fim, para preparar o professor/mediador para a condução do jogo com as equipes, elaborou-se um *manual de instruções*² (Figura 30). Para isso, foi realizada uma pesquisa de manuais já existente para ser possível utilizar uma linguagem simples de ser compreendida. O manual possui informações textuais e figuras como complemento visual que detalham e instruem sobre o jogo. Para criar uma hierarquia, foi utilizada a *Boysand* para títulos e no corpo de texto foi utilizado a tipografia *Ultima* e suas variações de pesos e tamanhos com o objetivo de ter contraste e destaque entre informações. O manual possui um formato quadrado para melhor aproveitamento das páginas com medidas de 21 x 21 cm.

² https://issuu.com/mariairis_/docs/manual_do_jogo_hurum_maria_iris_de_lima_santos_u

Figura 30 – Capa e sumário do manual



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir do detalhamento técnico apresentado, fez-se a construção de todos os elementos do jogo. No capítulo a seguir, tem-se a apresentação do jogo e seus *mockups* digitais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a realização de todas as pesquisas bibliográficas e com desenvolvimento de todas as etapas metodológicas, foi possível alcançar como resultado o objetivo do projeto: o desenvolvimento de um jogo educativo que estimula a empatia, a cultura inclusiva e promove a conscientização em crianças do ensino fundamental, visando a redução das barreiras atitudinais. Introduzido ao jogo, foram elaborados componentes que serão utilizados em sua dinâmica e um manual de instruções. Com a definição do *layout* e seus detalhamentos técnicos, foram desenvolvidos *mockups* para representar os componentes em seus formatos reais, dado que, diante do cenário pandêmico, não foi possível a execução de aplicação desse jogo com crianças em sala de aula, nem a sua materialização física.

Como apresentado no detalhamento técnico, foi desenvolvido um tabuleiro moderno, tendo em vista que, segundo Prado (2018), os Jogos de Tabuleiro Modernos apresentam características diferentes dos convencionais, como o uso de interpretações de papéis, por exemplo, podem ser aplicados ao uso de ensino e aprendizado de maneira mais desafiadora, dinâmica e contextualizada. Corroborando com esse pensamento Petri *et al.* (2018), evidenciando que esse estilo de jogo contribui no processo de aprendizagem, aumento de interesse e motivação dos estudantes, bem como promovem um ambiente divertido, pois é possível as crianças aprenderem com seus erros e experiências práticas. Diante disso, é possível identificar a importância desse modelo de jogo para o êxito dos objetivos, uma vez que, além de ser um estilo fácil de ser trabalhado, promove benefícios aos jogadores. Assim, o tabuleiro (Figura 31) será utilizado como base de interação entre os elementos e jogadores. Em seu *background* foram aplicados os elementos de jogabilidade e estarão em sua superfície, em modelos de pop-up, os personagens do jogo que guiarão a realização das atividades.

Figura 31 – Tabuleiro e personagens pop-up



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ademais, foi desenvolvida uma narrativa do jogo com a finalidade de instigar a curiosidade das crianças, tendo em vista que, segundo Tavassoli e McCune (2016), o uso de uma narrativa torna a criança mais interessada, imergindo os jogadores para um mundo mais significativo. Além disso, possibilita uma exploração maior da empatia, já que o jogo estruturado dessa forma oferece as crianças a chance de realizar suas próprias escolhas e sentimentos, bem como promove um diálogo entre a realidade das crianças com os personagens e/ou histórias, fazendo-as perceber problemas do mundo real e conceitos mais abstratos por meio da narrativa (TAVASSOLI; MCCUNE, 2016). Mediante esses princípios, serão apresentadas às crianças a história do jogo através de uma leitura que deve ser realizada pelo mediador. Para isso, foram desenvolvidos folders (Figura 32) que serão apresentados como cartas de borboletas mensageiras, sendo a primeira para introduzir as crianças ao jogo e seu contexto, como também para compreenderem seus propósitos no jogo. O segundo folder, que deve ser lido ao final do jogo, contém o fechamento da história e a parabenização aos jogadores campeões.

Figura 32 – Folders que apresentam a narrativa do jogo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, a narrativa construída possibilita, de forma lúdica e divertida, abordar sobre temas importantes do jogo, como empatia, barreiras, inclusão, estigmas, pessoas com deficiência, etc. Acrescenta-se ainda que a história do jogo possui personagens bondosos, que estarão no jogo para ajudar ou serem ajudados e gerar alguns eventos/atividades, e o personagem do mal, que estará no jogo para prejudicar as crianças gerando eventos que se assemelham as barreiras. Para além desses aspectos, foi acrescentado à narrativa elementos de jogabilidade e uma linguagem visual que reforce o interesse dos jogadores pelo jogo, tendo em vista que, segundo Ramos *et al.* (2017), a narrativa e elementos presentes no jogo

influenciam no processo de aprendizagem e favorecem na imersão do jogador ao fluxo do jogo.

Ainda considerando a narrativa do jogo e para a existência de uma comunicação entre o jogo e os jogadores, foram desenvolvidos *flyers* que serão apresentados com cartões de atividades (Figura 33). O *flyers* do Shaka irá descrever a atividade e como ela deve ser executada pelos jogadores, além disso, contém as informações importantes da brincadeira. Para o Demontys, haverá 5 *flyers*, cada um contém uma atividade diferente e tem um número na frente que representa a casa em que o Demontys está no tabuleiro. No verso há as descrições das atividades e como elas devem ser executadas.

Figura 33 – Flyers do Shaka e do Demontys



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os elementos, componentes e dinâmicas devem ser usados como uma forma de promover a motivação e envolvimentos dos alunos, além disso, esses aspectos podem modificar como um jogador receberá e se envolverá com o jogo (COSTA; MARCHIORI, 2015). Diante desse exposto, foram elaborados elementos,

componentes e dinâmicas (Figura 34) vinculados a narrativa do jogo, a fim de demarcar o ritmo do jogo e agregar na experiência e engajamento do jogador.

Figura 34 – Elementos do jogo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O elemento usado para que o jogo possua um fluxo foi o dado, cuja função será determinar o avanço das equipes no jogo, bem como determinar a ordem das

equipes no início. Com o mesmo propósito de engajamento, foram criados os mini-cards, que tem diferentes funções. Os mini-cards do baú servem para ganho de pontos e serve para envolver as crianças a agir de modo que se destaquem em questão de pontuações no jogo. O mini-card de moeda serve como uma forma de instigar a empatia das crianças por outras equipes, visto que, elas terão que doar uma pequena pontuação para aqueles que ainda não estejam tão evoluídos no jogo. Foram elaborados também mini-cards que servem como fichas de pontuação, sendo as de habilidade relacionadas as atividades dos Demontys e as de conhecimento, relacionadas as atividades do Shaka. Essas devem ser usadas como critério para vitória com as fichas de pontuação. Esses elementos serão usados como uma forma de motivar a vitória das crianças no jogo.

Salienta-se ainda que foram empregues, no processo de construção do jogo e sua narrativa, o uso da simulação, dramatização e mímicas, evidenciando-se que as crianças se tornarão personagens no jogo, tal como um RPG e, em vários momentos, terão que simular deficiências, realizar imitações, mímicas e utilizar da imaginação para realizar as atividades. É importante enfatizar que utilizar desse modelo de interação das crianças com o jogo, o RPG, promove inúmeros benefícios, como atenção, autoconfiança, autocontrole, autoconhecimento, criatividade, construção de conhecimentos, experimentação do real pela fantasia, expressão, imaginação, leitura e escrita, paciência, pesquisa, raciocínio, responsabilidade, sociabilidade e trabalho em equipe (ROCHA, 2006). Para além desses aspectos, esse tipo de atividade é importante, pois é uma forma de estimular a empatia. Vygotsky (2009) afirma que por meio da brincadeira dramática, na qual a criança tem que dramatizar, a imaginação das crianças é materializada, auxiliando no ato de assumir a perspectiva de um personagem.

Para tal fim, foram desenvolvidos símbolos pensando em toda estética e linguagem visual construída. Todos os símbolos possuem um padrão de folhas e formas geométricas que representam reinos do universo desse jogo. Cada equipe tem um reino e serão representados por meio dos *bottons* (Figura 35). O professor também receberá um *botton* como uma forma dele se posicionar como mediador e jogador de uma forma orgânica. Como apresentado no detalhamento, os pinos do jogo terão a mesma linguagem visual dos *bottons* para representar os reinos na superfície do tabuleiro.

Figura 35 – Bottons e pinos



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nesse sentido, levando-se em consideração a importância dessas atividades, o poder da narrativa do jogo e a importância que os elementos têm para a experiência do jogador, foram elaborados alguns componentes que contribuíssem para a facilidade da realização das atividades pelas crianças (Figura 36). Para as atividades do Shaka foram desenvolvidos cards, onde contém perguntas com alternativas a, b e c. Ao total serão 25 cards, ponderando-se que, por ser um jogo de acasos, as equipes podem ou não cair nas mesmas casas do Shaka (haverá 5 peças de perguntas no tabuleiro). Pensando nisso, havendo grupos de 5, foram previstas 25 perguntas para o acaso de todos os grupos passarem pela mesma casa. Nas atividades do Demontys também haverá o uso de cards, mas com o propósito de guiar a atividade de mímica. Para isso, foram criados 5 cards e cada um possui mímicas diferentes que devem ser realizadas conforme o reino que cair nessa atividade.

Figura 36 – Componentes das atividades do jogo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como o objetivo de facilitar a compreensão sobre o uso do tabuleiro e orientar o professor, foi desenvolvido um manual de instruções³ (Figura 37). Esse manual se divide em três capítulos. O primeiro foi desenvolvido para instruir o professor sobre conceitos e informações importantes sobre o tema do jogo, de modo que se tenha essa preparação antes de iniciar de fato o jogo, tendo em vista que, conforme elucidada WHO (2013) muitos professores não são instruídos a incluir crianças com deficiência na sala de aula, nem possuem suporte e/ou treinamento adequado.

³ https://issuu.com/mariairis_/docs/manual_do_jogo_hurum_maria_iris_de_lima_santos_u

O segundo capítulo é dedicado a apresentar a história, personagens e informações gerais do jogo. Por fim, o terceiro capítulo direciona sobre como jogar, utilizar os componentes de jogo e preparar as atividades. Abaixo é possível visualizar a capa e contracapa do manual, informações dos responsáveis, sumário, folha de abertura, página do glossário, página das informações gerais, história do jogo e as páginas de instruções (Figura 37). Para cada capítulo do jogo, foi desenvolvido uma estética diferente, entretanto que se adequa a linguagem visual construída. O manual pode ser apreciado na íntegra no Apêndice F.

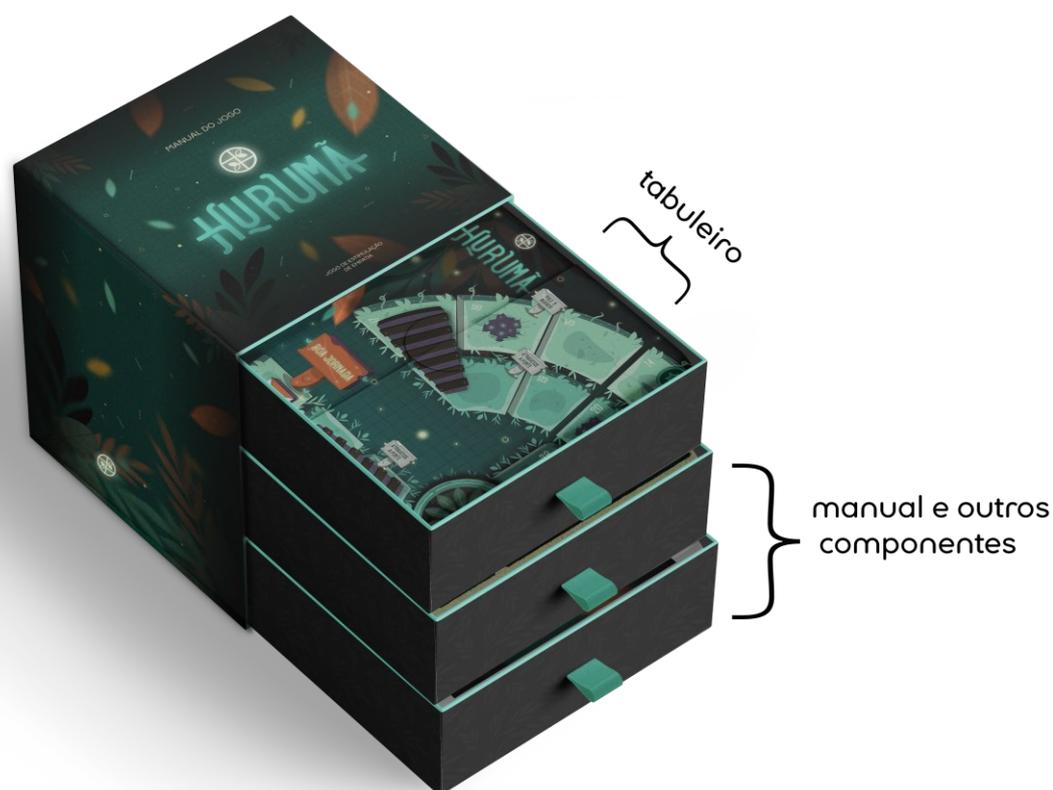
Figura 37 – Manual do jogo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A embalagem do jogo (Figura 38) foi construída pensando na melhor forma de armazenar todos os componentes de maneira organizada. Para isso, foi desenvolvida uma embalagem estilo gaveta. A primeira gaveta deve ser utilizada para armazenar o tabuleiro dobrado e as outras para guardar o manual e os demais componentes das atividades e dinâmicas. Paralelamente, essa embalagem foi desenvolvida com a linguagem visual do jogo para que seja possível comunicar e traduzir, de forma indireta, o universo do jogo. Além desse propósito, a embalagem foi construída de um modo que de início as crianças se sintam atraídas e curiosas sobre o seu conteúdo interno.

Figura 38 – Embalagem do jogo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para exemplificar o resultado do jogo finalizado, foi construída uma figura com todos os elementos desenvolvidos juntos e uma representação de seu uso em contexto escolar, simulando o jogo sendo executado em sala de aula (Figura 39).

Figura 39 – Simulação do produto final



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a finalização da construção do jogo Hurumã, foi possível aferir o atendimento aos requisitos de projeto pré-estabelecidos. A Figura 39 apresentada os requisitos que foram ou não atendidos pelo jogo.

Figura 40 – Requisitos atendidos pela proposta de jogo Hurumã

FUNCIONALIDADE	Estimular a empatia e conscientização acerca do tema inclusão e deficiências	✓
	Ser lúdico e criativo	✓
	Ter no jogo atividades que induzam a compreensão sobre o tema, brincadeiras e reflexões	✓
	Realizar atividade no jogo que seja possível o uso de simulação e/ou mímica e que a criança se imagine no lugar do outro	✓
	Considerar quais são as atitudes negativas que afetam as pessoas com deficiência	✓
	Desenvolver atividade que narrativa que contenha dramatização	✓
	A narrativa deve ser envolvente, não estigmatizante, não capacitista e criada conforme o contexto das crianças não deficientes	✓
DADOS	Comportar pelo menos um número de 30 alunos durante o jogo	✓
	Ter a possibilidade de ser jogado em dias diferentes	✓
CONTEXTO	Facilidade de armazenamento	✓
	Possível que seja jogado em ambiente escolar	✓
	O jogo deve ser físico (materiais impressos)	✓
	Ter componentes em quantidade que contemple todos os alunos	✓
USUÁRIO	Ideal para crianças a partir de 6 a 10 anos	x
	Ideal para professores 20 a 65 anos	✓
	O professor deve ser mediador das atividades construídas no jogo	✓
USABILIDADE	Deve ser ter uma mecânica simples de trabalhar com crianças	—
	Instruções de como jogar e realizar as atividades	✓
	Baixo esforço físico	—
	Baixo nível de erros	—
ESTÉTICA	Figuras de fácil compreensão	✓
	Figuras que adequem ao conceito do jogo	✓
	Infantil	✓

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que diz respeito a funcionalidade, todos os requisitos foram atendidos, sendo possível constatar, portanto, que o jogo cumpre com um dos principais objetivos de ser construído para o estímulo da empatia. Referente aos dados, todos os requisitos foram cumpridos, tendo em vista que o jogo foi criado pensando em

uma quantidade maior de crianças, bem como a flexibilidade de tempo para o professor e para os alunos.

Em relação aos requisitos do contexto de uso, foi respeitado o requisito de facilidade de armazenamento, considerando-se que, por mais que o tabuleiro tenha um tamanho maior que o convencional, será dobrável. Ainda, a embalagem foi projetada para que o professor conseguisse guardar todos os componentes de forma organizada e deixar na sala de aula sem ocupar muito espaço.

No que tange aos requisitos do usuário, todos foram atendidos. Exceto com relação a ser um jogo que atendesse crianças com idade de 6 a 10 anos. Neste quesito, o requisito foi atendido parcialmente, já que objetiva crianças de 9-10 anos, conforme sugestões declaradas pelos especialistas na validação das alternativas.

