



MAIS UM NADA COMUM DIA NA ESCOLA: UM JOGO EDUCACIONAL COMPLEXO NO ESTILO RPG DE AVENTURA PARA TRATAR O TEMA SEXUALIDADE

Another common day at school: a complex educational adventure RPG-style game about sexuality

Fleuriane Dantas Lira [fleurianedlira@gmail.com]

Faculdade de Educação (FACED) / Mestranda do PPGEFHC/UFBA
Universidade Federal da Bahia
Avenida Reitor Miguel Calmon, Salvador, Bahia, Brasil

Roberta Smania-Marques [robertasm@servidor.uepb.edu.br]

Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Estudos Interdisciplinares e Transdisciplinares em Ecologia e Evolução (INCT IN-TREE)
Rua Barão do Geremoabo, s/n, Campus de Ondina, Salvador, Bahia, Brasil.
Departamento de Biologia / Coordenadora do Laboratório de Ensino de Biologia (LEBio/UEPB)
Universidade Estadual da Paraíba
Rua Baraúnas, 351, Campina Grande, Paraíba, Brasil

Resumo

Na Educação Básica, a sexualidade é ainda vista como um assunto de difícil abordagem no ensino. Uma estratégia encontrada para aproximar discentes do tema de forma lúdica é o uso de jogos educacionais. Objetivamos apresentar um jogo educacional complexo validado para abordar este tema, através de um trabalho qualitativo exploratório, ancorado na pesquisa de desenvolvimento conforme orientações da *Design Research*. Utilizamos o construtivismo e a construção de competência como norteadores dos objetivos de aprendizagem. Analisamos o discurso dos feedbacks na validação por pares, que apontou aperfeiçoamentos já implementados para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos. O RPG situa-se no segundo ciclo de prototipagem com novos especialistas e grupos do público-alvo para enfim a disponibilização do arquivo, com possível publicação por uma editora universitária.

Palavras-Chave: Sexualidade; Jogos Pedagógicos; Ensino de Ciências; Material Didático.

Abstract

In Basic Education, sexuality is still seen as a difficulty for teaching. One strategy found to bring students to the topic in a playful way is the use of educational games. We aim to present a validated a complex educational game to approach this theme, through an exploratory qualitative work, anchored in development research according to Design Research guidelines. We use constructivism and competence building as guiding learning objectives. We analyzed the feedback discourse in the peer validation, which pointed out improvements already made to achieve the proposed learning objectives. The RPG is located in the second prototyping cycle with new specialists and target groups to finally make the file available, with possible publication by a university publisher.

Keywords: Sexuality; Pedagogical Games; Science teaching; Courseware.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar um livro-jogo de aventura que se propõe a lidar com questões de sexualidade, tendo como público-alvo estudantes do Ensino Médio. A justificativa para a confecção deste tipo de material didático se dá em virtude de que o espaço escolar não está isento das manifestações sexuais (Figueiredo, Souza, & Barbosa, 2019).

Por ser um tema considerado transversal, a discussão sobre sexualidade é importante e pode ser desenvolvida por docentes de todas as áreas do conhecimento. Todavia, essa discussão é comumente delegada às áreas de Ciências e Biologia, por abordarem temas como o corpo humano e a reprodução, que, geralmente, dão à sexualidade um viés reprodutivo (Figueiredo *et al.*, 2019; Machado, 2014; Nothaft *et al.*, 2014). Por este motivo, é necessário considerar que o destaque de leituras superficiais da biologia pode equivocadamente contribuir para a explicação das visíveis desigualdades sociais no que tange às questões de gênero, sexo e sexualidade (Carvalho, 2020). Aliado a isso, a falta de contato com esses assuntos é um dos argumentos utilizados por docentes que se eximem de refletir sobre essas questões em suas atividades escolares (Figueiredo *et al.*, 2019; Nothaft *et al.*, 2014), o que nos leva à uma reflexão sobre qual é o papel da escola.

Há quem defenda que as instituições de ensino deveriam preparar o indivíduo para a vida, ao invés de seguir preparando para a próxima etapa escolar. Diante desta discussão, aparece na literatura (Perrenoud, 1997) o dilema sobre quais deveriam ser os objetivos educacionais prioritários: aqueles que favorecem a aquisição de novas aprendizagens a serem realizadas durante a escolaridade básica ou aqueles que preparam para as aprendizagens posteriores que ocorrerão ao longo da vida? Soma-se a esta problemática o fato de que se esquece (ou ignora-se) que nas aulas e nos outros espaços escolares, além dos conteúdos curriculares, emergem discussões com foco nos diversos posicionamentos sociais e políticos advindos de diferentes perspectivas de mundo (Figueiredo *et al.*, 2019). Tais discussões são não só relevantes como necessárias para “o pleno desenvolvimento do educando”, previsto, inclusive, no art. 2º da Lei n. 9.394 (1996). Portanto, espera-se que estas temáticas e perspectivas sejam abordadas no espaço formal do ambiente escolar.

O final da década de 1990, por exemplo, foi marcado por documentos norteadores que discutiam os “temas transversais e a necessidade da escola considerar valores gerais e unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à corresponsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania” (MEC, 1998, p. 65). No entanto, documentos normativos mais recentes, como a quarta versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2017, apresentam ideias mais conservadoras sobre estas temáticas. O conjunto das novas diretrizes para as aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Infantil e o Ensino Fundamental devem desenvolver (MEC, 2017) retira a obrigatoriedade das discussões sobre questões fundamentais para a construção da cidadania, o respeito mútuo e a solidariedade, como por exemplo o debate sobre gênero e sexualidade (Piccinini & Andrade, 2018).

Se por um lado trabalhar essas questões pode se apresentar como dificuldade para os processos de ensino e aprendizagem, seja pela bagagem cultural discente ou pela “falta de formação específica” docente (Figueiredo *et al.*, 2019), a prioridade da BNCC não aparenta ser a luta por uma educação plural, democrática e laica, que batalha com a erradicação do preconceito e o respeito às diferenças (Piccinini & Andrade, 2018).

Não obstante, enfrenta-se ainda nas salas de aula o desafio de como oportunizar essa aprendizagem de maneira mais efetiva, que resulte, de fato, em construções de conceitos, procedimentos e valores pelos estudantes (Zabala, 1998). Neste contexto emergiu a proposta do Modelo de Reconstrução Educacional (MRE) a qual defende que os desenhos das intervenções educacionais sejam feitos a partir do encontro das perspectivas discentes com o conhecimento científico, resultando em processos profícuos de ensino e aprendizagem (Duit, Gropengießer, Kattmann, Komorek, & Parchmann, 2012). O MRE é um modelo teórico e metodológico fundamentado em pressupostos de três grandes teorias: (1) alemã de Bildung e Didaktik, (2) construtivistas e (3) de *Design Research* (Silva & Ferreira, 2020). Originalmente o modelo pretende dar suporte para o desenho de sequências didáticas, mas as nossas experiências no LEBio têm apontado que ele é também eficaz para o design de jogos educacionais.

O jogo apresentado neste trabalho se encaixa na categoria de jogos de interpretação, conhecidos como RPG (do inglês Role-Playing Game) e é apontado na literatura da área de ensino de ciências naturais como alternativa à forma de ensino tradicional de conteúdos em ambientes formais (Amaral & Bastos, 2011; Oliveira & Ribeiro, 2012; Macêna Jr., Boas, & Passos, 2017). O argumento central para o uso desse estilo

de jogo é que a tomada de decisão é a principal estratégia de mecânica do seu desenvolvimento. A análise dos passos seguidos por quem joga, pode evidenciar as potencialidades pedagógicas para o ensino, tais como aproximações, distanciamentos, dificuldades e necessidades de aprendizagem (Macêna Jr. *et al.*, 2017).

O uso de jogos educacionais se mostra promissor uma vez que envolve o desenvolvimento cognitivo e afetivo a partir da integração, discussão de valores morais e éticos (há regras específicas a serem seguidas) e entretenimento (Kishimoto, 1995). Estes fatores podem influenciar no processo de aprendizagem na medida em que oportunizam as turmas a se tornarem mais participativas e ativas; e no processo de ensino como dispositivos para metodologias ativas, para a divulgação e popularização de conhecimentos científicos, hábitos e condutas culturais (Domingos & Recena, 2010; Kishimoto, 1995).

Entretanto, é importante ressaltar que o desenvolvimento de jogos educacionais deve ser levado a sério, considerando não só seu momento de aplicação, como também as etapas de construção, avaliação e validação. A rigorosidade nestes processos é fundamental para que sejam avaliados, de fato, tanto o potencial educacional quanto o alcance de seus objetivos de aprendizagem, para que os jogos não se tornem meras ferramentas de entretenimento (Bernardo, Vasconcelos, Lira, & Smania-Marques, 2018). Esse problema é, infelizmente, recorrente em nossa área de pesquisa. Em uma análise mais detalhada das pesquisas de mestrado e doutorado de natureza interventiva, foi encontrado que nem todos os pesquisadores dominam consistentemente os métodos de pesquisa, incluindo detalhes teóricos e metodológicos (Teixeira, 2020).

Considerando o contexto acima citado, este trabalho pretende apresentar um jogo educacional complexo, na forma de um RPG de aventura solo (livro-jogo), que trata a questão da sexualidade pela ótica de personagens adolescentes do ensino médio. Esta inovação educacional poderá ser utilizada nas aulas de qualquer docente da Educação Básica. Apresentaremos não só o processo de escrita do RPG educacional intitulado “Mais um nada comum dia na escola”, como também os processos iniciais de avaliação e os resultados do primeiro ciclo de validação por pares. É importante ressaltar que o RPG em questão foi escrito à luz do MRE, que tem o objetivo de dar suporte teórico-metodológico para o design de intervenções educacionais a partir de um conjunto de pressupostos que se relacionam em três componentes estruturantes, que descrevem o percurso que deve ser trilhado no processo de design de um ambiente de ensino e aprendizagem: (A) a análise da estrutura do conteúdo, (B) as investigações sobre as perspectivas discentes e (C) o design e a avaliação de ambientes de ensino e aprendizagem (Silva & Ferreira, 2020).

ALINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O uso de jogos como recurso educativo não é novidade no âmbito acadêmico pois a introdução desse recurso no currículo escolar ocorreu no século XIX (Kishimoto, 1995) e desde então auxilia como facilitador dos processos de ensino e aprendizagem. Funcionam ainda como importantes ferramentas de desenvolvimento cognitivo e afetivo, principalmente nas crianças, e como dispositivos para a divulgação e popularização de conhecimentos científicos, hábitos e condutas culturais, que devem fazer parte do cotidiano a fim de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e críticos (Kishimoto, 1995; Santos & Mortimer, 2000).

O modelo de jogo RPG, por exemplo, tem o potencial de possibilitar a prática de diferentes atividades que conseguem envolver todas as pessoas participantes da jogatina no desenvolvimento da história e na resolução dos problemas apresentados, podendo ainda ser utilizado como um material multidisciplinar, uma vez que possui a capacidade de realizar um recorte de uma situação na qual as várias ciências possam fazer uma análise com seus olhares específicos (Amaral & Bastos, 2011).

Ainda que na literatura há uma crescente produção de trabalhos relacionados à jogos didáticos, não são todos que podem ser utilizados como ferramenta educacional, pois o uso de uma ferramenta lúdica no ambiente acadêmico precisa ser avaliada, além de tudo, pelo seu potencial em desenvolver um determinado objetivo educativo. Os jogos educacionais, diferente dos comerciais, têm teorias dos processos de ensino e aprendizagem norteadoras para a definição dos seus objetivos e conseqüentemente, para a sua construção e desenvolvimento. Uma vez que a potencialidade pedagógica - e a eficácia - do jogo não são avaliadas, o jogo se torna um acessório, podendo haver uma perda no caráter de desenvolvimento das ações propostas que os jogos educativos poderiam promover em sua totalidade (Bernardo *et al.*, 2018).

Nesse contexto, o Modelo de Reconstrução Educacional é inserido nesta pesquisa como fundamento teórico e metodológico, uma vez que orienta o processo de design de intervenções educacionais tanto por meio de seu quadro intermediário como por meio da ferramenta de design associada a ele, para que a construção do jogo não seja resultado de um processo arbitrário e sem critérios. Como um quadro intermediário, o MRE traz orientações teóricas para o processo de design, sendo estas fundamentadas em aspectos de três grandes teorias - as bases construtivistas, a tradição alemã de Bildung e Didaktik e a Pesquisa Baseada em Design - que fornecem ao processo de design orientações epistemológicas (como o conhecimento é construído?), cognitivas (como discentes aprendem?), pedagógicas (como ensinar?) e/ou metodológicas (como desenvolver a pesquisa?). Como uma ferramenta de design, o MRE descreve o percurso que deve ser seguido no processo de design de uma intervenção educacional (Silva, 2019; Silva & Ferreira, 2020).

De modo geral, o quadro intermediário da reconstrução educacional tem a função de esclarecer sobre: as principais ideias do MRE, as visões sobre os principais atores do processo de ensino e aprendizagem apresentadas nele e as características que devem ser refletidas nos ambientes de ensino e aprendizagem construídos a luz deste modelo. Este quadro foi apresentado de forma detalhada por Silva e Ferreira (2020), que identificaram características próprias dos ambientes de ensino e aprendizagem planejados à luz deste modelo que devem ser ponto chave durante o design das intervenções educacionais.

Diante do exposto, utilizamos os princípios teóricos-metodológicos do MRE para o design do RPG “Mais um nada comum dia na escola”, desenvolvido pelas autoras. Enquanto que a parte teórica está mais diluída nos conceitos necessários para a construção do jogo propriamente dito, no que diz respeito às características educacionais que devem ser consideradas, a parte metodológica está mais relacionada aos processos de prototipagem, avaliação e validação das intervenções educacionais, assim como previsto em Plomp (2007). Dessa forma, apresentaremos no tópico a seguir como se iniciou a etapa de escrita do jogo e como se deu o primeiro ciclo de validação.

Nesse contexto, classificamos este trabalho como de caráter exploratório e natureza qualitativa, uma vez que nosso intuito envolveu a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto de quem faz a pesquisa com a situação estudada, enfatizando não só o produto, como também o processo de validação, que se preocupa em retratar as perspectivas das pessoas participantes, no nosso caso, como avaliadoras (Bogdan & Biklen, 1982). A metodologia citada acima é ancorada na pesquisa de desenvolvimento, um tipo de Pesquisa Baseada em *Design* (Plomp, 2007) que atua com o desenvolvimento e testes de novos processos ou produtos ao viabilizar a solução de um problema.

A avaliação e validação da prototipagem do jogo em questão foi feita conforme as orientações da *Design Research*, baseada na esquematização de um documento para a avaliação formativa do julgamento de especialistas (Plomp, 2007). A validação é um termo originado na pesquisa acadêmica de cunho quantitativo que, quando aplicado às pesquisas qualitativas, varia seu significado. De maneira geral, é entendida como indicativo de que a pesquisa foi bem elaborada e é confiável, ou seja, se a pesquisa atinge os objetivos propostos a partir de métodos coerentes e resultados consistentes (Ollaik & Ziller, 2012). Focaremos aqui na validação por pares, que consiste majoritariamente nos resultados de construção e avaliação por pessoas voluntárias a analisar, a partir de uma ficha de indicadores, as possibilidades de repercussão que o jogo pode ter quando aplicado. Esta forma de validação antecede a aplicação do material diretamente com o público-alvo e, como veremos adiante, minimiza possíveis obstáculos que poderiam surgir caso esta etapa fosse ignorada.

A teoria escolhida que sustenta os aspectos didáticos/pedagógicos do jogo é o construtivismo defendido por Jean Piaget. As orientações provindas da *Design Research* abrangem os processos do *educational design*, sendo de caráter cíclico e dividido em três estágios: a pesquisa preliminar, o estágio de prototipagem e a fase de avaliação, que por sua vez incluem processos de análise, design, avaliação e revisão das atividades até que haja um equilíbrio satisfatório entre ideais pretendidos e alcançados (Plomp, 2007).

Para a dimensão educacional deste jogo, nos baseamos na construção de competências, que segundo Perrenoud (1999) pode ser definida como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Aliado a este conceito, para as competências elencadas no jogo, associamos objetivos educacionais de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998). Esses objetivos foram explicitamente elencados e avaliados no processo de validação por caracterizar as dimensões didático-pedagógicas e por serem indicadores da potencialidade educacional do livro-jogo.

A análise de discurso feita neste trabalho a partir dos comentários das pessoas voluntárias para avaliar seguiu as ideias apresentadas por Bardin (1979) que considera como fundamento da especificidade da análise de conteúdo também a inferência, que pode responder a dois tipos de problemas: O que é que conduziu a um determinado enunciado e quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar. Os resultados aqui apresentados são decisões, discussões e interpretações sobre as sugestões levantadas no processo de avaliação. Essas sugestões e críticas foram obtidas através do *feedback/feedforward* via e-mail de especialistas em diferentes áreas, cujas visões e opiniões vieram a qualificar e aperfeiçoar nosso jogo.

Sobre a importância do tema escolhido destacamos que o tema da sexualidade não é apenas uma questão pessoal, individual, mas sim social e política, sendo construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos. Assumindo essa perspectiva, é possível traçar paralelos e identificar como essas marcas são significadas nos diferentes âmbitos sociais, o que inclui os ambientes escolares (Louro, 2000).

A medida em que os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados, cabe à toda sociedade refletir sobre como determinada característica passou a ser reconhecida como uma "marca" definidora da identidade, uma vez que as muitas formas de se fazer mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas e ou promovidas socialmente (Louro, 2000).

Justifica-se fomentar essa discussão no ambiente escolar pois, muito além dos conteúdos programáticos escolares, a vivência escolar refere-se às situações do dia-a-dia, aos discursos e às experiências comuns que são vividas diariamente por toda a comunidade escolar. Um discurso que é generalizado e globalizado adentra os muros éticos da escola e tem influência no cotidiano e na qualidade de vida das pessoas, podendo tanto ser fonte de resistência, quanto de medo e violência ao que apaga as vozes daqueles que não seguem os padrões culturalmente estabelecidos, como é o caso da LGBTfobia (Louro, 2000; Torres, Saraiva & Gonzaga, 2020).

APRESENTAÇÃO, AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO RPG DE AVENTURA DIDÁTICO

A escrita de: “Mais um nada comum dia na escola”

A ideia de escrever um livro-jogo de RPG surgiu em um componente curricular eletivo da graduação, orientado pela autora 02, cujo objetivo era desenvolver a competência de estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas a construir, de maneira eficaz, um jogo educacional complexo¹. O tema foi decidido com base em debates ocorridos em outras disciplinas da graduação da licenciatura, que discutiam o perfil discente das escolas de Educação Básica e possíveis estratégias que pudessem despertar e conectar estudantes com os conteúdos propostos. A questão da sexualidade é atualmente um tema muito debatido e ainda necessita de compreensão por parte da sociedade. É um tema comumente ligado à adolescência, fase fundamental do desenvolvimento, marcada por alterações físicas e comportamentais que podem ser influenciadas por fatores socioculturais e familiares, sendo ainda considerada na literatura da área como um momento de passagem da fase infantil para a adulta (Aberastury & Knobel, 1981). Este é um momento da vida que envolve os possíveis conflitos familiares entre diferentes gerações, as relações sexuais, sendo atreladas também questões como o risco de uma gravidez indesejada, a importância do uso de métodos contraceptivos e as questões de gênero, intrínsecas em seus discursos que influenciam a formação da identidade, nos relacionamentos afetivos e no exercício da sexualidade (Soares, Amaral, Silva & Silva, 2008). É comum que docentes da Educação Básica tenham proximidade com discentes durante esta fase, principalmente através das disciplinas de ciências e biologia, que são as que mais se aproximam destes temas já que os conteúdos dos livros didáticos abordam, por exemplo, o corpo humano e o sistema reprodutor (Nothaft *et al.*, 2014). Entretanto, muitos dos questionamentos discentes relacionados ao tema extrapolam os limites biológicos quando falamos sobre aceitação. A partir deste contexto, foram selecionados, três temas principais para serem abordados na história do RPG: a gravidez na adolescência, o bullying e a autoaceitação da orientação sexual.

