A UTILIZAÇÃO DE *BOARDGAMES* PARA O TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM ADOLESCENTES COM T.E.A.

THE USE OF *BOARDGAMES* FOR SOCIOEMOCIONAIS SKILLS TRAINING IN TEENAGERS WITH A.S.D.

DOI: <https://doi.org/10.22388/2525-5894.2018.0059>

Leandro Alcerito Antunes Roque - Aluno do Curso de Pós-graduação em Neurociência Aplicada a Educação na Universidade Anhembi-Morumbi; Professor no Ensino Médio do Colégio Anhembi-Morumbi. alcerito@uol.com.br

Dados preliminares do Trabalho de Conclusão de Curso na Pós-graduação em Neurociência Aplicada a Educação – Universidade Anhembi-Morumbi.

Resumo

As habilidades sociais podem ser definidas como “o conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto ameniza a probabilidade de futuros problemas. O espectro teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais compreende um conjunto de procedimentos aplicáveis à superação de déficits comportamentais e busca, por um lado, minimizar dificuldades interpessoais e, por outro, maximizar comportamentos socialmente competentes. Emoções das mais variadas estão envolvidas no contexto dos jogos, desde o prazer da vitória até a tensão de uma derrota anunciada. O sentimento de conquista, de prazer ao se concluir um jogo é tão envolvente e intenso quanto o próprio sentimento de jogá-lo. O ambiente do jogo proporciona o alinhamento de pessoas diferentes para jogar juntas. Na sociedade isso corresponde a trabalhar com a riqueza da diversidade em busca de um objetivo comum de maneira alinhada. A partir do *storytelling* organizado e montado de acordo com os fatores específicos o jogo nomeado por *TRINUS: ROAD TRIP TO ISLE OF WIGHT – ROCK FESTIVAL 1970*® fez com que seus jogadores cumprissem as teatralizações com certa dificuldade, o que era esperado mediante o transtorno (TEA) do qual são acometidos, mas em nenhum momento apresentaram comportamento de fuga ou esquivas, isto em grande parte por sentirem-se seguros em atuar diante dos parceiros de grupo e sob a acolhida do terapeuta que constantemente reforçava o desempenho positivo dos jogadores. Em termos simples, na maior parte do tempo, os jogadores se divertiram. A intencionalidade na criação do *storytelling*, o desenvolvimento de uma mecânica que de forma declarativa visando o estímulo de determinadas áreas cerebrais e os recursos viso

especiais aplicados no design dos elementos do jogo, combinados, elevam a qualidade do treinamento e do material, colaborando para o trabalho terapêutico com portadores de TEA e apontando a necessidade de estudos mais detalhados e amplos quanto a utilização de jogos no desenvolvimento e avaliação de habilidades sociais.

Palavras-chave: Habilidades sociais; Jogos de tabuleiro; TEA; Neurociência; Educação.

Abstract

The social skills can be defined as "the set of behaviors that are issued by an individual in an interpersonal context which expresses feelings, attitudes, desires, opinions or rights of this individual in an appropriate manner to the situation, respecting these other behaviors, and that usually solves the immediate problems of the situation while alleviates the likelihood of future problems. The theoretical-practical spectrum of Social skills training comprises a set of procedures for overcoming behavioral deficits and seeks, on the one hand, minimize interpersonal difficulties and, on the other, maximizing behaviors socially competent. More varied emotions are involved in the context of the games, from the pleasure of victory until the tension of a defeat foretold. The feeling of accomplishment, of pleasure when you complete a game is so engaging and intense as his own sense of play. The game environment provides the alignment of different people to play together. In society that corresponds to work with the wealth of diversity in pursuit of a common goal of aligned way. From the storytelling organized and mounted according to the specific factors the game named by *TRINUS: ROAD TRIP TO ISLE OF WIGHT – ROCK FESTIVAL 1970*® has made its players abide by the theatrical productions with some difficulty, what was expected by the disorder (TEA) which are affected, but at no time showed escape behavior or dodging, this largely by feel safe in acting on the Group and partners under the welcome of the therapist who constantly reinforced the positive performance of the players. In simple terms, most of the time, the players had a good time. The intention in creating the storytelling, the development of a mechanics that declaratively aiming at the stimulation of certain brain areas and resources spatial vision applied to the design of the elements of the game, combined, raise the quality of training and material, contributing to the therapeutic work with patients with TEA and pointing out the need for more detailed studies and extensive as the use of games in development and evaluation of social skills.