Em relação à usabilidade, o requisito de apresentar instruções de como jogar e realizar as atividades, foi atendido pela criação do manual de instruções. Com relação aos demais requisitos, envolvendo: mecânica simples de jogo; baixo nível de erros e baixo esforço físico não podem ser mensurados, pois, devido ao contexto de pandemia da Covid-19, o jogo não pode ser testado com crianças em ambiente escolar. Portanto, nesse momento da pesquisa, não é possível saber se o jogo atende a esses requisitos.

Por fim, com relação à estética, o jogo atende a construção de figuras que sejam de fácil compreensão, que se adéquem ao conceito do jogo e que possuem uma linguagem infantil. Todos esses elementos estéticos foram criados a partir de painéis referenciais e com base em pesquisas prévias de similares.

Desta forma, dos 24 requisitos estabelecidos, 20 requisitos foram atendidos pelo projeto do jogo. Assim, 1 requisito foi atendido parcialmente e outros 3 requisitos não são passíveis de serem mensurados sem a realização de testes com os usuários.

6 CONCLUSÃO

Quando se iniciou o presente trabalho, constatou-se que existem barreiras e fatores que afetam a vida das pessoas com deficiência, tal como a falta de inclusão e a ausência de materiais que permitam uma construção de conhecimentos e aprendizagem sobre temas importantes na fase escolar para crianças. Por essa razão, esse trabalho buscou compreender conceitos relevantes que colaborassem para a idealização e construção de um jogo didático para estimulação de empatia no processo de ensino e aprendizagem de crianças ao nível fundamental. Essas pesquisas permitiram perpassar por diversos princípios e etapas que contribuíram para atingir os objetivos propostos.

Destarte, o projeto teve objetivo geral de desenvolver um jogo educativo que estimule a empatia, a cultura inclusiva e a conscientização em crianças do ensino fundamental, visando a redução das barreiras atitudinais. Mediante os resultados apresentados, é possível concluir que o objetivo foi alcançado por meio da proposta de um jogo educativo de tabuleiro que provoca o estímulo à empatia, à cultura inclusiva e à conscientização sobre as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

No que tange os objetivos específicos traçados no início da pesquisa, todos foram atingidos tendo como suporte a pesquisa bibliográfica. O primeiro objetivo atendido foi compreender as barreiras enfrentadas no universo da deficiência e como a empatia pode auxiliar na redução das barreiras atitudinais. Identificou-se que as barreiras são construídas culturalmente e socialmente desde os períodos históricos, abordados no item 2.1. Além disso, houve a compreensão de todas as barreiras e seus malefícios para as pessoas com deficiência, reconhecendo nas barreiras atitudinais, comportamentos que afastam e excluem as pessoas com deficiência da vida em sociedade, abordados no item 2.2. Para maior aprofundamento sobre atitudes negativas, no item 2.3 foi possível descobrir as principais condutas responsáveis pelo isolamento de crianças e profissionais com deficiência no contexto escolar, como também benefícios de uma escola inclusiva. Por fim, o entendimento de como a empatia pode reduzir as barreiras atitudinais foi contemplado no item 2.4, onde foi possível entender que a empatia é uma ferramenta importante e capaz de modificar visões de mundo e comportamentos.

O segundo objetivo de identificar os principais fatores que influenciam e estimulam o desenvolvimento da empatia em crianças foi cumprido no item 2.4, no qual, verificou-se que tanto fatores psicológicos quanto fatores externos influenciam no processo de empatia das crianças. Destaca-se ainda que foi possível identificar importância de como deve ser estimulada a empatia em crianças, reforçando a importância do uso de jogos e brincadeiras, visto que, a estimulação da empatia é essencial para o desenvolvimento pró-social do indivíduo. Ainda, foi fundamental compreender que, através da intervenção precoce, como propõe o jogo desenvolvido, possíveis discriminações e preconceitos podem ser evitados a longo prazo.

O terceiro objetivo, que consiste em estabelecer os requisitos e as técnicas de Design fundamentais para a criação do jogo educativo, visando a melhor forma de promover a empatia em crianças, foi atendido no item 2.5, onde foram reconhecidos os princípios do Design Universal que deram base a fase de idealização do projeto. Nesse mesmo item, foram relacionados o tema de Design e Empatia, caracterizando as técnicas utilizadas no estímulo à empatia, como o uso da simulação. Além disso, foram levantadas pesquisas e técnicas referentes ao Game Design, relevantes para definir como requisito do jogo a construção de uma narrativa.

Ao que se refere a metodologia adotada, essa guiou e propiciou a obtenção dos resultados satisfatórios do projeto. A realização e organização das fases conforme proposto por Péon, permitiram uma estruturação lógica, fácil de ser trabalhada e conduziu os levantamentos fundamentais para o resultado. A metodologia possibilitou, de modo introdutório, explorar onde o projeto estava inserido, como características iniciais do projeto, tal como o seu público-alvo e planejamento de ideias. O estudo de similares, que contribuíram como inspiração e identificação de erros e acertos, foram utilizados como base do projeto. Além do estabelecimento dos requisitos que guiaram todo o desenvolvimento do jogo.

Ressalta-se também a importância da etapa de validação, realizada de forma online com especialistas que contribuiu para delimitar as características mais importantes que deveriam estar presentes no resultado. Essa validação foi fundamental para a construção da solução final, uma vez que, com a pandemia não seria possível testar o jogo com usuários reais. Desta forma, trazer a perspectivas de

profissionais que atuam nesses contextos, permitiu o desenvolvimento de uma proposta mais alinhada e com redução de erros de projeto.

Mediante a validação, o jogo passou por alterações significativas. Assim, diante do alto custo que poderia ter com materiais, da complexidade que poderia causar para ser ministrado apenas por um professor e o tempo que poderia afetar no cronograma de aulas, o jogo passou a ter apenas uma fase, focando principalmente no brincar, mas levando em consideração o compreender por meio das atividades e o refletir por meio do diálogo. Houve, paralelamente, a adequação da idade do público-alvo e da quantidade de materiais, sendo reduzido para que fosse possível ser executado sem complexidades desnecessárias, tanto para o professor quanto para os alunos. Ademais, se pensou em diferentes possibilidades que esse jogo poderia ser jogado para que se adéque ao tempo do professor sem prejudicar outras atividades pertinentes à aula.

Quanto as limitações do trabalho, destaca-se a pandemia por Covid-19 que impossibilitou a realização de testes do jogo em contexto escolar e com usuários reais. Porém, entende-se que a realização da etapa de validação com especialistas minimizou os impactos dessa limitação no trabalho.

Com relação aos impactos desta pesquisa, destaca-se o impacto social, visto que utiliza da empatia como ferramenta para a redução de barreiras, preconceitos, discriminação, para a promoção de respeito e acolhimento ao diferente e do reconhecimento da diversidade individual. Salienta-se ainda que contribui para a conscientização social de crianças, podendo estabelecer, a longo prazo, a desconstrução cultural que se tem pela pessoa com deficiência.

Vale destacar que o jogo promove atividades de simulação, com o intuito de sensibilizar, e oferece atividades de exploração e aprendizagem de temas importantes acerca da deficiência, desenvolvendo princípios éticos e morais que reduzam as barreiras atitudinais no ambiente escolar. Acrescenta-se que o jogo permite que crianças com deficiência participem igualmente do jogo, sendo incluídas nas brincadeiras e reconhecidas para além de suas deficiências, ressaltando suas habilidades. Ainda, em conformidade com os benefícios educativos, o jogo traz dinâmicas, características e atividades do jogo que incitam o aprendizado, o autoconhecimento, raciocínio lógico, a socialização, a imaginação e concentração.

Como impacto científico, destaca-se a criação do jogo para estímulo à empatia que, até o momento, não foram encontrados similares no mercado envolvendo a aprendizagem e simulação com foco à eliminação de barreiras atitudinais para com as pessoas com deficiência. Assim, o jogo é inovador ao propor um material que supra essas necessidades e possa ser incluso às práticas pedagógicas de educação inclusiva.

Sobretudo, o presente trabalho é relevante para área do Design, em específico para as abordagens do Design Universal, Design Inclusivo, Game Design e Design gráfico, em virtude de que esse trabalho trouxe pesquisas pertinentes que apresentam elucidações e delimitações que podem ser aplicadas em trabalhos semelhantes. Assim, os profissionais da área de Design podem utilizar dos estudos e/ou requisitos estabelecidos nesse projeto para criar outras propostas com diferentes abordagens, como materiais editoriais, animações ou até mesmo jogos que tragam diferentes tipos jogabilidades e mecânicas.

Como desdobramentos futuros, pretende-se realizar testes do jogo desenvolvido com crianças de escolas municipais da cidade de Caruaru-PE, visando identificar problemas e promover a melhoria contínua da proposta. A realização desses testes auxiliaria na aferição do cumprimento aos requisitos de mecânica simples de jogo, baixo esforço físico e baixo nível de erros. Ainda, como continuidade da pesquisa, pretende-se aprofundar os conhecimentos sobre a temática e realizar projetos que contemplem outras turmas do ensino fundamental, podendo ser feita uma coletânea de jogos com diferentes materiais e grau de dificuldades que fomente a empatia do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Summer. **The Science of Generosity**. Uc Berkeley: John Templeton Foundation, 2018. Tradução livre.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. **O jogo como recurso de aprendizagem**. São Paulo, 2010.

BAMP, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. **Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência**. Latino-Am. Enfermagem, 2010.

BASILIO, Ana Luiza. **Por que estudantes com deficiência ainda são excluídos das escolas?** 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-estudantes-com-deficiencia-ainda-sao-excluidos-das-escolas/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BAXTER, Mike. **Projeto De Produto: guia prático para o design de novos produtos**. 2. ed. São Paulo: A Editora Blucher, 2007.

BENNETT, Cynthia L.; ROSNER, Daniela K. **The Promise of Empathy: Design, Disability, and Knowing the “Other”**. Scotland, Uk: Chi, 2019. Tradução livre.

BRASIL. Governo do estado de São Paulo. **Diretrizes do Desenho Universal na Habitação de Interesse Social no Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria de Estado da Habitação, 2010.

BRASIL. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (estatuto da pessoa com deficiência). Lei nº 13.146. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Portal do Governo do Brasil. **ONU surgiu para garantir a paz e segurança do mundo**. Publicado em: 21 set. 2019. Acesso em: 10 fev. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2019/09/onu-surgiu-para-garantir-a-paz-e-seguranca-do-mundo>.

CARDOSO, Rafael. **O design gráfico e sua história**. Revista artes visuais, cultura e criação. Rio de Janeiro: Senac, p. 1-7, 2008.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: Um conceito para todos**. Instituto Mara Gabrilli, São Paulo, 2008.

COSTA, Amanda Cristina Santos; MARCHIORI, Patricia Zeni. **Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência**. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, v. 6, n. 2, p. 44-65, 2015.

CREDIDIO, Diego de Camargo. **Metodologia de design aplicada à concepção de jogos digitais**. Recife, 2007.

CRUZ, Elaine Patricia. **Pesquisa diz que pessoa com deficiência sofre preconceito no trabalho**. 2020. Edição: Fernando Fraga. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/pesquisa-diz-que-pessoa-com-deficiencia-sofre-preconceito-no-trabalho>. Acesso em: 24 mar. 2021.

CUNHA, Rebecca. **Convenção das Bruxas recebe críticas por representação de deficiência**. OPOVO online. nov. 2020. Disponível em: <https://cosmonerd.com.br/filmes/noticias/convencao-das-bruxas-recebe-criticas-por-representacao-de-deficiencia/>. Acesso em: 4 fev. 2021.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO, 2014.

EHIR, Thomas; GRINDAL, Todd; FREEMAN, Brian; LAMOREAU, Renée; BORQUAYE, Yolanda; BURKE, Samantha. **Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência**. São Paulo: Instituto Alana, 2016.

FIGUEIRA, Emílio. **INTRODUÇÃO GERAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. São Paulo: Figueira Digital, 2019.

GALERY, Augusto. **Empatia na educação inclusiva: conviver e ensinar na diferença**. São Paulo: Diversa, 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/empatia-na-educacao-inclusiva-conviver-ensinar-na-diferenca/>. Acesso em: 01 mar. 2021.

GASPARINI, Andrea Alessandro. **Perspective and Use of Empathy in Design Thinking**. Oslo, Norway: Department Of Informatics, 2015. Tradução livre.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2007.

GOMES, Danila; QUARESMA, Manuela. **Introdução ao design inclusivo**. Editora Appris, 2020.

GROSS, Mariana. et al. **Ectrodactilia: Uma rara malformação de membros**. 7. ed. Santa Cruz do Sul: Revista Pediátrica, SBP: Sociedade Brasileira de Pediatria. 2017. 33 p.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2007. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 13 de Outubro de 2020.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público**. Goiânia: UCG, 2006.

- IBGE. **Conheça o Brasil - População Pessoas com Deficiência**. 2010. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Florianópolis, 1994.
- KRZNARIC, Roman. **O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo**. tradução Maria Luiza X. de A. Borges. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- LARAIA, Maria Ivone Fortunato. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- LIMA, Francisco José; TAVARES, Fabiana S.S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas, p. 23-32, 2008.
- LÖBACH, Bernd. **Design industrial**. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.
- LORO, Aline Rafaela. **A importância do brincar na educação infantil**. Santa Rosa, 2015.
- MAISEL, Jordana L. et al. **Inclusive Design Implementation and Evaluation**. Routledge, 2017.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**, v. 6, 2002.
- MARTINS, Ana Rita. **Bullying contra alunos com deficiência**. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1458/bullying-contra-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- MCDONAGH, D; THOMAS, J. **Rethinking Design Thinking: Empathy Supporting Innovation**. Urbana-Champaign: Australasian Medical Journal, 2010. Tradução livre.
- MCDONALD, Nicole M.; MESSINGE, Daniel S. **The Development of Empathy: How, When, and Why**. USA, Free Will, Emotions, And Moral Actions: Philosophy And Neuroscience In Dialogue, 2011. Tradução livre.
- MCKNIGHT, Diane. **Overcoming “ecophobia”: fostering environmental empathy through narrative in children’s science literature**. The Ecological Society of America, v. 8, p. 10-15, 1 jul. 2010. Tradução livre.
- MEIRA, Sílvio A. **A lei das XII tábuas: fonte do direito público e privado**. Forense, 1972.
- NASCIMENTO, FP do; SOUSA, Flávio Luís Leite. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática como elaborar TCC**. Brasília: Thesaurus, 2016.

NORMAN, Donald A. **O design do dia a dia**. Rio de Janeiro: Rococo, 2006. Traduzido por Ana Dieró.

OLIVER, Michael. **The social model in action: If I had a hammer**. Implementing the social model of disability: Theory and research, 2003. Tradução livre.

OLIVER, Mike. **Defining impairment and disability**. Disability and equality law, v. 3, 2017. Tradução livre.

PAPOUTSI, Chara; DRIGAS, Athanasios S. **Games for Empathy for Social Impact**. International Journal Of Engineering Pedagogy. Athens, p. 36-40. 2016. Tradução livre.

PAZMINO, Ana Veronica. **Como se cria: 40 métodos para design de produtos**. Editora Blucher, 2015.

PEÓN, Maria Luisa. **Sistemas de Identidade Visual**. 4. ed. Rio de Janeiro: 2Ab, 2009.

PETRI, Giani et al. **Benefícios dos jogos não-digitais no ensino de computação**. In: Anais do XXVI Workshop sobre Educação em Computação. SBC, 2018.

PHILLIPS, Peter L. **Briefing: a gestão do projeto de design**. Editora Blucher, 2017.

PICHLER, Rosimeri Franc. et al. **User-Capacity Toolkit: conjunto de ferramentas para guiar equipes multidisciplinares nas etapas de levantamento, organização e análise de dados em projetos de Tecnologia Assistiva**. 2019.

PRADO, L. L. **Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: pandemic e o ensino de ciências**. Revista Eletrônica Ludus Scientiae, 2018

PREECE, Jennifer; ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen. **Design de Interação: além da interação homem-computador**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Editora Feevale, 2013.

RAMOS, Daniela Karine; MARTINS, Patrícia Nunes; ANASTÁCIO, Bruna Santana. **A função da narrativa e dos personagens em um jogo digital educativo: análise do jogo saga dos conselhos**. Interfaces Científicas-Educação, 2017.

RESENDE, Ana Paula Crosara de. et al. **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**, 2008.

ROCHA, Mateus Souza. RPG: jogo e conhecimento. **O Role Playing Game como mobilizador de esferas do conhecimento**. Piracicaba: Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, 2006.

ROGERS, Scott. **Level UP: um guia para o design de grandes jogos**. São Paulo; Blücher, 2012.

ROWE, Seth. **Tattoos and memories: the story of the empathy symbol. the story of the empathy symbol**. 2021. Disponível em: https://www.hometownsource.com/sun_sailor/community/stlouispark/tattoos-and-memories-the-story-of-the-empathy-symbol/article_8426c3f4-97ea-11eb-ade4-d3e9b58c05fd.html. Acesso em: 23 nov. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, 2003.

