



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS
CIÊNCIAS - UFBA-UEFS**

FLEURIANE DANTAS LIRA

**RECONSTRUÇÃO DE UM RPG DE AVENTURA COMO PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL QUE TRATA DE QUESTÕES DE
GÊNERO E SEXUALIDADE FUNDAMENTADO TEÓRICA E
METODOLOGICAMENTE PELO MODELO DE RECONSTRUÇÃO
EDUCACIONAL**

Salvador, Bahia

2024

FLEURIANE DANTAS LIRA

**RECONSTRUÇÃO DE UM RPG DE AVENTURA COMO PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL QUE TRATA DE QUESTÕES DE
GÊNERO E SEXUALIDADE FUNDAMENTADO TEÓRICA E
METODOLOGICAMENTE PELO MODELO DE RECONSTRUÇÃO
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestra.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências

Orientadora: Prof^a Dr^a Katemari Diogo da Rosa.

Coorientadora: Prof^a Dr^a Roberta Smania Marques.

Salvador, Bahia

2024

Lira, Fleuriane Dantas.

Reconstrução de um RPG de aventura como proposta de intervenção educacional que trata de questões de gênero e sexualidade fundamentado teórica e metodologicamente pelo Modelo de Reconstrução Educacional [recurso eletrônico] / Fleuriane Dantas Lira. -Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Katemari Diogo da Rosa.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Smania Marques.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2024.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Relações de gênero. 2. Diversidade de gênero. 3. Ensino médio. 4. Modelos e construção de modelos. 5. Jogos educativos. 6. Modelo de Reconstrução Educacional. I. Rosa, Katemari Diogo da. II. Marques, Roberta Smania. III. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. IV. Universidade Estadual de Feira de Santana. V. Título.



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC), realizada em 01/07/2024 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS no. 1, área de concentração Educação Científica e Formação de Professores, do(a) candidato(a) FLEURIANE DANTAS LIRA, de matrícula 2021125619, intitulada Reconstrução de um RPG de aventura como proposta de intervenção educacional que trata de questões de gênero e sexualidade fundamentado teórica e metodologicamente pelo Modelo de Reconstrução Educacional. Às 14:00 do citado dia, online, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Profª. Dra. KATEMARI DIOGO DA ROSA que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. HELIO DA SILVA MESSEDER NETO, Profª. Dra. MICHELLE GARCIA DA SILVA, Profª. Dra. ALICE ALEXANDRE PAGAN e Profª. Dra. ROBERTA SMANIA MARQUES. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente



MICHELLE GARCIA DA SILVA
Data: 22/07/2024 23:55:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. MICHELLE GARCIA DA SILVA, UEPB

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente



ALICE ALEXANDRE PAGAN
Nome civil: ALICE ALEXANDRE PAGAN
Data: 02/07/2024 12:23:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. ALICE ALEXANDRE PAGAN, UFMT

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente



ROBERTA SMANIA MARQUES
Data: 12/08/2024 14:15:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. ROBERTA SMANIA MARQUES

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente



HELIO DA SILVA MESSEDER NETO
Data: 09/08/2024 09:04:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. HELIO DA SILVA MESSEDER NETO, UFBA

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente



KATEMARI DIOGO DA ROSA
Data: 01/07/2024 18:15:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. KATEMARI DIOGO DA ROSA, UFBA

Presidente



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)**

FLEURIANE DANTAS LIRA

Mestrando(a)

Documento assinado digitalmente



FLEURIANE DANTAS LIRA

Data: 13/08/2024 10:17:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)**

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 1

Autor(a): FLEURIANE DANTAS LIRA

Título: Reconstrução de um RPG de aventura como proposta de intervenção educacional que trata de questões de gênero e sexualidade fundamentado teórica e metodologicamente pelo Modelo de Reconstrução Educacional

Banca examinadora:

Prof(a). MICHELLE GARCIA DA SILVA	Examinadora Externa à Instituição
Prof(a). ALICE ALEXANDRE PAGAN	Examinadora Externa à Instituição
Prof(a). ROBERTA SMANIA MARQUES	Examinadora Externa à Instituição
Prof(a). HELIO DA SILVA MESSEDER NETO	Examinador Interno
Prof(a). KATEMARI DIOGO DA ROSA	Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Prof(a). KATEMARI DIOGO DA ROSA



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)**

Orientador(a)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização desta pesquisa, seja com discussões nas aulas, nos grupos de estudo ou com uma palavra de apoio.

Em especial, agradeço às minhas orientadoras por terem visto potencial e propósito para a realização e a conclusão desta pesquisa.

Agradeço as UFBA e UEFS e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela oportunidade de desenvolver este trabalho.

RESUMO

Foram abordadas duas questões principais neste trabalho: a criação de jogos educacionais que são teórica e metodologicamente fundamentados e a inclusão de debates sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, como a lgbtfobia e a gravidez indesejada. A pesquisa focou na revisão e ampliação do jogo autoral de RPG de aventura solo “Mais um nada comum dia na escola”, fundamentado teórica e metodologicamente no Modelo de Reconstrução Educacional (MRE). A pesquisa utilizou resultados de avaliações anteriores do jogo e novas análises para reescrever o conteúdo e desenvolver um guia para docentes, orientando a aplicação do jogo e propondo questões para debates. Foram feitas duas revisões bibliográficas. Uma sobre o uso de RPG no ensino, destacando suas potencialidades e limitações, como construção, avaliação, teste e aplicação do jogo, bem como elementos como tempo de jogo e improvisação. Esta foi crucial para entender a mecânica do jogo proposto. E outra sobre a diversidade de perspectivas discentes e docentes sobre os temas de gênero e sexualidade, que foi essencial para orientar os diálogos na narrativa do jogo, refletindo as influências sociais, culturais e políticas. Utilizamos as autoras Judith Butler, Tina Chanter e Guacira Lopes Louro para entender como o ensino de ciências e biologia pode apoiar os debates de gênero e sexualidade, utilizando esses temas como construções sociais. Esses três fatores nos permitiram aplicar o MRE na construção dos princípios de *design* e objetivos de aprendizagem do jogo, além de responder a questão norteadora da pesquisa, que nos evidenciou quais as oito características que devem estar presentes num jogo educacional complexo do tipo RPG de aventura-solo para que seja promovida a participação ativa dos alunos nas aulas que abordam temas como gênero e sexualidade. Este estudo destaca o potencial de mudanças educativas através de reflexões sobre gênero e sexualidade, usando o jogo de aventura-solo como ferramenta central. Além de preencher uma lacuna na literatura acadêmica, o estudo fornece um guia prático inédito para a construção de jogos educacionais complexos no formato aventura-solo com um jogo autoral. Ademais, a pesquisa também amplia as discussões acadêmicas que utilizam o MRE como base teórica e metodológica para o design de intervenções educacionais.

Palavras-chave: Relações de Gênero; Diversidade Sexual; Ensino Médio; Construção de Jogos Educacionais; Modelo de Reconstrução Educacional.

ABSTRACT

Two main issues were addressed in this work: the creation of educational games that are theoretically and methodologically grounded, and the inclusion of debates on gender and sexuality in the school environment, such as LGBTQ+ phobia and unwanted pregnancies. The research focused on the review and expansion of the original solo adventure RPG game "Just Another Uncommon Day at School," theoretically and methodologically based on the Model of Educational Reconstruction (MER). The research utilized results from previous evaluations of the game and new analyses to rewrite the content and develop a guide for teachers, providing instructions on the game's application and proposing questions for debates. Two literature reviews were conducted. One on the use of RPGs in teaching, highlighting their potential and limitations, including the construction, evaluation, testing, and application of the game, as well as elements such as game duration and improvisation. This was crucial to understanding the mechanics of the proposed game. The other review focused on the diversity of student and teacher perspectives on gender and sexuality issues, which was essential for guiding dialogues in the game's narrative, reflecting social, cultural, and political influences. We used the works of Judith Butler, Tina Chanter, and Guacira Lopes Louro to understand how the teaching of science and biology can support gender and sexuality debates, using these themes as social constructs. These three factors allowed us to apply the MER in the construction of the game's design principles and learning objectives, as well as to address the research's guiding question, which highlighted the eight characteristics that must be present in a complex educational solo adventure RPG game to promote active student participation in classes addressing gender and sexuality themes. This study highlights the potential for educational change through reflections on gender and sexuality, using the solo adventure game as a central tool. In addition to filling a gap in the academic literature, the study provides an unprecedented practical guide for constructing complex educational games in the solo adventure format with an original game. Moreover, the research also expands academic discussions that use the MER as a theoretical and methodological basis for designing educational interventions.

Palavras-chave: Gender Relations; Sexual Diversity; Middle school; Construction of Educational Games; Educational Reconstruction Model.

Sumário

Para situar você, leitor(a), que não tem familiaridade com o formato de jogo RPG (do inglês, *Role-playing Game*) na modalidade aventura-solo, usamos este sumário como um breve exemplo. A mecânica é focada na tomada de decisão, de forma que ao final de cada passo da história, a pessoa leitora é levada a escolher qual caminho deverá seguir. Observe que ao clicar na palavra apresentação, ou no número da página, você será automaticamente direcionado(a) a este item. Ou seja:

Caso deseje compreender iniciar a leitura deste trabalho pelo início, siga para a

Apresentação **10**

Caso deseje compreender a contextualização da pesquisa, siga para o

Capítulo I **14**

Caso deseje compreender a fundamentação teórica-metodológica utilizada nesta pesquisa, siga para o

Capítulo II **23**

Caso deseje compreender como o *Role Playing Game* é utilizado no âmbito educacional, siga para o

Capítulo III **38**

Caso deseje compreender como Gênero e Sexualidade são consideradas nesta pesquisa e como foram abordados nas personagens, siga para o

Capítulo IV **84**

Caso deseje compreender como docentes e discentes compreendem os conceitos e termos que envolvem esse tema, siga para o

Capítulo V **104**

Caso deseje compreender a metodologia do MRE que guiou a (re)construção deste jogo educacional complexo, na modalidade RPG de aventura solo, siga para o

Capítulo VI **202**

Para acessar as Considerações Finais, siga para o

Capítulo VII **246**

Apresentação

Particularmente, julgo importante um tópico introdutório que me apresente enquanto pesquisadora e situe você, leitor(a) sobre a formatação e organização dessa dissertação e a origem do jogo de *Role-Playing Game* (RPG) que deu vida à esta pesquisa. Sou formada em Ciências Biológicas, nos graus de bacharelado e licenciatura, com alguma experiência docente. Iniciei meu interesse na área de ensino a partir de estudos referentes à divulgação científica e à produção de inovações educacionais (jogos, para ser mais específica).

Durante minha formação enquanto docente, já associada ao grupo de pesquisa LEBio (Laboratório de Ensino de Biologia) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tive a oportunidade de cursar uma disciplina eletiva cujo objetivo era ensinar estudantes da graduação a construir jogos educacionais que fossem sustentados por bases teóricas e metodológicas atreladas aos objetivos de aprendizagem do jogo (que são diferentes dos objetivos para vencer o jogo). Foi nesse contexto que surgiu a ideia de me arriscar a escrever um jogo de RPG no formato de aventura-solo, visto que (1) já tinha a experiência e a noção de que construir tanto jogos de cartas quanto de tabuleiro, com tais bases, seria “muito trabalho”¹ e (2) dei preferência à construção do protótipo sozinha já que na época, eu era uma discente desbloqueada² e não conhecia as demais pessoas colegas da turma. No final desta disciplina, a docente responsável (minha orientadora na época, atual coorientadora) viu um grande potencial naquele protótipo e me incentivou a continuar trabalhando com essa pesquisa.

O RPG “Mais um nada comum dia na escola” foi escrito com a proposta de tratar questões de gênero e sexualidade de uma maneira próxima ao cotidiano de estudantes do ensino médio (público-alvo), possibilitando-o ser utilizado em qualquer aula como um material interdisciplinar. Ele foi escrito em associação com o projeto de iniciação científica o qual eu fazia parte, na época. Nesse projeto, construí a

¹ Nota-se aqui a ingenuidade e a falta de experiência com a construção de narrativas de um RPG.

² “Desbloqueada” é um termo comum na Universidade Estadual da Paraíba que se refere a discentes que não estão necessariamente seguindo a grade curricular de um período, podendo cursar disciplinas de vários períodos diferentes. No meu caso, havia me formado no bacharelado e quando ingressei na licenciatura, ao dispensar as disciplinas obrigatórias já cursadas, tive a necessidade de cursar apenas as demais da área educacional, os estágios obrigatórios e a defesa de mais um trabalho de conclusão de curso, reduzindo assim o curso de graduação em dois anos.

primeira versão de um guia que procurava auxiliar a avaliação de jogos físicos (carta, tabuleiro de RPG), que por sinal, apareceu na revisão bibliográfica do capítulo III, o qual será apresentado em maior detalhes nesta seção (LIRA, BERNARDO, SMANIA-MARQUES, 2021). A primeira versão desse RPG foi testada por diferentes pessoas e foi submetida ao primeiro ciclo de validação por pares, com este guia, sendo publicada sua apresentação e tal validação em revista acadêmica (LIRA, SMANIA-MARQUES, 2021).

A narrativa geral é baseada em um dia letivo e se passa em uma escola com aulas no período integral, modelo de escola estadual comum em minha cidade natal. De início, havia duas personagens principais, a jogável, que é interpretada pela pessoa leitora, e a amiga dessa personagem principal, que não é jogável (um NPC - *non-player character*). O início do jogo é escrito de maneira que não é possível identificar o gênero da personagem principal, o que pode levar as pessoas a assumirem se tratar de uma menina, quando na verdade é um menino (*plot twist*).

O arco do personagem principal, chamado de Rafa, lida com uma notícia bombástica recebida pela pessoa a quem considera sua melhor amiga. Isso, em meio a uma semana de revisão para provas e ainda tentando lidar com a pressão de sentir-se atraído por meninos, mesmo que isto contrarie o que seu pai espera dele. Já o arco da Maria Eduarda, amiga do Rafa, traz o momento em que houve a primeira relação sexual e várias inseguranças e incertezas que uma adolescente pode trazer são postas em pauta quando encaramos a possibilidade de uma gravidez. Há ainda mais duas personagens que podem trazer discussões relevantes para a narrativa: (1) o namorado da Maria Eduarda, que proporciona debates sobre os relacionamentos afetivos e amigáveis, e (2) uma outra personagem, que traz uma representação da sutileza de como o *bullying* lgbtfóbico pode ocorrer no ambiente escolar. Algumas das falas encontradas na narrativa tiveram como base a revisão exposta no capítulo V.

No entanto, no período da minha formação inicial docente, eu não tive acesso a discussões teóricas sobre gênero e sexualidade no ensino de ciências (e nem as raciais, ou de dificuldades de aprendizagem...). Esse fato foi evidenciado nas avaliações anteriores do jogo, que indicaram (1) a existência de uma lacuna teórica, uma vez que os assuntos abordados deram-se de maneira superficial e (2) a

necessidade em aprofundar meus conhecimentos na área, caso resolvesse seguir com a construção e disponibilização do jogo. Por dialogar com esses temas ainda considerados tabus, vi a necessidade de formar parceria com alguém experiente na área, que pudesse me orientar e me aproximar das extensas leituras relacionadas à gênero, sexualidade e ensino. Foi nesse cenário, em meados de 2021, que iniciei minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências das Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEFHC - UFBA/UEFS), sob orientação da Prof^a Dra. Katemari Diogo da Rosa.

Já nas primeiras reuniões que participei, junto a colegas de orientação, ouvi debates sobre os formatos de dissertações e teses, e interessei-me no formato da escrita *multipaper*, pois ele *não* segue o percurso de um texto único com introdução, referenciais teóricos, metodológicos, apresentação de dados, discussões e considerações finais. É nesse sentido que, além da fundamentação metodológica que guia esta pesquisa, os capítulos de revisão bibliográfica recebem descrição metodológica própria. Assim, considero mais fluida a leitura desta pesquisa que não se prende fielmente ao método tradicional anteriormente descrito. No entanto, os capítulos a seguir estão conectados, de maneira que há uma certa lógica em lê-los sequencialmente.

Para aquelas pessoas que não têm contato com o modo de leitura de um RPG de aventura-solo, construí o sumário como se fossem os próprios passos do meu RPG, com *hiperlinks* que, com um *click*, direcionam automaticamente à determinada página/capítulo. Além desta apresentação, os capítulos que irão compor esta dissertação serão: (1) uma introdução contextualizada e problematizadora com os objetivos da pesquisa; (2) a apresentação teórica do Modelo de Reconstrução Educacional (MRE) como base teórica e metodológica; (3) as discussões teóricas e uma revisão bibliográfica sobre os processos de construção e avaliação de jogos educacionais no formato RPG; (4) as referências e discussões teóricas que fundamentaram minha compreensão sobre gênero e sexualidade, voltada para o ensino de ciências e biologia, e como esses temas aparecem na narrativa do RPG; (5) as concepções de discentes e docentes, encontradas por meio de uma revisão bibliográfica, sobre os temas de gênero e sexualidade que fundamentam os diálogos do RPG; (6) a apresentação metodológica do MRE,

evidenciando como as análises de conteúdo dos capítulos anteriores (III, IV e V) foram feitas e como elas se interligam na (re)construção da narrativa do RPG; e (7) as considerações finais.

O tipo de pesquisa, assim como os detalhes gerais da metodologia e da análise de dados são apresentados nos capítulos I e II. Neste último, apresento de uma maneira mais teórica como o MRE e o Quadro Intermediário de Reconstrução Educacional (QIRE) são utilizados nesta pesquisa como suporte teórico e metodológico.

Sendo uma pesquisa que dialoga com as questões referentes a gênero e sexualidade, trazendo debates sobre a representatividade e o local de fala das pessoas, julgo importante situar-lhe que me identifico como mulher cis heterossexual cuja visão de mundo reflete a maneira em que o RPG e esta pesquisa foram realizadas.

Há doze anos, quando estava concluindo o ensino médio, a linguagem utilizada por meus professores (e professora) de biologia se equipara às discussões que trago no início do capítulo IV e nas falas docentes do capítulo V. Ainda que possa parecer muito tempo, no meu contexto escolar e familiar, as visões heterocisnormativas eram (e ainda são) tidas como o padrão comportamental social esperado. Dessa maneira, ao pesquisar por trabalhos que buscam dialogar com esses temas no ambiente escolar, consigo enxergar como atuais todas as adversidades relatadas nas diversas pesquisas citadas neste trabalho.

Referências

- LIRA, F. D.; BERNARDO, M. L.; SMANIA-MARQUES, R. Desenvolvimento e teste de uma ferramenta para avaliação e validação de jogos educacionais do tipo RPG. In: **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, 2021.
- LIRA, F. D.; SMANIA-MARQUES, R. Mais um nada comum dia na escola: um jogo educacional complexo no estilo RPG de aventura para tratar o tema sexualidade. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 2, p. 290-312, 2021.

Capítulo I

Contextualizando a pesquisa

A escola não está isenta das manifestações sexuais e, por ser um tema transversal, a discussão sobre sexualidade é importante de ser desenvolvida por docentes de todas as áreas. Todavia, esses debates são comumente delegados às áreas de Ciências e Biologia, por perceberem a sexualidade, geralmente, num viés biológico/reprodutivo (FIGUEIREDO et al., 2019; MACHADO, 2014; NOTHAFT et al., 2014). Contudo, 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).

É no espaço escolar também que, além dos conteúdos curriculares pré-estabelecidos pela nossa legislação, emergem outras discussões com foco nos diversos posicionamentos sociais e políticos advindos de diferentes perspectivas de mundo, visto que a escola é um lugar heterogêneo e pluricultural (FIGUEIREDO et al., 2019; LOURO, 2003). Portanto, há uma necessidade em se ter bases concretas para que essas discussões possam ser trazidas para a escola, de maneira que gênero, sexo e sexualidade sejam compreendidos sob perspectivas "além da biológica" (LOURO, 2003; SANTOS, 2014).

No entanto, 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). Além disso, o histórico de mudanças dos conteúdos presentes em nossos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017), nos mostra que a prioridade não aparenta ser a luta por uma educação plural, democrática e laica, que batalhe com a erradicação do preconceito e o respeito às diferenças, uma vez que além de retirar a obrigatoriedade dessas discussões na escola, os atuais documentos ainda apresentam ideias mais conservadoras sobre essas questões (PICCININI; ANDRADE, 2018).

Não obstante, enfrenta-se ainda, nas salas de aula, o desafio de como oportunizar a aprendizagem de maneira mais efetiva, que resulte, de fato, na construção de conceitos, procedimentos e valores por estudantes (ZABALA, 1998).

Alinhando a isso, resgatamos a proposta do Modelo de Reconstrução Educacional (MRE), que surgiu do contexto de unilateralidade do processo de planejamento de ensino, buscando ser um caminho para unir teoria e prática de ensino, defendendo assim 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 et al., 2012). Originalmente, o MRE não pretendeu dar suporte para o desenho de jogos educacionais, mas tem se mostrado eficaz para este objetivo em nossa pesquisa (LIRA, SMANIA-MARQUES, 2021).

O uso de jogos no ambiente escolar se mostra promissor uma vez que envolve o desenvolvimento cognitivo e afetivo a partir da integração, discussão de valores morais e éticos, além do fator de entretenimento (KISHIMOTO, 1995). Estes fatores podem influenciar nos processos de (1) ensino, como dispositivos para metodologias ativas, para a divulgação e popularização de conhecimentos científicos, hábitos e condutas culturais; e de (2) aprendizagem, na medida em que oportunizam as turmas a se tornarem mais participativas e ativas (DOMINGOS; RECENA, 2010; KISHIMOTO, 1995).

Os jogos didáticos são considerados como uma alternativa ao estilo de ensino expositivo, que, geralmente, apresenta uma mínima participação discente, sendo centrado em docentes que detém o conhecimento e que ensinam conceitos de forma direta e linear (ALENCAR; FREITAS, 2019). Contudo, a análise bibliográfica de Yamazaki e Yamazaki (2014) mostra que esses materiais são elaborados e executados sem qualquer relação com teorias de construção de conhecimento, quer seja no domínio didático-pedagógico, no campo epistemológico, sociológico ou histórico, o que os configuram como resultados de trabalhos pouco confiáveis.

Desse modo, é nítida a necessidade em se desenvolver esses jogos considerando não só seu momento de aplicação, como também as etapas de construção, avaliação e validação, pois a rigorosidade nestes processos é fundamental para que seja avaliado de fato, o alcance de seus objetivos de aprendizagem, caso contrário podem se tornar meras ferramentas de entretenimento (BERNARDO et al., 2018). Essa crítica, infelizmente, é um problema recorrente e atual da área de ensino de biologia, uma vez que há dados de dissertações e teses

de natureza interventiva que apresentam inconsistências teóricas e metodológicas (TEIXEIRA, 2020).

Tendo em vista que o argumento central para o uso de jogos no estilo *Role-Playing Game* (RPG) é a tomada de decisão como principal estratégia (MACENA-JÚNIOR et al., 2017), e que as situações-problema necessitam ser inovadoras e ter relação com o cotidiano discente para que possam ser desenvolvidas novas habilidades e competências (SILVA; FELICETTI, 2014), este trabalho busca dar continuidade no desenvolvimento de um jogo educacional complexo, no estilo RPG de aventura-solo, que aborda prioritariamente a questão de gênero e sexualidade pela ótica de adolescentes do ensino médio, possibilitando-o ser trabalhado nas aulas de qualquer docente da Educação Básica.

Compreendemos como jogos educacionais complexos aqueles que são produzidos sob 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 (LIRA, SMANIA-MARQUES, 2021). Já as competências são entendidas como algo complexo que é construído e desenvolvido ao longo do tempo, por ações reflexivas, em interação com outras pessoas e com o ambiente, envolvendo a articulação de um conjunto de saberes adquiridos (conhecimentos, habilidades, valores, etc.) para solucionar problemas no contexto da vida real (PERRENOUD, 1999).

Esta aventura-solo, que será apresentada com mais detalhes no capítulo VI, teve concluído seu primeiro ciclo de validação por pares³ (LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021) e se desenvolveu com base nos princípios 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 estruturam seus três componentes e determinam a maneira como estes se relacionam. O próximo capítulo os apresentará com maior detalhes. Esses componentes 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

³ Contamos com 10 pares que se enquadravam em duas categorias: profissionais em pesquisa e docência da área de ensino/educação em ciências e biologia e especialistas em *games*, que tinham experiência com a mecânica do jogo.

perspectivas estudantis e (C) o *design* e a avaliação de ambientes de ensino e aprendizagem (SILVA; FERREIRA, 2020).

Dentro da perspectiva do MRE e da pesquisa baseada em *design*, este jogo de RPG é considerado uma intervenção educacional: uma ação planejada, realizada por docentes ou pesquisadores(as), com o objetivo de melhorar a aprendizagem discente ou de entender melhor um fenômeno educacional, que pode incluir o desenvolvimento de uma nova abordagem pedagógica, a utilização de novas tecnologias, a elaboração de um novo currículo ou a aplicação de uma nova estratégia de avaliação, por exemplo (PLOMP, 2010).

Dessa maneira, o problema de pesquisa condutor deste estudo foi: Quais as características necessárias que um jogo educacional complexo no formato RPG de aventura-solo precisa ter para proporcionar participações ativas de discentes do ensino médio, num contexto que dialoga com os temas como gênero e sexualidade?

Tendo o objetivo de proporcionar participações discentes ativas, de modo que tenham a competência de ser pessoas pensantes, críticas e reflexivas, agindo e intervindo em suas realidades, podemos apoiar esta pesquisa nas bases teóricas críticas. Ainda que a tradição crítica esteja em constante mudança e que haja inúmeras teorias, o foco em buscar uma compreensão melhor da sociedade, possibilitando a diminuição da desigualdade social, nos dá suporte para caracterizar esta pesquisa no âmbito do paradigma teórico-crítico (BRANDALISE; BONATTO; SILVA, 2017).

Considerando o problema de pesquisa apresentado, esta é uma pesquisa de desenvolvimento cujo principal objetivo é o aprimoramento (correção e ampliação) do jogo de RPG “Mais um nada comum dia na escola”.

A pesquisa de desenvolvimento é um tipo de Pesquisa Baseada em *Design* que tem como objetivo desenvolver e avaliar intervenções educacionais inovadoras para problemas reais, com base em teorias educacionais e em evidências empíricas. Ela pode ser vista como um processo iterativo, em que a intervenção é refinada e aprimorada com base nos resultados da avaliação, até que se chegue a uma solução educacional eficaz e adaptada ao contexto em que é aplicada (PLOMP, 2010; SARMENTO et al., 2013). A etapa de correção e ampliação inclui a análise e o

aprimoramento tanto das questões educacionais - conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998) quanto das lúdicas - propiciar socialização, afetividade, diversão, prazer e até desprazer (KISHIMOTO, 2005), realizada através de um embasamento teórico que sirva de suporte para a reconstrução dos diálogos na narrativa, por exemplo.

Esse processo, ainda que focado no RPG e em suas características, pode ajudar na elucidação para a comunidade acadêmica sobre como os aspectos teóricos e metodológicos do Modelo de Reconstrução Educacional podem contribuir para os processos de construção, avaliação e validação de um jogo educacional complexo no formato de aventura-solo.

Nesse contexto, tivemos como objetivos específicos utilizar a análise dos resultados do primeiro ciclo de validação por pares, que envolveu rever além dos princípios de *design* elencados, a maneira como a narrativa foi escrita e como o conteúdo foi apresentado às pessoas participantes. A partir da identificação dos momentos-chave da narrativa e dos pontos que necessitam de aperfeiçoamentos, realizamos, nesta pesquisa, novas análises dos conteúdos utilizados no jogo para seguirmos com a reescrita de cenários e personagens. Após esta etapa, foi desenvolvido um guia para docentes, anexado ao próprio livro de RPG, que trouxe uma breve explicação da fundamentação da narrativa e questões orientadoras à aplicação do jogo e aos debates que o seguem.

Para alcançar esses objetivos, utilizamos o primeiro ciclo de validação por pares (LIRA, SMANIA-MARQUES, 2021) como passo preliminar na revisão do jogo, para identificar as potencialidades e as limitações da versão anterior do RPG. Esse processo tem importância na pesquisa baseada em design uma vez que nos permite analisar a potencialidade e a viabilidade da intervenção criada antes de ser testada com o público-alvo, tomando como base o potencial que tem em alcançar os objetivos educacionais a que se propôs (PLOMP, 2010; PAIVA et al., 2017). A principal justificativa para a utilização desse processo é a argumentação de especialistas, que pode aparecer em comentários sobre os indicadores avaliativos da intervenção educacional. Assim, a experiência e o olhar profissional e pessoal de cada pessoa participante desta etapa serve de assessoria na avaliação do

planejamento da intervenção (PAIVA et al., 2017), mostrando as inadequações e os aprimoramentos necessários que precisam ser feitos.

Foi com uma análise deste tipo que percebemos a necessidade em se realizar o aprofundamento teórico no que se refere aos conteúdos de gênero e sexualidade desta pesquisa, como por exemplo a maneira superficial como o teste de gravidez e o uso de preservativo foram abordados, ou a quase inexistente discussão sobre as expectativas de comportamentos esperados por uma sociedade heterocisnormativa.

A análise dessas respostas, como ponto de partida, enquadra esta pesquisa nas abordagens qualitativas, uma vez que tem como objetivo explorar e compreender fenômenos a partir das perspectivas, experiências e comportamentos das pessoas envolvidas (BOGDAN; BIKLEN, 1982). No contexto de desenvolvimento de um jogo educacional complexo, a pesquisa qualitativa pode ser útil para compreender a experiência das pessoas em relação ao jogo, incluindo seus sentimentos, percepções e comportamentos durante as partidas. Isso pode incluir, por exemplo, como elas interagem com o jogo, quais os aspectos do jogo que consideram mais úteis ou mais difíceis, e como se sentem em relação ao processo de aprendizagem que ocorre enquanto jogam. Assim, utilizando a validação, tanto por pares quanto por público-alvo, torna-se possível obter uma compreensão detalhada do potencial do jogo educacional em atingir os objetivos de aprendizagem propostos, o que permite às pessoas desenvolvedoras que compreendam melhor as experiências das(os) participantes e que façam ajustes no jogo para melhorar sua eficácia em relação aos objetivos de aprendizagem.

Realizamos um aprofundamento teórico conceitual sobre as temáticas de gênero e sexualidade para esta nova versão do jogo. Ainda que esta etapa anteceda todo o processo de construção das intervenções, pode também ser realizada posteriormente, ao final de cada microciclo de *design* (PLOMP, 2010), a fim de aprofundar e aprimorar os conceitos selecionados, como é o nosso caso. O capítulo II irá explicar de maneira mais profunda como os microciclos de prototipagem se encaixam nesta pesquisa de desenvolvimento. Já o capítulo IV é fruto de uma pesquisa extensa de aprofundamento teórico no qual procuramos por várias citações da área (clássicas e atuais), definições e conceitos que melhor se

alinham às temáticas de gênero e sexualidade que são apresentadas na narrativa. A própria aventura-solo de RPG desta pesquisa é resultado prático das teorias estudadas e aplicadas na construção dessa inovação educacional. Os capítulos III e V também se caracterizam como análises de conteúdo, contudo, seguem uma metodologia própria de revisão bibliográfica. As análises contidas nesses três últimos capítulos citados fazem referência ao primeiro componente do MRE.

“Mais um nada comum dia na escola” surgiu durante um projeto de iniciação científica, na graduação da autora, e foi doado ao Laboratório de Ensino de Biologia, da Universidade Estadual da Paraíba, que tem como uma das coordenadoras a profa. Dra. Roberta Smania Marques, coorientadora desta pesquisa. Por fazer parte do conjunto dos materiais didáticos construídos neste laboratório, a primeira versão deste RPG, cujos resultados estão divulgados em Lira e Smania-Marques (2021), já foi aplicada com estudantes e utilizada em outras pesquisas oriundas deste laboratório, aprovadas para aplicação pelo comitê de ética da Universidade Estadual da Paraíba. Os dados ainda não divulgados desses testes também serviram de suporte no delineamento das alterações que resultaram na nova versão do jogo aqui apresentada.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. C. S.; FREITAS, A. D. G. Uso de Jogos Didáticos: uma Estratégia Facilitadora para um Melhor Ensino - Aprendizagem em Sala de Aula. **Revista Ensino Educacao Ciencias Humanidades**, v. 20, n. 2, p. 215-219, 2019.

BERNARDO, M. L.; VASCONCELOS, G. B.; LIRA, F. D.; SMANIA-MARQUES, R. Jogos educacionais em foco: como têm sido avaliados quando utilizados em intervenções educacionais?. In: **Anais do VII Encontro Nacional De Ensino De Biologia / I Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 6 - Norte**. Belém: IEMCI, UFPA, pp. 4958-4967. 2018.

BERNARDO, M. L.; LIRA, F. D.; MARQUES, R. S. Desenvolvimento de um guia didático destinado à avaliação e validação de jogos educacionais aplicados no ensino e na divulgação científica. In: **XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. pp. 1-8. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research methods for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BRANDALISE, M. T.; BONATTO, B. M.; SILVA, G. C. Teoria crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 17, p. 72-90, 2017.

CARVALHO, F. A. Sexos, sexualidades e gêneros: uma contribuição das teorizações feministas para a discussão dos limites das explicações e categorizações biológicas. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 13, n. 1, p. 223-242, 2020.

DOMINGOS, D. C. A.; RECENA, M. C. P. Elaboração de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química: a construção do conhecimento. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 272-281, 2010.

DUIT, R.; GROPENGIESSER, H.; KATTMANN, U.; KOMOREK, M.; PARCHMANN, I. **The Model of Educational Reconstruction: A Framework for Improving Teaching and Learning Science**. In: JORDE, D.; DILLON, J. (Eds.). *Science Education Research and Practice in Europe: Restorative and Prospective*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2012. p. 13-37.

FIGUEIREDO, R. S.; SOUZA, M. L.; BARBOSA, A. A. L. 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**, v. 12, n. 2, p. 168-187, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **O Brinquedo na Educação: Considerações históricas**. Série Ideias, v. 7, n. 1, p. 39-45, 1995.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p.

LIRA, F. D.; SMANIA-MARQUES, R. Mais um nada comum dia na escola: Um jogo educacional complexo no estilo RPG de aventura para tratar o tema sexualidade. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 2, p. 290-312, 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MACÊNA JR, A. G.; BOAS, A. C. V.; PASSOS, M. M. RPG pedagógico como ferramenta alternativa para o ensino de Física no Ensino Médio. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 34, n. 2, p. 372-403, 2017.

MACHADO, E. C. F. **Corpo máquina ou corpos vivos? O corpo que a escola afirma por meio dos livros didáticos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, GO.

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.

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.

NOTHAFT, S. C. S.; ZANATTA, E. A.; BRUMM, M. L. B.; GALLI, K. S. B.; ERDTMANN, B. K.; BUSS, E.; SILVA, P. R. R. Sexualidade do adolescente no discurso de educadores: possibilidades para práticas educativas. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 2, p. 284-294, 2014.

PAIVA, A.S; GUIMARÃES, A.P.M.; ALMEIDA, R.O.; NUNES-NETO, N.F. Validação de uma sequência didática sobre mitose e câncer articulada com discussões éticas e ações sociopolíticas. In: **Anais do VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES**, p. 2026-2037, 2017.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Editora Armted, 1999. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20competências%20desde%20a%20escola.pdf>

PICCININI, C. L.; ANDRADE, M. C. P. 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**, v. 11, n. 2, p. 34-50, 2018.

PLOMP, T. **Educational Design Research: An Introduction**. In: Plomp, T.; Nieveen, N. (Eds.) An introduction to educational design research. Enschede, Netherlands: Netzdruk, 2010.

SANTOS, W. S. Uma reflexão Pós-crítica sobre corpo, gênero, sexualidade no ambiente educacional. **Revista Sem Aspas**, v. 3, n. 1, p. 7, 2014.

SARMENTO, A.C.H.; MUNIZ, C.R.R.; SILVA, N.R.; PEREIRA, V.A.; SANTANA, M.A.S.; SA, T.S.; EL-HANI, C.N. Investigando princípios de Design de uma sequência didática sobre metabolismo energético. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 3, p. 573–598, 2013.

SILVA, M. G.; FERREIRA, H. S. 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**, v. 25, n. 1, p. 262-281, 2020.

SILVA, G.B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

TEIXEIRA, P. M. M. A diversidade de pesquisas de natureza interventiva dentro da produção acadêmica em ensino de biologia: uma análise teórico-metodológica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 1, p. 140-158, 2020.

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. O. 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**, v. 7, n. 1, p. 159-181, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo II

O Modelo de Reconstrução Educacional e o Quadro Intermediário da Reconstrução Educacional

Introdução

O Modelo de Reconstrução Educacional (MRE) surgiu em meados da década de 1990 através de um conjunto de pesquisadores alemães das áreas de ensino de biologia e de física, que o propuseram com um referencial relevante para o *design* de ambientes de ensino e aprendizagem. Ele pode ser utilizado tanto para contextos mais amplos de reestruturação curricular em larga escala, quanto para auxiliar no planejamento de ensino numa situação educacional específica e plural, buscando sempre o equilíbrio no processo de *design* de intervenções de questões relacionadas ao conteúdo científico e aquelas do campo educacional (DUIT et al., 2012).

O modelo se estrutura em aspectos da epistemologia construtivista, da tradição alemã de *Bildung* e *Didaktik* e da Pesquisa Baseada em *Design*, reunidas em seu quadro intermediário e na ferramenta de *design* associada a ele (DUIT et al., 2012; SILVA; FERREIRA, 2020). Um quadro intermediário é utilizado quando grandes teorias são combinadas, elaboradas, refinadas e articuladas ao processo de *design* para projetar e avaliar intervenções, extraindo componentes relevantes dessas teorias de maneira a coordenar e contextualizar sua aplicação. Nesse sentido, essas orientações combinadas podem instrumentalizar tanto o processo de pesquisa em si (o percurso metodológico da pesquisa), como a construção e o desenvolvimento da própria intervenção (a metodologia de ensino sugerida na intervenção) (RUTHVEN et al., 2009; SILVA; FERREIRA, 2020).

Contudo, a compreensão teórica do MRE não é enfatizada ou aprofundada na literatura da área de Ensino de Ciências, cujas pesquisas ao longo dos anos nos mostram um enfoque maior no aspecto metodológico do modelo (SILVA; SMANIA-MARQUES; FERREIRA, 2022). Ao resgatar uma compreensão ampla desse modelo, pesquisas recentes evidenciam seus aspectos teóricos e metodológicos com o Quadro Intermediário da Reconstrução Educacional (QIRE) e demonstram que ambos os aspectos podem ser utilizados para o *design* de intervenções educacionais, como uma sequência didática, por exemplo (SILVA;

FERREIRA, 2020; SILVA; SMANIA-MARQUES; FERREIRA, 2022). A nossa pesquisa procura, também, mostrar que o MRE pode ser utilizado como ferramenta teórico-metodológica para o *design* de Jogos Educacionais Complexos e, portanto, buscamos esclarecer para a comunidade acadêmica como fazê-lo.

Assim, buscando explicitar a questão que guia esta pesquisa aliada ao processo de *design* baseada nos pressupostos do MRE, teremos como resultado princípios de *design* construídos através de um processo orientado teoricamente e metodologicamente pelo QIRE. Esses princípios respondem nossa questão: Quais as características necessárias que um jogo educacional complexo no formato RPG de aventura-solo precisa ter para proporcionar participações ativas de discentes do ensino médio, num contexto que dialoga com os temas de gênero e sexualidade?

Entendemos nesta pesquisa que os princípios de *design* podem funcionar como hipóteses que trazem possíveis soluções para os problemas estudados, mas que precisam ser validados à medida que a inovação construída vai passando por processos avaliativos. São esses processos que nos permitem perceber se os princípios de *design* levam, ou não, à solução dos problemas educacionais elencados (SILVA, 2019). Mais adiante mostraremos como esses princípios surgem no contexto dos componentes do MRE. No entanto, é no capítulo VI que explicitamos detalhadamente como cada princípio do RPG surgiu a partir dos dados obtidos nos capítulos III, IV e V.

O sistema que formula a questão norteadora da pesquisa é fundamentado na *Design Research* (PLOMP, 2010), uma das grandes teorias do MRE que une os aspectos metodológicos ao processo de *design*. Para obtenção dos princípios de *design* validados, dois pontos são importantes de serem considerados: os resultados alcançados e os fatores que nos levaram até eles. Dessa forma, ao final da pesquisa, teremos não só o *design* de uma inovação educacional, como também uma compreensão do “como e por quê” foi desenvolvido o funcionamento do jogo em seu contexto particular. Até alcançar este processo, a Pesquisa Baseada em *Design* prevê ciclos de desenvolvimento e prototipagem da intervenção de modo que ao final de cada ciclo seja possível perceber a necessidade em aprimorar, refinar, revisar e/ou reconstruir, tanto os princípios de *design*, como a inovação educacional construída (PLOMP, 2010; SILVA; FERREIRA, 2020).

No contexto da *Design Research*, o modelo de Pesquisa de Desenvolvimento além de ter o propósito de desenvolver inovações educacionais para solucionar problemas reais, tem o desafio de capturar e tornar explícitas as decisões implícitas associadas ao processo de *design* e transformá-las em diretrizes para abordar problemas educacionais (PLOMP, 2010). Nesse contexto, encontramos diversas críticas na literatura, tanto sobre os processos de construção e avaliação de jogos didáticos (Capítulo III), como sobre a maneira superficialmente biológica que trata gênero e sexualidade no ensino de ciências e biologia (Capítulo IV), que serviram como fundamentação tanto para o *design* da nossa aventura-solo como para a exposição dos problemas que vêm sendo enfrentados na área de ensino.

Assim, as etapas de planejamento e execução de uma inovação educacional por si só não as caracterizam como uma pesquisa baseada em *design*, mas sim conduzir um projeto de desenvolvimento pautado em metodologias de pesquisas científicas com a finalidade de encontrar princípios de *design* que são válidos em um determinado contexto. Uma vez que nesta etapa da pesquisa, no mestrado, procuramos analisar a potencialidade para aplicação do RPG, com seus princípios de *design*, e não a sua eficácia, caracterizamos esta pesquisa como uma pesquisa de desenvolvimento e não de efetividade (Quadro 01) (PLOMP, 2010).

Quadro 01. Resumo das características de um ciclo de pesquisa que consiste em Pesquisas Baseadas em *Design* e Pesquisas de Efetividade.

	Pesquisa Baseada em Design		Pesquisas de Efetividade
	Pesquisa de Validação	Pesquisa de Desenvolvimento	
Objetivo do Projeto	Elaborar e validar teorias	Resolver problemas educacionais	-
Foco na Qualidade do Design	Qualidade teórica do <i>design</i>	Praticidade da intervenção	Eficácia da intervenção
Reivindicação de conhecimento/ Resultado científico	Teorias de instrução específicas do domínio	Princípios de <i>design</i> amplamente aplicáveis	Evidência do impacto da intervenção
Ênfase Metodológica	<i>Design</i> iterativo com testes em pequena escala em ambiente de pesquisa	Desenvolvimento iterativo com avaliação formativa em várias configurações do usuário	Experimentos de campo comparativos em grande escala
Contribuição Prática	Trajetórias de aprendizagem específicas para uma sala de aula específica	Intervenções implementadas em vários contextos/salas de aula	Mudança baseada em evidências em larga escala

Fonte: Traduzido de Plomp (2010). (Tradução nossa)

Ainda que a distinção entre estudos de validação e desenvolvimento seja conceitualmente importante, na prática, muitos projetos de pesquisa têm objetivos

que são uma combinação de resolução de problemas na prática educacional e elaboração e validação de teorias. Plomp (2010) utiliza um exemplo para demonstrar essa diferença: pode-se imaginar que a divulgação e implementação de um determinado programa é suportada pela pesquisa em *design* – a intervenção resultante é o programa divulgado e implementado com sucesso, enquanto a reflexão sistemática e a documentação do processo levam a um conjunto de procedimentos e condições para disseminação e implementação bem-sucedidas (os princípios de *design*).

De uma maneira geral, a pesquisa de desenvolvimento é uma abordagem sistemática para projetar, desenvolver e testar inovações educacionais. Já a pesquisa de validação, como o próprio nome sugere, é uma abordagem utilizada para avaliar e validar a eficácia e a adequação de soluções educacionais já desenvolvidas (PLOMP, 2010).

O Quadro Intermediário da Reconstrução Educacional (QIRE)

O caráter mediador dos quadros intermediários possibilita que eles sejam utilizados sem a necessidade de retomar o percurso histórico de toda a teorização feita no âmbito das grandes teorias, consistindo num apoio para docentes que desejam inserir, em suas práticas, planejamentos pautados não apenas em seu conhecimento tácito, mas também em orientações teóricas (SILVA; FERREIRA, 2020). O QIRE, por exemplo, reúne determinados aspectos de três grandes teorias, tornando-se capaz de orientar teórica e metodologicamente o processo de *design* (SILVA; FERREIRA, 2020; SILVA; SMANIA-MARQUES; FERREIRA, 2022).

De modo geral, o QIRE tem a função de esclarecer sobre: (1) as principais ideias do MRE, (2) as visões sobre as principais pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem apresentadas nele (Quadro 02) e (3) as características que devem ser refletidas nos ambientes de ensino e aprendizagem construídos a luz dele (SILVA; FERREIRA, 2020).

Quadro 02. Papéis das principais pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem segundo o Modelo de Reconstrução Educacional.

Visões Sobre...	
<p>O(a) estudante</p> <p>É uma pessoa não apenas cognitiva, mas também afetiva e social, que constrói seu próprio conhecimento com base nas experiências com o fenômeno e na troca com o outro. Tem conhecimento sobre o que acontece ao seu redor e por isso é importante conhecer o que sabe sobre um determinado conteúdo.</p>	<p>O(a) professor(a)</p> <p>É uma pessoa ativa, mediadora, que tem autonomia profissional garantida, sem ser controlado por um currículo imposto. O/A docente é visto(a) como um(a) construtor(a) do currículo de sala de aula, responsável por planejar um encontro frutífero entre os(as) estudantes e o conteúdo científico.</p>
<p>O Conhecimento Científico (a ser ensinado)</p> <p>É visto como construção humana, como conhecimento histórico e patrimônio cultural. Não existe uma estrutura do conhecimento “verdadeira” para uma área específica, mas um consenso de uma comunidade científica específica. O conhecimento é provisório e intersubjetivo, sendo a ciência vista como uma das formas de representar o mundo material.</p>	<p>O mundo material</p> <p>O contexto no qual acontece o encontro entre as pessoas e as experiências com os fenômenos e com outras pessoas. No contexto do MRE, é o lugar onde o conhecimento de vida vai sendo adquirido e, também, o contexto situacional da sala de aula, onde as experiências de ensino e aprendizagem planejadas são implementadas.</p>
<p>O processo de aprendizagem da ciência</p> <p>A aprendizagem da ciência é vista como reconstrução de concepções pré-instrucionais considerando ideias científicas, isto no sentido de promover modificações, enriquecimentos e reestruturações nas concepções pré-instrucionais dos estudantes. Desse modo, busca-se a ampliação do repertório de compreensão de estudantes sobre um dado fenômeno da ciência. Neste caso, as concepções pré-instrucionais discentes são entendidas como ferramentas para auxiliar no processo ensino e aprendizagem.</p>	

Fonte: Adaptado do Quadro 1. Síntese do MRE (Silva, Ferreira, 2020, p. 272).

As principais ideias-chave que estruturam o MRE são:

(i) A estrutura do conteúdo a ser ensinado não é “dada” pela estrutura do conhecimento científico, mas influenciada por ele e pelo conhecimento discente acerca deste conteúdo. Desse modo, o conhecimento íntimo das perspectivas discentes sobre um dado conteúdo da ciência pode levar a um conhecimento sofisticado, do ponto de vista educacional;

(ii) É necessário criar um equilíbrio, e uma interação, entre as questões relacionadas ao conteúdo científico e aquelas de cunho educacional, quando se pretende planejar ambientes de ensino e aprendizagem;

(iii) O primeiro passo para o planejamento de ambientes de ensino e aprendizagem é a definição dos objetivos educacionais, ambos pautados nas

perspectivas discentes, na sua formação individual integral, na estrutura do conteúdo científico e na relação estabelecida entre estes aspectos; e

(iv) O processo de planejamento instrucional, segundo passo para o planejamento de ambiente de ensino e aprendizagem, deve ser moldado por quatro questões fundamentais: Por quê – O quê – Como – Por qual. Estas, que para serem respondidas, devem levar em consideração as pré-condições intelectuais, comportamentais e socioculturais do público estudantil (SILVA, 2019).

As contribuições dos aspectos das três grandes teorias para o QIRE são classificadas em quatro tipos: as epistemológicas, que indicam a teoria geral do conhecimento que fundamenta as ideias do MRE; as cognitivas, que sugerem explicações para como se dá a aprendizagem do conhecimento científico; as pedagógicas, que indicam como os processos de ensino e aprendizagem são inferidos no MRE e as metodológicas, que elucidam o percurso de *design* descrito no MRE para o planejamento de processo de ensino, quer seja fruto de uma pesquisa ou não (SILVA, SMANIA-MARQUES, FERREIRA, 2022).

Para consultar de maneira íntegra o QIRE e os aspectos reunidos dessas teorias, consultar Silva, Smania-Marques e Ferreira (2022). De uma maneira geral, a epistemologia construtivista como base epistemológica, cognitiva e pedagógica para o MRE busca elucidar o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento na mente estudantil. A tradição alemã de *Bildung* e *Didaktik* como base pedagógica e metodológica nos traz reflexões sobre os conteúdos e metodologias que devem ser utilizados no processo de ensino, levando em consideração todos os fatores que podem influenciar a construção do conhecimento, como a relação afetiva discente com o tema e a importância deste para a realidade na qual estão inseridos(as), por exemplo. A Pesquisa Baseada em *Design* como base metodológica oferece soluções para problemas reais através da participação ativa e dos diálogos entre as diferentes pessoas conectadas ao contexto do problema, evoluindo a pesquisa através de ciclos sucessivos de prototipagem (SILVA; FERREIRA, 2020).

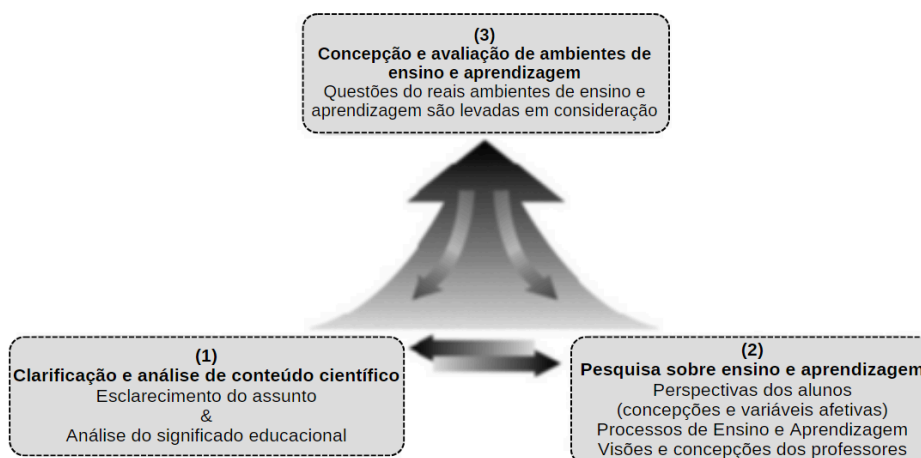
A mobilização desses aspectos teóricos é considerada essencial e indispensável para a construção de intervenções educacionais baseadas neste modelo (SILVA, SMANIA-MARQUES, FERREIRA, 2022). Segundo Silva e Ferreira (2020), esses aspectos influenciam diretamente no *design* de ambientes de ensino e

aprendizagem, que quando planejados com o auxílio do MRE devem ter oito características elementares:

1. Os conceitos científicos e as concepções discentes devem ter o mesmo valor e peso no processo de ensino e aprendizagem;
2. A(o) estudante participa de forma ativa nas atividades propostas no ambiente de ensino e aprendizagem;
3. O conteúdo científico deve ser entendido como uma possibilidade, dentre outras, de interpretação do mundo;
4. Os objetivos educacionais consideram as três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal;
5. A(o) docente assume o papel de mediação nos processos de ensino e aprendizagem;
6. O ambiente de ensino e aprendizagem deve promover diversos contextos de tratamento do fenômeno a ser estudado, para oportunizar a ampliação do repertório da experiência discente com o fenômeno;
7. A aprendizagem dos conceitos envolve aspectos cognitivos e afetivos;
8. A avaliação deve envolver critérios cognitivos e afetivos relativos à aprendizagem discente.

É essa mobilização dos aspectos teóricos que estruturam e conectam os três componentes do MRE, que se influenciam e norteiam o percurso que deve ser trilhado no processo desse *design*, visualizados na figura 01, abaixo: (A) a análise da estrutura do conteúdo, (B) as investigações sobre as perspectivas estudantis e (C) o *design* e a avaliação de ambientes de ensino e aprendizagem (DUIT et al., 2012).

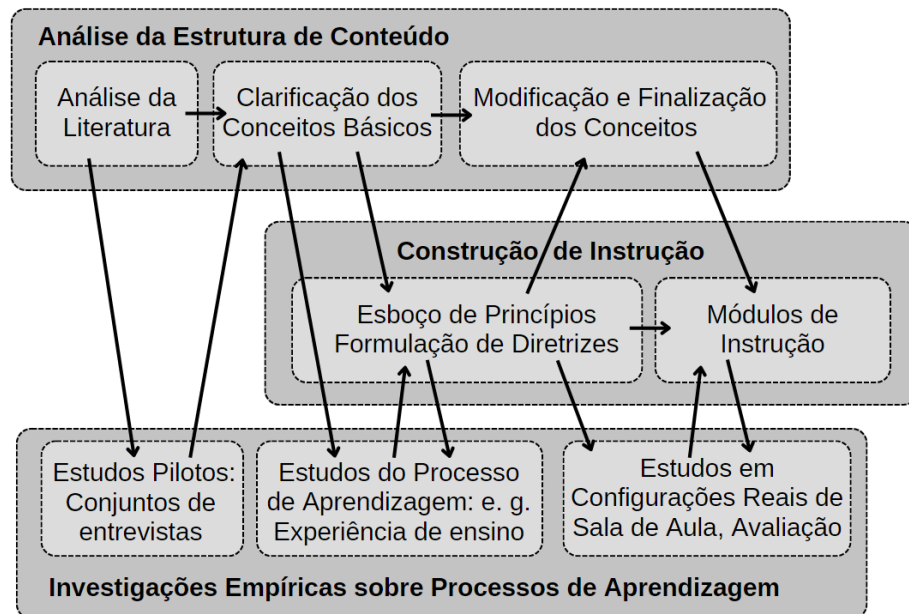
Figura 01: Os três componentes do Modelo de Reconstrução Educacional.



Fonte: Traduzido de Duit e colaboradores (2012).

(A) A análise da estrutura do conteúdo é o componente relacionado à investigação de aspectos importantes do conteúdo, principal etapa do recorte desta pesquisa, que busca esclarecer o ponto de vista científico dos conteúdos que serão abordados na intervenção educacional, através da análise do conteúdo e da análise dos significados a ele atrelados. Ou seja, coube neste momento entendermos os aspectos históricos, epistemológicos e sociais por exemplo, dos conceitos relacionados principalmente à gênero e sexualidade, com a finalidade de construirmos um jogo que não apresenta incoerências conceituais e que tem um objetivo educacional. Leva-se em consideração também as perspectivas discentes, que são o público-alvo da intervenção, uma vez que suas concepções e visões de mundo sobre os conteúdos abordados, bem como suas relações afetivas com ele podem influenciar positiva ou negativamente o *design* das intervenções. Ressaltamos ainda que a etapa da análise do conteúdo não é, normalmente, um procedimento linear, ou seja, este estágio pode ser revisitado após os testes de prototipagem da intervenção, que são os microciclos apresentados no capítulo introdutório (DUIT et al., 2012). A figura 02 abaixo ajuda a compreender como esses três componentes estão relacionados entre si.

Figura 02: Um exemplo para o processo recursivo de Reconstrução Educacional



Fonte: Traduzido de Duit e colaboradores (2012).

(B) O segundo componente, exposto nas figuras 01 e 02 acima, indica que os processos de clarificação, análise da estrutura e construção de conteúdo precisam se basear em pesquisas empíricas sobre ensino e aprendizagem. As investigações sobre as perspectivas discentes envolvem não só suas concepções prévias, como outros estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem e o papel específico mas também dos métodos de ensino, dos experimentos e de outras ferramentas de ensino. Dentro das perspectivas discentes são consideradas não só suas concepções, mas suas motivações, interesses, dificuldades e necessidades em relação ao conteúdo a ser ensinado. Além disso, são também consideradas as opiniões e crenças de docentes sobre os conceitos, a aprendizagem discente e seu papel em iniciar e apoiar os processos de aprendizagem (DUIT et al., 2012).

Nesta pesquisa, não foi necessário realizar entrevistas com docentes e discentes, uma vez que já há na literatura do nosso país trabalhos que nos fornecem as informações para a (re)construção do RPG, sendo estes o foco da nossa busca de referenciais teóricos para esta etapa da pesquisa, presentes mais especificamente nos capítulos III e V.

(C) O terceiro componente, referente ao *design* e avaliação de ambientes de ensino e aprendizagem compreende todo o planejamento para a construção, avaliação e implementação da intervenção, que leva em consideração as

necessidades específicas e capacidades de aprendizagem discente para atingir os objetivos educacionais elencados (DUIET et al., 2012). Os resultados das pesquisas dos componentes (A) e (B) é o que estrutura o *design* da intervenção. O desenvolvimento de materiais didáticos, como a construção do nosso RPG por exemplo, que será inicialmente evidenciado no capítulo VI, está intimamente ligado com este componente. No entanto, é importante entender que todos os componentes estão interligados, no sentido de que um não traria todos os resultados aqui apresentados se não revisitar os demais. De um modo geral, esse componente busca analisar se os objetivos de aprendizagem planejados foram alcançados com a implementação da intervenção.

Através da análise dos dois primeiros componentes do MRE, conseguimos suporte para identificarmos as hipóteses de ensino. Essas, são indícios que podem favorecer a compreensão do público-alvo sobre assunto trabalhado na inovação educacional. São fatores importantes que nos permitem identificar quais as potencialidades pedagógicas que emergem e que nortearão os objetivos de aprendizagem. Essas etapas são essenciais de serem cumpridas uma vez que nos propomos a utilizar o MRE como fundamento teórico e metodológico (SILVA, SMANIA-MARQUES, FERREIRA, 2022).

É a partir do diálogo desses componentes que conseguimos observar quais as potencialidades pedagógicas que têm a capacidade de contribuir efetivamente para o *design* de ambientes de ensino e aprendizagem. Ou seja, é essa etapa que nos permite identificar as aproximações e os distanciamentos entre a concepção discente e o conteúdo científico, assim como as necessidades de aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem e as estratégias metodológicas relacionadas com cada hipótese de ensino. Essas etapas são necessárias de serem seguidas para que a definição dos princípios de *design* e dos objetivos de aprendizagem da inovação construída não se dê ao acaso. No capítulo VI apresentamos detalhadamente como os resultados dos capítulos III, VI e V foram utilizados para a formulação dos princípios de *design* do jogo, seguindo uma forma de escrita proposta por Silva, Smania-Marques e Ferreira (2022) de princípios de design que se adequam aos pressupostos do MRE.

São esses três componentes que completam um ciclo iterativo com o desenvolvimento simultâneo do primeiro e do segundo componentes, dos quais emergem hipóteses de ensino de cunho teórico e metodológico que dialogam e nos permitem identificar aproximações e distanciamentos que servem de base para a construção e a avaliação da inovação. Além disso, após alguns ciclos de avaliação e aperfeiçoamento, é esperado que seja possível identificar a eficácia do material planejado e a possibilidade de aplicá-lo em outros contextos semelhantes (SILVA, SMANIA-MARQUES, FERREIRA, 2022). O número de ciclos de avaliação da prototipagem dependerá do potencial alcance dos objetivos de aprendizagem que a intervenção se propõe e das alterações feitas que poderão necessitar novas avaliações (como as alterações realizadas nesta pesquisa, por exemplo).

Situando o Recorte desta Pesquisa

A pesquisa baseada em *design* propõe três etapas: (1) a pesquisa preliminar, (2) a fase de prototipagem e (3) a fase de avaliação semissomativa. A primeira requer uma extensa pesquisa na literatura pertinente e do saber docente, para que sejam feitas análises dos problemas e das necessidades situadas num contexto de ensino e aprendizagem, para então desenvolver os princípios de *design* almejados. A segunda etapa está relacionada aos próprios ciclos e microciclos de investigações, nos quais a inovação é construída, testada e aperfeiçoada até que se chegue a um nível satisfatório. A terceira etapa permite concluir se a inovação, depois de várias iterações, atingiu as expectativas planejadas, inclusive em sua extensão a novos contextos (SARMENTO et al., 2013; PLOMP, 2010; SILVA et al., 2022).

A etapa da pesquisa preliminar pode ser encontrada no primeiro e no segundo componente do MRE, que realizam uma análise do conteúdo e dos significados a ele atrelados, sendo observados pela ótica científica e pela ótica do público-alvo da inovação. A segunda etapa, referente aos ciclos de prototipagem, está interligada com o terceiro componente do MRE, uma vez que se utiliza dos resultados anteriores (primeiro e segundo componente) para estruturar o *design* da inovação, ou seja, construir, testar e analisar quais os aperfeiçoamentos que precisam ser realizados. A terceira etapa, de avaliação semissomativa, também se

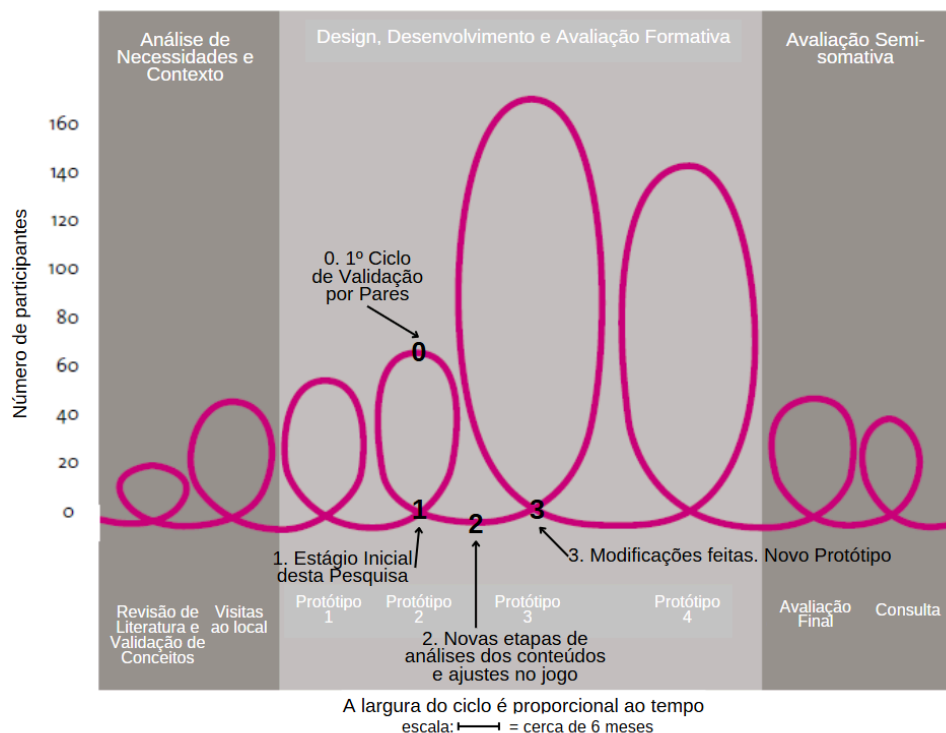
conecta ao terceiro componente do MRE, uma vez que este compreende todas as fases do planejamento da intervenção, que vão desde a construção até sua avaliação da implementação.

Essa terceira etapa também está relacionada com a generalização da inovação produzida e sua aplicabilidade em outros contextos que apresentam problemas educacionais semelhantes. Tais generalizações consistem numa compreensão teórica sobre princípios de *design* da intervenção e podem ser entendidas como uma “generalização situada”, que orienta a replicação da intervenção para outras realidades, desde que exista uma conexão das situações vividas nesses outros espaços (PLOMP, 2010; SARMENTO et al., 2011, 2013; SIMONS et al., 2003).

Para alcançar essa generalização, tanto os testes de prototipagem quanto a avaliação semissomativa com a implementação do RPG devem ser feitas com diferentes turmas em diferentes contextos. No entanto, em virtude do tempo necessário para o desenvolvimento do projeto de mestrado, essa terceira etapa se dará em outro momento, sendo objetivo desta pesquisa as etapas 1 e 2 do novo protótipo do jogo.

Com os resultados das avaliações do nosso primeiro ciclo de validação, indicando que reformas se faziam necessárias em nossa aventura-solo, a figura 03 abaixo demonstra o estágio em que a nossa pesquisa se encontra e os passos que foram programados para esta pesquisa de mestrado.

Figura 03. *Design* esquemático dos processos de construção, desenvolvimento, aplicação e avaliação de intervenções educacionais.



Fonte: Figura adaptada de Plomp (2010). Traduções nossas (na cor branca) e adaptações para esta pesquisa (na cor preta).

Esta pesquisa trata do *design* de um novo protótipo do RPG de aventura-solo “Mais um nada comum dia na escola” para o contexto do ensino médio. Os próximos capítulos tratarão das novas análises de conteúdo e de como elas foram utilizadas para a reformulação da narrativa. O novo protótipo, assim como o percurso que nos levou até ele, será apresentado detalhadamente no capítulo VI.

Considerações Finais

O MRE fornece um conjunto de diretrizes que auxiliam de maneira significativa o processo de *design* de ambientes de ensino e aprendizagem da ciência (SILVA, FERREIRA, 2020). Ainda assim, Silva e Colaboradoras (2022) discutem que não parece haver na literatura da área de Ensino de Ciências uma proposta clara sobre como ambos os aspectos teóricos e metodológicos do MRE podem ser mobilizados para a construção de intervenções educacionais do tipo sequências didáticas.

Diferente destes, os jogos educacionais podem ser utilizados em sala de aula sem que haja a necessidade do comprometimento de várias horas-aula para sua

realização. “Mais um nada comum dia na escola” foi idealizado para ser lido/jogado por estudantes como uma atividade assíncrona, sendo realizado na aula seguinte os debates guiados por docentes. Considerando a intervenção educacional sob a perspectiva de ser uma ação planejada que tem o objetivo de melhorar a aprendizagem discente ou de entender melhor um fenômeno educacional, podendo incluir o desenvolvimento de uma inovação educacional (PLOMP, 2010), a aplicação do RPG pode, sim, ser entendida como uma intervenção educacional, que é potencializada quando seguido por reflexões guiadas em sala.

Silva, Smania-Marques e Ferreira (2022) apresentam uma proposta que torna efetiva a mobilização de aspectos teóricos e metodológicos do MRE para o *design* de sequências didáticas, sem a necessidade de um estudo aprofundado das grandes teorias que o fundamentam, através do QIRE. Nossa pesquisa busca corroborar e evidenciar que os procedimentos teórico-metodológicos do Quadro Intermediário da Reconstrução Educacional podem estruturar a construção (assim como a avaliação e a validação, em momentos futuros) de jogos educacionais complexos, proporcionando ao final, princípios de *design* válidos para tal.

Para contribuir com esses princípios, percebemos a necessidade de realizar também um levantamento bibliográfico sobre como o modelo de jogo RPG vem sendo utilizado no âmbito educacional nos últimos anos. Esses resultados serão apresentados no próximo capítulo.

REFERÊNCIAS

- DUIT, R.; GROPENGIESSER, H.; KATTMANN, U.; KOMOREK, M.; PARCHMANN, I. **The Model of Educational Reconstruction – a Framework for Improving Teaching and Learning Science**. In: JORDE, D.; DILLON, J. (Ed.). *Science Education Research and Practice in Europe. Cultural Perspectives in Science Education*, v. 5. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.
- PLOMP, T. Educational design research: an introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), **An introduction to educational design research**. Shanghai: Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University. 3rd print March, 2010.
- RUTHVEN, K.; LABORDE, C.; LEACH, J.; TIBERGHIE, A. Designtools in didactical research: instrumenting the epistemological and cognitive aspects of the design of teaching sequences. **Educational Researcher**, v. 38, n. 5, p.329–342, 2009.

SARMENTO, A. C. H. et al. Investigando princípios de design de uma sequência didática para o ensino sobre metabolismo energético. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7., 2011, Campinas. Atas... Campinas: ABRAPEC, 2011.

SARMENTO, A. C. H., MUNIZ, C. R. R., SILVA, N. R., PEREIRA, V. A., SANTANA, M. A. S., SÁ, T. S., & EL-HANI, C. N. Investigando princípios de Design de uma sequência didática sobre metabolismo energético. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 3, p. 573–598, 2013.

SILVA, M. G. **O modelo de reconstrução educacional como aporte teórico e metodológico para o design de uma sequênciadidática sobre o conceito de biodiversidade em uma perspectiva integral e polissêmica**. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE. 2019.

SILVA, J. F. M. **O Lúdico em Redes: Reflexões e práticas no ensino de ciências da natureza**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

SILVA, M. G.; FERREIRA, H. S. 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**, v. 25, n. 1, p. 262-281, 2020.

SILVA, M. G.; SMANIA-MARQUES, R. FERREIRA, H. S. Mobilização de Aspectos Teóricos e Metodológicos do Modelo de Reconstrução Educacional para apoiar o processo de design de uma sequência didática sobre biodiversidade. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 27, n. 1, p. 173-190, 2022.

SIMONS, H.; KUSHNER, S.; JONES, K.; JAMES, D. From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalization. **Research Papers in Education**, v. 18, p. 347-364. 2003.

Capítulo III

O *Role-Playing Game* como Inovação Educacional

Introdução

Discentes com pouca motivação, sem participação ou compromisso, experienciando tédio com as tarefas propostas e com dificuldade de concentração são algumas das dificuldades mais comuns encontradas, atualmente, por docentes nos ambientes de ensino regular (ALENCAR et al., 2015; RIBEIRO, 2011). A ludicidade é, então, trazida para o contexto das salas de aula como alternativa a um método de ensino passivo e repetitivo que, sozinho, já não parece ser suficiente para provocar inquietações e curiosidades em estudantes do ensino básico (LIBÂNEO, 2013).

Contudo, tendo em vista que “lúdico” é um termo polissêmico, abrigando numerosas perspectivas e sendo definido de diversas formas por diferentes referências (SILVA, 2021), entendemos o jogo de RPG desta pesquisa como uma inovação educacional que, fundamentada teórica e metodologicamente, pode auxiliar docentes a experimentarem alternativas a lacunas ainda descobertas no processos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, pode ser uma solução (ainda que parcial) para problemas reais e atuais identificados na prática docente.

Ainda que o esperado seja encontrarmos docentes utilizando uma diversidade de processos pedagógicos que visam promover a motivação (intrínseca, extrínseca ou combinada) do maior número de discentes (RIBEIRO, 2011), a literatura nos mostra que há diversos fatores pelos quais as metodologias ativas ainda seguem em segundo plano nos planejamentos escolares, como por exemplo: o fato de bastantes docentes em atuação desconhecerem práticas pedagógicas que possam ser utilizadas para propiciar o desenvolvimento da criatividade de estudantes; a falta de entusiasmo pela atividade docente; o elevado número discente em sala de aula; a insegurança para testar novas práticas pedagógicas; a falta de reconhecimento do trabalho docente; a extensão do programa a ser cumprido no decorrer do ano letivo; e a falta de autonomia na maneira de se conduzir as atividades docentes (ALENCAR et al., 2015).

Assumindo a atividade lúdica como um recurso relevante para os processos de ensino, de aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do corpo estudantil (AIZENCANG, 2005), entendemos que para um jogo educacional alcançar a potencialidade de ensino, seus aspectos lúdicos e educacionais devem estar equilibrados para que não se tornem meras ferramentas de entretenimento. Isso significa olhar para os jogos educacionais como uma metodologia importante utilizada no ensino, que deve ser fundamentada por teorias de construção do conhecimento e que apresentem definidos e avaliados os objetivos de aprendizagem que pretendem alcançar (BERNARDO; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2018; LIRA, SMANIA-MARQUES, 2020).