Key-words: Habilidades sociais; Boardgames; TEA; Neurociência; educação.

INTRODUÇÃO

As habilidades sociais (HS) podem ser definidas como “o conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de modo adequado a situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto ameniza a probabilidade de futuros problemas. (CABALLO, 1986, apud CABALLO, 2008, p.6)”, tais habilidades são essenciais para o indivíduo desempenhar com plenitude e eficiência diferentes funções em variados cenários da vida social, profissional e familiar. Sem o desenvolvimento destas habilidades, e mediante os obstáculos que a vida em sociedade oferece, a convivência torna-se conflituosa e insustentável, fazendo com que sejam impostas condições de isolamento, ansiedade e depressão, que por sua vez prejudicam o estado físico e a saúde mental daqueles que não o conseguem ou o atingem parcialmente.

O desenvolvimento das HS ocorre pelo processo de aprendizagem desde a infância, pelo convívio com os pares e a constante interação social propiciada pela vida comunitária e o contexto cultural onde a

criança e o adolescente se desenvolvem. Trata-se, portanto, de um aprendizado inerente e essencial ao desenvolvimento humano através da interação entre o sujeito e o mundo que o cerca. Vygotsky (1984) enfatiza a importância dos contextos culturais e das interações sociais como aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança, sendo a linguagem o instrumento mediador dessas relações, favorecendo a inserção social e o desenvolvimento do pensamento. Piaget, por sua vez, ressalta o contexto cultural e as relações sociais como condições necessárias ao desenvolvimento, mas não suficientes, sozinhas, para impulsionar este processo (p. ex., Piaget, 1967, 1973a, 1973b). Nesta teoria, as relações sociais propiciam ao indivíduo objetos de conhecimento privilegiados, na medida em que outro ser humano, em sua complexidade, constitui uma fonte de interações muito enriquecedora, bem como de desequilíbrios e de conflitos cognitivos, que podem impulsionar o desenvolvimento.

A construção de um repertório socialmente habilidoso decorre, na maior parte das vezes, de interações em contextos naturais, sem treinamento formal (GOMIDE, 2003), embora ocorram comumente falhas neste processo de aprendizagem, ocasionando déficits relevantes em habilidades sociais. Há evidências crescentes de que tais déficits estejam correlacionados com fraco desempenho acadêmico, delinquência, abuso de drogas, crises conjugais e distúrbios emocionais variados, como transtornos de ansiedade generalizada (TAG) (Del Prette & Del Prette, 2001). O recente desenvolvimento e difusão de mídias sociais, que têm como principal característica estabelecer comunicação entre um ou mais indivíduos através de plataformas digitais não presenciais, tornou-se outro fator de risco ao desenvolvimento de habilidades sociais, estabelecendo relações superficiais de contato e troca interpessoais caracterizadas pelo unilateralismo do discurso e a uniformização do debate. Tais ambientes virtuais tem substituído a convivência real-presencial entre indivíduos que passam a interagir apenas a distância, desprezando o impacto negativo causado pela ausência do outro, seu toque, expressões e reações emocionais, controladas ou não, principalmente no que diz respeito ao espaço interpessoal de negociação de ideias onde, do debate entre opiniões diferentes surge a necessidade de conciliação.

Sendo assim, diante das falhas naturais e não-naturais no processo de aprendizagem, gera-se um déficit no desenvolvimento de habilidades sociais, que podem e devem ser corrigidos com o treinamento destas habilidades, numa tentativa direta e sistemática de ensinar estratégias e habilidades interpessoais aos indivíduos, com a intenção de melhorar sua competência interpessoal individual em tipos específicos de situações sociais (CURRAN, 1985). O espectro teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) compreende um conjunto de procedimentos aplicáveis à superação de déficits comportamentais e busca, por um lado, minimizar dificuldades interpessoais e, por outro, maximizar comportamentos socialmente competentes (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1999).