SHAKESPEARE, Torn; WATSON, Nicholas. **The social model of disability: an outdated ideology?**. In: Exploring theories and expanding methodologies: Where we are and where we need to go. Emerald Group Publishing Limited, 2001. Tradução livre.

SIERKSMA, Jellie. *et al.* **N-group bias in children's intention to help can be overpowered by inducing empathy**. British Journal of Developmental Psychology, v. 33, p. 45–56, mar. 2015. Tradução livre.

SILVA, Otto Marques da. **Epopeia ignorada**. Edição de Mídia. São Paulo: Editora Faster, 2009.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

TAVARES, Fabiana. **Barreiras atitudinais e a recepção da pessoa com deficiência**, 2013.

TAVASSOLI, Fatemeh; MCCUNE, Christina Gardner. **Developing children's cultural awareness and empathy through games and fairy tales**. Florida, 2016. Tradução livre.

VYGOTKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WHO – **World Health Organization. Relatório Mundial sobre a Deficiência**. The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

APÊNDICE A – PESQUISA DE SIMILARES SOBRE JOGOS DE EMPATIA

Nome do Jogo	Empatia em Ação	Caça às emoções	Jogo Roleta dos Problemas	O jogo Come-Come ou abre e fecha	Empaticamente	Ponha-Se No Meu Lugar
Imagem						
Público alvo	Crianças e adolescentes	Crianças	crianças de 05 a 8 anos, pais, psicólogos e profissionais da educação	Psicólogos, pais, profissionais da área da educação e crianças de 7 a 10 anos	crianças a partir de 5 anos	crianças
Cores	Branco, azul, amarelo, vermelho, roxo e laranja	Verde, azul, amarelo, laranja, rosa, roxo e vermelho	Branco, tons de verde, azul, amarelo, vermelho, laranja e roxo	Branco, tons de verde, azul, amarelo, vermelho, laranja e roxo	Amarelo, branco, azul e verde	branco, amarelo e azul
Textura	Lisa e brilhosa	Lisa	Lisa e brilhosa	Liso	Liso e rugoso	liso e rugoso
Formas	Retangular e quadrada	Retangular	Redonda	Quadrado e octaedro	Quadrado e retangular	retangular
Estilo estético	Ilustrações 2D	Ilustrações 2D	Ilustrações 2D	Ilustrações 2D	Ilustrações 2D	Ilustrações 2D
Componentes do jogo	- 1 régua com 5 emoções; - 36 cartas com situações; - Regras	Cartas	Roleta	Cartela ampliada com as informações	-1 tabuleiro; -1 dado; - 1 cubo; -15 cartas de contexto familiar; -15 cartas de contexto escolar - 2 carta de criar situações	50 Imagens com perguntas para estimular a empatia das crianças
Interface	(físico)	(digital/ PDF)	(digital/ PDF)	(digital/ PDF)	(físico)	(físico)
Ações e/ou regras	Ler as situações descritas nas cartas; Encontrar na régua qual emoção aquela situação deve ter despertado no personagem; Causar a reflexão sobre esses aspectos; Estimular a criança a ela imaginar como lidaria com a situação o emoção gerada.	Identificar o que é sentido em cada emoção expressa nas cartinhas das pistas.	As crianças devem canalizar sua raiva e demais emoções; Demonstrar que não tem problema sentir a raiva, medo ou outra emoção, sentimentos que todos nós temos; É preciso saber o que fazer com eles sem desrespeitar ninguém.	- As crianças devem ter uma lista de soluções construtivas e destrutivas para que possam refletir; Discutir se tais soluções resolvem o problema, quais consequências trazem cada escolha e até apresentar novas com seus colegas.	-Estimular a criança a dramatizar; Focar na ação (o que poderia fazer); A criança pode se posicionar (dar sua opinião);Trabalhar a empatia, resolução de problemas, habilidades sociais e consciência emocional.	- Estimular a empatia por meio do processo de troca de papéis; Em cada carta, a criança vê uma imagem e deve se imaginar no lugar do desenho; Responder ao que ele é, como é, para que serve ou o que pode ser feito com ele.
Habilidades	Estimula o sentimento de empatia e compreender sentimentos e emoções, procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente outro indivíduo, o que favorece um melhor desempenho nas relações interpessoais.	Promove o desenvolvimento da consciência emocional	É uma excelente ferramenta que ajuda as crianças de maneira lúdica a resolver conflitos de forma adequada e positiva.	Colabora no aprendizado da habilidade em solução de problemas para auxiliar os profissionais e pais a ampliarem os repertórios das crianças.	As crianças podem refletir sobre diversas situações que são típicas do contexto familiar e escolar, e podem desenvolver, de forma lúdica, novas habilidades que envolvem aptidões sociais, resolução de problemas e empatia.	As crianças aprendem a se colocar no lugar do outro e compreendem realidades diferentes das suas.

APÊNDICE B – PESQUISA DE SIMILARES SOBRE JOGOS EM GRUPO

Jogos (nome)	Mímica	Gato mia	Jogo do dicionário	Quem sou eu?	Jogo de tabuleiro e cartas (Dixit)	Mestre Mandou
Imagem						
Público alvo	A partir de 4 anos	A partir de 6 anos	A partir de 6 anos	a partir de 6 anos	a partir de 8 anos	A partir dos 4 anos
Número de participantes	livre	livre	2 a 4	A partir de 3	3 a 6 jogadores	livre
Componentes do jogo	-cartões ou cartolina -caneta ou lápis	-Corda - Bengala (cabo de vassoura) - Venda para olhos.	-Dicionário no nível infantil - dado - tabuleiro	Post-it	84 cartas	X
Espaço - Interface	Aberto (pode se fazer um círculo para construir a brincadeira)	Aberto (Delimita-se um espaço de uma sala com corda)	Físico	Físico	Físico	Aberto (pode se fazer um círculo para construir a brincadeira)
Ações e/ ou regras	uma criança escolhe um cartão; Ao seu ouvido sussurrar a respectiva ação ou palavra; Em seguida a criança faz ação perante os colegas, que terão de adivinhar o que fazendo; O primeiro que adivinhar, será o próximo a fazer a mímica.	Um jogador deve ser vendado e contar até 10 para que os outros se escondem; A pessoa que está com a venda precisa falar 'gato mia' e os colegas irão responder "miau" e com o auxílio da bengala tentará encontrar os participantes no espaço delimitado; A pessoa vendada utilizando o tato e a audição deverá reconhecer quem é o participante encontrado, com até 3 tentativas; Se a pessoa reconhecer quem é, a pessoa revelada fará o papel da pessoa vendada.	Cada participante deverá abrir em uma página aleatória e escolher uma palavra; Os demais jogadores deverão adivinhar o significado; Cada palpite será colocado em um papel e entregue ao jogador que escolheu a palavra, que lerá um por um; Os participantes vão votar em qual definição acham que é a correta.	Os participantes devem escrever o nome de personalidades conhecidas em pedaços de papel, dobrar e fazer um sorteio; com ajuda dos outros jogadores, todos devem colocar o papel na testa, sem olhar as respostas, para não estragar a brincadeira; Cada pessoa deverá adivinhar quem é através de perguntas, que serão respondidas apenas com 'sim' ou 'não' pelo restante do grupo.	O narrador escolhe (em segredo) uma carta das 6 de sua mão e diz uma frase sobre ela (pode ser uma palavra, um poema, uma canção, uma rima); Os outros jogadores também escolhem uma carta de sua mão que combine com a frase do narrador, sem revelá-las para os outros participantes; No final do turno, todas as cartas são embaralhadas e então reveladas; Os jogadores precisam votar na carta que eles acreditam ser a correta; Cada jogador que votar na carta certa ganha um ponto.	- Deve ser escolhido um mestre para fazer as exigências do jogo; - será eliminado aquele que não cumprir as ordens.
Habilidades desenvolvidas	Ajuda na socialização, e no aperfeiçoamento para transmitir suas emoções. Também estimula a criatividade e a imaginação. O propósito é brincar com o corpo, com o movimento, aprender a expressar-se de forma diferente e divertida	Ajuda na concentração, vivenciar atividade sem o recurso da visão e a estimular os outros sentidos que possuímos.	Aumenta o vocabulário dos participantes e também exercitam a memória, já que exigem que os participantes busquem na mente se já ouviram aquela palavra antes.	Ajuda na capacidade lógica de associação.	Trabalha a imaginação, o abstrato e a capacidade de conectar símbolos com significados. É impossível observar as cartas sem que os sentimentos mais diversos comecem a borbulhar na mente. Na busca por explicações para as ilustrações, cada jogador descobre um pouquinho mais de si mesmo.	Contribui na concentração, percepção auditiva, imaginação, coordenação motora, atenção e noção corporal.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE COLETA E ENTREVISTA

Roteiro para validação das alternativas de jogo

- Abrir a sala 5 minutos antes
- Agradecimentos pela presença
- Consentimento para pesquisa e para gravação
- Apresentação do título do trabalho
- Apresentação da discente e orientadora
- Apresentação do objetivo geral
- Apresentação da fundamentação (percurso)
- Apresentação da empatia e jogo
- Apresentação do método
- Apresentação das gerações de alternativas -> dinâmica
- Apresentação da alternativa 1
- Feedback do especialista
- Apresentação da Alternativa 2
- Feedback do especialista
- Apresentação da Alternativa 3
- Feedback do especialista
- Finalização e agradecimentos

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa "DESIGN PARA A EMPATIA: Desenvolvimento de um jogo didático para estimulação de empatia no processo de ensino e aprendizagem de crianças em nível fundamental ", que está sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Rosimeri Franck Pichler (SIAPE 3101261) e da aluna de graduação Maria Iris de Lima Santos. Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

- Esta pesquisa tem como objetivo propor um jogo educativo voltado para a desconstrução de barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiências que estimule a empatia, a cultura inclusiva e conscientização em crianças no ensino fundamental. Para isso, o projeto está sendo desenvolvido com base no método Péon (2009), no qual é dividido em 3 fases, sendo a primeira fase de problematização, em que o objetivo é o levantamento de dados. A segunda é a fase de concepção, onde é realizada a geração de alternativas, bem como a validação e avaliação da qual os especialistas estão participando e, por fim, a terceira fase, que apresentará a solução e o detalhamento do projeto.
- Procedimento de coleta: a pesquisadora apresentará as 3 alternativas de jogos aos especialistas por meio de reunião online individual, a qual será gravada após consentimento expresso pelo especialista em voz alta no início da gravação. Durante a apresentação, poderão ser tiradas dúvidas e feitas as contribuições, sugestões de melhorias e críticas que o avaliador achar pertinente às propostas. A duração da coleta irá variar conforme o tempo de discussão de cada alternativa. Após a apresentação e discussão das alternativas, os especialistas serão convidados a responder um formulário de avaliação, no qual deverá valorar sua opinião sobre cada alternativa de jogo de forma quantitativa (notas de 1 a 10).
- Riscos: não estão previstos riscos com a aplicação desta pesquisa. Caso sinta incômodo ou constrangimento de ordem moral e/ou social durante sua aplicação, você pode desistir de participar a qualquer momento, sem prejuízos.
- Benefícios: A sua participação nessa pesquisa irá contribuir para a validação e escolha do jogo que melhor se adéque aos critérios desenvolvidos com base em pesquisas.
- Nenhuma informação pessoal, imagem, nome ou outros tipos de dados do especialista participante, serão divulgados para o público, uma vez que ficarão sob propriedade apenas dos pesquisadores responsáveis.
- Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade dos pesquisadores.
- Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária.
- Havendo dúvidas ou qualquer outro tipo de necessidade em relação a esse questionário, pode ser solicitada explicações aos pesquisadores.

Pesquisadores responsáveis

Rosimeri Franck Pichler (e-mail: rosimeri.pichler@ufpe.com)

Maria Iris de Lima Santos (e-mail: iris.limas@ufpe.com)

Declaro ter compreendido os aspectos do termo de consentimento explicitado acima. Sendo assim, permito que os pesquisadores utilizem de filmagem e/ou imagem, bem como concordo que as informações levantadas por meio desse formulário sejam utilizados apenas para fins de estudo e de pesquisa para a conclusão desse projeto de graduação. Desta forma, declaro que: *

Aceito participar da pesquisa | Não aceito participar da pesquisa | Nome completo do avaliador *

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ESPECIALISTAS

FEEDBACK ESPECIALISTA 1

ALTERNATIVA 1

Especialista 1: É muito boa, é inclusive parabéns, né? Por ter formulado ela. De toda forma, de uma forma geral o trabalho ele tem essa esse objetivo muito positivo, né de oferecer para as crianças desenvolvimento de contato com outros, principalmente nas pessoas com deficiências, né?

Eu só tenho uma dúvida geral sobre o jogo de qual seria o foco, se você tem em mente um foco de idade ou de série de turma para desenvolver esse jogo?

Pesquisador: Tipo, a primeira série 6 a 7 anos mais ou menos..

Especialista 1: É, para, para uma idade tão, tão baixa assim eu acho que não funciona muito bem. Principalmente, é... a última fase 3, essa questão da, da.. Associação, porque quanto mais jovem eles estão eles são, eles entram mais na questão da fantasia, né? Então eles não, eles não associam tanto com as questões sociais quando eles são jovens demais, sabe... Então é possível que eles levem mais realmente pelo lado da brincadeira do que pelo lado social e eles não consigam tecer essas relações entre, entre o cajado mágico e a deficiência realmente. Apesar de que talvez, é... Com o apoio do professor, o professor falando, mas talvez fique mais marcado para ele dar questão mais a fantasia mesmo do que a questão social.

Então, como sugestão eu acho também que seria melhor que você elevasse um pouco mais a idade, sabe, do foco das crianças, porque elas conseguem ter mais essa, essa crítica social elas, elas conseguem assimilar mais essa crítica social. Então, eu sugeriria que... você pegou, você pegou a primeira série, né? Os seis anos, eu tava pensando nas últimas séries, né? Do, do ensino do... Da fase inicial né? Do ensino fundamental inicial, que seria por volta dos 9 ou 8 anos por aí.

Eu acho que seria uma boa ideia melhor, porque eu já passei por todas as séries né? A minha sala atual ela é uma turma com essa idade, né? De 8-9-10 anos, é uma turma muito séria, então tem um pouco de variação. Mas eu percebo com essa turma atual que eles têm essa maior facilidade de construir essa crítica, de construir, relações quando eles são mais jovens. Eles não conseguem absorver tanto, né? Construir essas relações.

Então a minha primeira ideia é essa, que você elevasse um pouco a idade. Principalmente porque nessa fase 3 que você, você pede muito, você abre muito espaço, né? Para opinião deles para o que eles acharam, o que eles entenderam. E aí, a criança, quando ela é muito jovem, ela não, ela não fala muito também, ela é muito retraída, ela é... geralmente elas são mais tímidas e elas não conseguem ser essas considerações mais críticas, sabe

Inclusive ontem eu tive, eu tive reunião com os pais né? Eu ensino inglês em uma turma de segundo e terceiro ano e já são mais jovens do que a minha série de oito e nove anos né? E aí uma das dificuldades que eu tenho nesta série mais inicial do segundo ano e terceiro aqueles não falam... Então mesmo quando eu pergunto: você entendeu? Você tem alguma dificuldade? Qual é... teve algum problema? Eles não falam e quando eles falam, eles falando tão baixinho que eu tenho que ficar: você entendeu? Fale o que você entendeu o que você não entendeu? Me diga alguma coisa... Então realmente

quando eles são mais jovens eles são mais retraídas mesmo tem que tendem a ficar mais reclusos, então a minha primeira sugestão é: que você é eleve a idade né o foco.

E, também pensando nessa questão, eu acho que na sua proposição né? Entre a fase dois que a fase do que tem o foco na brincadeira e a fase 3 que seria a fase de que Eles teriam que expor o entendimento deles. Eu não sei se entre a fase 2 e a fase 3 você tivesse que criar uma fase dois e meio, por exemplo. Eu acho que entre essas duas fases seria importante que o professor explicasse né? mais é... Entrasse mais essa questão social de explicar um pouco das deficiências e, enfim... Das questões, das dificuldades, e como as pessoas se sentem.

Por que Veja, a gente tem na primeira fase é o jogo com as partes de encaixar e traz essa questão das palavras, e aí a gente parte para brincadeira né, que tem a questão da fantasia, e aí na terceira fase você pede a opinião deles. Só que eu acho que ainda falta essa questão de um professor desenvolver com eles um foco maior em apresentar, né? Desencaixar um pouco da brincadeira também, de explicar um pouco para o foco da brincadeira, porque como eu falei também pode ser que eles não percebam tanto a questão social né? Eles fiquem mais pela parte da brincadeira.

E aí eu acho que falta, por exemplo, não é, uma fase dois e meio entre a 2 e 3 que o professor fala "ah... gente essa brincadeira que a gente fez, esse jogo que a gente fez ele tinha um foco para que a gente pensasse nas pessoas com deficiência na atualidade de hoje tem tais questões, tem tais problemas, né?"