Uma vez que a falta de conhecimento e contato com as inovações educacionais é um dos motivos para a não aplicação desses materiais em sala de aula (ALENCAR et al., 2015), e tendo em vista que para a escolha e aplicação de jogos é necessário que docentes analisem cada material antes usá-lo (SILVA; FELICETTI, 2014), Bernardo e colaboradoras (2021) descrevem a criação de um guia cujo objetivo é possibilitar a investigação de pesquisadoras(es) e docentes no aprimoramento de avaliações mais robustas para os jogos educacionais, melhorando assim a qualidade de ensino lúdico.

O objetivo deste capítulo é o de situar a pessoa leitora sobre o cenário geral no qual partem as nossas concepções de jogos educacionais complexos e apresentar, resumidamente, o histórico e a mecânica do que é considerado, por nós, um jogo de RPG de aventura-solo voltado para o ensino. Logo após esta introdução, descrevemos a análise de conteúdo sobre como este tipo de jogo tem sido desenvolvido e avaliado nos últimos anos, através de uma revisão bibliográfica. Essa análise se faz necessária para compreendermos como este modelo de jogo pode ser inserido no contexto educacional, uma vez que, de acordo com o segundo componente do Modelo de Reconstrução Educacional, as investigações sobre as perspectivas discentes podem envolver outros estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem e o papel específico desses métodos de ensino, de experimentos e de outras ferramentas (DUIT et al., 2012).

O que precisa ter um jogo?

O surgimento da prática de "aprender brincando" tem registro na época da Roma e da Grécia antiga, contudo foi por volta do século XVIII, com o desenvolvimento do movimento científico, que os jogos com caráter educativo passaram a ser popularizados e considerados também inovações científicas (KISHIMOTO, 1995).

Estamos perante uma noção aberta e polissêmica que, por vezes, se torna ambígua em algumas das formas e usos que assume. Uma diversidade de fenômenos costuma ser designada com o termo "jogo" e às vezes é difícil encontrar as razões pelas quais atividades muito diferentes em seus formatos são nomeadas – em nossa língua e em outras – pela mesma palavra. Contudo, um significado diferente parece surgir quando olhamos para o jogo no ambiente escolar ao envolver propostas planejadas e organizadas atreladas a propósitos pedagógicos. Jogos são atividades lúdicas incluídas nas salas de aula para diversos fins: promover o desenvolvimento da aprendizagem e de competências específicas, introduzir novos conteúdos, assim como também reforçá-los, e até mesmo oferecer um momento de socialização discente (AIZENCANG, 2005).

Há diferentes tipos de jogos físicos (cartas, tabuleiro e RPG, por exemplo) cujos elementos característicos podem ser combinados e utilizados na criação de novos jogos e atividades lúdicas. Isso colabora com o fato de que pessoas inexperientes tendem a confundir as mecânicas⁴ e a divulgar seus trabalhos com caracterizações equivocadas, como pudemos constatar na revisão que será apresentada logo mais neste capítulo. Inúmeros foram os trabalhos, descartados um a um, que, mesmo baseando-se em referenciais teóricos para o estilo de jogo *Role-Playing Game*, apresentaram propostas didáticas com elementos de um RPG, mas que não se caracterizavam inteiramente como um jogo de RPG, dado que as mecânicas principais eram características de um simples jogo de cartas ou perguntas.

Dentre as diversas classificações de jogos existentes, podemos encontrar a de *simulação*, que é definida como aqueles nos quais podemos nos separar da realidade e assumirmos um papel imaginário através de um personagem fictício

⁴ A mecânica de um jogo é compreendida aqui como o que faz um jogo funcionar: as ações possíveis, o que pode acontecer em uma jogada/partida, quais os passos e os elementos que envolvem determinado tipo de jogo.

(AIZENCANG, 2005). Muito comum nesta prática é a simulação de um júri no qual um grupo de participantes interpreta papéis argumentativos, tendo como objetivo principal a defesa de uma ideia ou sentença. No ensino de ciências, um exemplo seria a decisão de um júri sobre a construção de um tipo específico de usina em determinada localidade (SILVA; VIANNA, 2021).

Os *Role-playing Games* surgem na década de 1970, antes da chegada dos videogames, trazendo como novidade o foco à representação de papéis em narrativas envolventes que permitiam a interferência de participantes na jogabilidade e no desfecho da narrativa, por exemplo. É essa interferência que garante a liberdade na construção de personagens e em sua interpretação, dando rumo à narrativa interativa em um universo ficcional (BUENO et al., 2019).

Os inúmeros trabalhos disponíveis na literatura corroboram a ideia de que o uso do RPG como ferramenta pedagógica tem despertado o interesse em diversas pesquisas. Dentre os fatores mais comuns para a adoção de jogos dessa natureza encontram-se a interdisciplinaridade, a colaboração, a cooperação e a criatividade (RODRIGUES et al., 2020). Dentre os tipos de RPG, o objetivo principal da mecânica em si é o de contar uma história com o auxílio de um(a) mestre(a) que pode utilizar elementos como mapas, esquemas e ilustrações para narrar e possibilitar uma maior imersão dos(as) personagens a todo tipo de situação. O roteiro da narrativa, assim como o sistema de regras com os(as) personagens e as pontuações são elementos do RPG do tipo Mesa (SILVA; VIANNA, 2021).

Esse estilo de jogo tem o potencial de possibilitar a prática de diferentes atividades que conseguem incluir todas as pessoas participantes em seu desenvolvimento 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). Além disso, ao mesmo tempo em que as pessoas participantes têm a possibilidade de interferir e produzir as narrativas, essas também expressam a sua própria percepção da experiência humana. Deste modo, o RPG voltado para o ensino pode trazer mais do que a interatividade, mas a efetiva participação de discentes que assumem, dentro

dessa perspectiva, um papel ativo na construção do conhecimento (CARNEIRO, 2021).

Já a estrutura convencional de um RPG na modalidade livro-jogo (ou aventura-solo) é apresentada dividida em cenas (ou passos) de modo que, ao final de cada cena, a pessoa leitora escolha a próxima cena a partir das opções apresentadas na narrativa. Esse formato de leitura ocorre em páginas alternadas e depende das ações e escolhas tomadas previamente. Nesse tipo de livro, convém à pessoa leitora se deixar levar pelo enredo seguindo as orientações presentes ao final de cada cena. No entanto, caso decida por uma leitura sequencial pelas páginas, perceberá falta de coerência e de significado lógico. Outro elemento de diferenciação é a finalização da narrativa, pois as aventuras-solo costumam apresentar diferentes finais fixos que dependem das escolhas tomadas ao longo da leitura (CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017).

Quando pensado como ferramenta de ensino, as(os) personagens (jogáveis e não jogáveis), a função de mestrar (docente), as regras do jogo e a confecção de todos os materiais necessários precisam estar suficientemente autoexplicativos para que todas as pessoas compreendam os procedimentos da campanha⁵ de RPG (MAHLOW et al., 2020). Assim, evidenciamos a importância em se realizar uma análise sobre os elementos lúdicos que constituem cada tipo de jogo que se pretende construir, para que estes se tornem o mais fiel possível à sua proposta, tanto nos quesitos relacionados à mecânica quanto à aprendizagem.

Entender o próprio modelo de jogo, assim como suas regras e suas características principais, além da forma como ele é percebido, construído, avaliado e utilizado no âmbito acadêmico-educacional, também é uma maneira de identificar quais os processos necessários para a reescrita do RPG desta pesquisa (e para pesquisas futuras que pretendam construir outros RPG educacionais). Sendo assim, apresentaremos agora a nossa investigação sistemática na literatura que buscou elucidar como os jogos de RPG educacional, em foco os da modalidade de mesa e livro-solo, vêm sendo construídos, avaliados e aplicados no âmbito escolar.

⁵ Um conjunto de aventuras e desafios jogado com os(as) mesmos(as) personagens.

Percurso metodológico da revisão sistemática

Foram incluídas nessa revisão bibliográfica apenas as produções do tipo artigo. Por todas as críticas relacionadas aos jogos didáticos já apresentadas até aqui, não utilizamos como delimitação as avaliações dos Periódicos Qualis Capes, uma vez que queríamos obter uma visão ampla dos trabalhos acadêmicos em todos os extratos de qualis, o que acabou se revelando uma boa estratégia com a surpresa da descoberta da revista *Ludus Scientiae*⁶, lançada em 2017, que por seu escopo foi adicionada à base dos nossos bancos de dados.

Com o propósito de encontrar as bibliografias de interesse, utilizamos a busca em diferentes bancos de dados: google acadêmico, *education resources information center* (ERIC), *directory of open access journals* (DOAJ), índice europeu de referência para as ciências humanas (ErihPlus), *scientific electronic library online* (scielo), periódicos CAPES, anais do encontro nacional de pesquisa em educação em ciências (ENPEC) e periódicos específicos da área de ensino, pesquisa e prática docente de ciências e de biologia⁷.

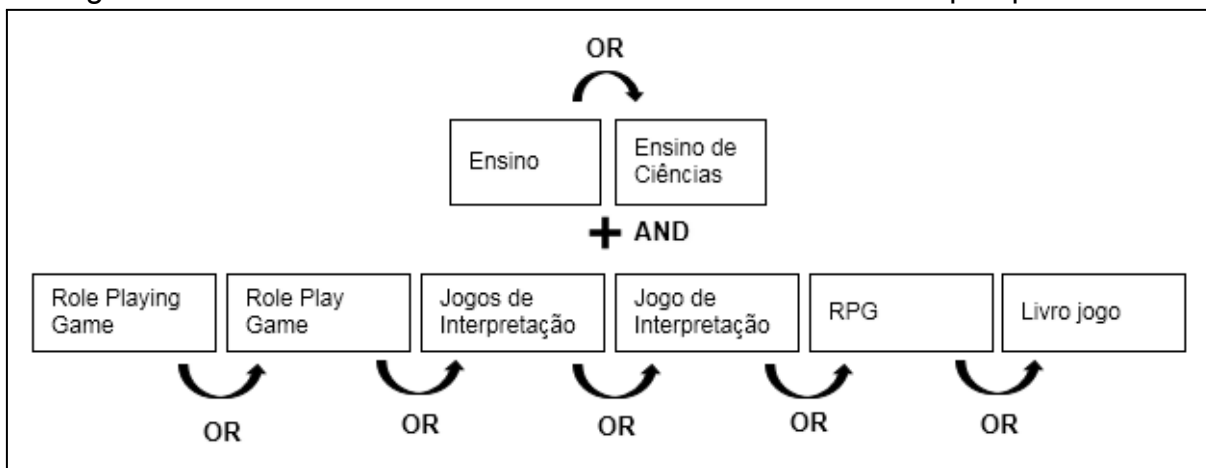
Para a seleção dos conjuntos de palavras-chaves, nos baseamos na forma de busca específica de cada base de dados, ou seja, utilizamos conjuntos de palavras mais específicas naquelas bases cuja pesquisa é livre, e utilizamos palavras mais gerais atreladas aos filtros já existentes em bases com descritores próprios que atendessem à nossa busca, como "*Educational Games*" na base de dados ERIC. Os

⁶ Periódico científico da área de educação em ciências que tem como objetivo publicar artigos que versem sobre a integração da ludicidade com o ensino e a aprendizagem de temas relacionados às áreas de ciências naturais (Química, Física e Biologia) por meio de pesquisas e relatos que discutam os benefícios sobre o uso de jogos e demais atividades lúdicas quando utilizados nas áreas supracitadas.

⁷ Investigação em Ensino de Ciências; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências; Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia; Ciência & Educação; Ciência em Tela; Experiências em Ensino de Ciências; Interações; Revista Práxis; Revista da SBEnBio (Associação Brasileira de Ensino de Biologia); Revista Eletrônica de Educação; Ciência e Cultura; Revista Genética na Escola; Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte); Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias; AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas; Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias; REnCiMa - Revista de Ensino de Ciências e Matemática; Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências; Ensino & Pesquisa; Revista Exitus; Góndola; Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias; Science Education International; Pesquisa e Ensino em Ciências Exatas e da Natureza; Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia; Revista REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática; Revista Vivências em Ensino de Ciências; Ciências em Foco; Revista Prática Docente; Educação e Pesquisa; Interciência (Caracas); Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; Cadernos de Pesquisa; Archivos de Ciencias de la Educación; Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista; Revista de Enseñanza de la Física; Tear - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia; Revista de Ciências da Educação; e *Ludus Scientiae*.

conjuntos de descritores para as demais bases seguiram o modelo apresentado na figura 04 a seguir. A busca realizada na página de cada periódico específico da área de ensino de ciências também foi realizada através da ferramenta "buscar", apenas com o conjunto de palavras-chave referente à RPG.

Figura 04: Palavras-chave utilizadas nas bases de dados com pesquisa livre.



Fonte: Elaborada pela autora.

Por se tratar de uma sigla, RPG engloba a grafia de vários modos de escrita deste tipo de jogo (role playing game, role-playing game, role play game, role-play game, RolePlaying Game, RolePlay Game). Observamos que para o tipo de RPG em formato de livro, também não há unanimidade relacionada à grafia (RPG de livro, livro-jogo, livro jogo, jogo livro, jogo-livro, livro de RPG, livros interativos), assim, realizamos nossas buscas pelos termos mais convencionais.

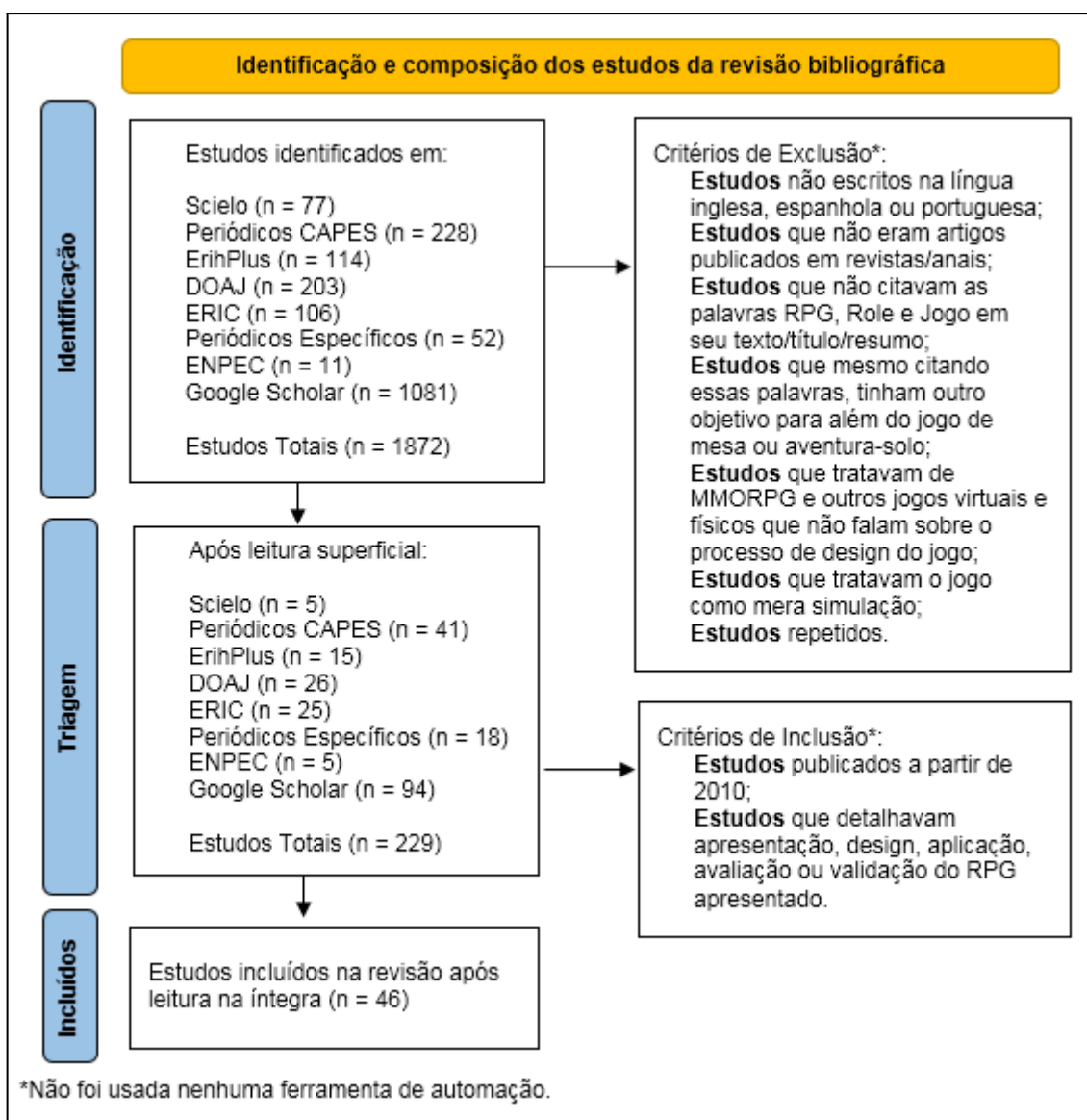
Para os métodos de inclusão, selecionamos apenas artigos nos idiomas inglês, português e espanhol, que apresentavam aspectos relacionados aos RPGs físicos de aventura-solo e de mesa. Além disso, foram considerados os artigos publicados a partir do ano 2010 até outubro de 2021 (período em que realizamos a coleta dos dados). Como parâmetros de exclusão, não foram considerados os trabalhos que estavam relacionados a jogos online⁸, júris simulados, de exercícios físicos⁹ e até mesmo os RPG do tipo *Live Action*.

⁸ A maior parte dos trabalhos encontrados nos bancos de dados internacionais, como MMORPGs (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game)

⁹ A sigla RPG também está relacionada à Reeducação Postural Global, um método fisioterapêutico de correção postural.

Ao total, foram encontrados 1872 arquivos que foram submetidos ao processo de filtragem. Além da leitura inicial do título e do resumo, também buscamos via ctrl+F as palavras-chave para, a partir da leitura do contexto no qual as palavras apareciam, definirmos a inclusão ou exclusão dos trabalhos. Também eliminamos os que apareceram repetidos e após a leitura dos textos na íntegra, foram incluídos os 46 trabalhos apresentados no anexo I. Abaixo, a figura 05 representa, de maneira simplificada, nosso processo de triagem desses arquivos.

Figura 05: Critérios de identificação para os estudos incluídos no resultado desta revisão bibliográfica.



Fonte: Inspirado e adaptado do diagrama de fluxo do PRISMA 2020 para novas revisões sistemáticas¹⁰.

¹⁰ Os modelos de diagramas de fluxos que descrevem o fluxo de informações através das diferentes fases de uma revisão sistemática podem ser encontrados em

A análise qualitativa deste material buscou identificar padrões, sendo inspirada na análise de conteúdo defendida por Bardin (1979), que descreve diferentes fases para a análise dos dados: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase inclui a definição do objetivo da análise, a seleção dos materiais a serem analisados e a definição das categorias de análise. Assim, realizamos uma leitura inicial que procurava compreender se o artigo em questão atendia à nossa busca segundo três tópicos anteriormente estabelecidos para discussão: Construção, Avaliação e Validação. Contudo, como era de se esperar, o espaço de um artigo acadêmico não se mostra suficiente para apresentar todos os pontos referentes ao processo de construção, avaliação, validação, teste e aplicação com o público-alvo de um jogo, além da apresentação da narrativa. Dessa forma, o quadro 03 a seguir apresenta quais, dentre o nosso N geral de artigos selecionados, são os resultados que compõem cada categoria.

Quadro 03: Definição de artigos que compuseram as categorias principais de análise de Construção, Avaliação e Balanceamento e Validação de RPG no âmbito educacional.

	Referências
Construção (N = 28)	ARAÚJO; FALCÃO, 2019; BRITO et al., 2018; CARNEIRO, 2021; CAVALCANTE et al., 2017; COELHO; SILVA, 2020; FIORIN; ARROIO, 2020; FREITAS et al., 2021; FURLAN, 2021; KURUTZ; HULSE; BONIN, 2020; LAUREANO et al., 2017; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; LOURDES et al., 2016; MAHLOW et al., 2020; MACENA-JUNIOR; BOAS; PASSOS, 2017; MAIA et al., 2013; MOTA et al., 2017; PIMENTEL; ARAGON, 2019; QUIRINO, et al., 2018; SÁ; PAULUCCI, 2021; SILVA; SILVA; NASCIMENTO-JR, 2017; SILVA VIANNA, 2021; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019; SOARES et al., 2015; SOUSA; SILVA, 2014; SOUSA; SILVA, 2021; SPIELVOGEL; SPIELVOGEL, 2014; WOLFF; LIMA; SILVA, 2016; ZAMARIAM; LIMA, 2020.
Avaliação (N = 30)	AMARAL; BASTOS, 2011; ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011; BRITO et al., 2018; CARVALHO; TATAGIBA; CARVALHO, 2015; CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017; COELHO; SILVA, 2020; DOPICO et al., 2018; FIORIN; ARROIO, 2020; FURLAN, 2021; KURUTZ; HULSE; BONIN, 2020; LAUREANO et al., 2017; LEÃO; PADIAL; RANDI, 2018; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; MAHLOW et al., 2020; MACENA-JUNIOR; BOAS; PASSOS, 2017; MAIA et al., 2013; NASCIMENTO-JUNIOR; PIASSI, 2015; NERI; OGLIARI, 2021; OLIVEIRA-NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; OSELAME; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA et al., 2020; PIMENTEL; ARAGON, 2019; SÁ; PAULUCCI, 2021; SANTOS; DAL-FARRA, 2013; SANTOS; MITSUUCHI; GUÉRIOS, 2017; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019; SOARES et al., 2016; SOUSA; SILVA, 2014; SOUSA; SILVA, 2021; ZAMARIAM; LIMA,

(<http://prisma-statement.org/prismastatement/flowdiagram.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1>), acesso em 10 de abril de 2023.

	2020.
Balanceamento e Validação (N = 15)	ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011; BRITO et al., 2018; CARNEIRO, 2021; CAVALCANTE et al., 2017; CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017; KURUTZ; HULSE; BONIN, 2020; LEÃO; PADIAL; RANDI, 2018; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; MAHLOW et al., 2020; QUIRINO, et al., 2018; SANTOS et al., 2011; SILVA; SILVA; NASCIMENTO-JUNIOR, 2017; SOARES et al., 2015; SOARES et al., 2016; ZAMARIAM; LIMA, 2020.

Fonte: Elaborada pela autora.

A segunda fase envolve a codificação dos dados, a identificação de temas e padrões emergentes e a elaboração de hipóteses. Assim, além das categorias principais que buscamos inicialmente com esta análise, identificamos outros tópicos referentes a estes processos que merecem um olhar também atento, como a mecânica de leitura de uma aventura-solo, as opções de finais precoces dessas leituras e a necessidade de um guia para docentes, por exemplo.

A terceira fase envolve a interpretação dos resultados e a elaboração de conclusões a partir dos dados analisados. Assim, a partir dos tópicos evidenciados e das discussões realizadas, ao final do capítulo evidenciamos as potencialidades e as limitações percebidas com essas leituras no que se refere à escolha deste tipo de jogo como intervenção educacional.

Resultados e Discussões

De início percebemos que não há unanimidade em relação ao conceito do jogo de RPG, por vezes tratado como uma simulação com a interpretação de papéis (AMARAL; BASTOS, 2011; ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011; LAUREANO et al., 2017; FURLAN, 2021; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; MOTA et al., 2017; SOARES et al., 2015; 2016; SPIELVOGEL; SPIELVOGEL, 2014), por vezes visto como uma brincadeira, como algo lúdico na sala que foge da tradicional aula expositiva (BRITO et al., 2018; CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017; KURUTZ; HULSE; BONIN, 2020; LOURDES et al., 2016; NERI; OGLIARI, 2021; SANTOS et al., 2011; SILVA; VIANNA, 2021).

Dessa forma, não identificamos uma concordância entre os jogos analisados, visto que não são todos que seguem a mecânica tradicional (comercial). Por exemplo, alguns RPGs foram baseados em um sistema de jogo de cartas, com adição de dados e de situações problemas controladas por uma pessoa que mestra a partida (ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011), ou com sistema de pontuação e

rodadas que se assemelha à um jogo de tabuleiro¹¹ (LAUREANO et al., 2017). Em contrapartida, também encontramos jogos cuja referência de sistemas utilizam o famoso *Dungeons & Dragons* (D&D), responsável pela disseminação e popularização dos RPGs de mesa, que apresentam um sistema de distribuição de pontos e a construção de personagens muito mais complexo do que os modelos prontos encontrados *online* (SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019; WOLFF; LIMA; SILVA, 2016).

Ainda assim, em suas variadas formas de ser jogado, o RPG representa uma importante intervenção educacional, capaz de agir pelo desenvolvimento da imaginação, cooperação, estímulo da criatividade e incremento da capacidade discente na resolução de problemas (NASCIMENTO-JUNIOR; PIASSI, 2015). Contudo, ao utilizar jogos como metodologia alternativa para o ensino expositivo, estes precisam ser levados a sério por todas as pessoas envolvidas em sua construção e em sua aplicação. De um lado, a escolha do jogo precisa se atentar aos objetivos de aprendizagem propostos por ele. Por outro lado, não pode ser visto como uma mera brincadeira utilizada para “passar o tempo” da aula (MACENA-JUNIOR; BOAS; PASSOS, 2017). Compreendemos um jogo educacional complexo como aquele que é produzido sob “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” (LIRA, SMANIA-MARQUES, 2021).

Como alguns dos artigos não expunham diretamente o tipo de RPG apresentado e nem a narrativa em si (NASCIMENTO-JUNIOR; PIASSI, 2015; OLIVEIRA-NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; SANTOS; DAL-FARRA, 2013; SILVA; VIANNA, 2021), inferimos se estes eram do tipo “de mesa” ou do tipo “livro-jogo” de acordo com as características descritas. As discussões a seguir corroboram nossa escolha em considerar para esta pesquisa também os RPG de Mesa, uma vez que esses trabalhos trouxeram tópicos relevantes para esta discussão e constituíram 32 dos resultados encontrados. Esperamos que as discussões deste capítulo elucidem

¹¹ Um jogo do tipo RPG que utiliza um tabuleiro ou um mapa como ferramenta auxiliadora na visualização e imersão da narrativa é diferente de um jogo com todos os elementos do tipo tabuleiro (*board game*).

a complexidade que envolve a construção de um RPG educacional, com fundamentação teórica e metodológica, seja ele de mesa ou de livro (aventura-solo).

Percepções iniciais sobre o estilo do jogo de RPG

Diferente de outras revisões mais restritas sobre livros-jogos (PIMENTEL; SPIEGEL; GOMES, 2019), o RPG de mesa é o tipo de RPG físico mais conhecido, sendo mais simples que os RPGs eletrônicos (KURUTZ; HULSE; BONIN, 2020) e por ser e o mais encontrado nas pesquisas acadêmicas, decidimos incluir em nossa revisão os jogos educacionais que tratavam narrativas neste estilo. Além disso, apresenta-se como uma boa estratégia para jogos educacionais de baixo custo (PEREIRA et al., 2020).

Os **RPG de aventura-solo** em formato de livro são caracterizados por diferentes narrativas que se inter cruzam a depender das tomadas de decisão dos jogadores. São menos conhecidos e apesar de contar com a possibilidade de diferentes finais, se constituem em histórias mais fechadas (com menos liberdade) quando comparados aos de mesa. A forma de leitura por páginas "aleatórias", ainda que tenha surgido no formato de livro físico, pode ser utilizada também com suporte tecnológico de forma que não perca essa dinâmica, através de aplicativos com hiperlinks e programas como word, powerpoint e pdf (CARVALHO; TATAGIBA; CARVALHO, 2015; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; LOURDES et al., 2016; NERI; OGLIARI, 2021).

Essa **leitura não-sequencial** da aventura-solo é uma característica deste jogo, uma vez que os passos aleatórios em páginas isoladas servem para que os participantes não cedam à curiosidade de ler o que acontece em outro momento da narrativa, influenciando talvez suas escolhas (ou atrapalhando suas leituras). Ainda assim, não encontramos esta estratégia em todos os trabalhos (MAIA et al., 2013).

De uma maneira geral, os trabalhos referentes aos livros-jogo (CARVALHO; TATAGIBA; CARVALHO, 2015; CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017; LIRA; BERNARDO; SMANIA-MARQUES, 2020; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; LOURDES et al., 2016; MAIA et al., 2013; NERI; OGLIARI, 2021; PIMENTEL; ARAGON, 2019; SANTOS; MITSUUCHI; GUÉRIOS, 2017; SPIELVOGEL; SPIELVOGEL, 2014) citam a criatividade, a imaginação e a introdução ao hábito de

leitura como elementos motivadores para a escolha desse tipo de jogo. Em suas avaliações, alguns autores evidenciam uma boa recepção dos participantes, assim como podemos encontrar em qualquer avaliação de outros métodos alternativos para o ensino.

Em meio a uma cultura na qual estudantes não têm o hábito de ler e apresentam muitas dificuldades de interpretação durante provas e exercícios escolares (PIMENTEL; ARAGON, 2019; ZAMARIAM; LIMA, 2020), é esperado que um dos argumentos negativos mais comuns em relação às aventuras-solo se trate de “muita coisa para ler”.

Contudo, essa leitura dinâmica é vista como diferente, divertida e interessante pelas pessoas participantes, facilitando a aplicação e participação de discentes nas aulas, principalmente por não conhecerem esse modo de “ler um livro”. Um detalhe que gostaríamos de apontar é que apesar de apenas 10 dos artigos selecionados referir-se ao estilo de RPG na modalidade livro-jogo, desses, apenas seis apresentaram um *feedback* de sua aplicação com o público-alvo. Dessa forma, podemos dizer que entre a quantidade de artigos encontrados que traziam a análise da aplicação do jogo de RPG de aventura-solo, todos apresentaram como *feedback* o modo de leitura reportado como diferente e interessante (CARVALHO; TATAGIBA; CARVALHO, 2015; CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017; MAIA et al., 2013; NERI; OGLIARI, 2021; PIMENTEL; ARAGON, 2019; ZAMARIAM; LIMA, 2020).

Não obstante, as aventura-solo podem auxiliar no desenvolvimento de outras habilidades como o diálogo, a negociação de sentidos com outros leitores e a ampliação do vocabulário (MAIA et al., 2013; PIMENTEL; ARAGON, 2019; SANTOS; MITSUUCHI; GUÉRIOS, 2017; ZAMARIAM; LIMA, 2020). Ainda que sozinha, a literatura não tenha o poder de transformar o caráter ou as condições sociais de leitores, ela pode ampliar as possibilidades de reflexão ao expor indivíduos a outras culturas, pensamentos e universos, aos quais poderia não ter acesso de outra forma (ZAMARIAM; LIMA, 2020).

Assim como ler, estudar também pode ser um hábito a ser desenvolvido, visto que se a cada sessão as pessoas participantes não sabem o que esperar da narrativa, estes podem passar a estudar os conteúdos curriculares para que possam ajudar o grupo em algum momento durante a campanha (MACENA-JUNIOR; BOAS;

PASSOS, 2017). Além disso, ao longo das sessões, podem também utilizar com mais frequência os conhecimentos científicos a partir de um caráter mais reflexivo e menos intuitivo, associando os conceitos estudados com as situações-problema que enfrentam na narrativa (OSELAME; OLIVEIRA, 2018).

Devido à vontade de continuar jogando ser um dos elementos lúdicos importantes para uma reaplicação do material em uma mesma turma, cabe à etapa de planejamento definir qual a intenção do jogo ao ser aplicado. As diferentes possibilidades de finais podem também ser um motivo para que as pessoas queiram voltar a jogar mesmo que já tenham conseguido chegar a um dos finais (MAIA et al., 2013). Enquanto alguns jogos possibilitam o término abrupto da narrativa com " **finais precoces** ", ocorrendo quando as ações tomadas retomam ao início da narrativa ou à finalização antecipada da leitura (CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017), outros trabalhos apresentam uma aventura com diferentes finais, sendo cada um deles planejados para que as pessoas passem por todos os pontos-chave da narrativa, independente de qual final encontrar (LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; SANTOS; MITSUUCHI; GUÉRIOS, 2017).

Ainda que nos RPG comerciais haja a possibilidade de se chegar a alguns finais precoces e não completar a aventura em uma primeira leitura, no âmbito educacional, o término precipitado da narrativa pode porventura acarretar o não alcance de todos os objetivos de aprendizagem elencados em um jogo, caracterizando-o como desbalanceado. A depender da resolução das diferentes formas de desafios que surgem na narrativa, uma estratégia interessante é que as pessoas participantes atinjam um final mais rápido em caso de acertos, e em caso de equívocos nessas resoluções, sejam enfrentadas mais situações-problema de modo que a própria pessoa perceba seus **erros** cometidos e possa analisá-los. Para isto, torna-se viável, no manual do jogo, uma página de instruções e orientações para auxiliar a revisão e a interpretação dos desafios (SANTOS; MITSUUCHI; GUÉRIOS, 2017).

No sistema de avaliação escolar, habitualmente, o erro é tido como consequência de uma aprendizagem falha. Contudo a sensação de ludicidade que os jogos trazem para este ambiente possibilita uma maior liberdade discente, que consegue tanto expressar-se com criatividade como interagir com colegas ao tentar

solucionar os problemas da narrativa sem a pressão social de "ter que acertar uma questão". Dessa forma, as ações, mesmo que equivocadas, podem ser discutidas numa tentativa de minimizar o déficit de conhecimento, podendo ser percebido como um indicador de aprendizagem sobre como "não resolver" determinada situação (CAVALCANTI; SOARES, 2009).

A construção dos jogos de RPG no âmbito educacional

Assim como o conceito e a maneira como os jogos podem ser utilizados em sala de aula, observamos não haver concordância nos processos de construção dos RPG analisados, contudo percebemos uma relação nos trabalhos que partem de pesquisas bibliográficas, conduzindo atividades mais consistentes com a mecânica real de um RPG. Para isso, algumas pesquisas mais recentes partem de revisões de literatura para melhor compreender os sistemas e processos de construção de cada elemento de um RPG, como os(as) personagens jogáveis e não jogáveis, a pessoa que mestra e o manual de regras (CARNEIRO, 2021; FREITAS et al., 2021; MAHLOW et al., 2020). O **teste das mecânicas** auxilia na escolha de qual melhor se adequa à narrativa proposta, de forma que até mesmo pessoas que nunca jogaram este tipo de jogo possam entendê-lo sem dificuldades (CARNEIRO, 2021).

Nesse sentido, quando desenvolvidos por pessoas que conheciam o sistema do *Role-Playing Game*, os jogos aparentavam-se mais complexos, nos dando respaldos sobre a necessidade de analisar os elementos próprios deste estilo de jogo (WOLFF; LIMA; SILVA, 2016). Alguns trabalhos inclusive citam que os jogos educacionais devem conter pessoas *gamers* em sua equipe de desenvolvimento ou de validação, para que haja um equilíbrio entre os aspectos lúdicos¹² e os educacionais (BERNARDO; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; LIRA; BERNARDO; SMANIA-MARQUES, 2020; LIRA; SMANIA-MARQUES 2021; SANTOS et al., 2011, SOARES et al., 2015). A mesma lógica também é válida para os jogos construídos por profissionais de ensino no que se refere à menor probabilidade da existência de equívocos conceituais.

¹² Como por exemplo diálogos, linguagem adequada ao público-alvo, fluidez da narrativa, desenvolvimento da narrativa e identificação de leitores com os personagens (Lira, Smânia-Marques, 2021).

Na tentativa de minimizar possíveis incoerências mecânicas e conceituais, estudos apontam como etapa inicial da construção dos RPGs a definição dos conteúdos paralelamente à definição da narrativa (MAHLOW et al., 2020). Maia e colaboradores (2013), por exemplo, seguem a construção de uma aventura após a definição de seus objetivos, contextualizando o dia a dia do público-alvo (um período de transição durante a juventude: a fase de ensino médio-superior) com um sistema de contabilização de pontos a cada tomada de decisão, que ao final é revelado aos participantes a gravidade do risco e a exposição ao desenvolvimento de câncer de acordo com a pontuação de cada personagem adquirida em cada decisão tomada.

A preocupação com esse **equilíbrio** no processo inicial da construção dos jogos está relacionada com a maneira pela qual os jogos educacionais eram e continuam sendo vistos como suporte complementar das aulas (ARAÚJO; FALCÃO, 2019; BRITO et al., 2018; CARVALHO; TATAGIBA; CARVALHO, 2015; CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017; CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017; COELHO; SILVA, 2020), quando na verdade poderiam ser utilizados como “protagonistas” de um método ativo de ensino e aprendizagem, necessitando para isso também que docentes repensem suas próprias concepções didático-pedagógicas (YAMAZAKI; YAMAZAKI, 2014).

Essa visão dos jogos como instrumentos auxiliares do processo de ensino requer aulas teóricas introdutórias com termos técnicos/científicos segundo os argumentos de que (1) os jogos são apenas uma estratégia lúdica para o sistema de ensino se tornar mais atrativo e que (2) sozinhos não são capazes de tornar o processo de ensino completo, levando estudantes a imaginarem que tal conteúdo ocorre "apenas de maneira fantasiosa" na realidade (LAUREANO et al., 2017). Até mesmo nas parcerias em que docentes trabalham em conjunto com pesquisadores(as) na elaboração das intervenções, as aulas diferenciadas continuam sendo percebidas como estratégias complementares, ainda que venham a apresentar melhor resultado quando comparadas com as tradicionais (LEÃO; PADIAL; RANDI, 2008).

Ao se propor um jogo ou alguma outra metodologia ativa, não se trata de substituir totalmente as aulas expositivas ou desmerecer o sucesso que elas podem alcançar, ou têm alcançado até o momento, mas reconhecer a existência da

diversidade dos sujeitos e a necessidade de diversificação das metodologias (LEÃO; PADIAL; RANDI, 2008). Ao conhecermos melhor a mecânica que será utilizada, podemos conciliá-la com os conteúdos que pretendemos abordar para então partirmos para a construção da narrativa e o delineamento dos objetivos (WOLFF; LIMA; SILVA, 2016). Um jogo bem construído pode ser utilizado como elemento introdutório de novos conceitos científicos e suas situações-problema podem servir como exemplo de aplicação desses conhecimentos em contextos reais (NASCIMENTO-JUNIOR.; PIASSI, 2015; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019).

É importante nos atentarmos para a finalidade de produção de determinada intervenção, uma vez que podemos encontrar na literatura trabalhos com alta especificidade que não permitem sua aplicação em outros contextos similares. Ainda que tenham disponíveis online roteiros prontos de aventuras para docentes inexperientes (QUIRINO et al., 2018), uma aventura de RPG de mesa pautada nos princípios da pesquisa baseada em *design* (PLOMP, 2007) permite flexibilizações e adaptações para atender as necessidades de novos contextos, por meio das atuações de personagens (discentes e/ou docentes), inserindo ou retirando conteúdos e até mesmo criando cenas que não estavam predeterminadas (MACENA-JUNIOR; BOAS; PASSOS, 2017). Essas adaptações, contudo, não podem simplesmente estar relacionadas com a mudança das questões-desafios da aventura (PEREIRA et al., 2020), uma vez que isso caracterizaria a aventura com a dinâmica de quiz.

Uma saída encontrada em nossos testes iniciais para as aventuras-solo, por exemplo, é a possibilidade de docentes enfatizar diferentes pontos de discussão após a leitura do livro-jogo, uma vez que a nossa narrativa pode conter abertura para outros pontos de discussão para além daqueles explicitamente expostos. Essas diversas possibilidades de discussão devem, entretanto, estar definidas e apresentadas a quaisquer docentes que pretendam aplicar nosso RPG. Entraremos em uma discussão mais detalhada sobre o guia para docentes e as possibilidades posteriormente.

Podemos dizer que os tipos de mecânica estão relacionados aos tipos de jogos e a intenção de uso deles em sala de aula. Nesse contexto, a maneira como será utilizada é outro ponto que deve ser levado em consideração desde a sua

construção. Diferentes momentos foram encontrados nos quais os jogos são utilizados em sala de aula: como instrumentos introdutórios de conteúdos (CAVALCANTI et al., 2017; SILVA; VIANNA, 2021); como métodos de revisão e avaliação (CARVALHO; TATAGIBA; CARVALHO, 2015; COELHO; SILVA, 2020; LAUREANO et al., 2017; OLIVEIRA-NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; PEREIRA et al., 2020; SÁ; PAULUCCI, 2021; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019; SOUSA; SILVA, 2014); e como ferramenta para gerar reflexão, promovendo uma formação crítica (ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011; CARNEIRO, 2021; DOPICO et al., 2018; FIORIN; ARROIO, 2020; FURLAN, 2021; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; LOURDES et al., 2016; MAIA et al., 2013; MOTA et al., 2017; NASCIMENTO-JUNIOR; PIASSI, 2015; SOARES et al., 2015; 2016; SPIELVOGEL; SPIELVOGEL, 2014).

Dessa forma, a depender dos objetivos educacionais definidos para uma aventura-solo, há a importância de se realizar um planejamento da narrativa que seja coerente tanto com a mecânica como com os objetivos elencados, sendo os resultados provenientes da intervenção diretamente refletidos em sua avaliação. Por exemplo, as pessoas participantes podem acabar priorizando suas pontuações no jogo para ganhá-lo, ou então podem não chegar a nenhum final caso os desafios sejam muito complexos. Ambos os casos podem indicar um desequilíbrio entre os aspectos lúdicos e educacionais. Geralmente, os jogos que apresentam desafios que normalmente seriam encontrados na aula tendem a ser apresentados como uma excelente ferramenta avaliativa (ARAÚJO; OLIVEIRA; CIME, 2011; CARVALHO; TATAGIBA; CARVALHO, 2015; OLIVEIRA-NETO; BENITE-RIBEIRO 2012; SOUSA; SILVA, 2014).

Por outro lado, sendo o objetivo do jogo despertar discussões a partir das ações tomadas durante o jogo, as narrativas podem apresentar situações cotidianas, que instigam a reflexão dos participantes sobre suas ações diárias, permitindo-os se conectar com a narrativa, compartilhar vivências que tinham relação com as situações apresentadas e questionar a realidade social, econômica e política inseridas na narrativa. A reflexão é então entendida como uma experimentação de sentimentos, como vitórias e frustrações provenientes das ações tomadas (ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011; FURLAN, 2021; LIRA; SMANIA-MARQUES,

2021; MAIA et al., 2013; NERI; OGLIARI, 2021; SANTOS et al., 2011; SANTOS; DAL-FARRA, 2013; SPIEVOGEL; SPIEVOGEL, 2014).

Percebemos, contudo, que os jogos construídos com intenção avaliativa podem se tornar um quiz mascarado, no qual as perguntas/desafios são direcionadas à ordem conceitual dos conteúdos, numa mecânica parecida a um jogo de trilha (CARVALHO; TATAGIBA; CARVALHO, 2015; OLIVEIRA-NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; PEREIRA et al., 2020; SILVA; SILVA; NASCIMENTO-JUNIOR, 2017). Os desafios neste estilo de jogo não aparentam ter objetivos de aprendizagem ou o desenvolvimento de competências, uma vez que requer que as pessoas participantes já tenham ciência dos conceitos a serem perguntados ou que disponham todas as respostas nas fichas dos personagens. Sem a necessidade de refletir ou até mesmo compreender a aplicação dos conceitos ensinados, essa mecânica de perguntas e respostas pode não revelar uma aprendizagem efetiva, que pode ser entendida como resultante de um ensino no qual estudantes procuram aprender sabendo onde utilizarão determinado conhecimento (SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019).

Essas narrativas em formato de quiz por vezes se apresentam como histórias engessadas, lineares, sem muita liberdade de ação para os participantes (ARAÚJO; FALCÃO, 2019; LAUREANO et al., 2017; QUIRINO et al., 2018), que acabam enfrentando os finais precoces debatidos anteriormente (ARAÚJO; FALCÃO, 2019; CARVALHO; TATAGIBA; CARVALHO, 2015; MOTA et al., 2017). Isso contradiz a ideia e a característica básica dos RPGs, de mesa principalmente, que a cada novo jogo a narrativa pode tomar rumos totalmente diferentes. Em campanhas de RPGs convencionais, a morte de algumas personagens, ou de todas elas, é comum e muitas vezes dependente da sorte tirada nos dados, contudo quando nos referimos a um jogo educacional, devemos nos atentar para o fato de que há uma linha tênue entre a liberdade que deve ser dada aos participantes e o alcance dos objetivos educacionais propostos. Dessa forma, é preciso atenção no desenvolvimento dessas atividades e no balanceamento do jogo ao delimitar as ações de participantes para que a aventura não acabe antes do previsto.

O estilo de jogo de RPG tem como característica proporcionar uma sensação de controle da narrativa pelas escolhas tomadas, mesmo mantendo intacto o fio

condutor da história. Entretanto, além da interferência dos dados, cabe ao desenvolvimento da narrativa (e a pessoa que irá mestrar) administrar a campanha sem que se evidencie a manipulação da história (e dos objetivos de aprendizagem) (ZAMARIAM; LIMA, 2020).

Por um lado, uma limitação grande das ações dos personagens pode retirar a autonomia na tomada de decisão das pessoas jogadoras. Por outro lado, os(as) mestres(as) das narrativas precisam se atentar para conseguir contornar possíveis ações desonestas que possam surgir durante as campanhas (SILVA et al., 2018). Assim, o conhecimento da mecânica do jogo e do sistema de regras com recompensas e punições pode ser uma saída viável para o contorno dessas situações. A narrativa, quando planejada com antecedência, pode minimizar os "imprevistos" possíveis neste estilo de jogo equilibrando os aspectos lúdicos e educacionais (MACENA-JUNIOR; BOAS; PASSOS, 2017; SILVA et al., 2018).

Em contrapartida, é possível a elaboração de um RPG sem que este siga o método de quiz disfarçado, de maneira que possibilite à pessoa que irá mestrar uma avaliação diagnóstica que identifique em discussões posteriores os possíveis erros conceituais dos estudantes, servindo como base para o planejamento das próximas atividades curriculares (CAVALCANTI et al., 2017). Assim, ao desenvolver um jogo com propósitos educacionais bem estabelecidos, este pode ser compreendido de maneira mais abrangente do que puramente uma ação de regressão ou de preenchimento de tempo, atuando como ferramenta auxiliadora no desenvolvimento discente através do alcance dos objetivos de aprendizagem (KURUTZ; HULSE; BONIN, 2020; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019).

A intenção do jogo observada nesses trabalhos, compreendida por nós como o objetivo de aplicação dele, por vezes é confundida com os objetivos do jogo ou com os objetivos de aprendizagem do jogo: enquanto o primeiro está relacionado com o que as pessoas precisam fazer para ganhar; o segundo refere-se às possibilidades de aprendizagem a partir da jogatina, podendo isso estar incluso nas regras, nas tomadas de decisão, nas discussões pós-atividade e/ou na mecânica como um todo. Por isso enfatizamos a necessidade da análise das mecânicas, para que os conteúdos abordados possam estar intrínsecos na mecânica do jogo e equilibrados em seus aspectos lúdicos e educacionais.

A avaliação dos jogos de RPG no âmbito educacional

Assim como conhecer a mecânica, a importância de se conectar o jogo a uma teoria de construção do conhecimento se dá pelo fato de que ao conhecer sua base teórica educacional, desenvolvedores(as) podem melhor definir os objetivos de aprendizagem que o jogo se propõe a alcançar. Não obstante, com esses objetivos determinados, o processo de avaliação do material também se torna mais coerente, uma vez que essas pessoas podem perceber os pilares da teoria escolhida durante momentos específicos do jogo, fazendo com que esses jogos fundamentados tenham um maior potencial de eficácia no processo de aprendizagem (DOPICO et al., 2018).

Nesse contexto, 21 dos artigos explicitaram suas fontes teóricas, sendo Lev Vygotsky uma das referências mais citadas (AMARAL; BASTOS, 2011; ARAÚJO; FALCÃO, 2019; OSELAME; OLIVEIRA, 2018; PIMENTEL; ARAGON, 2019). Encontramos também suporte em aspectos construtivistas (LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; LOURDES et al., 2016; OLIVEIRA; PANTOJA; LIMA, 2018; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019), na aprendizagem significativa (NERI; OGLIARI, 2021; PIMENTEL; ARAGON, 2019), na terapia cognitivo-comportamental (ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011), no engajamento disciplinar produtivo (COELHO; SILVA, 2020), no ensino por investigação (MAHLOW et al., 2020), na concepção libertadora da educação (PIMENTEL; ARAGON, 2019), na Teoria Ator-Rede (SOUSA; SILVA, 2021), entre outras não ligadas diretamente aos processos de ensino e aprendizagem (DOPICO et al., 2018; KURUTZ; HULSE; BONIN, 2020; LEÃO; PADIAL; RANDI, 2018; SANTOS; DAL-FARRA, 2013; SOARES et al., 2015, 2016). Ainda que fundamentados por teorias de construção do conhecimento e com grande potencial para auxílio na aprendizagem, a aplicação de jogos educacionais deve ser uma atividade livre e voluntária; se feita por obrigação, afasta-se de sua essência e deixa de ser jogo (SILVA; VIANNA, 2021).

A etapa de planejamento dos jogos é importante não só para sua construção e aplicação, como também para prever quais as possíveis discussões que o jogo possibilita proporcionar e para selecionar suas formas avaliativas (MOTA et al., 2017). As avaliações no ambiente escolar culturalmente tendem a seguir um viés classificatório através da atribuição de notas, podendo desestimular, frustrar e

impedir o progresso de discentes que não atingem a média estipulada. Dessa forma, a avaliação pode ser vista como um meio de produzir resultados ou respostas sem sentido. No entanto, ao compreendermos o processo avaliativo como um instrumento de ajuda no processo de construção do conhecimento, no qual discentes tornam-se protagonistas e passam a acompanhar seu próprio desenvolvimento, a avaliação pode ser usada como base para melhorar a aprendizagem de maneira a estimular, promover, gerar crescimentos e avanços e levar discentes ao sucesso (SOUSA; SILVA, 2014).

Ainda que 32 (69,56%) dos nossos resultados tenham sido direcionados ao público da educação básica, os RPGs também vêm sendo construídos para gerar debates e reflexões no ensino superior (CAVALCANTI et al., 2017; FURLAN, 2021; OLIVEIRA-NETO. BENITE-RIBEIRO, 2012; SANTOS. DAL-FARRA, 2013; SOARES et al., 2015, 2016; SPIELVOGEL. SPIELVOGEL, 2014). A complexidade da avaliação compatível com a faixa etária do público-alvo no processo de avaliação é essencial para que docentes tenham disponíveis os recursos para aplicar e avaliar as intervenções (KURUTZ; HULSE; BONIN, 2020). A maneira pela qual esses trabalhos estão sendo avaliados também deve ser levada em consideração, mesmo que encontremos a argumentação de que o uso do RPG foi um método eficaz para os processos de ensino e aprendizagem (BRITO et al., 2018).

Diferentes são os métodos para se avaliar a aplicação de uma intervenção educacional, como a utilização de grupos focais, relatórios, entrevistas, exercícios, diários, questionários e/ou gravações. Entretanto, a estruturação dessas avaliações também merece atenção, uma vez que não é possível analisar o alcance dos objetivos de aprendizagem ou a efetividade do jogo no processo de aprendizagem simplesmente perguntando às pessoas participantes se elas gostaram, se divertiram e/ou o que aprenderam com o jogo, como apresentado nas pesquisas de Chagas, Sovierzoski e Correia (2017), Oliveira-Neto e Benite-Ribeiro (2012) e Pimentel e Aragon (2019). A menos que a intenção do jogo seja promover diversão¹³.

O método avaliativo precisa ser coerente quando analisamos tanto o jogo como a aprendizagem proporcionada por ele. A análise dos objetivos pode se dar

¹³ A diversão pode funcionar como elemento motivador, pois está relacionada com a afetividade, que está prevista no MRE. Ainda que seja importante, a diversão potencializa a aprendizagem, mas não a sinaliza.

pelo cumprimento desses pelas pessoas participantes a partir de suas ações no jogo¹⁴, da mesma forma que a avaliação deve mostrar o quanto elas aprenderam, e não o quanto relatam ter aprendido. Para avaliar uma estratégia de ensino ativo é necessário que encontremos indícios de que os objetivos estipulados foram alcançados, e que não apenas atribuamos um valor numérico ao final da narrativa encontrada por essas pessoas. Dessa forma, a avaliação dos jogos deve ser considerada também no momento em que se planeja a execução destes, pois um planejamento centrado nos resultados que pretende alcançar caminha lado a lado com a definição dos objetivos de aprendizagem (SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019).

A importância em elaborar questões avaliativas com o nível "certo" de complexidade também pode ser um desafio no processo de desenvolvimento da avaliação, que não só precisa fazer sentido para o contexto no qual o jogo será aplicado, como também não pode impossibilitar a continuação do jogo¹⁵ e o acesso às outras perguntas/quiz, como encontrados nas pesquisas de Araújo e Falcão (2019), Chagas, Sovierzoski e Correia (2017) e Oliveira-Neto e Benite-Ribeiro (2012). Uma solução para esta estratégia que mantém as perguntas conceituais e não impede a continuação da narrativa é trabalhar com um sistema no qual as respostas corretas rendem pontos que podem ser utilizados em outras jogadas ou situações, como apresentado na narrativa de Sá e Paulucci (2021), o que pode na verdade vir a ser um estímulo na construção de um hábito voltado aos estudos.

Acreditamos que um bom planejamento de um RPG educacional complexo apresenta um jogo com desafios nos quais os conteúdos curriculares estão implícitos na narrativa, ou seja, sem a apresentação dos termos técnicos/científicos¹⁶. Dessa forma a contextualização confere uma impressão real

¹⁴ Ainda assim, é recomendado que os conhecimentos trabalhados sejam analisados antes e após o jogo, para que a avaliação sinalize a aprendizagem a partir do próprio jogo. Não há como dizer que as escolhas corretas dos participantes se deram em virtude do jogo sem uma análise anterior à aplicação dele.

¹⁵ Do mesmo modo que um jogo muito fácil não apresenta desafios interessantes, um jogo muito difícil desestimula os participantes a querer finalizá-lo.

¹⁶ Esta, talvez, possa ser uma dificuldade que encontramos em nossa área de atuação, ciências e biologia, uma vez que possuem muitos termos técnicos que, muitas vezes, prendem a atenção de diversos estudantes que tentam decorá-los para exames acadêmicos, ao invés de aprender seus significados.

do significado de “aprender brincando”, além de familiarizar e exemplificar as pessoas para as diferentes aplicações da ciência em outros contextos. Essa estratégia de fundir os conteúdos escolares na narrativa também pode auxiliar tanto no desenvolvimento da curiosidade de discentes, que mergulham no contexto do jogo e se sentem mais à vontade para continuar jogando, como na apresentação do desenvolvimento científico tecnológico, que é inserido em seu contexto histórico social (DOPICO et al., 2018; MACENA-JUNIOR; BOAS; PASSOS, 2017; MOTA et al., 2017).

Os testes e a validação dos jogos de RPG no âmbito educacional

Antes da aplicação de um jogo, acreditamos ser necessária a realização de testes para averiguar a potencialidade do material e possíveis necessidades de alteração em alguns dos elementos lúdicos ou educacionais. Essa etapa inicial de testagem permite que inúmeras correções e revisões sejam feitas sem necessariamente o levantamento ou a análise de dados sistematizada (LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; MAHLOW et al., 2020; QUIRINO et al., 2018; SANTOS et al., 2011). Também permite verificar se as adaptações foram feitas corretamente, como a tradução das narrativas em livro para a linguagem em braille, por exemplo (PIMENTEL; ARAGON, 2019).

Nos testes iniciais há elementos de *design* que podem ser avaliados, como por exemplo a nuance das cores, que após a impressão pode reter a atenção dos participantes (ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011); a fonte (letras) pode ficar ilegível, principalmente quando escolhidas as manuscritas; a necessidade de um quadro/suporte que facilite a identificação do ambiente da narrativa (SOARES et al., 2015); a reescrita da narrativa (SOUSA; SILVA, 2014; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021); ou até mesmo as regras que possam influenciar a prioridade dos participantes como sendo apenas o sistema de pontuação que definirá o ganhador. Esses resultados de balanceamento e testes iniciais indicam quais os aprimoramentos necessários que precisam ser feitos mesmo que o jogo não esteja pronto (WOLFF; LIMA; SILVA, 2016), para que possa então ser aplicado realmente com seu público-alvo.

Entretanto, ainda que parte dos trabalhos tenham evidenciado algum tipo de teste/balanceamento, indicando que os jogos possuíam pontos que deveriam ser

melhorados (ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011; BRITO et al., 2018; CARNEIRO, 2021; CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017; KURUTZ; HULSE; BONIN, 2020; LEÃO; PADIAL; RANDI, 2018; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; MAHLOW et al., 2020; QUIRINO et al., 2018; SANTOS et al., 2011; SILVA; SILVA; NASCIMENTO-JUNIOR, 2017; SOARES et al., 2015; SOARES et al., 2016; ZAMARIAM; LIMA, 2020), as pesquisas como a de Carvalho, Tatagiba e Carvalho (2015) e a de Sousa e Silva (2014) não indicam se essas melhorias foram ou serão feitas. Isto é uma questão a ser avaliada para os casos nos quais as pessoas desenvolvedoras pretendem disponibilizar seus jogos. O RPG encontrado em Sá e Paulucci (2021), por exemplo, apresenta sua disponibilização via *link* e indica que as questões pendentes de aprimoramento já haviam sido resolvidas. Outras pesquisas indicam a disponibilização do jogo em um momento futuro (CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; WOLFF; LIMA; SILVA, 2016).

Encontramos uma ficha de validação (LIRA; BERNARDO; SMANIA-MARQUES, 2020) que apresentava todos os parâmetros que foram considerados na avaliação por pares de uma aventura-solo. Apesar de parecidos e que ambos os processos de testes de balanceamento e validação resultem em aprimoramentos, essas são etapas distintas uma vez que a validação está relacionada com a avaliação do material para o potencial alcance de seus objetivos de aprendizagem, podendo inclusive ser realizada por profissionais que se atentarão tanto aos aspectos lúdicos quanto aos aspectos educacionais; enquanto que o balanceamento foca na análise da mecânica e no sistema de regras do jogo, podendo ser feita por qualquer pessoa que esteja disposta a jogar e ajudar com suas opiniões. Não obstante, realizar testes apenas com o público-alvo pode não evidenciar alterações necessárias que nossos pares apontariam em um processo de validação.

O processo de validação dentre os artigos analisados foi observado a partir da escrita detalhada destes, uma vez que nem sempre o termo “validação” aparecia. Dessa maneira, foram consideradas validações aqueles artigos que apresentavam testagem com docentes, pessoas *gamers* e/ou outros profissionais antes de ter seu material sido aplicado em sala de aula (ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011; LEÃO; PADIAL; RANDI, 2018; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; SANTOS et al., 2011;

SOARES et al., 2016; ZAMARIAM; LIMA, 2020), ou os jogos nos quais houve uma equipe multidisciplinar em seu processo de construção e planejamento para aplicação (SOARES et al., 2015).

Ao aplicar os jogos na etapa de testes, é importante se atentar para a seleção das pessoas que farão esses testes e como essa avaliação será feita. Por exemplo, um jogo que é desenvolvido para o ensino básico terá o nível conceitual abordado para esta faixa escolar. Pesquisas como a de Brito e colaboradores (2018) apresentam seus testes feitos em turmas da licenciatura de sua área. Outras apontam testes feitos por discentes de PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que se diferem de outros licenciandos pois já apresentam algum nível de conhecimento e experiência docente (QUIRINO et al., 2018; SILVA; SILVA; NASCIMENTO-JUNIOR, 2017). Dessa forma, quando analisadas as abordagens conceituais/conteudistas dos jogos, é de se esperar que pessoas matriculadas em cursos de graduação, principalmente no grau da licenciatura, de uma forma geral, expressem preocupações com a adequação da complexidade das questões, com o objetivo de aplicação do jogo e não tenham dificuldades conceituais que os impeçam o avanço na narrativa, ainda mais em jogos cujos materiais base de análise conceitual sejam os próprios livros didáticos (BRITO et al., 2018).

É um fato que há uma infinidade de jogos educacionais publicados e compartilhados no ambiente acadêmico. Muitas propostas interessantes surgem quando buscamos por este tipo de atividade e em meio a tanta informação é preciso nos atentarmos para (1) ter cuidado para não acabar fazendo “mais do mesmo” e (2) ponderar a linguagem contida nesses jogos, que deve acompanhar a faixa etária para qual a atividade é proposta (Lourdes et al., 2016). Entretanto, um dos artigos que mais apareceu nas diferentes bases de dados que utilizamos não se atenta a este detalhe ao tentar explicar como ocorre o processo do sistema imunológico com seus termos técnicos numa proposta de jogo para estudantes do ensino fundamental (LAUREANO et al., 2017).

Além dos testes do jogo para checar se os objetivos de aprendizagens elencados podem ser alcançados, um respaldo bibliográfico sobre ambos o tema abordado e a mecânica do jogo, pode auxiliar nas possíveis dificuldades que as pessoas desenvolvedoras inexperientes possam encontrar no processo de

construção dos jogos, uma vez que tanto a dinâmica quanto os conteúdos escolhidos impactam diretamente nas possibilidades de jogo (MAHLOW et al., 2020). Embora Araújo e Falcão (2019) argumentem uma escassez de referências acadêmicas sobre RPG em sua área, vários são os artigos publicados atualmente que mostram não só a eficácia do uso desse jogo em sala de aula, como também o histórico que o RPG teve ao longo do tempo (MACENA-JUNIOR; BOA; PASSOS, 2017; CARNEIRO, 2021; AMARAL; BASTOS, 2011; MAHLOW et al., 2020). Carneiro (2021) ainda ressalta a importância em se ter acesso a outras produções de RPG para o ensino (análise) a fim de compreender como e quais os elementos que constituem os demais jogos para a produção do seu próprio.

É importante ter em mente que ao focarmos na construção de uma intervenção educacional, podemos nos basear no que já existe em outras disciplinas e tentar uma adaptação que converse com os nossos propósitos. No caso da análise de mecânicas de jogos educacionais, não é necessário que procuremos fontes e exemplos exclusivos em materiais da nossa disciplina de atuação. A maior parte dos jogos que compõem nossos resultados são da área de ensino de ciência, pois nossas buscas foram direcionadas para tal, mas estão inclusos também nestes resultados referenciais da pedagogia, geografia, história, literatura, matemática, astronomia, saúde, enfermagem, antropologia e psicologia, além de biologia, química e física. Além do mais, alguns trabalhos também se preocupavam em trabalhar as questões de maneira contextualizada e interdisciplinar.

A necessidade de um guia sobre RPG para docentes inexperientes

Até o momento foram discutidos os principais processos que originaram o interesse da nossa busca por esses trabalhos. Entender como esses jogos vêm sendo construídos, avaliados e aplicados no ambiente escolar é fundamental para as pessoas que pretendem construir e disponibilizar gratuitamente novos RPGs, como é o nosso caso. A partir de agora, focaremos nossas discussões nos elementos que estão envolvidos nesses processos, mas que por vezes podem ser negligenciados, como por exemplo o fato de que muitos docentes não têm experiência com esse tipo de jogo, o que acaba se tornando um desafio a escolha de RPGs para aplicação em suas aulas (BRITO et al., 2018; SÁ; PAULUCCI; 2021; SILVA; VIANNA, 2021; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019).

Ao sugerir um RPG como intervenção educacional fica implícito o papel docente, que normalmente é a pessoa responsável por mestrar a campanha, ficando incubido(a) por, além da representação dos(as) personagens não jogáveis que atuam na trama, pelo esclarecimento das regras do jogo, pelo acompanhamento da criação e do desempenho dos(as) personagens jogáveis, pela narração, pela condução das situações-problema, pela análise e pela validação das ações discentes realizadas, assim como pelo julgamento das consequências dessas ações (SOARES et al., 2015).

Por isso, ao apontarmos a importância não só em desenvolver intervenções que busquem solucionar problemas reais encontrados na prática docente (SANTOS; MITSUUCHI; GUÉRIOS, 2017), como também desenvolver tais inovações em conjuntos com docentes atuantes em sala de aula (LEÃO; PADIAL; RANDI, 2008), emerge a necessidade de que mais aventuras sejam desenvolvidas e disponibilizadas para que os(as) docentes não precisem criar as suas próprias, uma vez que o tempo necessário para a construção (e mesmo a adaptação) de jogos fundamentados em teorias e avaliados é demasiadamente demorado¹⁷ (FREITAS et al., 2021; SÁ; PAULUCCI, 2021; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019; SOARES et al., 2016; WOLFF; LIMA; SILVA, 2016).

Esse desafio é mais comum de ser evidenciado nos RPG de mesa em virtude de sua dinâmica e imprevisibilidade mesmo que esteja sendo aplicada uma aventura pronta, cabendo ao papel do(a) mestre(a) um **improviso** na cena, que precisa se apropriar das situações-problema do jogo e de suas regras para definir as melhores estratégias de condução dos desafios e da narrativa (SÁ; PAULUCCI, 2021; SILVA et al., 2018; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019; SOARES et al., 2015). Nesses casos de improviso, a resolução desses desafios precisa ser resolvida segundo os conhecimentos científicos das pessoas participantes, e não por rolagens de dados, que ficaria restrita à situações em que as habilidades dos(as) personagens seriam necessárias (MACENA-JUNIOR; BOAS; PASSOS, 2017). Contudo nos RPGs de aventura-solo, como as pessoas leem o jogo e seguem a narrativa com base em suas escolhas, após a jogatina, cabe ao papel docente apenas guiá-las por

¹⁷ O design do jogo elaborado por Soares e colaboradores (2016) durou 6 meses, envolvendo as etapas de definição do desenho do jogo; criação do seu protótipo; avaliação da sua dinâmica por jogadores de RPG; e preparo dos mestres.

discussões que tragam à tona as decisões tomadas frente às situações que se apresentaram no jogo.

A dificuldade pode ainda aumentar quando é indicado que em salas com muitos discentes, eles(as) próprios(as) se tornem mestres(as) das aventuras, ocasionando várias rodas de RPG simultâneas, o que necessitaria de tempo para o treinamento desses(as) novos(as) mestres(as) (MOTA et al., 2017; OLIVEIRA-NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; SOARES et al., 2015; 2016). Em contrapartida, uma solução é a de que grupos de estudantes trabalhem em conjunto para representar um(a) dos(as) personagens da narrativa pois além de reduzir o número de personagens em jogo, facilita o papel do(a) narrador(a) e coloca os(as) discentes de um mesmo grupo em contato direto durante as discussões (SÁ; PAULUCCI, 2021).

Algumas pesquisas explicitam essa preocupação ao citar a necessidade de um guia ou manual para docentes, que sinalize os objetivos de aprendizagem e do jogo, explicando como se dá a mecânica do RPG e como este pode ser conduzido em sala de aula (CARNEIRO, 2021; CAVALCANTI et al., 2017; COELHO; SILVA, 2020; FREITAS et al., 2021; MAHLOW et al., 202; SÁ; PAULUCCI, 2021).

Outras percepções sobre o estilo do jogo de RPG

De uma maneira geral, percebemos que os trabalhos que não apresentam um processo detalhado de construção, avaliação e/ou validação tendem a compartilhar jogos desbalanceados (segundo os pontos que viemos abordando até aqui), ou seja, que apresentam incoerências, sejam elas mecânicas ou conceituais. Um dos elementos que pode deixar um jogo desbalanceado é o **caos** (sorte), pois um jogo cujos desafios podem ser resolvidos com o uso de dados retira a autonomia e o poder de decisão dos participantes (ARAÚJO; FALCÃO, 2019). Outro fator é o seu sistema de pontuação, que quando não equilibrado, pode servir como estratégia apenas para que os participantes não desistam de jogar (LAUREANO et al., 2017).

Embora tenhamos apontado anteriormente o uso de dados como um fator negativo, há de se ponderar que o simples rolar de dados é uma característica muito comum de vários tipos de jogos, inclusive do RPG. Contudo, nossa crítica está relacionada a um sistema simples de dados que remove a autonomia e a liberdade

das pessoas jogadoras, característica essencial para os RPG. Enquanto o sucesso de algumas aventuras pode estar definido de acordo com um número sorteado no dado, podendo culminar na morte de todos(as) os(as) personagens (MOTA et al., 2017), outras narrativas podem apresentar a liberdade nas iniciativas investigativas que podem contribuir significativamente para a solução dos desafios no decorrer da história (CAVALCANTI et al., 2017).

O elemento "dado" no mundo do RPG tem como um dos objetivos garantir a existência da aleatoriedade, que é presente no mundo real. É um elemento que representa a existência de influências externas nas situações em que nos encontramos, das quais não temos controle. Esse é um elemento vital para o estilo de RPG de mesa. No entanto, no universo dos RPG de livro, de aventura-solo, o dado é utilizado, na maioria das vezes, para a definição de sucesso em combates e batalhas que surgem ao decorrer da narrativa. Sendo a nossa narrativa uma história sem combates, coube, nesse contexto, retirar este elemento do jogo.

Outro ponto que nos chamou atenção foi o momento de construção das narrativas, que deve ser feito com cautela para evitar descuidos com estereótipos de personagens, que podem ser vistos como "vilões", ou que podem ainda ser interpretados de uma maneira completamente diferente da imaginada (LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; LOURDES et al., 2016).

A escolha e **estruturação da narrativa** é um ponto crucial quando falamos sobre RPG. Quando bem escrita, tende a proporcionar uma maior imersão e uma conexão das pessoas participantes com os(as) personagens. Além disso, a escrita é fundamental para o planejamento das situações-problema e suas possíveis maneiras de resolvê-los. Por exemplo, em uma narrativa cujo objetivo era analisar conceitos de calor com o uso de duas placas feitas em materiais diferentes (madeira e metal), algumas pessoas participantes optaram por usar uma placa em detrimento da outra não pelo material que a constitui, mas pelo simples motivo que uma delas já estava sendo utilizada. Nesse contexto, haveria de ter sido planejada a possibilidade de real escolha naquela situação para que então sejam enfrentadas as

consequências na narrativa para o uso de qualquer uma das painéis¹⁸ (SOUSA; SILVA, 2014; SOUSA; SILVA, 2021).

É possível dizer que a **resolução de problemas** é um dos principais tipos de desafios utilizados neste tipo de atividade, sendo entendida como uma situação contextualizada, na qual a pessoa precisa tomar uma série de decisões e atingir determinados objetivos para que a aventura continue (AMARAL; BASTOS, 2011). Essa tomada de decisão pode ser uma estratégia utilizada para a avaliação das pessoas participantes, não necessariamente finalizando o jogo caso "errem", mas havendo a possibilidade dos problemas enfrentados na narrativa amenizarem ou piorarem de acordo com suas escolhas (MOTA et al., 2017).

Um outro ponto que nos chamou atenção refere-se à **origem dos trabalhos**, que costumam surgir no ambiente acadêmico, como resultados de pesquisas de cursos de graduação ou pós-graduação (CARVALHO; TATAGIBA; CARVALHO, 2015; FREITAS et al., 2021; KURUTZ; HULSE; BONIN, 2020; PEREIRA et al., 2020; SÁ; PAULUCCI, 2021; SILVA; VIANNA, 2021; SOUSA; SILVA, 2021) ou de disciplinas da graduação cujo objetivo é o desenvolvimento de ferramentas didáticas (ARAÚJO; FALCÃO, 2019; DOPICO et al., 2018; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; MAHLOW et al., 2020; MOTA et al., 2017; OLIVEIRA-NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; QUIRINO et al., 2018; SANTOS; MITSUUCHI; GUÉRIOS, 2017; SILVA; SILVA; NASCIMENTO-JUNIOR, 2017; SOARES et al., 2015; WOLFF; LIMA; SILVA, 2016).

Um lado positivo é que há várias pessoas que buscam ir além do método puramente transmissivo de conteúdo e procuram estratégias de ensino alternativas. Entretanto, mesmo que várias ideias sejam postas em prática, a pessoa desenvolvedora do jogo nem sempre têm experiência com jogos de uma maneira geral, ou com a construção deles, especialmente para fins educacionais. Essa pode ser uma das razões que fundamentam as várias críticas que encontramos nessa área. Felizmente, encontramos também algumas propostas de jogos que além de fundamentados em pesquisas acadêmicas, contavam com pessoas experientes nos processos de construção e/ou avaliação (ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011;

¹⁸ Nessa situação, entram as discussões anteriores sobre o erro e velocidade que se alcança à um final. Ao escolher a panela correta, por exemplo, a narrativa segue seu rumo sem apresentar os problemas que apareceriam caso a decisão tivesse sido a panela com o material errado para a situação-problema apresentada.