O THS é muito utilizado no desenvolvimento e avaliação de habilidade sociais em crianças e adolescentes com transtorno neuropsiquiátricos, visto que, é comum que estes indivíduos tenham dificuldades na aquisição e na manutenção das habilidades sociais, especialmente aqueles que apresentam transtornos relacionados a déficits neuropsicológicos, como problemas no desenvolvimento e no desempenho das funções executivas. O termo “funções executivas” define um processo cognitivo complexo, que envolve a coordenação de vários subprocessos para a realização satisfatória de uma meta. Neste sentido, o termo abrange vários processos cognitivos, não podendo ser entendido como um conceito unitário (ELLIOTT, 2003), e sim como um constructo multidimensional, o qual inclui: iniciativa, planejamento, capacidade para formular hipóteses, flexibilidade mental, habilidade para tomar decisões, regulação, julgamento crítico, utilização de *feedback* e autopercepção. Tais processos são necessários para um comportamento apropriado a determinado contexto (SALTHOUSE, ATKINSON & BERISH, 2003).

Portadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, apresentam déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, tais como: na reciprocidade emocional, nos comportamentos comunicativos verbais e não-verbais, além do desenvolvimento, manutenção e compreensão

de relacionamentos com os pares (DSM-5, 2015). As funções executivas nestes indivíduos estão comprometidas, em maior ou menor grau, a ponto de tornarem-se um fator de impedimento ao convívio social saudável, em muitos casos estes indivíduos tendem a isolar-se socialmente e por vezes desenvolver outros transtornos em decorrência deste afastamento.

O autismo é um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que tem uma origem genética poligênica que pode afetar muitos órgãos, mas com predomínio da alteração do funcionamento do sistema nervoso central. Particularmente, algumas estruturas, como o córtex cerebral, o cerebelo e as áreas do sistema límbico, parecem estar prejudicados. Em termos da organização neuronal cortical há uma deficiência no processamento da informação em virtude de uma alteração da organização dos dendritos e das sinapses. O problema principal envolve os neurônios e as conexões das regiões secundárias e terciárias do córtex cerebral. Parecem estar comprometidas as conexões que ligam diferentes regiões do mesmo hemisfério cerebral, assim como há alterações nos circuitos intracorticais. Daí decorrem deficiências no funcionamento cognitivo, principalmente nas tarefas que envolvem integração da informação e a coordenação de múltiplos sistema neurais (CONSENZA, 2011).

Provavelmente, em portadores de TEA, ocorrem alterações moleculares que levam a um desequilíbrio nas funções excitatória e inibitórias das sinapses corticais que são responsáveis pela mediação de comportamentos sociais e do processamento cognitivo. Altera-se, também, o processo de manutenção de várias regiões do córtex cerebral. Estudos com ressonância magnética funcional indicam modificações do funcionamento dos chamados “neurônio espelho”, responsáveis no lobo frontal pela capacidade empática do indivíduo, que não se ativam como nas pessoas sem autismo. Essa deficiência poderia contribuir para as dificuldades sociais e emocionais no autismo. Ao que parece, nessa síndrome os sentimentos não estão vinculados à informação que chega ao cérebro por causa das deficiências de conexão cortical (CONSENZA, 2011).

Os sintomas podem se modificar um pouco à medida que o indivíduo se desenvolve, o tratamento farmacológico tem papel secundário, sendo que medicamentos podem ser necessários em alguns casos, para alívio de sintomas como as estereotipias e alterações de humor. Mas ainda que o autismo não tenha cura, intervenções educacionais, comportamentais e fonoaudiológicas são as mais importantes no tratamento de comportamentos de inadequação social e no treinamento de habilidades sociais, visando principalmente tornar o sujeito apto a interação social, dotado de controle, mesmo que no caso do autismo esse controle seja parcial ou estereotipado, e capaz de relacionar-se com seus pares de forma satisfatório em situações outrora fortemente ansiogênicas e desencadeadoras de crises.