Enfim, eu acho que seria importante essas fases 2 e meio ou essa seria uma terceira fase e... e a fase das opiniões das crianças se tornar a quarta fase né? Não sei, minha proposição é essa, porque essa fase dois e meio também seria muito importante para que o professor meio que alimentasse o pensamento dele, sabe? Porque se é, se eles não tiverem essa fase do diálogo com professor, que o professor aprofunde a questão social, pode ser que a opinião dele seja, muito seja muito superficial, né? Sobre, sobre o jogo com a relação social. Então, seria importante que entre essas duas fases o professor, né? Tivesse essa presença maior de aprofundar opinião deles para que eles, quando eles tivessem que responder ao professor colocar suas ideias, eles repensassem já levando em consideração que o professor falou também. Essas são as minhas considerações sobre.

Pesquisador: Aí Fábio tu acha que se... eu achei ótimo todas as colocações. Realmente são dúvidas que a gente fica né até definição de idade né? a gente fica muito na dúvida eu mesmo assim. Mas é muito bom ter o teu olhar né de dentro de sala de aula e, e essa questão da reflexão achei ótimo também é para realmente trazer né a criança a compreender melhor que aquela fantasia quer dizer né? Porque às vezes ficam tanto na fantasia que não consegue fazer a relação com a realidade né? acho que é mais ou menos isso.

E daí tu achas que a gente poderia trabalhar isso, mesmo dentro da fase 3 com algum material para o professor para orientar ele a fazer essa reflexão antes de, dos alunos passarem a escrever sua opinião? Será que poderia ser algo nesse sentido?

Especialista 1: Eu acho que sim, né? Porque também se, se o jogo não deixar muito claro,

muito nítido qual é, por exemplo, a associação que o cajado mágico tem com a realidade, pode ser que o professor ele não entenda também qual era o foco. Então, realmente também ser importante que o jogo, né? Trouxesse em instituições básicas de relacionar, por exemplo, isso com a deficiência, essa questão tem relação com essa questão, né? Seria importante também.

Pesquisador: Eu acho que é uma ideia tipo do manual de instruções né?

Especialista 1: Sim

Pesquisador: De como trabalhar esse jogo da Perspectiva da fantasia com a realidade né? Acho que seria mais ou menos..

Especialista 1: Outra questão que eu não tenha percebido também. A fase 3 seria uma proposta de diálogo, seria uma fase mais oral ou ele realmente teriam que escrever o que eles entenderam?

Pesquisador: Uma conversa mesmo, uma coisa mais, mais oral assim, em círculo e eles ficarem interagindo entre eles

Especialista 1: é porque se fosse questão de escrever também seria mais complicado quanto mais cedo né? porque eles não dominam muito bem a escrita. E mesmo nesta série que eu proponho, né? Que seja o finalzinho da fase 1 do Ensino Fundamental que é o quinto ano quarto ano por aí 9 10 anos, eles ainda tem dificuldade de se expressar através da escrita né? Então realmente o diálogo seria mais, mais... seria melhor né? Seria, acho que se adaptaria melhor ideia do jogo.

Pesquisador: E tu achas Fábio que essa divisão nas, nessas três fases né? É... E também essa possibilidade de poder ser realizado em dias ou semanas, isso faz sentido, isso é melhor, não faz diferença, como que tu ver essa divisão, assim?

Especialista 1: Eu acho que a gente pode perder um pouco do foco, a gente pode perder um pouco do raciocínio da criança se a gente separar de mais uma fase da outra, né? Então eu acho que quanto mais próximo a gente conseguir fazer as três fases juntas, seria melhor. Talvez para, por exemplo, em um dia só seria melhor né? Que aí a gente começava as três, as três fases em um dia só, mas no máximo eu acho que se a gente não conseguir fazer né? Propor para um dia só, que a gente propusesse para dias seguidos, né? Por exemplo, na segunda a gente faz a fase 1, na terça a gente faz a fase dois, né? E a 3 no próximo dia. Porque se a gente se separar demais presentes semanas eu acho que eles pedem demais a linha de raciocínio né? Mas que seria essencial que fosse em um dia só né? Eu acho que que seria, a melhor ideia seria essa.

ALTERNATIVA 2

Especialista 1: Veja, essa, essa alternativa 2 eu acho que ela já tem um descompacto, né? Entre as fases, por exemplo, eu achei essa a, a fase 1 dessa alternativa 2 eu já achei mais interessante do que a fase 1 da alternativa anterior, porque ela

traz uma questão mais de competitividade nela traz uma proposta mais crítica já do que a outra que era mais a brincadeira do encaixar, né? Das palavras teriam... era uma proposta mais reduzida, eu já gostei mais dessa alternativa da fase 1 dessa segunda alternativa, eu acho ela mais provocador do que a anterior.

E dessa alternativa 2 também, eu acho que tem um descompasso na, entre a fase, por exemplo, a fase, a fase 1 e fase 2. Porque a fase 1 eu já achei ela mais... mais crítica e a fase 2 eu já achei ela mais... simples, entendeu? Então, por exemplo, a criança que se divertiria com a fase 1 ela talvez ficasse já um pouco entediada com a fase 2, porque a fase 1 ela traz uma questão mais de competitividade, é uma fase mais crítica, né? Mas, né? Que eles fiquem mais animados, eu acho, e a fase 2, assim, pensando em uma idade só, né? Como a gente vai tratar com idade só, na fase 2 ele já ficasse um pouquinho entediado, porque geralmente quando a criança é maior ela gosta mais dessa provocação de quanto, quanto mais competição tiver quando eles mais tiverem, né? que, que refletir quanto mais eles tiverem que se mover, por exemplo, assim, ele gosta mais.

E na fase 2 eu já sei mais simples né? não é que, seja não é que seja um propósito é ruim, mas é porque em termos de continuidade, entre a 1 e a 2, eu acho que tem um pouco de quebra, né? talvez eles não vão curtir tanto a segunda fase

E em relação à primeira e a terceira. A terceira também eu acho que ela já é mais crítica do que, do que o resto da proposta, né? Por exemplo, do que a fase 2 essa, essa fase 3 em relação a fase 3 anterior, ela traz uma criticidade maior, porque ela, ela objetiva dividir as crianças em quatro grupos, né? Eu acho que não seja tão bom, porque quanto mais a gente coloca, é... como eu posso dizer... não seriam objetivos, mas quanto mais a gente específica que ele fala exatamente sobre um tema específico, quanto mais a gente fecha, mais fica complicado para eles que se expressem, né?

Por exemplo dividir entre ações “você vão falar sobre ações vocês, vão falar sobre as dificuldades” eu acho que quanto mais a gente fecha as possibilidades deles, fica mais difícil de se expressarem, né? Então em relação aí a fase 3 eu já curti mais a proposta da primeira alternativa né? Porque seria um diálogo mais aberto eu acho que essa questão da gente fechar em temas nem dividir em grupo seria mais, reduziria mais as oportunidades dele de se expressarem.

Então assim já, já não sei se eu posso fazer essa, essa proposta posta, mas por exemplo, se vocês considerassem, eu acharia mais interessante que vocês substituíssem a fase 1 da Alternativa 1, pela fase 1 da Alternativa 2, porque eu acho que essa fase 1 combina mais com a outra proposta. E entre essas duas a primeira, a primeira alternativa continua sendo o mais preferido, porque eu acho que ela é mais ampla.

ALTERNATIVA 3

Especialista 1: Em consideração as suas outras propostas né? Eu acho que essa realmente ela tem uma continuidade melhor em relação às anteriores né? Eu acho que ela é bem interligado

Inclusive, eu acho que essa funcionaria melhor para crianças mais jovens. essa seria uma alternativa melhor, é porque ela é mais imagética eu acho do que as anteriores né? Essa tem muito mais a, por exemplo, o livro com

historinhas ele é mais interessantes para crianças de idades menores, porque, eu não sei o contato que vocês têm com crianças, mas, por exemplo, 8-9 anos você vai, aí pede para eles ler uma historinha eles ficam com cara assim... aí é um trabalho realmente, o esforço grande que a gente tem que fazer com essa questão de literatura, porque eles, eles rejeitam um pouco, né? Então eu acho que essa, essa alternativa 3 ela funcionaria melhor com crianças, com crianças menores eu acho que ela é mais simples.

Mas em relação a gente for pensar, né? Entre o ganho que a gente teria de reflexão entre as crianças menores e as crianças um pouco maiores, eu acho que é mais interessante que a gente focar nas crianças maiores. Então a proposta para crianças menores é bastante lúdica, é positiva, mas eu acho que ela não contribuir ia tanto para a construção da reflexão social, né? Então seria mais interessante que o for o jogo fosse realmente mais tocado para crianças maiores.

Essa alternativa 3, não é que ela seja ruim não é que ela seja descartável né? mas é que na que a gente tem como foco a construção de uma reflexão mais crítica a gente, a gente perde um pouco né? ela é boa para... Inclusive eu acho que se a gente pudesse começar, por exemplo, por exemplo, fossem duas, duas fases né? Por exemplo, no terceiro ano gente fizesse essa alternativa, a gente tivesse esse jogo que a alternativa 3, e no quarto ano quando eles estão um pouco maiores, a gente tivesse alternativa 1 que eu já achei.. né? Como se fosse uma coletânea né? Por exemplo. Então esse 3 eu acho que ele é, ele é interessante para crianças menores porque ele é um pouco mais imagético, mas se a gente for pensar, a gente perde a questão da reflexão social né?

Já a questão 1 eu acho que ela é mais... ela é mais apropriada para o desenvolvimento do Diálogo social né? É, inclusive essa, essa carta alternativa 3 ela também termina com um diálogo mais separado né? Por temáticas que eu também acho que seria como eu falei anteriormente seria melhor um diálogo mais aberto né? que a gente não fechasse tanto em grupos.

Mas é isso eu acho que essa interessante, mas para crianças menores. Então eu não sei se se cabe ao objetivo do trabalho, mas eu acho que funcionaria como uma coletânea é mais ou menos assim, esse seria para crianças mais não é para iniciar um diálogo com crianças menores, e se a gente fosse, por exemplo, desmontar a alternativa 1 e a 2 e fazer uma só, como eu mais ou menos sugeri, eu acho que a primeira alternativa é funcionária melhor para o desenvolvimento crítico e para uma fase mais, mais é, mais madura né? digamos assim entre os 9-10 anos que seria quarto e quinto ano.

A fase 2 eu gostei da alternativa que eles tenham esse objetivo de conquistar para de acordo com que eles vão conquistando eles vão passando para o próximo, essa é boa também. Eu acho que quanto mais a gente pensando em levar um pouco a idade, né? se a gente tiver uma proposta para crianças maiores quanto mais a gente coloca esse desafio de "ah, você para passar para a próxima fase que vai precisar nem algum ponto, alguma coisa".

Essa fase 2 na alternativa 3, eu acho que ela seria, que ela é um pouco mais, mais complicado do que as fases anteriores né? Mas ainda assim eu acho que ela funciona bem com as outras, eu acho que ela não, não parece para mim ela não parece tão desencaixado né? Quando, quanto foi a alternativa 2 que eu achei que ficou um pouco de descompasso entre alguns. Essa alternativa 3 a fase 2 eu acho que essa fase dois era um pouquinho mais, mais complicada, mas eu acho que as crianças se interessarem por ela

também acho que não tem, é diferente da outra alternativa 2 que eu achei que não tem um grande descompasso,

Eu acho que ela tá bem, bem encaixada.

Inclusive, né? a presença dos fôlders também que é bom, porque como a gente já, já conversou anteriormente para que o professor não fique também... não deixa a brincadeira tão sem sentido, que ele lembre que essa brincadeira tem um objetivo, né? Então essa presença dos fôlder nessa fase nessa alternativa é importante e para as outras também, né? Se a gente for pensar nas outras alternativas, que todas tenham essa, essa presença de uma explicação de uma questão mais... e aprofunde, né? Que lembre o professor que ele que não é só, que também não é só brincadeira, né? que ele precisa aprofundar o diálogo.

Pesquisador: Legal, e ia fase três né? Se tu achou que essa fase 3 instigaria mais do que as outras fases 3

Especialista 1: Em relação à fase 3, a minha favorita ainda é a da alternativa 1, porque quanto mais livre a gente deixe o diálogo pra que eles falem é melhor, porque quanto mais a a gente fecha demais as opções deles, eles tendem a se retrair mais ou às vezes eles não, não falam porque eles, eles ficam eles dizem que não entenderam. “Mas eu, eu tenho que falar sobre reflexão Como assim reflexão? Reflexão e interpretação? Mas que parte a interpretação? O que é que eu tenho que falar sobre interpretação?” então, quanto mais a gente coloca né “objetivinho” menores, eles começam eles, às vezes eles ficam sem entender “como o que é ?” então quanto mais a gente deixa livre para que eles falem né? as associações deles seria melhor.

Claro que essa é uma questão que o próprio professor, ele pode, ele pode, né? Encaminhar, né? Se a criança ela não expressou tão bem o que ele esperava, ele pode dizer “então a gente vai, vamos pensar agora um pouco sobre a dificuldade, é o que vocês acham, né? é que essa brincadeira ela simbolizou de dificuldade” E aí se a criança ela não se expressar exatamente como o professor esperava, não atender os objetivos que esperava, que ele que encaminha sabe? Que ele que puxa o diálogo eu acho que é o jogo propõe que a gente divida o grupo eu acho que não é bom.

Inclusive pensando dessa forma talvez seja interessante que essa essas quatro alternativas que vocês trazem, né? Durante os jogos ela fosse colocada no, por exemplo, um fôlder, né? Que o professor, ele buscar se esses essas quatro objetivos, digamos assim. Falar sobre reflexão, falar sobre os problemas, falar sobre as interpretações... Não que seja um objetivo mais duro para as crianças que elas têm que se dividir, sabe? Eu acho que funciona mais que a gente colocar como uma proposta para o professor, colocar tipo: professor se atende para que os alunos falem sobre os 4 temas. Encaminho diálogo para que, que as crianças falem sobre o tema e não que a gente proponha diretamente para eles, eu acho que é essa questão essa, esses objetivos ele seria mais direcionado para um, para um material só para o professor para que ele lesse, que ele entendesse as crianças tem que passar por essas, não que tem, né? Mas que seria favorável que elas passassem por essas quatro fases da reflexão.

Pesquisador: Entendi, eu acho que seria, acho que isso foi uma gostei bastante dessa, dessa questão da gente colocar mais isso como uma tarefa do professor né? Encaminhamento do professor e ele decide mais ou menos como trabalhar,

talvez a reflexão né? Isso de acordo com o perfil da turma né? Que às vezes tem uma turma de falar mais, tem aquela turma que ninguém fala nada, tem aquela que... né? Então, realmente.

Especialista 1: Se o professor que sentisse falta “ah vocês não falaram muito sobre ação” então eu vou puxar “então, gente vamos falar um pouco mais um pouco sobre as ações né? Me fala sobre as ações” eu acho que esse seria o material de encaminhamento para o professor né porque ele pensasse, e aí ele quer perguntar alguma coisa não eu acho que falou. É a questão dos dois e meio, seria um momento que o professor ia comentar né? Meio que ia plantar uma sementinha na, ia plantar né? Germinar um pouco da ideia da inclusão, da deficiência, falar um pouco mais profundamente sobre esse tema, antes de pedir a opinião deles que ele né? Alimentasse um pouco a questão social na cabeça das crianças

Pesquisador: Sim, Tu acha que a criança ficaria envolvida nessas três fases a se tu acha, né? Pra a gente ter uma noção assim, do tipo “4 horas esquece não vai ter como encaixar em plano pedagógico nenhum”, né? Por exemplo, só para a gente ter uma ideia de como você acha que se poderia se encaixar no dia de aula.

Especialista 1: você quer saber mais ou menos quanto tempo levaria para fazer essa desenvolver esse jogo?

Pesquisador: É, é quanto tempo você acha que a criança ficaria presa ali naquele jogo porque, por exemplo, se for um jogo muito “moroso” né? A criança começa a se dispersar já. Só se tu tem alguma opinião com relação a isso, assim para a gente saber se nortear com relação ao quanto a gente leva essa narrativa ou faz uma narrativa mais curta

Especialista 1: Gente, tempo e criança é uma coisa que, que sabe? Você tenta definir mais que nos quase nunca dá certo, não quase nunca funciona. Ema coisa que você pensa que vai, vai fazer em 10 minutos leva umas 2 horas, às vezes, às vezes eu penso eu vou levar um texto que a gente vai falar ah, sei lá, sobre desastre, desastre ambientais sabe? Leva duas horas, porque eles começam, eles começam a falar.

Então, sabe? Não tem exatamente como, como definir um tempo exato de quanto, de quanto eles ficariam, né? Envolvidos com a brincadeira ou com o jogo, mas assim, eu acho que na proposta de vocês, vocês podem ter essa liberdade de pensar um tempo maior, por exemplo, 4:00 horas, 4:00 horas, né? Que você ia no expediente de aula inteiro, né? Porque ele realmente ele, por exemplo, na questão de diálogo, né? Como eu falo nessa fase dos 9-10 anos eles falam muito também, né? Se a gente comentar direito, se a gente começar aprofundar perguntar eles falam, se a gente souber, né? Encaminhar o diálogo eles falam.