CARNEIRO, 2021; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; SANTOS et al., 2011; SOARES et al., 2015, 2016).

Os artigos julgados por nós como os mais completos surgiram de pesquisas acadêmicas nas quais os autores realizaram um levantamento inicial tanto sobre os conteúdos a serem abordados como sobre as mecânicas do RPG. Os trabalhos assim classificados apresentam-se mais profundos, sendo aqueles que tentaram ligar teorias de ensino e aprendizagem com a construção do jogo, fazendo o balanceamento lúdico-educacional, como a pesquisa de Furlan (2021), Carneiro (2021) e Soares e colaboradores(as) (2015), por exemplo. Consequentemente, os artigos que não traziam essa análise aparentam ter uma maior inclinação a apresentar jogos desarmônicos/desbalanceados. Ainda que originados em ambientes acadêmicos, com exceção de um artigo que descrevia a não obrigatoriedade da submissão do projeto (DOPICO et al., 2018), apenas 8¹⁹ artigos apontaram a submissão e aprovação pelo comitê de ética para sua aplicação.

Dentre os trabalhos analisados, um deles (BRAGA; ANDRADE; GOMES, 2020) apresenta a aplicação de um jogo narrativo cuja possibilidade se deu pela disponibilização online de todos os materiais necessários (manual de regras, ficha de personagens, narrativa geral) que podiam ser impressos. Uma observação a ser colocada é que apesar de muitos trabalhos dialogarem com a esperança de que seus jogos impactem positivamente as salas de aula, ou que o trabalho possa inspirar a construção de outros jogos similares, por vezes mencionando uma **disponibilização** do material para sua aplicação, poucos trabalhos explicitaram alguma forma de acessarmos os jogos, seja por apêndices (LAUREANO et al., 2017; SOUSA; SILVA, 2014), por *links* (NASCIMENTO-JUNIOR; PIASSI, 2015; SÁ; PAULUCCI, 2021; SILVA; VIANNA, 2021) ou por disponibilização em aplicativos como o *iTunes* (LOURDES et al., 2016) e a Amazon (SÁ; PAULUCCI, 2021).

Um aspecto negativo que há de ser cogitado é que ainda que a internet seja uma excelente fonte de busca, esses jogos e os próprios trabalhos encontrados nesta pesquisa podem desaparecer e ser impossibilitados de serem lidos em outros dispositivos que virão (LOURDES et al., 2016). Uma forma de resolver este problema pode ser a disponibilização em mais de uma plataforma ou a

¹⁹ Dos 46 trabalhos analisados, 30 deles apresentaram dados de aplicações dos jogos.

comercialização do jogo. Curiosamente, observamos durante nossa busca que os trabalhos provenientes de conclusão de curso apresentavam com uma maior facilidade a disponibilização de guias, manuais e/ou jogos completos anexados nos repositórios das instituições de seus cursos, como o de Sá e Paulucci (2021) e o de Silva e Vianna (2021). Outros trabalhos provenientes de conclusão de cursos com seus jogos completos anexados nos respectivos repositórios apareceram em nossa busca no banco de dados do Google Acadêmico, mas não foram selecionados para esta pesquisa uma vez que apenas consideramos artigos nesta revisão.

Além disso, inclusa nesta expectativa de que os jogos publicados possam ser utilizados por outros docentes, a pesquisa de Coelho e Silva (2020) apresenta um jogo cujas adaptações para outros contextos ficam a cargo dos(as) próprios(as) docentes que venham a decidir aplicá-lo em suas salas, não apresentando assim uma narrativa fechada, mas um guia para o desenvolvimento de outras narrativas que envolvam outros conteúdos curriculares. Para além das adaptações nos jogos que seguem o estilo quiz (jogo de perguntas) (OLIVEIRA-NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; PEREIRA et al., 2020), alguns trabalhos oferecem um guia para docentes, na tentativa de prepará-los para os possíveis imprevistos que possam acontecer (COELHO; SILVA, 2020; FREITAS et al., 2021; LAUREANO et al., 2017; MAHLOW et al., 2020; SÁ; PAULUCCI, 2021; SILVA; VIANNA, 2021; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019).

A diferença entre um guia para docentes e o manual de regras de um jogo é que enquanto o primeiro está relacionado com toda a narrativa, as pistas, os esquemas das soluções dos desafios, a metodologia e dinâmica do jogo, preparando docentes para a aplicação em um contexto educacional; o segundo é um simples material com as regras do jogo permitindo que qualquer pessoa possa jogar (SILVA; VIANNA, 2021).

Ao trabalharmos com o espaço da sala de aula, há certas estratégias que devem ser consideradas durante a aplicação de intervenções e, conseqüentemente, durante sua construção. Em RPGs comerciais, e nos jogos de uma maneira geral, é comum personagens morrerem, voltarem ao início ou ficarem algumas rodadas sem jogar. Contudo, elaborar um jogo educacional que pode deixar discentes algumas rodadas para trás pode ocasionar participantes sem interesse, que começam as

famosas conversas paralelas durante as aulas (ARAÚJO; FALCÃO, 2019). Além disso, ainda que um número de discentes consigam acompanhar diferentes cenários ocorrendo ao mesmo tempo em sala de aula (AMARAL; BASTOS, 2011), precisamos nos lembrar que ambiente é heterogêneo e essa metodologia não se mostraria eficaz para pessoas que possuem dificuldade de concentração e déficits de atenção, por exemplo, o que mais uma vez aponta a necessidade de um alinhamento das intervenções planejadas e/ou adaptadas com o público-alvo.

O **tempo de jogo** é um quesito a ser levado em consideração no momento de planejamento, pois temos em mente um público-alvo específico que apresenta características específicas. Durante nossa busca, nos deparamos com aplicações de RPG em diferentes tipos de escola e em diferentes tempos de aula. Atrelado a isso, o tempo de jogo torna-se mais preocupante quando enfrentamos uma avalanche de conteúdos em nossos currículos escolares.

Há trabalhos que mesmo após uma hora, não foram todos os participantes que conseguiram finalizar a leitura de uma aventura (CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017); outros apresentam jogos com maior duração e não levam em consideração o tempo necessário para explicar as regras do jogo (LAUREANO et al., 2017, MACENA-JUNIOR; BOAS; PASSOS, 2017; SOUZA; SILVA, 2014); já outros indicam uma aplicação em horários contratuais (AMARAL; BASTOS, 2011; FIORIN; ARROIO, 2020; OLIVEIRA; PANTOJA; LIMA, 2018). Uma solução para a organização da grade de três aulas semanais foi a aplicação da campanha nas aulas-casadas e os debates pós-campanha na aula isolada (OSELAME; OLIVEIRA, 2018). Ainda tiveram aplicações com turmas divididas que se alternavam entre as campanhas guiadas por pesquisadores(as) e as aulas curriculares (SILVA et al., 2018); e até mesmo há o registro de trabalhos nos quais a campanha de RPG dura todo o semestre na graduação (SOARES et al., 2015; SPIELVOGEL; SPIELVOGEL, 2014).

Além disso, para as aventuras-solo, ainda há o registro de grupos que se perderam durante a leitura e precisaram recomeçar a narrativa (CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017; COELHO; SILVA, 2020), nos mostrando a necessidade deste tipo de RPG ter um espaço reservado para anotar os passos tomados (LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; NERI; OGLIARI, 2021). Além disso, o

registro dos passos pode também auxiliar na interpretação dos dados, do tipo de situação que leva as pessoas a tomar determinadas decisões, o que seria uma boa estratégia de avaliação caso pesquisadores(as) tenham o interesse de analisar a motivação das pessoas a cada passo tomado, podendo solicitar que justifiquem o motivo de escolherem tal passo (NERI; OGLIARI, 2021).

Nos jogos comerciais, é comum que as pessoas participantes distribuam **pontos de atributos** nas fichas de personagens, podendo por vezes personalizar os avatares escolhidos. Essa opção também foi encontrada em algumas das mecânicas descritas (ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011; CARNEIRO, 2021; FIORIN; ARROIO, 2020; OLIVEIRA-NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; QUIRINO et al., 2018; SÁ; PAULUCCI, 2021; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019; SOARES et al., 2015; WOLFF; LIMA; SILVA, 2016; ZAMARIAM; LIMA, 2020). Contudo apesar de ser uma introdução ativa/lúdica do modelo de jogo do RPG, quando aplicado em sala de aula, essa criação do próprio personagem e/ou distribuição de pontos pode influenciar no tempo de aula, tornando aceitável a ideia de trabalhar com personagens já prontos (MAHLOW et al., 2020). Por este motivo, alguns pesquisadores podem optar por personagens sem memória como estratégia de poupar tempo e direcionar o foco de seus estudantes para os conflitos e desafios envolvidos na narrativa (OSELAME; OLIVEIRA, 2018).

Alguns trabalhos (MOTA et al., 2017; OLIVEIRA-NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; SOARES et al., 2015; 2016) citam a existência de um treinamento com as pessoas participantes para que estas entendam seus papéis, enfatizando que o sucesso da equipe poderia depender do conhecimento que possuem sobre sua classe²⁰, o que facilita a atenção e imersão dos participantes no mundo fantasioso do jogo. O(A) personagem escolhido(a) , assim como sua classe, pode ser visto(a) como uma extensão das pessoas participantes, estabelecendo uma conexão uma vez que elas próprias se vêm diante dos desafios (BUENO et al., 2019), compartilhando assim seus medos e conquistas.

²⁰ Em jogos de RPG, as classes são uma mecânica interessante que podem ajudar a definir a atuação dos(as) personagens na história. Elas agregam várias habilidades e aptidões, e podem também detalhar aspectos de fundo e posição social, ou impor restrições de comportamento. No entanto, apesar de muito comuns, não estão presentes em todos os jogos de RPG.

Outra preocupação cabível é relacionada ao **tema** do jogo. Considerando que há a intenção de disponibilizar esses jogos criados, além do conhecimento da mecânica, as(os) docentes, que normalmente são quem aplicam os jogos com suas turmas, ainda precisam estar a par do tipo de ambiente que controla a narrativa. Nossa pesquisa mostra que há, sim, a possibilidade de trazer conceitos científicos para o contexto dos alunos sem haver a necessidade de ir em busca de um mundo encantado com elfos, fadas e dragões.

Dentre as diferentes áreas trabalhadas nos artigos analisados, algumas narrativas apresentam aventuras em contextos sem magia, sendo elas, por exemplo, acrescidas de ambientes espaciais ou viagens no tempo (ARAÚJO; FALCÃO, 2019; DOPICO et al., 2018; FIORIN; ARROIO, 2020; FREITAS et al., 2021; SÁ; PAULUCCI, 2021; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019; SOUSA; SILVA, 2014) ou situadas num contexto de época, inspiradas num modo de vida medieval (AMARAL; BASTOS, 2011; CARNEIRO, 2021; LAUREANO et al., 2017; SANTOS; DAL-FARRA, 2013; SILVA et al., 2018; WOLFF; LIMA; SILVA, 2016), ou ainda ambientadas no “mundo real” que vivemos, sem a ideia fantasiosa de classes de personagens como guerreiros, xamãs e paladinos (ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2011; CAVALCANTI et al., 2017; CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017; FURLAN, 2021; LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021; MAIA et al., 2013; NERI; OGLIARI, 2021; PIMENTEL; ARAGON, 2019; QUIRINO et al., 2018; SPIELVOGEL; SPIELVOGEL, 2014). Alguns desses temas podem, inclusive, provocar uma maior imersão das pessoas participantes através do uso de tecnologias áudio visuais, que se tornam auxiliares com sistemas de contextualização e ambientação (AMARAL; BASTOS, 2011; OLIVEIRA; PANTOJA; LIMA, 2018; OSELAME; OLIVEIRA, 2018; SANTOS et al., 2011; SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019).

Ainda que a fuga das aulas expositivas seja um motivo excessivamente utilizado em inúmeras pesquisas como argumento para aplicação de jogos educacionais, encontramos um RPG com a narrativa de uma aula de ciências na qual o(a) docente personagem ministrava sua aula de maneira expositiva e a avaliação dos conceitos abordados no jogo foi realizada de uma maneira que nos remeteu a uma prova de múltipla-escolha (CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017). Esse caso nos leva a inferir que não houve um equilíbrio entre os elementos lúdicos e educacionais durante os processos de construção e avaliação deste jogo.

Além disso, os(as) participantes desta aplicação anteriormente mencionada, relataram como tediosa a parte da aula descrita na narrativa, com muitas informações e "nomes difíceis", que acabam por passar batidos uma vez que este público não tinha a preocupação em aprender (ou até mesmo decorar) nomes científicos, pois não havia a intenção em se tornar cientista. Outro RPG encontrado apresenta uma proposta que apesar de interessante, está recheada de termos técnicos biológicos em uma narrativa engessada e com cortes entre a história do jogo para que o(a) docente possa explicar cientificamente o que ocorre na realidade (LAUREANO et al., 2017).

Esses achados nos dão base para toda a discussão que vem sendo feita até aqui sobre a construção e a maneira como os jogos educacionais são avaliados em seu âmbito conceitual. O ensino de ciências e biologia, assim como de outras disciplinas, tem papel fundamental na formação de indivíduos críticos e será abordado com mais detalhes no próximo capítulo. Este último exemplo ainda nos permite trazer à tona o questionamento que vem sendo debatido por mais de 20 anos na academia, sobre qual deve o papel da escola: se priorizar os objetivos educacionais 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 (PERRENOUD, 1997).

Mais uma preocupação que pudemos enxergar na avaliação anteriormente citada (CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017) é que seus resultados poderiam favorecer as críticas tão comuns nesta área, uma vez que apenas 39% das avaliações em uma das questões mais importantes sobre o conteúdo científico estavam corretas, mesmo após uma aula expositiva e a atividade lúdica aplicada. Ainda assim, a pesquisa publicada considera que o livro-jogo conseguiu cumprir a função de informar cientificamente os alunos, auxiliando-os em seu aprendizado.

De uma maneira geral, em decorrência das várias críticas referentes aos jogos didáticos, esperávamos encontrar trabalhos muito bons publicados em revistas de qualis alto e resumos de trabalhos incompletos disponibilizados em revista sem qualis ou em anais congressos. O que essa revisão nos dá indícios é que muito conta a **experiência enquanto gamer** da pessoa que desenvolverá o jogo, pois tivemos a oportunidade de encontrar, em anais de congresso, trabalhos bem

estruturados, enquanto nos deparamos com artigos de revistas científicas, com qualis, que apresentam algumas das falhas teórico-metodológicas apontadas ao longo deste capítulo.

Este capítulo apresentou uma revisão bibliográfica sobre os jogos de RPG físicos, em especial as modalidades de mesa e aventura-solo, com o objetivo de analisar como estes jogos estão sendo construídos, avaliados e validados. Com o intuito de sintetizar as discussões realizadas ao longo destas páginas, apresentamos a seguir o quadro 04, que traz as principais potencialidades e limitações que identificamos neste tipo de jogo, no que se refere à sua aplicação no ambiente educacional.

Quadro 04: Potencialidades e limitações sobre a construção, avaliação e uso da mecânica RPG em sala de aula encontradas nesta revisão.

Potencialidades do RPG	Limitações do RPG
Interdisciplinaridade: possui a capacidade de realizar um recorte de uma situação, na qual as várias ciências possam fazer uma análise com seus olhares específicos.	Guia para aplicação: Os(As) personagens (jogáveis e não jogáveis), o papel do(a) mestre(a), as regras do jogo e a confecção de todos os materiais necessários precisam estar suficientemente autoexplicativos para que todas as pessoas interessadas compreendam os procedimentos da campanha de RPG.
Amplia as possibilidades de reflexão ao expor indivíduos a outras culturas, pensamentos e universos.	Conexão e imersão: Escrever narrativas que engajam para um público que não gosta de ler.
Possibilita utilizar com mais frequência o conhecimento científico abordado a partir de um caráter mais reflexivo e menos intuitivo, associando os conceitos estudados em sala com as situações-problema da narrativa.	Balanceamento dos aspectos lúdicos e educacionais. Ex: Limitação das ações dos personagens; tomada de decisão a partir de sorte.
Desenvolve a interatividade a partir da colaboração e da cooperação no trabalho em equipe.	A obrigatoriedade na participação da atividade pode influenciar a motivação dos jogadores.
Desenvolve criatividade e imaginação durante a resolução de problemas.	Prever situações para conseguir contornar possíveis ações desonestas que possam surgir durante as campanhas (elaboração de regras que diminuam a necessidade de improviso).
Possibilita o desenvolvimento da reflexão a partir das tomadas de decisão e suas consequências diante das possibilidades de se chegar a diferentes finais a partir das ações tomadas.	Compreender que o objetivo do jogo é diferente do objetivo de aprendizagem do jogo e que a avaliação do jogo precisa conectar-se com os objetivos de aprendizagem do jogo.
Possibilita reconhecer o erro nas ações tomadas como um indicador de aprendizagem	Ser construído por pessoas que não entendem a mecânica característica do jogo (acesso às

sobre como “não resolver” determinada situação (método ativo de ensino e aprendizagem).	produções acadêmicas de outros jogos).
Alternativa às aulas expositivas, agregando atenção e curiosidade dos(as) estudantes.	O tempo de jogo necessário para que toda a intervenção acabe.
Possuem potencial de atingir objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos.	O tempo necessário para a construção (e mesmo a adaptação) de jogos fundamentados em teorias e avaliados.
Possibilita a introdução ao hábito da leitura e à interpretação de texto.	Ponderar a linguagem contida no jogo, que deve acompanhar a faixa etária para qual a atividade é proposta.
Possibilidade de uso em diferentes momentos: como (1) introdução de conteúdos; (2) revisão de conceitos; (3) potencializador de reflexões e debates; e (4) método avaliativo.	Alinhar o processo de avaliação de acordo com o nível de conhecimento da turma (um jogo muito fácil não apresenta desafios interessantes, um jogo muito difícil desestimula os participantes a querer finalizá-lo).
O registro dos passos a cada decisão tomada possibilita uma interpretação dos dados que analisa o interesse motivacional (intrínseco e extrínseco) de cada situação.	Apresentar os conteúdos científicos contextualizados, sem a necessidade de apresentação dos termos técnicos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao sintetizar as principais discussões sobre as potencialidades e limitações dos jogos de RPG físicos, destacamos como essas características podem influenciar a sua utilização no contexto educacional. Entre as potencialidades, destacamos a capacidade desses jogos em promover a interdisciplinaridade, ampliar a reflexão cultural e intelectual, e desenvolver habilidades como criatividade, imaginação, e cooperação. Além disso, os RPGs oferecem uma alternativa às aulas expositivas tradicionais, promovendo um aprendizado ativo e engajador. No entanto, há também limitações a serem consideradas, como a necessidade de um guia claro para aplicação, o balanceamento entre aspectos lúdicos e educacionais, e o tempo necessário para construção e adaptação dos jogos. Compreender e mitigar essas limitações é essencial para maximizar o potencial educativo dos RPGs. Esse panorama serve como base para futuras investigações e práticas pedagógicas que visem integrar de maneira eficaz os jogos de RPG no ambiente de ensino, incentivando a inovação e o engajamento dos estudantes.

Embora nosso foco com esta revisão tenha sido os jogos de RPG descritos na literatura, um bônus que apareceu em nossa busca demonstra uma ferramenta que será disponibilizada gratuitamente para todas as pessoas que tenham o interesse em analisar melhor os jogos comerciais e/ou educacionais disponíveis em

seus contextos. A ideia principal é a de que os três principais tipos de jogos didáticos físicos (jogos de carta, tabuleiro e RPG) possam ser avaliados de acordo com os objetivos de aprendizagem que se propõem alcançar para que então sejam selecionados e utilizados como metodologias ativas no planejamento de diferentes docentes, principalmente àqueles(as) que não tem experiência com as mecânicas e/ou os processos de construção de jogos educacionais complexos (LIRA; BERNARDO; SMANIA-MARQUES, 2020).

Em virtude da nossa pesquisa envolver um RPG que dialoga as questões de gênero e sexualidade (LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021) ter originado essa revisão, apontaremos um trabalho em especial que traz uma narrativa impessoal, sem definição de gênero, com situações que poderiam ser vivenciadas por personagens de “ambos os sexos e de qualquer preferência sexual”, podendo os(as) personagens ser criados pelas pessoas participantes e, tendo sido registrada a criação de personagens homoafetivos (MAIA et al., 2013). Dentre as situações, é trazida a discussão sobre como a conformação das duplas (meninos, meninas ou misto) poderia influenciar a tomada de decisão dos(as) personagens criados por eles(as), nas situações referentes à álcool, tabagismo, sexo sem proteção e exercício físico.

É interessante ressaltar que em narrativas mais próximas da realidade, as pessoas participantes argumentam o que aconteceria caso elas próprias estivessem nessa situação do jogo. Dentre as justificativas utilizadas pelas duplas para a decisão de relação sexual desprotegida, ainda que na narrativa alguns participantes tenham optado contra, dois deles deixaram claro que, se fosse na vida real, a relação desprotegida teria acontecido. Destacamos aqui alguns argumentos utilizados pelos(as) adolescentes participantes (MAIA et al., 2013, pp. 223) que fundamentam ainda mais a necessidade em termos debates e reflexões também no ambiente escolar referentes à sexualidade: “*eu namoro há quatro anos, se eu pedir para ele usar, ele vai pensar que eu não confio nele*”, “*vou aproveitar, é assim que acontece*”, “*até o dia que descobrir que tá grávida ou doente... aí você vai se arrepender*” e “*como eu era virgem, não precisei usar*”.

O trabalho de Maia e colaboradores(as) (2013, pp. 224) também é um exemplo de trabalho interdisciplinar, uma vez que, ainda que focado na temática de Câncer, pôde estimular reflexões sobre outras temáticas quando o jogo acaba e

“alguns jovens se mostraram alarmados quando souberam da possibilidade de desenvolverem câncer de pênis e do colo do útero como consequência da infecção por HPV, vírus que desconheciam”. Além deste, Santos e colaboradores(as) (2011) também seguem com discussões de temas tabu, referentes ao uso de drogas e ao aborto, argumentando que um tema polêmico e controverso, geralmente evitado por docentes, pode gerar um interesse maior em estudantes com o RPG, motivando-os(as) a fazer perguntas e participar ativamente das aulas.

Considerações Finais

Apesar de todas as ponderações evidenciadas neste capítulo, sobre todos os processos que envolvem o *design* de um RPG voltado para o ensino, ressaltamos uma observação citada em apenas um dos artigos analisados: este método alternativo, assim como muitos outros, pode ser visto como uma via de mão dupla pois ao mesmo tempo que (1) é muito bem aceito por estudantes que têm desenvolvidas habilidades analíticas, uma vez que envolve a articulação de respostas rápidas e saídas de situações que enfrentam durante as partidas (e as avaliações positivas presentes nos diversos trabalhos corroboram para isso); (2) pode também ser visto como um obstáculo para discentes que possuem dificuldades de expressão (OLIVEIRA; PANTOJA; LIMA, 2018), podendo então servir como estimulador desta habilidade. Por este motivo e por todos os outros discutidos até aqui, enfatizamos a necessidade de se trabalhar com seriedade em todas as etapas que envolvem a construção, avaliação e implementação de jogos educacionais complexos.

A partir do próximo capítulo, aprofundaremos nossas discussões e leituras referentes aos temas de gênero e sexualidade, evidenciando como eles foram compreendidos por nós e como foram representados em nossa narrativa.

REFERÊNCIAS

AIZENCANG, N. **Jugar, aprender y enseñar**: relaciones que potencian los aprendizajes escolares. – 1a ed. - Buenos Aires : Manantial, 2005.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; BORUCHOVITCH, E.; BORGES, C. N. Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 105-114, 2015.

- AMARAL, R.R.; BASTOS, H.F.B.N. O Roleplaying Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 11, n. 1, p. 103-122, 2011.
- ARAÚJO, D. V.; FALCÃO C. L. C. Utilizando o Role Playing Game (RPG) como um recurso didático no ensino de geografia física. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**. v. 21, n.2, p.1289-1299. 2019
- ARAUJO, R. B.; OLIVEIRA, M. M. A.; CEMI, J. Desenvolvimento de Role-Playing Game para Prevenção e Tratamento da Dependência de Drogas na Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 347-356, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70. 1979.
- BERNARDO, M. L.; LIRA, F. D.; MARQUES, R. S. Desenvolvimento de um guia didático destinado à avaliação e validação de jogos educacionais aplicados no ensino e na divulgação científica. **XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. p. 1-8. 2021.
- BRAGA, M.R.; ANDRADE, F.R.S.; GOMES, D.S. Gamificação no ensino de leitura: o exemplo do jogo Veridiana. **Tabuleiro de Letras**, v. 14, n. 1, pp.107-122, 2020.
- BRITO, P. A. M.; BARBOSA, G. M.; OLIVEIRA, P. N.; FIGUEIREDO, R. B. O.; SANTOS, L. O. S. REGNOBI: A criação de um role playing game (RPG) para o ensino de ciências e biologia. In: **V Congresso Nacional de Educação**. p. 1-6, 2018.
- BUENO, M. G. B.; RIBEIRO, R. P.; ALVES, J. C.; CHRISTINO, D. Games, Comunicação e Imersão: Uma análise da construção do espaço e da atmosfera dos jogos de RPG de Horror. **Panorama**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 2-7, jul./dez. 2019.
- CARNEIRO, E. F. O uso do RPG no ensino de História: um relato de experiência sobre o Maranhão republicano explicado por meio de um jogo. **Revista História Hoje**. v. 10, n. 19, p. 214-34, 2021.
- CARVALHO, W. T.; TATAGIBA, V. G.; CARVALHO, W. L. Aplicação de um livro-jogo no ensino de análise combinatória. In: **VI Congresso Internacional de Educação**. p. 1-10, 2015.
- CAVALCANTI, E.L.D.; SOARES, M.H.F.B. O uso do jogo de roles (roleplaying game) como estratégia de discussão e avaliação do conhecimento químico. **Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, n. 8, v. 1, p. 255-282, 2009.
- CAVALCANTI, E.L.D.; TRAJANO, B.A.D.A.; NUNES, F.B.; MARTINS, V.P.N.O.; WEBER, I.T. O RPG (Role Playing Game) como estratégia avaliativa utilizando a química forense. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, (Extra), pp.1759-1764, 2017.
- CHAGAS, J.J.T.; SOVIERZOSKI, H.H.; CORREIA, M.D. Avaliação de um livro-jogo como instrumento didático em ensino de ciências na abordagem do assunto ecossistemas recifais. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 5, p.315-329, 2017.

- COELHO, I.M.A.; RODRIGUES, F.A. Elaboração e aplicação de RPG didático como proposta para o ensino de biomas brasileiros. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, v. 4, n. 1, p.13-13, 2020.
- DOPICO, S.I.B.; GALLON, M.S.; ROCHA FILHO, J.B.; SAMUEL, L.R.S. De que forma uma brincadeira cooperativa, num contexto disciplinar, pode contribuir para a formação de indivíduos? **Revista Conhecimento Online**, 1, pp.54-70, 2018.
- DUIT, R., GROPENGIESSER, H., KATTMANN, U., KOMOREK, M., PARCHMANN, I. The Model of Educational Reconstruction –a Framework for Improving Teaching and Learning Science. InJorde, D., & Dillon, J. (Ed) **Science Education Research and Practice in Europe. Cultural Perspectives in Science Education**, vol 5., Rotterdam: Sense Publishers. 2012.
- FIORIN, F.G.; ARROIO, A. A construção de vivências como metodologia de ensino de ciências: ensinando alunos do ensino fundamental por meio de atividades lúdicas. **Ludus Scientiae**, v. 4, n. 2, p. 28-42, 2020.
- FREITAS, L.C.L.; COSTA, W.L.; SITKO, C.M.; CHAGAS, M.L. RPG educacional para o ensino de Química, Física e Astronomia: a aventura estelar. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p.1-11, 2021.
- FURLAN, C.C. Corpos, gênero e performances em cena: entrelaçar entre RPG e experiências na constituição das identidades. **Perspectiva**, v. 39, n. 1, p.1-19, 2021.
- KISHIMOTO, T. M. O Brinquedo na Educação: Considerações históricas. **Série Ideias**. v. 7, n. 1, p. 39-45, 1995.
- KURUTZ, Y.P.F.; HÜLSE, L.; BONIN, J.C. Folclore em forma de role-playing game: criação de um jogo para utilização na educação infantil. **Extensão em Foco**, v. 8, n. 1, p.131-151, 2020.
- LAUREANO, M.D.O.L.; CAMPOS, M.L.C.B.D.; SASSI, F.D.M.C.; ALMEIDA, M.E.F.D. Uso do Role-Playing Game (RPG) como complemento didático no ensino de Imunologia. **Journal of Biochemistry Education**, v. 15, n. 1, 64-81, 2017.
- LEÃO, G.M.C.; PADIAL, A.A.; RANDI, M.A.F. Representações não linguísticas e jogos cooperativos como estratégia de ensino e aprendizagem da biologia celular. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 2, p. 406-423, 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**, 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2013.
- LIRA, F.D.; BERNARDO, M.L.; SMANIA-MARQUES, R. Desenvolvimento e teste de uma ferramenta para avaliação e validação de jogos educacionais do tipo RPG. In: **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, p.281-290, 2021.
- LIRA, F.D.; SMANIA-MARQUES, R. Mais um nada comum dia na escola: um jogo educacional complexo no estilo RPG de aventura para tratar o tema sexualidade. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 2, p.290, 2021.

LOURDES, R.; LA CARRETTA, M., GameEBooks para diálogos socioeducativos: diário de produção. In: **XV SBGames**, p.1111-1118, 2016.

MACÊNA-JÚNIOR, A.G.; BOAS, A.C.V.; PASSOS, M.M. RPG pedagógico como ferramenta alternativa para o ensino de Física no Ensino Médio. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 34, n. 2, p. 372-403, 2017.

MAHLOW, F.R.P.; SCALVI, R.M.F.; SCALVI, M.F.; RAMOS, G.G.F., 2020. Um Role-Playing Game (RPG) pedagógico para o ensino de astronomia. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 3, p. 263-283, 2020.

MAIA, T.; MACHADO, G.D.O.C.; SANTOS, E.S.J.; VERJOVSKY, M.; VILLELA, C.; JURBERG, C. “Encruzilhadas. O Jogo da sua Vida”: Desenvolvimento de Instrumento Lúdico na Prevenção ao Câncer. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 59, n. 2, p. 219-227, 2013.

MOTA, F. G.; MATOS, E. A. S. A., SAUER, E.; MARTIN, M. G. M. B. O RPG como estratégia didática para o ensino de radioatividade. **Enseñanza de las ciencias**, (Extra), p. 5299-5304, 2017.

NASCIMENTO JR, F. A.; PIASSI, L.P. Role-playing games nas aulas de física. **Revista de Enseñanza de la Física**, v. 27, p. 675-681, 2015.

NERI, S.P.; OGLIARI, L.N. O livro-jogo como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento da Educação Matemática Crítica. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 2, p. 221-233, 2021.

OLIVEIRA-NETO, A.A.; BENITE-RIBEIRO, S.A. Um modelo de role-playing game (rpg) para o ensino dos processos da digestão. **Itinerarius Reflectionis**, v. 8, n. 2, 2012.

OLIVEIRA, C.; PANTOJA, T.M.; LIMA, P.D. Role playing game na escola: o dilema da evolução dentro do imaginário criativo dos alunos. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**. (Extra), p.1-7, 2018.

OSELAME, P.D.S.; OLIVEIRA, L.D.D., RPG e Física: um ambiente para transição entre o senso comum e o conhecimento científico. **Boletín das ciências**, v. 31, n. 85, pp.51-60. 2018.

PEREIRA, M.S.B.; CORDEIRO, R.S.; SOUZA, R.F.; SANTOS, M.B.L.; SOUSA, E.S.; MARTINS, J.D.S.C.; CAJAIBA, R.L.; SOUSA, E.S. Avaliação do uso de RPG para revisão de Biologia pelos estudantes da terceira série do Ensino Médio. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 57502-57520, 2020.

PERRENOUD, P. **Construire des compétences dès l'école**. Paris, France: ESFéditeur. 1997.

PIMENTEL, A.G.; ARAGON, G.T. Jogo educacional e meio ambiente adaptação de um livro-jogo para alunos com deficiência visual. **Revista Areté**. v. 12, n. 25, 2019.

PIMENTEL, A. G.; SPIEGEL, C. N.; GOMES, S. A. O. Livros-jogos e o ensino de ciências biológicas, uma revisão da literatura. In: VI Congresso Nacional de Educação - **CONEDU**. pp. 1-7, 2019.

QUIRINO, E.B.; COUTO, S.S.; GONÇALVES, L.V.; JUNIOR, A.F.N. O ensino dos conceitos de Bioma e Biodiversidade a partir do uso de RPG como recurso didático. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 14, n. 3, p. 26-38, 2018.

RIBEIRO, F. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. **PROFFORMA**, v. , n. 3, 2011.

RODRIGUES, G. S.; RODRIGUES, L. S.; BERTAGNOLLI, S. C.; SCHMITT, M. A. R.; PROCASKO, J. C. S. R. The Legend of Creative Learning: proposição de um jogo de RPG para incentivar a aprendizagem criativa. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, 2020.

SÁ, C.D.; PAULUCCI, L. Desenvolvimento de um sistema de RPG para o ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, p. 1-7, 2021.

SANTOS, R.P.; DAL-FARRA, R.A. A Saga da Física: Um RPG como estratégia didática no ensino e aprendizagem de História da Física. **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. p. 1-8, 2013.

SANTOS, A. T. D.; PAIM, A.; CAMPOS, M.; PECHARKI, M.; PROCHMANN, W. W.; CRUZ, C. G. M. RPG e ciclo de aprendizagem 5E: entrelaçamentos preliminares. **V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREPIO-SUL) IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do International Council of Associations for Science Education (ICASE)**. p. 1-10, 2011.

SANTOS, A.R.S.D.; MITSUUCHI, J.T.A. A utilização do livro-jogo para a resolução de problemas matemáticos nos anos iniciais. **II ENLICSUL, II PIBID/SUL, II Seminário Institucional Pibid/Unisinos**. p.1-5, 2017.

SILVA, G.B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

SILVA, J. F. O.; COSTA, J. L.; AMARAL, R. R.; BARROS, M. A. M. RPG e física: um novo ambiente para aplicar os conceitos físicos. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**. v. 2, n. 1, 2a Edição Especial. p.107-114. 2018.

SILVA, A.M.; SILVA, G.G.R.; JÚNIOR, A.F.N. O uso do role-playing game para o ensino de biologia: aprendendo zoologia de maneira não convencional. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 13, n. 2, p.10-19, 2017.

SILVA, SP. H. S.; VIANNA, D. Projeto Reset: Um role-playing game (RPG) para a todos ensinar. **A Física na Escola**, v. 19, n. 1, p. 12-18. 2021.

SILVA, J. F. M. **O lúdico em redes**: reflexões e práticas no Ensino de Ciências da Natureza [recurso eletrônico] -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

SITKO, C. M.; POZZO, B. R. D.; COSTA-LOBO, C. Jornada a Marte: Adaptação do RPG para o ensino de Física/Astronomia. **Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais - EDaPECI**, v.19, n. 2, p. 134-149, 2019.

SOARES, A.N.; GAZZINELLI, M.F.; SOUZA, V.D.; ARAÚJO, L.H.L. Role Playing Game (RPG) como estratégia pedagógica na formação do enfermeiro: relato da experiência de criação do jogo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 24, p.600-608, 2015.

SOARES, A.N.; GAZZINELLI, M.F.; SOUZA, V.; ARAÚJO, L.H.L. Role Playing Game (RPG) na graduação em enfermagem: potencialidades pedagógicas. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 18, p. 1-10, 2016.

SOUSA, M.A.S.; DA CRUZ SILVA, B.V. Calor, temperatura, poções e magias: o uso do RPG como ferramenta avaliativa em aulas de Física no ensino médio. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 9, n. 1, p.73-89, 2014.

SOUSA, R.G.; RODRIGUES, F.A. Elaborando uma análise ator-rede sobre o Role Playing Game “energizando”. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 3, p.194-210, 2021.

SPIELVOGEL, L.; SPIELVOGEL, C. Play a starring role in your textbook: A digital web platform with an embedded role-playing game. **Learning and Teaching**, v. 7, n. 2, p.72-83, 2014.

WOLFF, I. S.; LIMA, E.J.A.; SILVA, J.R.R.T. Contos da Khemeia: Proposta de um Jogo de RPG (Role Paying Game) para o Ensino de Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, 2(2 ESP), p.147-155, 2016.

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. O. 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**, v. 7, n. 1, 159-181, 2014.

ZAMARIAM, F.S.; LIMA, S.O., Literatura em Jogo: o RPG como alternativa metodológica no ensino da leitura literária. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 23, n.1, p. 31-49, 2020.

Capítulo IV

Uma não, várias questões para refletir: O ensino de ciências e biologia nos debates de gênero e sexualidade

O respeito às diferenças de identidade, gênero, raça, crença, folclore, culinária, linguagem, etnia, valores morais, éticos, saberes, orientação sexual, interesses pessoais, assim como o respeito às características físicas e emocionais de cada pessoa, quando discutidos e exercitados por meio de um olhar igualitário, podem contribuir para erradicar práticas de intolerância à diversidade, bullying, racismo, construções de gênero e toda e qualquer discriminação (FERNANDES, 2020).

Introdução

O espaço escolar vai além da reprodução de fórmulas e enunciados, sendo influenciado por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, e tendo também a função de oportunizar às pessoas o contato com a realidade que as cerca (FERNANDES; LORENZETTI, 2021). Contudo, ainda que se espere de discentes concluintes do ensino médio a capacidade em pensar independentemente ao adquirir, avaliar informações e aplicar os conhecimentos científicos na vida diária, a realidade de algumas escolas brasileiras ainda é a de que as aulas de ciências e biologia são feitas de forma descritiva, com excesso de terminologias, reforçando um ensino teórico, enciclopédico, que estimula a passividade (KRASILCHIK, 2008; OLIVEIRA; ALVIM, 2020; SOARES; SILVA, 2020). Isso reflete em uma não compreensão dos conceitos básicos, na falta de conhecimento de conteúdos específicos e na dificuldade em dominar a linguagem científica (CESTARO; KLEINKE; ALLE, 2020).

Uma vez que as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão implicadas na construção da história humana, as diferenças e desigualdades não só existem no ambiente escolar como ao longo do tempo vêm sendo produzidas e propagadas pela escola, tendo um efeito sobre a vida das pessoas que a frequentam e, principalmente, das que não seguem os “padrões” estabelecidos por estas instituições. Assim, torna-se indispensável então questionarmos não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e quais sentidos este público dá ao que aprende (LOURO, 2003; SANTOS, 2014).

Não que estudar biologia não seja importante, mas dentro de um ambiente como a escola, é a partir da aquisição de conhecimento e de uma reflexão desconstrutiva, lógica, filosófica e crítica sobre o que se é ensinado que podemos refletir sobre os possíveis caminhos para a modificação do processo educacional. Ainda que esse processo de modificação possa parecer utópico, está ao alcance de docentes a análise do conjunto de comportamentos e atitudes que os(as) circundam, sendo esses comportamentos explicados e aprendidos pelas interações da socialização, pela reflexão ao apropriar conhecimentos e pelas mudanças pessoais decorrentes do livre arbítrio (FURLANI, 2021).

Ao longo do tempo, a concepção de gênero vem sendo entendida como um termo suplementar ou secundário do sexo (dominante) (CHANTER, 2007). Nessa posição, o sexo (a distinção “biológica” entre mulheres e homens) é visto como aquele que precede e produz o gênero, com seus modos normativos e estereotipados, imbricados culturalmente no discurso humano (CHANTER, 2007). No entanto, a própria classificação biológica que diz determinar o que é homem ou mulher também é uma construção social (SCHIEBINGER, 1993). Assim, as percepções sobre as normalidades dos corpos e a caracterização de prazeres, quando são abordados pelo ensino de biologia, tendem a ser encarados de maneira naturalizada em categorias específicas, legitimando o que seria normal ou anormal, saudável ou patológico, aceitável ou inaceitável (REIS; GOULARTH, 2017).

Essas concepções são refletidas nos contextos escolares e na forma que observamos o mundo, de modo que aprendemos então a utilizar como sinônimos femininos as características de passividade, fraqueza, inferioridade e indecisão, ao modo que se alinha para as masculinas as qualidades de virilidade, coragem, bravura, força e espírito aventureiro. Por exemplo, nas ciências biológicas, é comum encontrarmos uma descrição desequilibrada do processo de reprodução humana. Ainda é ensinado que, enquanto milhões de espermatozóides percorrem os canais femininos em uma jornada misteriosa e repleta de obstáculos em direção ao útero, os óvulos são retratados como passivos e prontos para serem fecundados, como se a concepção fosse um milagre decorrente de uma missão bem-sucedida. No entanto, essa visão negligencia o papel extremamente ativo do organismo feminino no processo reprodutivo, que inclui o esforço físico e emocional envolvido na gravidez e no parto (CHANTER, 2007).

Já no decorrer de toda a história da Educação para Sexualidade, essa temática é designada para ser trabalhada por docentes de ciências e biologia, pessoas tidas como as que possuem mais conhecimento na área, tornando assim as aulas dessas disciplinas como os únicos momentos propícios para falar sobre os corpos. Entretanto, na maioria dos casos, esse conteúdo é enxergado de uma maneira puramente anatômica que o reduz ao conhecimento das estruturas que compõem os sistemas sexuais feminino e masculino (FERNANDES; LORENZETTI, 2021). A falta de um olhar crítico para estes conteúdos pode passar despercebido de que esta perspectiva é um excelente instrumento educacional articulado com discursos e interesses conservadores e/ou retrógrados (FURLANI, 2021).

A ideia do que é ser uma pessoa "normal" está tão intrínseca às ideias de sexo e gênero, que por muito tempo não era (e ainda não é) considerada "natural" a pessoa que porventura viesse a nascer com órgãos sexuais que tornasse seu gênero ambíguo, sendo necessária uma intervenção cirúrgica para alinhá-la às categorias normativas (CHANTER, 2007; MÉLLO; SAMPAIO, 2012). Isso revela uma interpretação fixa e imutável presente numa ideia de base determinista biológica, que considera apenas duas categorias classificatórias, binárias, não havendo espaço para outras possibilidades (ANDRADE; SOUZA, 2012; MÉLLO; SAMPAIO, 2012).

A instituição de uma orientação heterossexual enraizada e naturalizada nas culturas, exige e regula a construção social dos gêneros como uma relação binária, na qual apenas existem o feminino e o masculino que se complementam sob uma perspectiva reprodutiva (BUTLER, 2003; MÉLLO; SAMPAIO, 2012). Nesse contexto, o termo determinismo biológico é utilizado para designar as situações em que as características biológicas são utilizadas como base científica para justificar e legitimar as posições hierárquicas e normativas. São essas posições, socialmente construídas, que estão intrinsecamente conectadas às concepções populares de gênero e sexualidade (FURLANI, 2021). Assim, os livros de biologia ainda discutem que corpos de cromossomos XX são de mulher, e XY, são de homens, não parecendo se preocupar em problematizar a intersexualidade, bem como os processos identitários de pessoas transgêneras, agêneras e demais gêneros dissidentes (ANDRADE; SOUZA, 2012; PAGAN, 2021).

Tendo em vista os vários debates acadêmicos e as interpretações de gênero presentes nos estudos feministas, pesquisas sugerem que os conceitos de “gênero” discutidos no campo teórico e acadêmico apresentam pouco alcance quando analisamos alguns discursos de docentes das ciências biológicas (ANDRADE; SOUZA, 2012; PINHO, 2009). Uma das dificuldades em introduzir essas reflexões na escola é encontrada numa tendência de compreender o termo “sexo” somente como algo biológico, esquecendo-se das representações sociais e das individualidades. Dessa forma, as relações de gênero e corpo na educação muitas vezes se desenvolvem em meio a verbalizações da heteronormatividade, tida como natural e única forma de viver a sexualidade (SANTOS, 2014). Entretanto, o ensino de ciências e biologia pode atuar na desconstrução das assimetrias sociais através de discussões que tragam as implicações sócio-culturais do processo de construção do conhecimento científico e sua relação com as questões de gênero, por exemplo (ANDRADE; SOUZA, 2012).

Assim, há a tentativa de pesquisas pós-críticas em desnaturalizar essas relações “normais” e construir novas formas de pensar, principalmente no âmbito educacional, na esperança de que este ambiente pare de contribuir com a proliferação de preconceitos e discriminações (SANTOS, 2014). É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação, sendo necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, que vão constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente foi construído com base em suas características, que estão intimamente relacionadas com o gênero (LOURO, 2003).

Uma vez que a escola é um lugar repleto de multiculturas e diversidades, no qual as minorias (grupos que enfrentam desvantagens sociais e desigualdades estruturais) se fazem presentes, é fundamental cada vez mais a qualificação de docentes para um olhar plural que rompa com as amarras de um sistema opressor (SANTOS, 2014). Sendo assim, o ensino de biologia tem um papel fundamental na construção de um conhecimento que rompa com a dicotomização entre humanos e

natureza, diminuindo os processos de hierarquização que ainda se refletem nas culturas ocidentais colonizadoras, que apresentam o homem branco europeu como o marco de superioridade (PAGAN, 2021).

Com essa iniciação, tendo a necessidade de aprofundarmos nossas concepções de gênero e sexualidade para seguirmos com os detalhes da construção da narrativa do RPG proposto nesta pesquisa, este capítulo busca, inicialmente, relacionar a importância do ensino de ciências e biologia num contexto de construção social. As discussões e os referenciais a seguir abordarão com mais especificidade a base teórica que foi utilizada para fundamentar as questões que nos possibilitaram a reescrita das situações-problema na narrativa de “Mais um nada comum dia na escola”.

Essa etapa se mostrou importante para a pesquisa uma vez que foi identificada a necessidade de uma melhor compreensão do conteúdo científico de maneira sofisticada. É através dessa compreensão que podemos selecionar quais e como serão abordados os conteúdos científicos a serem ensinados sob a perspectiva de intervenções educacionais. Ao final do capítulo, buscamos fazer a conexão entre esses referenciais e a narrativa do jogo.

Expectativas de uma sociedade heteronormativa

De um ponto de vista determinista biológico e evolutivo, que pressupõe a biologia como neutra, é a genética humana que contribui para a divisão dos papéis sociais e para a manutenção dos estereótipos de gênero relativos às habilidades cognitivas, comportamentais sociais e sexuais (ANDRADE; SOUZA, 2012). Em contrapartida, considerando o gênero como um caráter social, há a possibilidade de interrompermos as construções e reproduções das relações (desiguais) entre as pessoas, que se justificam nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação (LOURO, 2003).

Nessa perspectiva, a característica fundamentalmente social e relacional do conceito de gênero está relacionada ao que se constitui como a identidade das pessoas, entendida como uma performatividade que além de profundamente interrelacionadas, pode ser instável, mutável e volátil (BUTLER, 2003). Ao passo que aceitamos a construção social dessas identidades como históricas, compreendemos

que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança, podendo inclusive ser contraditórias (BUTLER, 2003; LOURO, 2003). Consideramos como identidade, ou múltiplas identidades, as características que se articulam entre si e fazem parte da vida das pessoas, não podendo ser percebidas como se fossem "camadas" que se sobrepõem umas às outras: gênero, raça, classe, sexualidade, nacionalidade, religiosidade, política. A articulação entre essas características tornam fluidas as pessoas, que podem perceber-se de distintos modos (LOURO, 2003).

Do ponto de vista da sociedade heteronormativa, que regula a forma e o significado da sexualidade, as identidades de gênero que fogem à regra do "feminino" e "masculino" como expressão de "fêmea" e "macho" não podem existir, sendo então consideradas como falhas do desenvolvimento nas pessoas que não seguem essas regras (BUTLER, 2003). Para a escola, há cinquenta anos, a relação afetiva homossexual supostamente não existia (LOURO, 2003). Estudos atuais apontam que esse pensamento determinista biológico ainda é presente na condução das diversas aulas de biologia e no cotidiano escolar como um todo (ANDRADE; SOUZA, 2012; CRISTINO; SILVA, 2017; PEIXOTO; OLIVEIRA, 2017). Essas concepções abrem espaço para a problemática que apresentamos.

O ensino de biologia, dessa maneira, assume um papel paradoxal: ao mesmo tempo em que é importante para muitas discussões e interesses, é também o campo do conhecimento que pode ser usado para reforçar o preconceito, principalmente do ponto de vista em que a sexualidade humana é justificada apenas pelo objetivo da reprodução, sendo a heterossexualidade a única orientação sexual aceitável (FURLANI, 2021). Ao reconhecermos a potencialidade da escola de não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, podemos vê-la como um espaço de política que se transforma e pode ser subvertida (LOURO, 2003). Assim, ao decidirmos trabalhar essa disciplina sob uma perspectiva plural e crítica, reconhecemos que essa própria ciência pode também representar uma construção sociocultural, estando passível a questionamentos, problematizações e (des)construções, de maneira que se abra espaço para reflexões sobre como as construções científicas podem refletir valores, ideologias e relações de poder presentes na sociedade (SOUZA; SANTOS, 2021).

A sexualidade está na escola porque ela faz parte das pessoas, não podendo ser desligada ou “despida”. Sua presença independe de discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares (LOURO, 2003). Ela compreende questões que estão além dos conteúdos rotineiramente apresentados, como reprodução, comportamentos sexuais, riscos e prevenção de doenças, proporcionando assim uma oportunidade para apresentar também os aspectos positivos da sexualidade, como o amor e os relacionamentos baseados em respeito mútuo e igualdade (UNESCO, 2019).

Isso, por sua vez, possibilita a introdução para reflexão sobre os fatores sociais e culturais relacionados a aspectos mais amplos dos relacionamentos e das vulnerabilidades, como desigualdades de gênero e poder, fatores socioeconômicos, raça, deficiência, orientação sexual e identidade de gênero (UNESCO, 2019). Nesse sentido, compreendemos que a escola tem o potencial de possibilitar ações críticas e reflexivas sobre tabus, preconceitos, crenças e atitudes que se fazem presentes em nossa sociedade, além do conhecimento sobre o próprio corpo, o respeito sobre si e pelo outro, e a construção dos papéis sociais da mulher e do homem, por exemplo (FERNANDES; LORENZETTI, 2021).

Nesse contexto, são as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como o padrão comportamental “normal” ou "natural" (LOURO, 2003). Intrínseca às possibilidades desses debates no ambiente escolar está a formação docente, que é refletida na presença - ou ausência - dos saberes abordados em sua prática pedagógica. A formação inicial e continuada docente ainda contempla majoritariamente uma abordagem biológica-higienista, contudo precisa também garantir que essas(es) profissionais não se limitem às polêmicas culturais e os(as) preparem para essas abordagens na educação básica. Dessa maneira, contribui-se para que haja uma redução de mitos, vulnerabilidades e opressões relacionadas ao tema, independentemente de suas crenças e valores pessoais (CORBAGI; BONZANINI, 2021; NETO; FERNANDEZ, 2021).

Corpo, gênero e sexualidade são conteúdos passíveis de serem discutidos dentro de vários assuntos da biologia numa perspectiva plural, inter e transdisciplinar. A preocupação com a qualidade de formação (inicial e/ou continuada) e a reflexão docente sobre a sua prática pedagógica são aspectos importantes tanto para a carreira e a construção da identidade docente, como para um melhor desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Um ensino que considere a relevância social dos conteúdos, de modo a preparar discentes para a tomada de decisões responsáveis por meio do conhecimento adquirido e da problematização, que é feita baseada no seu cotidiano, proporciona uma formação cidadã (FERNANDES; LORENZETTI, 2021; SILVA; FELICETTI, 2014; SOUZA; SANTOS, 2021).

Além de todos os pontos até aqui abordados, lembremos que o espaço escolar não é composto apenas por docentes e discentes. A comunidade escolar como um todo também traz consigo construções naturalizadas e estereotipadas sobre essa temática, que são expressas em seus trejeitos, olhares e expressões corporais. Discursos sexistas, racistas, etnocêntricos e lgbtfóbicos²¹ podem circular também por todo corpo escolar, podendo ser (re)produzidos como verdades por discentes. É justamente por vivermos em uma sociedade recheada com estes tipos de discursos que as pessoas que se propõem a dialogar sobre essas temáticas podem ainda ser vistas como promíscuas e depravadas, com uma sexualidade desregrada, levando algumas pessoas a se sentirem autorizados(as) em assediar, inibir, discriminar, agredir e até matar quem tenta o diálogo reflexivo (SANTANA; SOUZA; SANTANA, 2021).

Tomando como principais bases as referências teóricas de Chanter (2007), Butler (2003) e Louro (2003), as discussões abordadas até o momento foram mais gerais, de maneira que buscamos centralizar a concepção de gênero e de

²¹ São tipos de discursos que perpetuam desigualdades e contribuem para a opressão e exclusão de indivíduos e grupos marginalizados, que podem ser identificados através de piadas, comentários, insultos, generalizações e ridicularizações negativas sobre determinados grupos ou imposição de padrões. Os sexistas perpetuam estereótipos, desigualdades e preconceitos com base no gênero, discriminando e diminuindo as mulheres em relação aos homens. Os racistas promovem a discriminação, a exclusão e a inferiorização de pessoas com base em sua raça ou etnia, reforçando ideias de superioridade racial. Os etnocêntricos valorizam uma cultura ou grupo étnico específico como superior aos demais, desprezando e desvalorizando outras culturas e identidades étnicas. Os lgbtfóbicos manifestam aversão, preconceito e discriminação contra pessoas que possuem identidades de gênero e orientações sexuais não conformes com as normas sociais tradicionais.

sexualidade como uma ideia socialmente construída, sendo influenciada pelo contexto cultural, histórico e social em que uma pessoa está inserida. Além disso, procuramos atrelar como as aulas de ciências e biologia podem contribuir para as discussões desses temas sob uma perspectiva plural. No tópico a seguir, direcionamos nosso debate aos temas que podem ser encontrados em nosso RPG e que poderão ser utilizados como pontos para reflexão a partir desta narrativa.

Não obstante, não podemos resumir essas obras ao simples conceito de gênero e sexualidade como ideias socialmente construídas. As autoras trazem discussões, por exemplo, sobre como o gênero está intrínseco aos processos políticos e normativos da sociedade. Assim, também entram em segundo plano (para o estágio desta pesquisa) as concepções de performatividade, desconstrução binária e interseccionalidade.

A performatividade aparece nesse cenário como refletindo a ideia de que gênero não é algo inato, mas sim uma performance social. Isso significa que podemos entender gênero não como algo que alguém é, mas sim como algo que alguém faz. A natureza performática é, assim, uma repetição e um reforço das normas de gênero através de nossas ações cotidianas, sendo visto como uma performance contínua, em vez de algo predefinido. Dessa maneira, podemos explorar discussões sobre como as identidades de gênero e de sexualidade são construídas e mantidas ao longo do tempo.

Atrelado a este conceito, a ideia em se discutir a desconstrução binária vem do questionamento sobre as categorias ditas tradicionais, como homem/mulher, heterossexual/homossexual. Entendendo essas dicotomias como simplificações que não capturam a diversidade e a fluidez das experiências de gênero e sexualidade, podemos abrir espaço para uma compreensão mais ampla, complexa e inclusiva das diversas identidades existentes.

A interseccionalidade, por sua vez, mais discreta em nosso trabalho, refere-se a interação, que é complexa, entre as diferentes categorias sociais que são utilizadas como formas de opressão. Assim, não só as categorias de gênero e sexualidade são alvo de críticas, como também outros aspectos da identidade, como a raça, a classe social e a orientação religiosa, que não podem ser entendidas de maneira separada quando analisada a complexidade das experiências individuais e

coletivas. Este conceito se torna importante quando buscamos compreender as experiências de marginalização e privilégio que acometem as pessoas.

Gênero e sexualidade no RPG Mais um nada comum dia na escola

A partir deste ponto, começaremos a abordar as temáticas presentes no jogo “Mais um nada comum dia na escola”. Isso nos permitirá conectar as discussões que foram apresentadas até agora e também criar uma base sólida para as discussões que podem surgir com e sobre o jogo.

Assuntos como gênero e sexualidade são tidos como tabus em vários países e algumas vezes não são encorajados a serem questionados por se tratar de temas “proibidos” que contradizem certos aspectos religiosos, morais e éticos (ROBINSON; SMITH; DAVIES, 2017). Ainda assim estudos recentes mostram que temas como gravidez, ciclo menstrual, sintomas da TPM (Tensão Pré-Menstrual), pílula do dia seguinte, aspecto e crescimento do pênis, masturbação, “ejaculação rápida”, camisinha, desempenho sexual, mecanismos de concepção, HIV/AIDS (siglas em inglês para o Vírus e a Síndrome da Imunodeficiência Humana), sistemas sexuais, reprodução, transformações do corpo e questões hormonais associadas à puberdade estão sempre presentes nas dúvidas e questionamentos de adolescentes e pré-adolescentes no ambiente escolar (FERNANDES; LORENZETTI, 2021; FURLANI, 2021).

Além disso, as crianças que fogem dos padrões normativos de comportamento frequentam escolas e podem estar sujeitas a assédio, *bullying* e exclusão. Muito mais do que focar em um ensino que destaca apenas os conceitos científicos/acadêmicos, a escola possui um papel fundamental na formação cidadã, pois ao promover o reconhecimento da pluralidade das identidades, das famílias e dos comportamentos relativos à diferença, torna-se um espaço de inclusão, de igualdade de oportunidades e que combate preconceitos, discriminações e diversos tipos de violência, especialmente, a que se refere a questões de gênero e de sexualidade (FERNANDES; LORENZETTI, 2021; ROBINSON; SMITH; DAVIES, 2017).

A educação em sexualidade, em seu sentido amplo, versa sobre relacionamentos, desejos, intimidades e emoções, que fazem parte da vida das pessoas e do desenvolvimento de suas identidades, desde o estágio infantil. Apesar disso, como conteúdo escolar, ainda é vista como uma questão controversa pois muitos pais, responsáveis e docentes não compreendem o que este currículo aborda, enxergando como tabu ou até mesmo imoral as discussões nesse campo para crianças e adolescentes (ROBINSON; SMITH; DAVIES, 2017).

Já as relações de gênero emergem nos processos de participação nas instâncias de poder dentro da escola, por exemplo, ao inibir a atuação de mulheres e outros grupos sob a alegação de que, em face de sua natural ocupação com outras tarefas, não darão conta das questões políticas do campo educacional. Nesse contexto, torna-se um desafio identificar maneiras de como podemos contribuir para a construção de uma sociedade melhor (SILVA, 2011).

Ainda que o número de trabalhos sobre essas temáticas venha aumentando ao longo dos anos, com materiais didáticos fundamentados teoricamente e metodologicamente, a implementação de atividades desse tipo ainda não apresenta uma grande participação de estudantes, mesmo em turmas cuja participação discente nas aulas é normalmente alta (FERNANDES; LORENZETTI, 2021).

Já o sistema de jogo de RPG, por outro lado, ainda que tenha tido um histórico conturbado de aceitação quando criado, hoje em dia já obtém grande aceitação no ambiente escolar (SITKO; POZZO; COSTA-LOBO, 2019). Acreditamos que com a aplicação de um jogo cuja sinopse relata que “a aventura se passa no decorrer de um dia letivo, em meio a uma semana de provas, numa das épocas mais dramáticas da sua vida: o ensino médio” tenha maiores chances de ser aceito na escola.

“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. Sua primeira versão, que culminou no primeiro ciclo de validação (LIRA; SMANIA-MARQUES, 2021), tinha um foco voltado para as questões de sexualidade, como a possibilidade de uma gravidez não planejada e o

uso de preservativo. Também aparecem como pontos principais de discussão: namoro, orientação sexual, busca por orientação psicológica e *bullying*.

Tendo em vista a necessidade de aprofundarmos a narrativa e a história de fundo de cada um dos personagens, os tópicos a seguir apresentarão os principais pontos de discussão existentes na versão que antecede as modificações realizadas nesta etapa da pesquisa. As discussões feitas neste capítulo são pertinentes para a narrativa e se conectam com alguns dos pontos que serão abordados no capítulo VI.

O jogo em questão trata-se de um RPG de aventura-solo, no formato de livro, cujo percurso de narrativa tem a ausência de dados (peça), se dando pela tomada de decisão dos participantes. Os detalhes da mecânica discutidos no capítulo anterior serão retomados no capítulo VI, com a definição atualizada dos objetivos de aprendizagem do jogo, que busca responder à questão norteadora desta pesquisa sobre quais os elementos necessários que este tipo de RPG precisa ter para incitar participações ativas de estudantes do ensino básico. O jogo, junto com o manual para docentes, será disponibilizado gratuitamente após sua submissão ao segundo ciclo de validação por pares.

Durante nossa revisão do capítulo anterior, encontramos uma narrativa cuja escrita procurou ser impessoal, sem a definição de gênero, com situações que poderiam ser vivenciadas por personagens de qualquer sexo ou orientação sexual (MAIA et al., 2013). Nossa escrita também buscou inicialmente a escolha por palavras impessoais que não caracterizassem o gênero do personagem principal: Rafa. Toda a informação introdutória que a pessoa leitora/jogadora tem é que se trata de uma pessoa, adolescente, que encontra a melhor amiga na escola em mais um dia de segunda-feira. Ou seja, não fica explícito o fato de que Rafa é um menino.

Esse detalhe foi o primeiro dos nossos princípios de *design* desenvolvido para essa narrativa e já na primeira validação notamos que a intenção de discutir esse personagem e suas escolhas amorosas são alcançadas, principalmente quando um dos pares comenta *“talvez devesse haver uma descrição um pouco maior de cada personagem antes do início do jogo, pois só fui perceber que Kim²² era um garoto do meio para o final do jogo e isso de alguma forma possa ter influenciado na escolha*

²² Nome anterior a Rafa, uma das mudanças feitas entre as versões.

de alguns passos” (LIRA; SMANIA-MARQUES, 2020). Durante nossos testes, o gênero e a orientação sexual de Rafa também foram comentados no momento de discussão do livro, evidenciando tanto a importância das discussões pós-jogo como o alcance do objetivo com essa parte da escrita.

Assim como apontado em outros trabalhos (FONSECA et al., 2018; MAIA et al., 2013; OLIVEIRA et al., 2016; OLIVEIRA; FONSECA, 2016; 2019; OLIVEIRA-JÚNIOR, 2022; SILVA; FELICETTI, 2014), nossos testes também indicam que o momento pós-jogo é importante, no qual as pessoas podem discutir sobre suas escolhas e suas impressões de toda as personagens ao final da leitura. Neste momento, além de nos mostrar que a narrativa é capaz de despertar o interesse do público alvo, também proporciona uma ocasião para o compartilhamento de vivências de quem se conecta com as personagens ao projetar situações-problema relacionadas com seu cotidiano.

Ainda que pais e responsáveis possam externar relutância ao não permitir que pré-adolescentes participem de intervenções que discutem questões sobre gênero e sexualidade (FURTADO; MORAES; BRÊTAS, 2020), não há como negar que esses assuntos **estão** na escola pois fazem parte das conversas entre discentes, estando também explícitas nos grafites dos banheiros, nas “brincadeiras”, nas aproximações afetivas e nos namoros, assim como nas salas de aula, a partir das falas, representações e atitudes das pessoas que compõem o ambiente escolar (LOURO, 2003).

Ainda hoje, docentes de ciências e biologia insistem em usar como referência (e não como uma possibilidade) para ensinar o corpo humano o “padrão” eurocêntrico de um homem cisgênero, branco, jovem, magro e sem deficiência. Desta forma, as crianças e jovens que se produzem em outros corpos como mulheres, pessoas negras, indígenas, travestis, transgêneros, intersexo, gordas, com deficiência, entre outras são lidas como anormais, feias, excêntricas, desprezadas e passíveis de inúmeros processos discriminatórios (SANTANA; SOUZA; SANTANA, 2021).

Aliada a esta visão “normal”, é o corpo feminino que apresenta uma maior sexualização e vulnerabilização através da representação da mulher, principalmente nas mídias. É também na idade escolar que ocorrem as mudanças no corpo em

desenvolvimento das meninas, como o início da menstruação e sua vulnerabilidade à gravidez na adolescência, o que nos realça a necessidade em construirmos pessoas conscientes de suas ações, principalmente numa sociedade na qual meninas precisam aprender desde novas sobre segurança física no contexto da violência sexual. Além disso, tópicos como a menstruação podem ser utilizados como motivo para a provocação de situações desconfortáveis (*bullying*) nos períodos escolares por garotos que não entendem como funciona o corpo humano historicamente lido como feminino (MARÍN; CASSIANI, 2021; ROBINSON; SMITH; DAVIES, 2017).

É um fato de que adolescentes têm necessidades especiais de saúde sexual e reprodutiva, contudo incontáveis pessoas nesta faixa etária podem não ter conhecimento sobre questões de saúde e como acessar a assistência à saúde, restringindo sua capacidade de prevenir a gravidez e as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Já as comunidades LGBTQIAP+²³, que continuam sendo marginalizadas, dentro do movimento de planejamento familiar em sociedades heteronormativas, enfrentam barreiras adicionais à informação e aos serviços de saúde sexual e reprodutiva (UNFPA, 2019).

A Organização Mundial da Saúde estima que há um milhão de novos casos registrados de IST curáveis entre pessoas de 15 a 49 anos, que são evitáveis por meio de práticas sexuais seguras, incluindo o uso correto e consistente do preservativo e educação em saúde sexual (OMS, 2019). Há inclusive evidências que confirmam o impacto positivo que a educação em sexualidade tem causado em comportamentos sexuais mais seguros, como por exemplo o aumento do uso de métodos contraceptivos (UNFPA, 2019).

Essa temática foi marginalizada por décadas em arenas globais que abordavam questões de atenção primária à saúde, retratando a gravidez, principalmente na adolescência, como um problema de saúde pública. As políticas que marcaram o final da década de 1960 aparentemente priorizavam a redução da

²³ A sigla LGBTQIAP+ é um acrônimo que representa uma variedade de identidades e orientações sexuais. O sinal de "+" é utilizado para representar outras identidades e orientações sexuais que não são especificamente abrangidas pelas letras anteriores (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Trasexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais), abrangindo assim uma ampla gama de experiências e identidades. A sigla é um termo inclusivo, mas está em constante evolução e varia em diferentes contextos e comunidades.

fecundidade, em vez de permitir que as mulheres conhecessem seu direito de tomar decisões sobre os aspectos reprodutivos de seus corpos (UNFPA, 2019). Além disso, as políticas de saúde voltadas ao homem foram inexistentes durante anos, o que explica a falta de informação popular no que se refere às formas de participação masculina quando discutimos a regulação da fecundidade, cabendo às mulheres se exaurirem dos métodos contraceptivos mais conhecidos (pílula e preservativos) para que então sejam postas em discussão a vasectomia, por exemplo (COSTA, 2016).

Nesse contexto, podemos perceber que a falta de compreensão sobre a sexualidade, o corpo humano e o seu desenvolvimento, gênero e direitos, e dinâmicas de poder nos relacionamentos podem ser importantes obstáculos presentes no caminho dos direitos e das escolhas das pessoas (UNFPA, 2019).

Trata-se portanto de munir jovens com conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que irão capacitá-los a: cuidar da sua saúde, seu bem-estar e sua dignidade; vir a desenvolver relações sociais e sexuais respeitadas; avaliar como suas escolhas afetam o seu próprio bem-estar e o dos outros; e compreender e garantir a proteção de seus direitos durante toda a vida. Além disso, há inúmeros benefícios de sua inclusão, adequada à idade na escola primária, como o auxílio na identificação e denúncia de comportamentos inadequados, como abuso infantil, e o apoio ao desenvolvimento de atitudes saudáveis sobre o próprio corpo e sobre relacionamentos (UNFPA, 2019).

Por estes motivos, além do papel social comportamental destinado e ensinado aos meninos e às meninas e da orientação sexual, que são os principais tópicos de discussão para o personagem Rafa, existe sua amiga Maria Eduarda, que busca retratar de uma maneira mais explícita as decisões e discussões sobre gravidez e IST. Além do Rafa e da Maria Eduarda (Duda), trazemos Cris e Arthur, como escolhas amorosas para discutirmos no momento pós-jogo a questão de relacionamentos (saudáveis), uma vez que é também nessa fase que ocorrem as primeiras paixões. Assim, tanto o relacionamento heteroafetivo (Duda e Arthur) como o homoafetivo (Rafa e Cris) podem ser refletidos. Discutimos também relações afetivas de amizade, como as formas de tratamento entre o Rafa e a Duda. No quesito da homoafetividade, ainda trazemos a personagem Bia, como pessoa

lgbtfóbica, para debatermos sobre como a violência simbólica/verbal está intrínseca à construção das pessoas e presente no ambiente escolar.

O tratamento hostil destinado a pessoas homoafetivas também encontra-se dentro dos muros das escolas, sendo uma temática ampla e complexa que requer reflexões profundas. Por ser considerado um espaço privilegiado de transformação, capaz de propor ações para modificar ou diminuir as estatísticas de violência como a homofobia, o simples ato de refletir sobre as vítimas de *bullying* lgbtfóbico é uma possibilidade que nos permite questionar os paradigmas sociais vigentes, como a heteronormatividade. O papel docente é nesse contexto uma responsabilidade a favor da proteção de crianças, jovens e adultos no enfrentamento da violência que afeta de perto o público discente (SILVA; BARRETO, 2016).

Não obstante, devido às nossas problemáticas cotidianas com situações dos diferentes tipos de violência, adolescentes podem considerar comportamentos abusivos em seus relacionamentos como atos de amor. A violência psicológica no namoro, por exemplo, é a forma de abuso com maior ocorrência entre as(os) adolescentes, entretanto a de mais difícil detecção, praticada por meio de situações como ciúme, chantagem, comportamento de controle e ameaças. Assim como as outras formas de violência, a psicológica está presente em todas as classes sociais e etnias, independente de orientação sexual, sofrendo influência de fatores culturais, sociais, familiares e individuais. Desses relacionamentos nada saudáveis, resultam-se enfrentamentos a distúrbios psíquicos, como depressão, pânico, transtornos alimentares; consumo nocivo de substâncias psicoativas; prejuízos ao rendimento escolar/desenvolvimento cognitivo e o absenteísmo escolar²⁴ (VERÍSSIMO et al., 2022).

Até o momento, foram apresentados os pontos principais já estruturados na primeira versão da narrativa de “Mais um nada comum dia na escola”. As modificações destes personagens incluídas nesta nova versão da narrativa serão apresentadas no capítulo VI, estando relacionadas com o aprofundamento, à adição ou à retirada de características que venham a atender e se adequar aos objetivos de aprendizagem elencados para o RPG, também apresentados no capítulo VI

²⁴ Refere-se a ausências temporárias, recorrentes e não justificadas de estudantes nas atividades escolares, incluindo faltas às aulas, atrasos ou saídas antecipadas.

(PLOMP, 2010). Na narrativa em questão, os objetivos de aprendizagem estão enraizados nas características únicas das personagens principais que a depender de suas ações, refletem em consequências que serão debatidas no momento pós-jogo.

Em nossa reescrita, nenhum(a) personagem foi retirado(a), mas suas histórias particulares foram acentuadas, tornando-os(as) (e também a narrativa) mais complexos(as). As fichas de construção de personagem e de narrativa estão disponibilizadas nos anexos de III a IV desta pesquisa. Antes de adentrarmos realmente às modificações feitas para esta versão atualizada no RPG, realizamos uma nova revisão na literatura, que buscou compreender principalmente as concepções discentes sobre os temas que foram discutidos no final deste capítulo, de maneira que os novos diálogos e cenários da narrativas fossem embasados em situações e concepções reais. Assim, a revisão do próximo capítulo tanto conta como base para a nossa reescrita, quanto evidencia a existência no ambiente escolar de discussões como relacionamentos afetivos e *bullying* lgbtfóbicos, por exemplo. Além disso, também atende ao que sugere o Modelo de Reconstrução Educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. L.; SOUZA, A. M. F. L. "Já nasce homem ou mulher" - Determinismo biológico no discurso de docentes de biologia sobre sexo e gênero. In: **III SINECT** (Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia). 26-28 Setembro, Ponta Grossa-PR. 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CESTARO, D. C.; KLEINKE, M. U.; ALLE, L. F. Uma análise do desempenho dos participantes e do conteúdo abordado em itens de genética e biologia evolutiva do exame nacional do ensino médio (ENEM): implicações curriculares. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 3, p. 503-536, 2020.