O uso de técnicas cognitivo-comportamentais parece predominar na área de intervenções em HS. As técnicas comumente empregadas envolvem; fornecimento de instruções, ensaio comportamental, modelação, modelagem, feedback verbal e em vídeo, tarefa de casa, reestruturação cognitiva, resolução de problemas, relaxamento (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1999) e, em intervenções grupais, vivências (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001). Em conjunto, estas técnicas visam modificar componentes comportamentais, cognitivos e fisiológicos típicos dos déficits em habilidades sociais. As intervenções em HS incluem, ainda, o treinamento de habilidades (p. ex., assertividade, empatia e manejo da raiva), além de outros focos de mudança requeridos por cada contexto e população (MURTA, 2005).

Segundo Caballo (2008), o processo de THS é composto de quatro elementos, que são: treinamento das habilidades, redução da ansiedade, reestruturação cognitiva e treinamento em resolução de problemas. Um programa completo de THS deve buscar desenvolver um conjunto de habilidades cognitivas, emocionais, verbais e não-verbais. Em seu formato básico, o THS, em um primeiro momento, identifica as áreas específicas nas quais existem dificuldades. Posteriormente, analisa os motivos da inadequação social, p. ex., déficits em habilidades, ansiedade condicionada, crenças desadaptativas, discriminação errônea (CABALLO, 2008).

Murta (2005), os programas de intervenção em habilidades sociais podem ser subdivididos de acordo com seus objetivos gerais, a partir do tipo de prevenção que se pretende, ou dos domínios comportamentais a serem trabalhados. Assim, intervenções primárias podem ser conduzidas em grupos ou pessoas expostas a fatores de risco psicossociais, mas que ainda não tenham sido acometidos por problemas interpessoais, visando ao incremento das habilidades sociais como fator de proteção. Intervenções secundárias, por sua vez, são voltadas a pessoas ou grupos que já se encontrem sob o efeito dos fatores de risco e, portanto, apresentem problemas de comportamento (p. ex., crianças agressivas diagnosticadas com Transtorno Opositor Desafiador – TOD). Por fim, quando há déficits acentuados em habilidades sociais básicas, os quais comprometam o convívio diário, são indicadas intervenções de tipo terciário (p. ex., intervenções direcionadas a crianças e adolescentes com TEA).

A utilização de jogos em processos de THS tem se popularizado a partir da disponibilização cada vez mais acessível e diversificada de tais recursos, sejam eles digitais ou reais. Por isso e, para que certo rigor científico seja o anteparo no qual as dúvidas da prática se dissipem, devemos entender o que é jogo e quais são os elementos que o definem. Segundo Huizinga (2014), o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre animais, as crianças e os adultos. Já Alves (2014), sob o olhar da filosofia, convida a refletir sobre os jogos a partir de sua natureza e significado cultural. O jogo é algo ainda mais antigo que a cultura, uma vez que cultura pressupõe a existência da sociedade humana. Os animais também brincam e, se observarmos um grupo de filhotes brincando, perceberemos que reproduzem atitudes e gestos que parecem um certo ritual (ALVES, 2014).

Tanto a psicologia quanto a filosofia procuram investigar o jogo com o objetivo de entender sua natureza e de alguma forma situá-lo no sistema da vida. Parte das teorias partem do mesmo ponto, acreditando que o jogo se encontra conectado a algo além do próprio jogo, atribuindo a ele alguma função biológica. Catania (1999), atribui ao jogo o papel de preparar o jovem para as tarefas que ele mais tarde terá de executar e aqui encontram-se evidências de que os jogos, nas diferentes culturas, contribuem para o processo de aprendizagem. Ao transportarmos os jogos para o ambiente de aprendizagem, utilizam-se os elementos de um jogo, mas na essência não será puramente um jogo, pois na maioria das vezes ele não é uma atividade voluntária e sim inserida em um contexto de aprendizagem. A definição apresentada por Kapp (2014) oferece uma perspectiva que servirá de base para análises posteriores, segundo ele, o jogo é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*; e que gera um resultado quantificável frequentemente elicitando uma reação emocional.