Então assim eu acho que é um que, que essa questão desenvolvimento da criança com o jogo é muito variável, mas eu acho que, que não tem como a gente definir exatamente quanto, quanto tempo eles conseguiram ficar, porque é muito, é muito subjetivo, mas, mas assim não, não seria, não seria pouco tempo sabe? Porque ele realmente eles ficam eles, eles levam muito tempo para fazer as atividades então, por exemplo, se a gente pensar em 4 horas

eles ficam as 4 horas brincadeira.

Pesquisador: Tá! Entendi.

Especialista 1: Eu acho, eu acho que eu diria que não tem como a gente definir, por exemplo, um, um mínimo de tempo que levaria, mas eu acho que a gente pode considerar um máximo né? Por exemplo, de 4 horas que a gente encerra o expediente né? Mas um mínimo não tem como a gente definir porque depende muito da turma, depende muito das crianças, depende muito dos professores atendimento, enfim também depende muito acho que não tem como a gente definir um mínimo, mas é que leva bastante tempo leva eles vão.

Parabéns pela alternativa e se vocês querem uma sugestão de idade e sugeria realmente essa do quinto ano o quarto né? que é nove dez anos quinta ou quarta eu acho que funcionaria melhor.

FEEDBACK ESPECIALISTA 2

ALTERNATIVA 1

Especialista 2: A princípio, quando vocês trouxeram a temática, eu tinha interpretado que essa, esse jogo seria especialmente para ser feito e avaliado no potencial da criança com deficiência de executarem enfim, de ter interesse em fazer e ta, só que ao longo da apresentação que entendendo que na verdade é para o público em geral, né? Para realmente desenvolver a questão da empatia.

E a minha preocupação maior, assim, como é que eu poderia dizer... Em que contexto realmente isso seria apresentado, né? Para as crianças, porque pela complexidade, né? Das atividades realmente seria fundamental, né? Ali no fundamental 3 ou fundamental 3º ano, né? Talvez quarto ano, né? Porque eu entendi assim, que os meninos do, do 2º ano, eles tem uma demanda ainda de entendimento da própria interpretação, né? Eles ainda estão amadurecendo um pouco interpretação e o estudo, o brincar, o brinquedo ele pede, esse jogo ele pede uma interpretação, né? E aí, realmente, eu acho que teria uma elaboração mais adequada para as meninas do a partir do terceiro ano pelo menos assim, pelo meu entendimento.

Mas aí eu fiquei na dúvida agora em que contexto, como é que seria introduzida a criança realmente com deficiência, né? Então como é que a criança com deficiência, de repente, ela ia se portar diante desse time? Vamos dizer assim "hoje eu tenho incluído aí na turminha um deficiente físico, né? ou criança com paralisia cerebral" ela tem essa, essa deficiência real, né? Vamos dizer assim. Então ela seria, ela seria colocada em que time, né? Então de repente essa condição desse, ela teria que ser do time, eu não decorei os nomes né de como seria o mundo, né? De que mundo ela seria? E aí o meu receio seria realmente no estigma, né? Estigmatizar aquela criança com deficiência para um mundo específico, né? Então assim, eu não, eu talvez eu fiquei com receio, assim, de dizer assim: "fulano que tem essa deficiência ela pertence a esse mundo" isso me preocupou um pouquinho, porque assim, na verdade, o inclusivo ele deveria estar no mundo de todo mundo, né? E não segregado em times vamos dizer assim, né? Eu não sei se eu tô usando as palavras mais adequadas, mas enfim esse entendimento um pouco que eu tive, eu acho que o jogo ele tem uma

ideia muito brilhante, eu acho que é muito bacana, mas eu me perguntei assim que momento isso poderia ser apresentado realmente para as crianças né? Assim nesse sentido assim... de se apropriar mais.

E aí, o questionamento que eu faria é: Será que seria necessário se introduzir realmente a temática do ponto de vista de conceituação né? Ou se de repente as crianças poderiam ser colocadas no, no, no... vivenciando realmente a temática de forma mais naturalizado e não muito metódica, porque assim eu não é nesse sentido mais assim de naturalidade, de enxergar com naturalidade. Eu não sei se eu teria que introduzir esse conceito como se... tipo assim, eu acho que isso é um atributo né? vocês falaram muito bem disso, isso é um atributo da pessoa né? Eu não tenho que ler sobre isso para dizer eu tenho que ser assim né? Eu não teria que entender o conceito para dizer "ah eu vou ser empático agora" eu acho que as situações de cooperação, de afeto, de relação que é construída no momento do jogo é que vai desenvolver a empatia, é que vai desenvolver essa, o enxergar diferente né? Daquela outra criança. Por exemplo, normalmente o que a gente identifica, eu como fisioterapeuta, assim, a gente trabalha muito mais com as questões físicas, mas a gente tem uma interligação realmente com as questões cognitivas e muitas vezes o que a gente vê é o seguinte: existe como você trouxe no início, existe essa questão das da criança realmente ser preconceituosa, porque, na verdade, ela quer se identificar com aquele par e de repente ela tem uma criança que é o par que que não tem, que não consegue fazer o que ela gostaria de fazer isso segrega um pouco.

Então assim, na verdade, o que você deveria ser aflorado da atividade é o fazer junto. Então a gente pensaria em situações de jogo que fosse necessário a criança, quando deficiente, também se colocar, ou seja, ela também seria o ator principal. Aí vamos dizer assim, ah então vamos dizer, vamos pensar que uma turminha não tivesse, não vamos dizer que aquela turma não tivesse a criança com deficiência, né? então como é que a gente poderia fazer com que as crianças pudessem ter empatia, né? nessa condição, Aí talvez, aí sim essa colocação dos papéis fosse interessante, né? Então se você vai sortear qual reino você vai participar, mas assim dentro desse contexto havendo a criança com deficiência isso que eu fiquei meio com receio.

Aí assim, aí não sei acho que seria uma troca também né da gente em relação a isso para tentar ver se eu não tive uma visão equivocada também né° do que você estavam pensando e não sei o quê caberia essa troca aqui nesse momento, mas assim, eu acho que poderia realmente pensar de uma forma que a professora pudesse estabelecer Em qual em, qual, em qual momento a turma vai poder, ou seja, como é que eu poderia dizer? É.. que ele pudesse escolher exatamente qual rumo daquele, daquele jogo, daquele momento que iria acontecer

Pesquisador: Eu entendendo o que eu tá querendo dizer sim, seria tipo, também não só ter essa, essa questão de ter essa ideia de não ter a criança com deficiência, mas também ter uma outra possibilidade em que as crianças têm que interagir com outras crianças com deficiência na tua casa tem, então seria duas situações diferentes, mas já tivesse pronta que o professor conseguisse trabalhar com as duas no caso, né?

Especialista 2: Porque assim, eu entendo infelizmente né? É uma coisa que ainda é muito infelizmente e pelo jeito a gente caminhando por um caminho bem.. Enfim.

Essa inclusão ainda não é real né? Essa inclusão ainda não existe né? Eu que lido com crianças com deficiências físicas eu enxergo as eu vejo isso né? cada vez mais as crianças elas estão ficando com dificuldade de acesso né? Então assim ter criança com deficiência em sala dela é muito mais difícil né? Mas e se tendo como, é que eu como, é que vai ser isso? a gente precisaria pensar Realmente esse, esse objetivo né? do, do jogo, porque assim eu entendo assim, que se não tem, não tem uma turminha que não tem, você quer desencadear essa empatia, é um pouco mais difícil, porque eles não tão ali no cotidiano construindo aquele laço né? mas e se tendo essa, essa criança precisaria estar incluída, e a o receio dessa segregação

Pesquisador: E eu não sei, eu tava aqui tu ficou comentando fiquei aqui imaginando, né? É porque a Iris imaginou algo assim, cada time seria de um reino, né? e aí eu fiquei imaginando talvez a possibilidade de cada time ser composto por um personagem de cada reino, não sei, porque daí talvez a gente conseguiria fazer um pouco mais essa, essa, essa colaboração né? Como a Natália falou. E aí, talvez em um grupo né? Vamos imaginar, vamos imaginar né? que tem uma criança com deficiência física então em um grupo ela, ela, ela faria parte de um reino é de um, de um time vamos dizer, assim representando uma pessoa de um reino, assim como outras crianças em outros times estariam fazendo também esses papéis. E ai eu não sei se isso seria uma alternativa, Natália, tu acha que poderia ser?

Especialista 2: É isso que eu digo, essa criança ela precisaria estar dentro de um contexto de cooperativismo, de repente a gente não poderia pensar em segregação, o receio... Me veio... Dessa determinação dos reinos, é porque eu acho que... é... rotula. Ela é deficiente físico, deficiente visual, né? E, na verdade, a gente tá tratando da pessoa COM, né? Ela não é a deficiência, ela TEM a deficiência, mas ela é uma pessoa normal, é uma pessoa com atributos como qualquer outro, eu acho que a essência do jogo ela não pode perder isso né? Eu acho que a mensagem principal é essa.

Aí eu não sei talvez, como é que a gente poderia dizer, se de repente não trabalhasse com reinos, mas trabalhasse com poderes, habilidade, né? Então de repente não separassem em grupo, mas dentro de um mesmo grupo as crianças pudessem ter vários poderes, né? Ou vários, vários, a gente poderia até um termozinho mesmo específico para o jogo, que às vezes jogos eles criam, né? Uns status umas coisas assim, né? Inclusive que esse status ele pode ser ciclável, então, de repente uma hora você tem uma status de, do, de ser, é ter as rodas, né? A roda mecânico da criança com deficiência, ou de repente você teu status que você tem o poder da visão através do bastão tarará... Então, talvez essa coisa mais cíclica pudesse não ter estigmatizado uma forma mais de rótulo, assim. Você não é, você está naquele momento do jogo, uma hora você tá assim, uma hora você tá assado, então talvez essa essência fosse mais inclusiva.

Pesquisador: Natália, daí com relação às fases né? Porque a Íris que organizou todas as alternativas nessas três fases né? Na primeira fase de compreensão, depois eu brincar e depois da reflexão né? A interpretação. E dai tu achas interessante fazer se divisão ou tu acha não acho que trabalhar uma coisa só?

Especialista 2: Meu questionamento foi esse, porque, né? Porque que eu tenho que, como eu falei, porque que eu tenho que ler o conceito, compreender o conceito, para dizer se eu sou isso, aquilo, ou não? Como a gente mesmo disse, como Iris trouxe né? ela tem uma questão mesmo né? de atributo da pessoa, de construção daquele... Eu talvez, né? assim uma coisa até que eu tô pensando aqui agora. Será que essa fase ela não seria deslocada para o final, né? Ou seja, depois que eu vivenciei o jogo, né? O que é que eu entendi disso aqui, né? Aí poderia ser até naquela própria, reformular até aquela fase daquele que tem que dar o feedback, né? Que ele constrói ali, né? Então como é que, como é que foi o sentimento da criança em relação aquela, aquela momento do jogo, né? Quando ele teve que ser do status do, do, de lá da cadeira de roda, quando ele teve que ser do status da visão mágica, quando ele teve que ser do status da... Então assim, quando ele teve que passar por isso, qual foi o sentimento dele em relação a isso? E aí vai trazer o fechamento pra essa construção do conceito. Então “olha isso aqui que você viveu foi a empatia” e talvez fazer o fechamento depois da experiência, tá entendendo? Porque tipo assim, eu não tenho que ter aquele conceito que tá lá naquele conjunto que estão me dizendo que tem que ser, né? Talvez nessa fase, essa fase fosse suprimida só realmente para o professor, pra professor realmente entender talvez, instrumental pro professor.

Pesquisador: É porque a gente já começaria com o brincar e terminaria com refletir ali?

Especialista 2: Isso, eu acho

Pesquisador: E daí a coisa da compreensão, do conteúdo, talvez seria instrumentar o professor, preparar o professor pra tudo aquilo?

Especialista 2: isso, até mesmo porque a criança é muito sensorial, né? Criança é muito de vivência, as experiências positivas ou negativas que elas, elas carregam, ela vem muito que elas vivenciaram naquele momento da brincadeira, então esse momento de vivência, de sentir, ele constrói muito mais do que uma leitura ou um processo, né? Que vai ser lá como primeira fase.

ALTERNATIVA 2

Especialista 2: A Situação difícil aqui do outro lado viu porque assim, a gente fica no papel de crítico né? e assim a gente vê o esforço de você fazer uma coisa tão bacana e você poxa vida assim mas enfim né já que meu papel para melhorar né? Espero que assim.

Eu acho que tá muito bacana. A primeira fase eu adorei, eu acho que a primeira fase ela é muito pertinente né? Por si só, eu acho que ela, ela conseguindo ser trabalhada né? E aí, eu não, eu não vejo especificamente qual faixa etária Ela poderia ser trabalhada, acho que essa coisa do sentimento, do entendimento, acho que ela pode ser construída, mesmo porque vai ter a ajuda do professor ali de repente numa interpretação e tal.

Aí a segunda fase eu achei complexa, porque, na verdade assim eu tô entendendo que você, vocês estão querendo construir um com combo não é isso? E aí a minha, a minha questão é que assim, do ponto de vista... aí eu entrei até outra coisa, que nem a minha, nem é muito minha expertise, é assim, Mas a questão do produto mesmo, você quer ofertar tem um monte

de coisa ali, de repente será que eu vou conseguir aproveitar tudo dali? Ou se de repente se eu fracionasse esse meu produto não é? porque quando você vai para a segunda alternativa, se você quisesse fazer ele, aquele jogo completo, seria uma manhã toda, não é verdade? Assim você, porque assim, existem dobramentos da atividade, né? E aí você precisa, o professor vai ter se realmente fazer essa, essa mediação desses desdobramentos, né? E aí se, vamos dizer assim “Ah então hoje eu só vou escolher o gato mia, eu só tenho 10 minutinhos, eu vou brincar só com eles com gato mia” Então assim, mas o produto ele tem tanta coisa quando é que realmente, eu conseguiria efetivamente fazer o produto todo, né?

Então de repente, eu não sei né? talvez como sugestão se se pudesse, eu não sei, não sei exatamente como é que esse pensamento de vocês, mas assim... se, por exemplo, a terceira fase fosse uma atividade. Eu sei que o interessante é você diversificar, mas eu não sei se não tá muito complexo, assim, não é complexo a palavra, com muita coisa, com muita atividade que você tem de repente nessa segunda fase. Eu acho que talvez essa segunda fase o próprio, o próprio jogo em si né? Não sei se eu tô entendendo errado.

Pesquisador: eu acho que eu entendi, a Iris, eu lembro que ela pensou, porque assim quando a gente começou a pensar né? Iris imaginou Essas atividades sendo feitas por várias semanas, por vários por um longo tempo com a turma né? Por exemplo ali seria, por exemplo, o professor poderia trabalhar cada uma daquelas atividades e um dia, ou em uma semana né? Então meio que para ir reforçando a questão da empatia durante todo o ano letivo ou durante o mês inteiro, algo assim né?

Especialista 2: Ai esse outro viés, seria o viés mercadológico, né? Vamos pensar assim né? Então talvez para o mercado né? para essa questão da venda que eu acredito que vocês também vejam é isso né? Não sei se eu tô enganada, mas assim esse produto Está tudo muito junto né? De repente, Talvez ele diz dobramento deles pudesse criar outros mais de um produto né? De repente... porque a gente até tem alguns, alguns, algumas coisas que você faz assim, a coleção, a coleção eu posso, eu posso eles não, são eles não são interdependentes né? Eles são independentes. Então poderia ter na coleção eu poderia ter um ou dois ou três daquele, daquele, daquele ou de repente a coleção toda, entende né? é assim se de repente a escola, a escola não consegue adquirir todo o kit. Pronto isso, todo o kit, mas o que tu pudesse” Ah não então kit mínimo ele seria composto por a fase 2, seria composto o kit mínimo por três atividade, Mas assim, poderia ter kit maior eu já tô entrando...

Mas assim do ponto de vista da minha área, eu acho que ficou muito bacana, assim, eu acho que ficou muito bacana E aí Entra naquele conceito que eu falei da outra atividade, seria cooperativa, né? seria eles, eles realmente fazendo juntos, né? de repente dependendo da quantidade de estudantes tivesse na sala, a professora poderia dividir eles em grupos e de repente “ah agora vamos, vamos fazer aqui Gato Mia vai ser vocês, e aí como é que vocês vão fazer para... quem vai estar com a venda é o colega, mas vocês vão ter que ajudar ele achar determinada...” aí seria cooperativa, então ai seria bacana.