¹ Conceituamos jogo educacional complexo como aqueles produzidos a luz de referenciais teóricos metodológicos com suporte em processos de design, que têm claro os objetivos de aprendizagem que o jogo se propõe a desenvolver, sendo tais objetivos das ordens: conteúdos, competências ou habilidades. Deste modo, o jogo é tanto um elemento motivador, como um instrumento para os processos de ensino e de aprendizagem.

Na fase de prototipagem e balanceamento o livro-jogo foi testado voluntariamente por 17 estudantes do componente curricular de construção de jogos educacionais, 30 discentes voluntários dos cursos de licenciatura e bacharelado em ciências biológicas e duas adolescentes da Educação Básica. Ainda que a maioria das pessoas voluntárias não fossem o público-alvo propriamente dito, estes ciclos de prototipagem são previstos pela *Design Research* (Plomp, 2007) e ajudaram a avaliarmos a aceitação do público em geral pelo material, a fluência da narrativa, a concatenação das possíveis ações com o tema, entre outros aspectos técnicos da construção de uma estória. O intuito é de que o livro-jogo fique disponível à discentes e docentes da Educação Básica para se trabalhar o tema sexualidade em sala de aula.

“Mais um, nada comum, dia na escola” foi criado para ser jogado por pessoas da faixa etária entre 12 e 18 anos. É baseado na competência de tomada de decisão, envolvendo assuntos que podem ser comumente vivenciados por estudantes do ensino médio. A aventura se passa no decorrer de um dia letivo em uma escola de tempo integral (modelo este que está se tornando comum nas escolas públicas da cidade do público-alvo).

RPG é uma sigla em inglês para Role-Playing Game que pode ser traduzida como “jogo de interpretação”. Seguindo por essa tradução, o ponto principal em se jogar um RPG é o de que as pessoas participantes podem interpretar personagens imaginários. Contudo, enquanto a maioria dos RPGs comuns é baseada em combates entre os personagens da estória, o modelo aqui proposto segue a versão em livro-solo, eliminando a necessidade de um “mestre” (muitas vezes interpretado pelo docente). Além disso, as regras de RPG utilizadas nessas modalidades são mais simples. Apesar de ser um livro, sua leitura é feita de forma fragmentada, de modo que é através das decisões de quem lê (segundo de passos enumerados), que geralmente interpreta a/o personagem protagonista, que o enredo se forma. A novidade nesta versão é a ausência de dados para composição de personagem ou para decisão das consequências das ações.

O livro foi planejado com 4 possibilidades de final, que podem ser alcançados de diferentes formas, a depender das escolhas de quem joga. Desde as instruções, tentamos mostrar que o importante para se chegar ao “final vencedor” deste jogo é considerar que a saúde mental é fundamentalmente importante para qualquer pessoa. No início do livro alertamos para o fato de que a leitura dos objetivos de aprendizagem deve ser feita apenas quando acabar a primeira partida, ou seja, quando a pessoa conseguir chegar ao “final vencedor”. Colocamos mais de uma vez as aspas para “final vencedor” pois a mensagem não é de vitória e sim um apelo mais enfático para a reflexão de quem joga: "O intuito deste jogo não é fazer você acabar o dia feliz, porque sabemos que nem todos os dias são de glória. Mas queremos que você perceba os principais pontos desta história fictícia que, em alguns momentos, acontece com frequência em nossa realidade. Este livro jogo aborda questões que são pertinentes em ambientes escolares, como a amizade, a gravidez (ou a possibilidade de uma), o bullying, a homossexualidade, a violência verbal em dependências familiares, o medo de rótulos e o preconceito. [...] E para você que achou que essa estória deveria ter um final para todos os contextos abordados, eu te pergunto: Nós realmente conseguimos resolver todos os nossos problemas em apenas um dia? Uma pessoa que está na adolescência, sem informações e/ou sem ajuda profissional, conseguirá resolver seus problemas sozinha? Não tenha medo ou vergonha. Se estiver precisando de ajuda, peça! Fale! Denuncie! Não se exclua. Não se cale."

O livro em si intencionalmente não conta com desenhos/imagens/gravuras para que apenas a imaginação seja considerada e possa se transformar em um debate guiado por mediação, relacionando, inclusive, temas de raça e etnia, pois nenhum personagem é fisicamente descrito (Podem ser feitas perguntas do tipo: quando você imaginou Rafa, qual era seu tom de pele? Como era seu cabelo?). O caminho composto por setas e retângulos representado na figura 1 foi colocado a fim de que seja possível marcar os passos seguidos para que a pessoa não se perca na leitura e possa, inclusive, interrompê-la para continuar em um outro momento.

Ferramenta de Avaliação e Validação

A utilização de jogos como recursos didáticos é uma proposta promissora na área de ensino de ciências. Contudo, não são muitos os que permitem o alcance de objetivos educacionais e tornam-se apenas entretenimento (Bernardo *et al.*, 2018). Levantamentos bibliográficos realizados por Yamazaki e Yamazaki (2014) e Bernardo *et al.* (2018) apontam que os jogos didáticos que normalmente são publicados no meio acadêmico como alternativas para a tradicional transmissão e recepção de conteúdos, muitas vezes são elaborados e executados sem que haja relação com teorias, quer seja no domínio didático-pedagógico, no campo epistemológico, sociológico ou histórico, o que os configuram como resultados de trabalhos pouco confiáveis.

Outro fator que deve ser levado em consideração é que grande parte dos jogos hoje propostos e aplicados ainda são utilizados como instrumentos auxiliares de ensino quando na verdade poderiam ser utilizados como “protagonistas” de um método ativo de ensino-aprendizagem. Porém, para que isto aconteça há a necessidade de que docentes repensem suas próprias concepções didático-pedagógicas (Yamazaki & Yamazaki, 2014).

Nesse contexto, acreditamos ser necessário que haja uma forma padronizada que relacione e avalie não só os aspectos lúdicos e educacionais dos jogos didáticos, como também que auxilie docentes não adaptadas(os) a esses métodos a utilizar jogos que possam, de fato, impactar positivamente suas aulas. Assim, nosso grupo de pesquisa criou um guia com fichas de indicadores para a avaliação de jogos físicos (RPG de livro, de tabuleiro e de cartas), para que a partir de objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos, docentes possam selecionar/avaliar melhor os jogos disponíveis para aplicá-los em suas aulas. Essas fichas são novidade no meio acadêmico, tendo sua primeira versão criada em 2019 a partir de um projeto de iniciação científica e sendo aceita sua primeira versão para publicação em evento nacional da área (Lira, Bernardo & Smania-Marques, 2021). Tais fichas já passaram por upgrade e se encontram pré-valorizadas.

Como ferramenta para a avaliação e validação do jogo utilizamos uma ficha (Anexo I) que conta com uma breve introdução sobre o projeto e quatro quadros que poderiam ser respondidos através da escala Likert, sendo divididos em: informações pessoais; tópicos gerais da mecânica do jogo; tópicos gerais da história; e avaliação dos objetivos de aprendizagem nas categorias conceitual, procedimental e atitudinal. Ao final havia um espaço para que a pessoa avaliadora pudesse deixar, caso quisesse, críticas, opiniões e sugestões. Como o objetivo deste trabalho é focado na apresentação do livro em si, não tomaremos espaço com gravuras das fichas e resumimos o que foi avaliado nos parágrafos seguintes.

O primeiro quadro conta com espaços para preenchimento dos dados profissionais e formação acadêmica de especialistas em educação e para dados pessoais e de tempo com jogos para especialistas em games.

O segundo quadro contou com a escala Likert propriamente dita com cinco opções de resposta e estava relacionado com a mecânica geral do jogo, envolvendo os seguintes pontos para avaliação: criatividade e originalidade do tópico tema; fluidez, compreensão das palavras, tempo de jogo e desenvolvimento dos personagens do tópico leitura; diálogos, descrição dos ambientes e tensão do tópico escrita; apresentação, abordagem e importância do tópico conteúdo "polêmico"; regras, objetivo do jogo e mecânica do tópico clareza; e perguntas simples do tópico síntese que procuravam classificar a experiência de leitura sobre: a vontade de continuar a jogar, a recomendação para estudantes do ensino médio, a quantidade de tempo que levou para chegar ao primeiro final, a exploração de todas as alternativas de decisão e de como se sentiu ao terminar de jogar.

O terceiro quadro também contou com a escala Likert com cinco opções de resposta e estava relacionado com os tópicos gerais da história, envolvendo pontos para avaliação como: o desenvolvimento da história; o nível de concentração para a leitura; a identificação com personagens; a identificação com os problemas de personagens; o alcance dos objetivos de aprendizagem; a utilização do jogo como ferramenta introdutória para discussões em sala de aula; a possibilidade de discussão e reflexão sobre as ações tomadas por personagens e/ou jogadoras/es; o desenvolvimento de competências afetivas; a utilização do jogo em ambientes formais de ensino; e a utilização do jogo em ambientes não-formais de ensino.