Emoções das mais variadas estão envolvidas no contexto dos jogos, desde o prazer da vitória até a tensão de uma derrota anunciada. O sentimento de conquista, de prazer ao se concluir um jogo é tão envolvente e intenso quanto o próprio sentimento de jogá-lo. O ambiente do jogo proporciona o alinhamento de pessoas diferentes para jogar juntas. Na sociedade isso corresponde a trabalhar com a riqueza da diversidade em busca de um objetivo comum de maneira alinhada. O estresse ou a tensão do jogo é intencional e promove o desafio prazeroso, do mesmo tipo que é bem-vindo para que nossa sociedade se movimente em direção ao desenvolvimento e crescimento constantes. O que se observa como processos de macro aprendizado social, interpessoal, também pode ser aplicado a processos de aprendizado intrapessoal, onde o sujeito espelha na sociedade seus próprios comportamentos, espelha pelo jogo os comportamentos que são mais adequados e menos adequados. O simulacro do jogo torna-se o ensaio das ações pessoais na sociedade.

Em neurociência o aprendizado é traduzido como um mecanismo que altera respostas funcionais do sistema nervoso como um resultado de experiências. Em síntese, aprender muda o cérebro, muda

principalmente a força das sinapses que permitem que as associações neurais sejam feitas, em vez do número e conexões de neurônios, como no desenvolvimento. Mudar as forças sinápticas, em vez de adicionar neurônios e conexões, permite que o aprendizado ocorra rapidamente. O fortalecimento de sinapses hipocampais funciona por um processo chamado “potencialização de longo prazo”, em que sinapses são fortalecidas quando várias entradas são simultânea e altamente ativas, produzindo uma breve descarga de alta frequência. Um processo espelhado chamado “depressão de longo prazo” também ocorre, reduzindo a força sináptica quando as sinapses não estão simultaneamente ativas (AMTHOR, 2017).

O aspecto crucial do sistema hipocampo-córtex quando se trata de formar memórias é que o córtex não só projeta para o hipocampo e causa fortalecimento sináptico, mas os neurônios hipocampais cujas sinapses foram ativadas também projetam a atividade de volta para o córtex e podem ativá-las do hipocampo, em vez de da entrada sensorial. Isto significa que o sujeito pode recriar no seu córtex uma versão do padrão de atividade que ocorreu quando ele realmente experienciou uma determinada situação. Quando o indivíduo continua a pensar, ou ensaiar, na memória de alguma experiência, a atividade reverbera entre o hipocampo e o córtex. Se você ensaia o suficiente, sinapses modificáveis no córtex são mudadas para que o próprio córtex possa reproduzir a atividade neural associada com uma experiência (AMTHOR, 2017).

O presente trabalho tem por objetivo demonstrar a aplicação de conceitos neurocientíficos, teoria dos jogos e técnicas de aprendizagem no desenvolvimento de um jogo para utilização no treinamento de habilidades sociais em um grupo de adolescentes portadores de TEA. Além disso, procura avaliar os impactos na modelagem de comportamento socialmente adequados nesses adolescentes a partir da utilização desta metodologia em sessões psicoterápicas guiadas.

METODOLOGIA

Inicialmente o jogo foi desenvolvido diante da necessidade de realizar um treinamento de habilidades sociais com um grupo de jovens entre 18 e 21 anos, todos portadores de transtorno do espectro autista, em diferentes níveis de comprometimento cognitivo. A aplicação do jogo aconteceu na presença do psicoterapeuta responsável pelo grupo e uma estagiária que também acompanha o grupo desde sua formação. Segundo o planejamento e diretrizes apontadas pelo psicoterapeuta o jogo deveria ser de longa duração e as partidas aconteceriam mensalmente.

Ampla diversidade de jogos seriam passíveis de aplicação, para este processo de treinamento optou-se por confeccionar um *boardgame*, também chamado de jogo de tabuleiro, em virtude de a plataforma do jogo desenvolver-se guiada e sustentada por um tabuleiro. Essa decisão foi tomada visando privilegiar os aspectos cognitivos de aprendizagem que tal plataforma propicia para os jogadores. Diferentemente dos *videogames*, ou jogos de tela, que pouco expõem os jogadores a interação direta e presencial com outros indivíduos, os *boardgames* (BG) exigem a reunião de indivíduos presencialmente para serem jogados. Ao incentivar a interação social, o convívio entre os pares e a observação direta de reações emocionais aos eventos do jogo, esta plataforma reforça valores e conceitos essenciais ao desenvolvimento de habilidades sociais.