CHANTER, T. **Gender: Key concepts in philosophy**. Continuum; 1st edition. 2007. 184 p.

CORBAGI, E.R.C.A.; BONZANINI, T.K. A formação inicial do licenciado em ciências biológicas e o tema sexualidade. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 14, n. 1, p. 12-31, 2021.

COSTA, C. C. A Esterilização Masculina: perfil e percepções de homens que optaram pela vasectomia. **O Social em Questão**, v. 19, n. 36, p. 425-446, 2016.

CRISTINO, J. A. L.; SILVA, R. D. **Um estudo sobre as práticas sociais e escolares que revelam uma educação sexista**. In.: Hummel, E. I.; Silva, R. D.; Oliveira-Júnior, I. B. (org.). Educação, sexualidade e diversidades: políticas públicas educacionais: avanços ou retrocesso? – Londrina : Syntagma Editores, 2017. 682 p.

FERNANDES, F. **A Educação para Sexualidade nos Anos iniciais**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. 2020.

FERNANDES, F.; LORENZETTI, L. A educação para sexualidade e seus aspectos científicos e socioculturais: Uma abordagem nos anos iniciais. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 2, p. 254-270, 2021.

FONSECA, R. M. G. S. D.; SANTOS, D. L. A. D.; GESSNER, R.; FORNARI, L. F.; OLIVEIRA, R. N. G. D.; SCHOENMAKER, M. C. Gênero, sexualidade e violência: percepção de adolescentes mobilizadas em um jogo online. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 1, p. 652-659, 2018.

FURLANI, J. **Educação Sexual e Relações de Gênero: Onde/Como a biologia se coloca nessa discussão?** In.: (Orgs.) Souza, E. J.; Santos, C.; Silva, E. P. Q. Interculturalidade e Transdisciplinaridade: "O que a Biologia tem a ver com isso?". Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. 1ª ed. Eletrônica.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. EdUSP, 4ª ed. rev. e ampl., 2ª reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação Uma perspectiva pós-estruturalista**, 6ª ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARIN, Y. O.; NUNES, P. V.; CASSIANI, S. A Branquitude e a Cisgeneridade problematizadas na formação de professoras (es) de Ciências e Biologia: Uma proposta decolonial no estágio supervisionado. **Ensino, Saúde e Ambiente**. Número Especial, p. 225-238, 2020.

MARÍN, Y. A. O., CASSIANI, S. Como seria o mundo se os homens cisgêneros também menstruassem? Outras abordagens sobre a menstruação no ensino de ciências e biologia. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 14, n. 22, 2021.

MÉLLO, R. P.; Sampaio, J. V. Corpos intersex borrando fronteiras do discurso médico. **Revista do NUFEN**, v. 4, n. 1, p. 4-19, 2012.

NETO, J. A.; FERNANDEZ, T. A. C. A temática LGBTQ+ em uma escola pública de Viçosa, MG: formação e atuação dos professores de ciências. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 14, n. 1, p. 114-134, 2021.

OLIVEIRA, R. R.; ALVIM, M. H. A história das ciências com enfoque CTS na formação continuada de professores de química. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS**, n. 15, v. 43, p. 65-90, 2020.

OLIVEIRA, R. N. G.; GESSNER, R.; SOUZA, V.; FONSECA, R. M. G. S. Limites e possibilidades de um jogo online para a construção de conhecimento de adolescentes sobre a sexualidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 8, p. 2383-2392, 2016.

OLIVEIRA, R. N. G.; FONSECA, R. M. G. S. Adolescentes e violência nas relações de intimidade: uma abordagem lúdico-educativa por meio de um jogo on-line. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 3, n. especial, 2016.

OLIVEIRA, R. N. G.; FONSECA, R. M. G. S. Amor e violência em jogo: descortinando as relações afetivo-sexuais entre jovens à luz de gênero. **Interface (Botucatu)**, v. 23, 2019.

OLIVEIRA-JÚNIOR, P. A. **Ler a vida e se ler a partir de uma obra paradigmática**: um projeto de educação linguística crítica envolvendo os temas gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares com estudantes da educação básica. 2022. Dissertação (Mestrado) - Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.

OMS – Organização Mundial da Saúde. (2019). **More than 1 million new curable sexually transmitted infections every day**. Suíça. Recuperado de <https://www.who.int/news/item/06-06-2019-more-than-1-million-new-curable-sexually-transmitted-infections-every-day> Acesso em 27.10.2022

PAGAN, A. A. **Uma biologia afetiva baseada no autoconhecimento como possibilidade de inclusão de gêneros**. In.: (Orgs.) SOUZA, E. J.; SANTOS, C.; SILVA, E. P. Q. Interculturalidade e Transdisciplinaridade: "O que a Biologia tem a ver com isso?". Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. 1ª ed. Eletrônica.

PEIXOTO, R.; OLIVEIRA, M. **A (desin)formação de professores/as em gênero e sexualidade: algumas reflexões acerca do espaço escolar**. In.: Hummel, E. I.; Silva, R. D.; Oliveira-Júnior, I. B. (org.). Educação, sexualidade e diversidades: políticas públicas educacionais: avanços ou retrocesso? – Londrina : Syntagma Editores. 682 p. 2017.

PINHO, M. J. S. **Gênero em Biologia no Ensino Médio**: Uma análise de livros didáticos e discursos docente. 2009. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

REIS, N.; GOULARTH, I. R. Questões de Gênero no Ensino Médio: interfaces em Sociologia, Biologia e Interdisciplinaridade. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 1, p. 88-106, 2017.

ROBINSON, K. H.; SMITH, E.; DAVIES, C. Responsibilities, tensions and ways forward: parents' perspectives on children's sexuality education. **Sex Education**, v. 17, n. 3, 333-347, 2017.

SANTANA, T. S.; SOUZA, M. L.; SANTANA, F. X. S. **Possibilidades de diálogos entre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no estágio de ciências do ensino fundamental em uma escola quilombola**. n.: (Orgs.) Souza, E. J.; Santos, C.; Silva, E. P. Q. Interculturalidade e Transdisciplinaridade: "O que a Biologia tem a ver com isso?". Uberlândia: Navegando Publicações. 1ª ed. Eletrônica. 2021.

SANTOS, W. S. Uma reflexão Pós-crítica sobre corpo, gênero, sexualidade no ambiente educacional. **Revista Sem Aspas**, 3(1), 7. 2014.

SCHIEBINGER, Londa. Why mammals are called mammals: gender politics in eighteenth-century natural history. **The American Historical Review**, v. 98, n. 2, p. 382-411, 1993.

SILVA, S. M. **Gênero e Cidadania**: questões para serem pensadas no cotidiano escolar. In: Costa, A. A. A.; Teixeira, A. R.; Vanin, I. M. (org.). Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais - Salvador : UFBA - NEIM. 247 p. 2011.

SILVA, G.B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

SILVA, C. P.; BARRETO, E. S. O bullying homofóbico a partir da percepção dos/as professores/as da EJA de duas escolas de Arapiraca. **Bagoas**, n. 14, 89-103, 2016.

SOARES, J. P. R; SILVA, J. R. S. A prática no ensino de botânica: O que dizem os principais congressos? **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 6, p.73-93, 2020.

SOUZA, E. J.; SANTOS, C. **Modos de Subjetivação Docente: A partir de uma educação sexual "além do biológico"**. In.: (Orgs.) Souza, E. J.; Santos, C.; Silva, E. P. Q. Interculturalidade e Transdisciplinaridade: "O que a Biologia tem a ver com isso?". Uberlândia: Navegando Publicações. 1ª ed. Eletrônica. 2021.

UNESCO. Orientações. **Técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências**. 2ª edição revisada. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308>. Acesso em: 24 de out. 2022.

UNFPA. **Situação da População Mundial 2019**. Um trabalho inacabado: a busca por direitos e escolhas PARA TODOS E TODAS. 2019. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/situacao_da_populacao_mundial_final.pdf Acesso em 27.10.2022.

VERÍSSIMO, A. V. R., SILVA, E. A., SOARES, K. H. D., AMARAL, E. L. D. S., BRANDÃO NETO, W., LUDERMIR, A. B., MONTEIRO, E. M. L. M.; AQUINO, J. M. D. Prevalência e fatores associados à violência no namoro entre adolescentes de escola pública. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, 43. 2022.

Capítulo V

Um RPG como jogo educacional complexo: respaldando a narrativa com concepções atuais de discentes e docentes sobre gênero e sexualidade

Introdução

Fundamentada nos três componentes do Modelo de Reconstrução Educacional (MRE), as modificações da narrativa e das personagens, que serão apresentadas no próximo capítulo, seguiram como bases os preceitos da Análise da Estrutura do Conteúdo, apresentada na figura 3 do capítulo II. Nesta etapa encontram-se as análises da literatura, a clarificação dos conceitos básicos e a modificação e finalização dos conceitos, que darão seguimento ao esboço dos princípios de *design* que serão apresentados ao final do próximo capítulo.

Ao ampliarmos e aprofundarmos a reescrita do jogo, notamos a necessidade em realizar outro levantamento na literatura para acentuar os aspectos que se encontravam superficiais na primeira versão do RPG. Dessa forma, este capítulo apresentará os resultados de nossa busca que objetivou encontrar as concepções discentes e docentes sobre gênero e sexualidade, que serviram como base para a reestruturação dos diálogos do jogo.

Percurso metodológico da revisão sistemática

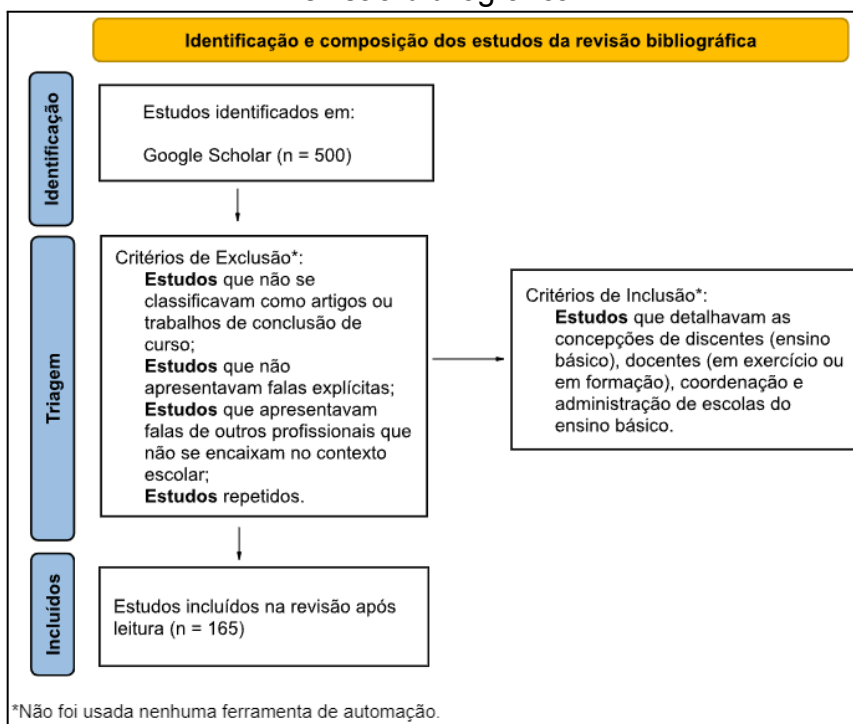
Nesta busca, também não utilizamos como delimitação as avaliações dos Periódicos Qualis Capes, uma vez que consideramos como resultados os trabalhos provenientes de conclusão de cursos (Monografias, Dissertações e Teses). Utilizamos como banco de dados o Google Acadêmico, pois foi, em nossa primeira revisão (Capítulo III), a base de dados que mais nos rendeu resultados. Além disso, para a área da educação e para este objetivo, os trabalhos oriundos desta base de dados já são suficientes para alcançarmos o propósito desta fase da pesquisa.

Utilizamos como critérios de seleção um único conjunto de palavras-chave ("concepções" + "gênero" + "sexualidade" + "estudantes" + "ensino médio") e avaliamos todos os resultados (buscados por ordem de relevância e por data,

publicados entre os anos de 2010 e 2022 - até a data de busca²⁵) das 50 primeiras páginas, totalizando 500 arquivos encontrados. Foram incluídos arquivos do tipo artigos e trabalhos de conclusão de curso.

Desse número, filtramos e selecionamos aqueles que apresentavam explicitamente as falas das pessoas que compõem o ambiente escolar (discentes - do ensino básico, docentes - em exercício ou em formação, coordenação e administração). Dessa forma, compreendem nos resultados deste capítulo um total de 165²⁶ trabalhos diferentes, identificados no anexo II. Foram considerados apenas os trabalhos que continham as falas diretas deste público. Abaixo, a figura 09 representa, de maneira simplificada, o processo de triagem desses arquivos.

Figura 09. Critérios de identificação para os estudos incluídos no resultado desta revisão bibliográfica.



Fonte: inspirado e adaptado do diagrama de fluxo do PRISMA 2020 para novas revisões sistemáticas²⁷.

²⁵ Pesquisa realizada no dia 14.11.2022

²⁶ Por nosso N amostral ser considerado grande, para os casos no quais as referências sejam muitas em nossa discussão, utilizaremos as notas de rodapé para apresentar as referências que originaram as ideias apresentadas nos parágrafos, de forma que a estética textual não seja alterada (como por exemplo os parágrafos em que houve mais de 10 referências para a mesma ideia explanada).

²⁷ Os modelos de diagramas de fluxos que descrevem o fluxo de informações através das diferentes fases de uma revisão sistemática podem ser encontrados em (<http://prisma-statement.org/prismastatement/flowdiagram.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1>), acesso em 10 de abril de 2023.

As discussões a seguir tomam como base apenas as falas encontradas nestes arquivos, ou seja, não foram lidos os trabalhos na íntegra. **Todas** as concepções apresentadas a seguir são provenientes de um contexto de pesquisas acadêmicas que contavam com aulas, formulários e entrevistas, por exemplo, para a captação de opiniões das pessoas que participaram desses momentos e discussões sobre os temas abordados nas intervenções realizadas.

Apesar do público-alvo do RPG “Mais um nada comum dia na escola” ser discentes do ensino médio, notamos em nossa pesquisa que um grande número de docentes ainda apresenta um referencial limitado quando são discutidos os temas que envolvem gênero e sexualidade. Dessa maneira, as falas encontradas para este grupo foram aproveitadas e nos ajudaram a ter um melhor direcionamento durante a construção do **manual do jogo**. Por este motivo, as falas deste grupo também estão incluídas nos resultados a seguir. Além do mais, a perspectiva ampliada do segundo componente do MRE, que envolve as concepções docentes sobre o conteúdo a ser ensinado, também fundamenta a escolha de considerar essas falas em nossa pesquisa.

Como mencionado no capítulo II, a concepção do público-alvo é de grande importância para que a intervenção seja construída adequadamente. Assim, optamos por realizar uma busca online e aproveitar o que já se tem publicado, uma vez que o próprio Modelo de Reconstrução Educacional nos dá suporte a isto, pois o acesso às concepções discentes pode se dar de maneira indireta quando já houver na literatura os dados na área (SILVA; SMANIA-MARQUES; FERREIRA, 2022). Além de economizar tempo de pesquisa, essa revisão bibliográfica aborda concepções de pessoas a nível nacional e atende aos nossos objetivos: disponibilizar gratuitamente um jogo educacional complexo a todas as pessoas que necessitam de material didático para introduzir discussões sobre gênero e sexualidade. Entendemos esses temas como um tabu cultural que abrange todo o país, dessa forma, o regionalismo brasileiro não é causa de divergência entre as concepções encontradas nesta revisão e o nosso público-alvo referência.

A análise utilizada neste material também foi *inspirada* na análise de conteúdo de Bardin (1979). As etapas para obtenção dos resultados que seguem foram formadas a partir de uma leitura inicial que procurava identificar a presença

das falas, que, após selecionadas, foram classificadas em tópicos gerais relacionados à temática, identificados *a posteriori*. Isto permitiu a identificação dos pontos-chave que serão apresentados a seguir e que foram utilizados em nossa própria narrativa.

Resultados e Discussões

Após identificar os trabalhos que continham as falas de nosso interesse, alocamos em pré-categorias aquelas que apresentavam ideias semelhantes, de modo que conseguíssemos localizar as concepções sobre gênero e sexualidade de docentes e discentes. Cada grupo, por sua vez, trazia discussões que consideramos interessantes quando pensamos em intervenções educacionais que tratam destes temas tabu. Assim, antes de apresentarmos as categorias que emergiram em nossa análise das concepções discentes (objetivo principal deste capítulo), trazemos oito tópicos que contextualizam como o gênero e a sexualidade são vistos no ambiente escolar. Depois deste primeiro momento, separamos, de fato, as concepções docentes e as discentes, afim de identificar o que entendem significar os termos de gênero, sexo e sexualidade, por exemplo.

Em um terceiro momento, quando especificamos nossos debates sobre as concepções exclusivamente discentes, identificamos e apontamos as dúvidas de estudantes encontradas em nosso levantamento. Essas dúvidas podem indicar quais os temas específicos que despertam curiosidade nesse público-alvo, podendo também servir como ponto de partida para pesquisas futuras. Além disso, apresentamos um quadro com as categorias temáticas que surgiram das falas que se distanciaram das concepções que trazemos de gênero e sexualidade como construção social, de modo que pudemos perceber os distanciamentos entre o conhecimento científico e o conhecimento discente. Este foi o objetivo principal desta revisão, pois é a partir da identificação das aproximações e dos distanciamentos que damos continuidade à reestruturação dos objetivos de aprendizagem e da narrativa do RPG segundo o MRE, de acordo com a identificação das necessidades e dificuldades de aprendizagem apontadas no próximo capítulo.

Gênero e Sexualidade na escola: Concepções iniciais

Por mais que discutir gênero e sexualidade esteja se tornando cada vez mais comum, docentes e discentes ainda compreendem o mundo através de um padrão binário heterocisnormativo. Mesmo que em um ambiente de ensino formal, não podemos esquecer que as pessoas nascem dentro de uma determinada cultura, na qual ensina-se de maneira naturalizada um discurso pejorativo relacionado às pessoas que não seguem tal modelo cultural. Esse discurso, muitas vezes implícito, acaba reforçando a segregação de pessoas ditas “normais” das “diferentes”²⁸.

Nesse contexto, é tratado como natural aquilo que é genético, ou aquilo que é considerado genético, como por exemplo o padrão comportamental esperado de homens e mulheres. Coutinho (2019, p. 53) traz uma fala discente que retrata essa ideia: *“um professor de química, esse ano, pediu para que um amigo meu lesse um texto de um livro e interrompeu a leitura dizendo para ele falar com voz de homem”*. Essas noções intrinsecamente preconceituosas são indícios de que é necessária uma mediação para que as pessoas reflitam sobre aquilo que se é falado (e feito).

Assim, o comportamento fora do padrão social é encarado como um ato de desrespeito ao estilo de vida heterocisnormativo dominante, sendo a orientação homossexual vista como um meio de agressão às pessoas “normais”. Essa ideia está presente nas falas docentes que proferem discursos como o seguinte: *“Se, de um lado, a gente precisa entender homossexualismo, do outro lado, também o homossexualismo precisa entender o nosso”,* ou seja *“Se a pessoa não pediu para ser, tudo bem, mas ela tem que se comportar de determinada forma para que isso não seja exagerado e não seja aparente demais, não agrida”* (Fala do professor Luciano, identificada em RIZZATO, 2013, p. 149).

A própria naturalização do que é “certo ou errado”, transmitida entre as gerações, é um dos motivos que vemos plausíveis para que essas discussões ainda enfrentem tamanha dificuldade e sejam consideradas novidade no ambiente escolar. Ainda que tenhamos noção das diversas discussões presentes no universo

²⁸ BARBOSA, 2022; BERTAGLIA, 2020; BARROS; MENEZES, 2014; CAFÉ, 2019; CHAGAS, 2016; COSTA; DIAS, 2019; COUTINHO, 2019; DUARTE, 2015; FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019; FRANCISCO; MENDES; MEIRA, 2019; LOPES; SANTOS; SANTOS, 2011; MARQUES-JÚNIOR, 2022; NEGRÃO; SANTOS, 2020; OLIVEIRA; GODOI; SANTOS, 2014; PAZ, 2014; REIS; MENDES, 2017; RIZZATO, 2013; RODRIGUES; FERREIRA, 2021; SANTOS, 2010A; SILVA; ANGERAMI, 2019; SILVA; BRENNAND; OLEGÁRIO, 2020; SILVA et al., 2021; TORTATO; CASAGRANDE; CARVALHO, 2010.

acadêmico, incontáveis docentes que atuam no ensino básico vêm de uma cultura pessoal e profissional conservadora, na qual não se era debatido ou sequer mencionado o combate ao machismo, ao racismo e à LGBTfobia, por exemplo (BARROS; MENEZES, 2014; HOLANDA, 2020; PAZ, 2014; TRAJANO, 2014).

Por conta disso, diferentes discentes e futuros(as) docentes relatam nunca ter parado para pensar e refletir sobre o assunto (BASTOS; LÜDKE, 2017; CASTRO; COURA, 2022; HOLANDA, 2020; INCERTI, 2017; MATEI, 2016; PAZ, 2014; SILVA, 2015; SILVA; BRENNAND; OLEGÁRIO, 2020). Até mesmo docentes no início de sua carreira também alegam não ter tido contato acadêmico com essas discussões, o que sinaliza a existência de um despreparo quando nos referimos a temas de gênero e sexualidades nas salas de aula de todos os níveis de ensino²⁹. Atualmente, ainda que enfrentemos dificuldades quando trazemos essas discussões à tona, Holanda (2020, p. 100-101, fala do estudante Leandro) traz uma fala esperançosa, uma vez que há *"uns dez anos pra trás, acho que a gente não teria a liberdade de discutir essas possibilidades [...] Acho que é uma coisa gradativa, que vai melhorando com o tempo"*.

É certo que uma mudança de pensamento a nível cultural não é realizada de imediato, mas ao passo que a sociedade compreende as características femininas e masculinas como socialmente construídas, temos um indicador de que a desconstrução das ideias tradicionais vem a cada dia sendo mais encorajadas. Assim, encontramos pessoas que já compreendem que vivem em uma sociedade machista/patriarcal, conseguindo observar que as concepções ultrapassadas são indícios de um padrão de convivência socialmente construído³⁰, como por exemplo a

²⁹ BARBOSA, 2022; BERTAGLIA, 2020; BORGES, 2018; BRASIL, 2017; CHAGAS, 2016; CORDEIRO; BUENDGENS, 2012; COUTINHO, 2019; DUARTE, 2015; FARIA, 2018; FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019; FONSECA, 2016; INÁCIO, 2018; JESUS; SOUZA; SILVA, 2015; LIMIA; CRUZ; YARED, 2021; LOURENÇO; MENDONÇA, 2021; MATOS, 2021; MORAES, 2017; NEGRÃO; SANTOS, 2020; PARREIRA, 2019; SANTOS, 2010a; SANTOS, 2010b; SILVA, 2021A; SILVA, SCHWENDLER, 2020; SOARES, 2019; SOUTO; SILVA; FREITAS, 2017; PARIZ; SANTIAGO, 2022; PAZ, 2014; TRAJANO, 2014; TORTATO; CASAGRANDE; CARVALHO, 2010.

³⁰ ALMEIDA, 2022; AURINO, 2019; BARBOSA, 2022; BARROS; MENEZES, 2014; BERTAGLIA, 2020; BEZERRA, 2019; CAFÉ, 2019; CAMPOS et al., 2017; CASTRO, 2018; CASTRO; COURA, 2022; CORRER; SOUZA, 2015; FONSECA, 2016; FRANCISCO; MENDES; MEIRA, 2019; GONÇALVES; RAMALHO; SOBRINHO, 2020; HOLANDA, 2020; INCERTI, 2017; MATEI, 2016; MATTA et al., 2021; MEDEIROS, 2018; MORAES, 2017; NEGRÃO; SANTOS, 2020; NUNES et al., 2020; OLIVEIRA; DIAS, 2019; OLIVEIRA-JÚNIOR, 2022; PASSOS, 2020; PAZ, 2014; PONTES, 2021; PULCINO; PINHO; ANDRADE, 2014; REIS; MENDES, 2017; RODRIGUES, 2017; RODRIGUES; FERREIRA, 2021; SACHET; ROSA, 2021; SANTOS, 2010A; SANTOS, 2020; SILVA, 2010; SILVA et al., 2021; SILVA; ANGERAMI, 2019; SILVA; BRENNAND; OLEGÁRIO, 2020; SILVA;

função social de apenas os homens prover e de que eles próprios não podem expressar seus sentimentos.

Respeito: um ensinamento contínuo entre a escola e a família

Não há como falar de questões tabu para o sistema de ensino sem também considerar como a educação familiar influencia os ideais de cada pessoa. Se por um lado há a ideia de que esses temas são de responsabilidade inteiramente familiar, por outro, há núcleos familiares que não conversam sobre esses assuntos³¹. Isso ocasiona um público heterogêneo quando docentes se propõem a discutir gênero e sexualidade na escola.

Thomaz (2014) traz exemplos disso quando em uma mesma sala de aula podemos encontrar opiniões discentes divergentes quando debatidas as profissões destinadas a mulheres e homens: "*Homem é melhor pedreiro e mulher melhor manicure*" (p. 68, fala de estudante homem) e "*Existem profissões que são mais adequadas para mulheres, e profissões que são mais adequadas para homens*" (p. 67, fala de estudante mulher) ou "*Os dois apresentam as mesmas capacidades. Um não é mais inteligente que o outro, nem mais profissional*" (p. 67, fala de estudante mulher) e "*No mundo de hoje somos tratados de forma igual e o sexo não interfere na qualidade das profissões*" (p. 66, fala de estudante homem).

Ou até mesmo quando são discutidas concepções sobre virgindade (THOMAZ, 2014): "*Na sociedade de hoje não é mais comum vermos virgens, a sociedade não se preocupa mais com isso*" (p. 73, fala de estudante homem) e "*Cada um sabe o momento que quer que as coisas aconteçam então quem decide é a pessoa*" (p. 72, fala de estudante mulher) ou "*A virgindade é como uma espécie de selo de garantia, quando esse selo se perde muito cedo, o produto é duvidoso*" (p. 72, fala de estudante homem) e "*A mulher precisa se valorizar. Quando dizem que a*

LEITE-JUNIOR, 2016; SOUTO; SILVA; FREITAS, 2017; SOUZA, 2016; TEIXEIRA; DUARTE-FILHO, 2022; THOMAZ, 2014; VIEIRA; MOURMUL, 2019.

³¹ AURINO, 2019; BARBOSA, 2022; BEZERRA, 2019; BIANCHI, 2018; BRASIL, 2017; CASTRO, 2018; CHAGAS, 2016; FONSECA, 2016; GONÇALVES; RAMALHO; SOBRINHO, 2020; HOLANDA, 2020; INÁCIO, 2018; LIMIA; CRUZ; YARED, 2021; LOURENÇO; MENDONÇA, 2021; MATEI, 2016; NEGRÃO; SANTOS, 2020; NUNES et al., 2020; PARREIRA, 2019; PAZ, 2014; QUEIROZ, 2018; SANTOS, 2010B; SILVA, 2010; SILVA, 2017B; SILVA, 2021a; SOARES, 2019; SOUZA; COSTA, 2019; THOMAS, 2014; TRAJANO, 2014.

mulher é vista como um objeto, é simplesmente um reflexo das atitudes dela” (p. 71, fala de estudante mulher).

Se por um lado há uma resistência familiar, social e até mesmo da própria direção escolar, por outro lado, nos deparamos com adolescentes que mesmo em meio à um mar de informações disponíveis online, ainda carecem de dúvidas básicas sobre o que é a TPM ou o que leva a ocorrência de uma gravidez, por exemplo (BOZZINI; FURLAN; CALZOLARI, 2021; FONSECA, 2016; MATOS, 2021; PARIZ; SANTIAGO, 2022; RIZZATO, 2013; SOARES, 2019).

Nesse cenário, é comum se falar que tanto a escola quanto a família devem ensinar valores e respeito ao próximo, mas ao encontrarmos falas díspares, cabe também compreendermos o que se é entendido por respeito, já que conseguimos identificá-lo como um objetivo comum de muitas intervenções educacionais que objetivam trabalhar com grupos que enfrentam desvantagens sociais e desigualdades estruturais. Junto a ele, a aceitação também foi uma palavra comumente encontrada em nossas buscas, sendo por vezes tida como sinônimo, no entanto, têm significados diferentes.

Em nossa leitura, algumas falas docentes como as seguintes nos deram indícios de que, além de gênero, respeito e aceitação também são termos confusos:

"Eu não vejo motivo para estas repercussões todas que as pessoas tão fazendo sobre esses casos com os gays. Sou professor nas aulas da biologia e eu estudei que a formação do homem é um órgão masculino e da mulher um órgão feminino. Olhe, eu não gosto de falar sobre isso, isso é uma safadeza, é contra a moral e contra a família. Uma coisa e a gente falar de que mulheres também podem trabalhar outra é ficar por aí dizendo que não tem problema de homem com homem e mulher com mulher. Como professor me sinto no dever de ensinar o respeito para estes jovens para que não se percam" (Fala do professor Tales, identificada em CHAGAS, 2016, p. 31-32).

"Eles provocam. Então, o problema é deles. Bota um mega-hair, bota um brinco. Por que eles fazem isso? Eles querem a chacota. [...] Ora, se o aluno provoca, bota salto, anda se rebolando nos corredores, pedir ao aluno para se dar ao respeito para poder ser respeitado. Há uma pobreza cultural e de valores" (Fala de uma professora, identificada em DUARTE, 2015, p. 76).

"[...] vamos dizer que um professor seja homossexual, ele vai debater achando que aquilo é a forma correta. Não, espera aí... eu posso discordar da sua opinião sobre o homossexualismo. Eu tenho que respeitar o homossexualismo, mas eu não preciso aceitar" (Fala docente identificada em MATOS, 2021, p. 61).

"É algo fora do controle consciente, mas tento não ser ou, no mínimo, não transparecer; posso compreender e tolerar a diversidade sexual com certo

grau de indiferença, mas tenho dúvidas se um dia serei capaz de aceitá-la” (Fala de docente em formação, identificada em SOUZA; DINIS, 2010, p. 125).

“Pedi para ele se conter um pouco mais porque ele estava dentro da sala de aula [...] tem que ter um comportamento adequado, respeito pelos outros colegas, pelos próprios professores, dentro da escola” (Fala do professora Ester, identificada em RIZZATO, 2013, p. 148).

Segundo o Dicionário PRIBERAM da Língua Portuguesa (2023), o ato de respeitar envolve o sentimento que nos impede de fazer ou dizer coisas que sejam desagradáveis a alguém, devido a consideração, obediência ou até mesmo medo. Já aceitar é uma palavra relacionada ao ato de receber o que é oferecido, de admitir, de receber com agrado.

Os exemplos anteriores mostrados refletem nitidamente que a existência LGBTQIAP+ é tida como uma afronta e um desrespeito para o padrão cultural previamente estabelecido. No seguinte relato exposto em Jardim, (2018, p. 24, fala discente) podemos perceber com mais exatidão como foi vista a relação de respeito entre colegas no ambiente de uma escola militar:

“Foi o primeiro caso de homofobia comigo, no primeiro ano do ensino médio, que um colega me comparou ao Félix, um personagem de uma novela das 20h na época [...] Foi com intuito de me machucar, então registrei, escrevi pros militares, e eles foram bem compreensíveis, realmente viram que aquilo era o caso de um bullying, que a pessoa tava me xingando, e o guri realmente teve consequências. Desde então fui respeitado pelos meus colegas, mas não era ‘respeito’, era mais temendo que eu fosse fazer algo, denunciar eles, xingar.”

A aceitação por sua vez é uma pauta comum de ser ouvida nas redes sociais, dita por integrantes da comunidade LGBTQIAP+ justamente por não se sentirem aceitos por parte da sociedade. Isto porque o fato de não seguir a heterocisnormatividade pode implicar no sofrimento de agressões verbais e/ou físicas. Campos (2015, p. 58, fala do estudante Cristiano) traz um relato discente que sustenta essa situação: *“Eu briguei porque eu não aceitava o fato de ele ser gay”*.

Já Torres e Andrade (2016, p. 6, fala de uma professora) apresentam um relato docente no qual fica implícito que a aceitação da pessoa vem após uma mudança comportamental para uma vestimenta mais próxima do que se é esperada pela sociedade para seu “gênero biológico”: *“Tinha um amigo que usava shortinho rosa e tudo mais e a galera tirava muita onda com ele... agora mudou o jeito de se vestir e agora o pessoal ta aceitando mais ele”*.

O diálogo como ferramenta para refletirmos sobre discriminação

Não é pretensão desta discussão pontual determinar maneiras de lidar com essas situações, mas levantar pontos para refletir como alcançaremos um diálogo entre este público, que é formado por concepções heterogêneas. Diversas são as falas nas quais discentes relatam perceber certa barreira vinda de docentes, mas que ao mesmo tempo também percebem a tentativa de respeito ao próximo, como por exemplo no seguinte relato:

“Percebo que a escola avançou bastante, mas ainda acho que, principalmente na maneira como professores e funcionários tratam os alunos, acredito que seja importante ter mais familiaridade com os conceitos, pois você nota que o professor vai conversar sobre gênero, mas você percebe que ele nunca ouviu falar nisso antes, e então ele não sabe como lidar com o tema. Ele está com boa vontade, mas acaba cometendo alguns erros que abrem espaço para a sala tomar aquilo como brincadeira ou algo do tipo. Aí, corre o risco de não passar uma mensagem bacana e ir por outro caminho, pela falta de conhecimento sobre o assunto. Se os professores tiverem uma vivência melhor e experiência em como lidar, seria interessante. Não adianta muito ter boa vontade, se há falta de entendimento sobre o assunto.” (Fala do estudante Pedro, identificada em XAVIER, 2019, p. 90)

Relacionado a isto, Paz (2014, p. 162, fala do professor Marco) traz uma fala docente que reflete o que viemos discutindo nos últimos parágrafos: *“Eu tenho esse preconceito mas eu sempre procurei né a princípio respeitar os meus alunos [...] eu tenho alunos gays eu tenho colegas gay [...] mas ele lá e eu cá né”*. Falas como esta nos alertam sobre a necessidade e os desafios atualmente existentes nas formações docentes iniciais e continuadas (FERRAZ; FERREIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2021; QUEIROZ, 2018; QUINES; ANGELIN, 2019).

Uma diversidade de docentes alega a não discriminação em suas aulas através do tratamento “igualitário” a todos estudantes, respeitando as diferenças mesmo que não concordem com a “opção” de seus estudantes³². Um exemplo disso é o comentário que discentes transexuais merecem um tratamento igual aos demais, pois o comprometimento com seus estudos supostamente não seria afetado por essas questões tidas como de natureza pessoal (ALCÂNTARA, 2014; BAZZA, 2016).

³² BARROS; MENEZES, 2014; BAZZA, 2016; CAFÉ, 2019; COUTINHO, 2019; DUARTE, 2015; GONÇALVES; RAMALHO; SOBRINHO, 2020; NEGRÃO; SANTOS, 2020; PARREIRA, 2019; PAZ, 2014; PONTES, 2021; RIZZATO, 2013; SILVA, 2021a.

Outras falas que acompanham essa linha de pensamento sobre a comunidade LGBTQIAP+ são as seguintes: *"Eu trato esses alunos como pessoas normais e iguais, como os outros alunos. Se ele é isso ou aquilo é problema dele, opção dele, isso não vai interferir na aprendizagem"* (Fala do professor Bartô, identificada em DUARTE, 2015, p. 42) e *"[...] o problema estava nele, não na escola. A escola nunca teve problema com ele de aceitação, mas o problema estava dentro dele, porque ele tinha picos em que ele estava lá para cima e outro que ele estava lá embaixo"* (Fala da professora Marta, identificada em RIZZATO, 2013, p. 122). Nesse contexto, são essas pessoas que não seguem os padrões comportamentais esperados que são consideradas "o problema" e não o sistema social no qual estão inseridos.

Em contraponto, há artigos com o argumento de que este tipo de tratamento "igual" pode ser interpretado como um reforço dos padrões heterocisnormativos (JUNIOR; OSWALD; POCAHY, 2018; OLTRAMARI; GESSER, 2019; XAVIER, 2019). Essa ideia pode ser corroborada pelos seguintes relatos docentes: *"Tanto a escola, como sua família me chamou a atenção, porque eu o chamava pelo nome social. O aluno saiu da escola. Antes de sair me confidenciou que estava saindo da escola e que se ficasse nela seria por mim, que havia respeitado sua escolha"* (Fala da professora Rogéria, identificada em DUARTE, 2015, p. 59); *"Se o estudante é bem resolvido quanto a sua sexualidade, não atrapalha sua aprendizagem. Agora se o estudante tem problemas, reflete diretamente na sala de aula"* (Fala da professora D., identificada em PARIZ; SANTIAGO, 2022, p. 9); e *"muitas vezes você só tem que parar e ouvir, que ele só quer ir lá e chorar, ir lá e saber que alguém estava ouvindo e aí você acaba sabendo muitas coisas da vida deles, traumas, muitos abusos, muitas violências, muitas coisas fortes, pesadas e você fica se torna uma ponte de referência"* (Fala docente identificada em MATOS, 2021, p. 71).

Aliado a este pensamento, outros trabalhos evidenciam que a forma como discentes são tratados pode interferir na própria motivação destes, seja esta positiva, de maneira que venham mais animados para assistir às aulas, ou negativa, de modo que possam até desistir de seus estudos (BORGES, 2018; CHAGAS, 2016; DUARTE, 2015; INCERTI, 2017; RIOS; DIAS; VIEIRA, 2019). Em vista disso, conseguimos reconhecer que a escola pode ser um ambiente tóxico para a

comunidade LGBTQIAP+ ao entender como este espaço está imerso numa cultura de preconceitos subliminares nos âmbitos raciais, sexuais e de gênero.

Assim, é comum encontrarmos relatos de grupos popularmente conhecidos como minorias (que não se resumem à comunidade LGBTQIAP+), que passam a vida escolar se controlando e se isolando para que as “brincadeiras”, as piadas e o *bullying* sofridos neste espaço não os afetem profundamente³³. A seguinte fala docente retrata como são verbalizadas as ofensas para quem foge às normas culturais: *"É muito forte a "verbalidade" de diminuir as pessoas através de palavrões de baixo calão. E se a pessoa tiver algum defeito, esse defeito vai ser aflorado, com certeza."* Como por exemplo cabeção, analfabeto, aleijado, sapatão, viado, bichona, entre outros. E finaliza sua fala com *"sempre vai ter alguma referência no auge da discussão"* (Fala da professor Bartô, identificada em DUARTE, 2015, p. 43).

Sendo este um ambiente de desenvolvimento social que tem uma grande influência sobre quem o frequenta, e tido como segundo lugar de convívio social e o primeiro no qual temos um acesso maior à diversidade, trabalhar discussões sobre gênero e sexualidade certamente auxiliaria o processo da conscientização enquanto sociedade. Sem ela, a escola acaba sendo um lugar no qual estudantes frequentam "para ser alguém na vida", sendo nesse meio julgados por todo o tempo, podendo ainda sofrer física e/ou psicologicamente³⁴.

Um dos argumentos docentes muito utilizados para o não adentramento nessas discussões é o conteúdo programático do currículo, que não respalda profundamente e nem de maneira transversal esses assuntos. Contudo, há de se refletir que uma ferramenta que guia o processo educacional e não dá suporte para se debater direitos humanos, por exemplo, é uma ferramenta que perpetua esse

³³ BARBOSA, 2022; BARROS; MENEZES, 2014; BOTLER, 2021; BRASIL, 2017; CAFÉ, 2019; CHAGAS, 2016; COSTA; DIAS, 2019; COUTINHO, 2019; COUTO-JUNIOR; OSWALD; DUARTE, 2015; DIAS; MENEZES, 2017; GABRIEL; MENDES, 2020; INCERTI, 2017; JESUS; SOUZA; SILVA, 2015; LOURENÇO; MENDONÇA, 2021; MARQUES-JÚNIOR, 2022; MATTA et al., 2021; MORAES, 2017; OLIVEIRA; DIAS, 2019; PAZ, 2014; PEREIRA; LIMA, 2021; POCAHY, 2018; PONTES, 2021; REIS, 2019; RIOS; DIAS; VIEIRA, 2019; RIZZATO, 2013; SANTANA, 2019; SANTOS, 2010A; SANTOS, 2010B; SENE, 2017; SILVA, 2020; SILVA, 2021A; SILVA, RIOS, 2019; SOARES, 2019; SOUTO, SILVA, FREITAS, 2017; TORTATO; CASAGRANDE; CARVALHO, 2010.

³⁴ BARROS; CAVALVANTI, 2021; CAFÉ, 2019; COSTA; DIAS, 2019; GONÇALVES; RAMALHO; SOBRINHO, 2020; HOLANDA, 2020; INCERTI, 2017; JARDIM, 2018; JESUS; SOUZA; SILVA, 2015; MARQUES-JÚNIOR, 2022; NEGRÃO; SANTOS, 2020; PEREIRA; LIMA, 2021; RIOS; DIAS; VIEIRA, 2019; SANTANA, 2019; SANTOS, 2010B; SILVA, 2020; SOARES, 2019; SOUTO; SILVA; FREITAS, 2017; XAVIER, 2019.

padrão heterocisnormativo. Ademais, é válido ressaltar que o processo para a inclusão prática de novas legislações também é demorado, como podemos perceber diariamente com a postura das pessoas no que se refere aos casos de nome civil e social³⁵.

Nesse cenário em que as entidades normativas não parecem se preocupar com uma abordagem enfática sobre a diversidade, a coletividade e as habilidades socioemocionais, encontramos diversas concepções discentes que reforçam o estereótipo de expressões femininas e masculinas, como por exemplo a classificação ultrapassada de que existe mulher certa para "casar" ou para "zoar" (ALMEIDA, 2022; AURINO, 2019; BASTOS; LÜDKE, 2017; CAFÉ, 2019; CORRER; SOUZA, 2015; HOLANDA, 2020; PULCINO; PINHO; ANDRADE, 2014; REIS; MENDES, 2017; SILVA; ANGERAMI, 2019; THOMAZ, 2014).

Outra situação comum encontrada nas falas analisadas se refere aos momentos práticos da educação física, seguindo um discurso de que o homem é mais apto fisicamente ou que joga melhor futebol. Vários foram os relatos discentes nos quais os meninos tomam o tempo das quadras nas aulas e/ou no intervalo, incluindo assim uma separação social baseada no gênero. Outros relatos, docentes e discentes, classificam o comportamento agressivo de meninos como natural, desmotivando que as meninas possam assumir esse lugar. Alguns trabalhos relatam ainda que a vestimenta feminina nas práticas físicas (calça *legging*) poderia ser demasiadamente provocativa para seus colegas³⁶.

Dificuldades que podem emergir durante intervenções que tratam sobre gênero e sexualidade

Há no mínimo dois fatores que devemos compreender para que o combate ao preconceito siga em frente: a representatividade das distintas identidades existentes

³⁵ BARROS; CAVALVANTI, 2021; BARROS; MENEZES, 2014; BRASIL, 2017; BURCHARD, 2019; CUNHA; BRUXEL; SILVA, 2021; DUARTE, 2015; FARIA, 2018; LIMA, 2013; LOURENÇO; MENDONÇA, 2021; PAZ, 2014; RIZZATO, 2013; SILVA; BRENNAND; OLEGÁRIO, 2020; SOUTO; SILVA; FREITAS, 2017; TEIXEIRA; DUARTE-FILHO, 2022.

³⁶ CHAGAS, 2016; COSTA; DIAS, 2019; DIAS; MENEZES, 2017; GONÇALVES; RAMALHO; SOBRINHO, 2020; ILHA; BONETTI; MARIANO, 2021; MORAES, 2017; PEREIRA-NETO; SILVA, 2019; QUINES; ANGELIN, 2019; RIZZATO, 2013; SANTOS; SANTOS; RAMOS, 2013; SENE, 2017; SILVA, 2010, SILVA, 2017; SILVA, 2021B; XAVIER, 2019.

e os nossos próprios privilégios³⁷. Considerando que a sala de aula não é o lugar do senso comum, esses fatores nos apresentam a impossibilidade de olharmos as pessoas a partir de uma única identidade, utilizando para isso uma abordagem interseccional, que considera as nossas formas de pensar e agir como resultados de processos históricos (OLIVEIRA; FERRARI, 2018).

Planejadas sob essa perspectiva, as intervenções educacionais que abordam essas temáticas não correm o risco de perpetuar os padrões socialmente construídos, como podemos encontrar na seguinte fala discente:

“Porque foi de forma bem pejorativa e eu me senti bem incomodada com a ‘brincadeira’ da professora. [...]. Ela começou a contar uma história...como seria um relacionamento gay e de forma bem pejorativa...eu achei bem incômodo. Todo mundo da sala riu, professor! Todo mundo achou graça daquilo dali!” (Fala discente identificada em BARROS; CAVALCANTI, 2021, p. 220).

Além disso, ao contrário do que popularmente se pensa, intervenções que lidam com gênero e sexualidade não são limitadas a discutir sexo, mas inúmeros assuntos que o englobam, sendo fundamentais principalmente para a faixa etária da adolescência, como por exemplo relacionamentos tóxicos, afetividade, questões hormonais e discriminação. Por exemplo, para a educação infantil, as discussões sobre temas que envolvem a educação sexual e promovem a aprendizagem sobre o corpo e as partes íntimas impactam os índices de abuso sexual para essa faixa etária, baixando-os (CAMPOS; MIRANDA, 2022).

Um cuidado extra que devemos ter quando planejamos essas interações é referente ao tempo utilizado, uma vez que são assuntos amplos (AURINO, 2019; IMHOF; SCHROEDER, 2016). Normalmente, o aceite desse público com este tipo de intervenção costuma ser alto, como podemos perceber nos seguintes *feedbacks* discentes:

“sei que muitas caixas pretas foram abertas não só para mim, como para toda turma. Dúvidas foram tiradas, mas ainda existem muitas interrogações em nossas cabeças. Depois da biologia, vejo a psicologia como área mais importante de se abrir ‘caixas pretas’” (Fala discente, identificada em IMHOF; SCHROEDER, 2016, p. 293).

“[...] Porque você pega o assunto sexo e ele traz à tona vários outros assuntos como, tabus, machismo, direitos e várias outras coisas, então, eu

³⁷ BARBOSA, 2022; CAFÉ, 2019; DUARTE, 2015; FONSECA, 2016; GABRIEL; MENDES, 2020; HOLANDA, 2020; JARDIM, 2018; MEDEIROS, 2018; NEGRÃO; SANTOS, 2020; PAZ, 2014; PONTES, 2021; SILVA; BRENNAND; OLEGÁRIO, 2020; SILVA, 2020; SILVA, 2021A.

achei bem interessante. [...] Saio daqui com uma experiência a mais. Saio daqui feliz por ter participado disso tudo. [...]" (Fala de discente mulher, identificada em OLIVEIRA; FONSECA, 2016, p. 72).

"Porque por mais que existe vários assuntos na internet, não se é confiável e é preciso dialogar para tirar as dúvidas e aprender corretamente" (Fala discente, identificada em AURINO, 2019, p. 89).

"Quando mais pessoas falarem desses assuntos na escola, mais os alunos vão ver que é importante. Por que é mais difícil quando só uma pessoa fala, parece que não entra na cabeça. Oh, tipo do professor de sociologia falou, daí a professora de inglês, daí parece que fica mais normal, sei lá" (Fala da estudante Alexia, identificada em SENE, 2017, p. 157).

O *feedback* docente também se apresenta positivo quando aplicadas as intervenções com essa temática. Bozzini, Furlan e Calzolari (2021) trazem comentários docentes ao relatarem que a maior parte da turma não aparentava ter conhecimento sobre ISTs e nem sobre o uso correto de preservativos e contraceptivos. Além disso, as falas docentes trazidas também nos apontam maneiras de como as futuras intervenções poderiam ser aprimoradas ao notar o interesse discente sobre a homossexualidade e o aborto. Este trabalho corrobora nossas discussões anteriores sobre a heterogeneidade do corpo estudantil que se estende também ao âmbito familiar, quando observam que a pequena parcela de suas turmas que se mostrou mais aberta ao diálogo coincidentemente era representada por estudantes que dialogavam com seus familiares, sendo assim, melhor instruídos(as) sobre as responsabilidades e as consequências de suas escolhas. Ainda assim, é apontado que grande parte das(os) adolescentes não costumam dialogar com sua família sobre esses temas.

Por se tratar de assuntos intrínsecos à cultura, diversas pesquisas³⁸ reiteram a necessidade de palestras e ações promovidas pela escola que vão muito além de oferecer rosas às meninas no dia da mulher e que abram o diálogo também com as famílias de seus discentes para que esses atores também possam compreender a importância dessas intervenções.

O fato de não haver debates entre escola e as famílias pode acabar aumentando a estereotipação e o real preconceito com tudo o que envolve o mundo LGBTQIAP+, levando as pessoas "normais" a não querer falar ou discutir sobre o

³⁸ BARBOSA, 2022; BERTAGLIA, 2020; BIANCHI, 2018; CAFÉ, 2019; CHAGAS, 2016; FARIA, 2018; FONSECA, 2016; INÁCIO, 2018; INCERTI, 2017; LIMIA; CRUZ; YARED, 2021; RIZZATO, 2013; RODRIGUES; FERREIRA, 2021; SANTOS, 2010A; SILVA, 2010; SILVA; LEITE-JUNIOR, 2016; SOARES, 2019; TORTATO; CASAGRANDE; CARVALHO, 2010; VERVLOET; BITTE, 2020.

assunto. Ao considerarmos os últimos dez anos de publicações, pudemos perceber que os trabalhos mais antigos (BARROS; MENEZES, 2014; RIZZATO, 2013; THOMAZ, 2014) apresentavam concepções mais conservadoras se comparados às falas encontradas nos trabalhos mais atuais, o que de certa forma corrobora a ideia de que estes assuntos estão sendo cada vez mais discutidos e refletidos (BARBOSA, 2022). Contudo, tendo em vista a regressão trazida pela visão política-social e os discursos do governo brasileiro entre os anos de 2018 e 2022, nos deparamos com relatos de que o período das eleições presidenciais de 2018 (e ainda mais as de 2022), por exemplo, deixaram mais latente a LGBTfobia também nos ambientes escolares, naturalizando e aflorando ainda mais o preconceito (BARBOSA, 2022; CAFÉ, 2019; CUNHA; BRUXEL; SILVA, 2021; MATOS, 2021; PONTES, 2021).

Nesse cenário, nós encontramos pessoas que passam a se ver representadas quando a figura presidencial do país profere discursos machistas, sexistas, racistas, LGBTfóbicos e outras manifestações desrespeitosas (Pontes, 2021). Incerti (2017, p. 153) traz uma fala discente, durante entrevista sobre a exclusão da mulher do mercado de trabalho ou dos estudos, na qual é possível ver como se dá o atraso nas discussões de gênero do atual sistema de ensino quando uma figura pública deste nível valida pensamentos conservadores:

"[...] tem políticos como o (Bolsonaro) que falam que a mulher tem que receber menos porque ela em algum momento da vida vai engravidar. Daí você acaba colocando a mulher como refém da condição biológica dela, entendeu? E por exemplo, [...] se a gente tivesse uma aluna, [...] ela é mãe, e ela, por exemplo, não tem com quem deixar o filho, [...] as pessoas não se preocupam com essa parte. Daí se a mãe for reclamar disso, vão falar para ela, "ah, mas na hora de fazer estava bom né?" É sempre a culpabilização. Ela acaba virando refém da situação" (Fala da estudante Anna Frida).

A partir do momento em que as pessoas que se diziam neutras começam a tomar partido e se mostram alicerçadas nos ideais conservadores, começamos a perceber o quão necessitados de amparo são os grupos conhecidos como "minorias". O que se é chamado hoje como a "geração mimimi" pode ser visto como uma evolução de pensamento e conduta que não mais permite a normalização de brincadeiras pejorativas (PONTES, 2021).

Como reflexo dessa mudança, as pessoas que reconhecem seus ideais nesse discurso desdenhoso acabam julgando o mundo como "atualmente chato",

uma vez que com o status do "politicamente correto", não mais é bem visto fazer piadas com mulheres, afrodescendentes, homossexuais, judeus, loiras e pessoas religiosas, por exemplo (ABREU, 2016; BARBOSA, 2022; PARREIRA, 2019; PAZ, 2014). Segundo fala docente encontrada em Parreira (2019, p. 178, fala da professora Ipê) "*Hoje em dia a vida tá ficando até sem graça, não pode falar mais nada que é preconceito, é isso, é aquilo*".

Além disso, uma vez que geralmente as discussões trazidas para o ambiente escolar contam com um sistema de pontuações para os participantes, uma fala docente em Barbosa (2022, p. 120) exemplifica com uma preocupação válida, como o politicamente correto também pode afetar os resultados das intervenções educacionais ao passo que discentes podem simplesmente falar o que os professores querem ouvir, sem se preocupar com uma real mudança de atitude:

"[...] eu acho que a gente corre um grande risco, quando a gente parte de uma discussão ou para um trabalho que é apenas informativo, discursivo, de que os alunos aprendam [a dizer] o que a gente espera que eles nos digam na nossa frente. Eles sacam isso muito rápido! Quais são as expectativas que a gente tem deles? O que que a gente quer que eles falem para a gente? Eles sacam isso muito rápido. Mas daí a haver uma reflexão profunda e uma mudança radical de atitude, é uma coisa muito diferente de eu entender que eu não posso chamar a pessoa de 'viadinho' ou de 'cabelo de bombril'. Você ter uma postura antirracista ou você entender que você não pode fazer isso em público, uma injúria racial, porque você será punido, são coisas muito diferentes. Você ter ou exercer uma postura contra a discriminação, contra a homofobia, contra a transfobia, você entender a desigualdade de gênero ou a desigualdade entre homens e mulheres, entre a população hetero-cis-normativa e a população LGBT e você conseguir entender que você não pode chamar travesti de 'traveco', que isso pega mal [na frente dos adultos], tem uma diferença muito grande. E eu sinto que, às vezes, na escola, a gente vai para esse lugar discursivo do politicamente correto, que é ensinar que na nossa frente ele não pode fazer isso" (fala da professora Paula).

Aliado a isso, Silva (2021a) argumenta que os(as) discentes podem não participar dessas aulas justamente por se tratar de assuntos tabu, sendo assim, podem optar por não tomarem um posicionamento para que não sofram julgamento de seus(suas) colegas. Dessa forma, há a possibilidade de que as(os) estudantes se silenciem para evitar discussões.

Após esta "introdução" focaremos as discussões dos próximos parágrafos nos relatos que apresentaram, de fato, as concepções das pessoas sobre os termos mais comuns encontrados no âmbito de gênero e sexualidade. Por serem palavras que por si só foram tendo seus significados atualizados, as concepções antigas e

novas se misturam entre si e entre outras palavras, ocasionando uma maior confusão para a compreensão. Além dos termos já existentes como gênero, sexualidade e feminismo, em meio a períodos turbulentos de notícias falsas (*fake news*), encontramos ainda misturadas convicções turvas sobre a “ideologia de gênero” e o “doutrinação escolar”.

O que pensam docentes sobre gênero e sexualidade

Entendemos nesta pesquisa a construção social das identidades como algo histórico, compreendendo que as relações, os discursos e as representações das diferentes identidades encontram-se em constante mudança, podendo inclusive ser contraditórias. Nesse sentido, abrimos espaço para outras possibilidades que não cabem nas classificações binárias (BUTLER, 2003; CHANTER, 2007; LOURO, 2003). Talvez um dos pontos principais que trazemos para reflexão seja desconfiar do que se é tido como normal ou natural. Tratamos gênero e sexualidade numa perspectiva interseccional, percebendo as múltiplas características que se articulam entre si e fazem parte da vida das pessoas: gênero, raça, classe, sexualidade, nacionalidade, religiosidade e política (LOURO, 2003).

Como apontado no início do capítulo IV, talvez uma das maiores barreiras que ainda enfrentamos sejam os(as) próprios(as) docentes, inclusive os(as) de ciências e biologia, que se utilizam dos preceitos médico-biológicos para definir e defender o binarismo feminino/masculino, esquecendo-se, por exemplo, das pessoas intersex, como se elas não existissem ou fossem simples anomalias genéticas (BARROS; MENEZES, 2014; CHAGAS, 2016; COUTINHO, 2019; ROCHA; FRANÇA, 2013; SILVA; VALENÇA, 2016). Mais um exemplo nesta disciplina é o assunto sobre reprodução humana, sendo abordada a questão pura do ato de reproduzir para perpetuar a espécie, não atrelando por exemplo as relações afetivas que envolvem o ato (SILVA; SCHWENDLER, 2020).

Sobre esse ponto, uma fala explícita em Parreira (2019, p. 139-140) representa o argumento docente mais frequente que encontramos em nossa busca:

"o curso de Ciências Biológicas não me instrumentalizou para isso. Aliás, fisiologicamente, sim. Mas, toda a discussão social que se tem, é na minha vivência, na minha construção de pessoa, enquanto estudioso, enquanto católico, enquanto religioso e enquanto uma pessoa que procura entender a

liberdade de cada um viver aquilo que é bom para ele" (Fala do professor Manacá).

Essa falta de embasamento teórico é um dos argumentos utilizados a favor da não discussão de gênero e sexualidade em sala de aula, pois os conceitos ensinados acabam ficando à critério dos(as) docentes. Isso não acontece em assuntos sobre "*gravidez e métodos contraceptivos*", por exemplo, uma vez que os conceitos "*difícilmente mudam de um professor para outro*" (Fala do professor Joaquim, identificada em LOURENÇO; MENDONÇA, 2021, p. 178). Quando analisamos outras disciplinas, além da biologia, que também são responsáveis pela disciplina de ciências, estudantes da graduação em licenciatura de química, por exemplo, relatam não ter interesse em estudar/trabalhar esses temas, reafirmando que debates de gênero e sexualidade são apropriados para outras disciplinas (SILVA, 2015).

Infelizmente ainda é comum encontrarmos opiniões de profissionais da educação que alocam essas discussões para as áreas de ciências, filosofia ou sociologia como se os(as) docentes dessas disciplinas obtivessem todas as respostas para a vida sexual das pessoas (FARIA, 2018; MATOS, 2021; SOARES, 2019; SOUTO; SILVA; FREITAS, 2017; TRAJANO, 2014; XAVIER, 2018). Na verdade, as demais disciplinas, como literatura, história e português também podem adentrar para as discussões de gênero e sexualidade em suas aulas através de livros, letras de músicas e até mesmo ao tomar uma perspectiva mais crítica do assunto que se é abordado no livro didático, como por exemplo como se deu a vitória do voto feminino na Era Vargas ou qual o grupo de mulheres que é mais propenso a ser traficada diante do contexto globalizado da migração (GABRIEL; MENDES, 2020; MATOS, 2021; VERVLOET; BITTE, 2020). Assim, é possível não apenas trabalhar o gênero, mas a perspectiva interseccional nos diversos conteúdos programáticos, o que enfatiza a necessidade de que as diversas licenciaturas discutam não só gênero e diversidade sexual, como também os pontos que interseccionam esses temas (JESUS; SOUZA; SILVA, 2015).

Lembremos que mesmo nas áreas de exatas como química e física, as pessoas graduadas na licenciatura podem vir a lecionar ciências para o ensino fundamental e ensinar temas como o sistema reprodutivo humano, por exemplo. Nessa perspectiva, é alarmante encontrarmos concepções de docentes em

formação que caracterizam homem como aquela pessoa que nasceu apenas com o órgão sexual chamado pênis e a mulher como a pessoa que nasceu apenas com o órgão sexual chamado vagina. Entrevistados(as) desse grupo ainda trazem como observação a invalidação das pessoas que se submeteram a intervenção cirúrgica (SILVA, 2015).

Entendemos esse tipo de concepção como preocupante uma vez que estudantes acabam vendo a figura dos(as) docentes de ciências e biologia como fontes de informação segura sobre tudo o que acontece no corpo humano. Silva (2021a, p. 103, fala de docente homem) apresenta um relato docente de uma situação desconfortável ao ser abordado por uma de suas estudantes que passava por problemas pessoais envolvendo sexualidade:

“ela não procurou o médico, não procurou a professora por ser mulher, ela veio falar comigo porque eu era o professor de biologia da época, ela disse: “professor eu quero conversar com o senhor”, o cara vai pensando logo que é sobre nota, é não sei o quê, não, é sobre menstruação, eu até brincava que sou professor de química e ninguém me pergunta como é que faz a bomba atômica, ninguém me pergunta nada específico, “professor quero fazer um sabre de luz”, não, mas as pessoas chegavam para me perguntar sobre menstruação, sobre desenvolvimento de mamas. “Professor eu estou achando que um seio meu está maior que o outro”, aí eu disse: vixe Nossa Senhora o que é que eu vou falar para uma menina sobre isso, cadê a outra professora de biologia, alguém me acuda aqui por favor, é tenso. [...]”

Segundo Silva (2015, p. 69, fala de um professor), *“se tiver violência ou preconceito dentro da aula de química, é claro que eu, vou dialogar com os alunos”*, mesmo que não se considere que *“a química não vai por esse viés”* e que gênero e sexualidade são temáticas *“mais voltadas para as disciplinas de humanas”*. Um ponto para reflexão que essa fala nos traz refere-se ao risco que esses diálogos têm de cair em um viés pessoal/religioso. Outro exemplo alarmante pode ser observado quando o simples argumento docente de que é preciso respeitar a humanidade é utilizado em diálogo com estudantes que defendem atos criminosos como a *“morte aos gays”* (Fala docente identificada em DUARTE, 2015, p. 74).

Com essas falas, podemos perceber que há um impasse em não apenas compreender os conceitos de gênero e sexualidade, como também de enxergar quais os argumentos concretos que devem ser utilizados nas diversas situações possíveis de serem encontradas no ambiente escolar. Outras dificuldades são nitidamente descritas como lidar com diferentes expectativas e com a heterogeneidade na sala de aula, como a maneira que podem ser abordados os

casos de abuso sexual e orientação sexual e como o obstáculo em se criar uma ponte de comunicação entre pais e responsáveis (BARBOSA, 2022; PARIZ; SANTIAGO, 2022; RODRIGUES, 2017).

Sobre gênero, quando entrevistados, diferentes docentes relacionam esse conceito exclusivamente com a homossexualidade, esquecendo-se das relações entre mulheres e homens. Dessa forma, apresentam-se contra esses debates no ambiente escolar. Por sinal, a atração que sentimos por outras pessoas não está relacionada com o gênero ao qual nos identificamos. Contudo, quando partem de estudos e dialogam sobre as lutas e os direitos referentes à igualdade salarial, por exemplo, percebem que os ideais feministas não se resumem aos radicalismos espalhados pelas mídias (ARAUJO, 2019; OLTRAMARI; GESSER, 2019; PARREIRA, 2019).

Além desse viés, muitos entendem o **gênero** como um termo amplo que: engloba o papel social de mulheres e homens num contexto social; as relações de poder entre mulheres e homens; diferencia feminino e masculino nos humanos e nas outras espécies; a “opção” sexual (BERTAGLIA, 2020; MORAES, 2017; RODRIGUES, 2017; SANTOS, 2020)

Nesse sentido, têm-se como características femininas aquelas que: não assumem seus desejos (sexuais); agem como uma princesa ao esperar o homem dar o primeiro passo; usam batom vermelho salto alto e roupas decotadas até certo ponto, em determinado contexto e em certa idade; não gostam de futebol; usam maquiagem; usam a cor rosa; brincam de boneca; brincam com outras meninas; não tem facilidade em atividades físicas intensas por medo ou preguiça; são delicadas, sensíveis, meigas, pacientes e dóceis; têm cabelo comprido; não podem mostrar irreverência (alterar o tom da voz); agem com uma maior maturidade; trabalham em casa; cuidam das tarefas domésticas; menstruam; cuidam do marido; geram filhos; amamentam; fazem xixi sentadas; usam acessórios, vão à salões de beleza; conseguem fazer várias coisas ao mesmo tempo; tem paciência; podem se aposentar antes; têm facilidade de se expressar e de falar sobre sentimentos; possuem uma quantidade menor de pêlos³⁹. Além disso, são o grupo que mais

³⁹ BARBOSA, 2022; BARROS; MENEZES, 2014; BERTAGLIA, 2020; FONSECA, 2016; LOURENÇO; MENDONÇA, 2021; MORAES, 2017; NEGRÃO; SANTOS, 2020; RIZZATO, 2013; RODRIGUES, 2017; SANTOS; SANTOS; RAMOS, 2013; SOUZA, 2016; XAVIER, 2018.

sofrem repressão, preconceito, censura de roupas e perigo de estupro (SOUZA, 2016).

Já para as características masculinas tem-se o oposto, o que a maioria pensa do homem: o comportamento agressivo naturalizado, a tendência da figura masculina nas representações de turma, o entendimento melhor com as disciplinas de exatas, o uso inadequado de trajes femininos como vestidos, não pode usar brinco, não pode deixar o cabelo crescer, não deveria praticar ginástica, não podem rejeitar nenhuma menina que expresse interesse romântico, são mais infantis, praticam mais *bullying*, são brutos, mal educados e brincam com assuntos sérios (BARBOSA, 2022; BERTAGLIA, 2020; DUARTE, 2015; GABRIEL; MENDES, 2020; ILHA; BONETTI; MARIANO, 2021; MATOS, 2021; PONTES, 2021; RIZZATO, 2013; RODRIGUES, 2017; SANTOS, 2020).

Em contrapartida, ser homem também significa ser responsável, pai de família, corajoso, protetor e ter uma masculinidade perceptível. Como vantagem, eles não têm TPM e não menstruam, a sociedade é mais complacente com seus atos, não são julgados pela quantidade de parceiras, recebem mais pelo trabalho, têm uma vida sexual prolongada, têm maior força física, não são frequentemente vítimas de violência por conta de gênero, não são interrompidos, têm facilidades sociais, são levados mais a sério; têm uma menor pressão estética ao envelhecer e não precisam fingir orgasmo (ILHA; BONETTI; MARIANO, 2021; SOUZA, 2016).

Sobre **sexo**, há o entendimento de que: é o gênero da pessoa, se homem ou mulher (RODRIGUES, 2017).

Sobre **sexualidade**, há o entendimento de que: é cada um ser o que é; trata do sexo das pessoas; tem a haver com a “opção” sexual; refere-se ao conhecimento do próprio corpo; trata de tudo que envolve a relação afetiva entre os seres, como abraço, toque, beijo, carícias; é a forma que cada indivíduo busca viver o prazer; é a maneira de sentir bem consigo e com o sexo oposto; perpassa por várias vertentes desde a parte anatômica, “corpo”, sentimentos, afetividade, respeito, desejo, ou seja, todo relacionamento com o outro; é a opção sexual que a pessoa escolhe; é tudo que aborda questões de gênero (RODRIGUES, 2017; SANTOS, 2020).

Sobre **educação sexual**, há o entendimento de que: não é influenciar sobre o ato sexual, mas ensinar sobre higiene, limites e o conhecimento do próprio corpo; é um tema transversal, portanto educativo que visa educar as crianças, jovens e adultos a se proteger de doenças e ter uma relação segura; É a orientação para a vida sexual; é a relação entre pessoas com orientação sexual diferente (NEGRÃO; SANTOS, 2020; RODRIGUES, 2017).

Sobre **orientação sexual**, há o entendimento de que: é a forma como se previne de doenças (NEGRÃO; SANTOS, 2020).

Sobre a **homossexualidade**, há o entendimento de que: houve uma falta de orientação e conscientização por parte da família; é uma doença para chamar atenção; nasce-se com ela pois crianças já demonstram “maneiras homossexuais”; ou torna-se a partir de escolhas (JESUS; SOUZA; SILVA, 2015; OLIVEIRA; GODOI; SANTOS, 2014; SOARES, 2019).

Neste sentido, encontramos falas que defendem o estudo da homossexualidade para que se descubram respostas para a sua existência (RIZZATO, 2013). As falas docentes a seguir ilustram algumas possibilidades que ocasionaram a existência da homossexualidade, como por exemplo o tamanho da hipófise⁴⁰, que interferiria na orientação sexual da pessoa, pois *“nos homossexuais, a hipófise é maior. E foi esse o trabalho que eu li”* (Fala do professor Marcos, identificada em RIZZATO, 2013, p. 140); ou utilizam a espiritualidade para explicar o que acontece com as pessoas homossexuais:

“O espírito da pessoa não condiz com o corpo, então ele procura amoldar, fazer o corpo se tornar um corpo feminino [...] O que acontece é isso, é a busca, a procura de retornar ao estágio que deveria ter sido. Então, eu enxergo assim a alma do cara quando o cara nasceu, nasceu errado, entrou no corpo errado, tomou conta de um corpo que não era o corpo do espírito, um espírito feminino tomou conta de um corpo masculino, então as coisas não bateram e existe um desespero da pessoa em retornar à situação que deveria” (Fala do professor Luciano, identificada em RIZZATO, 2013, p. 139-140).

Neste momento, gostaríamos de deixar claro que o Modelo de Reconstrução Educacional guia as pesquisas de maneira que haja uma compreensão do que o público-alvo entende sobre o conteúdo científico a ser ensinado. O MRE não faz

⁴⁰ Uma pequena glândula localizada na base do encéfalo, sendo considerada a glândula mestra do organismo, por ter a principal função de produzir hormônios que regulam o funcionamento de outras glândulas endócrinas.

distinção de julgamento sobre concepções certas ou erradas. Nosso papel enquanto pesquisadoras é o de entender quais são as concepções que mais se aproximam do conteúdo científico, bem como quais são as que mais se afastam. Daí, é possível identificarmos as dificuldades e as necessidades de aprendizagem. Essa etapa será explícita no próximo capítulo. Nesse sentido, pedimos licença ao MRE ao analisar de maneira mais profunda a fala anteriormente citada.

Antes de apresentarmos a outra possibilidade, que foi argumentada pela mesma pessoa da citação anterior, gostaríamos de enfatizar que nossa busca não se limitou às concepções docentes de uma única área. Assim, não nos atentamos para a formação acadêmica específica de cada fala exposta. Contudo, ao nos depararmos com tamanha explicação do motivo pelo qual existem homossexuais, buscamos mais informações acerca da pessoa por trás dessas duas idéias e nos chocamos com a descrição de que se trata de um professor de ciências. Ainda que tenha sido uma explicação isolada, que não se repetiu em nenhum outro trabalho, e de uma pesquisa de dez anos atrás, ambas as falas (acima e abaixo) são altamente problemáticas e não possuem bases científicas. A segunda explicação é a seguinte:

“Você já imaginou que, no rio, desemboca vários esgotos, e é por isso que a gente inclusive clora a água? Mas acontece que esse tipo de tratamento não dá conta de materiais químicos existentes na água. Você não limpa a água quimicamente falando, ou seja, se você tiver hormônio, dá um upgrade e imagina a mulherada de São Paulo usando anticoncepcional, que é feito de hormônio, de estrogênio para impedir a ovulação. Seu organismo entende que você não precisa ovular porque você está prenha, isso é um hormônio feminino que está indo para a água quando você urina, e imagina a população feminina, que nós estamos fazendo a mesma coisa todo dia. Será que isso indo para a água e sendo bebido por criança em pouca idade não pode dar um reverterio bioquímico no corpo dela e alterar o funcionamento hormonal, gerando homossexualismo sem a pessoa entender? Ele fica sendo vítima, vitimado pelo próprio desenvolvimento humano” (Fala do professor Luciano, identificada em RIZZATO, 2013, p. 139).

Esse tipo de entendimento reflete uma visão preconceituosa, estereotipada e desinformada sobre a homossexualidade. A orientação sexual não é determinada por influências hormonais e afirmar isso de forma irresponsável perpetua estigmas e discriminação contra a comunidade LGBTQIAP+. Essas afirmações não apenas carecem de evidências científicas, mas também promovem estereótipos e reforçam a ideia de que a homossexualidade é anormal ou causada por fatores externos. Além disso, as pessoas que atuam no exercício da docência precisam ser conscientes do poder de suas palavras, uma vez que podem prejudicar a saúde

mental e emocional dos(as) estudantes. Além do mais, o(a) professor(a) de ciências, como discutido anteriormente, pode ser visto(a) como uma figura de autoridade científica por seus(suas) estudantes, tendo uma responsabilidade ética e profissional o fornecimento de informações corretas e atualizadas.