E a fase 3 eu, como é que eu poderia usar a palavra para assim para não ser... eu acho ela pouco interessante, assim muito sincera, porque assim, eu acho que, pra realmente traçar que ele aquelas coisas, eu acho que seria uma teria que ter uma maturidade maior, embora que eu tô falando isso,

mas estou me lembrando de uma disciplina que meu filho teve na escola que eu achava muito bacana, inclusive eles não trouxeram, mais me lembrei agora. Que era o “live” já tem até inclusive essa, essa disciplina e outras que é justamente isso que vocês estão, Trazendo com essa ideia de você discutir, sentimentos discutir coisas da vivência do dia a dia da criança, e aí ela traz algumas atividades assim, e aí eu não sei se de repente eu quisesse “ah eu não tô com tempo aqui, vou fazer só a terceira fase” aí assim só para fazer, ela eu achei que teria que ter mais alguma, algo atrativo, Eu acho que, eu penso que para criança né? só aquela coisa de: você vou botar você, vou botar aqui. Você é reflexão, você é ação, você é, como a gente ta falando de fundamental, tem que ter a brincadeira, tem que ter né?

enfim eu achei que de repente poderia melhorar um pouco nessa, não desmerecendo a atividade, mas eu acho que, enfim e aí quando agora se ela tivesse realmente se o professor tivesse tempo de fazer a gente fez a primeira fase, agora você vai terminar com esse aqui, mas eu não sei se realmente, na real, se os professores vão conseguir né? fazer tudo isso, porque se a gente for pensar de mandar um tempo muito grande né? Para fazer ele completo. Você é, assim, dependendo da quantidade de crianças, você não faria em menos de menos de 2 horas essa atividade né? assim não sei se você então entendendo

Pesquisador: Você diz 2 horas a fase 3 ou a...?

Especialista 2: Tudo, tudo. Porque vamos dizer, eles gastassem ali, e olhe dependendo da quantidade de criança em meia hora na primeira fase eu vou escolher assim, eu não sei eu tô achando que talvez ficasse muito longo, e aí mesmo que fosse como, por exemplo, nessa, nessa ocasião que era a disciplina do Liven, essa disciplina tinha 40 minutos, mesmo dessa disciplina ,Eu acho que o professor teria que fazer essa fase Em outro momento, e aí eu não sei se quando retomar, só para fazer ela, que ela seria Atrativa. Ou de repente essa fase fosse uma fase para levar para casa, para eles construir uma situação-problema, Não sei exatamente. É talvez essa situação ficasse para ouvir opinião de outros, de outros pares também né? Talvez o próprio Professor realmente tá em sala de aula pudesse colaborar nessa, nesse entendimento dessa cronologia do jogo né?

Pesquisador: Sim a gente já fez né? como é o professor Fábio né? que ele, ele trabalha com crianças assim, e aí eu não lembro exatamente o que que ele comentou dessa fase, mas ele comentou da questão de ter muita atividade né? de ficar dividindo muito em grupo mesma coisa que você falou, disse alguma coisa mais colaborativas né? Então tá fechando as opiniões, você trouxe outras coisas que vão ajudar muito né ?

Especialista 2: Porque assim, eu tive o entendimento, eu tive a leitura assim que é um combo que o ideal é que você faça as três fases, mas se não puder você pode escolher frases aleatórias, mas assim, de repente se eu quisesse fazer as três fases, eu não sei se real, na real, a gente conseguia fazer.

ALTERNATIVA 3

Especialista 2: Em relação a esse eu acho que a primeira fase ela foi bacana, eu acho que, eu acho que ela é muito na mesma pegada né? da Alternativa 2, da primeira

fase da Alternativa 2 eu acho que é bacana sim. E aí eu já começo a me perder um pouquinho em relação a fase 2, porque eu acho que acho que entra na mesma coisa do da primeira alternativa né? vai entregar um pouco, aí eu fiquei tentando ver assim a sugestão para alternativa, aí tu pode voltar um pouquinho só pra eu.. Porque o que, que acontece ela tem muitos “estágiosinhos” as atividades, né? Ai eu fico pensando “meu deus se fosse as crianças”? a gente tem visto as crianças elas são mais imediatista, né? Não penso no desfecho, né? “ Ai, como é que vai terminar? E aí como é que vai ser?” Então assim, eu fiquei pensando nessa situação aqui, porque a impressão que eu tenho é que cada fase ela realmente só vai conseguir ser feito isoladamente por conta do tempo mesmo de, de realização.

E aí a contribuição que eu faria justamente essa nessa questão de estabelecer mundos é, enfim, eu não não é uma coisa que, eu posso até ta equivocada, mas assim, não é uma coisa que eu vejo com muito... muito... aí eu tô pensando tô olhando aqui para tentar ver se qual sugestão poderia dar em relação a isso pelo, pelo sequenciamento dá... porque assim a cada, por exemplo, se eu ficasse no mundo da Deficiência física, eu iria ter cardes específicos, eu seria o caminho específico para esse mundo né? ai você teria que ter um material para isso. Aí se eu fosse da deficiência auditiva, eu teria que ter material para isso para eu seguir... porque eu tô entendendo o que acha tarefinha tem que ser específica para o desafio daquela deficiência, não é isso? Imagina o tanto de coisa que tu, que o professor vai ter que ter para, assim, ela manejar durante uma única atividade, ele vai ter que manejar e ajudar, os de repente aquele, aquelas crianças que são do mundo da deficiência física para enfrentar, para criar estratégia de fazer de cumprir aquela atividade. Aí o da deficiência visual e da defeciên..., ou seja, são muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo de desafios nos subgrupos para o professor da conta.

Vamos dizer assim se fosse, fosse trabalhado no grupo né? de adultos né? talvez essa ordenação tivesse mais facilidade de acontecer né? com mais facilidade né? Realmente no processo, mas com criança, eu acho que é meio, é muita coisa, porque esse, esse desmembramento vai ter sub grupos que o professor só vai conseguir fazer essa atividade, eu acredito, que com monitor, porque para dar assistência efetivamente

Então entenda assim, que poderia ser sorteado quando você disse assim, vamos abrir a chave né? para ver qual qual fase vai ser realizado não era isso no início eu me, perdi Aí. Pronto, aí talvez essa, essa ideia abrisse o mundo, porque aí quando abrisse o mundo aí todo mundo vai tá na mesma perspectiva de enxergar a criança com deficiência, de enxergar com deficiência visual, todo mundo na, na perspectiva de enxergar as dificuldades e os desafios da criança com deficiência física algo nessa, nessa pegada né? Porque todo, a gente, a gente diz assim já ganharam aquela história de não segregar grupos, e aí o professor seria mais fácil de fazer realmente atividade, de coordenação atividade, porque taria todo mundo naquele mesmo movimento. Porque imagina, imagina até para vocês que vão construir essas alternativas, essas dicas, esse carde, isso tem que ta muito bem amarrado, né? Em termos de qual, qual vai ser o primeiro passo para criança com deficiência, vamos dizer assim, é “o primeiro passo para criança, para essa primeira estágio para criança, para o mundo da criança com deficiência é ele conseguir passar pela ponte que tem um jacaré e de repente ele nessa ponte que tem um jacaré ele tem que andar é um espaço ali de 30 cm de largura”.

Então esse daqui que todo mundo, né? Vivencie esse “Face faça isso”, né?

Enfim, eu acho que vai demandando tempo, vai demandando tempo, e no final de contas pode ser que não seja frustrante e que não consiga finalizar, né? Pelo menos assim, eu tô pensando que as dicas elas vão ter que ser de experimentação da criança em relação àquela deficiência, né? Então, por exemplo, uma criança com deficiência com paralisia cerebral que tem uma hemiparesia ela vai ter que usar tesoura para cortar né? a corda para libertar o amigo que foi preso pelas cordas tararara... né? eu não sei se é essa pegada que vocês tinham pensado assim dessas dicas né? do que seria essas dicas né? e aí talvez seja um outro processo do jogo, talvez eu realmente fazer essa coleta, né? de quais dicas seriam mais específicas para cada deficiência, né? é outra Vixe Maria muita coisa para fazer, Jesus... eu acho que essa, essa, é a minha sugestão é que essa para essa alternativa 3, essa caixa de pandora abrir os mundos daquele deficiente, e até mesmo de operacionalização de sair para vocês também que vão ter que construir esse produto coisa

Pesquisador: a gente comentou como que a gente fez né? que talvez até a gente faça uma quarta alternativa juntando algumas ideias dessas três alternativas né? porque tem algumas coisas que funciona melhor na alternativa 1, algumas coisas funcionam melhor alternativa 2, alternativa 3 e talvez a gente gera uma quarta alternativa que, que fique mais amarradinha com as coisas que que a gente que, a gente considerou que vai ficar mais viável não é impossível de ser trabalhado em sala de aula

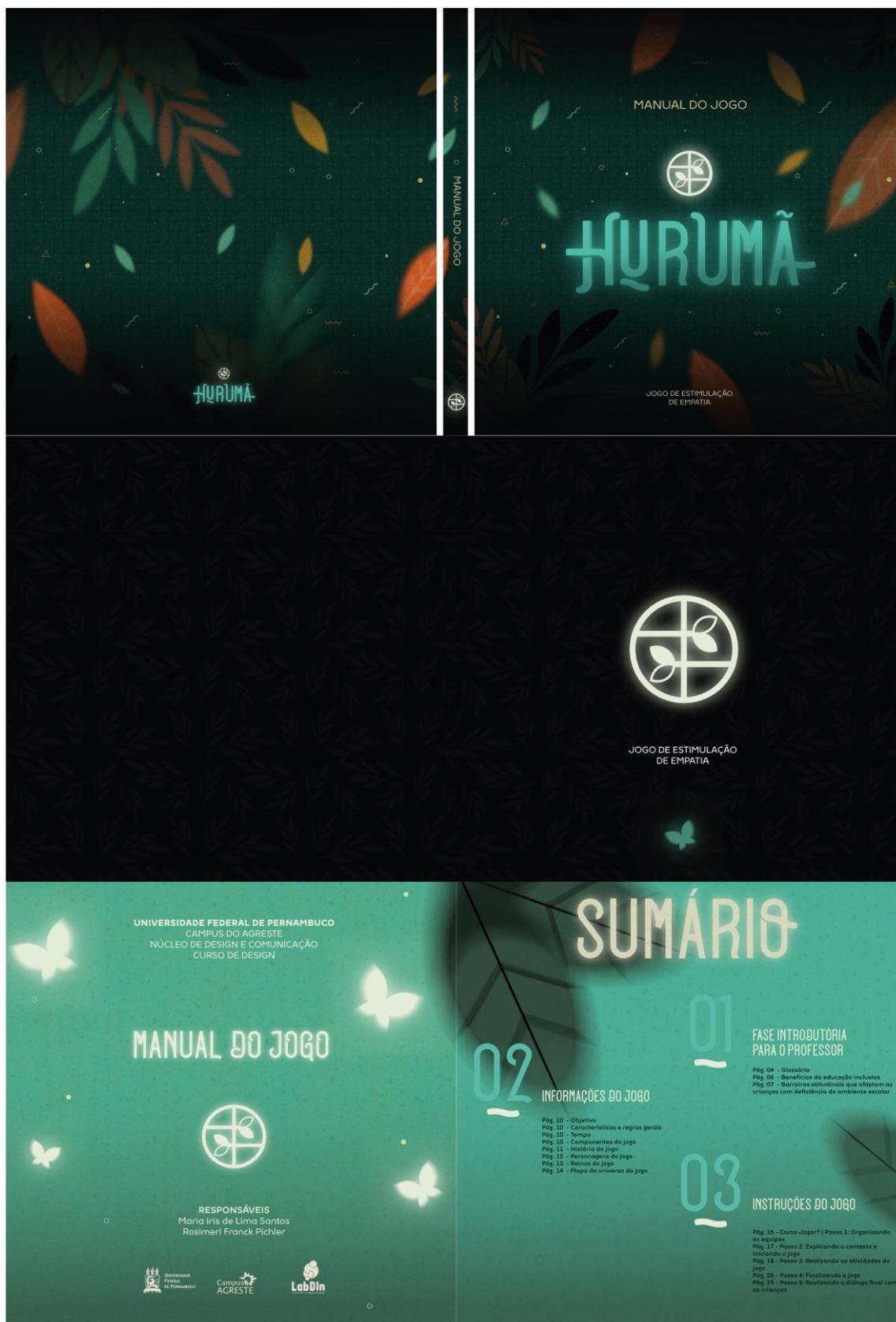
Especialista 2: E outra coisa que eu achei bacana também, essa fase da troca, né? você já entra aí um pouco um conceito de monetário, né? Eu com a minha ficha eu vou conseguir comprar dicas, né? Vou trocar por dicas. Então já tem o poder aí de comércio, de comércio vamos dizer, né? que entra financeiro né? de repente talvez também tivesse até essa, essa pegada

Pesquisador: O jogo ele permite a gente trabalhar, que a gente fica até assim “meu Deus” né? E aí quando ela veio com as alternativas para mim dela meu Deus, vamos chamar alguns especialistas porque eu não sabia avaliar alternativas assim não sabia como a gente faria avaliação justamente para identificar assim isso funcionaria em sala de aula, aí como a gente tá com a pandemia não daria também para a gente testar isso né? então ele tá vamos tentar falar com alguns especialistas para eles já nos darem “O Caminho das Pedras” antes da gente fazer todo esse trabalho né?! Tem mais alguma coisa Natália que você quer comentar talvez do todo alguma trabalho

Especialista 2: Bacana demais assim, muito bacana essa pegada assim bem de conscientização mesmo, mas assim eu acho que tem que ser pé no chão mesmo né? pensar o seguinte eu quero que o meu produto ele seja usado? Então eu tenho que simplificar um pouco essas etapas, porque assim é como eu falei na real, né? normalmente assim, vamos pensar que vocês conseguissem criar a estratégia de uso desse produto, porque inclusive, assim, eu nem seria, eu nem seria excludente viu? Eu pensaria em produtos diferentes mesmo sabe? eu não pensaria, de repente, “aí eu vou tirar daqui um só produto”. Talvez assim eu acho que o caminho que vocês fizeram é de construir formas diferentes. Então de repente isso fosse vivenciado do ponto de vista mesmo de um momento específico para isso de uma disciplina mesmo né? que pudesse trabalhar inclusive, como você disse, porque a tela outros, outros conceitos aí nessa, nessa, nessa atividade né?

mas vamos pensar o real né que é realmente um jogo, vamos pensar que é um jogo, então o jogo ele precisa ter essa coisa mais objetiva, porque principalmente a criança do fundamental que aquela criança está ali entre os seus 6, né? 10 anos, eles precisam ver o produto final. Eles têm aquela coisa de “ah, eu quero que atividade termine”, né? “Vai demorar muito para essa atividade terminar?” Então como é que a gente tem que pensar bem essa, essa lógica assim, medir bem essa, essa lógica para que cada momento ela realmente possa ter um pequeno os fechamentos, mesmo que depois a proposta daquele outro que ia fazer repensar, fazer tarara... Mas essa fase aqui né? vamos dizer assim, “ah eu vou fazer só a fase dois” é o propósito objetivo dessa fase é que eles experimentem a deficiência de cada indivíduo né? Então pronto, experimentou, esse é o objetivo, essa vivência sensório-motora, tá. Agora na outra eles vão refletir sobre ela, vamos fazer 1, é de conceituação, conceitualização do ponto de vista de memorização do conceito “isso aqui você acha que cabe aqui ou cabe mais ali” tipo quebra-cabeça né? para você conceitualizar mais mentalmente, mas precisa ter realmente esse tempo hábil de finalizar atividade né? ótimo fechamento assim, acho que realmente, tá de parabéns assim tá, tá muito bacana e é muita coisa aí viu.

APÊNDICE F – MANUAL DO JOGO





FASE INTRODUTÓRIA PARA O PROFESSOR

• Glossário
• Benefícios da educação inclusiva
• Barreiras atitudinais que afastam crianças com deficiência do ambiente escolar.

GLOSSÁRIO

01 PCD

É considerado como pessoa com deficiência, o indivíduo que possui limitações permanentes de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em decorrência de barreiras, pode impedir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

02 BARREIRAS

São qualquer obstáculo, comportamentos ou atitudes que comprometem a participação social, direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e expressão, acesso a informações e sua mobilidade. Essas barreiras são identificadas como barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação ou informática, atitudinais e tecnológicas.

03 EMPATIA

É a ação de se colocar no lugar do outro através da imaginação ou por meio da compreensão dos sentimentos e usar dessas perspectivas para gerar as próprias atitudes. Além disso, é uma ferramenta poderosa para desenvolver mudanças sociais e transformações nas relações humanas, bem como proporcionar a qualidade em se relacionar de forma significativa, associados aos aspectos de afeto, da confiança e conforto com a proximidade interpessoal.

04 INCLUSÃO

É uma mobilização social, educacional e política que defende o direito de todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades e limitações, a participarem e serem inseridos de forma consciente e responsável de todos os contextos sociais que fazem parte, bem como serem ouvidos e respeitados por suas características que se diferenciam dos outros.

05 PRECONCEITO

É uma ideia sem lógica pre-estabelecida ou sem fundamento crítico que se manifesta em forma de discriminação para com pessoas de diferentes cores, etnias, com diferentes comportamentos, etc.