O quarto quadro foi desenhado especificamente para a avaliação dos objetivos de aprendizagem nos âmbitos conceitual, procedimental e atitudinal, sendo descrito com cada objetivo ligado ao passo da história, junto com a escala Likert em cinco níveis de concordância e espaço para observações e justificativas. No que se refere às dimensões educacionais do RPG, consideramos um dos quadros mais importantes. Dentre os objetivos conceituais, destacamos as infecções sexualmente transmissíveis pelo

sêmen, o efeito da pílula do dia seguinte e a funcionalidade do teste de gravidez. Dentre os objetivos procedimentais, destacamos o que fazer em caso de rompimento de camisinha, a procura pela orientação de enfermeiras(os) e/ou psicólogas(os) para assuntos da sexualidade, como usar a pílula do dia seguinte e como usar a camisinha. Dentre os objetivos atitudinais, destacamos a reflexão sobre a homofobia, a autorreflexão sobre a autoestima e a autorreflexão sobre o comportamento violento.

Processos de Avaliação e Validação

Enviamos a ficha (Anexo I) juntamente com o arquivo do livro-jogo do RPG para pessoas de diversas áreas, e solicitamos que, caso houvesse o contato com alguém de confiança com perfil para avaliar o material, que repassasse nossa mensagem. Inicialmente, dispomos de um mês para que nos enviassem suas opiniões e críticas relacionadas ao RPG (e à ficha). Contudo, com o baixo índice de retorno, estendemos o prazo para mais um mês. Nosso grupo de avaliadoras e avaliadores foi formado por pessoas que eram em sua maioria, docentes, discentes do ensino superior, pós graduadas, mestradas e/ou doutoras de suas áreas específicas, que aceitaram participar voluntariamente da nossa etapa de avaliação e validação do RPG. Suspeitamos que por conta do grande volume de trabalho que há no espaço acadêmico, muitos não puderam nos enviar seus feedbacks a tempo. É válido ressaltar que tanto a ficha de avaliação quanto o RPG foram criados dentro de um projeto de iniciação científica que contava com prazos, o que acabou sendo um obstáculo no que se refere ao tempo estipulado para nos enviar seus feedbacks. Ressaltamos ainda que ambos os produtos deste projeto já contam agora com os upgrades que recebemos dos feedbacks.

Dentre um total de quarenta e seis pessoas com as quais entramos em contato, dez nos enviaram suas fichas avaliadas e comentadas e é em cima deste N que trataremos nossos resultados. De uma forma geral, as pessoas que aceitaram ao convite para avaliar apresentaram perfis distintos e felizmente um grupo muito heterogêneo. As avaliações que recebemos foram feitas por quatro especialistas em ensino/educação, quatro especialistas em games e por duas por pessoas que se enquadraram em ambas as categorias de avaliação. Essa distribuição nos mostra um balanceamento entre as categorias de especialistas em educação e em games, já que houve uma avaliação de 50% de cada modalidade. O processo de validação por pessoas com diferentes especialidades foi fundamental para que todos os aspectos do jogo fossem avaliados, uma vez que especialistas em mecânicas de jogos podem não ser (e em grande parte não são) especialistas na área de ensino ou do conteúdo abordado no jogo, e vice-versa. No quesito de idades, variaram entre 17 e 40 anos. No caso de especialistas em educação, o tempo de docência em sala de aula variou entre 2 e 22 anos de experiência, seja no ensino básico ou superior. No caso de especialistas em games, a maioria teve influência de jogos durante toda a vida, tendo desde 17 a 30 anos de contato com jogos, com um comportamento casual (não-competidor). Um fator em comum entre estas pessoas foi a formação acadêmica, variando o nível de formação profissional entre estudante de graduação, graduação completa, especialista, mestrado e doutorado. Ressaltamos aqui que houve especialistas da área da educação que não haviam tido contato de jogos e ainda assim aceitaram o convite para avaliar o nosso jogo.

O processo de avaliação e validação consistiu na análise de diversos aspectos do jogo – lúdicos, educacionais e de conteúdo – através de notas contabilizadas pela escala Likert (com cinco opções) e de comentários deixados nas fichas de avaliação, tanto na parte final quanto na parte de avaliação específica dos objetivos de aprendizagem (para os(as) avaliadores(as) em ensino e educação). Estes feedbacks das fichas foram a fonte de reflexão para o refinamento da escrita para que então o livro-jogo pudesse ser publicado e aplicado com seu público-alvo.

Para especialistas em games, julgamos com um peso maior seus feedbacks na parte de mecânica dos jogos, tais como clareza das regras, mecânica, grau de ludicidade, objetivo do jogo, descrição de ambientes e diálogo dos personagens e tempo utilizado para ganhar o jogo por exemplo. Já para especialistas em ensino e/ou conteúdo, julgamos com um peso maior seus feedbacks no que se refere à narrativa da história, nível de concentração requerido, identificação do público-alvo com personagens, possibilidade de utilização do jogo em ambientes formais e/ou não-formais de ensino, possibilidade de desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e/ou atitudinais, a forma que os conceitos são abordados no jogo e possibilidade do jogo atingir os objetivos de aprendizagem propostos, entre outros aspectos abordados na ficha de avaliação.

Avaliações do RPG “Mais um nada comum dia na escola”

A análise de conteúdo defendida por Bardin (1979) descreve a análise dos dados em diferentes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Desse modo, separamos em três grandes momentos as etapas de análise da validação. Observamos primeiro como os quadros no modelo de escala Likert foram preenchidos, seguindo pela avaliação da coerência do RPG aos objetivos de aprendizagem propostos e por fim analisamos os comentários e sugestões. Isto permitiu a identificação das principais reflexões que foram significativas para a melhoria do RPG, apresentando recorrências ou não.

Em relação aos quadros, a maioria (80%) do grupo de avaliação marcou as opções de parcialmente ou totalmente satisfeita que estavam dispostos nos quadros dois e três. Dois dos feedbacks que recebemos marcados com a experiência parcialmente negativa para a mecânica do jogo coincidiu com o fato da pessoa não ter experiência com jogos, seja em sua vida pessoal ou como metodologia alternativa de ensino, o que pode explicar o motivo de recebermos esses feedbacks diferentes dos demais neste quesito.

O quadro que mais teve sugestões que culminaram em alterações no jogo foi o quarto, que estava relacionado aos objetivos de aprendizagem. Este recebeu majoritariamente (70%) a opção de parcialmente coerente quando avaliados os objetivos específicos que, junto aos comentários, nos ajudou a enxergar os pontos que precisávamos melhorar, como por exemplo o fato de aprofundar os conceitos abordados como os efeitos da pílula do dia seguinte e o ato de colocar a camisinha, que apareciam de maneira superficial ao longo dos diálogos.

Destacamos a seguir os comentários mais significativos que ajudaram a ampliar nossa visão sobre a estória e as formas pelas quais pudemos aprimorá-la.

Recebemos parabenizações pela escolha do conteúdo abordado em todas as fichas avaliadas e por este motivo, não citaremos o comentário de todas as avaliações. Escolhemos dois para destaque: 1) “[...] *Achei a história fluida, a leitura fácil, me envolvi com as personagens de forma muito fácil. Tratar os dilemas da adolescência são essenciais em sala de aula e acredito que muitos alunos se envolverão.[...]*”; 2) “[...] *No mais... parabéns pela iniciativa e pelo material!!! Estou certo que a sua investigação com o uso do mesmo será muito fértil!!! [...]*”.

A continuação da estória através de um RPG para múltiplos jogadores foi uma ideia interessante sugerida durante esse processo de validação: “[...] *Mas pode ser interessante ampliar o jogo incluindo as personalidades, preocupações, dilemas e tensões de cada personagem do texto. Seria interessante poder jogar como Ashley e entender os motivos por trás do bullying [...]*”.

Destacamos algumas preocupações acerca da intenção de escrita do livro: “[...] *talvez devesse haver uma descrição um pouco maior de cada personagem antes do início do jogo, pois só fui perceber que Kim era um garoto do meio para o final do jogo e isso de alguma forma possa ter influenciado na escolha de alguns passos. [...]*”. Contudo, o fato de o sexo do personagem principal não ser revelado de início foi intencional para promover a reflexão: quando você lê um livro, de que gênero e cor você imagina o personagem? Quais os critérios que te levaram a deduzir que o gênero é feminino ou masculino? Ou seja, o livro foi escrito de modo que o(a) leitor(a) não saiba o gênero do personagem principal, que só é descoberto no decorrer da estória. Ao final do livro, descobrimos que Kim é um adolescente que lida com dúvidas internas sobre sua opção sexual. Além disso, o apelido da pessoa com quem ele se encontra é “Cris”, que é também um apelido unissex. Esses nomes propositais foram levantados em comentários em (40%) das avaliações. Nossa argumentação e a possível questão a ser levantada quando o livro for aplicado em uma intervenção é: Os passos tomados pelo(a) leitor(a) seriam diferentes caso se soubesse o gênero de Kim e Cris? Esse feedback foi o mais comum e o primeiro indicativo de que a intencionalidade da escrita atingiu seu propósito, uma vez que essa resposta nos dá a impressão de que quando aplicado ao público-alvo, venha a ser um debate frutífero.

Outro fator mencionado na avaliação foi referente ao nome escolhido para o personagem principal: Kim. Por se tratar de um nome que não tem origem brasileira, houve a preocupação de que adolescentes em geral talvez não se envolvessem com a estória. Acatamos a sugestão e trocamos o nome Kim por Rafa, que também é unissex, mas ressaltamos que há no Brasil nomes próprios com diversas origens, inclusive nas próprias salas de aula que tivemos contato, as quais foram levadas em consideração durante o desenvolvimento do livro.

Assim como o nome de origem estrangeira, o modelo de escola também foi levantado para debate neste comentário: “[...] *O esquema das turmas me pareceu muito com escolas americanas[...]* Não tenho

conhecimento deste tipo de escola aqui no Brasil, imagino que tenha, mas desconheço. Achei isso estranho, também, mas não dificultou jogar [...]”. O fato é que este modelo está se tornando bastante comum em nosso estado, principalmente nas escolas públicas. Essa preocupação é explicada pelo(a) próprio(a) avaliador(a) ao reconhecer que não conhece esse modelo de escola em sua região. Ressaltamos ainda que nem todos(as) os(as) avaliadores(as) participantes nesta etapa de avaliação residem no Brasil. Por ser um fator comum em nossa cidade, decidimos manter esse modelo de escola na estória, que é essencial para esta acontecer, além do que o público-alvo inicial para este jogo são discentes da nossa cidade.