Outra escolha no design do jogo, no tocante a sua intencionalidade, foi a opção por um jogo colaborativo ao invés de um jogo apenas competitivo que se possibilita a vitória de um único jogador. Novamente ao decidir-se por esta estratégia de jogo, incentivam-se os jogadores a compartilharem conhecimentos, estratégias e informações, incrementando ainda mais os aspectos fundamentais em um treinamento de habilidades sociais. Jogos competitivos tendem a individualizar as estratégias e assim diminuir a interação dos jogadores, na medida em que cada qual irá desempenhar suas ações de jogo de forma isolada,

o mesmo não acontece em jogos de estratégia colaborativa, pois sem a interação com os pares não é possível concluir o jogo e atingir a vitória.

A escolha do *storytelling*, o contexto no qual o jogo se desenvolve ou o cenário do jogo, levou em consideração a faixa etária dos participantes, as preferências pessoais da maioria do grupo levantadas anteriormente pelo terapeuta responsável, que foram: rock, viagem, futebol, idiomas e história – além, de um contexto universal integrador, no sentido de permitir um engajamento mais sólido e espontâneo com o processo de gamificação do treinamento das habilidades sociais.

É importante observar que na própria montagem do tabuleiro procurou-se incentivar a visualização de pessoas em atividades sociais variadas ou demonstrando emoções desencadeadas por atividade interativas de lazer/convívio comum. Assim, estimulando a exposição destes indivíduos as feições, posturas e elementos corporais – como vestuários, penteados ou objetos – capazes de estimular o processo empático de convivência e observação do corpo de outros sujeitos que provavelmente permearão a convivências desses indivíduos.

A partir do *storytelling* organizado e montado de acordo com os fatores citados anteriormente o jogo foi nomeado por *TRINUS: ROAD TRIP TO ISLE OF WIGHT – ROCK FESTIVAL 1970*® o tabuleiro do jogo teve seu design final como mostrado a seguir:

O objetivo do jogo é, saindo de pontos pré-determinados, alcançar um ponto específico do tabuleiro distante do ponto de partida. A chegada não pode acontecer de forma isolada, o jogador só atinge a vitória se chegar ao ponto de partida com pelo menos outros dois jogadores (no caso de uma partida com 04 jogadores ou menos, todos devem chegar juntos).

A mecânica do jogo é fundamentada na aquisição de dinheiro e “pontos de empatia” por determinadas ocupações sorteadas a cada rodada do jogo, para que se adquiram passagens e assim deslocar-se pelo tabuleiro. A carta que explicita a ocupação indica no canto superior esquerdo o ganho financeiro e no canto superior direito os pontos de empatia conquistados pelo desempenho nessa ocupação. Ao lado um exemplo de carta de ocupação. No decorrer na viagem ou quando da permanência num determinado local, o jogador retira uma carta de acontecimentos inesperados batizada de “aconteceu comigo”, tais acontecimentos podem apresentar situações positivas ou negativas quanto as consequenciais e impactos pessoais.

Ao lado, por exemplo, está uma carta de impacto negativo sobre o indivíduo. Para anular seu efeito o jogador deve escolher uma ação compatível ao acontecimento e teatralizar para o grupo como o desenrolar dos fatos aconteceram com ele. Nota-se que esta mediação de ações incentiva o pensamento abstrato, a exposição ao grupo, a reflexão de quais emoções estão envolvidas pelos personagens e o desenvolvimento de uma estratégia de resolução para o problema encontrado.

A riqueza de acontecimentos e o fato de todos terem de desempenhar a teatralização das ações de viagem (algumas delas estão exemplificadas na tabela ao lado), criam um senso coletivo de observação, julgamento e adequação, atitudes estas imprescindíveis para o bom convívio social e que definem uma competência social sólida capacitando ao