06 CAPACITISMO

São preconceitos a cerca das capacidades de pessoas com deficiência, bem como o ato de utilizar de expressões discriminatórias, rotulações, adjetivos e substantivos direcionados à pessoa com deficiência. É uma forma de ignorar, excluir e isolar de seus contextos. Alguns exemplos de termos usados em contextos inadequados: inválido, cego/inco, deficiente físico, surdo/mudo, retardado mental, o incapacitado, mudo/inco, monge/inco, doente mental, débil mental, retardado (a), pessoa normal, portador de deficiência, etc.

07 BULLYING

São atos violentos como ameaças, olhares verbais e isolamento social que pode partir de professores, funcionários e colegas de classe. Essa ação afeta as crianças de escolas regulares e, em razão do medo dessas atitudes, acabam preferindo frequentar escolas especiais.

08 RECURSOS ASSISTIVOS

São objetos, bens, equipamentos, produtos ou sistemas concebidos visando aumentar, melhorar ou manter as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Alguns são desenvolvidos sob medida para necessidades específicas de cada pessoa. Esses recursos são identificados como bengalas, cadeiras de rodas, podem estar incluídos em brinquedos, roupas adaptadas, aparelhos de ensino, óculos visuais, etc.

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CRIANÇAS SEM DEFICIÊNCIA

- 1 Pode reduzir o medo das diferenças, ou seja, aceitar com maior facilidade as pessoas com algum tipo de aparência ou comportamento não semelhante ao seu;
- 2 Contribui para maior capacidade de acolhimento aos outros e de comunicar-se com outros colegas;
- 3 Possibilita maior capacidade de desenvolver o conforto, a confiança e a compreensão da diversidade individual e do coletivo;
- 4 Facilita a construção de amizades carinhosas por conseguir responder às necessidades dos outros;
- 5 Facilita o desenvolvimento dos princípios éticos e morais, tendo menos preconceitos.

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

- 1 A escola inclusiva pode mudar as atitudes negativas, como a segregação e tensão intergrupais;
- 2 A inclusão de crianças com deficiência pode aprimorar em questões sociais e emocionais do aluno com deficiência;
- 3 Impulsiona a relacionamentos mais positivos com os colegas e diminui o isolamento e exclusão em decorrência da ausência de amigos;
- 4 Melhora a aprendizagem da criança e seus desenvolvimentos psicológicos;
- 5 As crianças ficam mais preparadas para a vida adulta e para aceitar a diversidade.

BARREIRAS ATITUDINAIS QUE AFASTAM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR

Ignorância: desconsiderar o potencial do aluno(a) com deficiência.

Medo: ter receio de acolher crianças ou profissionais com deficiência por acreditar que irá "fazer ou dizer algo errado".

Rejeição: recusar integrar com a crianças ou seus familiares.

Percepção de menos-valia: depreciar a capacidade ou duvidar que o aluno pode realizar uma atividade.

Inferioridade: pensamento errôneo de que a criança com deficiência não irá acompanhar os demais alunos, mas, isso é uma concepção enganosa, já que todos as pessoas, independentemente de suas condições, apresentam ritmos diferentes de aprendizagem.

Friedade: sentir-se pensoso por ter atitudes protetoras em relação aos alunos com deficiência e realizar ações com a classe por elas, concedendo uma pseudo-participação.

Adoração do herói: ter comportamentos e elogios exagerados em relação à criança com deficiência por ela conseguir superar seus obstáculos realizando alguma atividade, tratando-a como "especial" ou "extraordinária".

Exaltação do modelo: utilizar a imagem dos estudantes com deficiência como uma referência de persistência e coragem diante dos demais.

Percepção de incapacidade intelectual: acreditar que a criança com deficiência irá ser um empecilho no sala e atrapalhar o desempenho dos outros alunos, bem como evitar a matrícula desses alunos, descredibilizado as suas capacidades e competências.

Efeito de propagação (ou espanto): ter o preconceito e suposição de que a deficiência de uma criança afeta os seus outros sentidos e habilidades, como supor que uma criança com deficiência auditiva também tem deficiência intelectual.

Esteréotipos: fazer comparações entre crianças com a mesma deficiência, criando uma generalização sobre as pessoas com deficiência.

Compensação: acreditar que, por conta de sua condição, os alunos devem ser compensados com menos atividades e devem receber vantagens.

Negação: desconsiderar as limitações de aprendizado dos estudantes com deficiência.

Substituição da deficiência: utilizar de termos pejorativos que se referem a uma parte ou sentido da criança, como "o pernilho", "o cego". Essas expressões afetam na autoestima e na percepção de identidade em detrimento da deficiência, afastando o desejo dos alunos de estar nesse ambiente tóxico.

Comparações: fazer comparação entre as realizações dos alunos sem deficiência com as "falhas", "faltas" que a criança com deficiência não alcança.

Atitudes de segregação: acreditar que a partir de uma falha estaria a criança com deficiência deve ser encaminhada para escolas especiais com profissionais especializadas.

Adjetivações: categorizar a personalidade da pessoa com deficiência como "lenta", "agressiva", "dócil", "difícil", "aluno problemático", "deficiente mental". Essas adjetivações denotam a percepção da identidade dos alunos.

Particularizações: restringir os estudantes com deficiência acreditando que só aprenderá com crianças com a mesma deficiência ou afirmando que ele está progredindo à sua maneira, do seu jeito.

Baixa expectativa: ter a concepção de que os alunos com deficiência não irão conseguir se adequar a sala de aula regular e devem realizar atividades repetitivas, entretanto, isso não contribui para sua formação e descobrir suas habilidades.

Generalizações: fazer comparações entre alunos com a mesma deficiência, ignorando suas individualidades, acreditando que terão os mesmos avanços, dificuldades e habilidades no processo de aprendizado.

Padronizações: fazer comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupar os alunos pela sua deficiência e utilizar de atividades com baixa dificuldade, bem como acreditar que, por a criança estar na escola regular, ela deve ser grata, mas, esse é um pensamento equivocado, pois não deve haver somente a integração, e sim a devida inclusão e participação plena da criança com deficiência.

Assistencialismo e superproteção: ter atitudes necessárias direcionadas às crianças, como terer o fracasso quando experimentam suas próprias estratégias de aprendizado, impedir que os alunos explorem o ambiente escolar com medo de que se machuquem, não avaliar adequadamente o desenvolvimento dos alunos com receio de que sintam-se frustrados em relação aos seus próprios desempenhos.



INFORMAÇÕES DO JOGO

- Objetivo
- Características e regras gerais
- Tempo
- Componentes do jogo
- História do jogo
- Personagens do jogo
- Regras do jogo
- Mapa do universo do jogo

01 — OBJETIVO

Esse jogo pretende promover o estímulo e reflexão acerca da empatia, a cultura inclusiva e conscientização voltada para a desconstrução de barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiências. O desenvolvimento desse universo é uma forma lúdica das crianças terem acesso ao tema no contexto escolar e ser possível o(a) professor(a) realizar o diálogo e fazer a conscientização de uma forma divertida para as crianças.

03 — TEMPO

Esse jogo pode ser realizado em diferentes possibilidades de tempo dependendo da disponibilidade do professor e do evolumento das crianças.

- 1- Ser realizado em um expediente de aula completo;
- 2- pode ser fragmentado, ou seja, cada aula realizar uma parte do jogo e in dando continuidade durante as subsequentes aulas.

02 — CARACTERÍSTICAS E REGRAS BÁSICAS

- Jogo de tabuleiro;
- Jogo multiplayer;
- Idade dos jogadores de 9-10 anos;
- Ter no máximo 5 equipes e no mínimo 2 equipes;
- Ao menos um professor responsável que faça a mediação do jogo;
- Respeitar a dinâmica do jogo para que o objetivo seja satisfatório.

04 — COMPONENTES DO JOGO

- 1 Tabuleiro + Embalagem
- 1 Dado
- 11 Personagens pop-up
- 6 Bottons
- 5 Pinos
- 250 Fichas de pontuação
- 2 Folders
- 6 Flyers
- 25 Cartões Shaka + Embalagem
- 5 Cartões de mímica + Embalagem
- 1 Quebra-cabeça
- 1 Quadro de palavras
- 3 Mini-cartões dos baus
- 1 Mini-carte de doação de 10 pontos
- 25 Fichas de Habilidade
- 25 Fichas de conhecimentos



HISTÓRIA DO JOGO

O jogo se passa em um universo paralelo em que seres humanos e seres mágicos vivem em harmonia. Mas isso está mudando graças aos Demontys, seres possessivos e cruéis que invadiram o reino central onde vive o Espírito da Floresta, **Humurã**. Ele é responsável por manter o equilíbrio entre todos os reinos existentes e por proteger a todos. Mas, em decorrência da maldade dos Demontys, o Humurã está ficando fraco e os conhecimentos que ele protege estão sendo ameaçados e serem apagados. As suas habilidades mágicas estão sendo afetadas. Cada dia mais o sentimento de empatia está sendo esquecido pelas pessoas e isso pode desestabilizar a harmonia que, com muito esforço, foi conquistada com o passar dos séculos. Diante de todo esse perigo, foram convocados guerreiros de todos os reinos para salvar o Humurã e tudo aquilo que ele foi destinado a proteger. Os 5 reinos devem recuperar os conhecimentos e espalhar novamente para todos, uma vez que os Demontys quando não estão destruindo e invadindo os reinos e províncias, estão apagando da mente das pessoas todos os saberes. Para isso, os reinos terão a ajuda do guerreiro Shaka, responsável por manter em segurança os conhecimentos para que não sejam destruídos. Além disso, os 5 reinos devem assumir alguns poderes durante suas jornadas e enfrentar os Demontys, superando as barreiras plantadas contra as habilidades mágicas, pois os Demontys estão motivados a atrapalhar todos.

Sigam firme nessa jornada!

PERSONAGENS DO JOGO



SHAKA

É um guerreiro e protetor dos conhecimentos. O Humurã o salvou quando os Demontys destruíram a aldeia que ele e sua família vivia. Ele foi o único Shaka que sobreviveu. É desde então que vive na floresta do reino de Humurã e protege os conhecimentos que devem ser espalhados pelas reinos. Ele é bondoso e tem como amigos os barbaletes mensageiros. Ele irá ajudar os reinos a descobrir conhecimentos importantes e, com isso, os grupos conseguirão pontuações e conhecimentos necessários para seguir suas jornadas e restaurar os poderes do Humurã novamente.



HURUMÃ

O Humurã é o espírito da floresta que protege todos os reinos mantendo o equilíbrio e fazendo com que a essência pertencente presente nas pessoas. Ele protege todos os seres. O Humurã perdeu seu pé na luta contra os Demontys protegendo o Shaka, seu fiel amigo. Ao fim do jogo, os reinos devem entregar as pontuações conseguidas durante o jogo para que ele possa se recuperar novamente das maldades dos Demontys.



DEMONTYS

São a personificação do mal que chegaram de outro mundo para dominar diferentes reinos. Eles estão tornando o Humurã enfraquecido. São cruéis e possuem a habilidade de diminuir os poderes. Esses seres surgem ao longo do jogo para piorar situações em lugares e dificultar a vida de todos. Eles representam as barreiras atitudinais, urbanísticas, arquitetônicas e na comunicação.

REINOS DO JOGO



Mesuliano
*Professor(es)

São os mestres comunicadores da floresta. Esse reino foi designado pelo Humurã a ser responsável por comunicar as mensagens aos grupos, tendo em vista que não seria que sabem falar todas as línguas e podem traduzir a mensagem da melhor forma aos reinos, além disso, devem guiar e mediar todas as atividades.



Guxiano
*Equipe de alunos

Protegidos pelas águas. O objetivo do reino é vencer os desafios presentes no reino de Humurã e conquistar novos conhecimentos para salvar seu reino de ser destruído e invadido pelos Demontys.



Driteano
*Equipe de alunos

Protegidos pela lua. O objetivo do reino é vencer os desafios presentes no reino de Humurã e conquistar novos conhecimentos para salvar seu reino de ser destruído e invadido pelos Demontys.



Fênopleano
*Equipe de alunos

Protegidos pelo sol. O objetivo do reino é vencer os desafios presentes no reino de Humurã e conquistar novos conhecimentos para salvar seu reino de ser destruído e invadido pelos Demontys.



Daxhuriano
*Equipe de alunos

Protegidos pelas flores. O objetivo do reino é vencer os desafios presentes no reino de Humurã e conquistar novos conhecimentos para salvar seu reino de ser destruído e invadido pelos Demontys.



Lunturiano
*Equipe de alunos

Protegidos pelo fogo. O objetivo do reino é vencer os desafios presentes no reino de Humurã e conquistar novos conhecimentos para salvar seu reino de ser destruído e invadido pelos Demontys.



03

INSTRUÇÕES DO JOGO

- Como Jogar?
- Passo 1: Organizando as equipes
- Passo 2: Explicando o contexto e iniciando o jogo
- Passo 3: Realizando as atividades do jogo
- Passo 4: Finalizando o jogo
- Passo 5: Realizando o diálogo final com as crianças

COMO JOGAR?

1º PASSO ORGANIZANDO AS EQUIPES

BOTONS DOS REINOS



O professor deve separar de 2 a 5 equipes de alunos para iniciar o jogo, para isso, as crianças devem escolher botões (apresentados ao lado) para determinar de qual reino serão. Todos os reinos possuem um, inclusive o(s) professor(es). Esses botões servem para que todos se sintam mais imersos no jogo.

Nesse mesmo momento, as crianças devem decidir um líder para o grupo que ficará responsável por realizar algumas dinâmicas e atividades durante o jogo, como escolher as cartas do Shaka, rolagem de dados, etc. Somente o líder terá um botão. Essa criança também jogará com todos outros durante as atividades. Caso alguma criança canse de ser o capitão do time e queira trocar com outra criança do mesmo time, eles podem realizar essa troca. Para isso, ela terá que repassar o botão de líder.

FICHAS DOS REINOS



Em seguida, com os grupos determinados, devem ser entregues as fichas que servirão para representar os reinos no tabuleiro, ou seja, essas fichas irão movimentar conforme o avanço dos jogadores no jogo e devem ser entregue as equipes de acordo com seus reinos.

16

2º PASSO EXPLICANDO O CONTEXTO E INICIANDO O JOGO

CARTA COM HISTÓRIA DO JOGO



O mediador deve ler a história do jogo presente na carta das borboletas mensageiras (apresentada ao lado), apresentar os personagens (página 13) e o objetivo das crianças nesse jogo (página 14), além de explicar a importância da temática do jogo logo de início.

Em seguida, deve ser feita uma rolagem com o dado (modelo do dado apresentado ao lado) para definir a ordem de jogada das equipes. Após definida a ordem, deve ser lançado novamente o dado para ver quantas casas o primeiro grupo irá avançar e identificar qual dinâmica irá fazer. Em sequência, todas as equipes devem jogar os dados e realizar as atividades até o fim do jogo. Cada equipe tem apenas uma jogada de dado por rodada.

DADO



17

3º PASSO REALIZANDO AS ATIVIDADES DO JOGO (ATIVIDADE DO SHAKA)

POP-UP SHAKA



1- O tabuleiro terá 5 personagens pop-up do Shaka (representado na figura ao lado). Eles terão o objetivo de representar as atividades de perguntas-charadas-problemas. Quando alguma equipe encontrar o pop-up do Shaka pela primeira vez no jogo, o(a) mediador(a) deve realizar a leitura do recado do Shaka.

MENSAGEM DO SHAKA



2- Essa mensagem irá descrever a atividade e como ela deve ser executada, além disso, contém as informações importantes da brincadeira. Essas informações só precisam ser lidas uma vez.

18

3º PASSO REALIZANDO AS ATIVIDADES DO JOGO (ATIVIDADE DO SHAKA)

CARDÊS DA ATIVIDADE



3- Após a leitura da mensagem, o líder deve escolher uma carta (demonstrada na figura ao lado). O capitão do jogo deve entregar a carta escolhida sem olhar o verso e o(a) mediador(a) deve realizar a leitura das perguntas. É importante destacar que deve ser feita uma pergunta por equipe. Portanto, sempre que escolhida pelas equipes, a carta deve ser "descartada" e não deve ser misturada com as outras que ainda não foram selecionadas. Os cartões de questões são exclusivos da atividade do Shaka, onde contém perguntas com alternativas a, b e c. Os 25 cartões estarão dentro de uma embalagem e deve ser embaralhados todas as vezes que uma equipe cair na casa do Shaka. As perguntas são simples e as alternativas induzem as crianças ao acerto. Se equipe acertar, será ganho 50 pontos e uma ficha de conhecimentos (representados na figura ao lado). Entretanto, havendo o erro, é importante que as crianças saibam a resposta correta e tenham a explicação do professor. Assim, o(a) professor(a) deve dialogar sobre o aspecto que está sendo abordado em cada cartão, e próprio cartão terá sugestão de como guiar esse diálogo.

Esse tipo de atividade é importante para que as crianças aprendam por meio do acerto X erro sobre o tema que está sendo apresentado. Além disso, tudo isso será realizado em formato de brincadeira. Então as crianças irão desenvolver pensamentos críticos, trabalhando a consciência social por meio do brincar.