Ainda em relação ao livro, um fator muito comentado faz referência aos diálogos presentes no livro, como o fato de necessidade de uma melhor explicação sobre o ato de colocar a camisinha e os possíveis fatores que levam ao estouro desta. Esses argumentos foram levados em consideração e as alterações foram realizadas para que o RPG passe novamente por mais um processo de avaliação, assim como fundamentado na teoria do *design research*. Enfatizamos aqui que há um projeto em nosso grupo de estudo que pretende transformar este RPG de livro em um formato digital do tipo *game boy advanced*, o qual necessitará de nova avaliação para o novo formato antes da aplicação com o público-alvo e contará com todas as atualizações feitas a partir desta validação.

Em relação aos objetivos de aprendizagem propostos, entendemos a preocupação expressa em algumas críticas recebidas, uma vez que um conceito abordado de forma errada pode provocar o contrário do que pretendemos com o livro, que é também dar suporte aos debates sobre educação sexual nos ambientes formais de ensino. Por conter 90 páginas e extrapolar os limites de submissão deste trabalho, o jogo não pôde ser anexado. Dessa forma, explicaremos melhor a seguir a maneira como o livro foi escrito e a imagem que poderia passar para jovens leitoras/es, caso esse processo de avaliação e validação não tivesse sido realizado.

De uma maneira geral, recebemos parabenizações quanto ao ideal do jogo e algumas críticas relacionadas à forma superficial de como alguns conceitos foram abordados, podendo ser aprofundados, como na seguinte avaliação:

“[...] Em um primeiro momento aproveite o espaço para parabenizar a ideia e a qualidade da produção. O jogo é bastante interessante e pode servir como um excelente instrumento para ser usado em sala de aula. Quanto às sugestões, acredito que por ser um material destinado aos alunos do ensino médio, algumas questões que trazem informações sobre pílulas do dia seguinte, transmissão de DST e testes de gravidez poderiam ser melhor aprofundadas. Por ser um tema em que alguns alunos têm vergonha de levantar questionamentos em sala de aula, seria interessante que o material trouxesse informações mais precisas [...] Reconheço que as informações apresentadas no livro contemplam os objetivos ao que o jogo se propõe, no entanto, apresentaria maior contribuição para o tema se essas questões fossem um pouquinho mais detalhadas.” (Avaliação final deixada por uma especialista da área de educação com experiência na docência tanto do ensino básico quanto superior).

Comentários como este se repetem e por este motivo, não apresentaremos todos. Reconhecemos que a escrita pôde de fato ser melhorada e agradecemos a cada um que nos ajudou a refinar este trabalho. Todos os diálogos foram revisados e os conteúdos foram aprofundados para que nossa ideia não sofra deturpações nas interpretações do nosso público-alvo.

Por exemplo, no início dos diálogos, a personagem Lis e Kim/Rafa conversam sobre uma palestra que houve na escola que tratava da educação sexual e infecções sexualmente transmissíveis. Sobre isto, destacamos a seguinte crítica:

“[...] Sobre a palestra que aconteceu na escola, percebo que ela também reforça um padrão – ratificado pelo próprio Kim -, mas que não deixa de ser um reforço. Explico: entendo que quando se diz que um aluno achou que estava pronto para ter relações sexuais após uma palestra na escola é um reforço do pensamento das pessoas que são justamente contra o ensino de educação sexual na escola, de que o adolescente ao ter contato com esse conteúdo vai ser estimulado a transar. Sei que o Kim fala algumas vezes que não era o intuito da palestra. Mas é o mesmo argumento usado para não se ter educação sexual na escola: “não era o

intuito de estimular, mas estimulou”[...]” (Avaliação final deixada por uma especialista da área de educação sem experiência na docência).

Esse foi um dos feedbacks que mais nos fez reler, reescrever, repensar e nos colocarmos no lugar do público-alvo. Ainda que no livro o personagem principal reforce a ideia central de que a Alissa havia entendido errado o intuito da palestra, concordamos que a escrita poderia ser melhorada e aprofundada. Evidenciamos aqui que entre as dez avaliações recebidas, apenas duas explicitaram que essa parte do livro poderia ser melhor dialogada. Acreditamos que esse fato por si só evidencia a importância das pesquisas qualitativas e a validação de jogos educacionais, principalmente quando relacionados a temas tidos como “tabus” e ainda encarados como polêmicos por nossa atual sociedade. Contudo, se fossemos por exemplo, aplicar esta mesma lógica em outros conteúdos já debatidos na escola, não poderíamos abordar temas sobre drogas, tabagismo e álcool, para que os discentes não se sintam incentivados a essas práticas. Na estória do RPG, podemos considerar que as informações da palestra possibilitaram que Kim/Rafa tivesse mais segurança com relação não só ao ato sexual como ao debate sobre sexualidade. Esse fato é evidenciado em duas situações: 1. Ao receber a “notícia” da possível gravidez da Alissa com o rompimento da camisinha, tentando entender o ocorrido e explicando qual seria a melhor opção a ser tomada; 2. Quando ele é quem sai à procura de profissionais/pessoas mais experientes que possam ajudá-lo com a situação da Alissa.

Um fator importante a ser destacado é ainda relacionado ao modelo de escola, que predispõe de enfermeira e psicóloga para estudantes. Ainda que este tipo de serviço não seja comum nas escolas do Brasil, nosso intuito era o de mostrar que procurar ajuda de profissionais é uma atitude positiva, ainda mais quando tratamos de adolescentes que, muitas vezes, sentem vergonha de conversar com seus familiares. Uma sugestão que recebemos em relação a isso é incluir um diálogo com os professores de ciências e biologia uma vez que “[...] *É sabido que geralmente os alunos procuram professores de Ciências e Biologia nessas situações (ou professores com os quais eles têm uma relação afetiva mais consolidada!)... o RPG não precisaria legitimar essa prática, mas aponta-la poderia ser mais “realista” [...]*”. Com base nisso, consideramos a hipótese e decidimos trocar as cenas da enfermagem por uma conversa com um professor de biologia, uma vez que “[...] *A enfermeira se mostrou de pouca confiança para Kim ao expor que terá que retratar o ocorrido. Talvez gere pouca confiança no jogador quanto à essa opção no mundo real [...]*”. Esse caso não ocorreu com a psicóloga e não pretendemos retirar este personagem uma vez que este é o momento que o(a) leitor(a) deve perceber que a saúde mental também é um assunto sério a se tratar, de preferência com um profissional.

Um fato muito interessante que notamos ao analisar os comentários deixados foi o de que enquanto nos indagaram sobre como que alguém poderia escutar a camisinha estourar, com um “plock”, como é retratada em um passo do livro-jogo; outro(a) avaliador(a) explicou em seu comentário que “[...] *eu senti falta da explicação de como utilizar a camisinha [...] pois um “plock” pode ter sido causado caso o rapaz não tenha apertado a ponta da camisinha, então uma explicação [...] seria uma agregação a história muito bem-vinda. [...]*”. Esse fato nos chama atenção que na construção da narrativa de uma estória, além das acadêmicas, as nossas experiências de vida podem contribuir diretamente.

Para finalizarmos as avaliações, destacamos o seguinte comentário “[...] *Acho que o RPG tem grandes chances de não apenas gerar discussões importantes em sala de aula, como também aproximar estudantes de um estilo de jogo marginalizado atualmente pela indústria do videogame [...]*”, pois ele reflete o que vem acontecendo também com os jogos didáticos, que apesar de variadas as opções, são pouco utilizados no ensino formal por razões já discutidas ao longo deste trabalho e enfatizamos novamente o valor de um material didático devidamente fundamentado teórica e metodologicamente, além de avaliado e validado.

Lembramos ainda que apesar de termos acatado a maior parte das sugestões, o livro-jogo foi desenhado para ser aplicado com a mediação docente de forma que seja possível guiar as discussões na sala de aula da melhor forma possível para os principais conceitos dos interesses docente e discente, podendo inclusive ser aplicado em intervenções únicas ou dentro de sequências didáticas.

No que se refere às características próprias dos ambientes de ensino e aprendizagem que Silva e Ferreira (2020) encontraram segundo o MRE, nós identificamos as fases nas quais elas ocorrem e avaliamos como foram atendidas, segundo nossos(as) avaliadores(as), conforme apresentado no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Características do MRE atendidas no RPG Mais um nada comum dia na escola.