Sobre a **comunidade LGBTQIAP+**, há ainda uma invisibilidade até do significado das letras que compõem a sigla, sendo as pessoas Lésbicas e Gays as mais conhecidas. Se por um lado há hoje um debate maior sobre a homossexualidade, pouquíssimo se compreende sobre o que são bissexualidade, pansexualidade, queer, travestis e transexuais por exemplo (AGOSTINI, 2022; BARBOSA, 2022; RIZZATO, 2013). Para o público que desconhece a importância das identidades, além de Lésbicas e Gays, as demais letras da sigla são tidas como indecisas, como uma fase da adolescência e não são levadas a sério (RIZZATO, 2013; SILVA, 2021; TRAJANO, 2014). Até o conceito de metrossexual, por ter um sufixo semelhante, é confundido com as questões referentes à comunidade LGBTQIAP+, assim como a polisssexualidade, a androginia (AGOSTINI, 2022; LIMA; SIQUEIRA, 2013).

Sobre a desconstrução e a liberdade de não seguir os padrões culturalmente estabelecidos, é comum o uso de argumentos que se apoiam em características femininas e masculinas para julgar comportamentos vistos como inadequados nos tempos atuais, como *“na minha época de escola a coisa era diferente, a coisa era mais fechada, mais trancada, existia uma outra magia”* (Fala da professora Ester, identificada em SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 301).

Além desses confusos conceitos, ainda encontramos comentários destoantes que evidenciam a necessidade de estudos como o nosso, como por exemplo docentes que acreditam que *“é importante falar sobre sexualidade nas salas de aula com a orientação de um profissional. Mas sem apologia ao homossexualismo”* (Fala docente identificada em BRASIL, 2017, p. 68) e *“eu acho que a escola tem que ir até o ponto de não desrespeitar. A escola doutrinar o aluno, eu acho errado”* (Fala da professora Ipê, identificada em PARREIRA, 2019, p. 178).

Tão forte é o preconceito em nossa sociedade que temas como a adoção por casais homossexuais são citados, na defensiva de que uma criança cujos pais não são héteros pode desenvolver problemas em sua formação mental e no

desenvolvimento psicológico, pois esta ficaria confusa por não haver em equilíbrio das influências femininas e masculinas durante seu crescimento, podendo levar a mesma a questionar sua própria sexualidade (SOUZA; DINIS, 2010).

Muito comum foi o caráter religioso presente como justificativa para a não aceitação da discussão desses temas, sendo às vezes utilizado com amparo do discurso biológico heterocisnormativo, como por exemplo: "*a perpetuação da espécie depende de reprodução e não existe isso em um casamento homossexual*" (Fala da professora Lúcia, identificada em SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 299); "*há vários gêneros, mas Deus criou o homem e a mulher; homem deve ser masculino e mulher deve ser feminina*" (Fala de um professor, identificada em ILHA; BONETTI; MARIANO, 202, p. 193) e "*Ser homem pra mim é uma opção que não se escolhe, está intrínseco no seu nascimento, nos seus genes, que foi determinado por Deus antes do nascimento*" (Fala de um licenciando, identificada em SILVA, 2015, p. 63)

Ainda assim, é justamente por estarmos inseridos em um cenário ainda muito preconceituoso que podemos ver uma luz ao notarmos a existência de docentes que mesmo não sabendo trabalhar teoricamente com gênero e sexualidade, tentam entender seus estudantes e dão abertura para um diálogo. Coincidentemente, essa esperança é encontrada nos trabalhos publicados mais recentes, nos dando indícios de que a mudança desse pensamento enraizado culturalmente é possível, ainda que seja devagar (CAFÉ, 2019; CAMPOS et al., 2017; CUNHA; BRUXEL; SILVA, 2021; MARQUES-JÚNIOR, 2022; OLIVEIRA-JÚNIOR, 2022; SANTANA, 2019; SILVA; LEITE-JUNIOR, 2016; SILVA; SCHWENDLER, 2020).

Por comumente os debates de gênero enfatizarem as mulheres, muitos meninos podem parecer alheios às discussões com o pensamento de que aquilo não lhe diz respeito, o que pode criar barreiras até mesmo na compreensão de assuntos como o ciclo menstrual, uma vez que isso não ocorre em um corpo de homem cis (BARBOSA, 2022). Do mesmo jeito, meninas podem não sentir interesse em aprender sobre o funcionamento do corpo masculino por não se identificarem com este tipo de corpo (LOURENÇO; MENDONÇA, 2021). É justamente essa falta de interesse, seja docente ou discente, que impede a abertura para o diálogo e a compreensão sobre o outro - e às vezes, sobre nós mesmos(as) também (OLIVEIRA, et al., 2017; PESSÔA; PEREIRA; TOLEDO, 2017).

Os preconceitos e estereótipos também acontecem com os estudantes homens de pedagogia, que enfrentam dificuldade em conseguir emprego nas escolas por conta de seu gênero (BERTAGLIA, 2020; BEZERRA, 2019; SANTOS, 2020). Dentro dessas desigualdades, poucas foram as falas que trouxeram à luz discussões em que a ideia homogeneizadora machista não produz apenas privilégios aos homens, de forma que oculta toda uma geração de agressores, além de interferir na própria relação de convivência entre os homens (CHAGAS, 2016; GABRIEL; MENDES, 2020).

Nesse contexto de masculinidade, é apontado que a participação do público masculino nessas discussões é de suma importância uma vez que eles constituem majoritariamente a figura de agressor nos casos de violência física, pois "*é mais fácil você diminuir uma violência quando eu convenço o agressor e não o cara que está sendo agredido [...] eu tenho que convencer o agressor sobre o que ele está fazendo*" (Fala de um professor, identificada em SILVA, 2021a, p. 113).

O fato de essas concepções serem uma questão cultural e de educação familiar pode ser expressa pela fala esperançosa a seguir:

"Havia um aluno na faixa etária de seis anos [...] e ele escolheu uma boneca para brincar [...] e as crianças foram meio que zombar ele, aí ele falou assim: "ah, mas por quê? Eu, sendo menino, eu não posso ser pai? Eu não posso ser um professor? Eu posso sim". Então a resposta dele já me dá esperança de como as crianças estão sendo educadas pra se posicionarem" (Fala da licencianda Janete, identificada em BERTAGLIA, 2020, p. 60-61).

O tabu sobre gênero e sexualidade existia (e existe) em um nível no qual encontramos em relatos dos tempos de escola dos atuais docentes que: (1) condutas como o modo de carregar o caderno no peito (feminino) também era motivo para agressão verbal e física caso meninos agissem assim; (2) pessoas não se deixavam levar pela curiosidade de se relacionar com alguém do mesmo sexo por este ato ser ensinado como pecado; (3) meninas que menstruavam pela primeira vez não sabiam o que aquilo significava; e (4) pessoas que sofriam violência física dentro de suas casas por não seguirem o padrão heteronormativo (BARROS; MENEZES, 2014; NEGRÃO; SANTOS, 2020).

Essas características intrínsecas na cultura afetam a organização social de tal modo que docentes relatam por exemplo a dificuldade em se montar um time de

meninas para a participação em jogos interescolares ou até mesmo as orientações destinadas às meninas, que precisam de valorizar e se preservar mais, para não passar a impressão de que tudo é “liberado”; ou aos meninos, que precisam controlar seus comportamentos “femininos” para evitar sofrer agressões (FONSECA, 2016; SILVA; SCHWENDLER, 2020; XAVIER, 2018).

É fato que muitos adolescentes não têm o suporte familiar que lhes permite conversar e tirar dúvidas sobre essas temáticas, cabendo aos amigos (também adolescentes) e à internet a solução de suas incertezas. Ainda que existam informações confiáveis para além dos muros da escola, relatos docentes indicam que adolescentes desconhecem por exemplo, que a secreção de lubrificação pode conter espermatozoides, existindo a possibilidade de se engravidar mesmo com as "preliminares" (BARBOSA, 2022; BOZZINI; FURLAN; CALZOLARI, 2021; FARIA, 2018; INÁCIO, 2018; MATOS, 2021; PARIZ; SANTIAGO, 2022; SOARES, 2019).

Apesar de a internet representar grande parte da fonte de informação dessas pessoas, docentes relatam que as orientações sobre camisinha e doença sexualmente transmissível disponíveis nos meios de comunicação parecem não alcançar - ao menos de maneira efetiva - o público-alvo, uma vez que na sala de aula ainda surgem muitas dúvidas sobre a prevenção de doenças e a gravidez precoce (SANTOS, 2010B; TRAJANO, 2014). E nesta situação ainda nos deparamos com mais um impasse: se por um lado famílias apresentam resistência em a escola ensinar sobre esses assuntos, por outro lado famílias cobram um ensino efetivo das escola quando descobrem que seus(suas) filhos(as) adolescentes se tornarão mãe e pai (NEGRÃO; SANTOS, 2020; RIZZATO, 2013).

Ainda assim, quando docentes decidem abordar temas relacionados a gênero e sexualidade em sala de aula, percebem que os(as) estudantes que vêm de ambientes religiosos podem manifestar resistência e dificuldade em participar dos debates. Isso pode ser explicado por estes apresentarem uma visão influenciada pelos preceitos e regras da sua religião, tendo dificuldade em separar esses preceitos individuais das discussões mais amplas propostas nas aulas. Essa "trava" nas discussões pode limitar a compreensão e a abertura para refletir sobre diferentes perspectivas e vivências, levando a uma resistência ou falta de engajamento nessas temáticas. (PARREIRA, 2019; SILVA, 2021a).

Ainda que o foco desta revisão tenha sido voltado para as concepções discentes do ensino regular, podemos conectar as lacunas conceituais (que serão apresentadas a seguir) para uma maior escala, uma vez que encontramos registrado o **desconhecimento** de professoras (mulheres) sobre o processo de ovulação, sobre a camisinha feminina e sua dupla proteção e até mesmo sobre o que é direito sexual e reprodutivo (RODRIGUES, 2017). Além disso, comentários sobre discentes do EJA (Ensino de Jovens e Adultos) apontam que este público (mais velho, casado) acreditava que a menstruação e a urina eram expelidos do corpo pelo mesmo canal (MATOS, 2021).

Até o momento foram apresentadas as ideias resultantes da revisão bibliográfica. No entanto, gostaríamos de abrir um espaço e evidenciar como a inclusão das falas docentes fazem parte do segundo componente do MRE, que vem neste trabalho de uma maneira ampliada. As discussões trazidas aqui sob a ótica docente retratam como os temas de gênero e sexualidade influenciam o olhar e o trabalho docente de cada profissional.

Silva (2019) ao abordar conteúdos sobre a biodiversidade consegue trazer uma concepção docente “unificada” sobre o que se é entendido por biodiversidade, pois esta é uma questão que consta naturalmente na grade curricular dos cursos de licenciatura em ciências biológicas, sendo sua compreensão mais aceita entre as diferentes pessoas. Porém, ao trabalhar com assuntos como gênero e sexualidade, encontramos uma certa resistência e uma pluralidade de compreensões entre as pessoas docentes de ciências e biologia. Isso acontece porque as concepções acerca desses temas estão intrínsecas e veladas nas diferentes culturas, além de não estar presente obrigatoriamente nas grades curriculares dos cursos de licenciatura.

Dessa maneira, conseguimos caracterizar melhor o panorama da possibilidade de discussões sobre esses temas no ensino básico, de maneira que as dificuldades de sua inclusão aparentam ser mais claras ao considerarmos também as falas e concepções docentes neste trabalho. Afinal, a visão sobre o papel docente, segundo o MRE, é de uma das principais pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Inclusive, fazemos não só a identificação das concepções docentes neste capítulo, como o diálogo entre as concepções também.

Assim, buscamos não só compreender a concepção do público-alvo do RPG aqui desenvolvido, como também entender como é o espaço escolar e como este lida com as questões de gênero e sexualidade que trazemos no livro-jogo, principalmente quando nos referimos às pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQIAP+.

Diferentes escolas, diferentes contextos, semelhantes obstáculos

Ainda que existam diferentes contextos escolares e diversos docentes com distintas experiências (CUNHA; BRUXEL; SILVA, 2021; MORAES, 2017; SANTOS, 2010B; SOUTO; SILVA; FREITAS, 2017), com base no exposto, é possível afirmar que o ambiente escolar pode ser visto como fonte propagadora de preconceitos. De um lado, encontramos contextos nos quais estudantes chegaram a fazer um movimento para a demissão de uma docente por esta abordar temas de gênero e sexualidade em sala de aula (SOUTO; SILVA; FREITAS, 2017) ou até mesmo encontramos docentes que defendem a existência de um "racismo reverso" (PONTES, 2021).

Além disso, o modelo de escola ou as crenças individuais das pessoas responsáveis pela direção dessas instituições também pode ser um empecilho quando docentes se empenham em trazer essas discussões à tona, seja por não querer problemas para a escola (CUNHA; BRUXEL; SILVA, 2021; RODRIGUES, 2017), ou por acreditarem que os estudantes se fazem "*de vítima para chamar a atenção*" (Fala de um vice-diretor, identificada em CAFÉ, 2019, p. 81). Afinal, se eles "escolheram" este tipo de vida, teriam que arcar com as consequências de como o mundo lhe trata (COUTINHO, 2019; DUARTE, 2015).

Por outro lado, encontramos inspirações em pessoas que trabalham neste ambiente e lutam para a desconstrução de qualquer forma de preconceito mesmo em frente às adversidades já citadas (PAZ, 2014; SILVA, 2021; SILVA; SCHWENDLER, 2020). É nesse contexto que apontamos diretamente um fator pertinente para nossas discussões: as condições pré-instrucionais discentes.

No ensino fundamental, por exemplo, padrões podem começar a serem questionados ao motivar também as meninas para que desenvolvam habilidades físicas ou no uso de cores específicas (rosa e azul, por exemplo) para certos contextos. Esses exemplos envolvem questões de gênero e podem ser abordados com crianças, de maneira que as escolas possam começar a trabalhar a desconstrução dos padrões sociais sem precisar recorrer aos assuntos que envolvem a sexualidade (RODRIGUES, 2017; SANTOS, 2020).

Com o avançar das séries e do desenvolvimento intelectual dos(as) estudantes, assuntos mais complexos podem ser introduzidos de acordo com a demanda de cada contexto escolar, pois não há como negarmos que as dúvidas discentes surgem nas salas de aula quando esses temas são abordados (BERTAGLIA, 2020; DORNELLES; DAL'IGNA, 2015; DUARTE, 2015; FONSECA, 2016; INÁCIO, 2018; LIMIA; CRUZ; YARED, 2021; LOURENÇO; MENDONÇA, 2021; MATOS, 2021; PAZ, 2014; XAVIER, 2018). Segundo relato docente em Lima e Siqueira (2013, p. 163, fala de uma professora) "*se você for falar sobre mitocôndria e fizer uma relação da mitocôndria com sexo ou sexualidade eles vão prestar atenção na sua mitocôndria porque eles têm perguntas, e uma coisa crucial, eles não têm pra quem perguntar*".

Dadas as possíveis brincadeiras na hora das intervenções que envolvem sexualidade, uma estratégia docentes identificada é a criação de regras comportamentais durante as aulas, como por exemplo não colocar nome de colegas nas perguntas, usar o nome correto dos órgãos e não zombar a pergunta dos(as) colegas, uma vez que essas dúvidas podem ser apresentadas com termos vulgares (MATOS, 2021; OLIVEIRA; DIAS, 2019). Os resultados da nossa pesquisa evidenciam que há uma lacuna de conceitos e até uma curiosidade discente que não aparenta compreender o funcionamento dos seus próprios corpos. As dúvidas explícitas que encontramos serão apresentadas ao final deste capítulo.

Em decorrência desta demanda, é importante ressaltar que frente ao estilo de pesquisa que compôs nossos resultados, apesar de docentes relatarem que lidam tranquilamente com os assuntos referentes à gênero e sexualidade em suas aulas, interpretamos que falas ainda parecem estar contidas com um certo preconceito intrínseco. Falas discentes apontam que parte das intervenções nas escolas

acontecem de maneira que apenas a visão de quem apresenta o conteúdo é a correta, como podemos conferir a seguir:

"Agora, se a gente fala alguma coisa, ela já tenta se colocar como a certa, como se só ela estivesse certa. Hoje, qualquer coisa que ela começa a falar eu já fico meio 'ah, tanto faz' " (Fala do estudante Guilherme, identificada em BORGES, 2018, p. 75) e *"Eu tive dois professores 'fodas' [...] Um era de sociologia e um de história, mas eram de outra escola. Eram os únicos que escutavam, debatiam com você e no final ficava tudo certo"* (Fala do estudante Guilherme, identificada em BORGES, 2018, p. 75)

Dessa maneira, o primeiro passo para uma desconstrução seria o reconhecimento da existência desses (pre)conceitos internalizados que acabam por causar a exclusão indireta de indivíduos no ambiente escolar (BERTAGLIA, 2020; PAZ, 2014). Ou seja, a hostilidade sofrida por pessoas que não seguem o padrão socialmente pode ocorrer através de comentários inapropriados, por exemplo, de pessoas que não se dão conta do poder das palavras ditas (FONSECA, 2016; PAZ, 2014). De acordo com uma fala docente:

"Todo mundo fala muito bonito, tipo assim "é tem que ter isso, machismo não", mas ninguém consegue refletir na sua prática, que aquela coisinha mínima que você falou foi machista, que aquela coisinha mínima que você falou foi homofóbica. Então as pessoas continuam reproduzindo e aí falam muitas coisas clichê e superficial e não levam para prática [...] são raras as pessoas que tocam na própria ferida no sentido de falar "pô, eu cometo isso" (Fala da professora Quintella, identificada em VERVLOET; BITTE, 2020, p. 11).

Por isso, há uma clara necessidade de que orientações docentes sejam realizadas para que estes(as) profissionais consigam trabalhar esses temas em suas aulas, sejam as orientações provenientes das secretarias dos estados ou por cursos de formação continuada (SOARES, 2019). Inclusive, algumas falas evidenciam que esses cursos, por exemplo, contribuem como uma maneira de aproximação, ao passo que possibilitam *"enxergar o mundo pela ótica deles, que às vezes a gente não tem oportunidade [...] Porque a impressão que a gente tem, às vezes, é que o homossexual está lá no mundo dele e que a gente está aqui* (Fala da professora Estrer, identificada em RIZZATO, 2013, p. 163). Dessa forma, ao ampliarmos nossa compreensão para as diversas possibilidades de existência, a oportunidade em participar de formações assim pode ser considerada como um "divisor de águas",

uma vez que *“eu comecei a entender até o que eu era [...] que foi: “Espera aí! Eu estou reproduzindo, eu estou reproduzindo tudo isso, quando isso vai acabar? A hora que eu, primeiro, começar a me aceitar”*.(Fala do professor Thales, identificada em RIZZATO, 2013, p. 221).

Além disso, não só para aperfeiçoar a prática docente, mas, a formação continuada pode contribuir no exercício da uma auto-reflexão dos próprios conceitos individuais, auxiliando também na própria formação enquanto ser humano (BERTAGLIA, 2020; MATOS, 2021; NEGRÃO; SANTOS, 2020; PONTES, 2021; SANTOS, 2020). Debater assuntos relacionados à gênero e sexualidade no ambiente escolar mostra-se importante pois objetiva uma aprendizagem além *“do que o aluno simplesmente passar numa prova ou entrar para faculdade”* (Fala da professora Buganvília, identificada em PARREIRA, 2019, p. 118), *“É algo que ele leva para a vida dele. É o corpo dele, é a saúde dele, é a vida dele”* (Fala da professora Buganvília, identificada em PARREIRA, 2019, p. 131).

E para isso, *“eu não preciso me tornar um homossexual, ou um negro ou uma mulher pra poder entender sobre a vida dessas pessoas. É claro que eu não estou na pele delas, mas eu posso entender”* (Fala do professor Paulo, identificada em OLIVEIRA-JÚNIOR, 2022, p. 87). Ou seja, *“ninguém precisa ser especialista de nada pra entender que você não pode ser racista ou que você não pode ser preconceituoso”* (Fala da professora Paula, identificada em BARBOSA, 2022, p. 97).

Considerando que a escola é uma extensão da sociedade, reconhecemos que este ambiente é um meio de representatividade e tem o potencial de acolher também as pessoas que não se veem representadas pelas heterocisnormatividade. É nesse sentido que defendemos a articulação e a inclusão de gênero e sexualidade no ambiente de ensino por se tratar de um conteúdo complexo e multifatorial (FARIA, 2018). Dessa forma, são várias as discussões incluídas nestes temas, como a presença do movimento feminista e suas conquistas, a perspectiva religiosa, a questão política, o machismo, a pauta LGBTQIAP+ e todas essas bandeiras que tem seu significado desconhecido (SOUTO; SILVA; FREITAS, 2017).

Assim, corresponde à docência mais do que trazer uma discussão informativa, propondo também a veiculação e a ventilação das ideias, para que

os(as) estudantes discutam entre si, utilizando para isso dados, provocações, contextos e situações reais ou fictícias (BARBOSA, 2022). Porque muitas vezes o que falta, na verdade, é o diálogo e a conscientização, é fazer se refletir a respeito. (LOURENÇO; MENDONÇA, 2021; RIZZATO, 2013).

Ainda que incontáveis docentes reconheçam a importância desses debates, as falas que se repetem, em nossa pesquisa, apontam que não houve formação para isso e/ou não se sabe como instigar essas discussões. Nesse sentido, diversos relatos indicam a falta de oportunidades de cursos ou de materiais concretos e direcionados para que docentes que já atuam na escola possam ter acesso (AGOSTINI, 2022; BARBOSA, 2022; INÁCIO, 2018; MORAES, 2017; RODRIGUES, 2017; SANTOS, 2010; SANTOS, 2020; SILVA, 2021; TRAJANO, 2014).

Segundo fala docente em Santos (2020, p. 116, fala de uma professora), seria excelente ter *"um material onde você possa trabalhar reflexão, possa trabalhar percepção, possa trabalhar situações do dia a dia, e esse material então viria enriquecido com uma fundamentação teórica pra este, específico pra este assunto e estudos de casos"* pois isso facilitaria a interação docente-discente. Assim como o RPG proposto nesta pesquisa, teoricamente fundamentado, esse tipo de material ajudaria na prática docente não só dos(as) futuros(as) profissionais, como também *"pra nós dos dia a dia, que ainda não sabemos como lidar, como tocar no assunto, qual material usar"* (Fala de uma professora, identificada em SANTOS, 2020, p. 118). São intervenções teoricamente fundamentadas e bem planejadas que de fato podem levar à abertura dos participantes para o diálogo e a reflexão sobre o que acontece em suas próprias vidas (VERVLOET; BITTE, 2020).

Além do mais, é importante o estudo dessa temática mesmo que não haja a intenção de se planejar uma intervenção, pois às vezes acontecem situações que precisam da interferência docente, uma vez que no meio de uma aula pode surgir um comentário machista, homofóbico, sexista e/ou preconceituoso, tornando assim responsabilidade docente *"parar a aula e discutir sobre o que está acontecendo no momento"* (Fala da professora Aline, identificada em CHAGAS, 2016, p. 37).

O conjunto de dados apresentados aqui podem ser tomados como base para o *design* de inovações educacionais que busquem soluções para esse problema e o MRE pode ajudar na construção desses materiais específicos para docentes.

Concepções discentes: perspectivas iniciais

Ao utilizar as concepções discentes encontradas neste levantamento, é importante ressaltar que cada trabalho lido está inserido em um contexto educacional e que as falas provenientes destes trabalhos refletem estes contextos. Ainda assim, é possível perceber que em um mesmo ambiente, existem pessoas que compartilham e outras que divergem opiniões sobre os papéis sociais de mulheres e homens perante à família e à sociedade.

A nossa observação para as concepções discentes foi focada principalmente nas discussões que a aventura-solo “Mais um nada comum dia na escola” pretende suscitar. Assim, olhamos minuciosamente as falas referentes à responsabilidade social feminina no cenário de uma gravidez na adolescência e às concepções quanto às pessoas que não seguem a heterocisnormatividade, uma vez que esses são os dois arcos principais em nossa narrativa. Contudo, não foram descartadas as concepções e discussões que são atreladas a estes temas e que podem ser indiretamente apresentadas no RPG, como a questão da afetividade nos relacionamentos, do *bullying* e dos padrões de beleza.

Ainda que pouquíssimas falas tenham apresentado uma distinção clara de compreensão entre expressão de gênero e sexualidade, percebemos que a grande maioria das concepções (que são as que se repetem) ainda reproduzem um discurso diferente do que apresentamos no capítulo anterior (IV), indo ao encontro aos ideais mais conservadores. Dessa forma, ao apresentarmos posteriormente neste trabalho as falas e as concepções discentes nas categorias que emergiram em nossa análise, tomamos como base as concepções que se afastam dos conceitos aqui trabalhados e que indicam as necessidades e as dificuldades de aprendizagem do nosso público-alvo.

Assim como as características esperadas para os públicos feminino e masculino encontradas nas falas docentes apresentadas anteriormente, uma diversidade de estudantes ainda considera que as meninas são mais maduras,

responsáveis, sensíveis, devem cuidar das atividades domésticas, não são boas em esportes, não podem deixar à mostra seus interesses sexuais ou usar tatuagens ou cabelo curto, por exemplo, ou até que o sonho de toda mulher é se casar. Contrariamente, aos meninos são resguardados comportamentos como: agressivos, competitivos, corajosos, viris, trabalhadores, “pegadores”, líderes, determinados e dominantes das disciplinas de exatas⁴¹.

Nesse contexto, uma mulher que demonstra sua opinião, fala o que está errado e que luta pelos seus ideais, é recriminada, não só pelos homens, sendo vista como uma anomalia por não aceitar o papel que lhe é imposto. De maneira semelhante são tratados os homens que têm um “comportamento afeminado”. Assim, as pessoas com personalidade dissonante ao esperado já crescem com uma sensação de não pertencimento ao meio (JARDIM, 2018; MEDEIROS; CAETANO, 2018; REIS; MENDES, 2017).

Por exemplo, discentes podem aceitar a ideia de que a roupa utilizada pelas mulheres pode ser o motivo que justifica uma agressão sofrida, culpabilizando a vítima (Faria, 2018). Além disso, podem não aceitar a formação de famílias para além do padrão heterocisnormativo (BARBOSA, 2022). De um modo geral, essa moral sexual-religiosa causa mal às pessoas que fogem da heterocisnormatividade. Justamente por ser um meio de controle da vida das pessoas, a sexualidade deve ser amplamente debatida (BRASIL, 2017). A fala discente a seguir ilustra como é doloroso quando as pessoas não conseguem se identificar e se enquadrar nessas normas sociais binárias:

“Eu não sei como começou isso, mas eu comecei a me questionar, basicamente, se eu era menino ou menina, e eu tentava categorizar na minha cabeça os meus gostos, as minhas preferências, os meus trejeitos... Categorizar como masculino ou feminino, e ver qual ganhava, e sempre acabava meio que empatando. Não sei se realmente empatava, ou se eu só fingia pra mim mesmo que empatava porque eu não queria admitir pra mim mesmo que eu era mais feminino que masculino [...] a primeira vez que eu pensei em suicídio foi por causa disso” (Fala de um estudante, identificada em JARDIM, 2018, p. 15).

⁴¹ ABREU, 2016; ALMEIDA, 2022; AURINO, 2019; BIANCHI, 2018; BORDINI; SPERB, 2012; BORGES, 2018; CASTRO, 2018; CHAGAS, 2016; CORRER; SOUZA, 2015; HOLANDA, 2020; INCERTI, 2017; MARQUES-JÚNIOR, 2022; MENESES, 2015; MIRANDA, 2022; MOTTA, 2013; NASCIMENTO, et al., 2021; PARREIRA, 2019; PASSOS, 2020; PINTO, 2014; SANTOS; SANTOS; RAMOS, 2013; SENE, 2017; SILVA, 2010; 2019; SILVA; ANGERAMI, 2019; SILVA; DOURADO, 2019; SOUZA, 2016; TEIXEIRA; DUARTE-FILHO, 2022; THOMAZ, 2014; VIEIRA; MOURMUL, 2019.

Outros trabalhos também apontam relatos de pensamentos drásticos, como desistir dos estudos ou até da própria vida (BRASIL, 2017; DUARTE, 2015; MARQUES-JÚNIOR, 2022; SILVA, 2020).

Possivelmente graças aos debates atuais de gênero, nas escolas e nas mídias sociais, já conseguimos encontrar pessoas, que independente de seus gêneros, reconhecem como as mulheres são tratadas sob uma perspectiva inferior, chegando a sofrer discriminação e agressão física e/ou verbal; ou como a desigualdade social e os tabus são sempre quesitos de desvantagem para o ser feminino; ou até mesmo que esse padrão comportamental também fere o ser masculino que é de certo modo impedido de demonstrar emoções (CASTRO, 2018; SOUZA, 2016). A seguintes falas de estudantes confirmam que há a compreensão, nas novas gerações, de que vivemos em uma cultura patriarcal:

“[...] é extremamente machista isso aqui, olha só. O homem, fisicamente apto, no controle, ativo, pô, prontidão sexual, fala firme, não demonstra emoções, claro que demonstra! Deixa eu ver o das mulheres. Aí! Fisicamente fraca, é sacanagem, isso num existe, dócil, é, mulheres são dóceis, eu gosto de mulheres dóceis, mas, não quer dizer que tá certo, frágil, delicada, discreta (lendo em silêncio), cuidadora doméstica cara, nossa eu fico muito puto. [...] Essas coisas que impuseram pra mulher fazer é extremamente errado, velho. Aí, submissa, (gritando e tampando o papel contra a mesa) Que isso velho! Submissa em relação ao homem, isso me dá muita raiva velho! Ai que pô, e tem mulher que realmente é muito assim [...]” (Fala do estudante Heitor, identificada em CASTRO; COURA, 2022, p. 292).

“O que eu entendi é que desde que nascemos, somos ensinados o que podemos ou não podemos fazer de acordo com nosso gênero. O doutrinamento de gênero começa com as cores dos enxovais, os brinquedos que ganhamos de presente e o tipo de roupa que nossos pais nos dão para vestir” (Fala de uma estudante, identificada em MATEI, 2016, p. 10).

É essa expectativa comportamental socialmente construída, intrínseca na cultura familiar e na criação das pessoas, que fundamenta a imagem de que esses comportamentos são naturais. Que por sua vez são aliados aos discursos genéticos-religiosos reproduzidos popularmente. Nesse sentido, somos ensinados que uma menina brincando de carrinho não é bem vista, assim como um menino que fala com voz fina. Conseqüentemente, a escola se torna uma continuação dessa

cultura que permanece ensinando quais são as roupas propícias a serem utilizadas pelas mulheres para que estas não sofram agressões, por exemplo⁴².

Assim, surgem as concepções de que em um mundo violento como o nosso, existem lugares que não devem ser frequentados por garotas, uma vez que estas não sabem se defender. Além disso, acredita-se que a influência recebida na infância, associada aos costumes e ao tipo de brinquedo utilizado, pode interferir nas escolhas das pessoas quando estas crescem. Por isso meninos não devem brincar de bonecas, para que não corram o risco de ficarem "delicados demais" e depois sofrerem *bullying* na escola, mesmo que não se identifiquem como homossexuais (AURINO, 2019; THOMAZ, 2014).

Além do mais, falas alarmantes como "*bater educa sim!*" (Fala de um estudante, identificada em TORRES; ANDRADE, 2016, p. 6) são utilizadas num contexto em que os pais têm total liberdade para educar seus filhos de acordo com o que consideram como certo ou errado. A cultura da violência e desse tipo de pensamento machuca e traumatiza quem desvia do padrão heterocisnormativo, que cresce ouvindo de seus pais frases como "*se chegasse em casa apanhado, iria apanhar de novo para aprender*" (Fala de um estudante, identificada em SILVA, 2019, p. 162) e "*se algum dos filhos fosse 'fresco', ia ser amarrado e passar o dia apanhando*" (Fala de uma estudante, identificada em SILVA, 2019, p. 162). Essa maneira de "educar" não se limita às questões LGBTQIAP+, quando encontramos depoimentos do tipo:

"[...] quando o meu pai bateu na mãe, a última vez que ele fez isso, a mãe foi na polícia, junto com o meu avô. Só que os policiais deram risada na cara dela debochando e falaram entre eles: "o que será que ela fez que ele não gostou, porque ninguém apanha sem ter feito alguma coisa". Eles acham tão natural uma mulher apanhar. Daí minha mãe ficou constrangida e foi embora, por que eles tratam isso como natural, como que vem do gens do homem bater na mulher, mandar nela[...]" (Fala da estudante Alexia, identificada em SENE, 2017, p. 120).

É nesse mundo também em que homens possuem uma suposta superioridade que encontramos as seguintes situações descritas sobre o corpo feminino:

⁴² AURINO, 2019; BASTOS; LÜDKE, 2017; BIANCHI, 2018; BORGES, 2018; BRASIL, 2017; CASTRO, 2018; CASTRO; COURA, 2022; MARQUES-JÚNIOR, 2022; MATEI, 2016; MENESES, 2015; MIRANDA, 2022; QUEIROZ, 2018; SENE, 2017; SILVA, RIOS, 2019; THOMAZ, 2014.

(1) "O corpo da mulher começa a incomodar desde que ele começa a se desenvolver [...] e a gente tem que aprender a esconder. [...] porque se alguém quiser me atacar ou se alguém quiser fazer alguma coisa, a culpa é minha por não ter escondido (Fala de uma estudante, identificada em BRASIL, 2017, p. 48)";

(2) "eles não só olham, eles inticam, eles te chamam, eles fazem psiu, eles chamam de gata, de gostosa... mas se tu tiver com um menino do lado, ninguém mexe" (Fala da estudante P.J., identificada em BIANCHI, 2018, p. 105);

e (3) "Desde minha infância me reconheço como mulher e pago caro por subverter a lógica biológica e buscar corresponder meu corpo à minha identidade de gênero. Estou farta de ser humilhada e agredida, tenho marcas no corpo por ser violentada por minha mãe, apanhei de raquete, ouvi muitas coisas, sofri muito e já senti muita dor" (Fala da estudante Diadorim, identificada em DUARTE, 2015, p. 148).

Felizmente, diversas são as opiniões discentes que reforçam nossa pauta de que cabe à escola, enquanto uma instituição de ensino e que forma cidadãos e cidadãs, combater as diferentes formas de preconceito. Devendo então ser discutido e refletido principalmente para as pessoas que não possuem acesso a estes debates de outras formas, de maneira que seja esclarecido que "tá tudo bem ser diferente às vezes" (Fala do estudante Isaac Victor, identificada em MEDEIROS, 2018, p. 58).

É no ambiente escolar também que podemos perceber como as relações de gênero estão conectadas à cultura de quem o frequenta. Além do comumente encontrado e discutido sobre as situações esportivas escolares (NASCIMENTO, et al., 2021; PEREIRA-NETO; SILVA, 2019; SENE, 2017) ou sobre a perspectiva de que existem professores que dão mais atenção às suas alunas e vice-versa (BIANCHI, 2018; PINTO, 2014; PULCINO; PINHO; ANDRADE, 2014), a seguinte fala discente apresenta como ocorre a validação de concepções a partir do que se é dito por docentes, como por exemplo a ideia de que bissexuais se declaram assim por serem pessoas indecisas:

"me deu mais raiva porque ai um monte de retardados mudos da sala começou a apoiar, falando "ah, é mesmo", tipo apoiando o que o professor disse. Incrível como uma fala dele valeu mais do que todo, todo o tempo gasto pra tentar explicar sobre o mínimo de diversidade na sala" (Fala da estudante C, identificada em CAFÉ, 2019, p. 87).

Um ponto que nos chama atenção ao observar a identificação e a validação das falas neste ambiente é que encontramos dois argumentos opostos em um mesmo público. Entendendo que o preconceito existe e é culturalmente ensinado, quando docentes proferem discursos baseados em preconceitos, há um público que

se identifica com aquele conteúdo e concorda com o que se foi dito, tratando-o como natural. Por outro lado, argumenta-se também que estudantes podem se identificar e se sentir influenciados com as falas docentes, mas essa conexão é considerada perigosa a partir do momento que o discurso contrapõe os ideais socioculturais já estabelecidos, concebendo assim um mundo sem progresso e “*exterminando a família*” (Fala discente identificada em GUIMARÃES et al., 2013, p. 760).

As regras sociais heteronormativas também são visíveis não apenas nas salas de aula, mas no contexto escolar como um todo, quando nos referimos ao simples comportamento estudantil. Enquanto casais heterossexuais podem andar juntos, de mãos dadas sem serem importunados apenas por estarem próximos um do outro, diferentes foram os relatos de que casais LGBTQUIAP+ não podiam usufruir destes mesmos direitos de ir e vir (MATTA et al., 2021; NASCIMENTO; FIGUEIREDO, 2021). A seguinte narrativa discente publicada em Reis (2019, p. 7, fala do estudante Juca) descreve bem um exemplo de visão institucional segundo experiência escolar pessoal neste quesito:

“A diretora e a vice diretora me chamaram pra conversar, dizendo que era pra mim continuar, que me dava apoio, essas coisas, mas que não era tipo pra ter relação aqui no colégio, tipo pra também preservar a imagem do colégio... tipo, assim, o colégio ficar reconhecido [...] casal hétero eles não falam nada, mas com casal lgbt eles falam. [...] Chamaram nós dois que era pra nós namorar, era, mas não ter relação no colégio, que era pra gente preservar também nossa imagem”.

Infelizmente, essa realidade preconceituosa não se restringe às escolas e se estende para outras esferas da vida, como o mercado de trabalho. A desigualdade de gênero ainda é uma realidade presente em muitas áreas profissionais, dificultando a ascensão de grupos marginalizados em cargos de liderança e influência. Quando olhamos para os conceitos sobre o mercado de trabalho, ainda que o argumento de corpo biológico feminino e masculino seja utilizado por um número de estudantes, encontramos a compreensão de que atualmente as mulheres já ocupam o lugar de provedoras, havendo inclusive o entendimento de que há uma jornada dupla de trabalho e de que há uma desigualdade salarial nos cargos ocupados (BIANCHI, 2018; CASTRO; COURA, 2022; PASSOS, 2020; SILVA; SCHWENDLER, 2020; THOMAZ, 2014).

Contudo, ao mesmo tempo em que se tem a ideia de que mulheres já podem trabalhar fora de casa, ainda tem-se implícito as concepções de que há certos

trabalhos propícios para homens e para mulheres, que não se isolam na área comercial. Ou seja, nas escolhas profissionais/acadêmicas de estudantes, os cursos que lidam com artes são tidos femininos, podendo até ser questionada a sexualidade de um homem que opta por esta área de atuação, e vice-versa (BEZERRA, 2019; CHAGAS, 2016; INCERTI, 2017; PINTO, 2014; RIOS; DIAS; VIEIRA, 2019; SENE, 2017; SILVA, 2021b).

Desse modo, ainda que vejamos um avanço cultural sobre o que pode ou não pode a mulher fazer, os argumentos utilizados contra as atuais lutas das mulheres voltam a tocar na questão cultural-religiosa. Hoje em dia, diversas pessoas já conseguem perceber que as mulheres têm a competência de assumir lugares no mercado de trabalho, que antes lhes eram negados, mas falham em deduzir que essa mudança social se deu em virtude aos movimentos que lutam por direitos, como o movimento feminista. A seguinte fala discente expressa como a concepção feminista pode encontrar-se deturpada:

“Veja, tava certo lutar por voto e pra ter escolas, mas agora tudo está desandado. Elas só querem saber de transar e não ter filho e depois ficar tirando, ficar falando que o corpo é delas. Só que não são responsáveis, ficam tirando a blusa e mostrando os peitos. Para mim, elas só querem atacar” (Fala do estudante A, identificada em ARAUJO, 2019, p. 128)

Intrínseco a este assunto e **não** nos aprofundando no que se refere às diversas opiniões sobre aborto, cabe lembrarmos que uma gravidez, ao contrário do que se imagina, não depende exclusivamente da mulher para ocorrer. Assim, é evidente a necessidade de que sejam debatidas cada vez mais as relações de gênero e como elas se apresentam nas diferentes dimensões da sociedade, assim como o que refletem nas vidas das pessoas. Um exemplo disso é encontrado na seguinte fala discente: *“Eu amava o futebol, adorava, mas aí eu casei com uma pessoa machista que acha que mulher não pode jogar futebol e aí acabei desistindo”* (Fala da estudante Cecília, identificada em BEZERRA, 2019, p. 50).

Relacionamentos e gravidez na adolescência

Antes de apresentarmos as ideias sobre o que discentes conceituam ser gênero e sexualidade, objetivo principal desta revisão, gostaríamos de explicitar as concepções docentes e discentes sobre a gravidez na adolescência e as

inseguranças com o próprio corpo, uma vez que são discussões que podem emergir com a leitura do RPG “mais um nada comum dia na escola”.

A gravidez nesta idade é vista por muitas pessoas, principalmente docentes, como algo a ser combatido, chegando a ser sinônimo de irresponsabilidade. Ainda que não possam representar a totalidade, encontramos falas tanto de docentes como de discentes que evidenciam o período de gravidez no estágio escolar como um peso na vida dos(as) adolescentes (BASTOS; LÜDKE, 2017; SILVA; FARIAS; FONTES, 2011), como por exemplo "*Fala-se sobre sexo com eles um ano e quando é no outro ano, você fala: eu não acredito que ela está grávida! [...] Tinha todas as informações necessárias para não deixar isso acontecer*" (Fala docente identificada em SANTOS, 2010b, p. 80).

Contudo, há de se contextualizar a situação e a perspectiva de vida dos(as) próprios(as) adolescentes envolvidos(as), pois em alguns casos, a meta de vida é realmente não seguir carreira e querer ter um(a) filho(a) (LOURENÇO; MENDONÇA, 2021; MATOS, 2021; RODRIGUES, 2017). Nesse sentido, Araújo e Nery (2018) apontam que o desejo de engravidar é um dos três mais comuns argumentos para a não utilização do preservativo, juntos a não querer usar e a achar que não irão engravidar mesmo tendo relações desprotegidas. Além disso, há o fato de que os(as) adolescentes conhecem pelo menos um método contraceptivo e sabem onde ter acesso a ele, mas isso não caracteriza garantia de que irão utilizá-lo de forma segura e eficaz (KEMPFER et al., 2012).

Ainda assim, é necessário que este conteúdo seja debatido para que tenhamos uma maior criticidade sobre a gravidez na adolescência, pois é preciso acrescentar ao debate as questões sobre paternidade na adolescência, a falta de estrutura social para uma mãe solo e a responsabilidade que cai em cima da mulher por um ato que leva também a figura masculina para acontecer (AGOSTINI, 2022). Nessa perspectiva na qual há a culpabilização apenas da mulher, podemos entender como o público masculino aparenta desconhecer conceitos referentes ao ciclo menstrual (concepção, fertilização, consequências da pílula do dia seguinte no corpo das mulheres, TPM e anticoncepcional) (BARBOSA, 2022; MATOS, 2021).

Mas antes de se chegar à fase de gravidez, a descoberta e a possibilidade de adolescentes engajar em relacionamentos afetivos são comuns nessa faixa etária, o que nos aponta também algumas questões válidas para refletirmos sobre os padrões corporais e de beleza, que de certa maneira, estão também intrínsecos nas culturas e influenciam diretamente a escolha de parceiros/as.

Ainda que o gosto pessoal seja algo subjetivo, nossa sociedade tenta nos vender um padrão irreal que é buscado por muitos e muitas adolescentes, como podemos ver nas falas a seguir: (1) *“meninos com corpo mais sarados, chamam a atenção por causa de seu corpo; já os raquíticos não, eles chamam a atenção por ser fofos”* (Fala de uma estudante, identificada em CORRER; SOUZA, 2015, p. 1551); (2) *“o cabelo, o rosto o sorriso... a roupa é tudo, a pele também”* (Fala de uma estudante, identificada em CORRER; SOUZA, 2015, p. 1551); (3) *“Um homem com uma bunda redondinha é uma delícia”* (Fala da estudante Débora, identificada em FIGUEIREDO et al., 2017, p. 132); (4) *“o sorriso da pessoa e também tipo o corpo, porque é uma coisa que chama bastante atenção, se ela tem um corpo legal e tal, é o que eu acho mais interessante”* (Fala do estudante Antúrio, identificada em MORAES, 2017, p. 93) e (5) *Corpo bonito “é magro com curvas e bumbum grande” ou “é sem machucados ou alergia”* (Falas discentes identificadas em REIS, 2018, p. 133).

A simples comparação corporal com o padrão de beleza irreal pode ter um impacto significativo na vida de adolescentes afetando a autoimagem, a autoestima, a saúde emocional e a socialização. São estes tipos de definições e expectativas que podem gerar mais *bullying*, mais preconceito e podem adicionar fatores nocivos durante a experiência da vida escolar das pessoas, como por exemplo: (1) *“Aconteceu, algum tempo atrás, umas pessoas ficaram de preconceito comigo, tiraram brincadeira comigo, um me derrubou, me escanteando mesmo! Assim... ele disse “ah, ele é muito feio!” Eu sou feio? O que importa minha aparência?”* (Fala de um estudante, identificada em BOTLER, 2021, p. 11); (2) *“Eu tenho um porte físico meio avantajado... Eu sou um pouco acima do peso, então eu sofria tanto homofobia como gordofobia, por assim dizer”* (Fala do estudante Anitta identificada em MARQUES-JÚNIOR, 2022, p. 103); (3) *“Existem pessoas que me chamam de Nhonho – eu não gosto disso”* (Fala discente identificada em MOTTA, 2013, p. 43);

(4) *“apesar de não me preocupar muito, acho que não me enquadro nos padrões de beleza [tenho] baixa autoestima provavelmente baseada na sociedade”* (Fala discente identificada em REIS, 2018, p. 134); e (5) *“desde sempre tenho dificuldade de aceitar meu peso e algumas cicatrizes ao longo do corpo”* (Fala discente identificada em REIS, 2018, p. 134).

Ainda que nos últimos anos a publicidade voltada para o universo feminino tenha conseguido incluir certa diversidade de corpos, cores e etnias, a representação e a identificação da mulher está intrinsecamente conectada com a sociedade em que vive. Assim, as mídias apresentam uma relação direta de como a imagem feminina é construída e representada, sendo vários os padrões e imagens de beleza impostos como ideais. Mesmo com algumas marcas se atentando hoje em dia para essa diversificação, o padrão socialmente aceito e mais propagado que representa a beleza feminina continua, em sua maioria, com a imagem da mulher branca, alta, magra, de cabelos longos e lisos, que não leva em consideração as peculiaridades e individualidades das mulheres, principalmente quando falamos sobre as heranças genéticas que compõe a maior parte do público brasileiro (SIRQUEIRA; GOMES; CHAVES, 2021).

Silva (2019, p. 164-166) apresenta algumas descrições discentes atribuídas às personalidades trabalhadas em uma dinâmica “O que me define?” e nos chama atenção o fato de que são as próprias mulheres que mais julgam as outras mulheres, falando sobre os corpos, sobre a beleza e sobre os estereótipos do corpo trans, que é invisibilizado ainda hoje, mesmo nos espaços de educação. Depoimentos publicizados em Pereira e Lima (2021) demonstram como os corpos que apresentam alguma diferença do padrão social têm que se esforçar muito para não criar muitas tensões e ainda assim, ressaltam a importância e a necessidade desses debates, uma vez que há anos atrás, não havia espaço para a construção das diversas identidades que vemos atualmente.

Enquanto que as características dos gêneros femininos e masculinos parecem representar um contexto mais amplo, as concepções referentes à sexualidade, como por exemplo o ato de se prevenir durante a relação sexual, aparentam originar-se muito mais das experiências individuais de cada pessoa entrevistada, como podemos observar nas falas a seguir:

"Acho que homem se previne menos, porque vai na questão do impulso. [...] Já aconteceu comigo uma vez com minha namorada. A mulher tá sempre ali: não e não sei o que, tem que usar camisinha, tem que tomar remédio. O homem age mais no impulso" (Fala do estudante Jefferson, identificada em CICCIO; VARGAS, 2012, pp. 264, grifo nosso).

"Os meninos se previnem mais. (...) Eu já tive uma experiência... a gente já era um tempo namorando, mas ele, a gente nunca tinha conversado sobre isso, mas ele que pegou a camisinha. Ai eu falei: Fulano, mas porque você quer usar? Quero porque previne e eu também não quero ser pai. Ele já estava com o pensamento do tipo: vou usar pô, não conheço, não sei se tem doença ou não. Eu não, eu já nem tava aí" (Fala da estudante Tatiana, identificada em CICCIO; VARGAS, 2012, pp. 264, grifo nosso).

Compreendendo que as situações acima relatadas dependem das experiências pessoais e que os relacionamentos afetivos dependem do objetivo pessoal de cada indivíduo, ainda assim, observamos concepções que seguem em concordância com esse "contrato" social normativo de comportamentos esperados para cada gênero (MENESES, 2015). Assim, diversas são as descrições de que cabe aos homens tomarem iniciativa nos relacionamentos amorosos, de que eles comandam essas relações amorosas ou de que apenas eles têm necessidades sexuais, por exemplo (BORDINI; SPERB, 2012; CAMPOS et al., 2017; CASTRO, 2018; FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019; MENESES, 2015; OLIVEIRA; FONSECA, 2019; SILVA, 2010; 2019; XAVIER, 2018).

Enquanto isso, cabe às mulheres "se dar ao respeito" ao escolherem que roupas vestir ou que atitudes tomar; cabe se "fazer de difícil" e não assumir seus desejos, que por sinal, só podem ser conhecidos após o casamento⁴³. Nesse cenário, à própria mulher ainda se é atribuído valor e/ou culpabilização sobre o que acontece com ela mesma, uma vez que "A mulher precisa se valorizar. Quando dizem que a mulher é vista como um objeto, é simplesmente um reflexo das atitudes dela" (Fala de uma estudante, identificada em THOMAZ, 2014, p. 71). Nesse sentido, encontramos falas como "O homem não engravida, por isso a preocupação é da mulher" (Fala discente identificada em MOTTA, 2013, p. 45) que se justificam pela crença de que se a mulher faz sexo e não se protege, entende-se que a culpa é dela e cabe à ela cuidar da criança (PASSOS, 2020).

⁴³ CAMPOS ET AL., 2017; CASTRO, 2018; CHAGAS, 2016; FERNANDES, 2020; FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019; FONSECA ET AL., 2018; IMHOF; SCHROEDER, 2016; MENESES, 2015; NASCIMENTO, ET AL., 2021; OLIVEIRA; DIAS, 2019; OLIVEIRA; FONSECA, 2016; SANTOS, 2021; SILVA, 2010; 2019; SILVA; DOURADO, 2019; THOMAZ, 2014; XAVIER, 2018.

Fundamentados nesses pensamentos, torna-se mais fácil compreender desabafos que mostram o medo das adolescentes em engravidar, em vista do alto risco de o homem não assumir também responsabilidade, ou que as mulheres são constantemente vítimas de agressões por serem naturalmente frágeis e causar ciúmes em seus parceiros. Entretanto, neste contexto, é interessante apontar que conviver em uma sociedade machista, na qual a figura masculina está atrelada com a agressividade, também traz aos homens um estigma generalizado de que todos supostamente se comportam desta maneira (ALMEIDA, 2022; ARAUJO, 2019; AURINO, 2019; XAVIER, 2018). Contudo, percebemos que não tem sido suficiente esses pequenos pontos de reflexão sobre como a masculinidade é percebida neste cenário machista, uma vez que, de maneira geral, ainda se consideram as mulheres como as responsáveis por uma gravidez indesejada (MOTTA, 2013).

Ao mesmo tempo em que a adolescência é percebida como uma fase tumultuada, cheia de desafios e como uma época de descoberta e crescimento pessoal, a (des)construção de gênero é intensificada nesta idade, podendo ser expressa através dos estereótipos físicos e comportamentais. Nesse sentido, quando nos referimos à analisar exclusivamente as concepções discentes sobre gravidez, estão incluídas as falas que se referem à primeira relação sexual e suas expectativas (socialmente construídas) e aos relacionamentos afetivos.

Assim, há toda uma pressão psicológica e social de que os homens conduzam todo o momento, não podendo "falhar", sendo a primeira relação mais fácil a primeira vez para as mulheres. Acredita-se também que exista um momento ideal para que as mulheres iniciem sua vida sexual, não podendo ser jovens demais, mas que não precisam esperar até o casamento e que não pode ser com "qualquer um". Acredita-se também, contrariando essa ideia e se baseando em preceitos religiosos, que ao ocorrer uma gravidez indesejada, o casal deve se casar e criar a futura criança, para que a menina não fique "mal falada" ou até seja expulsa de casa. Além disso, no que se fala sobre casamento, enquanto para as meninas se assume que é um sonho, para os meninos, trata-se de um pesadelo (AURINO, 2019; CHAGAS, 2016; FONSECA ET AL., 2018; MENESES, 2015; OLIVEIRA; FONSECA, 2019; THOMAZ, 2014).

Contudo, mesmo dentro do que se é esperado para ambos os gêneros, como quase uma obrigação, as pessoas podem ter diferentes desejos e necessidades. Segundo relato discente, ainda que seja relacionado o instinto materno como natural, há muitas meninas que não têm o sonho de se casar e ter filhos, ao mesmo tempo em que há muitos meninos que querem ser pai, como podemos observar o argumento a seguir:

"[...] Quer dizer, eu conheço caras, meninos de 15, 16 anos, que falam que o sonho deles é ser pai, sabe? Eu particularmente tenho 16 anos e eu não quero ser mãe. Eu não tenho um forte instinto materno. Então se você olhar pra mim e falar "não, mas um dia você vai encontrar um cara legal, você vai ser feliz assim", vou? Eu tenho que ter? Sabe?"(Fala da estudante Mariana, identificada em CASTRO; COURA, 2022, p. 290).

A ideia geral discente em torno deste debate é que uma gravidez na adolescência obriga os futuros pais a amadurecerem mais rápido, privando-os de sua liberdade juvenil. Para as mulheres, muitos são os relatos próprios e de terceiras de que estas param seus estudos, mesmo que temporariamente. Para os homens, estes deveriam focar seu tempo em um trabalho remunerado para assumirem o papel de "provedor da família". Quando a paternidade não é assumida, algumas falas apontam que hoje em dia já há algum reconhecimento de que há uma pressão social que recai sobre as mulheres, que passam a ficar mais suscetíveis à depressão durante e/ou pós-gravidez a depender de seu contexto, além de sofrerem julgamentos das pessoas ao seu redor. Surpreendentemente, a questão da paternidade é colocada em pauta quando há citações de que os homens não teriam igual capacidade de cuidar de uma criança quando comparado às mulheres, com exceção dos homossexuais, por possuírem uma alma afeminada (BASTOS; LÜDKE, 2017; CAMPOS et al., 2017; CORRER; SOUZA, 2015; INCERTI, 2017; FERREIRA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014; MOUI et al., 2017; SILVA, 2010).

Dentro desta temática, há variadas concepções sobre a prevenção e o uso (ou não) de métodos contraceptivos. Enquanto uma parte estudantil tem conhecimento da pílula anticoncepcional e dos preservativos, outra parte parece alheia a estes métodos. Não há unanimidade no conhecimento discente relatado sobre um método que serviria para a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e para evitar uma gravidez indesejada. Há pessoas que pensam que não há a necessidade de se proteger na primeira relação e há outras que simplesmente não se planejam e acabam não usando esses métodos mesmo

sabendo que existem e para que servem (AURINO, 2019; CICCIO; VARGAS, 2012; CORRER; SOUZA, 2015; SILVA; FARIAS; FONTES, 2011).

É por este motivo que o MRE olha para o repertório de concepções e não para as mais recorrentes ou somente para as que se mostram contraditórias. Ter conhecimento sobre as controversas concepções que podem estar relacionadas a um conteúdo científico também é ferramenta para o ensino e para o *design* de intervenções (SILVA, SMANIA-MARQUES, FERREIRA, 2022).

As seguintes falas de estudantes expressam, resumidamente, como parte do público entrevistado no trabalho de Aurino (2019) pensa a respeito: *“Pelo fato de tomar remédio sei que tem que usar mas não uso não”* (p. 45); *“Aconteceu de repente”* (p. 41); *“Não me sinto confortável”* (p. 44); *“Sempre fui influenciado que usar na primeira vez não tinha graça”* (p. 41); *“Confio na minha parceira, além de ter consultas frequentes ao médico”* (p. 45); e *“Para evitar doença e uma gravidez ou algo mais grave”* (p. 45).

Nessa perspectiva, parte deste público, que já relata ter uma vida sexual ativa, reconhece a pílula do dia seguinte como um método contraceptivo de última instância por conter uma quantidade hormonal elevada em um pequeno comprimido. No entanto há uma confusão no que se refere à janela de tempo que reflete eficácia do remédio, chegando a algumas pessoas a considerarem como um ato abortivo. Em nossa pesquisa, o público feminino aparenta ser o que tem um conhecimento mais assertivo acerca deste medicamento (CAVALCANTI, 2012).

O que pensam discentes sobre gênero e sexualidade

De um modo geral, adolescentes reconhecem que têm dúvidas e curiosidades acerca do tema e costumam procurar meios que solucionem essas dúvidas, sejam esses meios através de conversas com seus responsáveis ou com outros adultos de confiança, como familiares ou docentes. Contudo, aqueles que não têm abertura para este diálogo acabam recorrendo aos amigos ou à internet (CAVALCANTI, 2012; CICCIO; VARGAS, 2012; MENESES, 2015; OLIVEIRA et al., 2016). As falas a seguir demonstram que para um real diálogo acontecer, ambas as partes precisam estar dispostas a conversar: *“Eu gostaria de conversar coisas com minha mãe que ela não conversa comigo. Eu tenho muito mais abertura pra falar*

sobre essas coisas com minha sogra do que com minha própria mãe." (Fala da estudante Bruna, identificada em MENESES, 2015, p. 69) e *"É na escola que a gente conversa mais sobre tudo. Temos todos a mesma idade, as mesmas dúvidas e é mais fácil o diálogo. [...] com meus pais eu tenho dificuldade de falar sobre sexualidade."* (Fala da estudante Kath, identificada em OLIVEIRA et al., 2016, p. 2386).

Esses depoimentos apontam que há a necessidade de um diálogo entre adolescentes e seus responsáveis que, como já exposto anteriormente, não acontece, cabendo muitas vezes à escola prestar esse papel de esclarecer para além dos temas que são cobrados em exames avaliativos. Além da visível necessidade em se conversar e tirar dúvidas, a falta de informação que discentes e docentes têm sobre a sexualidade não-heteronormativa às vezes é expressa através de "piadas" que podem chegar a ser ofensivas. Uma colocação observada na seguinte fala docente aponta como as poucas aulas que trazem essa temática, também deixam de lado outras formas de proteção, uma vez que muitas infecções sexualmente transmissíveis também podem ocorrer em pessoas que não são heterossexuais (PARREIRA, 2019). No entanto, quando posto esse quesito, docentes encontram-se encurralados, pois

"Se um professor for explicar como é o sexo gay, muitas pessoas da sala que já fazem graça com sexo entre heterossexuais, vão fazer piadas piores ainda com o sexo gay e vão falar que os professores estão estimulando os alunos a serem LGBT. Por isso que eu falo, os professores se encontram sem saída, entendeu?" (Fala da estudante Aurélia, identificada em PARREIRA, 2019, p. 198).

Nesse contexto, além do sexo biológico e da orientação sexual, dois outros termos são essenciais para nossa compreensão quando nos propomos a debater uma perspectiva que valoriza a diversidade e a multiplicidade de identidades e experiências. A ideia de expressão de gênero para além da visão heterocisnormativa ainda hoje não é bem compreendida, uma vez que se tem enraizado na cultura que para ser considerado de fato um homem, a pessoa que nasce com as genitálias masculinas deve apresentar naturalmente as características anteriormente já discutidas. Confunde-se também a ideia de identidade de gênero.

Compreendemos nesta pesquisa a expressão de gênero como um aspecto da identidade de gênero, que pode desempenhar um papel significativo na forma como

as pessoas são vistas e tratadas pelas outras. Enquanto que a identidade está relacionada com a forma como uma pessoa se sente em relação a si mesma, independente do sexo biológico com que nasceu.

Para exemplificar, uma pessoa que nasceu como homem pode se identificar como uma mulher (como a pessoa se sente), mesmo que não se sinta à vontade para expressar (como a pessoa se apresenta externamente) sua identidade de gênero publicamente.

Nessa perspectiva, encontramos menções que explicam como que *“Tudo para uma pessoa gay é muito difícil. Tudo vai incomodar todo mundo. Principalmente se essa pessoa tiver um namorado aqui e ficar trocando carinhos com ele. Porque a sociedade é muito heteronormativa e reprime”* (Fala do estudante Ariana Grande, identificada em MARQUES-JÚNIOR, 2022, p. 167). Nessa mesma perspectiva, a sociedade classifica que existem espaços propícios para mulheres e para homens, como a dança funk, uma vez que *“Quando é uma menina, até que tudo bem, tudo bom. [...] Para a maioria, todo mundo vai achar que aquela dança é de menina. Mas a dança não tem gênero”* (Fala do estudante Ariana Grande, identificada em MARQUES-JÚNIOR, 2022, p. 167). Corroborando com essa fala, relatos como *“Meu gênero é masculino mas meu gênero de expressão é mais pro lado feminino, em muitos lugares não sei me expressar no gênero masculino só no feminino”* (Fala discente identificada em SILVA; VALENÇA, 2016, p. 48).

Outro aspecto que ressaltamos nesse contexto é que não são todas as pessoas LGBTQIAP+ que são tratadas da mesma maneira. Segundo as experiências discentes relatadas, os gays sofrem mais *bullying* físico e verbal do que as lésbicas, podendo isso ser explicado pelo imaginário fértil dos meninos heterocisnormativos (CAFÉ, 2019; MATTA et al., 2021). Já as pessoas trans, por sua vez, podem sofrer em maior intensidade quando comparadas à gays e lésbicas, uma vez que podem não conseguir fingir ser héteros para evitar conflitos (MEDEIROS, 2018). Além de serem atacadas como pessoas indecisas que causam confusão nas outras pessoas, são tidas como doentes ou anormalidades da "natureza" humana (AURINO, 2019; BORGES, 2018; FIGUEIREDO et al., 2017; FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019; INCERTI, 2017; OLIVEIRA; FONSECA, 2019; QUINES; ANGELIN, 2019; TORRES; ANDRADE, 2016).

Embora algumas das identidades LGBTQIAP+ possam ser minimamente reconhecidas pela sociedade em geral, a maioria das pessoas que se identificam com a comunidade é vista como homossexual, o que destaca a existência das faltas de reconhecimento e aceitação sobre a diversidade sexual e de gênero. Infelizmente, a sociedade tende a perpetuar uma visão heterocisnormativa do mundo, muitas vezes sendo justificada por argumentos religiosos, o que reforça a marginalização dessas pessoas e a negação de suas experiências únicas de vida (ARAUJO, 2019; MARQUES-JÚNIOR, 2022; OLIVEIRA; FONSECA, 2016; SILVA; RIOS, 2019; TORRES; ANDRADE, 2016).

Fortalecem a discussão acima os seguintes depoimentos discentes: "*Eu desde criança me sentia atraído sim por outros caras [...] eu não pensava nem nos meus pais, nem na sociedade, eu pensava no inferno, eu vou para o inferno*" (Fala do estudante Harry Potter, identificada em SILVA; RIOS, 2019, p. 569); "*Cresci já entendendo que tem coisas que eu podia fazer e coisas que eu não podia fazer por ser homem*" (Fala do estudante Ludmilla, identificada em MARQUES-JÚNIOR, 2022, p. 115) e "*Na minha igreja, a gente aceita normal o que importa é o que cada um traz dentro no coração, aos poucos Deus vai tocando e a pessoa vai se entendendo e saindo desse mundo*" (Fala discente identificada em ARAUJO, 2019, p. 102).

Muitas das concepções apresentadas a seguir mostraram-se intrínsecas nas falas que foram encontradas. Ou seja, não necessariamente significa que a pessoa participou de um questionário no qual se perguntava diretamente o que significava determinado termo. Para além do que já foi exposto, a partir deste momento evidenciaremos as **concepções mais destoantes** que encontramos, considerando como referências as autoras apresentadas no capítulo anterior (Tina Chanter, Judith Butler e Guacira Lopes Louro). São essas concepções que guiarão a construção dos quadros de potencialidades pedagógicas, que fundamentam os objetivos de aprendizagem do RPG no quesito dos distanciamentos conceituais e das necessidades e dificuldades de aprendizagem (que vêm sendo discutidas ao longo deste capítulo).

O maior medo exposto por estudantes em se abordar esses temas em sala de aula é o de que estes possam ser influenciados(as) na escola a pensar diferente do que se é ensinado em casa, por seus responsáveis (ABREU, 2016; AURINO,

2019). Para as pessoas que não toleram comportamentos desviantes das normas sociais, confunde-se “doutrinação” com ensino sobre respeito à diversidade.

As seguintes falas discentes enfatizam a compreensão de que pensamentos intolerantes também sofrem influência hereditária: *“É uma certa ignorância da parte dos adultos pensarem que é errado as crianças aprenderem isso na escola”* (Fala do estudante Bento, identificada em PARREIRA, 2019, p. 168); *“A pessoa também vem de outras influências na família, não é só escola que influencia a formação de uma pessoa”* (Fala da estudante F, identificada em ABREU, 2016, p. 39); *“é ensinar o respeito porque às vezes não aprende em casa, mas em algum lugar tem que aprender a respeitar”* (Fala da estudante M, identificada em ABREU, 2016, p. 41) e *“se começar desde cedo na escola, eu acho que a criança, ela vai ter uma conscientização diferente, se o pai e a mãe em casa não tocar nesse assunto”* (Fala da estudante P.I., identificada em BIANCHI, 2018, p. 113).

O respeito à diversidade de gênero e sexual é fundamental para garantir uma educação inclusiva e sem discriminação. No entanto, ainda há muitos equívocos e concepções distantes do conhecimento adequado de referência que precisam ser esclarecidos. As falas citadas nesta pesquisa revelam a importância em se trabalhar a conscientização e a educação sobre estes temas. As confusões entre os termos da área, apresentadas a seguir, indicam a falta de entendimento e a necessidade de uma abordagem mais consciente sobre essas questões.

O **preconceito**, por exemplo, apareceu sob a compreensão de que se trata de uma conclusão precipitada, ou como o reconhecimento de “rebaixar” uma pessoa por suas características individuais (CORDEIRO; BUENDGENS, 2012). Para a **homofobia**, encontramos definições como sendo o *“preconceito com as pessoas negras”* (Fala discente identificada em ALCÂNTARA, 2014, p. 42) e *“uma atitude de revolta de um homossexual que não pode assumir sua sexualidade”* (Fala discente identificada em ALCÂNTARA, 2014, p. 42). Há ainda a seguinte explicação para ambas as palavras: *“Homofobia é uma coisa diferente de você ser preconceituoso. Homofobia é você querer agredir a pessoa porque ela é gay [...] e preconceituoso é você pensar e aceitar alguma coisa sem tomar nenhuma providência”* (Fala do estudante Beto, identificada em SENE, 2017, p. 139).

As ideias sobre **machismo** já apresentadas diluídas ao longo do texto expressam o que discentes pensam sobre, quando se referem à ideia de superioridade da figura heterocis-masculina (BIANCHI, 2018; NASCIMENTO et al., 2021; PASSOS, 2020; PULCINO; PINHO; ANDRADE, 2014). Quanto ao **feminismo**, expressaram-se semelhantes argumentos como "*o feminismo luta pelos direitos das mulheres, e não pelos direitos iguais*" (Fala da estudante Kátia, identificada em NASCIMENTO et al., 2021, p. 156) e "*acho que o feminismo é muito importante para que se acabe com essas diferenças sem sentido*" (Fala do estudante Milton identificada em NASCIMENTO et al., 2021, p. 155).

No entanto, quando concentramo-nos nas concepções sobre as **lutas feministas**, relatos expressam que "*eles acham que toda feminista é uma mulher macho*" (Fala do estudante Vitor, identificada em NASCIMENTO et al., 2021, pp. 160). Além disso, há uma falta de compreensão em como as lutas e as mudanças sociais ocorrem nas diferentes culturas e países. Fala discente em Aurino (2019) argumenta que o movimento, apesar de ter uma base correta, é empregado por pessoas hipócritas, uma vez que no oriente médio as mulheres ainda hoje são tratadas como propriedade, diferente do que acontece no ocidente. Além do mais, a mesma fala expressa que algumas feministas não aplicam os fundamentos corretamente, pois os atos de rebelião como não se depilar não seria uma quebra de tabu social.

O **gênero**, por sua vez, ainda é definido como uma identificação com as características femininas, masculinas ou neutras, como uma personalidade, como uma definição genética ou ainda como a escolha do sexo feita após o nascimento, sendo as definições de "escolha e genética" as principais concepções encontradas (ABREU, 2016; FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019; OLIVEIRA ET AL., 2017; PASSOS, 2020; RIBEIRO; BORGES; GONÇALVES, 2021).

Sobre **gênero e sexualidade**, há o entendimento de que seja a "mesma coisa", ou que é uma escolha, ou ainda que são conceitos pessoais, que dependem particularmente de cada indivíduo. As concepções discentes divergem quanto à forma de abordagem, devendo ser um assunto levantado apenas nas disciplinas sociais, ou que é necessário para que as pessoas aprendam a respeitar uns aos outros. Há também pessoas que simplesmente não conseguem formular um

conceito, como na seguinte fala discente encontrada em Passos (2020, p. 69): *“todo mundo fala que não é a mesma coisa mas a gente nem sabe, fala aí professora”*. Além disso, muito se confunde a definição de **gênero** com a de **sexo**, misturando os quatro conceitos apresentados na figura 06 acima, referentes ao sexo biológico, à identidade de gênero, à expressão de gênero e à orientação sexual (ABREU, 2016; AGOSTINI, 2022; FERNANDEZ et al., 2019; GUIMARÃES et al., 2013; MIRANDA, 2019; OLIVEIRA, et al., 2017; PASSOS, 2020; SOUZA; COSTA, 2019).

O sexo aparece definido como o próprio ato sexual, necessitando ser tratado de “maneira adulta e com sabedoria”, preferencialmente após o casamento e tido como sinônimo de sexualidade (IMHOF; SCHROEDER, 2016; REIS, 2018). No entanto, enfatizamos que trabalhar **sexualidade** no ambiente acadêmico não se limita a falar sobre o ato sexual propriamente dito (FERNANDEZ et al., 2019).

Entendemos a sexualidade como um conceito amplo que envolve uma série de temas que se interligam e influenciam a vivência humana. A orientação sexual, por exemplo, é o que influencia o comportamento sexual e a forma como as pessoas se atraem. A saúde sexual e os direitos sexuais garantem o acesso à informação e aos serviços de saúde, bem como a proteção contra a discriminação e violência sexual. Além disso, a cultura sexual e a educação sexual desempenham um papel importante na formação das atitudes e crenças em relação à sexualidade, influenciando o comportamento sexual e a forma como a sexualidade é vivenciada em diferentes contextos sociais e culturais. Desse modo, compreendemos também a construção da sexualidade como uma construção social que é moldada pelas normas, valores, crenças e expectativas culturais da sociedade em que a pessoa vive (SILVA; RIOS, 2019).

Um fato interessante que nos chamou atenção, com relação às essas concepções, é que as definições que mais se aproximam ao que se é defendido nesta pesquisa partem de pessoas que experienciam, por conta própria ou de pessoas próximas, a tentativa em se adequar ao que se é esperado socialmente de mulheres e homens. Para exemplificar, a questão da **identidade de gênero** e do **sexo biológico** aparece definida da seguinte maneira: *“Porque, como eu, sou uma menina, porque eu nasci uma, mas eu não me identifico como uma, então eu acho*

que é isso, é você saber o que você é, além do órgão sexual, sendo o que você acredita ser” (Fala discente identificada em SILVA; SCHWENDLER, 2020, p. 29).

A seguinte fala também exemplifica como a **identidade de gênero** e a **orientação sexual** coexistem, mas não são a mesma coisa. Essa ideia contrapõe as concepções preconceituosas anteriormente apresentadas que supõem uma pessoa homossexual como invejosa "ao sexo oposto" ou que só são assim para chamar atenção:

"Como ele é, por exemplo: se é uma mulher bissexual que sente como mulher, ela é mulher. Porque o bissexual não vai mudar o gênero, assim, pra mim. Só muda o desejo. O desejo sexual não é o gênero. A pessoa pode ser mulher que gosta de mulher ou que gosta dos dois. Simplesmente, é o que ela se sente" (Fala de um estudante, identificada em OLIVEIRA; DIAS, 2019, p. 500).