AÇÃO DE VIAGEM	PAGAMENTO	PARTILHA
Perguntar sobre hospedagem	-----	+ 3
Compartilhar alojamento	- 4	+ 5
Usar o transporte local	- 1	+ 1
Conseguir documentação	- 5	+ 3
Enviar dinheiro para alguém	- 5	+ 2
Conseguir acesso a internet	- 2	+ 2
Conseguir telefone/e-mail de um desconhecido	-----	+ 5

convívio em diferentes ambientes socioculturais. As cartas com aspectos positivos de “aconteceu na viagem” não exigem ações de viagens compatíveis, mas para ganhar os objetos de pontuação monetária e de empatia o jogador precisar contar uma “história” exemplificando sua experiência positiva. Novamente, a exposição e o desenvolvimento de um cenário abstrato de “contação de história”, obrigam o indivíduo a aplicar uma série de habilidades sociais e cognitivas que o impulsionam a organizar o pensamento para a solução de problemas que por ventura o deixarão mais capacitado para agir no convívio social com seus pares.

Outro recurso utilizado durante o desenvolvimento do jogo é a interpretação de feições emocionais disponibilizadas numa fileira de fotos de indivíduos reais exprimindo raiva, frustração, medo, tristeza, satisfação entre outras emoções. Abaixo está um exemplo dessa “fileira de emoções”, como podemos chamar, cada jogador dispõe de uma fileira dessas consigo e a utiliza toda vez que vai teatralizar uma situação, demonstrando aos demais como se sente diante do acontecido e como o outro personagem criado por ele também se expressa em sua história.

Neste caso buscou-se, através deste material e a técnica de utilização, incentivar o trabalho dos “neurônios-espelho” obrigando o indivíduo a identificar, adequar e memorizar expressões faciais adequadas a cada ação e reação de convívio com os pares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a aplicação do jogo notou-se uma rápida compreensão das regras e uma atenção continuada dos indivíduos a partida, o que comprova uma construção de *storytelling* que produziu um rápido engajamento nos participantes, eventualmente e principalmente quando um jogador demorava a escolher uma ação compatível, um ou outro participante do grupo dispersava-se ou tinha seu interesse diminuído, mas rapidamente retomava o foco atencional no jogo quando do prosseguimento da partida.

Em nenhum momento os jogadores tiveram uma crise ou manifestaram comportamento estereotipado em virtude de estresse causado pelos momentos de decisão do jogo, apontando que a estratégia, apesar de criar uma certa ansiedade antecipatório, a mesma não foi alta o suficiente para incomodar os indivíduos elevando o grau de ansiedade em níveis elevados a ponto de interromper o fluxo da partida.

Os jogadores cumpriram as teatralizações com certa dificuldade, o que era esperado mediante o transtorno (TEA) do qual são acometidos, mas em nenhum momento apresentaram comportamento de fuga ou esquiva, isto em grande parte por sentirem-se seguros em atuar diante dos parceiros de grupo e sob a acolhida do terapeuta que constantemente reforçava o desempenho positivo dos jogadores. Em termos simples, na maior parte do tempo, os jogadores se divertiram.

Durante as 2h de duração da partida o comportamento dos adolescentes foi adequado ao momento do jogo, dentro das modulações permitidas pelas habilidades sociais que cada qual era capaz de desempenhar, a distorção de tempo e espaço referida por Huizinga (2014) ocorreu de forma natural e saudável, produto em grande parte da eficiência da estratégia adotada para o desenvolvimento do jogo e, claro, da empatia gerada pela convivência ao redor de um tema comum a todos.

Das 04 sessões previstas para aplicação do jogo, foram realizadas até o momento deste relato apenas 02, portanto ainda não é possível avaliar com máxima precisão os efeitos no desenvolvimento de habilidades sociais promovidos pelo jogo em particular. E, talvez mesmo ao final das 04 sessões, continue não sendo possível avaliar com precisão tal desenvolvimento, mesmo porque os indivíduos pertencentes ao grupo realizam em paralelo ao jogo outras estratégias de treinamento de habilidades sociais, além de psicoterapia e o uso de medicamentos. Sendo assim, não se pode justificar uma melhora única e exclusivamente pela aplicação do jogo. Seria necessária a criação de um experimento com um grupo controle e outro de jogo, para que diferentes estratégias fossem comparadas ao jogo quanto ao seu desempenho, e a partir desse comparativo discutir a eficácia desta do mesmo no desenvolvimento de habilidades sociais tanto em portadores de TEA, como foi o caso, quanto em adolescentes neurotípicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O boardgame *TRINUS: ROAD TRIP TO ISLE OF WIGHT – ROCK FESTIVAL 1970*® apresentou-se como uma estratégia viável para o desenvolvimento de habilidades sociais. Sua utilização como ferramenta de treinamento de habilidades sociais é produtiva e capaz de gerar situações que incentivam o grupo de jogadores a aplicar diferentes cognições na busca por soluções para as situações problema apresentadas durante a partida.