| Características próprias dos ambientes de ensino e aprendizagem segundo o MRE (Silva e Ferreira, 2020) | Localização das características nos processos de design do RPG apresentado |
|--|--|
| Os conteúdos científicos e as concepções dos/das estudantes devem ter o mesmo valor e peso no processo de ensino e aprendizagem. | A partir da revisão sistemática de estudos que investigaram como estudantes do ensino médio percebem as questões de gênero e a sexualidade, identificamos as principais aproximações, distanciamentos, necessidades e dificuldades de aprendizagem do tema em relação ao que se espera que estudantes no ensino médio saibam. Por sua vez, a revisão sistemática das concepções científicas do assunto evidenciou conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais fundamentais para a compreensão de questões básicas de gênero e sexualidade. Assim, as concepções discentes e os conteúdos científicos tiveram o mesmo peso na definição dos objetivos de aprendizagem que o livro se propôs a alcançar. Contudo, a análise da avaliação indica que alguns conteúdos podem (devem) ser abordados de maneira mais profunda durante os diálogos do livro-jogo. |
| O estudante participa de forma ativa nas atividades propostas no ambiente de ensino e aprendizagem. | O livro-jogo tem como principal característica a tomada de decisão de estudantes a partir de uma situação problema. Ainda que não seja um problema aberto (as possibilidades de resolução são limitadas pelos passos a serem seguidos), a/o estudante participa de forma ativa nas escolhas do seu caminho e conseqüentemente da sua aprendizagem, provavelmente influenciadas(os) pelos seus contextos e motivações. Além desta característica inata, também avaliamos a possibilidade de utilização do jogo como ferramenta introdutória para discussões em sala de aula; a possibilidade de discussão e reflexão sobre as ações tomadas por personagens e/ou jogadoras/es; a utilização do jogo em ambientes formais de ensino; e a utilização do jogo em ambientes não-formais de ensino. |
| O conteúdo científico deve ser entendido como uma possibilidade, dentre outras, de interpretação do mundo. | O livro-jogo em momento algum desqualifica ou desmerece percepções e sentimentos relatados como senso comum, por exemplo. Oposto a isso, o enredo tenta fazer conexões entre diferentes formas de conhecimento evidenciando as possíveis causas e conseqüências de certas atitudes. Contudo, para além do relativismo extremo que pode gerar comportamentos negacionistas ou violentos (como movimentos antivacina e neozistas), o livro-jogo apresenta conceitos, procedimentos e atitudes que visam tanto a superação de pré-conceitos como a aprendizagem de novas práticas, conceitos e atitudes relativas às questões de gênero e sexualidade. |
| Os objetivos de ensino consideram as três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal. | Os conteúdos elencados para o livro-jogo contemplam as três dimensões. Esta característica foi avaliada nas categorias de o alcance dos objetivos de aprendizagem; e todas as categorias do quarto quadro. |
| O professor assume papel de mediador nos processos de ensino e aprendizagem. | Uma vez que o objetivo principal do livro-jogo é apresentar situações problemas que podem ser vivenciadas pelo público-alvo e provocar debater/reflexões acerca desses problemas e seus fatores. O(A) pesquisador(a)/docente que aplicará a intervenção necessita atuar como um(a) mediador(a), instigando a voz de seus discentes. |
| O ambiente de ensino e aprendizagem deve promover diversos contextos de tratamento do fenômeno a ser estudado, para oportunizar a ampliação do repertório de experiência dos/das estudantes com o fenômeno. | O jogo aborda diferentes aspectos dos temas de gênero e principalmente sexualidade, a partir de diferentes contextos, como por exemplo, uma perspectiva de experiência homoafetiva e outra heteroafetiva, que pode ser avaliada pelas categorias de identificação do(a) leitor(a) com os personagens; a identificação do(a) leitor(a) com os problemas dos personagens. |
| A aprendizagem dos conceitos envolve não apenas aspectos cognitivos, mas afetivos. | As situações problema propostas no jogo envolvem aspectos afetivos. Assim, a possibilidade de identificação com as/os personagens e com os seus problemas, bem como a possibilidade de discussão e reflexão sobre as ações tomadas pelos personagens e/ou jogadores, favorecem o alcance e a avaliação dos objetivos de aprendizagem em relação a conteúdos conceituais e procedimentais, mas em especial, ao desenvolvimento de competências afetivas. |
| A avaliação deve envolver critérios cognitivos e afetivos relativos à aprendizagem dos/das estudantes. Essas características devem ser consideradas durante o processo de design de intervenções educacionais. | Cada um dos possíveis finais do jogo traz uma breve análise sobre como as decisões cognitivas e afetivas culminaram naquela situação. Chegar a um determinado final deste livro-jogo implica refletir e avaliar sobre como os aspectos cognitivos e afetivos do(a) estudante (leitor(a)-jogador(a)) atuam na resolução de problemas. |

Ainda que pareça distante a utilização de um jogo para lidar com questões “tabus”, vale destacar que esses temas transversais envolvem não só conceitos das ciências biológicas, como também podem ser estudados em outras disciplinas científicas como filosofia, sociologia, antropologia e psicologia (Talamoni, 2007). O fato é que quando tratamos de temas como a orientação sexual, o corpo humano não pode ser separado a este uma vez que nosso corpo é o nosso lugar singular a partir do qual compreendemos o

mundo. Ou seja, as dificuldades de compreensão do corpo, e conseqüentemente os fatores a ele associados, podem ser encontrados presentes no processo educativo através das representações nutridas em cada indivíduo, seja este docente ou discente (Talamoni & Bertolli-Filho, 2009).

Retomamos assim à discussão inicial para situar de uma melhor forma o papel que a educação e a escola desempenham, ou deveriam desempenhar, na sociedade brasileira. Nossos documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases, ainda que possam se mostrar permeados por contradições e passíveis de críticas, constituem-se nos fios dos quais as práticas educativas são tecidas em nosso país (Talamoni & Bertolli-Filho, 2009). Em 1998 (MEC, 1998, p. 67) por exemplo, "a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas", uma vez que "as crianças e adolescentes trazem noções e emoções sobre sexo, adquiridas em casa, em suas vivências e em suas relações pessoais, além do que recebem pelos meios de comunicação", assim a escola entra nesse cenário através de trabalhos com temas pertinentes à orientação sexual para "considerar esse repertório e possibilitar reflexão e debate, para que discentes construam suas opiniões e façam suas escolhas".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção e a evidente boa recepção deste livro-jogo foi uma surpresa para as autoras e os comentários foram em sua maioria acatados para que o RPG seja melhorado e aplicado posteriormente. Consideramos o jogo validado pois os resultados dos processos de avaliação e validação suscitaram evidências de que os objetivos esperados para o RPG foram alcançados. Em momento algum, por exemplo, nos foi sugerida a extração de conceitos e as sugestões recebidas estavam relacionadas com o aperfeiçoamento da ortografia e o aprofundamento dos conceitos, sendo que algumas avaliações nos indicaram, inclusive, melhores referências para a escrita dos conteúdos abordados. "Mais um nada comum dia na escola" encontra-se em estágio final de escrita, já tendo sido submetido à uma segunda validação por pares e seguirá para a validação por implementação, para que possa então ser publicado, possivelmente por uma gráfica universitária, e disponibilizado gratuitamente via QR-Code nos próximos trabalhos a quem queira utilizá-lo em suas aulas.

Percebemos o desejo de querer melhorar a educação do país com instrumentos lúdicos como uma intenção nobre de pesquisadoras, pesquisadores e docentes, contudo ressaltamos a necessidade em realizar um estudo prévio que determine os objetivos do instrumento e seus objetivos de aprendizagem, para que estes instrumentos sejam de fato eficazes ao alcançarem ambos os objetivos propostos. Nós levamos em consideração aqui, com base em nossa experiência e em citações já utilizadas ao longo deste artigo, que nem sempre as pessoas que criam jogos didáticos/educacionais são de fato especialistas na construção de jogos educacionais e por este motivo, esses jogos acabam perdendo seu caráter educacional e tomam a função básica de tornar o ambiente mais descontraído.

A existência de um modelo de ficha padrão como guia norteador para a avaliação e a validação de novos jogos educacionais é de suma importância para que todas essas pessoas possam além de aprimorar suas concepções sobre jogos educacionais, também avaliar os elementos de seus próprios jogos sem a necessidade de esperar dois meses (ou mais) por respostas de avaliações, ou até mesmo ter meios de seleção de potenciais jogos que possam ser aplicados em suas salas de aula.

Ressaltamos ainda que no âmbito das Ciências Biológicas é mais fácil encontrar jogos com temas ecológicos, zoológicos e botânicos quando comparamos aos temas "transversais", como é a questão de gênero e sexualidade. Não só transversal como também "polêmicos", os jogos (ou materiais didáticos ou até textos de divulgação científica) que envolvem temas como gênero e sexualidade podem ainda correr o risco de ter sua utilização em sala barrada por instâncias maiores. Em virtude disso, é extremamente necessário que durante toda a construção dos materiais que envolvam esse tema, seja feita uma avaliação e validação científica, séria, para que possamos evoluir e conseguir debater temas "tabus" com o futuro da nossa sociedade, que são hoje discentes da Educação Básica.

Agradecimentos

Ao CNPQ (número de concessão 465767/2014-1), CAPES (número de concessão 23038.000776/2017-54) e FAPESB (número do processo INC0006/2019) pelo apoio ao In-TREE - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Estudos Interdisciplinares e Transdisciplinares em Ecologia e Evolução.

Ao PIBIC/CNPq-UEPB pelo apoio através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Projeto n5532 cota 2018/2019).

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal*. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. Recuperado de <https://psicoeducauff.files.wordpress.com/2018/09/aberastury-a-adolescc3a3c2aancia-normal.pdf>
- Amaral, R. R., & Bastos, H. F. N. (2011). O Roleplaying Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 11(1), 103-122. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4126>
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70. Recuperado de <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Livros%20de%20Metodologia/10%20-%20Bardin,%20Laurence%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>
- Bernardo, M. L., Vasconcelos, G. B., Lira, F. D., & Smania-Marques, R. (2018). Jogos educacionais em foco: Como têm sido avaliados quando utilizados em intervenções educacionais? In S. N. D., Bastos, S. N. Chaves, & L. V. A., Silva (Eds.) *Anais do VII ENEBIO - Encontro Nacional de Ensino de Biologia*. (pp. 4547-4557). Belém, PA. Recuperado de https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais_vii_enebio_norte_completo_2018.pdf
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research methods for education*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Carvalho, F. A. (2020). Sexos, sexualidades e gêneros: uma contribuição das teorizações feministas para a discussão dos limites das explicações e categorizações biológicas. *REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 13(1), 223-242. <https://doi.org/10.46667/renbio.v13i1.313>
- Domingos, D. C. A., & Recena, M. C. P. (2010). Elaboração de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química: a construção do conhecimento. *Ciências & Cognição*, 15(1), 272-281. Recuperado de <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/113>
- Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M., & Parchmann, I. (2012). The Model of Educational Reconstruction: A Framework for Improving Teaching and Learning Science. In D. Jorde & J. Dillon, (Eds.), *Science Education Research and Practice in Europe: Restropective and Prospective*. (pp. 13-37). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. Retirado de <https://brill.com/view/book/edcoll/9789460919008/BP000003.xml>
- Figueiredo, R. S., Souza, M. L., & Barbosa, A. A. L. (2019). Gênero e sexualidade na escola: uma experiência com o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 12(2), 168-187. <https://doi.org/10.46667/renbio.v12i2.250>
- Kishimoto, T. M. (1995). O Brinquedo na Educação: Considerações históricas. *Série Ideias*, 7(1), 39-45. Retirado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5723180/mod_resource/content/1/KISHIMOTO%2C%20T.%20O%20Brinquedo%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o-considera%C3%A7%C3%B5es%20hist%C3%B3ricas.pdf
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Diário Oficial de União. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lira, F. D., Bernardo, M. L., & Smania-Marques, R. (2021). Desenvolvimento e teste de uma ferramenta para avaliação e validação de jogos educacionais de tipo RPG. In *E-book VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE E II SCEB: Itinerários de resistência: pluralidade e laicidade no Ensino de Ciências e Biologia. Encontro Nacional do Ensino de Biologia*. (pp. 281-290). Fortaleza, CE. Recuperado de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74661>