Contudo, apesar de encontrarmos essa visão que aceita a diversidade, grande parte das concepções discentes encontradas para a **homossexualidade** ainda parecem embebidas em conceitos intolerantes e discriminatórios, como o seguinte: *"não são gente, Deus não fez assim, isso é pecado"* (Discurso discente representado na fala do professor Thales, identificada em RIZZATO, 2013, pp. 212). Compreendido como uma escolha que demonstra uma falta de respeito com as "pessoas normais", ou até mesmo como safadeza, doença, distúrbio, loucura e/ou pouca vergonha. Ainda justificam que a "escolha" em ser homossexual pode se dar em virtude da alimentação da pessoa, que influenciaria em sua produção hormonal ou pela quantidade inadequada de hormônios femininos presentes no corpo masculino, e vice-versa (CHAGAS, 2016; MEDEIROS, 2014; 2018; MOTTA, 2013; OLIVEIRA; FONSECA, 2019; PARREIRA, 2019; SILVA, 2019). Além disso, algumas falas ainda acreditam que existe uma "cura gay" (PASSOS, 2020).

Nesse contexto, encontramos os mais comuns estereótipos para as letras que compõem a sigla LGBTQIAP+, que consideram **lésbicas** como o oposto de mulheres bem vestidas e maquiadas (INCERTI, 2017; MEDEIROS; CAETANO, 2018) e a **bissexualidade** como uma fase da adolescência que produz mais hormônios (PARREIRA, 2019). Além disso, conceitos mais irracionais ainda consideram a **transexualidade** como uma espécie de evolução do homossexualismo (FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019).

As concepções apresentadas até o momento revelaram uma diversidade de visões e perspectivas, o que demonstra a complexidade e a importância de se discutir tais temas no contexto educacional. Nesse sentido, esta etapa da pesquisa contribui para uma reflexão crítica sobre as compreensões acerca de gênero e sexualidade, especialmente no que diz respeito aos conceitos internalizados por todos os atores que compõem o ambiente escolar, principalmente docentes e discentes. A partir dessas falas, é possível identificar alguns dos principais desafios enfrentados pelos discentes em relação a esses temas, o que pode orientar a elaboração de práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas. No quadro 04 a seguir serão apresentadas as principais dúvidas discentes que encontramos, de maneira explícita, nos resultados da revisão.

Quadro 04. Dúvidas discentes, explícitas, sobre gênero e sexualidade encontradas em trabalhos publicados nos últimos 12 anos.

Dúvidas e curiosidade discente sobre gênero e sexualidade
CORPO HUMANO
Existe ser humano hermafrodita? (AURINO, 2019)
O que provoca a cólica quando a gente está menstruada? (AURINO, 2019)
Porque tem mulher que menstrua mesmo estando grávida? (AURINO, 2019)
Existe hímen elástico? (SOUZA, 2016)
Quando é o período fértil? (SOUZA, 2016) / Como ocorre o período fértil? (AGOSTINI, 2022)
Por que as vezes eu acordo com o pênis duro? (SOUZA, 2016)
Por que alguns homens têm ejaculação precoce? (SOUZA, 2016)
Quantos metros a mulher tem no canal da vagina? (SOUZA, 2016) / Quantos centímetros tem o canal vaginal? (AGOSTINI, 2022)
Por que alguns homens tomam Viagra? (SOUZA, 2016)
Como o menino se masturba antes da primeira ejaculação? (SOUZA, 2016)
Tem mulher que engorda com anticoncepcional? (SOUZA, 2016)
Como a mulher fica quando esta excitada? (SOUZA, 2016)
O que muda no corpo? (SOUZA, 2016)
O intersexo nasce com um pênis e uma vagina? (SOUZA, 2016)
O intersexo vai ter seio quando crescer? (SOUZA, 2016)
Tem como colocar útero em um homem? (AGOSTINI, 2022)
Até que idade um homem pode produzir espermatozoides? (AGOSTINI, 2022)
Com que idade o homem já pode fazer filho? (AGOSTINI, 2022)
Os homens têm cólica? (AGOSTINI, 2022)
Como acontece o orgasmo, ejaculação? (AGOSTINI, 2022)
Que ano cresce o pênis? (AGOSTINI, 2022)
O que é testosterona? (AGOSTINI, 2022)
Por que a mulher treme na hora do sexo? (AGOSTINI, 2022)
Prejudica o homem a produção de espermatozoides? (AGOSTINI, 2022)
Qual é o tamanho do pênis em pessoas com nanismo? (AGOSTINI, 2022)
Como nascem gêmeos? (AGOSTINI, 2022)
Por que o homem precisa fazer o exame de próstata? (AGOSTINI, 2022)
Como funciona o viagra? (AGOSTINI, 2022)
Quando começa a vida? (AGOSTINI, 2022)
Como é que a menina se masturba? Porque, homem eu sei como é, e mulher? (OLIVEIRA; DIAS,

2019)
Uma pessoa assexual se masturba, sente prazer? (AGOSTINI, 2022)
Quando a pessoa faz a cirurgia de sexo, ela muda a certidão de nascimento? (AGOSTINI, 2022)
Como faz quando a pessoa faz a cirurgia de mudança de sexo e usa qual banheiro? (AGOSTINI, 2022)
MÉTODOS CONTRACEPTIVOS
O que a pílula anticoncepcional faz no corpo da mulher pra ela não engravidar mais? (AURINO, 2019)
A pílula do dia seguinte só pode ser tomada no máximo 3 vezes? Faz mal à saúde? (SOUZA, 2016)
A camisinha feminina é eficiente? (SOUZA, 2016)
O que é DIU? (SOUZA, 2016)
Como a mulher faz para tirar o DIU? (SOUZA, 2016)
Como colocar a camisinha feminina? (SOUZA, 2016)
Quais os riscos de se tomar a pílula do dia seguinte? (SOUZA, 2016)
Se tomar a pílula do dia seguinte mais de 3 vezes ela perde o efeito? (SOUZA, 2016)
A mulher que já tomou a pílula do dia seguinte muitas vezes pode ter um aborto espontâneo? Ela terá dificuldades de engravidar depois? (SOUZA, 2016)
É possível colocar duas camisinhas para ficar mais protegido? (SOUZA, 2016)
Pode usar a camisinha masculina e a feminina ao mesmo tempo? (SOUZA, 2016)
Você vai ensinar a colocar a camisinha? (SOUZA, 2016)
Quais são os efeitos dos métodos contraceptivos no corpo da mulher? (AGOSTINI, 2022)
O que acontece se uma mulher tomar a pílula do dia seguinte, sendo que não aconteceu a fecundação? (AGOSTINI, 2022)
Quais as vacinas e pílulas femininas para impedir a gravidez? (AGOSTINI, 2022)
A injeção trimestral é 100% confiável? (AGOSTINI, 2022)
Quais são os outros preservativos, além da camisinha? (AGOSTINI, 2022)
Qual é o nome do ferrinho que a mulher coloca na vagina? (AGOSTINI, 2022)
Como prevenir uma gravidez não desejada? (AGOSTINI, 2022)
No nosso caso existe alguma prevenção, não uso camisinha feminina, não tenho pau para penetrar como é a prevenção para as lésbicas? (SOARES, 2019)
Por que não pode transar sem camisinha? (AGOSTINI, 2022)
GRAVIDEZ
Uma mulher pode engravidar mesmo tendo o útero invertido? (AURINO, 2019)
O que é gravidez ectópica? (AURINO, 2019)
É possível engravidar tomando pílula? (SOUZA, 2016)
Pode se engravidar durante a menstruação? (SOUZA, 2016)
É possível engravidar com o líquido pré-ejaculatório? (AGOSTINI, 2022)
É possível a mulher engravidar, mesmo quando o homem goza dentro dela e no outro dia ela toma uma injeção? (AGOSTINI, 2022)
Uma pessoa que engravidou e ficar tendo relação sexual sem camisinha pode conseguir gerar outro filho? (AGOSTINI, 2022)
Uma menina quando engravida nova, ela pode ter problema no parto? E pode prejudicar mais ela ou o bebê? (AGOSTINI, 2022)
A menina pode engravidar antes de menstruar? (AGOSTINI, 2022)
Embaixo da água pode engravidar? (AGOSTINI, 2022)
Pode engravidar sendo virgem? (AGOSTINI, 2022)
Tem como uma mulher gravida todas as vezes que faz sexo? (XAVIER, 2018)
RELAÇÕES SEXUAIS
É verdade que na primeira vez da menina dói? (AURINO, 2019)
É verdade que o pênis pode quebrar durante o sexo? (AURINO, 2019)
Um pênis muito grande pode machucar? (SOUZA, 2016)
Qual a diferença entre orgasmo e gozar? (SOUZA, 2016)
Sexo anal faz mal à saúde? Se fizer muito pode causar alguma coisa? (SOUZA, 2016)
Por que o homem tem orgasmo antes da mulher? (SOUZA, 2016)

Quantos anos é a idade ideal para o início da vida sexual? (AGOSTINI, 2022)
A relação sexual vicia? (AGOSTINI, 2022)
Qual é a melhor posição para o sexo? (AGOSTINI, 2022)
Sexo engorda? (AGOSTINI, 2022)
É normal a menina sangrar na primeira relação sexual? (AGOSTINI, 2022)
O que acontece se gozar no ânus feminino? (AGOSTINI, 2022)
Com quantos anos a pessoa sente desejo sexual? (AGOSTINI, 2022)
Se uma menina namorar uma outra menina é possível ter contágio de dst? (AGOSTINI, 2022)
Como duas mulheres podem fazer sexo? (BOZZINI; FURLAN; CALZOLARI, 2021)
Dá pra perder a virgindade com mulher? (XAVIER, 2018)
Por que 70% das mulheres nunca tiveram um orgasmo em uma relação? (AGOSTINI, 2022)
INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS
Dá para você desenvolver uma dst? (AGOSTINI, 2022)
Como são os testes para dst? (AGOSTINI, 2022)
Quais são as doenças sexualmente transmissíveis e suas reações? (AGOSTINI, 2022)
Quais formas de identificar as doenças sexualmente transmissíveis no parceiro sexual? (AGOSTINI, 2022)
Todas as doenças sexualmente transmissíveis têm cura? (AGOSTINI, 2022)
Pode contrair doenças mesmo os dois não tendo? (AGOSTINI, 2022)
Quando se tem HIV (AIDS), se parar de tomar o coquetel é possível acelerar o vírus ou até mesmo ativá-lo? (AGOSTINI, 2022)
GÊNERO
Por que as mulheres têm que usar sutiã? (SOUZA, 2016)
Por que os homens acham que uma mulher sem sutiã está se oferecendo? (SOUZA, 2016)
Por que a mulher é julgada pela roupa que veste? (SOUZA, 2016)
Maria da Penha serve para homem que apanha de mulher? (SOUZA, 2016)
Se eu bater em uma mulher em uma balada é Maria da Penha? (SOUZA, 2016)
Por que não tem uma lei para proteger o homem que apanha? (SOUZA, 2016)
O que é sexualidade frágil? E por que isso acontece? (AGOSTINI, 2022)
Uma pessoa deixa de ser homem pelo fato de ser gay? (AGOSTINI, 2022)
Uma pessoa gay é homem ou mulher? (AGOSTINI, 2022)
O que é travesti? (SOUZA, 2016)
Por que se usa "ismo" nesses termos? (SOUZA, 2016)
O que é transgênero? (SOUZA, 2016)
Que banheiro travestis e transexuais devem usar? (PESSÔA; PEREIRA; TOLEDO, 2017)
Qual a diferença entre transgênero, transexual e travesti? (SOUZA, 2016)
Uma pessoa nasce transexual? (PESSÔA, PEREIRA, TOLEDO, 2017)
É normal se apaixonar por alguém que nem existe? (AGOSTINI, 2022)
A pessoa nasce gay? (Pessoa, Pereira, Toledo, 2017)
Porque temos problemas com aceitação? Realmente sabemos quem somos quando pequenos? (AGOSTINI, 2022)
Por que as pessoas têm tanto preconceito com quem é LGBTP+? (AGOSTINI, 2022)
Qual é o significado de LGBTQIA+? (AGOSTINI, 2022)
O que é queer? (AGOSTINI, 2022)
Se ainda é válido o polisssexual? (AGOSTINI, 2022)
O que é andrôgeno? (AGOSTINI, 2022; SOUZA, 2016)
SEXUALIDADE
Quando a mulher se sente mais atraente no sexo? (AGOSTINI, 2022)
Quais são as características dos homens que atraem mais as mulheres? (AGOSTINI, 2022)
Por que as pessoas têm tanta ideia errada sobre isso (sexualidade)? (AGOSTINI, 2022)
A sexualidade de alguém é definida por cromossomos ou sua vontade de ter relações com determinados gêneros? (AGOSTINI, 2022)
Por que pessoas hetero se preocupam tanto com a vida de pessoas dentro da comunidade?

(AGOSTINI, 2022)
Draq queen gosta de homem ou mulher? (SOUZA, 2016)
Uma pessoa bissexual é indecisa? (PESSÔA; PEREIRA; TOLEDO, 2017)
O que faz uma pessoa virar gay? (PESSÔA; PEREIRA; TOLEDO, 2017)
Se um casal gay tiver um filho, isso pode influenciar [ela] a ser gay também? (PESSÔA; PEREIRA; TOLEDO, 2017)
Eu me apaixono por pessoas, mas não sinto vontade de beijar, e ato sexual, eu vi que é demissexual, será que é isso? (PASSOS, 2020)
O que significa pansexual? (AGOSTINI, 2022)
Como e quando surgiu esse gênero bissexual? (AGOSTINI, 2022; SOUZA, 2016)
Quando começou a ter casais do mesmo gênero? (AGOSTINI, 2022)
Por que uma mulher ou jovem se denomina bissexual? (AGOSTINI, 2022)
Se eu beijar uma garota e sentir atração por ela e mesmo assim sentir por garotos posso ser considerada bissexual? (AGOSTINI, 2022)
Se uma lésbica tem uma namorada e quer engravidar, sem adotar, como ela faz? (AGOSTINI, 2022)
Por quê homens sentem desejo por outros homens? (BOZZINI; FURLAN; CALZOLARI, 2021)
O homossexual é mesmo um grupo de risco? Ele pega mais AIDS? (LIMA; SIQUEIRA, 2013)
Tem alguma coisa nele que faz pegar mais a doença do que outro? (LIMA; SIQUEIRA, 2013)
Existe cura para quem é gay? (BOZZINI; FURLAN; CALZOLARI, 2021)

Fonte: Elaborado pela autora.

Devido ao grande número de falas encontradas nesta revisão, os quadros a seguir agrupam as concepções discentes em categorias, definidas a posteriori, sobre gênero e sexualidade, que foram utilizadas como base para a reescrita da nossa narrativa. Uma ressalva que julgamos importante explicitar é que nosso RPG **não esgota** as possibilidades de discussões que esta revisão nos mostrou ser possível. Dessa maneira, tanto o quadro acima quanto os quadros abaixo resumem as dúvidas e concepções encontradas nesta pesquisa e podem servir como ponto de partida para a construção de novas intervenções que também considerem o conhecimento de estudantes como base para a definição dos objetivos de aprendizagem.

Como nossos resultados nos proporcionaram a criação de diversas categorias e subcategorias, para uma melhor visualização, separamos cada categoria encontrada em um quadro específico com suas unidades de registro e exemplos dos contextos. Dessa maneira, os quadros 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13 e 14 abaixo apresentam, respectivamente, as concepções discentes⁴⁴ categorizadas em Gênero, Expressão de Gênero, Orientação Sexual, *Bullying*, Gravidez na Adolescência, Métodos Contraceptivos, Menstruação, Padrão Corporal, Relacionamentos e Planejamento Familiar e Concepções Gerais.

⁴⁴ Com exceção de uma fala docente, identificada no quadro 07, que retrata uma concepção discente, todas as falas apresentadas nos quadros de 03 à 12 tratam de falas proferidas pelos e pelas discentes participantes das intervenções dos respectivos trabalhos citados.

Quadro 05 - Concepções discentes encontradas para a categoria Gênero.

Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Conceito	Ser homem é não ser como mulher.	"ser homem é não ser e não agir como mulher, é agir como homem" (PASSOS, 2020).
Representatividade	Homem lidera, cuida e protege a família. Homem não pode chorar.	"O homem na nossa sociedade é criado pra ser forte, pra liderar e cuidar da sua família, e realmente proteger. E esse negócio de o homem não chora é pra não demonstrar fraqueza, pra não abalar eles, então ele tem que se manter forte" (AURINO, 2019).
	O lugar da mulher é nos serviços domésticos.	"Trabalho de mulher é limpar a casa" (AURINO, 2019). "As meninas quando reclamam de querer jogar, às vezes, os piá falam que o lugar delas é lavando louça, não na quadra" (SENE, 2017).
Machismo	Rapazes têm que agir como homem (hétero) para não ser confundido como homossexual.	"porque alguns pais fazem eles agirem assim, ou por medo que os outros achem que eles não são "homem" de verdade" (CASTRO, 2018). "porque senão eles vão ser motivo de piadas homofóbicas por outros meninos" (CASTRO, 2018).
	Não há necessidade de discutir sobre machismo no século XXI. O machismo está relacionado ao direito de a mulher trabalhar fora de casa.	"Acho que é bobeira hoje em dia, assim, estamos na atualidade, século 21, a mulher dirige, sabe? Não tem isso não que a mulher tem que ficar em casa fazendo comida, não tem muita lógica, hoje não. Minha mãe mesmo, ela saiu de casa pra trabalhar, sabe? Meu pai não queria que ele trabalhasse, não queria que ela saísse, nem que estudasse, sabe? Ela separou dele, veio pra cá, está trabalhando, queria estudar... Acho que não tem isso não, acho que o machismo acaba acabando com o relacionamento de certas pessoas" (PULCINO; PINHO; ANDRADE, 2014).
	O machismo coloca o homem como superior à mulher.	"machismo é os homens se acharem no poder de comandar, ter poder sobre as mulheres e achar que a mulher deve se submeter a ele" (BIANCHI, 2018).
	Existem mulheres machistas.	"E as vezes não necessariamente tem que ser o homem, né? Até as mulheres hoje em dia tem mulher machista, quem defende o homem por aquilo que é, por esse padrão dele" (AURINO, 2019).
Movimento Feminista	As mulheres estavam certas ao lutar por seus direitos de cidadãs.	"tava certo lutar por voto e pra ter escolas, mas agora tudo está desandado. Elas só querem saber de transar e não ter filho e depois ficar tirando, ficar falando que o corpo é delas. Só que não são responsáveis, ficam tirando a blusa e mostrando os peitos. Para mim, elas só querem atacar" (ARAUJO, 2019).
	As mulheres estão erradas ao levantar debates que ferem a moral e os bons costumes religiosos, como aborto.	
	Existe lugar de homem e de mulher na sociedade.	"Eu sei que hoje tem mulher que faz de tudo, mas tem mulher que quer ser mais que os homens" (CHAGAS, 2016).
	O movimento feminista não tem a mesma adesão e resultados em culturas diferentes.	"Eu acredito que feminismo é um movimento que tem uma base correta mas é empregado por pessoas hipócritas. [...] na aula de história que nós vimos que milhares de mulheres são propriedades dos homens [...] nos vemos muito pouco aqui na sociedade ocidental falar sobre isso [...] Enquanto aqui as mulheres estão reclamando porque não tem a devida participação na área de trabalho, e lá no oriente médio onde elas são tratadas como propriedade?" (AURINO, 2019).
	O feminismo só luta pelos direitos das mulheres.	"O feminismo luta pelos direitos das mulheres, e não pelos direitos iguais. Só serve para as mulheres terem os

		<i>direitos delas</i> " (NASCIMENTO et al., 2021).
	Toda feminista é uma mulher-macho.	" <i>Eles acham que toda feminista é uma mulher macho</i> " (NASCIMENTO et al., 2021).
	Não se depilar e deixar de tomar banho não é quebrar tabu.	" <i>Eu acho que as pessoas que aplicam o feminismo não fazem de maneira correta. O que eu vejo nos Estados Unidos que as mulheres não se depilam, não tomam banho [...] e dizem que isso é quebrar os tabus da sociedade</i> " (AURINO, 2019).
Pessoas Trans	O gênero de uma pessoa é determinado se acordo com o órgão sexual que se nasce.	" <i>Não conta o psicológico e sim o biológico</i> " (FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019). " <i>Apanhei que só pra virar homem. Porque ele dizia assim que se eu tivesse de ser mulher eu tinha nascido com uma buceta no meio das pernas</i> " (SANTANA, 2019).
	A heterossexualidade é uma lei natural divina.	" <i>Professor é claro que gênero e sexualidade é mesma coisa, nasce menino tem que gostar de menina, é a lei natural. Deus fez assim e eles sofrem preconceito porque querem fugir da lei de Deus</i> " (OLIVEIRA et al., 2017).
	A transexualidade é uma evolução da homossexualidade.	" <i>Transexualidade é uma evolução do homossexualismo</i> " (FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019)
	A redesignação sexual por cirurgia não muda o gênero biológico.	" <i>Podem até fazer cirurgias de mudança de sexo, para mulher parecer homem e homem parecer mulher, mas Deus fez perfeito, e a mulher vai continuar sendo mulher, da mesma forma serve para o homem. Não pode mudar o que foi feito</i> " (TORRES; ANDRADE, 2016).
	Não é natural pessoas trans formarem família.	" <i>Transexual não pode ser mãe ou pai, tá na cara que isso não é natural</i> " (FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019).
	Homens não podem se interessar por coisas de mulheres.	" <i>Esse tipo de coisa estimula a usar e gostar de coisas de menina, para virar menina é um pulo</i> " (THOMAZ, 2014).
	A transexualidade é influenciável.	" <i>Esse comportamento induz o menino a virar homossexual</i> " (THOMAZ, 2014). " <i>Quando eu assumi minha parte homossexual [...] eu fui morar com meu pai. Aí quando ele foi me buscar lá, ele conversou comigo, disse que esse negócio meu [da sexualidade] já sabia, mas que não queria que eu andasse na rua de roupa de mulher para cima e para baixo... No dia a dia, quem é que vai fazer isso? Tem alguns que fazem, né? Mas eu não me identifico com isso</i> " (MARQUES-JÚNIOR, 2022).

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 05 apresenta as concepções discentes categorizadas sob a temática de Gênero. A análise dos registros contextuais revela que os alunos associam ser homem a não agir como mulher e que a masculinidade é ligada a liderar e proteger a família, enquanto a feminilidade é associada aos serviços domésticos. Essas concepções refletem a internalização de estereótipos de gênero tradicionais que ainda permeiam a sociedade. Em relação ao machismo, os estudantes reconheceram a desigualdade de poder entre homens e mulheres, mas alguns consideraram que a discussão sobre machismo é irrelevante no século XXI, destacando um conflito entre a percepção de progresso social e a persistência de

comportamentos machistas. A percepção dos estudantes sobre o movimento feminista também variou, com algumas falas apoiando a luta pelos direitos das mulheres e outras criticando ações consideradas imorais ou excessivas, o que evidencia a polarização de opiniões sobre feminismo. Quanto às pessoas trans, as concepções dos alunos indicaram uma forte influência de normas biológicas e religiosas, refletindo uma resistência à aceitação plena da transsexualidade e uma visão de que o gênero é imutável. Estas percepções destacam a necessidade urgente de uma abordagem educacional que desconstrua estereótipos e promova a inclusão e o respeito pela diversidade de gênero, oferecendo um ambiente seguro e acolhedor para todas as pessoas que frequentam o ambiente escolar.

Quadro 06 - Concepções discentes encontradas para a categoria Expressão de Gênero.

Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Características Físicas Femininas	A aparência é fundamental para a vida da mulher.	"as mulheres são mais vaidosas que os homens" (SILVA; DOURADO, 2019). "A mulher não pode usar short curto, saia curta, vestido curto, que é logo chamada de puta, vagabunda" (AURINO, 2019).
Características Físicas Masculinas	É normal homens terem desejo sexual. As mulheres, não.	"Concordo, porque os homens têm mais vontade, mais prazer, mais tesão do que mulheres" (CASTRO, 2018).
Características Comportamentais Femininas	Mulheres não podem ter comportamentos considerados masculinos.	"A menina deve ser educada de forma diferente" (THOMAZ, 2014). "A menina não pode falar gíria, palavrão" (AURINO, 2019). "A sociedade, ao meu ver, acredita que o comportamento da mulher – tanto hetero como homossexual - deve ser de submissão" (MEDEIROS; CAETANO, 2018).
Características Comportamentais Masculinas	Homens não podem acessar sentimentos de dúvida ou fraqueza.	"Me vem na cabeça essa coisa de ser homem, forte, corajoso. Que nem, se eu tô com medo de alguma coisa, aí eu falo "ah, ter a masculinidade". Tipo, é ter a coragem. "Seja homem", né? [...] no sentido de eu ter coragem" (SILVA; ANGERAMI, 2019).
Escolhas Profissionais Femininas	O lugar de trabalho do homem e da mulher é determinado pelo seu gênero.	"Se eu chegar na minha mãe e disser que vou fazer Engenharia Mecânica ou Engenharia Civil, a primeira coisa que ela ia falar para mim era: – não, isso é curso masculino, faça outro curso" (PINTO, 2014). "Áreas tipo de saúde [...] Acho que a mulher tem mais paciência de escutar, prestar atenção no que uma pessoa pode mostrar seus problemas, acho que tem mais aquela paciência" (PINTO, 2014).
Escolhas Profissionais Masculinas		"Mulheres não conseguem trabalhar numa obra (bater uma laje), já o homem sim" (THOMAZ, 2014). "Os homens são melhores na área de exatas e as mulheres em humanas porque envolve uma questão de sensibilidade e as mulheres têm mais desenvolvida que os homens" (PINTO, 2014).
	O interesse de homens por moda define sua sexualidade.	"eu não vejo um homem como alguém que estaria pra exercer uma função da moda, como um estilista [...] Eu

		<i>acho que esse interesse pela moda já demonstra a opção sexual da pessoa, o interesse por essa área" (PINTO, 2014).</i>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 06 apresenta as concepções discentes categorizadas na temática de Expressão de Gênero. As unidades de registro revelam que o público discente ainda mantém visões tradicionais e estereotipadas sobre como homens e mulheres devem se expressar fisicamente e comportamentalmente. As características físicas femininas são associadas à vaidade, com a aparência sendo considerada fundamental para a vida da mulher. Há também uma forte censura sobre o uso de roupas curtas, reforçando a objetificação e o controle social sobre o corpo feminino. Em contraste, as características físicas masculinas são vistas como naturalmente ligadas ao desejo sexual, o que perpetua a ideia de que os homens têm mais direito ao prazer do que as mulheres.

Quanto às características comportamentais, as falas estudantis relatam que comportamentos considerados masculinos são inadequados para mulheres, refletindo uma expectativa de submissão e comportamento contido. Os homens, por sua vez, são pressionados a não demonstrar fraqueza ou dúvida, sendo encorajados a exibir coragem e força. Essas normas restritivas limitam a expressão emocional dos homens e perpetuam a noção de masculinidade tóxica.

No que tange às escolhas profissionais, as falas nos indicam que as carreiras ainda são vistas sob uma lente de gênero. Profissões na área de exatas e construção civil são consideradas masculinas, enquanto áreas de saúde e humanas são vistas como femininas. Interessar-se por moda, segundo os alunos, define a sexualidade de um homem, demonstrando um entendimento limitado e preconceituoso sobre o que determina a orientação sexual.

Essas concepções sublinham a necessidade de uma educação que desafie estereótipos de gênero e promova uma compreensão mais ampla e inclusiva das capacidades e interesses individuais, independentemente do gênero.

Quadro 07 - Concepções discentes encontradas para a categoria Orientação Sexual.

Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
---------------------	-----------------------------	-----------------------------

Sexualidade	Sexo é o ato sexual.	"Quando falamos na palavra sexo ou sexualidade, nos vem à cabeça um ato, somente e preferencialmente erótico, selvagem, apelando para a malícia em coisas simples da natureza humana" (IMHOF; SCHROEDER, 2016).
	Sexo é a expressão da personalidade através de roupas e comportamentos.	"Acho que tem haver com a forma que nos vestimos, a personalidade de cada pessoa, seu comportamento, isso nos diferencia uns dos outros" (FERNANDEZ et al., 2019).
Heterossexualidade	A heterossexualidade é o normal, é a lei divina.	"A sociedade impõe uma coisa tão... igual eu falei no começo. Por que que a pessoa precisa se assumir que é lésbica, que é gay, que é bi e não precisa assumir... [a heterossexualidade]" (OLIVEIRA-JÚNIOR, 2022). "Todos os homossexuais [dito com um ar de desprezo] devem se enxergar, e buscar logo a salvação, se é que tem, porque Deus não brinca, ele fez o homem para a mulher, e a mulher para o homem" (TORRES; ANDRADE, 2016).
Homofobia	Homofobia é o preconceito com as pessoas negras.	"Na minha opinião homofobia é o preconceito com as pessoas negras" (ALCÂNTARA, 2014).
	Pessoas homofóbicas são agressivas. Pessoas preconceituosas aceitam as diferenças.	"Homofobia é você querer agredir a pessoa porque ela é gay [...] e preconceituoso é você pensar e aceitar alguma coisa sem tomar nenhuma providência" (SENE, 2017).
	A pessoa homofóbica é o homossexual que não pode se assumir	"Acho que a homofobia é uma atitude de revolta de um homossexual que não pode assumir sua sexualidade (covardia)" (ALCÂNTARA, 2014).
	As pessoas não percebem os preconceitos velados que estão contidos em suas falas.	"Eu nem tenho nada contra, cada um é como quê, se quê sê homem, que seja ou mulher também, o que pega é não vir pra cima de mim" (ARAUJO, 2019). "Não sou contra, mas também não falo nada a favor. Pra mim, não tem importância a vida do outro" (OLIVEIRA-JÚNIOR, 2022). "Na minha igreja, a gente aceita normal o que importa é o que cada um traz dentro no coração, aos poucos Deus vai tocando e a pessoa vai se entendendo e saindo desse mundo" (ARAUJO, 2019).
Homossexualidade	A homossexualidade é tida como: escolha, algo aprendido, tentativa de chamar atenção, doença, distúrbio, falta de Deus, safadeza, imoralidade, descarração, algo que vai acabar com a família.	"Deus não fez o homem pro homem ou mulher pra mulher, acho isso muito errado!" (FIGUEIREDO et al., 2017). "Viado é coisa de descarado" (FIGUEIREDO et al., 2017). "A medicina e religião dizem que é errado" (FIGUEIREDO et al., 2017). "Se cada um ficar no seu lugar fica tudo bem. Pra mim isso de ser gay é para chamar a atenção. Não tem lógica não, você não faz o filho com dois homens e nem com duas mulheres" (CHAGAS, 2016). "Entendo que é um distúrbio que a pessoa sofre quando é criança e também uma pouca vergonha" (MEDEIROS, 2014).
	A homossexualidade pode ser induzida pela criação.	"Ele nasceu homem e deve ser criado como homem" (THOMAZ, 2014). "bater educa sim! Isso não tem a ver com o que o filho quer, se é ser homossexual ou bissexual, mas no que os pais acreditam o que é certo e errado" (TORRES; ANDRADE, 2016). "Tem muito pai e mãe que é assim, trata igual menina depois que vira, reclama" (THOMAZ, 2014).

A homossexualidade é uma escolha.	"Ele pode não ser mais homossexual, de forma que ele mude o seu caráter, as suas vestimentas e se torne uma pessoa livre desse lado homossexual" (MEDEIROS, 2014). "Homossexualidade é a escolha da opção sexual depois do nascimento" (MEDEIROS, 2014).
A homossexualidade pode ser alcançada de acordo com o balanço hormonal.	"minha mãe falou que a gente nasce com uma quantidade de hormônios [...] Só que tem meninos que desenvolvem... porque, parece que tem uns hormônios femininos que tem nos meninos. Tem uns deles que desenvolvem mais os hormônios femininos e eles acabam ficando assim" (PARREIRA, 2019).
Homossexual é a pessoa que se prostitui.	"homossexuais são prostitutas ou garotos de programa que, para ganhar mais, fazem qualquer coisa" (MOTTA, 2013).
Menino que só tem amigas mulheres é homossexual.	"Os meninos, quando chegam um para se encontrar com o outro, começam a xingar, bater... Já as meninas, não... Conversam com você normalmente, chamam você normalmente... Aí, pronto" (MARQUES-JÚNIOR, 2022).
Homossexuais (homens) querem ser mulher à força.	"Eram piadas do tipo: 'você quer ser mulher à força!'. Tenho ódio mortal de quem diz isso! Não quero ser mulher, não... [...] As piadas envolviam mais isso: 'gosta de homem, mas não quer ser mulher'. Eu ouvia coisas como: 'só é viado para querer homem, mas não quer ser mulher por completo'" (MARQUES-JÚNIOR, 2022).
Homens homossexuais precisam usar roupas apropriadas para o gênero masculino para não sofrer <i>bullying</i> .	"já presenciei de amigos meus usarem cueca ou meia rosa na escola, e por isso ficaram rindo deles e falando que eles tavam usando cor de "mulherzinha" (SENE, 2017).
Homossexuais devem se expressar e se relacionar "entre quatro paredes".	"tenho muito respeito, mas mesmo sendo homossexual deve-se vestir como "homem", como "mulher", e fazer suas coisas dentro de quatro paredes" (TORRES; ANDRADE, 2016).
Homossexuais devem se comportar para não manchar suas próprias imagens.	"A diretora e a vice diretora me chamaram pra conversar, dizendo que era pra mim continuar, que me dava apoio, essas coisas, mas que não era tipo pra ter relação aqui no colégio, tipo pra também preservar a imagem do colégio... tipo, assim, o colégio ficar reconhecido [...] Chamaram nós dois que era pra nós namorar, era, mas não ter relação no colégio, que era pra gente preservar também nossa imagem" (REIS, 2019). "Sou contra o preconceito, mas acho que homossexuais devem respeitar a sociedade também" (OLIVEIRA; FONSECA, 2019).
Homem homossexual não é homem de verdade.	"Teve um menino que disse: 'quem tem que mandar é homem, não é viado, não!'" (MARQUES-JÚNIOR, 2022).
Existem homossexuais que são mais homens do que outros pois alguns que são muito escandalosos e desrespeitosos.	"existem homossexuais que são mais homens do que outros porque tem uns que são muito escandalosos e desrespeitosos" (SILVA, 2019).
Os homens que ajudam nos afazeres domésticos são gays.	"Sempre gostei de ajudar minha mãe nos afazeres de casa e as pessoas já viam aquela diferença, aquela coisa, tanto que vizinhos comentavam né, sempre falavam uma coisa ou outra, e isso já me feria um pouquinho" (SILVA; RIOS, 2019).

	A homossexualidade feminina é invisibilizada se a menina já tiver tido relacionamento(s) anterior(es) com menino(s).	"eu estava dando meus argumentos porque eu sou a favor... afinal, eu sou lésbica... é... e aí o menino falou "ah, você não é... você já namorou um menino daqui... isso é frescura..." [...] eu deixei pra lá... já estou acostumada com as pessoas dizendo o que eu sou ou não posso ser..." (CAFÉ, 2019).
	Se uma menina se diz lésbica é porque sofreu frustrações com seus parceiros anteriores.	"ah porque ele magoou ela, ela começou gostar só de meninas..." [...] já rolou uns comentários idiotas sim... e tenho que ficar me justificando... uma coisa não tem nada a ver com a outra..." (CAFÉ, 2019). "Se eu tivesse pegado não estava na dúvida"... aff... essas bem machistas que acham que tudo se resolve com pênis" (CAFÉ, 2019).
	A mulher lésbica é aquela que quer ser homem a todo custo e por isso nega as características femininas, se portando de cabelo curto, tatuagens...	"A lésbica tem que ser o oposto daquela mulher arrumada e maquiada"(MEDEIROS; CAETANO, 2018). "amigos" meus comentaram na sala de aula que eu iria virar "piazinho" se ficasse com menina. Em casa a minha família me xingou por gostar de uma menina.[...], outra coisa, já me falaram que eu sou parecida com menino, pelo fato que eu gosto de usar roupas largas e falo em gíria" (SENE, 2017).
	Para homens, duas mulheres se beijando publicamente, pode. Dois homens, não.	"já vi amigos gays, as mais bibinhas, sofrerem muito preconceito, preconceito...forte, sabe? [...] mas deve ser também por conta dos meninos ficar imaginando duas lésbicas, saca?Acho que por isso também que eles não se importam...na cabeça deles pode ser que role, entendeu?" (CAFÉ, 2019).
	Um homem que nega se relacionar com qualquer mulher que demonstre interesse é gay.	"tu não vai pegar não, é? Tu né homem não?" (AURINO, 2019). "porque tipo,tem um monte de mina no coolegio, e ele é gay e não pega ninguém, e uma ainda pediu e ele nego é mttt gay [...] a mina chega e pedi e ele nega, isso é mt gay" (BORDINI; SPERB, 2012).
	Uma alimentação muito ruim influencia na questão hormonal do feto, fazendo-o nascer homossexual.	"É a alimentação dos pais que é muito ruim e isso influencia na questão hormonal, fazendo-as nascer com isso" (MEDEIROS, 2014).
	Tem que existir uma cura gay.	"ah professora, tem que existir, né?" (PASSOS, 2020).
		"Todo homossexual dá desculpa que foi estuprado quando criança e agora gosta do negócio" (MOTTA, 2013).
Bissexualidade	Pessoas indecisas que "atiram para todo lado".	"eu sou bissexual, mas não fico dando em cima de qualquer pessoa" (IMHOF; SCHROEDER, 2016).
	A pessoa bissexual é aquela que não consegue se decidir.	"a pior foi a que ouvi de um professor que disse "bissexual é desculpa de indeciso", me deu mais raiva porque ai um monte de retardados mudos da sala começou a apoiar" (CAFÉ, 2019).
	Se uma menina já namorou um menino, ela não pode ser lésbica, pois já demonstrou interesse em meninos, nesse caso, seria bissexual.	"não namorei com meninos porque eu era a HÉTERO, mas porque eu não queria que soubessem que era LÉSBICA... só a gente sabe como são essas coisas" (CAFÉ, 2019).
	A bissexualidade é uma fase na qual há uma produção exacerbada de hormônios.	"Eu tenho uma amiga que é bissexual. Ela falava com o pastor e ele disse que eram os hormônios da adolescência... que produz mais hormônios, que era fase, que ia passar essa fase" (PARREIRA, 2019).
Visão Interseccional	Fazer parte da LGBTQIAP+ não é fácil. O preconceito piora quando se é negro(a).	"Ser negro e gay não é nada fácil... esse sou eu!" (RIOS; DIAS; VIEIRA, 2019). "Comigo? Cara, difícil ser MULHER, mas é pauleira ser

		<i>MULHER PRETA e ainda por cima ser LÉSBICA... a gente é vista de cada jeito... pior é notar essas coisas" (CAFÉ, 2019).</i>
	Um homem LGBTQIAP+ ainda tem mais voz do que a de uma mulher LGBTQIAP+.	<i>"Ah, por exemplo, teve uma vez que uns meninos de zoação [aspas no ar] vieram falar comigo e com meu amigo que é gay, saca? Eles chegaram na gente e começaram a perguntar umas coisas, tipo... "por que você não curte menina, tu é maior pinta!?" [...] Pow, os caras chegam pra falar com a gente e me ignoraram... não que eu fizesse questão, mas começaram a falar de mim como se eu fosse uma coisa ou um nada... como se eu estivesse ali na prateleira do mercado... só pegar, vai!! E ainda por cima vem com essa de neguinha!?" (CAFÉ, 2019).</i>
	Mulheres lésbicas negras sofrem mais preconceito do que mulheres lésbicas brancas.	<i>"Querida ser meio alienada e não enxergar nada! [...] meu amigo gay, mesmo sendo gay, é mais respeitado que eu... que muitas vezes, outras amigas lésbicas, mas brancas, não são olhadas do mesmo jeito que me olham..." (CAFÉ, 2019).</i>
	A mulher negra é vista como um objeto sexual.	<i>"[...] que as pessoas não achassem que só por eu ser PRETA eu transo bem... eu também penso, saca? Ódio que dá, sabe? é tanto rolê errado que às vezes parece que estou sozinha... na verdade, sei que estou sozinha..." (CAFÉ, 2019).</i>
	O tom de pele e a classe social permite (ou nega) privilégios sociais aos indivíduos.	<i>"Por eu ser Branco, meu lugar na sociedade é, o que as pessoas acham, né [...] Minha realidade que eu me identifico como pobre, porque toda minha família já vem dessa, dessa como é que eu posso dizer?! dessa classe social e essa é minha realidade. Porque no caso por eu ter a pele mais clara eu tenho vários privilégios com relação ao social, né, com relação à sociedade até nos locais onde eu mesmo vou o privilégio é claro" (SILVA, 2020).</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados no Quadro 07 revelam uma variedade de concepções discentes sobre orientação sexual, demonstrando tanto a diversidade de entendimentos quanto a presença de preconceitos profundamente enraizados. É possível observarmos que muitos(as) estudantes ainda associam a sexualidade exclusivamente ao ato sexual, com uma visão erótica e maliciosa, enquanto outros a entendem como uma expressão da personalidade por meio de roupas e comportamentos. A normatização da heterossexualidade como única orientação aceitável, muitas vezes justificada por argumentos religiosos e sociais, destaca a marginalização das outras orientações sexuais. Além disso, a compreensão equivocada e restrita da homofobia, frequentemente vista apenas como agressão física ou confundida com racismo, reflete uma falta de consciência sobre as formas sutis e veladas de preconceito. No que tange à homossexualidade, as falas discentes revelam estigmas e desinformação, com muitos(as) considerando-a uma escolha, distúrbio ou algo imoral, associando-a a falhas na criação familiar ou à falta

de religiosidade. Esses dados também evidenciam a necessidade urgente de intervenções educacionais que promovam a compreensão e o respeito à diversidade sexual, abordando tanto os preconceitos explícitos quanto os implícitos, para criar um ambiente mais inclusivo e equitativo.

Quadro 08 - Concepções discentes encontradas para a categoria *Bullying*.

Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Comportamentos	Não é certo meninos brincarem de boneca. O bullying homoafetivo acontece pelas aparências, mesmo que a pessoa não se identifique como homoafetivo.	"Ficar dando boneca pra menino não é certo, depois o garoto fica delicado demais, sofre bullying na escola, e às vezes nem é viado" (THOMAZ, 2014).
	As mulheres precisam demonstrar respeito com a escolha de suas próprias roupas. A mulher que usa roupa curta quer chamar atenção dos homens.	"Eu acho que independente desse negócio de ser estuprada e tal, a mulher tem que se dar ao respeito. Porque noventa por cento das mulheres que saem com short curto é pra se mostrar. Mostrar as pernas, mostrar a bunda" (MENESES, 2015). "Eu acho que isso pega meio mal para nós meninas e consideradas (putas) usar esses tipos de roupas e por isso os meninos passam as mãos em nosso corpo" (XAVIER, 2018). "Muitas mulheres ficam falando que os homens ficam soltando piada mais se são elas que ficam andando de roupas curtas, como não querem que os homens falem coisas" (CHAGAS, 2016).
	Piadas homoafetivas são comuns.	"Piadinha. "Gente, porque né, lá em PF, não sai formado. Sai formado, entra hétero e sai homossexual". Então, sabe, é uma coisa muito pesada eu acho assim" (INCERTI, 2017). "[...] já ouvi falar demais, às vezes falam tipo "fulano gosta disso e disso, não vamos andar com ele não, vai que isso aí é contagioso", tipo isso, entendeu?! Piadinha sem graça, era da escola mesmo, brincadeira sem graça. Eu falei que não foi legal essa brincadeira, eles levaram na esportiva, na brincadeira, eu fiquei sorrindo" (REIS, 2019).
Acolhimento	Integrantes da comunidade LGBTQIAP+ ao sofrer <i>bullying</i> fora de casa, muitas vezes, não possuem um "porto seguro" em suas próprias casas/famílias.	"porque as ofensas continuaram e eu parei de falar pros meus pais e para a própria coordenação. Pros pais eu não falava mais porque eles conversavam comigo como se a culpa fosse minha, e pra escola eu não falava mais nada pq não adiantava" (COUTO-JUNIOR; OSWALD; POCAHY, 2018). "eu vejo que, infelizmente, eu não consigo viver aqui mais. [...] A minha mãe, infelizmente, diz que vai me amar e me compreender, mas eu não vejo minha mãe no altar comigo... Na verdade, eu não vejo nem minha família no casamento" (MARQUES-JÚNIOR, 2022). "lá em casa eu não posso falar nada professora, porque meu pai é homofóbico" (PASSOS, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 08 revela concepções discentes sobre o bullying, destacando tanto as formas como ele se manifesta quanto às consequências para as vítimas. Os dados mostram que o *bullying* não se restringe apenas a agressões físicas ou verbais, mas também inclui práticas prejudiciais baseadas em estereótipos e preconceitos de gênero e sexualidade. Observa-se que a intolerância em relação a comportamentos considerados não-conformes, como meninos brincando com bonecas, é um fator que contribui para o *bullying*, demonstrando como normas rígidas de gênero podem perpetuar a violência. Além disso, a visão errônea de que mulheres que usam roupas curtas estão "se mostrando" e, portanto, merecem ser assediadas, evidencia um profundo desrespeito pelas escolhas pessoais e uma tendência a culpar as vítimas.

A prevalência de piadas homoafetivas nas interações escolares indica uma normalização do preconceito, muitas vezes trivializado como "brincadeiras" que têm um impacto negativo real sobre as pessoas alvo. O aspecto mais preocupante talvez ainda seja o relato de estudantes LGBTQIAP+ que não encontram apoio em casa, onde a hostilidade ou a indiferença dos familiares agrava a situação de *bullying* e isola ainda mais essas pessoas. Esses dados destacam a urgência de políticas educativas e de suporte que não apenas abordam o *bullying* em ambiente escolar, mas também ofereçam redes de apoio e segurança para estudantes LGBTQIAP+ fora do ambiente escolar, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso em todos os âmbitos da vida das pessoas que frequentam esse ambiente.

Quadro 09 - Concepções discentes encontradas para a categoria Gravidez na Adolescência.

Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Funcionamento do Corpo Humano	O contato com o líquido de lubrificação masculino não representa risco de gravidez.	" <i>Outra coisa que pode ocorrer: de repente nas preliminares eles não usam o preservativo, até porque muitos desconhecem que a secreção de lubrificação pode conter espermatozoides... e não apenas na ejaculação</i> " (SOARES, 2019, fala docente).
Responsabilidades	A rotina muda quando se tem um bebê.	" <i>você é obrigada a amadurecer ne porque agora você tem que cuidar de uma criança é uma vida totalmente diferente</i> " (SILVA, 2010). " <i>os sonhos morrem, não pode se divertir e a vida fica voltada para o filho</i> " (BASTOS; LÜDKE, 2017).
	As mulheres param de estudar para cuidar da criança.	" <i>ela vai ter que parar de estudar para dar atenção ao filho</i> " (BASTOS; LÜDKE, 2017).
	Os homens precisam trabalhar	" <i>só traz problemas, muitas responsabilidades, teria que</i>

	para sustentar a nova família que formou.	<i>trabalhar para sustentar o filho e a mulher</i> " (BASTOS; LÜDKE, 2017).
	Uma vez que a menina engravidou, o casal tem que se casar e formar uma nova família.	<i>"Se ela engravidou, claro que devem casar e começar uma família abençoada com essa oportunidade que Deus entregou nas mãos deles, de terem um filho"</i> (OLIVEIRA; FONSECA, 2016).
	Ter filho (a) enquanto adolescente significa uma perda da liberdade adolescente.	<i>"um filho na adolescência acaba com a sua vida, você não pode mais fazer nada, pois precisa cuidar do filho"</i> (BASTOS; LÜDKE, 2017). <i>"você tem que ter responsabilidade você já perde sua liberdade por causa disso"</i> (SILVA, 2010).
	Mulheres grávidas requerem um zelo maior.	<i>"mulheres grávidas precisam de cuidado maior pra não entrarem em depressão"</i> (BASTOS; LÜDKE, 2017).
	Meninos geralmente não refletem sobre a possibilidade de ser pai.	<i>"eu nunca parei pra pensar sobre ser pai jovem, cuidar de um filho. Mas também nunca ninguém me perguntou antes"</i> (BASTOS; LÜDKE, 2017).
	A figura paterna não costuma aparecer quando é debatida a gravidez na adolescência.	<i>"são as mulheres que tem que ter mais responsabilidade, porque ela que vai criar o filho, vai ficar com aquele filho, e vai perder toda sua vida jovem"</i> (SILVA; FARIAS; FONTES, 2011).
	Não é toda mulher que tem "instinto materno".	<i>"não é porque você engravida, porque você tem aquela barrigona, você carrega no seu ventre uma criança, que você necessariamente tenha o instinto materno. Tipo, homens têm instinto paterno. Quer dizer, eu conheço caras, meninos de 15, 16 anos, que falam que o sonho deles é ser pai, sabe? Eu particularmente tenho 16 anos e eu não quero ser mãe. Eu não tenho um forte instinto materno"</i> (CASTRO; COURA, 2022).
	O homem não cuida de bebês tão bem quanto a mulher.	<i>"Menos que a mãe, né? Mas se for um pai gay, acho que consegue!"</i> (BASTOS; LÜDKE, 2017).
	Homem gay não deveria cuidar de crianças para não influenciá-las à homoafetividade.	<i>"É! O homem gay deve saber cuidar (silêncio)... não que eu concorde que ele cuide..."</i> (BASTOS; LÜDKE, 2017).
	O homem não engravida, por isso a responsabilidade é da mulher.	<i>"O homem não engravida, por isso a preocupação é da mulher"</i> (MOTTA, 2013). <i>"O Homem não tá nem aí porque ele não vai ter que carregar uma criança na barriga durante 9 meses, a mulher assume a total responsabilidade"</i> (CORRER; SOUZA, 2015).
Culpabilização / Julgamento	A gravidez na adolescência é culpa das mulheres que iniciaram a vida sexual muito cedo.	<i>"a culpa é mais delas por terem transado cedo demais e sem proteção"</i> (BASTOS; LÜDKE, 2017).
	A gravidez na adolescência é culpa das mulheres por não terem se prevenido e/ou por não ter tido orientação adequada.	<i>"há pílulas e preservativos distribuídos gratuitamente nos postos de saúde, era só buscar e tomar"</i> (BASTOS; LÜDKE, 2017). <i>"Mas se eu engravidar fica toda a responsabilidade pra mim, o pai da criança não vai sofrer igual eu professora, porque eu sou mulher, então acham que eu sou a responsável por ter feito sexo sem me proteger direito e agora também por cuidar da criança"</i> (PASSOS, 2020).
	As grávidas podem sofrer exclusão social por estarem grávidas.	<i>"As gurias são rejeitadas quando ficam grávidas [...] todo mundo olha torto, já pensando: essa daí é vagabunda, deu cedo! Parece que todo mundo julga"</i> (BASTOS; LÜDKE, 2017).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 09 revela uma série de concepções discentes acerca da gravidez na adolescência, evidenciando tanto a percepção das responsabilidades associadas quanto a forma como a sociedade lida com a questão. Em relação ao funcionamento do corpo humano, observam-se distanciamentos conceituais sobre a concepção, como a crença de que o contato com o líquido de lubrificação masculino não pode resultar em gravidez. Esses mitos demonstram a necessidade urgente de uma educação sexual mais completa e precisa.

As responsabilidades atribuídas à gravidez na adolescência são frequentemente desiguais: as mulheres são vistas como as principais responsáveis, devendo assumir o cuidado do bebê e interromper seus estudos, enquanto os homens são percebidos como incumbidos apenas de prover financeiramente. Essa divisão reflete uma visão tradicional e desigual dos papéis de gênero. Além disso, a expectativa de que o casal deve se casar e formar uma nova família após a gravidez reforça normas sociais rígidas e não considera a complexidade das situações individuais.

A gravidez na adolescência é frequentemente associada a uma perda da liberdade e a uma pressão social que pode levar à exclusão e ao julgamento das jovens mães. A ideia de que a responsabilidade pela gravidez recai exclusivamente sobre as mulheres, por terem iniciado a vida sexual cedo ou por não se prevenirem adequadamente, destaca uma tendência a culpar as vítimas e desconsiderar a falta de apoio e orientação adequada. A visão de que os homens não têm um instinto paterno tão desenvolvido quanto as mulheres e a crença de que homens gays não deveriam cuidar de crianças para evitar influenciar sua orientação sexual revelam preconceitos profundamente enraizados. Esses dados sublinham a necessidade de uma abordagem mais equitativa e informada sobre a gravidez na adolescência, que envolva tanto a educação sexual quanto o suporte igualitário para todos os envolvidos.

Quadro 10 - Concepções discentes encontradas para a categoria Métodos Contraceptivos.

Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Preservativo	Adolescentes homens agem mais por impulso e por isso não usam camisinha.	"Acho que homem se previne menos, porque vai na questão do impulso. Tá ali na hora entendeu, às vezes esquece. Já aconteceu comigo uma vez" (CICCO;

		VARGAS, 2012).
	Adolescentes mulheres também não se preocupam em usar preservativos.	"Os meninos se previnem mais. [...] Eu já tive uma experiência [...] Ele já estava com o pensamento do tipo: vou usar pô, não conheço, não sei se tem doença ou não. Eu não, eu já nem tava aí" (CICCO; VARGAS, 2012).
Pílula do Dia Seguinte	A pílula do dia seguinte é um aborto imediato.	"É um aborto imediato" (CAVALCANTI, 2012).
	Adolescentes não sabem o tempo de eficácia da pílula do dia seguinte.	"É um remédio que a mulher toma, quando tem relações sexuais sem nenhum tipo de prevenção. A pílula do dia seguinte deve ser tomada até 24 horas depois do ato sexual" (CAVALCANTI, 2012). "Se ela realmente previne a gravidez depois de dois dias, ou a partir disto passa a ser abortiva" (CAVALCANTI, 2012).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 10 expõe concepções discentes sobre métodos contraceptivos, refletindo tanto desinformação quanto distanciamentos conceituais sobre as práticas de prevenção da gravidez e as suas implicações. No caso do preservativo, observa-se uma percepção de que adolescentes homens são menos propensos a usá-lo devido ao impulso e à falta de preparação, enquanto as mulheres também são vistas como negligentes em relação ao uso de preservativos. Essas percepções revelam uma compreensão inadequada das práticas preventivas e um possível estigma em torno da responsabilidade contraceptiva.

Quanto à pílula do dia seguinte, surgem concepções significativas. Muitos(as) adolescentes consideram-na um método abortivo imediato, demonstrando uma falta de entendimento sobre a sua verdadeira função e eficácia. Além disso, há confusão sobre o tempo adequado para a administração do medicamento, com alguns acreditando incorretamente que a pílula deve ser tomada imediatamente após a relação sexual ou que sua eficácia se esgota rapidamente. Essas ideias refletem a necessidade de uma educação sexual mais robusta, que esclareça o funcionamento e a aplicação correta dos métodos contraceptivos. A persistência desses equívocos sublinha a importância de fornecer informações claras e acessíveis para que os(as) adolescentes possam tomar decisões informadas e responsáveis sobre a prevenção da gravidez e a saúde sexual.

Quadro 11 - Concepções discentes encontradas para a categoria Menstruação.

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Homens sentem nojo e se	"nossa intenção não era desrespeitar ninguém, mas era "causa" mesmo

eximem de conversas que envolvem ciclo menstrual.	<i>porque se eles [homens] tivessem nojo de estrupá as mulheres como eles têm de ver um absorvente, porque eles quase morrem. Então era pra dá mal-estar mesmo!"</i> (ARAUJO, 2019).
A menstruação é julgada como nojenta até por mulheres.	<i>"Era só batom, mas que louco ter nojo do absorvente, né? Não era as palavras que tava incomodando, era o absorvente. Não que eu goste de ver, também acho meio nojentinho, mas..."</i> (ARAUJO, 2019).
A menstruação é um problema do universo feminino.	<i>"Mulher menstrua, isso já é um problema"</i> (MOTTA, 2013).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 11 revela diversas concepções discentes relacionadas à menstruação, evidenciando atitudes de repulsa e estigmatização que permeiam tanto o imaginário masculino quanto o feminino. De início, observamos que a menstruação é frequentemente associada a sentimentos de nojo, especialmente entre homens, que tendem a evitar discussões sobre o ciclo menstrual. Esse desconforto é tão intenso que é mencionado de forma crítica, com uma comparação entre o repúdio ao absorvente e a aversão a práticas que ferem normas sociais, como o estupro. Essa reação ressalta a necessidade de desafiar e transformar normas culturais que perpetuam a menstruação como um tabu e uma fonte de constrangimento.

Além disso, a menstruação também é vista como algo nojento por algumas mulheres, revelando que o estigma não é exclusivo do gênero masculino. Há uma percepção internalizada de que o absorvente e o próprio ciclo menstrual são desagradáveis, o que pode refletir um problema mais amplo de socialização e educação sexual inadequada. A ideia de que a menstruação é um problema do "universo feminino" reforça a visão de que é uma questão isolada e desconectada de uma perspectiva mais ampla de saúde e bem-estar. Esse quadro destaca a urgência de promover uma educação sexual mais inclusiva e desestigmatizante, que normalize a menstruação e promova uma compreensão mais positiva e saudável sobre o ciclo menstrual.

Quadro 12 - Concepções discentes encontradas para a categoria Padrão Corporal.

Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Beleza	Mulheres de cabelo curto ficam esquisitas.	<i>"mulher de cabelo curto fica esquisita"</i> (SILVA; DOURADO, 2019).
	Homens sarados, que tomam bomba, sofrem com impotência sexual.	<i>"Os que são sarados tomam bomba e depois na hora da cama o bilau não levanta"</i> (CORRER; SOUZA, 2015).
Objetificação	A mulher quando é vista como objeto é simplesmente	<i>"o tratamento das mulheres é resultado, muitas vezes, de suas provocações, se ela sabe que para elas ela não</i>

	referente às atitudes dela.	<i>é importante, por que se expõe?" (IMHOF; SCHROEDER, 2016). "A mulher precisa se valorizar. Quando dizem que a mulher é vista como um objeto, é simplesmente um reflexo das atitudes dela." (THOMAZ, 2014).</i>
Insegurança com o próprio corpo	Os meninos que mais chamam atenção de acordo com seus corpos.	<i>"mais meninos com corpo mais sarados, chamam a atenção por causa de seu corpo; já os raquíticos não, eles chamam a atenção por ser fofos" (CORRER; SOUZA, 2015).</i>
	Qualquer característica que afaste as pessoas do padrão de beleza social é considerado motivo de piada.	<i>"Eu tenho um porte físico meio avantajado... Eu sou um pouco acima do peso, então eu sofria tanto homofobia como gordofobia, por assim dizer" (MARQUES-JÚNIOR, 2022). "Existem pessoas que me chamam de Nhonho – eu não gosto disso" (MOTTA, 2013). "umas pessoas ficaram de preconceito comigo, tiraram brincadeira comigo, um me derrubou, me escanteando mesmo! Assim... ele disse "ah, ele é muito feio!" Eu sou feio? O que importa minha aparência?" (BOTLER, 2021). "apesar de não me preocupar muito, acho que não me enquadro nos padrões de beleza" [tenho] baixa autoestima provavelmente baseada na sociedade" (REIS, 2018). "desde sempre tenho dificuldade de aceitar meu peso e algumas cicatrizes ao longo do corpo" (REIS, 2018).</i>
	A busca por um padrão irreal de beleza leva adolescentes a desenvolverem distúrbios alimentares e de imagem e uma baixa estima.	<i>"em época de prova eu vomito todos os dias, praticamente. Porque quando eu tenho ansiedade [...] e também relacionado ao corpo, porque o meu sonho é ser magra. Então, tipo, eu já sofri começo de anorexia [...] A gente não tá acostumada a ver uma pessoa gordinha e achar assim bonita" (MENESES, 2015).</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 12 revela concepções discentes que destacam o impacto nocivo dos padrões corporais estabelecidos socialmente. As falas indicam um forte preconceito e uma superficialidade na avaliação das características físicas, refletindo uma visão crítica sobre beleza e objetificação. Comentários como a descrença em mulheres com cabelo curto ou a crença de que homens sarados enfrentam problemas sexuais revelam um estigma profundo ligado às aparências. Além disso, a insegurança com o próprio corpo e a pressão para se conformar a padrões irrealistas contribuem para distúrbios alimentares e baixa autoestima entre os adolescentes. Essas concepções evidenciam a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e empática, que valorize a diversidade corporal e promova a aceitação para melhorar o bem-estar psicológico dos jovens.

Quadro 13 - Concepções discentes encontradas para a categoria Relacionamentos e Planejamento Familiar.

Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
--------------	----------------------	----------------------

Educação Familiar	Existe locais que garotas não deveriam frequentar.	"Hoje o mundo é muito perigoso e existem lugares que não devem ser frequentados por garotas, pois não saberiam se defender" (THOMAZ, 2014).
	O homem/pai é o chefe da família, é a autoridade máxima.	"Porque tinha o negócio de meu pai ser muito rígido. Lá em casa não tinha nem a liberdade de olhar no olho dele, que ele "-Que que você olhando pra minha cara?", inclusive eu tinha até medo de olhar na cara dele, porque, senão, eu apanhava" (OLIVEIRA-JÚNIOR, 2022). "meu pai sempre foi assim, sabe. Ele é o chefe da casa, é a opinião dele e acabou. É ele que fala com quem com você anda" (SENE, 2017).
Relacionamentos	Meninos incomodam e irritam as meninas quando gostam delas.	"Na minha opinião significa que ele gosta da garota, pois para irritar ela, fica o mais perto possível dela. Ele tenta se aproximar dela" (XAVIER, 2018).
	Mulheres "dóceis" são mais traídas.	"O homem só dá valor na mulher quando ela é brava mesmo, se fosse uma mulherzinha besta que ele sai coloca chifre na mulher" (SILVA, 2010).
	O "não" é "não", mas às vezes, o "não" é "sim".	"Olha, depende muito da menina, algumas realmente não querem, tipo na primeira vez, às vezes elas não estão prontas, mas algumas só ficam se fazendo de difícil" (CASTRO, 2018).
	As mulheres que se mantêm virgens até o casamento são aquelas dignas de respeito.	"A virgindade é uma coisa que só deve ser entregue a pessoa que você ama, com quem pretende se casar" (THOMAZ, 2014). "A mulher tem que ter respeito por si mesma. Mulher que transa antes do casamento não se respeita e não merece respeito" (THOMAZ, 2014).
	A virgindade é a honra da mulher.	"A virgindade é como uma espécie de selo de garantia, quando esse selo se perde muito cedo, o produto é duvidoso" (THOMAZ, 2014). "A pessoa tem que pensar bem antes de fazer isso porque depois fica complicado, depois que perde a virgindade tem homem que não quer mais não" (CHAGAS, 2016). "Virgindade é uma coisa muito sagrada, as jovens têm que se guardar para alguém especial [...] isso deveria ser seguido sim, como diz minha avó à virgindade é a honra da mulher" (FERREIRA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014).
	As mulheres não devem se relacionar com muitos homens.	"O que acontece é o seguinte: uma chave (homem) que abre mil portas (mulheres) é considerada uma chave mestra, já uma porta que se abre com qualquer chave não serve para nada, ninguém quer. O mesmo ocorre com o homem e a mulher" (FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019). "pois a mulher fica falada" (CORRER; SOUZA, 2015).
	Existe um momento certo para a mulher perder a virgindade.	"Mulher só deve transar no momento certo. Não pode ser jovem demais, também não precisa esperar o casamento, mas não pode ser com qualquer cara" (THOMAZ, 2014).
	Algumas mulheres sofrem agressão	"As mulheres sofrem mais violência, por que

	física de seus parceiros porque são frágeis, e porque causam ciúme.	<i>são mais frágeis que os homens, mas tem mulheres que não se dão ao respeito e causam ciúmes" (ARAUJO, 2019).</i>
	Mulheres "vulgares" não podem reclamar se como são tratadas.	<i>"São pessoas vulgares assim pra mim pessoa vulgar não tem direito algum" (de reclamar) (SILVA, 2010).</i>
	Homens são incentivados a se relacionar com diferentes mulheres.	<i>"pelos meninos será bem visto sim, hoje em dia é assim, menino para provar que é homem tem que ficar com as meninas, sendo que eu acho até ridículo pois existe varias maneiras de mostrar que é um homem" (CORRER; SOUZA, 2015)</i>
	O homem é o que comanda a relação sexual.	<i>"O homem é o que comanda a relação sexual" (SILVA, 2019). "Para a menina (a primeira transa) é mais fácil porque normalmente é o menino que conduz e que tem boa parte da responsabilidade para a transa dar certo" (OLIVEIRA; FONSECA, 2019).</i>
	A masturbação é um processo natural do corpo masculino, logo, mulheres não deveriam fazer.	<i>"A mulher é diferente do homem, o homem tem necessidade de liberar" (FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019). "A mulher que se masturba é safada, com certeza" (FIGUEIREDO; SOUZA; BARBOSA, 2019). "porque pra homem, isso é normal. Mulher não pode, não" (OLIVEIRA; DIAS, 2019).</i>
	Mulheres não podem demonstrar interesse sexual para não ficar vulgar.	<i>"Mulher não pode gostar de sexo, só homem que pode (risos). Se a mulher gostar do trem, ela é puta; se o homem gostar, é garanhão" (CAMPOS et al, 2017).</i>
	Meninas adolescentes se preocupam mais do que os meninos com namoro (sério).	<i>"Em geral, é a maioria. E, geralmente, o que as meninas esperam é ter o "romance" delas. É namorar, ser feliz e tal. E o que os meninos mais esperam é (...) aquele momento: sexo" (MENESES, 2015).</i>
	Toda mulher sonha em se casar.	<i>"Acho que mesmo a gente indo trabalhar depois que sair daqui, toda mulher quer se casar é o sonho de toda mulher, né?" (CHAGAS, 2016). "O casamento pra mulher é um sonho" (AURINO, 2019). "A mulher heterossexual, sua preocupação maior é com o casamento hetero. É através do casamento que muitas mulheres se tornam "independente" porque passam a ter suas casas, famílias e um marido que as sustenta" (MEDEIROS; CAETANO, 2018).</i>
	O casamento é necessário para os homens pois eles não sabem viver sozinhos.	<i>"Todos os meninos pensam sim em ter uma família, todos os meninos pensam sim em ter filho, todos os meninos pensam sim em ter uma esposa, em ter uma mulher que vai fazer comida pra ele (risos). Eu acho que isso é natural, já. Até porque homem não consegue viver sozinho (risos)" (MENESES, 2015).</i>
	O casal heterossexual é natural, pois é como existe a procriação.	<i>"Deus criou homem e mulher, juntos deveriam se unir e formar uma só carne" (OLIVEIRA; FONSECA, 2016).</i>
Cuidado Parental	Homens têm menor capacidade de	<i>"Menos que a mãe, né?" (BASTOS; LÜDKE,</i>

	cuidar de crianças quando comparados a mulheres.	2017).
	Homossexuais homens teriam mais capacidade de cuidar de crianças, por serem afeminados, mas não deveriam educar crianças justamente por isso.	"É! O homem gay deve saber cuidar (silêncio)... não que eu concorde que ele cuide..." (BASTOS; LÜDKE, 2017).
	Homens não costumam ter uma relação afetiva com seus filhos.	"A gente vê a imagem de uma mãe associada ao filho. [...] eu não tenho tanta afetividade com o meu pai como eu tenho com minha mãe..." (HOLANDA, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 13 revela concepções discentes amplamente influenciadas por normas tradicionais e estereótipos de gênero em relação a relacionamentos e planejamento familiar. Os dados destacam uma visão rigidamente patriarcal, onde o pai é visto como a autoridade máxima e o controle da mulher é normatizado. As noções de virgindade e pureza feminina são valorizadas de forma excessiva, com a ideia de que mulheres devem se manter virgens até o casamento e que a perda da virgindade é uma mancha na honra feminina. Além disso, observa-se uma discrepância nas expectativas de comportamento sexual entre homens e mulheres, com uma aceitação maior da promiscuidade masculina em contraste com a condenação da mesma atitude em mulheres. A ideia de que homens são menos capazes de cuidar de crianças, associada à crença de que os homens devem ser os provedores enquanto as mulheres ficam encarregadas dos cuidados, reflete uma visão antiquada sobre papéis parentais e de gênero. Essas concepções evidenciam a necessidade de questionar e reavaliar tais normas, promovendo uma visão mais equitativa e inclusiva sobre relacionamentos e responsabilidades familiares.

Quadro 14 - Concepções discentes encontradas para a categoria Concepções Gerais.

Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Análise das palavras	O significado das palavras se altera quando a passamos para o feminino ou masculino: vagabunda (vulgar) e vagabundo (desocupado); puta (vulgar) e puto (com raiva/exaltado).	"é sempre a mulher que é a parte ruim. Que nem o conceito de vagabundo pra nós é uma mulher que sai pegando todo mundo, pra um homem é um cara que fica dentro de casa e não faz nada, não trabalha, não faz nada..." (BIANCHI, 2018).
Assuntos como gênero e sexualidade	É errado que docentes defendam temas como gênero e sexualidade, pois isto acaba com a família.	"O professor é o espelho do aluno, e a partir do momento que ele defende algo, o aluno vai gostar daquilo e ser influenciado, fazendo assim com que o mundo não progrida e assim exterminando a família" (GUIMARÃES et al., 2013).
	Temas como gênero e	"Prefiro ficar neutro. Eu acho que tudo tá muito

	sexualidade não precisam ser levados tão a sério pois se encaixam no “politicamente correto” atual.	<i>politicamente correto hoje em dia, eu acho que não tem que levar as coisas tanto a sério. Se a pessoa se ofendeu só, eu acho que a pessoa tem que pedir pra parar e acho que é isso”</i> (ABREU, 2016).
	Temas como gênero e sexualidade são melhor debatidos em disciplinas sociais.	<i>“esses assuntos ficariam melhor se abordados em matérias de discussões sociais”</i> (GUIMARÃES et al., 2013).
	Temas como gênero e sexualidade devem ser explicados por docentes mulheres.	<i>“a gente tem mais professor homem do que mulher. Não querendo ser machista (risos), mas como que um homem vai comentar essas coisas? A gente vai falar alguma coisa, ele vai se ofender e vai dar um negócio muito grande...”</i> (BIANCHI, 2018).
	Temas como gênero e sexualidade só deveriam ser discutidos com quem se interessa pelo assunto.	<i>“ninguém é obrigado a discutir isso, então discuta só com quem se interessa”</i> (SOUZA; COSTA, 2019).
	Temas como gênero e sexualidade não devem ser abordados na escola.	<i>“Porque isso não é assunto de escola ou de professores, isso deve ser discutido em casa”</i> (CASTRO, 2018). <i>“Você é professora de biologia porque está dando isso? Na próxima aula você vai continuar dando isso? Isso não é aula de biologia, vou esperar na coordenação”</i> (AGOSTINI, 2022).
	Existem docentes que não conseguem lidar com a diversidade de opiniões que podem surgir nos debates sobre gênero e sexualidade.	<i>“Se ela aceitasse e escutasse a gente eu aceitaria [falar sobre esses temas com ela]. Agora, se a gente fala alguma coisa, ela já tenta se colocar como a certa, como se só ela estivesse certa. Hoje, qualquer coisa que ela começa a falar eu já fico meio ‘ah, tanto faz”</i> (BORGES, 2018).
	As palestras sobre gênero e sexualidade influenciam as mulheres a ficarem contra os homens. Existem muitas palestras sobre gênero e sexualidade.	<i>“Péssima, pois influência as mulheres ficarem contra os homens e faz com que elas achem que todos os homens são assim agressivos. Não indicaria esta palestra. Este assunto é muito abordado toda hora e já tá chato”</i> (NUNES et al., 2020).
Religião	LGBTQIAPs sofrem agressões pois reivindicam direitos sem respeitar a religião alheia.	<i>“Como eles querem respeito se não respeitam a religião dos outros”</i> (SILVA, 2019). <i>“Por isso que apanham”</i> (SILVA, 2019).
Idade	Professoras muito jovens não merecem respeito.	<i>“pô, olha a cara dela, quase uma aluna, não vou respeitar essa mulher nunca”</i> (PONTES, 2021).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 14 aborda concepções gerais que refletem uma variedade de opiniões sobre gênero, sexualidade e o papel da educação na discussão desses temas. Há uma percepção de que o significado de palavras varia de acordo com o gênero, com uma conotação mais negativa associada às mulheres. A abordagem de temas como gênero e sexualidade nas escolas é vista com ceticismo por alguns discentes, que acreditam que essas questões deveriam ser tratadas fora do ambiente escolar ou apenas por docentes do sexo feminino, além de acharem que tais discussões são frequentemente usadas para promover uma agenda política. Existe também uma crença de que o tratamento de questões de gênero e

sexualidade pode influenciar negativamente a dinâmica entre homens e mulheres, com alguns argumentando que essas discussões contribuem para conflitos de gênero. A crítica à forma como a diversidade é abordada nas escolas e a falta de respeito por docentes jovens ou por temas controversos indicam que há uma resistência a aceitar e lidar com questões relacionadas à diversidade e à inclusão no ambiente educacional.