A intencionalidade na criação do *storytelling*, o desenvolvimento de uma mecânica que de forma declarativa visando o estímulo de determinadas áreas cerebrais e os recursos viso espaciais aplicados no design dos elementos do jogo, combinados, elevam a qualidade do treinamento e do material, colaborando para o trabalho terapêutico com portadores de TEA e apontando a necessidade de estudos mais detalhados e amplos quanto a utilização de jogos no desenvolvimento e avaliação de habilidades sociais.

No campo do treinamento de habilidades sociais este trabalho permitiu, até o momento, concluir que quando aplicamos os conceitos neurocientíficos na elaboração intencional de material educativo, os resultados tanto físicos, da estrutura do material, quanto terapêuticos, da aplicação do material, são potencializadores de estímulos adequados ao desenvolvimento destas habilidades.

AGRADECIMENTOS

A Miguel Burge, pelo apoio e disponibilização de seu espaço terapêutico, bem como a permissão em aplicar o jogo com seu grupo de atendimento.

A Andrea Machado Vianna, pelo suporte psicoterápico na confecção do jogo sem o qual muito da sua intencionalidade não seria concretizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática** / Flora laves. 1.ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.

AMTHOR, F. **Neurociência para leigos** / Frank Amthor; traduzido por Samantha Batista – Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

CABALLO, V. E. (1986). **Evaluación de las habilidades sociales**. In R. Fernández Ballesteros & J

CARROBLES (org). **Evaluación Conductual: Metodología y aplicaciones** (3. Ed.). Madrid: Pirámide.

CABALLO, V. E. (2008). **Manual de avaliação de treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: grupo Editorial Nacional / Editora Santos.

CATANIA, A. C. (1999). **Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CONSENZA, R. M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende** / Ramon M. Consenza, Leonor B. Guerra – Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURRAN, J. P. (1985). **Social skills therapy: A model and a treatment**. In: R M Turner & L. M. Asher (org). Evaluating Behavior therapy outcome, New York: Springer.

DEL PRETTE, Z. A. P., (1999). **Análise do Inventário de Habilidades Sociais (HIS) em uma amostra de universitários**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14(3), 119-128.

DEL PRETTE, Z.A.P. & Del Prette, A. (2001). **Inventário de habilidades sociais (HIS-Del Prette): Manual de aplicação, apuração**. São Paulo: Casa do psicólogo.

ELLIOT, R. (2003). **Executive functions and their disorders – imaging in clinical neuroscience**. British Medical Buletinl, 65 (1): 49-59.

GOMIDE, P. I. C. (2003). **Estilos parentais e comportamento antissocial**. In: A. Del Prette & Z. A.P. Del Prette (Orgs.), Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção (p. 21-60). Campinas: Alínea.

GOMIDE, P. I. C., Salvo, C.G., Pinheiro, D.P.N., Sabbag, G.B. **Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais**. Psico-USF, v.10, n.2 p 169-178.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura** / Johan Huizinga: [tradução João Paulo Monteiro]. – São Paulo: Perspectiva, 2014.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.] – 5. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

KAPP, K.M., BLAIR, L. and Mesch, R. (2014). **The Gamification of learning and instruction – Fieldbook**. Ideas into practice. San Francisco: Willey, 2014.

MURTA, S. G. (2005). **Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(2), 283-291.

PIAGET, J. (1967). **Seis Estudos de Psicologia** (M.A.M. D' Amorim, P.S.L. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense.

SALTHOUSE, T. A., ATKINSON, T. M. & BERISH, D.E. (2003). **Executive functioning as a potential of age-related cognitive decline in normal adults**. Journal of Experimental Psychology, 132(4): 566-594.

VYGOTSKY, L.S. (1984). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.