MONTAGEM DA ATIVIDADE



19

3º PASSO REALIZANDO AS ATIVIDADES DO JOGO (ATIVIDADES DO DEMONTYS)

POP-UP DEMONTYS



1- O tabuleiro terá 5 personagens pop-up do Demontys (como apresentado na figura ao lado). Eles terão o objetivo de representar as atividades de simulação, imaginação e o brincar de forma mais prática).

ORIENTAÇÕES DAS ATIVIDADES



2- Haverá 5 mensagens da borboleta hipnotizada pelo Demontys (como na imagem apresentada ao lado). Cada uma irá conter uma atividade diferente e terão um número na frente que representa o caso em que o Demontys está no tabuleiro e no verso haverá orientações de como as atividades devem ser executadas. Essas informações devem ser lidas pelo(a) mediador(a) do jogo para as crianças.

20

3º PASSO REALIZANDO AS ATIVIDADES DO JOGO (ATIVIDADES DO DEMONTYS)

3- Após essa leitura das orientações, as crianças devem realizar as ações conforme descrita em cada atividade. Se grupos diferentes caírem na mesma peça, não há problema, pois, diferente da atividade do Shaka, eles estarão vivenciando deficiências e a experiência, de um modo ou de outro, será diferente para eles. Nessas atividades, as crianças terão as deficiências como habilidades e enfrentarão alguns obstáculos. As deficiências e recursos assistivos aparecerão como habilidades mágicas ao decorrer do jogo, como a muleta está associada a um cajado mágico, por exemplo. A experiência de vivenciar as deficiências serão cíclicas, assim, as crianças poderão vivenciar diferentes deficiências durante o jogo.

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Nas atividades que é necessário a simulação de uma deficiência, havendo uma criança com deficiência na equipe, ela deve ser o personagem principal, ou seja, ela deve ser a criança que deve representar a habilidade mágica e as demais crianças devem ajudá-la ou participar também simulando a deficiência.

Em alguns momentos as outras crianças podem participar "atrapalhando" os outros times, mas será em decorrência a história do jogo, como os Demontys hipnotizar para eles terem determinadas atitudes.

As atividades de simulação, dramatização e imaginação são importantes, pois é uma forma de desenvolver a empatia por meio da imitação. Além disso, segundo Vigotsky (2009), por meio da brincadeira dramática, na qual a criança tem que dramatizar, a imaginação das crianças são materializadas e auxiliam no ato de assumir a perspectiva de um personagem. Por essa razão, as crianças nesse momento assumirão o papel de personagem para realizar as brincadeiras.

Desse modo, cada atividade do Demontys irá simular, por meio da brincadeira, algumas deficiências.

ATIVIDADE 1: Encontrando os objetos perdidos (simulação da deficiência visual)
ATIVIDADE 2: Descobrimos as mensagens (simulação da deficiência auditiva)
ATIVIDADE 3: Transportando os objetos (simulação da deficiência motora)
ATIVIDADE 4: Troca de papéis (simulação da deficiência visual)
ATIVIDADE 5: Identificando as cores (simulação da deficiência intelectual)

21

3º PASSO

REALIZANDO AS ATIVIDADES DO JOGO

(ATIVIDADES DO DEMONTYS)
ATIVIDADE 1: ENCONTRANDO OBJETOS PERDIDOS

COMO PREPARAR ESSA ATIVIDADE?

Nessa atividade, todas as crianças da equipe devem vendar os olhos, nesse momento (o(a) mediador(a) deve explicar que as crianças não devem interpretar os olhos vendados como algo negativo, pois essa é uma habilidade que as ajudará a ter mais poderes em relação à audição, tato, olfato para conseguir realizar a atividade. O objetivo é que essas crianças encontrem na sala com os olhos vendados 5 objetos ou frutas específicas (pode ser bola, livros, ananás, etc., estojos, alguma fruta) para concluir a atividade. Mas para isso, elas devem enfrentar algumas barreiras, deve ser espalhada algumas cadeiras na sala ou objetos maiores que bloqueiam o livre acesso dessas crianças, como também devem ser postos objetos aleatórios para confundir as crianças. Os demais grupos devem simular barulhos aleatórios para afetar a percepção de som das crianças (caso os professores tenham um apito ele pode ser utilizado). Isso ocorrerá, pois, o Demontys "hipnotizou" os demais grupos e ficar do lado dele por esse pequeno tempo.

OBSERVAÇÕES

Se a equipe tiver 20 pontos sobrando, elas podem usar esses pontos para evoluir suas habilidades, ou seja, elas podem conseguir muitas (pode ser utilizado cabo de vassoura) para ajudar a transitar na sala de aula. Esse objeto deve ser associado a um objeto mágico que ajuda essas crianças a conseguir enfrentar as barreiras de uma maneira mais fácil. Caso outros grupos calarem nessa mesma atividade, faça a atividade com as mesmas regras, mas mude de posição os obstáculos e objetos que devem ser encontrados. Cada objeto encontrado vale 10 pontos (representado na figura ao lado), podendo conseguir até 50 pontos. Eles devem fazer a atividade em um tempo de 2 minutos no máximo e só tirar as vendas no fim desse tempo. Se conseguirem realizar a atividade corretamente ganham também uma ficha de habilidade (representada na figura ao lado).

COMO GUIAR O DIÁLOGO?

Até o fim da atividade, realize perguntas como: quais foram as principais dificuldades para se locomover sem a ajuda da visão? Quais foram os sentimentos sentidos enquanto realizavam as atividades? Quais barreiras foram piores para vocês, as sonoras ou a do ambiente? Como vocês acham que poderia facilitar a vida da pessoa com deficiência visual?

PONTUAÇÕES DA ATIVIDADE

22

3º PASSO

REALIZANDO AS ATIVIDADES DO JOGO

(ATIVIDADES DO DEMONTYS)
ATIVIDADE 2: DESCOBRINDO AS MENSAGENS

COMO PREPARAR ESSA ATIVIDADE?

Os Demontys encontraram uma forma de atrapalhar o caminho da equipe, para passar por essa fase, elas terão apenas uma habilidade e forma de se comunicar, que será por meio de mímicas e gestos. Essa habilidade fica sendo trocada entre as crianças da equipe, então cada criança da equipe deve realizar uma ação para que todas vivenciem a experiência. Não pode fazer sons, se fizer a equipe perde 10 pontos. Nesse momento a criança deve se colocar como alguém que tenha limitação da fala. O Demontys, para que eles não consigam passar a mensagem uns para os outros, limita o tempo, cada criança terá apenas 1 minuto para conseguir passar a mensagem. O Mesuriano (professor) deve passar as ações que as crianças devem fazer no ouvido de cada uma conforme for sua vez de realizar a mímica. Essas ações estarão presentes em cards (representados nas figuras ao lado). Na frente da carta existe o símbolo e nome do que corresponde com o resto que venha eventualmente a cair na casa da atividade. No verso, possuem as mímicas e dicas. Só o mediador deve ver as informações do card e repassar para as crianças.

OBSERVAÇÕES

A equipe pode comprar apenas 1 dica durante todo o jogo por 20 pontos; As crianças devem descobrir o que está sendo comunicado dentro de um tempo de 1 minuto no máximo para cada ação; Cada ação que eles conseguirem descobrir vale 10 pontos e se conseguirem realizar pelo menos 3 mímicas corretamente ganham uma ficha de habilidade; Caso não consigam, não ganham as pontuações; Se alguma criança não estiver conseguindo fazer a ação e o grupo não estiver conseguindo descobrir, ela pode passar para a próxima criança para que ela realize a próxima mímica.

COMO GUIAR O DIÁLOGO?

Até o fim da atividade, realize perguntas como: Quais foram as principais dificuldades encontradas para realizar a atividade? Quais foram os sentimentos sentidos enquanto realizavam as atividades? Reforce a importância da língua de sinais tanto para pessoas com deficiência auditiva, quanto para as pessoas que não possuem deficiência auditiva.

PONTUAÇÕES DA ATIVIDADE

23

3º PASSO

REALIZANDO AS ATIVIDADES DO JOGO

(ATIVIDADES DO DEMONTYS)
ATIVIDADE 3: TRANSPORTANDO OBJETOS

COMO PREPARAR ESSA ATIVIDADE?

Nessa atividade, as crianças da equipe devem andar as mãos e os pés (se tiver cadeiras de rodas, ela pode ser utilizada). De um lado da sala devem ficar as crianças como uma caixa com bolinhas e de um lado oposto da sala uma caixa vazia, o objetivo é que elas consigam transportar as bolinhas de um lado da sala para o outro. Só pode ser levado uma bolinha por vez e elas podem usar a boca ou qualquer parte do corpo que elas encontrarem naquele momento. Os Demontys também plantaram várias barreiras por onde passaram, dessa forma a sala deve estar com várias cadeiras e objetos que atrapalhem a transição das crianças pela sala. Além disso, eles limitaram o tempo, que deve ser feita em 1 minuto.

OBSERVAÇÕES

A equipe pode pedir que seja retirado 1 barreira presente no ambiente em troca de 10 pontos; Se eles conseguirem até 5 bolinhas ganham 20 pontos, de 5-10 ganham 30 pontos, 11 ou mais bolinhas ganham 50 pontos; Se conseguirem até 5 bolinhas ganham também uma ficha de habilidade.

COMO GUIAR O DIÁLOGO?

Até o fim da atividade, realize perguntas como: Quais foram as principais dificuldades encontradas para realizar a atividade? Quais foram os sentimentos sentidos enquanto realizavam as atividades? Qual a sensação de conseguir utilizar de suas funções motoras para realizar a atividade?

PONTUAÇÕES DA ATIVIDADE

24

3º PASSO

REALIZANDO AS ATIVIDADES DO JOGO

(ATIVIDADES DO DEMONTYS)
ATIVIDADE 3: TROCA DE PAPEIS

COMO PREPARAR ESSA ATIVIDADE?

Nesse momento do jogo, a atividade é que as crianças montem um único quebra-cabeça em equipe (representado na figura ao lado). O quebra-cabeça com o desenho do Hurumã é um quebra-cabeça simples, mas 3 crianças devem montar com os olhos vendados enquanto as outras crianças guiam a atividade por meio da comunicação guiando se a peça está correta ou não, falando qual a direção da peça que devem pegar. Depois de um minuto, o professor deve dizer para as crianças pararem e tocar de papel, quem estava montando agora vai guiar e quem estava guiando agora vai montar o quebra-cabeça. O Demontys determinou que as crianças devem realizar essa atividade em apenas 2 minutos.

OBSERVAÇÕES

A equipe pode pedir que uma pessoa que está guiando possa organizar as peças do quebra-cabeça em um tempo de 5 segundos em troca de 30 pontos; O quebra-cabeça no final tem que está próximo à imagem real, mas se não tiver nem um pouco parecido, as crianças não ganham; Se elas conseguirem um resultado bom nesse tempo (não precisa está perfeito) ganham 50 pontos e a ficha de habilidade, caso contrário, não ganham as pontuações.

COMO GUIAR O DIÁLOGO?

Até o fim da atividade realize perguntas como: Quais foram as principais dificuldades nessa atividade? Quais foram os sentimentos sentidos enquanto realizavam as atividades? Foi mais difícil guiar ou ser guiado?

PONTUAÇÕES DA ATIVIDADE

25

3º PASSO

REALIZANDO AS ATIVIDADES DO JOGO

(ATIVIDADES DO DEMONTYS)
ATIVIDADE 5: IDENTIFICANDO AS CORES

COMO PREPARAR ESSA ATIVIDADE?

O ritmo, nessa atividade, devem cumprir o desafio de identificar as cores. O quadro de cores (representado na figura ao lado) deve ser exposto para a equipe e cada membro da equipe tem 1 tentativa de acertar pelo menos 5 das 15 palavras do quadro, cada criança terá um tempo de 30 segundos para esse acerto. O objetivo é que as crianças falem as cores e não o nome escrito. Os demais reinos foram hipnotizados pelo Demontys, portanto, devem fazer barulhos aleatórios na sala com a finalidade de afetar a concentração das crianças.

OBSERVAÇÕES

A equipe pode pedir para aumentar o tempo de 20 para 30 segundos por 20 pontos; Se ao menos uma pessoa da equipe acertar corretamente 5 cores, a equipe ganha 50 pontos e a ficha de habilidades.

COMO GUIAR O DIÁLOGO?

Até o fim da atividade, realize perguntas como: Quais foram as principais dificuldades encontradas para realizar a atividade? Quais foram os sentimentos sentidos enquanto realizavam as atividades? Faça uma reflexão de que muitas vezes o que pode parecer simples para alguns, é muito difícil para outros e como algumas barreiras a realização de determinadas atividades pode ser ainda mais complexa.

QUADRO DE CORES

AMARELO	VERMELHO	VERDE
ROSA	LARANJA	AZUL
AZUL	BRANCO	AMARELO
PRETO	CINZA	VERMELHO
ROXO	MARROM	LILÁS

PONTUAÇÕES DA ATIVIDADE

26

3º PASSO

REALIZANDO AS ATIVIDADES DO JOGO

(ELEMENTOS DE JOGABILIDADE)

Os elementos de jogabilidade estarão presentes no tabuleiro e terão funções simples com a finalidade de tornar a dinâmica do jogo mais interessante.

PLACAS

Esse elemento informa sobre as ações que devem ser realizadas quando alguns elementos aparecem. A informação deve ser lida e seguido para que a dinâmica do jogo funcione.

SETA DE AVANÇO

Esse elemento indica que o jogador deve avançar no jogo, a quantidade de casas que deve ser avançado está indicada na placa.

MOEDA DE 10 PONTOS

Esse elemento indica que a equipe pode ganhar 10 pontos. As orientações de como ganhar ou doar estão no mini-card.

BAÚS

Esses elementos indicam que a equipe pode ganhar 20, 30 ou 40 pontos. As orientações de como ganhar estão nos mini-cards.

VOLTAR CASAS

Esse elemento indica que a equipe deve voltar casas, a quantidade de casas está indicada na placa.

PULE O BURACO

Esse elemento indica que a equipe deve pular uma casa.

TELETRANSPORTE

Esse elemento indica que a equipe deve teletransportar de uma casa para outra, as casas de teletransportes estão definidas nas placas.

27

4º PASSO
FINALIZANDO O JOGO
(CONDIÇÕES DE VITÓRIA E MENSAGEM FINAL)



POP-UP DO HURUMÃ

MENSAGEM DO HURUMÃ



1- Após todas as equipes finalizarem as atividades no jogo, deve ser contabilizadas as pontuações das atividades, ganha a equipe que tiver mais pontuações, pontos de habilidade e de conhecimento ao fim do jogo. A premiação fica como opcional para o professor realizar da maneira que achar melhor.

2- Em seguida, quando todos estiverem no final, o pop-up do Hurumã (representado na figura ao lado) terá uma mensagem para as crianças (representada na figura ao lado). A leitura deve ser realizada pelo Mesusiano.

28

5º PASSO
REALIZANDO O DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS
(COMO GUIAR O DIÁLOGO FINAL?)

1- Por fim, ao fim do jogo e com a realização de todas essas atividades, abra um momento de diálogo como a turma com a finalidade de entender o sentimento das crianças em relação às brincadeiras, quais foram as maiores dificuldades, quais foram os maiores aprendizados que elas conseguiram absorver;

2- Fale também sobre alguma visão própria que durante as brincadeiras caso tenham notado algo;

3- Reflita com as crianças sobre a importância da conscientização, da empatia e do respeito que deve haver pelas pessoas com deficiência;

4- Reforce também que as atividades de simulação é uma forma de estimular a percepção da criança em relação ao o que as pessoas com deficiência passam no dia a dia em alguns momentos, mas em um tempo tão curto não dá para ter a real noção do que elas realmente passam em seus cotidianos, pois, existem muitas pessoas preconceituosas que afetam psicologicamente essas pessoas, existem outros problemas das deficiências individuais de cada um, como também existem ambientes e problemas externos que desfavorecem as capacidades e habilidades dessas pessoas de formas muito específicas;

5- Por fim, reforce que o que mudará a realidade em que essas pessoas vivem é essas crianças abraçarem a diversidade, começarem a refletir mais e sobre atitudes negativas e ser mais empáticos para evitar preconceitos e/ou estigmas e que essas crianças realmente compartilhem os seus conhecimentos e ações positivas com todos ao seu redor para que todos entendam mais sobre o tema e para que o mundo torne-se um lugar melhor.

29

REFERÊNCIAS

EHIR, Thomas; GRINDAL, Todd; FREEMAN, Brian; LAMOREAU, Renée; BORQUAYE, Yolanda; BURKE, Samantha. Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência. São Paulo: Instituto Alana, 2016.

FIGUEIRA, Emílio. INTRODUÇÃO GERAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA. São Paulo: Figueira Digital, 2019.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. Revista de Educação.

LIMA, Francisco José; TAVARES, Fabiana S.S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas, p. 23-32, 2008.





Para melhor visualização e leitura do manual, acesse o link abaixo:

https://issuu.com/mariairis_/docs/manual_do_jogo_hurum_maria_iris_de_lima_santos_u