A construção dos quadros (de 05 à 14) acima não pretendeu quantificar a ocorrência das concepções, mas compreender o panorama conceitual sob a perspectiva do público-alvo e extrair suas concepções sobre a temática, de maneira que seja possível identificar as principais ideias que tem o potencial de favorecer o ensino de gênero e sexualidade.

De acordo com o Modelo de Reconstrução Educacional, é através do diálogo entre essas concepções (dos estudantes) e as científicas (referencial apresentado no capítulo IV) que conseguimos identificar as potencialidades pedagógicas, que são indispensáveis à etapa de planejamento das intervenções educacionais que tomam como base o MRE. As hipóteses de ensino que surgem deste capítulo serão apresentadas no capítulo VI, em conjunto com as hipóteses de ensino que emergiram com as leituras do capítulo IV e com a revisão do Capítulo III. Dessa forma, o próximo capítulo terá como foco a apresentação metodológica de como os dados apresentados até o momento são unidos, servindo como base para a definição dos objetivos de aprendizagem, bem como da reescrita da narrativa do RPG.

Considerações Parciais

Um dos motivos pelos quais há uma variedade de definições e comportamentos sobre os temas estudados pode fazer referência à fase adolescente, que também sofre com rotulações e estereotipação por ser marcada por mudanças físicas, cognitivas e socioemocionais. Às vezes, adolescentes são percebidos como crianças, outras vezes como adultos, mas frequentemente acabam tendo suas vozes silenciadas. Essa falta de espaço para expressar suas dúvidas e opiniões contribui para a crença generalizada de que discutir questões de gênero e sexualidade é um tabu. Infelizmente, muitos(as) adolescentes não têm com quem conversar ou tirar suas dúvidas, o que agrava ainda mais a situação quando

defendemos que o papel da escola é preparar indivíduos para viver em sociedade (Campos et al, 2017; Madeira; Salim, 2021; Oliveira; Dias, 2019; Santana, 2019; Xavier, 2019)

“Desde o tempo que eu estou aqui nenhum professor falou de identidade de gênero e sexualidade nem de nada desse tipo. [...] nada coincide com a minha identidade de gênero e nem um assunto de identidade de gênero e de orientação sexual foi discutido em sala de aula, não. Pelo menos não na minha sala, não. Eu não vejo que me ajuda muito os assuntos. Agora, assim, serve para vestibular essas coisas, mas pra me representar ou me ajudar não” (Fala da estudante Alice, identificada em SANTANA, 2019).

"Nossa escola lida com uma etapa muito importante da pessoa: o final da adolescência e o início da vida adulta, em que você tem que tomar decisões mais difíceis, como o aumento da responsabilidade. Essa fase da vida já é difícil, e ter que passar por ela também sendo questionado sobre as questões de gênero e sexualidade, não tendo uma resposta da sociedade sobre como lidar com essas questões, acaba tendo impacto na aprendizagem escolar, pois seu processo de aprendizagem é diretamente ligado à sociedade em que vive. E a maneira como essa sociedade lida com você é o que importa" (Fala do estudante Pedro, identificada em XAVIER, 2019).

Ainda que entre docentes tenhamos visto argumentos que alocam esses debates para as disciplinas de ciências e biologia, outras pessoas já conseguem perceber a possibilidade de que gênero e sexualidade possam ser debatidos em outras disciplinas (PARREIRA, 2019). No entanto, ressaltamos que docentes estejam propensos a não só debater, mas também a auxiliar esse processo de desconstrução normativa, uma vez que confrontar sozinho os padrões sociais pode demandar uma carga emocional muito dolorosa, principalmente para adolescentes (OLIVEIRA; FONSECA, 2016).

Felizmente, esta revisão também nos proporcionou trabalhos que trouxeram jogos como ferramenta que suscitam o debate sobre gênero e/ou sexualidade. Neles, conseguimos perceber como a percepção de adolescentes é mobilizada através das situações apresentadas nos jogos, servindo como base para discussões posteriores, assim como planejamos fazer com o nosso RPG (FONSECA et al., 2018; OLIVEIRA et al., 2016; OLIVEIRA; FONSECA, 2016; 2019; OLIVEIRA-JÚNIOR, 2022). Dentre as demais estratégias utilizadas para as intervenções estão as sequências didáticas, a roda de conversa, a dinâmica em grupo, o debate, a caixinha de perguntas anônimas, textos auxiliares e o uso de ferramentas audiovisuais como músicas, filmes e vídeos.

Dentre os comentários de participantes destas intervenções, destacamos alguns que evidenciam o quão eficientes elas podem ser:

(1) *“Não gostei de ver na palestra o número de estupros. Percebi que eu era um agressor em vários relacionamentos que tive”* (Fala discente identificada em NUNES et al., 2020, p. 4);

(2) *“eu descobri que meu relacionamento passado foi um relacionamento abusivo e eu não sabia”* (Fala da estudante Joana, identificada em QUEIROZ, 2018, p. 95);

(3) *“foi útil, me fez saber o que é um relacionamento abusivo e que machismo não é unilateral”* (Fala discente identificada em NUNES et al., 2020, p. 4);

(4) *“eu fiquei pensando na minha mente no que aconteceu na aula passada, eu já ajudei muitas vezes zuar um moleque porque ele era afeminado. [...] Duro que esses caras sofrem por tudo, essa aula fez ver o lado deles”* (Fala discente identificada em ARAUJO, 2019, p. 109);

5) *“No jogo identifiquei outras formas de violência. Quando você bate, você pode até marcar a pessoa, mas quando você agride com palavras você pode machucar ela bem mais.”* (Fala de um estudante, identificada em OLIVEIRA; FONSECA, 2016, p. 71);

(6) *“Depois que a gente respondia, que via a resposta dos outros aí a gente pensava: Opa! Será que é certo isso que eu escrevi? Aí você avalia, que em alguns pontos você está certo, em outros, você tem que rever”* (Fala de um estudante, identificada em OLIVEIRA et al., 2016, p. 2387); e

(7) *“Eu acho que devia ter de novo [...] pois agora acho que a gente vai olhar o jogo de uma outra maneira, após essa discussão”* (Fala de uma estudante, identificada em OLIVEIRA et al., 2016, p. 2388).

Os dois primeiros exemplos remetem à discussão apresentada neste capítulo que traz a perspectiva de que *“é mais fácil você diminuir uma violência quando eu convenço o agressor e não o cara que está sendo agredido [...] eu tenho que convencer o agressor sobre o que ele está fazendo”* (Fala docente identificada em

SILVA, 2021a, p. 113). Além desses exemplos, gostaríamos de apresentar mais dois. Na tese de Araujo (2019), há a descrição de uma exposição que algumas estudantes fizeram ao mostrar em um cartaz um absorvente pintado com batom vermelho, simulando um fluxo menstrual. Neste cartaz, havia presente a frase "Imagina se os homem tivessem nojo de estupro como tem de menstruação" e a observação feita concluiu que o incômodo perceptível do público daquela escola não era a frase em si, mas a ilustração com o absorvente que foi (e é ainda hoje) visto tanto por meninos como por meninas como algo nojento, quando trata-se de algo natural e comum do corpo feminino.

Já Silva e Schwendler (2020) apresentam em seu artigo um relato de uma pessoa trans que frequentava uma escola de assentamento em área de reforma agrária. Neste relato, podemos perceber a importância da compreensão e da afirmação da identidade sexual, uma vez que é difícil auto-afirmar-se quando se aprende que ser diferente não é o normal. Assim,

"eu não sabia, como que eu vou explicar pros meus pais se eu não sei o que é, eu não sabia o que eu era e eu não me aceitava. [...]. Não tinha como eu fazer as pessoas me aceitar se nem eu mesmo aceitava, aí não, depois que eu descobri o que era que eu me aceitei, que eu fui conversar com as pessoas pra tentar explicar o que era. Tanto é quando eu me afirmei pros meus pais o meu pai me perguntou: O que é? O que você sente? Aí eu sabia explicar. Eu me senti bem, eu soube explicar pro meu pai o que era pra ele não ficar confuso, eu me senti melhor" (Fala discente identificada em SILVA; SCHWENDLER, 2020, p. 31).

Inúmeras foram as concepções analisadas, e sob uma perspectiva geral, um ponto convergente é evidenciado na maioria das falas de pessoas LGBTQIAP+: o cotidiano escolar apresenta-se com outra face quando uma pessoa foge dos padrões heterocisnormativos, principalmente quando o contexto no qual a escola está inserida tende à intolerância. Dessa maneira, para finalizar este capítulo, gostaríamos de **representar** uma espécie de histórico escolar, a partir dos relatos de diversas pessoas e diferentes contextos, mostrando como a heterocisnormatividade interiorizada culturalmente adocece e maltrata as pessoas cuja performance é dissonante, nos mais diversos lugares:

"Sinto muita culpa por ser lésbica, esse fato se deve ao fato da minha criação cristã, não a religião em si, mas o olhar do outro. Tentei suicídio várias vezes: "Sua mãe não te ama do jeito que você é. Sua família não te ama do jeito que você é. Então, você sente um pouco excluída, né?! Por que eu sou assim? Por que eu não posso ser diferente? Por que eu não posso ser normal?". Essas questões estavam em meu pensamento nos

momentos em que não queria mais viver. Não ser “o tipo de mulher” que a sociedade espera” (Fala da estudante Lorena, identificada em BRASIL, 2017, p. 58).

“ser chamado de bichinha, veadinho, era algo recorrente nas minhas lembranças do colégio e até mesmo na brincadeira com os outros vizinhos. Sempre fui agredido dessa forma, eu só chorava” (Fala do estudante Marcelo, identificada em SILVA; RIOS, 2019, p. 568).

“Porque as ofensas continuaram e eu parei de falar pros meus pais e para a própria coordenação. Pros pais eu n falava mais porque eles conversavam comigo como se a culpa fosse minha, e pra escola eu não falava mais nada pq não adiantava” (Fala do estudante Renato, identificada em Couto-Junior; OSWALD; POCAHY, 2018, p. 131).

“Com certeza atrapalhou bastante, eu reprovei dois anos, muito por causa disso. Eu não queria ir pra escola, é pedir pra sofrer, essas coisas me deixavam muito mal... Eu faltei muito por causa dessas coisas, a quinta série foi a que eu reprovei por falta. Teve uma vez que eu estava cantando na sala, e um garoto veio por trás e me deu um soco na cara” (Fala do estudante Luiz, identificada em COUTINHO, 2019, p. 52).

“Meu pai, quando eu tinha mais ou menos nove, dez anos, meio que obrigou a gente a falar se a gente era heterossexual [...]. O dia que ele perguntou, ia tentar conversar com ele, só que não, ele começou a falar que seria um peso. E por ele sempre querer ter um menino homem, também era um pouco difícil falar pra ele. Aí, ele sempre falava, “isso vai ser um peso. Se vocês fizerem isso, vai ser um peso pra família todinha. Não dá esse desgosto pro seu pai, não” (Fala da estudante Mari, identificada em OLIVEIRA-JÚNIOR, 2022, p. 72).

“eu passei do meus 13 até meus 16 anos só apanhando com cabo de vassoura, fio de cabo de aço, taco de sinuca. Agora cabo de aço que eu falo é de poste mesmo, pois, meu pai é electricista. Apanhei que só pra virar homem. Porque ele dizia assim que se eu tivesse de ser mulher eu tinha nascido com uma buceta no meio das pernas” (Fala da estudante Alice, identificada em SANTANA, 2019, p. 116).

“Desde minha infância me reconheço como mulher e pago caro por subverter a lógica biológica e buscar corresponder meu corpo à minha identidade de gênero. Estou farta de ser humilhada e agredida, tenho marcas no corpo por ser violentada por minha mãe, apanhei de raquete, ouvi muitas coisas, sofri muito e já senti muita dor. Já tive vontade de cometer suicídio, atirar-me pela janela e cortar com uma faca o pênis que carrego entre as pernas. Sofro quando vou tomar banho e não reconheço essa parte do meu corpo. Eu suplico para que tenham pena de mim, e devolvam minha cidadania que foi tirada de mim” (Fala da estudante Diadorim, identificada em DUARTE, 2015, p. 148-149).

“No Ensino Médio, eu me senti muito mais livre, né? Eu estou mais crescido, mais corajoso... Aí, eu me sinto mais realizado. Antes, eu me escondia demais mesmo. As informações me deixaram mais livre...” (Fala do estudante Ariana Grande, identificada em MARQUES-JÚNIOR, 2022, p. 140).

“Quando acabou, foi maravilhoso. Quando o ensino médio acabou, pra mim, foi a melhor época da minha vida. [...] Foi a parte mais colorida da minha vida” (Fala discente identificada em JARDIM, 2018, p. 25).

“Desculpas pelas lágrimas... eu não imaginava que isso fosse acontecer! [...] É a primeira vez que eu paro pra contar minha história [...]. De longe parece que é só alegria, mas também tem tristezas” (Fala do estudante Luiz, identificada em RIOS; DIAS; VIEIRA, 2019, p. 116).

Considerações Finais

Essa revisão bibliográfica nos permitiu identificar uma diversidade de visões e perspectivas em relação aos temas de gênero e sexualidade, evidenciando sua complexidade e a importância de se incluir tais discussões no contexto escolar. As concepções apresentadas refletem a clara influência que os fatores sociais, culturais e políticos impactam nas percepções e representações sobre esses assuntos. Assim, é expressiva a necessidade de se desenvolver intervenções educacionais mais inclusivas e críticas, que valorizem a diversidade e a pluralidade de identidades e expressões de gênero e sexualidade.

Além do que já foi discutido, as dúvidas explicitadas no quadro 03 revelam alguns dos principais desafios enfrentados no processo de construção de conhecimento sobre esses temas quando intervenções são planejadas e aplicadas. Tanto elas como as falas dos quadros 5 ao 14 podem ser vistas como uma base de dados de concepções acerca dessas temáticas que podem orientar a elaboração das próximas estratégias educacionais, de modo que sejam mais efetivas e engajadas com as demandas sociais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. G. **Gênero e Sexualidade na Escola**: percepções de estudantes do ensino médio. 2016. Monografia (Especialização) - Gênero e Diversidade na Escola, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ACEITAR. In: PRIBERAM, **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2021. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/aceitar>>. Acesso em: 13/02/2023.

AGOSTINI, J. P. **Sequência de ensino investigativo sobre sexualidade construída a partir das contribuições de estudantes do ensino médio e professores de ciências/biologia**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Ensino de Biologia em Rede Nacional, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2022.

ALCÂNTARA, E. B. **Diversidade sexual, sexualidade e educação**: revendo o conceito de gênero no contexto escolar. 2014. Monografia (Graduação) - Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2014.

ALMEIDA, K. D. **Educação sexual**: uma discussão para o ensino médio técnico? 2012. Dissertação (Mestrado) - Tecnologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ALMEIDA, E. L. **Representações sociais de masculinidade de estudantes do ensino médio de Pernambuco**. 2022 Tese (Doutorado) - Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

ARAÚJO, A. K. L.; NERY, I.S. Conhecimento sobre contracepção e fatores associados ao planejamento de gravidez na adolescência. **Cogitare Enfermagem**, v. 23, n. 2, 2018.

ARAÚJO, N. C. S. **Gênero e sociologia no ensino médio**: entre ensinar e aprender. 2019. Tese (Doutorado) - Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019.

AURINO, A. D. B. **Educação sexual**: estratégias metodológicas para o ensino médio. 2019. Dissertação (Mestrado) - Ensino de Biologia em Rede Nacional, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BARBOSA, L. P. **Gênero e sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo**: entre desafios, dificuldades e motivações. 2022 Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70. 1979.

BARROS, R. I.; CAVALCANTI, R. J. S. C. Diversidade sexual e de gênero no currículo da educação profissional: dizeres das/os estudantes. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 53, p. 211-224, 2021.

BARROS, S. D.; MENEZES, J. A. Narrativas sobre gênero e diversidade sexual no ensino e na formação de professoras e professores. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 169-201, 2014.

BASTOS, G. D.; LÜDKE, E. Reflexões sobre gênero no ensino de biologia: um olhar sobre o discurso de estudantes do primeiro ano do ensino médio acerca da gravidez na adolescência. **Contexto & Educação**, v. 32, n. 101, p. 142-174, 2017.

BAZZA, C. M. **Tecendo uma investigação nas estratégias metodológicas de ensino sobre sexualidade e identidade de gênero**: uma abordagem reflexiva sobre a atuação do professor em sala de aula. 2016. Monografia (Especialização) - Gênero e Diversidade na Escola, Universidade Federal do Paraná, Itambé, 2016.

BERTAGLIA, L. E. **Questões de gênero nos anos iniciais da educação básica**: o que pensam estudantes de pedagogia sobre esse tema? 2020. Dissertação (Mestrado) - Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

BEZERRA, L. L. **O atravessamento das questões de gênero nas escolhas profissionais de estudantes do ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

BIANCHI, M. F. **Gênero, feminismo e empoderamento da mulher**: um estudo sobre a compreensão das estudantes do ensino médio. 2018. Dissertação (Mestrado) - Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.

- BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. Concepções de gênero nas narrativas de adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 738-746, 2012.
- BORGES, M. A. **Entre trevas e arco-íris: colorindo a diversidade no ensino médio**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.
- BOTLER, A. M. H. Injustiças vividas e demandas por reconhecimento numa escola pública: expressões de estudantes de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.
- BOZZINI, I. C. T.; FURLAN, E. G. M.; CALZOLARI, A. Aprendizagem da docência no estágio de regência em biologia – a temática de educação em sexualidade. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 7, n. 1, p. 01-26, 2021.
- BRASIL, A. P. **Gênero e sexualidade na escola: da educação legal à educação real**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- BURCHARD, C. P. **Concepções de professores de ciências do ensino fundamental sobre trabalhar o tema sexualidade em sala de aula**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2019.
- CAFÉ, L. C. M. **O discurso LGBTfóbico na escola: impactos sobre os corpos LGBTI+ de estudantes de quatro escolas públicas de ensino médio de Ceilândia – DF**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- CAMPOS, H. M.; PAIVA, C. G. A.; MOURTHÉ, I. C. A.; FERREIRA, Y. F.; FONSECA, M. C. Direitos humanos, cidadania sexual e promoção de saúde: diálogos de saberes entre pesquisadores e adolescentes. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 113, p. 658-669, 2017.
- CAMPOS, M. F. A. **Concepção da sexualidade de estudantes surdos usuários de libras em uma escola polo**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.
- CAMPOS, I. C.; MIRANDA, J. C. Educação sexual nas escolas: uma necessidade urgente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 12, n. 34, p. 108-126, 2022.
- CARDOSO, C. R.; SILVA, L. A. S.; SILVA, E. P. Q. Corpo, gênero e sexualidade: debates necessários na adolescência. In: Anais eletrônicos do **VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico] / org., Ribeiro, P. R. C. [et al.] – Rio Grande : Ed. da FURG, 2018. Disponível em: <http://www.7seminario.furg.br/>
- CASTRO, T. C. Educação e saúde: representações sociais de estudantes do ensino médio acerca das doenças sexualmente transmissíveis. **Divers@! Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 7, n. 1, p. 43-55, 2014.
- CASTRO, V. F. **A ação dos estereótipos de gênero na construção da sexualidade no contexto escolar**. 2018. Monografia (Graduação) - Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

- CASTRO, R. P.; COURA, A. C. M. "... é bem ultrapassado isso aqui na verdade": jovens secundaristas e suas concepções de gênero. **MARGENS - Revista Interdisciplinar**, Versão Digital, v. 16, n. 26, p. 283-304, 2022.
- CASTRO, R. P.; SANTOS, V. R. Relações de gênero na pedagogia: concepções de estudantes homens. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 53-76, 2016.
- CAVALCANTI, M. I. **Contracepção de emergência**: concepções e atitudes de adolescentes de uma escola pública. 2012. Monografia (Graduação) - Enfermagem, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2012.
- CHAGAS, T. K. E. **Realidade sexista em âmbito educacional**: as experiências escolares vivenciadas pelas estudantes do ensino médio. 2016. Monografia (Graduação) - Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.
- CICCO, R. R.; VARGAS, E. P. Corpo e gênero: concepções de jovens sobre a iniciação sexual e prevenção no ensino das doenças sexualmente transmissíveis. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 5, n. 2, p. 258-269, 2012.
- CORDEIRO, A. F. M.; BUENDGENS, J. F. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 45-54, 2012.
- CORRER, R.; SOUZA, A. P. V. Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1545-1559, 2015.
- COSTA, F. C. L. H.; DIAS, N. M. S. "Tu nem é um homem de verdade": estigma, violência simbólica e discursos de homofobia no contexto escolar. **Contra Corrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, n. 13, p. 67-82, 2019.
- COUTINHO, C. H. G. S. **Das políticas públicas ao pátio da escola**: diversidade sexual e de gênero em uma escola pública do Distrito Federal. 2019. Monografia (Graduação) - Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- COUTO-JUNIOR, D. R.; OSWALD, M. L. M. B.; POCAHY, F. A. Gênero, sexualidade e juventude(s): problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. **Civitas- Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 124-137, 2018.
- CUNHA, P. C.; BRUXEL, M.; SILVA, G. Abordagem das temáticas de sexualidades na prática escolar do ensino médio: limites e possibilidades. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, n. 3, p. 108-136, 2021.
- DIAS, A. F.; MENEZES, C. A. A. Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 23, p. 37-48, 2017.
- DORNELLES, P. G.; DAL'IGNA, M. C. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1585-1599, 2015.

- DUARTE, M. L. T. **Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero**. 2015. Tese (Doutorado) - Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- FARIA, R. P. N. **Concepções de gênero e sexualidade no ensino de geografia em escolas públicas de Goiânia, Goiás**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- FERNANDES, A. C. C. L. **Música e gênero: o uso do grupo focal como instrumento de formação humana de jovens do ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Sociologia em Rede Nacional, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.
- FERNANDEZ, C. B.; SANTOS, C. C. B.; TELES, M. A. P.; ALMEIDA, E. A.; SANTOS, S. C.; OLIVEIRA, V. D. A.; BARROSO, K. A. S.; ROCHA, V. S.; BINDÁ, S. I. Adolescência, sexualidade e violência: o cuidado com o corpo. In: **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, Brasília, pp. 1-11, 2019.
- FERRAZ, M. M.; FERREIRA, F. E. C.; DELLAZZANA-ZANON, L.L. Formação de multiplicadores no ensino médio: contribuições de uma intervenção na escola pública. **Revista Universo Psi**, Taquara, v. 2, n. 1, p. 82-105, 2021.
- FERREIRA, G. T. A.; ARAÚJO, C. W. C.; OLIVEIRA, K. A. Gênero, sexualidade e orientação sexual em Senhor do Bonfim/BA. **Revista Extendere**, v. 2, n. 1, p. 166-176, 2014.
- FIGUEIREDO, R. S.; SOUZA, M. L.; BARBOSA, A. A. L.; SANTANA, T. S.; ROCHA, L. S. Ações colaborativas entre o PIBID e o Núcleo de Estudos em Diversidade de Gênero e Sexual: dialogando na escola. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, v. 5, n. 2, p. 127-135, 2017.
- FIGUEIREDO, R. S.; SOUZA, M. L.; BARBOSA, A. A. L. Gênero e sexualidade na escola: uma experiência com o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 12, n.2, p. 135-187, 2019.
- FONSECA, R. M. G. S. D.; SANTOS, D. L. A. D.; GESSNER, R.; FORNARI, L. F.; OLIVEIRA, R. N. G. D.; SCHOENMAKER, M. C. Gênero, sexualidade e violência: percepção de adolescentes mobilizadas em um jogo online. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 1, p. 652-659, 2018.
- FONSECA, J. V. C. **Gênero e diversidade sexual na escola a partir da perspectiva de profissionais da educação**. 2016. Artigo (Graduação) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.
- FRANCISCO, T. J.; MENDES, S. A. F.; MEIRA, A. C. G. A. Gênero, sexualidade e diversidade na escola: resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido no Ifnmg, Campus Salinas, **Research, Society and Development**, v. 8, n. 9, p. 1-9, 2019.
- GABRIEL, C. T.; MENDES, N. R. Saber docente e experiências com feminismos: reconfigurações curriculares insurgentes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-21, 2020.
- GOMES, P. C. Orientação sexual: concepções sobre sexo em pré-adolescentes. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 6, n. 2, p. 28-43, 2014.

GONÇALVES, A. E. P.; RAMALHO, C. C.; SOBRINHO, J. A. M. O trabalho docente e as questões de gênero nas aulas de educação física do ensino médio em escolas no norte de minas gerais. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p.96-126, 2020.

GUIMARÃES, A. P. M. MARTINS, C. B. C.; FIGUEIREDO, P. S.; ALMEIDA, R. O. Multiculturalismo no ensino de biologia na visão de estudantes de uma escola particular do município de dias d' Ávila. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, p. 750-765, 2013.

HOLANDA, J. M. G. B. **A construção das identidades masculinas: o olhar de alunos do ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2020.

ILHA, P. V. BONETTI, A. L.; MARIANO, V. G. Concepções de corpo, gênero e currículo na educação física do ensino médio. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.19, n.2, p. 184-200, 2021.

IMHOF, A. M. Q.; SCHROEDER, E. O tema sexualidade humana no ensino médio: as Ilhas Interdisciplinares de racionalidade como metodologia em aulas de biologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 277-300, 2016.

INÁCIO, C, A, S. **Concepções sobre sexualidade de professores e funcionários que atuam em uma escola municipal de educação básica**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

INCERTI, T. G. V. **Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes: relações de gênero na educação profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR - Campus Curitiba**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

JARDIM, H. **“Sentido!”: construção de masculinidades em estudantes de escolas militares**. 2018. Monografia (Graduação) - Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

JESUS, C. C.; SOUZA, E. J.; SILVA, J. P. Diversidade sexual na escola: reflexões sobre as concepções de professores/as. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 9, n. 13, p. 279-298, 2015.

KEMPFER, S. S.; FRAGA, S. M. N.; MAFRA, T. J. Contraception in adolescence: a matter of self-care. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, v. 4, n. 3, p. 2702-2711, 2012.

LIMA, E. B. **Concepções de docentes de biologia da grande Aracaju sobre corpo**. Dissertação (Mestrado) - Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

LIMA, A. C.; SIQUEIRA, V. H. F. Ensino de gênero e sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 3, p. 151-172, 2013.

LIMIA, J. P.; CRUZ, T. M.; YARED, Y. B. Sexualidade no contexto escolar: concepções e práticas sobre educação sexual entre orientadoras educacionais.

Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 7, n. 21, p. 351-367, 2021.

LOPES, G. S.; SANTOS, A. L. P.; SANTOS, D. B. Homofobia na escola: qual o fim dessa história? In: **III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais Olhares diversos sobre a diferença**. 26-28 de Outubro, João Pessoa-PB, 2011.

LOURENÇO, S. S.; MENDONÇA, V. M. Limites da educação sexual no ensino de ciências e biologia. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 20, p. 168-185, 2021.

MADEIRA, T. F.; SALIM, M. A. A. Sexualidade no ambiente escolar: narrativas de adolescentes do ensino médio de uma escola da rede pública em Serra-ES. In: **X CINABEH**, v. 1, p. 1424-1439, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cinabeh/2021/ebook1/TRABALHO_COMPLETO_EV149_MD1_SA9_ID63_04032021114849.pdf

MAGRIN, N. P.; MORAES, A. S.; PANIAGO, C. M.; SANTOS, I. F.; LACERDA, R. M.; CUNHA, R. N. O impacto de oficinas sobre sexualidade: um relato de experiência com estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2022, v. 26, p. 1-9, 2022.

MARQUES-JÚNIOR, K. N.; **Masculinidades bicha: trajetórias escolares das bichas no ensino médio**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

MATEI, A. P. **O papel social das mulheres para estudantes do ensino médio de uma escola estadual de Blumenau/SC**. 2016. Monografia (Especialização) - Gênero e Diversidade na Escola, Universidade Federal do Paraná, Blumenau, 2016.

MATOS, J. M. C. **Educação sexual e gênero**: representações sociais de professoras (es) que atuam no ensino médio. 2021. Dissertação (Mestrado) - Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021.

MATTA, T. F.; TAQUETTE, S. R.; SOUZA, L. M. B. M.; MORAES, C. L. Diversidade sexual na escola: estudo qualitativo com estudantes do ensino médio do município do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 11, p. 1-13, 2021.

MEDEIROS, O. K. C. “Uma questão de vergonha na cara”: a percepção da homossexualidade por adolescente do ensino médio. In: Freitas, E. M.; Martinez, F. J.; Mendes, L. M. G. **Gênero, Sexualidade e Corpo**. – Goiânia : UFG/CIAR; Gráfica UFG; p. 79-97, 2014.

MEDEIROS, M. P. **Questões de gênero, sexualidade e diversidade a partir da perspectiva de alunos/as**. Monografia (Graduação) - Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2018.

MEDEIROS, T. G.; Caetano, M. Coisas obscuras: representações de meninas do ensino médio sobre lesbianidade(s). **Interritórios - Revista de Educação**, Caruaru, v. 4, n. 6, p. 108-127, 2018.

MENESES, R. C. D. **Entre os muros da escola**: posicionamentos de estudantes sobre sexualidade e gênero. 2015. Dissertação (Mestrado) - Psicologia Clínica, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015.

MIRANDA, P. R., M.; ALVES, J. M. Educação sexual na escola: a construção do processo dialógico e a produção de sentidos subjetivos sobre sexualidade. In: **II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade**. Brasília, Centro Universitário de Brasília, 22-25 Outubro, p. 1-13, 2019.

MIRANDA, P. R. M. Educação em sexualidade na escola: dialogando sobre gênero com estudantes do ensino médio. In: **VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**. p. 1-7, 2022.

Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/seminario-genero/2022/TRABALHO_EV173_MD1_SA118_ID973_01082022183347.pdf

MORAES, A. C. **Gênero e sexualidade nas aulas de educação física**: percepções de professores/as e alunos/as da escola itinerante de Lages/SC. 2017. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

MOTTA, R. C. F. **Sexualidade na adolescência**: contribuições de uma sequência de atividades com caráter investigativo para o desenvolvimento das concepções sobre a diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero em alunos do 8o ano do ensino fundamental. 2013. Monografia (Especialização) - Ensino de Ciências por Investigação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOUL, R. A. T. M.; NUNES, F. G.; SILVA, R. N. M.; LEÃO, A. M. A. C. Ensino-aprendizagem de embriologia sob a luz dos paradigmas da ciência: uma análise sobre as argumentações de estudantes do ensino médio. In: **XI ENPEC** (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 3-6 julho, p. 1-11, 2017.

NASCENTE, R. M. M.; MENEZES, M. C. K.; GUARNIER, P. K. Imbricações entre violência, indisciplina e gênero em livros de ocorrências escolares. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 8, n. 2, p. 159-176, 2017.

NASCIMENTO, C. G.; WASKOW, M. H.; STREY, M. N.; COSTA, A. B. Todo mundo é igual? Construções de gênero sob o olhar da juventude. **Interações**, Campo Grande, v. 22, n. 1, p. 151-164, 2021.

NASCIMENTO, R. N. F.; FIGUEIREDO, M. P. M. Ações e reações da escola diante de masculinidades hegemônicas e não hegemônicas: um olhar antropológico. **Campos - Revista de Antropologia**, v. 22, n.1, p. 49-68, 2021.

NEGRÃO, F. C.; SANTOS, M. G. Temas de gênero e sexualidade no ensino superior: a visão de acadêmicas de pedagogia de Manaus. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 176-198, 2020.

NUNES, A. C.; LABIAK, F. P.; SANTOS, J. A.; NOVAIS, M. M. Violência contra a mulher: um diálogo com estudantes do ensino médio. **Revista ELO - Diálogos em Extensão**, Viçosa, v. 9, p. 1-7, 2020.

OLIVEIRA, R. N. G.; GESSNER, R.; SOUZA, V.; FONSECA, R. M. G. S. Limites e possibilidades de um jogo online para a construção de conhecimento de adolescentes sobre a sexualidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 8, p. 2383-2392, 2016.

OLIVEIRA-JÚNIOR, P. A. **Ler a vida e se ler a partir de uma obra paradidática**: um projeto de educação linguística crítica envolvendo os temas gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares com estudantes da educação básica. 2022. Dissertação (Mestrado) - Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.

OLIVEIRA, A. L.; DIAS, A. F. Discursos de gênero, corpo e sexualidade no colégio de aplicação da universidade federal de Sergipe. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 492-512, 2019.

OLIVEIRA, L. R.; MEDEIROS, M. A. O.; NASCIMENTO, A. T. P.; LOPES, A. F.; SILVA, A. L. G. Diálogos sobre as questões de gênero na escola: uma experiência na educação básica. In: **IV CONEDU** (Congresso Nacional da Educação). p. 1-12. 2017.

OLIVEIRA, R. N. G.; FONSECA, R. M. G. S. Adolescentes e violência nas relações de intimidade: uma abordagem lúdico-educativa por meio de um jogo on-line. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 3, n. especial, 2016.

OLIVEIRA, R. N. G.; FONSECA, R. M. G. S. Amor e violência em jogo: descortinando as relações afetivo-sexuais entre jovens à luz de gênero. **Interface** (Botucatu), v. 23, 2019.

OLIVEIRA, X. F.; GODOI, M. R.; SANTOS, L. N. A opinião dos professores de educação física do ensino médio sobre a homossexualidade e a homofobia na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, 2014.

OLIVEIRA, D. A.; FERRARI, A. Interseccionalidade, gênero sexualidade e raça: os desafios e as potencialidades na invenção de outros currículos. **Revista Diversidade e Educação**, v. 6, n. 1, p. 21-29, 2018.

OLTRAMARI, L. C.; GESSER, M. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso gênero e diversidade na escola. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. 1-14, 2019.

PARIZ, J. G.; SANTIAGO, D. E. Temas transversais sobre sexualidade e gênero em escolas: a perspectiva de educadores da rede pública. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia da FAEF**, v. 38, n. 1, p. 1-19, 2022.

PARREIRA, F. L. D. **Ciência, gênero, sexualidade e religião**: alianças, tensões e conflitos no ensino de biologia. 2019. Tese (Doutorado) - Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

PASSOS, E. Y. S. **Relações de gênero e sexualidade na escola**: uma prática emancipatória. 2020. Monografia (Graduação) - Educação do Campo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PAULA, L. D. **Gênero, sexualidade e diversidade na perspectiva de psicólogos/as escolares**. 2016. Monografia (Graduação) - Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

PAVEI, K.; PEREIRA, C. S. Projeto “Violência contra as mulheres” na EJA: desafios e resistências. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 29-36, 2018.

- PAZ, C. D. A. **“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”**: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014. Tese (Doutorado) - Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- PEDREIRA, A. J. L. A.; MOURA, K. Q. R. Educação para a sexualidade no primeiro ano do ensino médio: uma abordagem prática. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.11, p. 139-164, 2021.
- PEREIRA-NETO, C.; SILVA, E. C. **Gênero e território em espaços escolares**: reflexões a partir da experiência de uma escola pública de Macapá-Amapá. *Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas*, Macapá, n. 11, p. 79-92, 2019.
- PEREIRA, A. B.; LIMA, H. D. T. Corpos que chegam antes: o lugar dos corpos queer na docência. In: **7º ENASEB** (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica. Belém, Pará. p.1-17. 2021.
- PESSÔA, L. C.; PEREIRA, R.; TOLEDO, R. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. **REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 3., p. 18-32, 2017.
- PINTO, E. J. S. **Gênero e escolha de cursos superiores**: perspectivas de estudantes de ensino médio do Liceu Paraibano. 2014. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- PONTES, J. C. **“É muito além do que eu posso imaginar”**: professores e a não-conformidade de gênero expressa por jovens trans no território escolar. 2021. Dissertação (Mestrado) - Psicologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- PULCINO, R.; PINHO, R.; ANDRADE, M. Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 92, p. 127-146, 2014.
- QUEIROZ, A. S.; Identidade e relações de gênero na escola: um olhar da análise de discurso crítica sobre o projeto mulheres inspiradoras. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 85-104, 2018.
- QUINES, C. C. O. O.; ANGELIN, R. Justiça de gênero em escolas públicas: construindo identidades a partir de resistências a "pre-conceitos" sociais e religiosos. In: **Anais do VI Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**. São Leopoldo: EST, v. 6, p. 115-130, 2019.
- QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 205-224, 2012.
- RAMOS, M. C. **Precisamos falar sobre o clitóris na escola**: investigando representações de estudantes de graduação em biologia acerca do clitóris. 2018. Monografia (Graduação) - Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- REIS, V. L. **Concepções e relatos de adolescentes com altas habilidades ou superdotação sobre aspectos psicossociais da sexualidade**. 2018. Tese (Doutorado) - Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

REIS, V. K. B. C. “não vamos andar com ele não, vai que isso aí é contagioso”: sexualidade e desigualdade na escola. In: **4º Seminário Internacional Desfazendo Gênero**. p. 1-11. 2019.

REIS, V. K. B. C.; MENDES, M. A. Gênero e sexualidades sob a ótica dos sujeitos no contexto escolar. In: **Anais Eletrônicos Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress**. Florianópolis, p. 1-12, 2017.

RESPEITO. In: PRIBERAM, **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2021. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/respeito>>. Acesso em: 13/02/2023.

RIBEIRO, P. V. A.; BORGES, N. C. M.; GONÇALVES, V. F. Concepções de estudantes do ensino médio acerca de conceitos relativos à sexualidade humana. In: **VIII ENEBIO - Ensino de Ciências e Biologia: Inclusão e Diversidade**. p. 4470-4479. 2021.

RIEKE, M. M. T. **Memórias de gênero: as lembranças escolares de homossexuais**. 2016. Monografia (Especialização) - Gênero e Diversidade na Escola, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F.; VIEIRA, A. R. L. Ensino de artes, relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual: narrativas de estudantes gays. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n. 1, p. 98-118, 2019.

RIOS, P. P. S.; VIEIRA, A. R. L. Narrativas queer e o ensino de artes. In: **SENACORPUS**. Seminário Corpus Possíveis no Brasil Profundo. p. 1-7, 2018.

RIZZATO, L. K. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROCHA, N. H. N. **Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

ROCHA, M. B.; FRANÇA, G. A. Gênero e sexualidade: como os licenciandos em ciências biológicas concebem esses temas? **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 6, n. 1, p. 21-34, 2013.

RODRIGUES, S. S. **Concepções de profissionais da educação e saúde em sexualidade: proposta interventiva e assessoramento para projetos de educação sexual em Abaetetuba-PA**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

RODRIGUES, R. R. M. FERREIRA, L. S. Os núcleos de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade do IFRS: história, desafios e possibilidades. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 14, n. 44, p. 96-112, 2021.

SACHET, B.; ROSA, M. A concepção de gênero por meio de memes em uma aula de matemática: uma análise sob as lentes da decolonialidade. **RIPEM - International Journal for Research in Mathematics Education**, v. 11, n.2, p. 105-124, 2021.

SANTANA, A. A. **Pessoas trans na escola: experiências e resistências no contexto do agreste Pernambucano**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SANTOS, A. R.; CONCEIÇÃO, A. R.; SANTOS, C. R. S.; MOTA, M. D. A. O projeto como modalidade didática: percepções de estudantes do ensino médio sobre sexualidade. In: **III CONAPESC**. p. 1-11.2018.

SANTOS, A. C. C. Formação de professoras(es) em gênero e sexualidades: novos saberes, novos olhares. In: **Anais Eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero 9**, Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23-26 Agosto. Universidade Federal de Santa Catarina. p. 1-10. 2010a.

SANTOS, W. B. **A educação sexual no contexto do ensino de biologia: um estudo sobre as concepções de professores/as do ensino médio em escolas de Uberaba - MG**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010b.

SANTOS, R. B. **Percepções de masculinidades na formação docente**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Ensino em Educação Básica, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, I. S. Relações de gênero: um olhar para estudantes da EJA, em Breves-PA. **Revista Falas Breves**, n.10, p. 32-46, 2021.

SANTOS, E. S.; SANTOS, J. M. R.; RAMOS, L. B. Gênero e sexualidade na escola: a perspectiva dos/das estudantes de escolas públicas da cidade de Amargosa/BA. In: **Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**. 15-17 Maio. Universidade do Estado da Bahia. p. 1-13, 2013.

SENE, R. A. R. **Identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa na visão das/os estudantes**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SILVA, I. P. **Escola e relações de gênero: visões de mundo de jovens do ensino médio em Taguatinga**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, D. G. R. **Formação docente, currículo e as temáticas de gênero e sexualidade: a visão dos licenciandos/as de Química da UFPE - CAA**. 2015. Monografia (Graduação) - Química, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, L. **Aulas de educação física separadas por sexo? Com a palavra os e as estudantes**. 2017. Monografia (Graduação) - Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017a.

SILVA, E. O. Identidades de gênero em classe: o uso do cinema no combate à homofobia nas escolas de Brasília – DF. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 817-838, 2017b.

SILVA, T. S. **Abordagem da sexualidade no ensino de biologia: interfaces entre relações de gênero e literatura**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

- SILVA, J. R. O. **O teatro do oprimido em cena na construção identitária de alunos do ensino médio sob a perspectiva interseccional: sexualidade, gênero e raça.** 2020. Dissertação (Mestrado) - História e Letras, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2020.
- SILVA, D. S. N. **Os docentes do ensino médio entre: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru.** 2021. Dissertação (Mestrado) - Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021a.
- SILVA, T. A. A. Condição juvenil, desigualdades de gênero e processos de exclusão nas aulas de educação física escolar. **CIVITAS - Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 344-354, 2021b.
- SILVA, M. R. A.; XEREZ, A. S. P.; NASCIMENTO, K. A. S.; SOUZA, P. I. Gênero e sexualidade: a percepção dos professores de educação física. **Revista PEMO - Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 3, n. 2, p. 1-20, 2021.
- SILVA, I. M. M.; ANGERAMI, A. Masculinidades e homossexualidade na perspectiva de jovens estudantes de escolas públicas e particulares de Erechim, Rio Grande do Sul. **Revista Diversidade e Educação**, v. 7, n. 2, p. 178-196, 2019.
- SILVA, A. J.; BRENNAND, E. G. G.; OLEGÁRIO, M. L. Educação, democracia e diversidade cultural: das concepções aos aprendizados. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 2, p. 121-143, 2020.
- SILVA, E. P.; DOURADO, E. O. C. (In)visibilidade das questões de gênero e sexualidade: diálogos com jovens estudantes em uma escola de ensino médio. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 17-32, 2019.
- SILVA, K. M. D.; FARIAS, M. C. A. D.; FONTES, W. D. Concepções de adolescentes do sexo masculino acerca da gravidez na adolescência. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 89, p. 253-262, 2011.
- SILVA, L. L. S.; LEITE-JUNIOR, F. F. Homofobia na escola: problematizando gênero e sexualidade entre estudantes do ensino médio. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 2, n. 2, p. 30-37, 2016.
- SILVA, J. C.; RIOS, J. A. V. P. Jovens gays na escola: masculinidades, infância e narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 11, p. 558-572, 2019.
- SILVA, M. G. **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.** 2019. Tese (Doutorado) - Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.
- SILVA, L. O.; SCHWENDLER, S. F. Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades. **Periódicus**, Salvador, n. 14, v. 2, p. 15-40, 2020.
- SILVA, M. G.; SMANIA-MARQUES, R. FERREIRA, H. S. Mobilização de Aspectos Teóricos e Metodológicos do Modelo de Reconstrução Educacional para apoiar o processo de design de uma sequência didática sobre biodiversidade. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 27, n. 1, p. 173-190, 2022.

- SILVA, R. G.; VALENÇA, K. M. C. Corpos efeminados na escola: a subalternidade em um espaço excludente. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 36-50, 2016.
- SIRQUEIRA, G. S.; GOMES, A. F.; CHAVES, A. M. A Interferência do Marketing na Construção de Padrões de Beleza. **Revista Organizações em Contexto**, v. 17, n. 34, p. 389-425, 2021.
- SOARES, M. A. A. **Gênero, sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis na adolescência**: a percepção dos professores. 2019. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.
- SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019.
- SOUTO, A. M.; SILVA, D. V. M.; FREITAS, M. S. As temáticas de gênero e sexualidade no ensino de sociologia no ensino médio: uma análise das concepções de docentes da cidade de Viçosa/MG. **Revista Três Pontos**, v. 14, n. 2, p. 57-65, 2017.
- SOUZA, J. L. **Gênero e sexualidade no espaço escolar**: as percepções de estudantes e professoras/es através de oficinas. 2016. Monografia (Especialização) - Gênero e Diversidade na Escola, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- SOUZA, A. S.; COSTA, V. A. Diversidade e formação humana integral: o que jovens alunos pensam sobre discutir gênero na escola. **Bagoas**, v. 13, n. 20, p. 264-294, 2019.
- SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 119-134, 2010.
- TEIXEIRA, M. R.; DUARTE-FILHO, N. F. D. F. A discussão de gênero e sexualidade nas histórias em quadrinhos e jogos eletrônicos na formação integral. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, 2022.
- THOMAZ, C. M. **Apaguem as luzes, o filme já vai começar!** o uso de filmes como ferramenta para construção de uma visão crítica sobre gênero e sexualidade no ensino de ciências. 2014. Dissertação (Mestrado) - Ciência, Tecnologia e Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2014.
- TORRES, T. P. S.; ANDRADE, D. C. **Discutindo violências na escola**: a disciplina sobre os sujeitos. In: III CONEDU (Congresso Nacional de Educação). p. 1-10. 2016.
- TORTATO, C. S. B.; CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G. Relações de gênero no ensino fundamental e médio: abordagens iniciais. In: **VIII Congresso Iberoamericano de Ciências, Tecnologia e Gênero**, 05-09 Abril. p. 1-13. 2010.
- TRAJANO, M. F. C. **Significados da educação sexual para docentes do ensino médio**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Saúde da Criança e do Adolescente, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

VERVLOET, L. C. T.; BITTE, R. C. F. Saberes e fazeres docentes: o ensino de história na perspectiva da diversidade sexual e de gênero. In: **VII Conedu (Congresso Nacional de Educação)**. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Maceió-AL. 15-17 Outubro. p. 1-13. 2020.

VIEIRA, I. G. B.; MOURMUL, N. M. Gênero e educação escolar um debate necessário. In: **XIII ENANPEGE - A Geografia Brasileira na Ciência-Mundo: produção, circulação e apropriação de conhecimento**. 2-7 setembro. p. 1-15. 2019.

XAVIER, G. M. **Sobre corpos em branco e vidas coloridas**: construção do gênero e da sexualidade em contextos de educação sexual. 2018. Monografia (Graduação) - Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

XAVIER, G. C. Transexualidade no ensino médio: desafios e possibilidades. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 5, n. 1, p. 79-95, 2019.

Capítulo VI

(Re)escrevendo o RPG como intervenção educacional fundamentada no Modelo de Reconstrução Educacional

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo geral apresentar as modificações realizadas em relação à narrativa do RPG (enredo e personagens), destacando como as discussões teóricas apresentadas até o momento foram utilizadas em cada uma dessas modificações. As revisões bibliográficas presentes nos capítulos III e V foram fundamentais tanto para a compreensão dos elementos que respondem a questão norteadora da pesquisa, como para a elaboração de um jogo que contemple as necessidades educacionais e as questões sociais atuais trabalhadas até o momento. O objetivo principal neste capítulo é fornecer uma visão detalhada de como o Modelo de Reconstrução Educacional (MRE) pode ser utilizado na construção de um jogo educacional complexo no formato de RPG de aventura-solo.

Conhecer a mecânica do tipo de jogo que se pretende construir é fundamental para garantir sua qualidade e o alcance dos objetivos de aprendizagem, uma vez que é o conjunto de regras, procedimentos e interações que determinam como o jogo funciona. É a partir dessa dinâmica que podemos criar uma experiência atrativa e coerente com a expectativa dos jogadores. Nesse sentido, o quadro 15 abaixo apresenta, segundo nossas experiências enquanto *gamers* e nossa revisão do capítulo III, quais as características que consideramos como principais quando construímos um RPG de aventura-solo para o ambiente educacional, assim como os motivos que as levaram a ser elencadas.

Quadro 15 - Características de um RPG Educacional Complexo na modalidade aventura-solo.

Características	Justificativa
(1) Uma narrativa envolvente com linguagem apropriada para o público-alvo.	Cria um ambiente de aprendizagem estimulante, interativo e enriquecedor, pois desperta o interesse, desenvolve habilidades de leitura e compreensão, estimula a criatividade, promove a empatia e a compreensão social, além de facilitar a discussão de temas relevantes presentes na narrativa. Além disso, uma linguagem não apropriada afasta a leitura.
(2) Refletir sobre a possibilidade de tornar	Ao enfatizar o desenvolvimento do jogo a partir da tomada de decisões, as (os) participantes encontram-se no centro da narrativa, sendo capazes

facultativo o uso de dados e enfatizar a mecânica de tomada de decisão para a escolha dos passos na modalidade aventura-solo.	de desenvolver: pensamento crítico, autonomia, responsabilidade, habilidades éticas e resiliência. Essa abordagem também permite a personalização da experiência de aprendizado, que é moldada unicamente por suas escolhas individuais, excluindo os eventos de aleatoriedade e permitindo uma conexão maior à narrativa, de modo que aumente seu envolvimento e interesse no jogo.
(3) É fundamental que o jogo tenha objetivos de aprendizagem bem definidos e teoricamente fundamentados.	O estabelecimento de objetivos de aprendizagem claros assegura que o jogo seja construído com intenção educacional, focado na compreensão profunda, na aplicação do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades. Isso ajuda a direcionar o <i>design</i> , a avaliação e a experiência do jogo para alcançar resultados educacionais desejados. Também garante que o jogo esteja alinhado com os currículos escolares e que aborde conceitos, habilidades e temas relevantes, permitindo que áreas de melhoria sejam identificadas.
(4) É importante desenvolver a narrativa a partir da definição de pontos-chave (ou cenários-chave), que estarão intimamente relacionados com os objetivos de aprendizagem e trarão os pontos principais para discussão e reflexão em momento posterior a leitura.	Os pontos-chave na narrativa do RPG desempenham um papel essencial, pois destacam os conceitos, habilidades ou temas específicos que serão abordados e explorados ao longo do jogo, servindo como âncoras para garantir que a experiência do jogo esteja alinhada com os objetivos educacionais desejados. Além disso, fornecem situações que exigem análise crítica, tomada de decisão informada e consideração de diferentes perspectivas, o que cria oportunidades valiosas para a discussão em sala de aula, permitindo que os alunos expressem suas opiniões, compartilhem suas interpretações e debatam sobre os temas relevantes. Eles também demonstram como os conceitos são aplicados em situações do mundo real, sendo as (os) participantes encorajadas (os) a desenvolver habilidades cognitivas e sociais, como análise, tomada de decisão ética, colaboração e comunicação eficaz. Possível estratégia: Ainda que haja a tomada de decisão e a mudança das consequências da história a depender dos passos tomados, é interessante construir uma narrativa em que as (os) participantes passem por todos os pontos-chave, independente de qual final chegar, de forma que ao final de uma única jogada (leitura) sejam capazes de debater e refletir sobre suas ações.
(5) Sendo um jogo com interesse educacional e pautado em objetivos de aprendizagem que aparecem durante toda a narrativa, é recomendado considerar as possibilidades de pontos de escape estratégicos da leitura antes de alcançados quaisquer dos finais estabelecidos.	Lado Negativo: A narrativa quando para abruptamente pode causar dificuldade na compreensão do contexto completo da história. As pessoas podem perder o interesse em continuar lendo a história completa, pois podem sentir que já concluíram o jogo. Isso pode diminuir a motivação para explorar os pontos principais da narrativa posteriores e dificulta as reflexões que serão feitas a partir da narrativa, pois alguns dos objetivos de aprendizagem poderão não ter sido alcançados. Possível estratégia: Há de se prestar atenção durante a construção da narrativa, uma vez que esta pode se tornar longa e não conseguir ser lida completamente em sala de aula. Uma solução seria a criação de pontos de escape (saída) estratégicos que permitam a pessoa participante continuar a leitura em um momento posterior a partir daquele ponto. Neste caso, as pessoas seriam capazes de debater sobre os primeiros cenários e as situações postas na narrativa quando o jogo estiver sendo lido durante a aula. Para o caso em que o jogo deva ser lido em momento assíncrono, não há a necessidade de escrever finais precoces.
(6) A possibilidade de diferentes finais.	Permite personalizar a experiência, aumentar a vontade de voltar a jogar e experimentar outros caminhos, destacar as consequências das escolhas, estimular a exploração e experimentação, além de fomentar discussões e compartilhamento de experiências entre os jogadores. Essa variedade de desfechos cria uma experiência mais envolvente e imersiva, levando em conta as decisões tomadas pelos jogadores ao longo da história
(7) Todo jogo precisa ter regras.	Um manual de regras fornece orientação, clareza, referência, consistência, equilíbrio, facilitação da aprendizagem e possibilidades de personalização em um jogo. Ele é uma ferramenta essencial para

	garantir que todas as pessoas participantes compreendam as regras do jogo, possam jogar de forma justa e desfrutar de uma experiência coesa e envolvente.
(8) Um manual de regras do jogo é diferente de um guia do jogo para docentes que funciona como sugestão de uso. O primeiro explica como o jogo deve ser jogado, enquanto que o segundo auxilia docentes a aplicar os jogos em suas salas de aula.	Um manual do jogo permite que docentes se familiarizem com as regras e mecânicas do jogo antes de aplicá-lo em sala de aula. Isso lhes dá a oportunidade de compreender as nuances e peculiaridades do jogo, entender como as mecânicas funcionam e como elas se relacionam com os objetivos educacionais propostos. Com essa compreensão prévia, docentes podem se sentir mais confiantes ao explicar as regras e responder a possíveis dúvidas durante a aplicação do jogo. Além disso, ajuda na antecipação de possíveis dificuldades e problemas que possam surgir durante a aplicação do jogo. Também pode oferecer informações sobre as atividades e tarefas relacionadas ao jogo, permitindo que as (os) docentes planejem a integração do jogo em suas aulas, determinem como a narrativa se conectará com os conteúdos curriculares, estabeleçam os objetivos específicos que desejam alcançar com o jogo e planejem atividades complementares para aprofundar a discussão e a reflexão dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como a mecânica, ambas as concepções discentes e científicas devem ser consideradas quando planejada uma intervenção educacional baseada no MRE. Além dos conceitos de sexualidade, nitidamente presentes na primeira versão da narrativa, como a possibilidade de uma gravidez na adolescência, os novos dados desta pesquisa agregam temas em nossa narrativa como, por exemplo, lgbtfobia, relacionamentos afetivos e o papel social esperado para mulheres e homens em diferentes situações. Nos cenários em que esses temas aparecem, podemos discutir, por exemplo, as atitudes tomadas pelos personagens secundários frente às situações de *bullying* ou as próprias falas de personagens não-jogáveis frente às discussões na sala de aula fictícia.

Para auxiliar a construção da narrativa, em decorrência do tempo disponível para esta pesquisa, ainda que existam referências teóricas próprias que baseiam a escrita de histórias (mais voltadas para a área da cinematografia ou histórias em quadrinhos, por exemplo), encontramos nas redes sociais pessoas que, por trabalho ou por lazer, utilizam-se dessas referências e fornecem dicas para o público geral sobre como escrever histórias. Utilizamos essas redes, em especial o canal “raoni marqs” no *youtube* e diversos vídeos do *tiktok*, de pessoas escritoras, para aprendermos e adaptarmos o enredo da nossa história, promovendo assim uma leitura mais atrativa e autêntica para o público-alvo. Além disso, as experiências de vida compartilhadas por diversas pessoas na plataforma do *tiktok* e a observação da construção de diferentes personagens em diferentes séries televisivas também nos ajudaram a compreender as situações da narrativa sob a perspectiva das pessoas

LGBTQUIAP+. O que se mostrou importante, por exemplo, ao analisamos o comportamento do personagem Rafa ou as expectativas/reações do público-alvo quanto aos estereótipos descritos.

Consideramos relevante destacar que o período em que se deu início a escrita do primeiro protótipo deste RPG coincidiu com as eleições presidenciais no Brasil no ano de 2018. Já a reescrita presente nesta pesquisa coincidiu com as eleições presidenciais no Brasil no ano de 2022. Durante este tempo, o cenário político-educacional apresentou importantes debates relacionados às questões de gênero e sexualidade na sociedade brasileira. Foi possível perceber a existência de uma forte onda que (ainda) se posiciona de forma contrária às pautas relacionadas à igualdade de gênero, diversidade sexual e combate à violência contra a mulher, como pudemos analisar no retrocesso dos documentos normativos já citados anteriormente. Em contrapartida, também foi possível observar uma forte mobilização social, com manifestações e campanhas em defesa dessas pautas e dos direitos humanos em geral.

Sob esta perspectiva, enxergamos que este trabalho trata-se de uma pesquisa atual e que se faz necessária quando refletimos a possibilidade de uma sociedade crítica que pratica o respeito às diferentes identidades. A seguir, apresentamos nosso percurso metodológico, segundo o MRE, para a (re)definição dos objetivos de aprendizagem do jogo, que antecedem a etapa da reescrita da narrativa.

Definindo os objetivos de Aprendizagem

A partir das nossas leituras e do que vem sendo discutido até aqui, conseguimos identificar hipóteses de ensino que emergiram das análises realizadas nos capítulos IV e V. A análise do capítulo III, específica para a mecânica do jogo, tem relação direta com as estratégias metodológicas e os princípios de *design* para o RPG, assim, não aparecem nos quadros referentes às hipóteses de ensino e às potencialidades pedagógicas para o ensino de gênero e sexualidade. São os resultados dessas análises que estruturam o *design* da intervenção. De acordo com o terceiro componente MRE, é a partir do diálogo dessas análises que conseguimos

observar quais as potencialidades pedagógicas que têm a capacidade de contribuir efetivamente para o *design* de ambientes de ensino e aprendizagem.

Para iniciar a apresentação desse processo, o quadro 16 abaixo expõe as hipóteses de ensino, que, provenientes do diálogo entre as concepções científicas e discentes, podem favorecer a compreensão dos conceitos que envolvem gênero e sexualidade. Esta etapa é importante pois nos permite identificar quais as potencialidades pedagógicas que emergem e que nortearão os objetivos de aprendizagem do jogo. Além de importante, é essencial quando utilizamos o MRE como ferramenta teórica e metodológica que guia a construção de um jogo educacional complexo. Entretanto, enfatizamos que o RPG proposto nesta pesquisa não esgota todas as possibilidades que emergem dessas análises. Assim, os resultados presentes nos quadros 16 e 17 a seguir também podem ser utilizados como ponto de partida para a construção de outros instrumentos de intervenção educacional.

Quadro 16 - Hipóteses de ensino identificadas a partir do diálogo entre as concepções discentes e o conhecimento científico.

Hipóteses de Ensino (HE) (Consideramos importante:)
HE01: Compreender a identidade de gênero como uma ideia fluida, que pode ser influenciada por fatores culturais, históricos, políticos e individuais.
HE02: Compreender que o gênero é expresso a partir de uma performance, através de comportamentos, aparência, linguagem e gestos, por exemplo.
HE03: Compreender que a discussão de gênero envolve não só a desigualdade de poder entre homens e mulheres, como também masculinidade tóxica, estereótipos de gênero prejudiciais e sistemas patriarcais que sustentam a subordinação das mulheres.
HE04: Compreender que o movimento feminista não se limita à oportunizar empregos para mulheres.
HE05: Compreender que a sexualidade não é uma categoria natural ou biológica, mas sim uma construção social que varia de acordo com as culturas e as épocas.
HE06: Compreender que o acesso à informação de qualidade, de maneira geral, pode ser utilizado como ferramenta para a desconstrução das normas de gênero e sexualidade e para a promoção da diversidade.
HE07: Compreender como as expectativas de gênero e de sexualidade podem influenciar a vida das pessoas, principalmente na fase da adolescência.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nestas orientações, para cada hipótese de ensino percebida, conseguimos identificar e apresentamos a seguir, no quadro 17, as aproximações e os distanciamentos entre a concepção discente e o conteúdo científico, assim como as necessidades de aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem e as estratégias metodológicas relacionadas com cada hipótese de ensino. As aproximações e distanciamentos foram identificadas a partir da nossa análise sobre como as concepções discente e científica observam um determinado tema, de modo

que conseguimos constatar quais ideias se correspondem e quais se contradizem. A partir desta relação, fomos capazes de observar as necessidades e as dificuldades de aprendizagem que o público discente pode ter em relação ao tema. As estratégias metodológicas, por sua vez, são propostas pensadas para o enfrentamento dessas dificuldades e/ou das necessidades de aprendizagem em sala de aula (Silva, Smania-Marques, Ferreira, 2022).

Quadro 17 - Potencialidades pedagógicas que emergem a partir do diálogo entre as concepções discentes e o conhecimento científico.

POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS
Hipótese de Ensino HE01: Compreender a identidade de gênero como uma ideia fluida, que pode ser influenciada por fatores culturais, históricos, políticos e individuais.
Aproximações (A01): <ul style="list-style-type: none"> • (A0101) Existem pessoas diferentes, em contextos diferentes, que se expressam de maneiras diferentes. • (A0102) A cultura desempenha um papel significativo na formação da identidade de gênero. • (A0103) As tradições aprendidas através das gerações influenciam as ideias sobre gênero.
Distanciamentos (D01): <ul style="list-style-type: none"> • (D0101) A identidade de gênero é biologicamente determinada. • (D0102) Os papéis de gênero são fixos e aprendidos tradicionalmente.
Necessidades de Aprendizagem (NA01): <ul style="list-style-type: none"> • (NA0101) Compreender as identidades de gênero como construções sociais (as normas de gênero são produtos de contextos históricos e culturais específicos). • (NA0102) Compreender a identidade de gênero como performativa e fluida (uma série de atos e comportamentos repetitivos que podem variar de acordo com o contexto e as circunstâncias individuais). • (NA0103) Identificar estereótipos sobre gênero (e questionar preconceitos). • (NA0104) Reconhecer a complexidade interseccional das identidades de gênero (as experiências de gênero são influenciadas por múltiplos fatores, como raça, classe, sexualidade, cultura e história). • (NA0105) Analisar criticamente como filmes, literatura, mídia e outras formas culturais reforçam ou desafiam as normas de gênero.
Dificuldades de Aprendizagem (DA01): <ul style="list-style-type: none"> • (DA0101) Compreender que a identidade de gênero não é uma escolha. • (DA0102) Compreender gênero como uma construção social. • (DA0103) Reconhecer o gênero para além do padrão binário. • (DA0104) Compreender que a desconstrução de gênero permite a criação de novas formas de expressão e de identificação de gênero e sexuais. • (DA0105) Desconstruir a visão de que gênero é algo essencial e imutável. • (DA0106) Compreender que gênero é algo que se faz continuamente, e não algo que simplesmente se é.
Estratégias Metodológicas (EM01): <ul style="list-style-type: none"> • (EM0101) Analisar como surgiram as características tidas como femininas e masculinas, observando qual o impacto social que essa classificação têm na vida atual das pessoas. • (EM0102) Analisar como as (os) próprias (os) discentes se identificam, a fim de refletir a identidade de gênero e as experiências de vida como diferentes formas de existências. • (EM0103) Analisar criticamente como a mídia reforça como natural os estereótipos de gênero.
Hipótese de Ensino HE02: Compreender que o gênero é expresso a partir de uma performance, através de comportamentos, aparência, linguagem e gestos, por exemplo.

<p>Aproximações (A02):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (A0201) As pessoas que se identificam como mulheres ou homens se comportam de maneiras diferentes. • (A0202) As pessoas expressam seu gênero através de comportamentos, aparência, linguagem e gestos. • (A0203) Desde cedo, as crianças são ensinadas a agir de maneiras específicas que correspondem às expectativas de gênero.
<p>Distanciamentos (D02):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (D0201) Homens e mulheres devem se comportar de maneiras específicas e imutáveis, baseadas em seu sexo biológico.
<p>Necessidades de Aprendizagem (NA02):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (NA0201) Refletir sobre estereótipos de gênero e suas origens. • (NA0202) Refletir que a condição binária de gênero pode ser hostil à existência da diversidade das identidades de gênero. • (NA0203) Compreender a performatividade de gênero • (NA0204) Compreender que não há um "comportamento correto" para cada gênero, mas uma ampla gama de possibilidades. • (NA0205) Compreender que a linguagem verbal e não-verbal é usada para as pessoas se expressarem e por isso desempenha um papel central na formação e expressão da identidade de uma pessoa. • (NA0206) Reconhecer categorias não binárias. • (NA0207) Discutir sobre como as normas sociais limitam a diversidade de expressões de gênero. • (NA0208) Compreender que a socialização de gênero é um processo ativo e contínuo, em que as crianças são ensinadas e reforçadas a adotar comportamentos e atitudes que correspondem às expectativas de gênero.
<p>Dificuldades de Aprendizagem (DA02):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (DA0201) Reconhecer que comportamentos e expressões de gênero não são restritos a um determinado sexo biológico. • (DA0202) Reconhecer que as características comportamentais e emocionais não são fixas e inatas. • (DA0203) Compreender que as categorias tradicionais de gênero não capturam toda a complexidade das experiências humanas. • (DA0204) Aceitar que existem diversas formas de expressão. • (DA0205) Refletir como as normas de gênero são transmitidas e mantidas através de interações sociais e culturais. • (DA0206) Discutir como essas normas sociais transmitidas às crianças podem limitar a expressão individual e o desenvolvimento pessoal. • (DA0207) Discutir como a socialização de gênero pode impactar o bem-estar emocional e o desenvolvimento das crianças. • (DA0208) Identificar e questionar os estereótipos de gênero. • (DA0209) Reconceituar os papéis de gênero.
<p>Estratégias Metodológicas (EM02):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (EM0201) Apresentar exemplos de pessoas não binárias, de maneira que se possa compreender que a diversidade de gênero vai além das categorias convencionais. • (EM0202) Pesquisar sobre práticas culturais específicas que desafiam as normas de gênero se sua própria cultura, entendendo-as como socialmente construídas. • (EM0203) Auto-refletir sobre como as pessoas performam seu gênero no dia a dia. • (EM0204) Discutir como as normas culturais influenciam a expressão de gênero e como essas normas podem variar entre diferentes contextos. • (EM0205) Investigar como diferentes instituições, como a família, a escola e os meios de comunicação, influenciam as expectativas de gênero desde a infância. • (EM0206) Facilitar discussões abertas sobre como as expectativas de gênero influenciam o comportamento e as escolhas das pessoas.
<p>Hipótese de Ensino HE03: Compreender que a discussão de gênero envolve não só a desigualdade de poder entre homens e mulheres, como também masculinidade tóxica, estereótipos de gênero prejudiciais e sistemas patriarcais que sustentam a subordinação das mulheres.</p>

<p>Aproximações (A03):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (A0301) Há desigualdade de poder entre homens e mulheres. • (A0302) O estereótipo do comportamento "masculino" é problemático.
<p>Distanciamentos (D03):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (D0301) O modelo de poder do "patriarcado" é como o mundo funciona. • (D0302) Discutir gênero envolve apenas a luta pelos direitos das mulheres e pela igualdade salarial.
<p>Necessidades de Aprendizagem (NA03):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (NA0301) Refletir sobre como o comportamento esperado para os homens se articula com os conceitos de "masculinidade tóxica" discutida atualmente. • (NA0302) Compreender como as normas de gênero e o patriarcado perpetuam a subordinação das mulheres e a desigualdade de gênero. • (NA0303) Compreender as estruturas de poder e como elas afetam a construção das identidades de gênero. • (NA0304) Compreender que as desigualdades de gênero estão entrelaçadas com outras formas de opressão, como raça, classe e sexualidade. • (NA0305) Entender como as normas de gênero e os estereótipos contribuem para a desigualdade de poder. • (NA0306) Compreender como os estereótipos de gênero foram construídos. • (NA0307) Compreender que há uma ampla variedade de maneiras pelas quais os indivíduos podem expressar sua identidade de gênero. • (NA0308) Compreender que como os estereótipos de gênero afetam a autoimagem e as interações sociais. • (NA0309) Compreender que a discussão de gênero deve considerar uma gama mais ampla de questões além da igualdade salarial, incluindo a identidade de gênero, a sexualidade e as relações de poder.
<p>Dificuldades de Aprendizagem (DA03):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (DA0301) Enxergar como o comportamento masculino "natural" é produto de um sistema desigual. • (DA0302) Compreender as normas de gênero como uma maneira de coerção social, pois restringe a liberdade de expressão e identidade de gênero ao exigir que as pessoas se encaixem em categorias específicas de acordo com seu sexo biológico. • (DA0303) Compreender que a violência de gênero não é resultado de comportamentos individuais isolados, mas sim de normas, valores e sistemas de poder enraizadas na sociedade, perpetuando desigualdades e discriminações baseadas no gênero ao longo de gerações, sendo assim, um problema político. • (DA0304) Compreender que os estereótipos de gênero influenciam a construção da identidade e o comportamento dos indivíduos. • (DA0305) Entender como estereótipos de gênero não só reforçam expectativas rígidas sobre o comportamento masculino, mas também contribuem para um sistema de poder que marginaliza e controla as mulheres. • (DA0306) Compreender como os estereótipos podem influenciar negativamente o bem-estar emocional e social dos indivíduos e perpetuar desigualdades de poder. • (DA0307) A masculinidade tóxica e os estereótipos de gênero são partes integradas de um sistema patriarcal mais amplo, sustentado por estruturas sociais e culturais complexas. • (DA0308) A desigualdade de gênero não pode ser totalmente compreendida sem considerar a interação entre gênero, raça, classe e outras dimensões de identidade. • (DA0309) Analisar como as desigualdades são sustentadas e reproduzidas através de instituições sociais e culturais. • (DA0310) Questionar as normas sociais para promover uma compreensão mais equitativa das relações de gênero. • (DA0311) Compreender o patriarcado como uma construção social que pode ser desafiada e reconfigurada. • (DA0312) Compreender como o patriarcado molda a experiência e a percepção das identidades de gênero e das relações sociais. • (DA0313) Compreender que as dinâmicas de poder que não se reduzem apenas à economia. • (DA0314) Compreender que desafiar os padrões estabelecidos em relação à identidade, especialmente no contexto de gênero, tem implicações políticas significativas, uma vez que significa transformar e reimaginar as estruturas e relações de poder existentes.