- Louro, G. L. (2000) Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2a ed.). (pp. 7-34) Belo Horizonte, MG: Autêntica. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>
- Macêna Jr, A. G., Boas, A. C. V., & Passos, M. M. (2017). RPG pedagógico como ferramenta alternativa para o ensino de Física no Ensino Médio. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 34(2), 372-403 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2017v34n2p372>
- Machado, E. C. F. (2014). *Corpo máquina ou corpos vivos? O corpo que a escola afirma por meio dos livros didáticos*. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, GO. Recuperado de <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/30>
- MEC – Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- MEC – Ministério da Educação (2017). Base Nacional Comum Curricular. Ministério de Estado da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. (Proposta preliminar, segunda versão revista). Brasília, DF: MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
- Nothaft, S. C. S., Zanatta, E. A., Brumm, M. L. B., Galli, K. S. B., Erdtmann, B. K., Buss, E., & Silva, P. R. R. (2014). Sexualidade do adolescente no discurso de educadores: possibilidades para práticas educativas. *Revista Mineira de Enfermagem*, 18(2), 284-294. <http://www.dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20140022>
- Oliveira, A. A., & Benite-Ribeiro, S. A. (2012). Um modelo de role-playing game (rpg) para o ensino dos processos da digestão. *Itinerarius Reflectionis*, 2(13), 1-15. <https://doi.org/10.5216/rii.v2i13.22340>
- Ollaik, L. G., & Ziller, H. M. (2012). Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 229-242. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000002>
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, France: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs?* Paris, France: ESF éditeur.
- Piccinini, C. L., & Andrade, M. C. P. (2018). O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 11(2), 34-50. <https://doi.org/10.46667/renbio.v11i2.124>
- Plomp, T. (2007). Educational Design Research: An Introduction. In Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.) *An introduction to educational design research*. Enschede, Netherlands: Netzdruk. Recuperado de https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf
- Santos, W. L. P., & Mortimer, E. F. (2000). Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio: pesquisa em educação em ciências*, 2(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172000020202>
- Silva, M. G. (2019). *O modelo de reconstrução educacional como aporte teórico e metodológico para o design de uma sequência didática sobre o conceito de biodiversidade em uma perspectiva integral e polissêmica*. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE. Recuperado de <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8343>
- Silva, M. G., & Ferreira, H. S. (2020). Modelo de Reconstrução Educacional como um aporte teórico e metodológico para o design de ambientes de ensino e aprendizagem da ciência. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(1), 262-281. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p262>

- Soares, S. M., Amaral, M. A., Silva, L. B., & Silva, P. A. B. (2008). Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do ensino médio. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 12(3), 485-491. <https://doi.org/10.1590/S1414-81452008000300014>
- Talamoni, A. C. B. (2007). *Corpo, ciência e educação: representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, SP. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90975>
- Talamoni, A. C. B., & Bertolli-Filho, C. (2009). Corpo e vida nas representações de estudantes do ensino fundamental. In A. M. A. Caldeira, A. M. A. (Org.) *Ensino de ciências e matemática, II: temas sobre a formação de conceitos* (online). (pp. 75-89). São Paulo, SP: Editora UNESP; São Paulo, SP: Cultura Acadêmica. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/htnbt>
- Teixeira, P. M. M. (2020). A diversidade de pesquisas de natureza interventiva dentro da produção acadêmica em ensino de biologia: uma análise teórico-metodológica. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(1), 140-158. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p140>
- Torres, M. A., Saraiva, I. M. M., & Gonzaga, R. M. (2020). Sexualidades no contexto escolar: violência ética e disputas por reconhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 25(1), 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250049>
- Yamazaki, S. C., & Yamazaki, R. M. O. (2014). Jogos para o Ensino de Física, Química e Biologia: elaboração e utilização espontânea ou método teoricamente fundamentado? *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 7(1), 159-181. <https://doi.org/10.3895/S1982-873X2014000100009>
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Recebido em: 02.04.2021

Aceito em: 21.08.2021

ANEXO I – FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO PARA RPG DE LIVRO (DIDÁTICO)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE (CCBS)
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO PARA RPG DE LIVRO (DIDÁTICO)

Prezados,

Esta etapa de avaliação e validação antecede a aplicação do jogo diretamente com seu público-alvo e é feita com especialistas de diferentes áreas, cujas visões e opiniões vem a qualificar e aperfeiçoar nosso jogo. Esse processo também segue os princípios de Design Research, que possui fases de análise, design, avaliação e revisão das atividades até que haja um equilíbrio satisfatório entre ideais pretendidos e alcançados.

A fim de conseguirmos esse equilíbrio, selecionamos especialistas das áreas de educação e *games* com a finalidade de que estes possam nos ajudar com suas experiências para a melhoria do jogo. Em breve, apresentaremos a mecânica do jogo o qual queremos validar e em seguida, elaboramos uma série de itens os quais devem ser respondidos obrigatoriamente pelos avaliadores. Ao final deste documento, deixaremos um espaço aberto para que críticas e sugestões (ou dúvidas) possam ser expostas.

RPG é uma sigla em inglês para *Role-Playing Game* que pode ser traduzida como “jogo de interpretação”. Seguindo por essa tradução, o ponto principal em se jogar um RPG é o de que os participantes podem interpretar personagens imaginários. Contudo, enquanto a maioria dos RPGs comuns é baseada em combates entre os personagens da estória, o RPG pedagógico prioriza a solução de situações-problema a partir do uso de conceitos científicos ou apresenta um cenário no qual se possam fazer comparações com os conteúdos estudados. Além disso, as regras dos RPG utilizados nas escolas são mais simples do que as dos jogos comerciais.

O RPG de livro pode ser jogado em aventuras solo ou cooperativas, a última acontece quando estórias de dois livros diferentes se conectam. Apesar de ser um livro, sua leitura é feita de forma fragmentada, de modo que é através das decisões do leitor, que geralmente é o protagonista, que o enredo é contado através de passos enumerados.

Normalmente, a estória de um RPG educativo não tem a intenção de apontar se as práticas realizadas estão certas ou erradas, mas a de possibilitar dentro de uma simulação, a análise dos percursos e das ações tomadas e só então refletir sobre suas escolhas.

“MAIS UM, NADA COMUM, DIA NA ESCOLA” é um livro-jogo produzido em uma disciplina eletiva de um curso de graduação, de forma integrada com o projeto de pesquisa e extensão intitulado “Jogos Biológicos”, aprovado pelo comitê de ética sob o número do parecer “3.165.118”. Esta disciplina tinha como um dos objetivos a produção de jogos didáticos por alunos da graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas. Este jogo tem como público-alvo os alunos do ensino médio e é baseado na competência da tomada de decisão. Nele, há assuntos que podem ser comumente vivenciados por pré-adolescentes e adolescentes durante este período escolar.

Inicialmente, precisaremos de alguns dos seus dados para formar um perfil mais acurado dos nossos avaliadores. Os dois primeiros (1.1 e 1.2) quadros não precisam ser respondidos pelo mesmo avaliador, a menos que você seja um especialista nas duas categorias. A categoria “Especialista em educação” está destinada para profissionais e educadores que conhecem e aplicam as teorias básicas dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, já a categoria “Especialista em *games*” está destinada às pessoas que estão acostumadas a jogar pelo entretenimento, não precisando necessariamente estarem acostumados a jogos educacionais.






| Quadro 1.1 • ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO | |
|--|---|
| 1. Formação Acadêmica: | |
| 1.1 Graduação: | |
| 1.2 Pós Graduação: | |
| 2. Dados Profissionais | |
| 2.1 Instituição(ões) em que leciona: | |
| 2.2 Disciplinas que leciona: | |
| 2.3 Experiência Docente: | |
| 2.4 Tempo de Experiência docente por nível de ensino (duração) | |
| 2.4.1 Ensino Fundamental: | |
| 2.4.2 Ensino Médio: | |
| 2.4.3 Ensino Superior: | |
| 2.5. Atuação como pesquisador | |
| <input type="checkbox"/> Sim | 2.5.1 Área de atuação: |
| <input type="checkbox"/> Não | |
| 2.6 Experiência com utilização de jogos didáticos/educativos em sequências didáticas | |
| <input type="checkbox"/> Sim | 2.6.1 Tipo(s) de jogo(s): |
| | 2.6.2 Objetivo do jogo na sequência didática: |
| <input type="checkbox"/> Não | |

| Quadro 1.2 • ESPECIALISTAS EM GAMES | |
|--|--|
| 1. Dados Pessoais | |
| 1.1 Idade: | |
| 1.2 Gênero: | |
| 1.2 Ocupação: | |
| 1.3 Nível de Escolaridade: | |
| 1.3.1 Caso possua uma graduação, em qual(is) curso(s): | |
| 2. Dados Gamer | |
| 2.1 Há quanto tempo (anos) joga: | |
| 2.2 Por qual motivo você joga: | |
| 2.3 Quais os principais tipos de jogos que tem conhecimento: | |
| 2.4 Jogos que mais marcaram? | |
| 2.4.1 Por quê? | |
| 2.5 Como você se define como jogador(a): | |
| <input type="checkbox"/> Casual ()Hardcore ()Competitivo | |
| 2.6 Maneira que prefere jogar: | |
| <input type="checkbox"/> Solo () Multiplayer | |
| 2.7 O que é mais importante num jogo: | |
| 2.8 Você já jogou RPG? | |
| <input type="checkbox"/> Sim () Não | |
| 2.8.1 Se sim, qual(is) modalidade(s)? | |
| <input type="checkbox"/> Livro Solo ()Livros Cooperativos ()Mesa com Narrador ()Live Action | |
| 2.9 Você já mestrou? | |
| <input type="checkbox"/> Sim () Não | |
| 2.9.1 Se sim, qual(is) modalidade(s)? | |
| <input type="checkbox"/> Livro Solo ()Livros Cooperativos ()Mesa com Narrador ()Live Action | |

A seguir, apresentamos mais dois quadros que deverão ser preenchidas por todos os avaliadores. No primeiro (2.1) elencamos alguns itens que podem ser todos respondidos/preenchidos em um quadro através da mesma pergunta: “Houve algum problema com...?”. Por exemplo, no tópico TEMA, se você achar que houve problemas nos quesitos de criatividade e/ou originalidade, você deverá marcar as opções






cujos emojis não apresentam um rosto feliz. No segundo (2.2) há perguntas para que você possa sintetizar suas impressões sobre o jogo educacional avaliado, tendo a liberdade de discorrer sobre as questões elencadas. É importante lembrar que este livro-jogo foi desenvolvido para ser aplicado com alunos do ensino médio.

No quadro abaixo, o primeiro emoji, que é vermelho e apresenta um X no lugar dos olhos significa que você não gostou de **absolutamente nada** relativo àquele quesito. Seguindo a ordem da esquerda para a direita, podemos ver o emoji laranja, que significa que você apenas não gostou daquele quesito. O emoji amarelo significa que você está indeciso e não sabe se gostou ou não daquele quesito. O emoji verde claro significa que você gostou de como aquele quesito foi utilizado no jogo, mas acha que poderia ter sido melhor. O último emoji, de cor verde-escura e que tem coração no lugar dos olhos, significa que você adorou **completamente tudo** relacionado àquele quesito.

| Quadro 2.1 • AVALIAÇÃO DE JOGABILIDADE DOS JOGOS DE RPG LIVRO | | | | | | |
|---|------------------------------------|---|--|---|---|---|
| TÓPICOS | ITENS |  |  |  |  |  |
| TEMA | Criatividade | | | | | |
| | Originalidade | | | | | |
| LEITURA | Fluidez (Flui ou trava?) | | | | | |
| | Compreensão das palavras | | | | | |
| | Tempo de jogo | | | | | |
| | Desenvolvimento dos personagens | | | | | |
| ESCRITA | Diálogos | | | | | |
| | Descrição dos ambientes | | | | | |
| | Tensão (Brigas/reviravoltas) | | | | | |
| CONTEÚDO (“Polêmico”) | Apresentação | | | | | |
| | Abordagem | | | | | |
| | Importância | | | | | |
| CLAREZA | Regras (Como jogar) | | | | | |
| | Objetivo (Como ganhar) | | | | | |
| | Mecânica (desenvolvimento do jogo) | | | | | |

| Quadro 2.2 • AVALIAÇÃO DE JOGABILIDADE DOS JOGOS DE RPG LIVRO | |
|---|--|
| SÍNTESE | |
| Como foi sua experiência enquanto leitor? | |
| Deu vontade de continuar a jogar? | |
| Recomendaria o jogo para um aluno do ensino médio? | |
| Quanto tempo em média você levou para chegar no primeiro final? | |
| Você explorou todas as alternativas de tomadas de decisão? | |
| Como você se sentiu ao terminar o livro? E por quê? | |
| Sugestões/Críticas | |

O quadro (3) a seguir deverá ser preenchido por ambas as categorias de avaliadores para que possamos validar o jogo em questão como uma ferramenta lúdica e educacional. Esse quadro também deverá ser preenchido com a mesma metodologia explicada acima.

| Quadro 3 • AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ITENS |  |  |  |  |  |
| O desenvolvimento da estória foi bem elaborado. | | | | | |
| O nível de concentração para a leitura precisa ser muito alto. | | | | | |
| A jogabilidade faz com que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. | | | | | |
| O jogo pode ser utilizado como uma ferramenta introdutória para discussões em sala de aula. | | | | | |
| É possível discutir e/ou refletir sobre as ações tomadas pelos jogadores. | | | | | |
| É possível desenvolver interpretação após o término do jogo. | | | | | |
| É possível desenvolver atenção após o término do jogo. | | | | | |
| É possível desenvolver socialização após o término do jogo. | | | | | |
| É possível desenvolver afeição por algum personagem após o término do jogo. | | | | | |
| É possível desenvolver confiança em buscar ajuda de profissionais após o término do jogo. | | | | | |
| É possível desenvolver argumentação sobre a hora certa de perder a virgindade após o término do jogo. | | | | | |
| É possível desenvolver argumentação sobre o que leva ao rompimento da camisinha após o término do jogo. | | | | | |
| É possível desenvolver argumentação sobre o uso da pílula do dia seguinte após o término do jogo. | | | | | |
| É possível desenvolver argumentação sobre a aplicabilidade do teste de gravidez após o término do jogo. | | | | | |
| As perguntas norteadoras fazem jus a reflexões que podem ser feitas a partir do jogo. | | | | | |
| É possível utilizar o jogo em ambientes formais de ensino. | | | | | |
| É possível utilizar o jogo em ambientes não-formais de ensino. | | | | | |

O quadro abaixo (4) desta ficha está relacionado aos processos de aprendizagem em si. É de grande importância que sugestões, justificativas e/ou crítica sejam expressas. Esse quadro é para ser respondido por todos os avaliadores, de forma que teremos visões diferentes acerca do conteúdo apresentado e de como os objetivos de aprendizagem são percebidos. Organizamos dividindo-os em três categorias: *Conceitual*, que está relacionada à área epistemológica e pode ser entendida através de fatos, conceitos e princípios científicos; *procedimental*, que está relacionada à metodologia e pode ser entendida através de técnicas, procedimentos e métodos; e *atitudinal*, que está relacionada a um campo axiológico ético-político e pode ser entendida através de valores, normas e atitudes. É importante lembrar que existem duas “linhas do tempo” na estória do livro-jogo e por isso alguns passos podem estar repetidos ou apresentados em tempo diferentes de acordo com o tempo cronológico da história.

| Quadro 4 • AVALIAÇÃO DAS DIMENSÕES EDUCACIONAIS | | | |
|---|--|--|-------------------------------------|
| Objetivo | Ação (Passos) | Você acha que a coerência entre o objetivo e a ação está: (1)Totalmente Incoerente; (2)Parcialmente Incoerente; (3)Neutra; (4)Parcialmente Coerente; (5)Totalmente Coerente | Observações e <u>Justificativas</u> |
| CONCEITUAL | | | |
| Transmissão de DST | 07, 29, 38, 64. | (1) (2) (3) (4) (5) | |
| Efeito da pílula do dia seguinte (Tempo para tomar e contraindicações) | 01, 07, 38, 57, 62. | (1) (2) (3) (4) (5) | |
| Funcionalidade do teste de Gravidez | 07, 38, 62. | (1) (2) (3) (4) (5) | |
| Causas que levam ao rompimento da camisinha | 35, 47, 62, 64, 65. | | |
| PROCEDIMENTAL | | | |
| O que fazer em caso de rompimento de camisinha | 07, 65, | (1) (2) (3) (4) (5) | |
| Procurar orientação de profissionais capacitados para assuntos da sexualidade | 1, 15, 21, 23, 30, 35, 36, 44, 48, 51, 53, 57, 58, 66. | (1) (2) (3) (4) (5) | |
| Procurar orientação de profissionais capacitados para assuntos de problema psicológicos (Transtorno de ansiedade, Raiva exacerbada) | 01, 06, 15, 17, 18, 43, 48, 51, 53, 54, 57, 58, 66. | (1) (2) (3) (4) (5) | |
| Como usar remédios em geral (Ler a bula) | 01, 57. | (1) (2) (3) (4) (5) | |
| ATITUDINAL | | | |
| Reflexão: <i>bullying</i> e homossexualidade | 03, 06, 20, 36, 39, 43, 44, 50, 52, 58, 61. | (1) (2) (3) (4) (5) | |
| Reflexão: Autoestima | 12, 18, 22, 31, 40, 52. | (1) (2) (3) (4) (5) | |
| Reflexão: Violência (Verbal e física) | 03, 06, 10, 14, 16, 50, 54, 60. | (1) (2) (3) (4) (5) | |

Por fim, o último quadro (5) desta ficha se propõe a avaliar a eficácia de todo o instrumento de avaliação. Dessa maneira, os jogos de RPG de livro de todas as áreas do conhecimento poderiam ser validados e avaliados a partir dos critérios essenciais dispostos nos quadros supracitados.

| Quadro 5. AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO | |
|---|----------------------------|
| Instrumento Avaliativo | Observações/Justificativas |
| O instrumento avaliativo apresentou os critérios essenciais que são necessários para avaliar as dimensões educacionais dos jogos de RPG de livro? | |
| O instrumento avaliativo apresentou os critérios essenciais que são necessários para avaliar a jogabilidade jogos de RPG de livros? | |
| O instrumento se mostrou eficaz no cumprimento da proposta de avaliar os jogos educacionais? | |
| A linguagem presente nos quadros está | |