<p>Estratégias Metodológicas (EM03):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (EM0301) Analisar sobre como é diferenciada a criação de meninos e meninas desde a infância e como esses comportamentos desenvolvidos são afetados e afetam as vidas das pessoas. • (EM0302) Examinar como as expectativas sociais e culturais moldam as oportunidades e experiências de homens e mulheres. • (EM0303) Analisar casos reais que ilustrem a desigualdade de poder. • (EM0304) Criar ambientes que incentivem a expressão autêntica e a diversidade nos comportamentos de gênero. • (EM0305) Promover a abertura para múltiplas visões e experiências em discussões sobre gênero.
<p>Hipótese de Ensino HE04: Compreender que o movimento feminista não se limita à oportunizar empregos para mulheres.</p>
<p>Aproximações (A04):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (A0401) Foi através do movimento feminista que as mulheres conseguiram, por exemplo, direito ao voto e ao trabalho fora de casa. • (A0402) A luta feminista também pode atuar em outras dimensões, como direitos civis e igualdade social.
<p>Distanciamentos (D04):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (D0401) Muitas pessoas ainda não reconhecem como o feminismo também envolve mudanças culturais e políticas, além das questões econômicas. • (D0402) Muitas pessoas ainda não reconhecem as experiências interseccionais existentes entre diversas mulheres e suas pautas.
<p>Necessidades de Aprendizagem (NA04):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (NA0401) Compreender que as opressões de gênero se entrelaçam numa perspectiva interseccional, compreendendo outras dimensões como raça, classe social, orientação sexual, identidade de gênero, e habilidades físicas e mentais, por exemplo. • (NA0402) Entender a história das lutas de gênero para contextualizar as mudanças atuais. • (NA0403) Explorar não apenas as conquistas visíveis, como o direito ao voto e ao trabalho, mas também as limitações e desafios persistentes que as mulheres enfrentam. • (NA0404) Reconhecer que diferentes mulheres vivenciam as conquistas e desafios de maneira diferente, dependendo de fatores como raça, classe, sexualidade e outras identidades. • (NA0405) Compreender como as conquistas feministas influenciaram as normas sociais e culturais relacionadas ao gênero. • (NA0406) Compreender como a luta feminista se conecta a outras causas sociais e direitos civis.
<p>Dificuldades de Aprendizagem (DA04):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (DA0401) Compreender que a redução do feminismo a uma questão individual restringe o feminismo ao âmbito profissional, perdendo de vista a luta coletiva por direitos e igualdade em todas as esferas da vida, como por exemplo o acesso à saúde reprodutiva. • (DA0402) Compreender que a desconsideração das experiências interseccionais pode perpetuar desigualdades dentro do movimento. • (DA0403) Compreender que a compreensão limitada do feminismo pode reforçar estereótipos de gênero e restringir a visão do que é considerado empoderamento feminino, desvalorizando as formas de trabalho como o cuidado doméstico e a maternidade. • (DA0404) Compreender que o feminismo também aborda como as normas culturais e as estruturas políticas influenciam e perpetuam desigualdades. • (DA0405) Discutir como as questões feministas podem influenciar e serem influenciadas por outras lutas por direitos e igualdade. • (DA0406) Refletir os impactos causados por visões preconceituosas e simplistas sobre o feminismo.
<p>Estratégias Metodológicas (EM04):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (EM0401) Analisar o movimento feminista sob uma ótica interdisciplinar, buscando entender as influências culturais e políticas.
<p>Hipótese de Ensino HE05: Compreender que a sexualidade não é uma categoria natural ou biológica, mas sim uma construção social que varia de acordo com as culturas e as épocas.</p>
<p>Aproximações (A05):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (A0501) Existem diferentes formas de expressar a sexualidade, sendo as principais

<ul style="list-style-type: none"> conhecidas como a heterossexualidade e a homossexualidade. (A0502) O comportamento sexual das pessoas depende de como elas são criadas.
<p>Distanciamentos (D05):</p> <ul style="list-style-type: none"> (D0501) A heterossexualidade é natural do ser humano, pois é através dela que se perpetua a espécie. (D0502) É uma escolha quando a pessoa não se identifica como heterossexual. (D0503) Discutir sexualidade apenas se refere ao ato sexual. (D0504) As mulheres devem descobrir sobre a sexualidade após o casamento.
<p>Necessidades de Aprendizagem (NA05):</p> <ul style="list-style-type: none"> (NA0501) Reconhecer que a sexualidade não se restringe apenas a heterossexualidade e homossexualidade, mas inclui uma ampla gama de identidades e orientações, como bissexualidade, assexualidade, pansexualidade, entre outras. (NA0502) Compreender que a sexualidade é um tema que deve ser abordado de forma crítica e reflexiva na educação, e não apenas como uma questão de saúde pública ou moralidade. (NA0503) Reconhecer que a forma como as pessoas vivenciam, expressam e entendem sua sexualidade é moldada por fatores culturais, históricos e sociais. (NA0504) Compreender a sexualidade sob um olhar crítico tem implicações importantes na educação sexual, nos debates públicos sobre questões relacionadas à sexualidade e na luta por direitos sexuais. (NA0505) Compreender que a orientação sexual de uma pessoa não é uma escolha consciente, mas uma parte intrínseca de sua identidade, sendo uma forma natural e legítima de vivenciar a atração e o afeto. (NA0506) Compreender que a visão da heterocisnormatividade pode contribuir para a perpetuação de estigmas, preconceitos e discriminação contra pessoas LGBTQIAP+, uma vez que considera as outras identidades sexuais como anormais, desviantes ou inferiores. (NA0507) Compreender que a ideia de que a heteronormatividade é um construto social que marginaliza outras orientações sexuais. (NA0508) Refletir sobre o que dizem (e quem propaga) os discursos históricos e culturais que perpetuam a heteronormatividade. (NA0509) Compreender que todas as expressões de sexualidade devem ser respeitadas.
<p>Dificuldades de Aprendizagem (DA05):</p> <ul style="list-style-type: none"> (DA0501) Compreender a heterossexualidade como uma expectativa imposta. (DA0502) Compreender a construção social da sexualidade como uma forma de controle do corpo e do desejo, de maneira que mantenha as normas de gênero e sexualidade em vigor. (DA0503) Desconstruir a crença de que a sexualidade é fixa e biologicamente determinada. (DA0504) Compreender que outras orientações sexuais, como a homossexualidade e a bissexualidade, também são válidas. (DA0505) Entender que a sexualidade varia conforme o contexto cultural e histórico. (DA0506) Analisar criticamente como a sociedade regula a sexualidade. (DA0507) Compreender que a sexualidade humana é complexa e multifacetada, não se limitando apenas à função reprodutiva. (DA0508) Reconhecer a orientação sexual como uma parte integral da identidade humana, que não é simplesmente escolhida ou alterada conforme a vontade. (DA0509) Compreender que a sexualidade inclui aspectos emocionais, psicológicos, culturais, sociais e identitários, como por exemplo a autoestima, a expressão de afetos e a formação de relacionamentos saudáveis. (DA0510) Reconhecer a importância em desconstruir os tabus e estigmas associados à sexualidade, que muitas vezes limitam as discussões ao ato sexual. (DA0511) Compreender que a sexualidade deve ser abordada de forma interdisciplinar, integrando conhecimentos da sociologia, psicologia, antropologia e outros campos para oferecer uma visão completa e complexa. (DA0512) Entender que a educação sexual deve fornecer informações completas e precisas a todos, promovendo a autonomia e a capacidade de tomar decisões informadas sobre a própria sexualidade, a fim de garantir um entendimento saudável e responsável da sexualidade. (DA0513) Compreender as normas patriarcais que impõem restrições ao conhecimento e à expressão sexual das mulheres.
<p>Estratégias Metodológicas (EM05):</p> <ul style="list-style-type: none"> (EM0501) Analisar como diferentes contextos moldam percepções e comportamentos

<p>sexuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (EM0502) Incluir narrativas e experiências de pessoas de diferentes orientações sexuais pode proporcionar aos alunos uma compreensão ampla e inclusiva da sexualidade.
<p>Hipótese de Ensino HE06: Compreender que o acesso à informação de qualidade, de maneira geral, pode ser utilizado como ferramenta para a desconstrução das normas de gênero e sexualidade e para a promoção da diversidade.</p>
<p>Aproximações (A06):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (A0601) Não são todas as famílias que falam abertamente sobre gênero e sexualidade. • (A0602) Às vezes, os(as) adolescentes só tem a escola para aprender sobre gênero e sexualidade. • (A0603) As aulas sobre gênero e sexualidade serão boas a depender do professor que as esteja ministrando.
<p>Distanciamentos (D06):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (D0601) O que se é ensinado na escola sobre gênero e sexualidade pode ir contra o que se é aprendido pela família. • (D0602) A escola não deveria introduzir esses assuntos, uma vez que são pessoais.
<p>Necessidades de Aprendizagem (NA06):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (NA0601) Reconhecer que a sala de aula pode ser um ambiente seguro para discutir questões de gênero e sexualidade. • (NA0602) Reconhecer que a escola fornece informações claras e acessíveis que combatem a desinformação e os preconceitos. • (NA0603) Compreender a importância do pensamento crítico em relação às normas e expectativas sociais sobre gênero e sexualidade. • (NA0604) Compreender que diferentes materiais didáticos podem informar e educar sem perpetuar preconceitos.
<p>Dificuldades de Aprendizagem (DA06):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (DA0601) Considerar as múltiplas vozes e experiências nas discussões sobre gênero, reconhecendo que diferentes contextos familiares influenciam essas perspectivas. • (DA0602) Desconstruir as normas de gênero de maneira que permita o diálogo e a compreensão entre diferentes pontos de vista. • (DA0603) Sugerir abordagens que permitam aos estudantes questionar e refletir sobre as normas sem imposição, promovendo a compreensão. • (DA0604) Compreender que a escola é um espaço de formação crítica e cidadã, e que temas como gênero e sexualidade são fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais e para o desenvolvimento do respeito e da igualdade. • (DA0605) Encontrar um equilíbrio entre respeitar a privacidade individual e familiar e fornecer uma educação que aborde de forma abrangente as questões de gênero e sexualidade. • (DA0606) Compreender que é necessário docentes bem formados e informados para abordar questões como gênero e sexualidade na sala de aula.
<p>Estratégias Metodológicas (EM06):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (EM0601) Compreender que as estratégias de ensino devem ser diversificadas, sob diferentes perspectivas, de modo que forneça às e aos estudantes variados modos de refletir sobre gênero e sexualidade. • (EM0602) Desenvolver e utilizar materiais didáticos que abordem gênero e sexualidade de maneira sensível, respeitosa e baseada em evidências. • (EM0603) Equipar docentes com estratégias pedagógicas específicas para ensinar sobre gênero e sexualidade de maneira eficaz, engajadora e respeitosa. • (EM0604) Promover a sensibilização dos educadores sobre a importância de uma abordagem sensível e inclusiva ao ensinar sobre gênero e sexualidade. • (EM0605) Criar um espaço pedagógico onde as questões culturais e políticas possam ser discutidas criticamente, reconhecendo as influências familiares. • (EM0606) Incluir atividades que incentivem os alunos a refletir sobre suas próprias crenças e as dos outros, promovendo a empatia e a compreensão mútua. • (EM0607) Oferecer formação contínua para educadores sobre como abordar questões de gênero e sexualidade de maneira informada, sensível e inclusiva. • (EM0608) Realizar reuniões e workshops com pais, alunos e educadores para discutir a importância de abordar gênero e sexualidade na escola.
<p>Hipótese de Ensino HE07: Compreender como as expectativas de gênero e de sexualidade podem influenciar a vida das pessoas, principalmente na fase da adolescência.</p>

Aproximações (A07):

- (A0701) Meninos e meninas têm jeitos próprios de se comportar.
- (A0702) Ser adolescente é confuso. Às vezes você é criança para umas coisas, mas já é adulto para outras.
- (A0703) Ter um bebê traz mais responsabilidades na adolescência.
- (A0704) Existe a pílula do Dia Seguinte.
- (A0705) São as mulheres que engravidam.

Distanciamentos (D07):

- (D0701) Há uma pressão para se encaixar em padrões heteronormativos para não sofrer *bullying*.
- (D0702) Não dá para engravidar só com as preliminares.
- (D0703) Não se sabe como funciona a pílula do Dia Seguinte.
- (D0704) A pílula do dia seguinte é um remédio abortivo.
- (D0705) O instinto materno é algo natural das mulheres.
- (D0706) Os meninos não costumam refletir sobre o processo de gravidez na adolescência.
- (D0707) Homens não cuidam tão bem de crianças quanto mulheres.
- (D0708) As mulheres engravidam cedo porque não se cuidam.
- (D0709) As pessoas "normais" (que seguem os padrões impostos) não sofrem com piadinhas (*bullying*).
- (D0710) O ciclo menstrual ocorre no corpo feminino e cabe às mulheres entenderem como funciona.
- (D0711) Tem mulher que faz questão de se mostrar.

Necessidades de Aprendizagem (NA07):

- (NA0701) A secreção de lubrificação pode conter espermatozóides.
- (NA0702) O preservativo deve ser usado não só pela prevenção da gravidez, como também pela prevenção de IST's.
- (NA0703) Impor padrões comportamentais fortalece a perpetuação da discriminação e exclusão de indivíduos que não se encaixam nessas normas.
- (NA0704) A objetificação reduz as mulheres, negando-as sua humanidade, autonomia e dignidade.
- (NA0705) A ideia de "um momento certo para a mulher perder a virgindade" pressupõe que a sexualidade das mulheres deve ser regulada e monitorada, o que limita sua autonomia e liberdade sexual.
- (NA0706) Cada pessoa tem o direito de decidir quando, como e com quem deseja ter relações afetivas e sexuais.
- (NA0707) Normalizar a agressão física gerada por ciúmes perpetua uma visão distorcida e perigosa sobre relações abusivas, na qual a vítima é culpabilizada e a figura agressiva é absolvida.
- (NA0708) Compreender que nenhuma pessoa merece ou provoca violência doméstica ou abuso em um relacionamento.
- (NA0709) Reconhecer que homens podem querer ter uma família e cuidar dos próprios filhos, sem sobrecarregar sua parceira(o).
- (NA0710) Compreender o que é a pílula do Dia Seguinte, como ela funciona, seus propósitos e limitações.
- (NA0711) Reconhecer que deve existir responsabilidade compartilhada na prevenção da gravidez e no cuidado com a saúde reprodutiva.
- (NA0712) Compreender a existência das implicações emocionais, sociais e econômicas da concepção não planejada.
- (NA0713) Compreender que a adolescência é também um momento em que os estereótipos de gênero e as normas sociais são internalizados e muitas vezes reforçados.
- (NA0714) Reconhecer e abordar os impactos negativos das expectativas de gênero e sexualidade na saúde mental dos adolescentes.
- (NA0715) Reconhecer que uma educação abrangente sobre gênero e sexualidade vai além dos estereótipos tradicionais.
- (NA0716) Compreender que os comportamentos atribuídos a meninos e meninas resultam de expectativas e normas sociais.
- (NA0717) Promover círculos de conversa onde os(as) adolescentes possam compartilhar suas experiências e sentimentos sobre a fase da adolescência.
- (NA0718) Compreender as responsabilidades envolvidas em cuidar de um bebê.
- (NA0719) Discutir como as normas de gênero influenciam a percepção das

<p>responsabilidades parentais e como essas normas podem ser desafiadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (NA0720) Ter acesso a informações para que facilitem a tomada de decisão sobre a saúde sexual e reprodutiva. ● (NA0721) Compreender a gravidez sob uma perspectiva das implicações biológicas, sociais e de gênero. ● (NA0722) Compreender como as normas de gênero tradicionais que frequentemente colocam a responsabilidade da gravidez e da contracepção unicamente sobre as mulheres. ● (NA0723) Reconhecer e discutir como diferentes identidades e circunstâncias pessoais (como raça, classe social, orientação sexual) afetam a experiência da gravidez e o acesso a recursos de saúde reprodutiva. ● (NA0724) Compreender como a influência da heteronormatividade atua sobre a identidade e o bem-estar dos(as) estudantes. ● (NA0725) Compreender que muitas "verdades" aprendidas ao longo da vida são construções sociais. ● (NA0726) Compreender que os estereótipos de gênero podem limitar as escolhas de vida das pessoas. ● (NA0727) Compreender que a forma como as mulheres escolhem se vestir e se comportar, é uma manifestação legítima de sua autonomia e não deve ser julgada ou culpabilizada.
<p>Dificuldades de Aprendizagem (DA07):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (DA0701) Compreender que a responsabilidade de uma gravidez na adolescência parte tanto do homem quanto da mulher. ● (DA0702) Compreender que a ideia de "normalidade" é construída socialmente e varia em diferentes culturas e contextos. ● (DA0703) Compreender que a objetificação das mulheres é um fenômeno complexo e enraizado em sistemas de opressão de gênero. ● (DA0704) Compreender que a virgindade da mulher associada à pureza reforça a ideia de que a sexualidade feminina é uma propriedade que precisa ser protegida e controlada, muitas vezes impondo restrições, medo e vergonha às mulheres. ● (DA0705) Identificar comportamentos que categorizam um relacionamento abusivo. ● (DA0706) Entender que a agressão física gerada por ciúmes é normal contribui no reforço de estereótipos de gênero e normas sociais. ● (DA0707) Reconhecer que não são todas as mulheres que sonham em se casar. ● (DA0708) Reconhecer que as mulheres têm desejos, aspirações e fazem escolhas individuais. ● (DA0709) Reconhecer como normas de gênero e expectativas sociais influenciam a percepção e o uso da pílula do dia seguinte. ● (DA0710) Compreender a reprodução humana e os riscos de gravidez. ● (DA0711) Reconhecer a importância do consento e da responsabilidade compartilhada na prática sexual segura. ● (DA0712) Compreender os métodos contraceptivos de emergência. ● (DA0713) Compreender que a pílula do dia seguinte não é um método abortivo. ● (DA0714) Reconhecer a diferença entre contracepção de emergência e métodos abortivos. ● (DA0715) Compreender que o "instinto materno" é uma expectativa socialmente construída. ● (DA0716) Compreender que existe uma diversidade de experiências maternas. ● (DA0717) Reconhecer que é necessário também o público masculino ter consciência do seu envolvimento em relação à gravidez. ● (DA0718) Reconhecer que existe uma responsabilidade compartilhada na contracepção e no cuidado com a saúde sexual e reprodutiva. ● (DA0719) Compreender que as habilidades de cuidado infantil não são inerentemente a nenhum gênero. ● (DA0720) Reconhecer que homens e mulheres podem igualmente desenvolver competência para o cuidado parental. ● (DA0721) Compreender que existem influências sociais, culturais e econômicas que contribuem para a gravidez precoce. ● (DA0722) Compreender que qualquer pessoa pode sofrer <i>bullying</i>. ● (DA0723) Compreender que as normas sociais de gênero e sexualidade impõem limitações e causam sofrimento inclusive aquelas que aparentemente seguem essas normas. ● (DA0724) Compreender que o conhecimento sobre a biologia humana reduz o estigma associado ao ciclo menstrual. ● (DA0725) Reconhecer a importância de respeitar as escolhas individuais das mulheres em

<p>relação ao seu corpo e à sua expressão pessoal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (DA0726) Compreender o conceito de consentimento. • (DA0727) Compreender que a aparência ou o comportamento de uma mulher não justifica qualquer forma de assédio ou julgamento.
<p>Estratégias Metodológicas (EM07):</p> <ul style="list-style-type: none"> • (EM0701) Apresentar exemplos históricos e culturais onde as normas de gênero variaram significativamente. • (EM0702) Utilizar estudos de caso para explorar as diferentes realidades e desafios enfrentados por adolescentes, pais e mães. • (EM0703) Fornecer uma educação sexual abrangente que esclareça os mitos sobre reprodução, incluindo as circunstâncias em que a gravidez pode ocorrer, para promover comportamentos sexuais responsáveis e informados. • (EM0704) Abordar e corrigir mitos comuns sobre reprodução e contracepção. • (EM0705) Promover uma análise crítica do conceito de "normalidade" e como ele é usado para marginalizar e oprimir indivíduos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Um entrave que encontramos, entretanto, ao analisarmos as hipóteses de ensino foi referente às características teóricas e metodológicas que podem ser identificadas a partir da clarificação do conteúdo analisado. Ao contrário de temas que são normalmente encontrados nos documentos normativos, como por exemplo a prevenção à infecções sexualmente transmissíveis, geralmente encontrada para a área de ciências e biologia, os temas transversais não aparecem explicitamente nas relações dos conteúdos a serem ensinados, o que dificultou fazer a correlação explícita com qual conteúdo curricular essas discussões podem ser abordadas.

Ao observar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino básico (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), disponível no site oficial do Ministério da Educação⁴⁵, pudemos perceber que o desenvolvimento do pensamento crítico e a identificação de visões e atitudes preconceituosas e discriminatórias ainda se fazem presentes dentre as competências e habilidades das quatro grandes áreas temáticas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais.

Dessa forma, o quadro 18 abaixo apresenta como as hipóteses de ensino elencadas anteriormente podem ser relacionadas às habilidades propostas pela BNCC. Essas habilidades são entendidas como práticas sociocognitivas e socioemocionais e devem estar alinhadas aos objetos de conhecimento. Esses objetos são, de uma maneira simplificada, o conteúdo que se é aprendido,

⁴⁵

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 05.06.2023.

compreendido e aplicável na vida das(dos) discentes. Ainda que não esteja explícito nos objetos de conhecimento a abordagem de gênero, apontamos algumas habilidades que podem sustentar essas discussões em sala de aula (SOUZA; PIETROCOLA; FAGIONATO, 2018).

Quadro 18 - Características teóricas e metodológicas sobre gênero e sexualidade identificadas na clarificação do conteúdo analisado.

Habilidades segundo a BNCC (Ensino Fundamental: anos finais)
<p>Hipóteses de Ensino HE01 e HE02</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc (EF69LP19 - Língua Portuguesa). • Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito (EF67EF17 - Educação Física).
<p>Hipótese de Ensino HE03</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais (EF06HI19 - História).
<p>Hipótese de Ensino HE04</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (EF09HI09 - História).
<p>Hipótese de Ensino HE05</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (EF08CI11 - Ciências).
<p>Hipótese de Ensino HE06</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso (EF69LP01 - Língua Portuguesa).
<p>Hipótese de Ensino HE07</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso (EF08CI08 - Ciências). • Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) (EF08CI09 - Ciências). • Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção (EF08CI10 - Ciências).
Habilidades segundo a BNCC (Ensino Médio)
<p>Hipótese de Ensino HE01</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente (EM13CNT201 - Ciências de Natureza). • Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade (EM13LGG102 - Linguagens).
<p>Hipótese de Ensino HE02</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos (EM13LGG502 - Linguagens). • Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos (EM13LGG204 - Linguagens).

<p>Hipótese de Ensino HE03</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais (EM13CHS502 - Ciências Humanas e Sociais). • Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (EM13CHS503 - Ciências Humanas e Sociais).
<p>Hipótese de Ensino HE04</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (EM13CHS102 - Ciências Humanas e Sociais).
<p>Hipótese de Ensino HE05</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade (EM13CNT305 - Ciências de Natureza).
<p>Hipótese de Ensino HE06</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas (EM13LGG303 - Linguagens).
<p>Hipótese de Ensino HE07</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos (usar este ou aquele método contraceptivo, optar por um tratamento médico em detrimento de outro etc.) (EM13MAT106 - Matemática). • Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar (EM13CNT207 - Ciências de Natureza). • Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos (EM13CNT306 - Ciências de Natureza).

Fonte: Elaborado pela autora

Dentro da perspectiva da hipótese de ensino 07 apresentada no quadro acima, observamos que as características teóricas para o ensino referente à sexualidade são aquelas comumente abordadas no ensino básico nas disciplinas de ciências e biologia. Tais características envolvem tópicos como puberdade, adolescência, características sexuais, órgãos que compõem o sistema reprodutor, menstruação, concepção, gravidez, parto, amamentação, métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis. No entanto, nossa pesquisa argumenta a necessidade de uma abordagem mais ampla e crítica desses temas, indo além de uma perspectiva meramente higienista.

Durante o ensino desses conteúdos, julgamos fundamental analisar, por exemplo, as dinâmicas de gênero presentes em situações de gravidez, buscando

desafiar a tendência de atribuir exclusivamente às mulheres a culpa por tais ocorrências. Nesse sentido, é imprescindível trazer à tona reflexões sobre paternidade, responsabilidade compartilhada e as complexas interações entre os papéis de gênero na vivência da gravidez.

Essas discussões que trazemos, por exemplo, não se encontram presentes nos objetos de conhecimento dos livros didáticos atuais de ciências que abordam a temática de reprodução humana e se embasam nas competências e habilidades propostas pela BNCC (SOUZA; PIETROCOLA; FAGIONATO, 2018). Ao abrirmos espaço para esses debates, podemos trabalhar na promoção de uma educação mais inclusiva, que combate estereótipos de gênero e incentiva a responsabilização coletiva, contribuindo para uma visão mais equitativa e enriquecedora, neste caso, sobre as questões relacionadas à sexualidade e à reprodução na adolescência.

Os quadros apresentados neste capítulo até o momento surgem a partir dos dois primeiros componentes do MRE e do diálogo entre si. Enfatizamos que as hipóteses de ensino elencadas podem auxiliar a construção de outras intervenções educacionais que busquem abordar gênero e sexualidade para além da ótica puramente biológica, favorecendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Isso é possível pois o desenvolvimento do nosso RPG não trabalha todas as possibilidades de uso das hipóteses e das potencialidades pedagógicas encontradas nesta pesquisa. Assim, mais adiante, apresentaremos quais delas, exatamente, estão presentes em nossa narrativa de aventura-solo.

O terceiro componente do MRE está voltado para o desenvolvimento das intervenções e, a partir deste momento, focaremos apenas nos conteúdos e conceitos que, de fato, fazem parte da nossa aventura. Apesar de já termos noção desde o início da pesquisa de que não iríamos trabalhar com todos os conjuntos de dados apresentados nos capítulos III, IV, V e VI, esses passos foram necessários para que a definição dos princípios de *design* e dos objetivos de aprendizagem do nosso RPG não se desse ao acaso. Assim, o restante deste capítulo está voltado para a apresentação da reestruturação do jogo, sinalizando como foram selecionados esses objetivos e quais as modificações feitas a partir de toda a fundamentação teórica exposta nesta dissertação.

Para a definição dos princípios de *design*, Silva, Smania-Marques e Ferreira (2022) apresentam uma grade que auxilia sua sistematização, inspirada na estrutura dos princípios de *design* discutida por Van den Akker (1999). Assim, o quadro 19 abaixo explica como formulamos os princípios de *design* do nosso RPG. Nele, é possível perceber como as análises e as discussões do capítulo III, referentes à mecânica do jogo de RPG, entram em cena na etapa de planejamento de uma intervenção educacional que tem como foco um jogo educacional complexo.

Quadro 19 - Sistematização dos princípios de *design* do RPG “Mais um nada comum dia na escola”.

Tópicos de Instrução (Conteúdo)	Intenções (objetivos de ensino e/ou aprendizagem)	Métodos de Instrução	Mídia usada na instrução	Razão do argumento
O que?	Para que?	Como?	Por qual?	Por quê?
Característica	Finalidade (F)	Procedimentos		Justificativa
Construção de relacionamentos interpessoais.	(F01) Tornar claro que diariamente fazemos escolhas através das nossas atitudes, que refletem consequências, sejam estas positivas ou negativas.	Retirar o uso de dados no jogo de RPG para que a aleatoriedade desse recurso não influencie em nenhuma decisão da pessoa leitora.		Busca a conscientização sobre o impacto que nossas ações têm em nossas vidas e na sociedade como um todo, permitindo que possamos assumir a responsabilidade pelos resultados de nossas ações.
Educação afetiva / socioemocional.	(F02) Proporcionar um ambiente de aprendizagem que estimule o diálogo, a análise crítica das situações e o respeito às diferenças.	Escrever uma narrativa inacabada que se passa em um dia letivo, com “problemas” complexos que não podem ser solucionados neste tempo.		Estimular a reflexão sobre a complexidade das situações, considerando diferentes perspectivas e possibilidades de solução.
	(F03) Incentivar a compreensão da importância do diálogo aberto, da busca por informações confiáveis e do apoio adequado aos assuntos delicados.	Desenvolver uma narrativa com foco em adolescentes que buscam ajuda/informações com profissionais responsáveis.		Estimular a importância de buscar informações confiáveis e atualizadas. Incentivar a tomada de decisões de maneira informada e ponderada.
	(F04) Apontar elementos que caracterizam relacionamentos problemáticos para desenvolver habilidades sociais necessárias para manutenção de relacionamentos interpessoais positivos.	Apresentar, por meio dos diálogos, elementos que sinalizam maior cuidado na construção de relacionamentos afetivos, como o ciúme.		Instigar o desenvolvimento de pessoas que construam relacionamentos mais saudáveis e significativos em suas vidas.
Representatividade e construção social de imagem.	(F05) Promover uma reflexão crítica sobre a forma como construímos imagens e como nos identificamos com as narrativas que consumimos.	Não caracterizar fisicamente as (os) personagens.		Compreender que a representação tem o poder de moldar nossa visão de mundo (percepções, valores e identidades).
Expressão de gênero e uso da linguagem neutra como uma forma de inclusão e	(F06) Incentivar questionamentos sobre as próprias suposições e preconceitos que se fazem presentes na interpretação de	Escrita do personagem principal (jogável) sem a definição clara de seu gênero no início da narrativa.		Compreender que estereótipos podem limitar nossa compreensão e percepção das pessoas e do mundo ao nosso redor, sendo, muitas vezes,

respeito à diversidade.	uma pessoa.		generalizações simplistas e distorcidas da realidade.
Interpretação através das perspectivas dos personagens.	(F07) Mostrar como as nossas percepções, individuais, podem influenciar a forma como vemos e interpretamos as outras pessoas ao nosso redor.	Utilizar a narrativa escrita sob a ótica do personagem principal.	Compreender que nosso entendimento de mundo é moldado por diferentes fatores e que estes podem não refletir a complexidade e a diversidade das possibilidades de existência.
Orientação sexual; respeito à diversidade.	(F08) Sensibilizar para as questões enfrentadas por pessoas LGBTQIAP+ em sua jornada de aceitação.	Apresentar, ao longo das conversas, o medo que personagens homoafetivos podem sentir ao estar situados em uma sociedade lgbtfóbica.	Compreender que o amor e a aceitação não deveriam ser condicionados à orientação sexual e que é necessário romper com atitudes discriminatórias. Reconhecer a existência das dificuldades e adversidades que muitos indivíduos LGBTQIAP+ enfrentam em suas vidas.
Construção social: atos e comportamentos aceitáveis para cada gênero.	(F09) Expor como acontecem as microagressões lgbtfóbicas, que, muitas vezes, passam despercebidas aos olhares heteronormativos.	Retratar como a lgbtfobia pode ser reconhecida em contextos tanto familiares como escolares.	Promover a conscientização sobre a discriminação sutil, muitas vezes inconscientes, que podem ter um impacto significativo nas pessoas LGBTQIAP+.
	(F10) Desconstruir a ideia de que homens devem ser emocionalmente reprimidos ou que expressar sentimentos é um sinal de fraqueza.	Apresentar personagens masculinos que falam abertamente de seus sentimentos.	Manutenção da saúde mental, capacidade de se envolver em relacionamentos saudáveis e desenvolvimento pessoal.
	(F11) Mostrar que a repressão emocional pode levar a problemas de saúde mental, dificuldades nos relacionamentos e dificuldades na resolução de conflitos.	Apresentar, ao longo das conversas, os conflitos que adolescentes LGBTQIAP+ podem sentir ao tentar se enquadrar nos padrões heterocisnormativos. (ID de gênero e sexualidade)	
Ciclo Menstrual.	(F12) Fornecer informação sobre o ciclo menstrual e como este afeta os corpos que experienciam-no.	Escrever personagens femininas que expressam suas experiências em relação ao período menstrual.	Promover a conscientização sobre a saúde menstrual, ajudando na compreensão sobre os corpos que menstruam ao proporcionar diferentes perspectivas das questões relacionadas ao período menstrual de maneira informada e empática.
Métodos Contraceptivos (Camisinha Masculina).	(F13) Fornecer informações sobre os prazos adequados e as etapas envolvidas na contracepção de emergência e no teste de gravidez.	(A falta de) O espaçamento de tempo entre tomar a pílula do dia seguinte e fazer um teste de gravidez.	Promover o conhecimento correto e a tomada de decisões conscientes em relação à saúde sexual e reprodutiva.
Gravidez e Gênero.	(F14) Explorar as expectativas de gênero associadas à gravidez e contracepção, destacando como essas expectativas podem afetar as pessoas.	Utilizar a fala da personagem com suspeita de gravidez para expor seus medos e opiniões sobre o assunto.	Incentivar a reflexão sobre papéis de gênero tradicionais e a importância da comunicação aberta e apoio mútuo.
Educação sexual.	(F15) Mostrar a escola como um espaço seguro e facilitador	Utilizar diálogos e interações com	Ainda que um tabu, a sexualidade faz-se presente no

	para a aprendizagem de assuntos referentes ao corpo e às identidades, reavaliando as crenças e normas sociais.	personagens secundários (docentes e psicólogo) para abordar tópicos considerados tabus e abrir discussões a estes relacionados.	nosso dia a dia, sendo portanto, necessário ter informações precisas e confiáveis, para que as pessoas não se sintam inseguras, constrangidas e julgadas ao discutir o assunto no ambiente escolar.
--	--	---	---

Fonte: Inspirado em Silva, Smania-Marques e Ferreira (2022).

Cada linha preenchida neste quadro expõe um princípio de *design* (F) do nosso jogo. Podemos lê-lo da seguinte maneira: tendo o objetivo de despertar discussões sobre (característica), para que possamos (finalidade), utilizamos em nossa narrativa o (procedimento), uma vez que (justificativa). Utilizando como exemplo o primeiro princípio estabelecido (F01), que por sua vez está mais conectado com a mecânica do jogo, temos o objetivo de despertar discussões sobre a construção de relacionamentos interpessoais, para que possamos tornar claro que diariamente fazemos escolhas através das nossas atitudes, que refletem consequências, sejam estas positivas ou negativas. Para isto, utilizamos um jogo de RPG sem o uso de dados para que a aleatoriedade desse recurso não influencie em nenhuma decisão da pessoa leitora, uma vez que precisamos desenvolver a conscientização sobre o impacto que nossas ações têm em nossas vidas e na sociedade como um todo, permitindo que possamos assumir a responsabilidade pelos resultados de nossas ações.

Para evidenciar como esses princípios estão intimamente relacionados com as potencialidades pedagógicas (principalmente as necessidades e as dificuldades de aprendizagem) apresentamos o quadro 20 a seguir, ilustrando cada princípio por sua finalidade (identificadas no quadro acima pela letra F).

Quadro 20 - Relação dos princípios de *design* com as potencialidades pedagógicas.

Princípio de <i>Design</i>	Hipótese de Ensino	Necessidades de Aprendizagem	Dificuldades de Aprendizagem
F01	Esta é uma característica da mecânica do jogo que <i>não está</i> exclusivamente associada às questões de gênero e/ou sexualidade.		
F02	Esta é uma característica da escrita da narrativa, que pode estar relacionada à algumas NA e DA de maneira indireta, como NA0102 e DA0201.		
F03	HE06; HE07	NA0601; NA0602; NA0603; NA0717; NA0720	DA0602; DA0603; DA0605
F04	HE03; HE07	NA0306; NA0308; NA0716; NA0724	DA0304; DA0305; DA0306; DA0309; DA0311; DA0312; DA0705; DA0706; DA0723
F05 e F06	HE01; HE02; HE03; HE05	NA0101; NA0102; NA0103; NA0105; NA0201; NA0202; NA0204; NA0207; NA0303; NA0307; NA0308; NA0503;	DA0102; DA0106; DA0201; DA0205; DA0208; DA0302; DA0304; DA0306

		NA0505; NA0508	
F07	HE05; HE06; HE07	NA0503; NA0507; NA0509; NA0724; NA0725; NA0726	DA0501; DA0505; DA0601; DA0702; DA0723
F08, F09 e F11	HE01; HE02; HE03; HE05; HE06; HE07	NA0103; NA0201; NA0202; NA0204; NA0207; NA0301; NA0306; NA0307; NA0308; NA0503; NA0505; NA0506; NA0507; NA0508; NA0509; NA0603; NA0713; NA0714; NA0715; NA0716; NA0724; NA0725; NA0726	DA0101; DA0102; DA0103; DA0105; DA0201; DA0202; DA0204; DA0205; DA0207; DA0208; DA0209; DA0301; DA0302; DA0303; DA0304; DA0306; DA0310; DA0501; DA0504; DA0506; DA0509; DA0510; DA0601; DA0602; DA0702
F10	HE01; HE02; HE03; HE06; HE07	NA0102; NA0103; NA0204; NA0207; NA0301; NA0302; NA0307; NA0703; NA0709; NA0714; NA0716; NA0724	DA0104; DA0105; DA0201; DA0202; DA0204; DA0205; DA0206; DA0208; DA0209; DA0301; DA0302; DA0303; DA0304; DA0305; DA0306; DA0601; DA0702; DA0723
F12 e F13	HE07	NA0702; NA0706; NA0710; NA0711; NA0716; NA0717; NA0720; NA0722	DA0701; DA0709; DA0710; DA0711; DA0712; DA0713; DA0714; DA0711; DA0717; DA0718; DA0724; DA0725
F14	HE02; HE05; HE07	NA0201; NA0503; NA0705; NA0706; NA0709; NA0711; NA0712; NA0718; NA0719; NA0721; NA0722; NA0723	DA0202; DA0205; DA0206; DA0502; DA0505; DA0506; DA0513; DA0701; DA0704; DA0707; DA0708; DA0710; DA0711; DA0715; DA0716; DA0717; DA0718; DA0719; DA0720; DA0721
F15	HE06	NA0601; NA0602	DA0602; DA0603; DA0604; DA0605; DA0606

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, preenchamos este quadro acima tendo em mente já definidas quais os principais cenários e discussões que precisavam compor a narrativa do RPG. Assim, analisando a linha do tempo do jogo e os assuntos que possivelmente seriam abordados em cada cenário, conseguimos identificar quais as necessidades e as dificuldades de aprendizagem para cada princípio de *design* elencado. Ao preencher o quadro pela primeira vez, é importante ter noção de que existe um planejamento com suposições do que cabe ser colocado na história, pois, no nosso caso, tratamos de conteúdos sensíveis e que podem, de certa forma, ser generalizados ou passar despercebidos. Além disso, apesar de relacionadas, as NA e as DA podem apresentar diferentes perspectivas sobre um mesmo conteúdo. Ou seja, um mesmo cenário (acontecimento) pode ser escrito sob óticas distintas. Após a escrita definitiva do jogo, voltamos ao quadro para averiguar quais, de fato, foram as NA e DA que conseguimos incluir no RPG. Desse modo, conseguimos ver, de uma maneira mais clara, quais NA e DA puderam realmente ser incluídas na narrativa e farão parte das discussões no momento pós-jogo.

Esse preenchimento “duplo” se torna necessário pois os princípios de *design* servem como um parâmetro geral que auxilia a definição dos objetivos de aprendizagem do jogo, que são categorizados nas ordens conceitual, procedimental

e atitudinal. São esses objetivos que orientam a reconstrução dos cenários e das opções de caminhos possíveis durante a leitura dinâmica da aventura-solo, ou seja, a definição dos objetivos ocorre anteriormente à escrita do RPG. Além disso, esse ato de voltar ao que está feito e aprimorar também é uma característica prevista na fundamentação metodológica da Pesquisa Baseada em *Design*, que embasa o MRE.

Julgamos importante enfatizar que, neste modelo de jogo em específico, planejado para ter um debate em um momento posterior à jogatina, os cenários e as falas da narrativa dão suporte para que essas discussões incluam as reflexões referentes a cada princípio sinalizado. Desse modo, sem esse debate guiado por docentes, o jogo pode não alcançar todo o potencial pedagógico dos conteúdos que se encontram nas entrelinhas das situações. Assim, os quadros 22, 23 e 24 adiante apresentam os atuais objetivos de aprendizagem definidos para a narrativa do “Mais um nada comum dia na escola”, que foram baseados nos princípios de *design* e estão diretamente relacionados com os cenários e as falas presentes no jogo.

Os objetivos de aprendizagem elencados foram divididos segundo o conceito trazido por Zabala (1998) em três categorias: a *conceitual*, sendo relacionada à área epistemológica, podendo ser entendida através de fatos, conceitos e princípios científicos; a *procedimental*, sendo relacionada à metodologia, podendo ser entendida através de técnicas, procedimentos e métodos; e a *atitudinal*, sendo relacionada a um campo axiológico ético-político, podendo ser entendida através de valores, normas e atitudes. Desse modo, por exemplo, consideramos que saber que é importante buscar por informações confiáveis e atualizadas é diferente de buscar informações, refletir e formar opiniões baseadas em informações confiáveis/corretas.

Quadro 21 - Objetivos de aprendizagem conceituais do RPG “Mais um nada comum dia na escola”.

Princípio de <i>Design</i>	Objetivos de Aprendizagem Conceituais (Ao finalizar o jogo, o que se deve saber?)	Momento/Passos em que pode ser encontrado*
F1	Que temos responsabilidade individual e coletiva em relação às escolhas e ações que realizamos diariamente.	Objetivo geral da mecânica do jogo.
F1	Que as nossas ações diárias precisam ser conscientes.	Objetivo geral da mecânica do jogo.
F3	Que é importante exercitar o diálogo e conhecer de onde parte as falas dos outros.	**39, 50, 69, 127.
F3, F13, F14, F15	Que é importante buscar por informações confiáveis e atualizadas.	44, 69, 87, 94, 104, 118, 135, 152, 165, 180, 198.
F4, F13, F14	Que comunicação e respeito mútuo são elementos-chave para a	9, 27, 32, 34, 48, 53, 56, 67,

	construção de relacionamentos saudáveis.	72, 74, 77, 78, 82, 83, 96, 114, 134, 138, 161, 167, 173, 223.
F4	Que as pessoas precisam educar-se afetivamente e sexualmente para diminuir as chances de se envolver em relacionamentos tóxicos.	Objetivo geral da história.
F5	Que as narrativas que consumimos influenciam a nossa percepção de mundo e valores.	Objetivo geral com a narração-personagem.
F6, F7, F10	Que a nossa interpretação das pessoas (e do mundo) é influenciada por diversos fatores, como experiências pessoais, valores, crenças e estereótipos.	Objetivo geral com a narração-personagem.
F6, F7, F10	Que esses fatores podem limitar nossa compreensão, percepção e interpretação das pessoas e do mundo ao nosso redor.	Objetivo geral com a narração-personagem.
F7	Que é importante reconstruir nossas percepções e visões de mundo, a fim de considerar a complexidade e a diversidade das possibilidades de existência.	Objetivo geral da história.
F8	Que existe uma complexidade de possíveis conflitos na jornada de aceitação de pessoas LGBTQIAP+, incluindo o medo e a discriminação presentes em contextos familiares e sociais.	3, 7, 10, 39, 50, 55, 101, 119, 124, 154, 171, 182, 185, 195, 202, 209.
F8, F14	Que todas as pessoas têm o direito de viver suas vidas autenticamente.	Objetivo geral da história.
F8	Que a cultura de respeito e inclusão inclui a valorização da diversidade sexual e de gênero.	Objetivo geral da história.
F9	Que existe o conceito de microagressões.	31, 88, 125, 214.
F9	Que as microagressões lgbtfóbicas podem ser manifestadas em diversos contextos.	Introdução, 01, 08, 13, 22, 28, 55, 64, 113, 117, 121, 154, 166, 181, 182, 185, 195, 202, 208, 220.
F10, F11, F14	Que existem estereótipos intrínsecos em nossa cultura (padrões comportamentais de gênero) definindo o que é considerado um homem ou uma mulher.	Objetivo geral da falta de descrição do personagem principal; inclui todos os 36 passos referentes ao cenário da roda de conversa; 20, 52, 69, 127.
F10, F11, F14	Que esses estereótipos influenciam perspectivas e expectativas que as pessoas têm em relação às outras pessoas	Inclui todos os 36 passos referentes ao cenário da roda de conversa, 28, 64, 117, 121, 166, 220.
F10	Que a expressão emocional é importante para a saúde mental individual e para o estabelecimento de relacionamentos saudáveis.	32, 34, 53, 78, 138, 223.
F10, F11	Que o conceito de masculinidade pode criar expectativas rígidas e limitantes, como a restrição de emoções, por exemplo, podendo levar à dificuldades de comunicação, isolamento social, problemas de saúde mental, relacionamentos tóxicos, etc.	01, 08, 13, 14, 38, 48, 56, 74, 77, 86, 96, 129, 134, 146, 159, 163, 172, 173, 179, 192, 197, 199, 201, 207.
F11	Que a heterocisnormatividade sobrecarrega emocionalmente as pessoas LGBTQIAP+.	Introdução, 9, 85, 93, 113, 150, 170, 211.
F12	Que existem diferentes métodos contraceptivos.	45, 69, 79, 94, 118, 122, 127, 135, 149, 152, 169, 217.
F12, F14	Que existem estigmas e preconceitos associados à experiência de ser uma adolescente grávida.	Discussão que pode surgir no momento pós-jogo.
F12, F14	Que os desafios enfrentados por uma adolescente grávida são diferentes daqueles enfrentados por seu parceiro.	Discussão que pode surgir no momento pós-jogo.
F13	Que existem e quais são os prazos adequados e as etapas envolvidas na contracepção de emergência (pílula do dia seguinte).	2, 18, 45, 69, 79, 120, 122, 127, 136, 149, 169, 206, 217, 222.
F13	Que há um momento adequado para a realização de um teste de gravidez.	94, 118, 135, 152.

F15	Que a sala de aula pode ser um espaço seguro para discutir assuntos relacionados à sexualidade.	Inclui todos os passos referentes aos cenários da roda de conversa e das aulas de português e biologia.
F15	Que ter uma visão mais informada e saudável sobre sexualidade envolve conversar sobre normas sociais classificadas como tabu.	Objetivo geral da história.
F15	Que a construção social em torno da sexualidade influencia a vida e a crença das pessoas até hoje.	Objetivo geral da história.

Fonte: Elaborado pela autora.

*Não estão inclusos os passos acessórios. Os passos que se repetem nas diferentes linhas do tempo estão incluídos aqui, o que significa que em apenas uma leitura, não há a possibilidade de alcançar todos os números elencados neste quadro para o mesmo objetivo de aprendizagem.

** Cada número de passo indica que, naquele momento da história que está sendo lido, há falas específicas que apontam para o alcance do objetivo, não necessariamente significa que o passo todo está exclusivamente ligado ao objetivo em si.

Objetivos de aprendizagem conceituais visam promover uma compreensão profunda e crítica dos temas abordados, integrando conhecimento para fomentar reflexão e análise. O jogo proposto busca cultivar a consciência sobre escolhas e ações diárias, a importância do diálogo e do respeito, e o impacto das influências culturais e estereotipadas nas percepções e comportamentos. Ele enfatiza a educação afetiva e sexual para evitar relacionamentos tóxicos e reconhece a relevância de abordar microagressões e estereótipos. Ao explorar questões como masculinidade, heterocisnormatividade e contracepção, o jogo pretende criar um ambiente seguro para discutir temas tabus, promovendo uma visão mais inclusiva e informada sobre sexualidade e direitos individuais, e incentivando uma postura empática e crítica diante das complexidades sociais e pessoais.

Quadro 22 - Objetivos de aprendizagem procedimentais do RPG “Mais um nada comum dia na escola”.

Princípio de Design	Objetivos de Aprendizagem Procedimentais (Ao finalizar o jogo, o que se deve saber fazer?)	Momento/Passos em que pode ser encontrado*
F1	Refletir e analisar nossas atitudes diárias, possibilitando a identificação de possíveis consequências, sejam elas positivas ou negativas e individuais ou coletivas.	Objetivo geral da mecânica do jogo.
F1	Assumir a responsabilidade pelos resultados das nossas ações, aprendendo com os erros e buscando melhorias constantes.	Objetivo geral da mecânica do jogo.
F2	Analisar criticamente as situações que se apresentam em nossa vida, explorando diferentes perspectivas e sabendo que nem sempre se resolverão rapidamente.	Objetivo geral da história.
F2, F3, F10, F11	Praticar o diálogo e a comunicação respeitosa e construtiva, considerando diferentes perspectivas e opiniões e respeitando os sentimentos dos outros.	Objetivo geral do cenário com o psicólogo.
F2, F3, F12, F13, F15	Buscar informações, refletir e formar opiniões baseadas em informações confiáveis/corretas.	Objetivo geral do cenário da aula de biologia.
F3, F12, F13	Procurar profissionais e recursos disponíveis para coletar informações adequadas na área de interesse.	Objetivo geral do cenário da aula de biologia e do psicólogo.
F4, F12, F15	Comunicar-se assertivamente, de maneira que seus sentimentos	**28, 64, 117, 121, 166, 220.

	não sejam negligenciados.	
F4	Identificar sinais de relacionamentos abusivos, como ciúme exacerbado e limitação de liberdade.	Inclui todos os passos referentes ao cenário da aula de português.
F6, F7, F8, F10, F14	Compreender que as suposições e preconceitos presentes em nossa própria interpretação podem influenciar nossas interpretações das outras pessoas e do mundo.	Objetivo geral com a narração-personagem.
F6, F10	Compreender que estereótipos chegam a ser generalizações simplistas sobre pessoas (e coisas).	Inclui todos os passos referentes aos cenários da roda de conversa e das aulas de português e biologia, 28, 64, 117, 121, 166, 220.
F7, F11	Estimular a empatia e a capacidade de se colocar no lugar das outras pessoas.	Objetivo geral da história.
F8, F11	Desenvolver empatia e sensibilidade para com as experiências vividas por pessoas LGBTQIAP+, buscando compreender seus desafios e dificuldades.	Objetivo geral da história.
F8, F9, F11	Refletir sobre as atitudes que podem se apresentar como discriminatórias e lgbtfóbicas.	Introdução, 01, 08, 13, 22, 28, 55, 64, 113, 117, 121, 154, 166, 181, 182, 185, 195, 202, 208, 220.
F9, F11	Identificar as formas sutis de discriminação e preconceito que afetam as pessoas LGBTQIAP+.	Introdução, 01, 08, 13, 22, 28, 55, 64, 113, 117, 121, 154, 166, 181, 182, 185, 195, 202, 208, 220.
F9, F11	Refletir sobre como as microagressões podem afetar a vida das pessoas.	Inclui todos os passos referentes aos cenários da roda de conversa e das últimas aulas da tarde.
F12, F14	Refletir sobre a importância da contraceptividade e a necessidade do planejamento familiar.	Objetivo geral da história.
F12, F14	Dialogar sobre a tomada de decisões responsáveis em relação à vida sexual e à prevenção da gravidez.	Objetivo geral da história.
F13	Compreender as etapas envolvidas no uso adequado da contracepção de emergência.	2, 18, 45, 69, 79, 120, 122, 127, 136, 149, 169, 206, 217, 222.
F13	Compreender os procedimentos necessários para realizar um teste de gravidez.	94, 118, 135, 152.
F15, F14	Expressar as dúvidas e medos sobre tabus em locais ou com pessoas consideradas seguras.	Inclui todos os passos referentes aos cenários da roda de conversa e das aulas de português e biologia.

Fonte: Elaborado pela autora.

*Não estão inclusos os passos acessórios. Os passos que se repetem nas diferentes linhas do tempo estão incluídos aqui, o que significa que em apenas uma leitura, não há a possibilidade de alcançar todos os números elencados para o mesmo Objetivo de Aprendizagem.

** Cada número de passo indica que, naquele momento da história que está sendo lido, há falas específicas que apontam para o alcance do objetivo, não necessariamente significa que o passo todo está exclusivamente ligado ao objetivo em si.

Objetivos de aprendizagem procedimentais visam desenvolver habilidades práticas e a capacidade de aplicar conceitos em contextos reais. O jogo proposto busca promover a reflexão crítica sobre atitudes diárias e suas consequências, encorajando a responsabilidade pelas ações e a busca por melhorias contínuas.

Incentiva a análise de situações complexas, considerando diferentes perspectivas e o tempo necessário para resolvê-las. O jogo também procura valorizar a comunicação respeitosa, a busca por informações confiáveis, e a assertividade nas interações. Enfatiza a importância de identificar sinais de relacionamentos abusivos e discriminação, incluindo microagressões e preconceitos, especialmente em relação às pessoas LGBTQIAP+. Além disso, tenta promover a compreensão dos aspectos práticos da contraceptividade e do planejamento familiar, e encorajar o diálogo sobre temas tabus em ambientes seguros, desenvolvendo empatia e uma abordagem informada em relação às decisões pessoais e interpessoais.

Quadro 23 - Objetivos de aprendizagem atitudinais do RPG “Mais um nada comum dia na escola”.

Princípio de Design	Objetivos de Aprendizagem Atitudinais (Ao finalizar o jogo, o que se deve saber ser?)	Momento/Passos em que pode ser encontrado*
F1	Uma pessoa que age com responsabilidade e consciência nas relações interpessoais.	Objetivo geral da história.
F1, F11	Uma pessoa que age com empatia e respeito pelas diferentes perspectivas e experiências dos outros.	Objetivo geral da história.
F1	Uma pessoa que reflete sobre o impacto das atitudes e escolhas na construção de relacionamentos saudáveis.	Inclui todos os passos referentes aos cenários da conversa com o psicólogo.
F3, F12, F13, F15	Uma pessoa que toma decisões informadas e responsáveis, levando em consideração as necessidades e valores individuais.	Depois da aula e depois de falar com o psi.
F4, F12, F15	Uma pessoa que valoriza a comunicação clara nas suas relações afetivas.	Inclui todos os passos referentes aos cenários da conversa com o psicólogo, **5, 28, 39, 50, 64, 69, 84, 117, 121, 127, 162, 166, 220.
F4, F10, F15	Uma pessoa que respeita e tem empatia aos sentimentos de outras pessoas.	Objetivo geral da história.
F5, F10	Uma pessoa que reflete sobre as narrativas que consome e questiona os estereótipos e preconceitos presentes nelas.	Objetivo geral do jogo.
F6, F7, F8, F10	Uma pessoa que tem noção dos próprios preconceitos e suposições, incentivando-se a adotar uma visão mais aberta e inclusiva.	Objetivo geral do jogo.
F6, F10	Uma pessoa que reconheça que as identidades de gênero não se enquadram em definições rígidas ou binárias.	Inclui todos os passos referentes aos cenários da roda de conversa e das aulas de português e biologia, 28, 64, 117, 121, 166, 220.
F7, F11, F15	Uma pessoa que reconhece que cada pessoa possui uma história única e uma identidade singular.	Objetivo geral com a narração-personagem.
F8, F9, F11, F14	Uma pessoa que incentiva a adoção de posturas de respeito, inclusão e combate à lgbtfobia.	01, 08, 13, 74, 77, 81, 85, 90, 99, 111, 113, 134, 201, 208, 211.
F9, F11	Uma pessoa que se sensibiliza frente às experiências de discriminação vividas pelas pessoas LGBTQIAP+.	Inclui todos os passos em que a personagem Bia aparece.
F12, F13, F14, F15	Uma pessoa que dialoga honestamente com seus (suas) parceiros (as) sexuais em busca de uma vida sexual saudável.	2, 79, 85, 211, 136, 169.
F13, F15	Uma pessoa que reduz a desinformação associada ao uso da	2, 18, 45, 69, 79, 94, 118,

	contracepção de emergência e aos testes de gravidez.	120, 122, 127, 135, 136, 149, 152, 169, 206, 217, 222.
F15	Uma pessoa que respeita a diversidade das identidades.	Objetivo geral da história.
F15	Uma pessoa que reduz o constrangimento e o julgamento associados à discussão de gênero.	Inclui todos os passos referentes ao cenário da roda de conversa.
F15	Uma pessoa que reduz o constrangimento e o julgamento associados à discussão de sexualidade.	01, 08, 13, 74, 77, 81, 85, 90, 99, 111, 113, 134, 201, 208, 211.

Fonte: Elaborado pela autora.

*Não estão inclusos os passos acessórios. Os passos que se repetem nas diferentes linhas do tempo estão incluídos aqui, o que significa que em apenas uma leitura, não há a possibilidade de alcançar todos os números elencados para o mesmo Objetivo de Aprendizagem.

** Cada número de passo indica que, naquele momento da história que está sendo lido, há falas específicas que apontam para o alcance do objetivo, não necessariamente significa que o passo todo está exclusivamente ligado ao objetivo em si.

Objetivos atitudinais são voltados para o desenvolvimento de posturas e valores que influenciam o comportamento de uma pessoa em diversas situações. No contexto do jogo, busca-se cultivar indivíduos que ajam com responsabilidade e empatia nas relações interpessoais, reconhecendo e respeitando as diferentes perspectivas e experiências dos outros. Promove-se a reflexão sobre o impacto das atitudes na construção de relacionamentos saudáveis e a tomada de decisões informadas, valorizando a comunicação clara e o respeito mútuo. Incentiva-se a consciência crítica sobre narrativas e estereótipos, promovendo uma visão inclusiva e aberta em relação às identidades de gênero e histórias pessoais. O jogo também visa fomentar o respeito e a inclusão, reduzindo a desinformação sobre contracepção e a discussão sobre sexualidade e gênero, além de sensibilizar os jogadores para a luta contra a lgbtfobia e promover um diálogo honesto e respeitoso sobre a vida sexual e a diversidade das identidades.

Esta pesquisa representa uma etapa crucial na fase de planejamento da intervenção. A fase de implementação será fundamental para avaliar a eficácia dos objetivos elencados. Através da aplicação prática do jogo, será possível verificar se os objetivos propostos são efetivamente alcançados e como eles impactam o comportamento e a percepção dos jogadores. Esta avaliação prática permitirá ajustar e refinar os objetivos, garantindo que o jogo não apenas proponha mudanças positivas, mas também alcance resultados concretos em relação ao desenvolvimento pessoal e à conscientização social.

Enfatizamos que quando um jogo educacional complexo é construído pela primeira vez, há uma liberdade maior na definição desses objetivos de aprendizagem e nas possibilidades de cenários, que poderão em momentos posteriores serem revisitados e reorganizados à medida em que os testes de balanceamento e validação sejam realizados. Por se tratar de uma história fechada, ao contrário dos RPGs de mesa, a parte adaptável desta intervenção se dá no momento pós-jogo, no qual a(o) docente poderá escolher qual será o foco de discussão durante a aula, tendo em vista que aparecem diferentes tópicos e situações na narrativa.

Os novos objetivos de aprendizagem expostos nos quadros acima englobam aqueles que já estavam elencados nas versões anteriores do jogo, como por exemplo a discussão sobre a existência de uma “hora certa” para se ter a primeira relação sexual, trazida pela personagem Maria Eduarda. Como esta pesquisa em específico partiu de resultados preliminares já analisados, contamos com um direcionamento mais claro dos cenários e de como a narrativa segue, levando em consideração quais são as cenas, as principais discussões que se pretende alcançar e quais as possíveis reações do público-leitor. Alguns resultados de aplicações da versão anterior, que não foram publicados ainda, também foram consideradas durante a reescrita do jogo.

Para atingir os objetivos de aprendizagem, partimos de personagens e cenários já criados, analisando como cada elemento poderia ser mobilizado para que o objetivo tenha o potencial de ser alcançado. Assim, a reescrita da narrativa contou com um aperfeiçoamento das características da personalidade de cada personagem. Por este motivo, vimos a necessidade em criar fichas de personagens detalhadas para cada personagem principal (Anexos IV a VIII).

Os princípios de *design* do jogo foram desenvolvidos com base nos pontos essenciais que a história aborda, que chamaremos de Objetivos Principais. Contudo, uma vez que o modelo de aplicação foi desenhado junto a um período pós-jogo destinado à discussão de temas, é possível que algumas das NA e DA, identificadas nos quadros acima, se manifestem de forma mais sutil, por meio das falas de personagens secundários. Esses, chamaremos de Objetivos Secundários. Assim, há uma probabilidade maior de que mais aspectos relevantes sobre o tema sejam

considerados e discutidos, mesmo que não estejam em foco direto na história, sendo encontrados em suas entrelinhas.

Consideramos como objetivos principais as discussões que surgem através de duas histórias. Enquanto a personagem Maria Eduarda traz como tema-chave a gravidez na adolescência, o personagem Rafa traz como tema-chave a naturalização dos relacionamentos homoafetivos e como este tópico pode ser um entrave na vida dessas pessoas que estão inseridas numa sociedade lgbtfóbica.

A narrativa da Maria Eduarda, no que tange os aspectos conceituais/biológicos, traz explicitamente o debate e informações sobre a possibilidade de uma gravidez, o estourar da camisinha masculina e o uso correto do teste de gravidez e da pílula do seguinte. No que tange os aspectos sociais, essa história traz, em segundo plano, discussões como a existência de uma hora certa para a primeira relação sexual; a insegurança que as adolescentes podem sentir para conversar sério com seus parceiros; as pressões sociais e expectativas que adolescentes sentem frente à amigos, família e sociedade; a falta de informação básica sobre educação sexual; e abertura para a apresentação de outros métodos de contracepção e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis.

Já a narrativa do Rafa explora uma série de nuances relacionadas à vivência de um adolescente LGBTQIAP+ em um ambiente muitas vezes hostil. Os objetivos principais desta história são trazer à tona a importância da aceitação de diferentes orientações sexuais, bem como destacar como o preconceito e a discriminação podem afetar profundamente a vida de um jovem LGBTQIAP+. Nos aspectos conceituais, as cenas dele em aula e na roda de conversa trazem falas que confrontam estereótipos e equívocos comuns sobre a heterocisnormatividade, desafiando a ideia de que ela é uma escolha ou algo que possa ser "curado". Ele também enfrenta situações que são desafiadoras para muitos jovens LGBTQIAP+, como o medo da rejeição por parte da família e da sociedade, a pressão para esconder sua identidade e a existência do *bullying* homofóbico no espaço escolar. A história também abre espaço para discussões sobre a importância da inclusão e diversidade nas escolas e comunidades.

Assim como na história da Maria Eduarda, o jogo oferece oportunidades para reflexão e debate sobre esses temas, incentivando os jogadores a questionarem

suas próprias atitudes e preconceitos. Além disso, é objetivo principal discutir os dois grandes pontos de tensão entre esses personagens, que são momentos decisivos para o final da pessoa leitora. Não só a questão de gênero e sexualidade é tratada ao longo da narrativa, mas conseguimos também discutir alguns traços de relacionamentos interpessoais que podem ser considerados saudáveis ou não.

Para os objetivos secundários, há situações e falas específicas que valem a pena serem revisitadas durante o momento pós-jogo pela(o) docente responsável por sua aplicação, pois podem passar despercebidas durante a leitura do livro-jogo. Um exemplo notável ocorre quando a Maria Eduarda diz: "...e eu sou o quê? Por certo uma boneca de porcelana, né? Que não tem nem vontade e nem voz aparentemente!..." (Passos 42, 168, 176 e 188). Nesse momento, pode-se discutir como o desejo sexual ainda é tomado como natural para os homens, enquanto muitas pessoas ainda acreditam que as mulheres devem mostrar um arquétipo puritano, aguardando a iniciativa masculina para só então desfrutar de atos sexuais após o casamento. Este é um exemplo de como a revisão bibliográfica feita no capítulo V, com as concepções discentes, pôde ser incluída na narrativa, uma vez que não existia abertura direta no jogo para este debate em suas versões anteriores.

Outros exemplos que podem passar despercebidos em uma primeira leitura envolvem o personagem Daniel, colega de turma do Rafa. Em um diálogo, Daniel comenta: "*É, parece que você também está de TPM, Rafa!*" (Passos 22 e 181). Essa fala ocorre antes de a pessoa leitora ter conhecimento da identidade de gênero do Rafa, o que levanta questões sobre pressuposições de gênero e como essas suposições afetam nossas interações cotidianas. Outro momento de discussão surge durante uma aula, quando Daniel afirma: "*É porque isso é o NORMAL, né?*" (Passos 1, 8, 13, 74, 77, 134, 201 e 208). Aqui, ele se refere à perspectiva heteronormativa e aos estereótipos de gênero, como a crença de que homens são sempre fortes e mulheres sempre ciumentas. Essas concepções também foram identificadas em nossa pesquisa no capítulo V, destacando como o jogo aborda e questiona normas sociais arraigadas.

Além desses objetivos principais e secundários, nesta nova versão do RPG, adicionamos Passos Acessórios. Esses passos são elementos opcionais e complementares à narrativa principal do jogo. Eles são projetados para aprofundar

ainda mais a experiência da pessoa leitora, oferecendo informações adicionais sobre tópicos específicos, como o ciclo menstrual, *bullying*, microagressões, gênero, relacionamentos saudáveis e pessoas trans. Os Passos Acessórios podem ser vistos como anexos, com explicações mais detalhadas de temas abordados na história principal. No entanto, é importante ressaltar que esses passos não são obrigatórios para a progressão da história. A pessoa leitora tem a liberdade de escolher se deseja explorar esses conteúdos adicionais ou se prefere continuar a história principal do RPG, proporcionando uma experiência flexível e adaptável às suas preferências individuais. Essa abordagem permite que cada pessoa personalize sua jornada de aprendizado, escolhendo o quanto deseja se aprofundar nos temas abordados. Diferente dos demais, os passos acessórios referentes aos conceitos de microagressão e pessoas trans não estão disponíveis em todas as linhas do tempo.

Além dessa diferença essencial nos tipos de objetivos, é importante ter o conhecimento de que a construção de um jogo educacional complexo necessita passar por momentos de avaliação, para investigar se os objetivos elencados realmente tem o potencial de serem alcançados. Contudo, pode existir uma dificuldade na avaliação dos objetivos considerados como gerais, que necessitam de interpretação, daqueles objetivos que se encontram mais explícitos e diretos. Por exemplo, a sétima linha do quadro 22 traz como objetivo conceitual do jogo a intenção de auxiliar a pessoa leitora a compreender que “as narrativas que consumimos influenciam a nossa percepção de mundo e valores”. Já a décima-quinta linha do mesmo quadro traz como objetivo a intenção de auxiliar a pessoa leitora a compreender que “as microagressões lgbtfóbicas podem ser manifestadas em diversos contextos”.

A avaliação desses dois tipos de objetivos pode apresentar desafios distintos. No caso dos objetivos mais concretos e diretos, a avaliação frequentemente se concentra em medições tangíveis, como pontuações alcançadas ou respostas corretas a perguntas específicas. Essas medições proporcionam uma avaliação relativamente clara do desempenho da pessoa jogadora em relação a esses objetivos. No entanto, quando lidamos com objetivos mais gerais e abstratos, como aqueles que envolvem a compreensão de conceitos complexos ou a reflexão sobre valores pessoais, a avaliação se torna mais subjetiva.

Para avaliar o sucesso na consecução desses objetivos mais abstratos, é necessário recorrer a métodos que podem revelar *insights* valiosos sobre como as pessoas interpretam e internalizam os conceitos apresentados no jogo, mesmo que não exista uma resposta "certa" ou "errada". No entanto, essa avaliação pode ser mais demorada e exigir uma análise mais cuidadosa.

Ainda que a avaliação não seja o foco do recorte desta pesquisa, é fundamental reconhecer que a avaliação de objetivos educacionais em um jogo educacional complexo é uma tarefa multifacetada que requer uma abordagem flexível e adaptativa, levando em consideração a natureza dos próprios objetivos, que pode considerar tanto os aspectos conceituais quanto os pessoais e interpessoais.

Até o momento, expomos o percurso metodológico que seguimos, baseado no Modelo de Reconstrução Educacional, indicando como foram relacionadas as bases teóricas e metodológicas deste modelo na construção de um jogo educacional complexo no formato de um RPG de aventura-solo. A seguir, apresentamos como todas as discussões feitas até aqui influenciaram na reescrita da narrativa.

MAIS UM NADA COMUM DIA NA ESCOLA

Aspectos gerais da construção do jogo no sistema aventura-solo de RPG

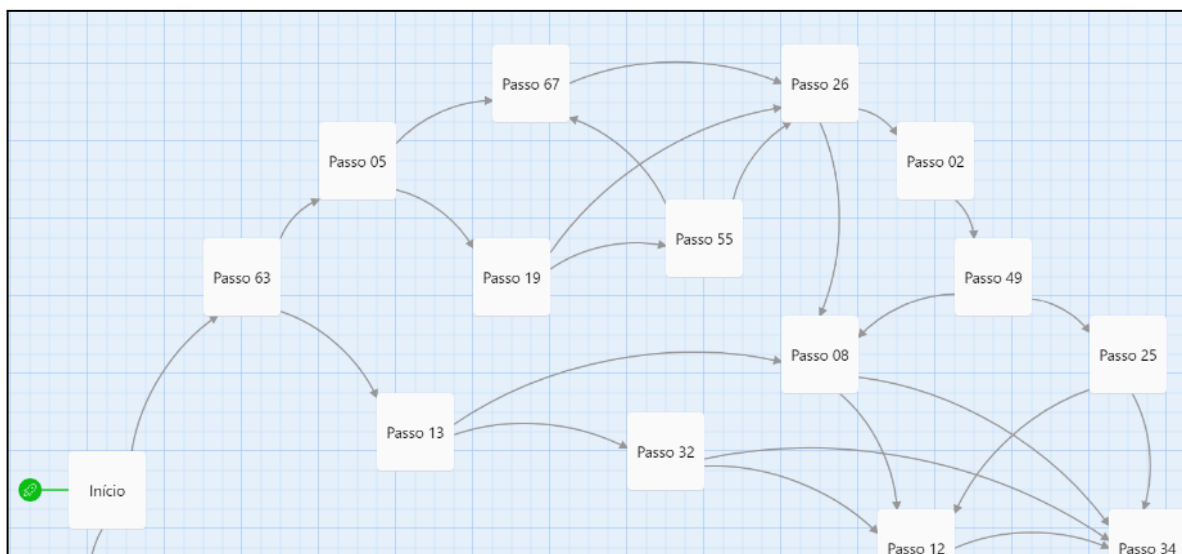
Para auxílio visual da narrativa não-linear, a partir da revisão bibliográfica descrita no capítulo III, descobrimos a plataforma *Twine* (<https://twinery.org>), que é online e gratuita, excelente para a construção de narrativas interativas e que não necessita o conhecimento das linguagens de programação para utilizá-la, ainda que dê para fazer algumas customizações com algum conhecimento básico (Neri, Ogliari, 2021). Utilizamos a opção de uso da plataforma como programa instalado⁴⁶ na última versão disponível 2.5.1 pelo modo de história Harlowe 3.3.3.

A primeira versão do jogo foi feita no programa *Word* e os *hiperlinks* foram utilizados para dar a condução por cliques. Ainda que interessante, decidimos reescrever nosso RPG no *Twine* após alguns tutoriais disponíveis na plataforma do

⁴⁶ É possível também o uso online pelo navegador, contudo como não há a criação de conta, há a possibilidade de perder o trabalho construído com a limpeza do cache.

YouTube, que nos ajudaram a enxergar como esse site poderia auxiliar visualmente e automaticamente a interatividade da narrativa. Cada passo/escolha adicionada à narrativa já pode ser linkado a passos novos ou preexistentes e o programa nos mostra visualmente a estética não-linear da história, como é possível ver na figura 12 abaixo.

Figura 12: Os passos 55, 26 e 25 mostram visualmente como há esse inter cruzamento.



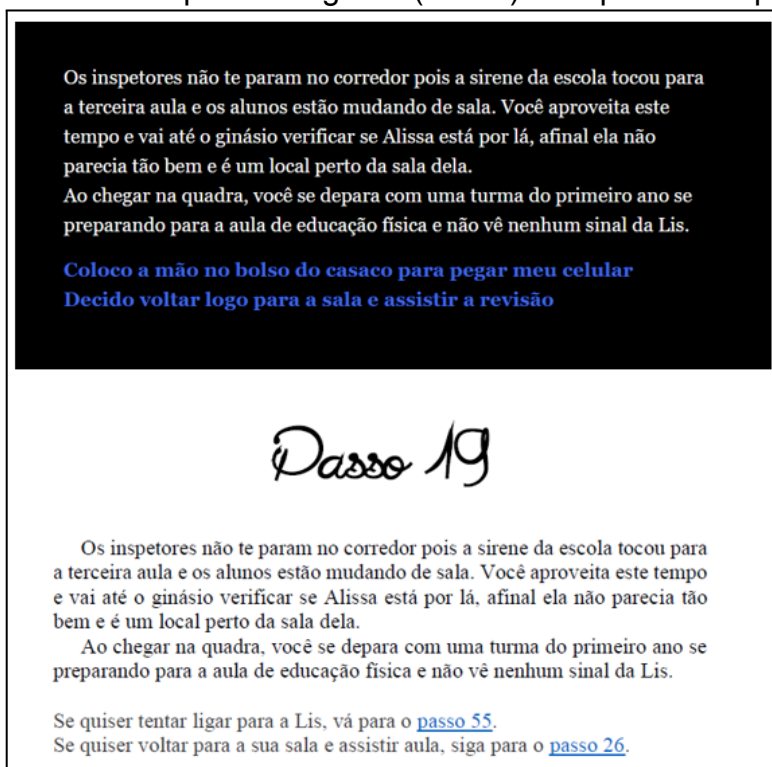
Fonte: Elaborada pela autora. Edição da versão antiga do nosso RPG no programa Twine.

O RPG em formato de livro-solo é composto por histórias que se inter cruzam. Cada “linha temporal” (cada história) representa uma possibilidade de escolha para as pessoas jogadoras. É essa delimitação de escolhas e essa conexão entre os passos que nos ajudam a manter uma “linha temporal” ao conseguir linkar posteriormente os passos que se dividem. Esse é um aspecto extremamente importante durante a escrita do RPG pois é essa interatividade não-linear entre os passos que nos permite ampliar e limitar a complexidade do jogo. Além disso, descobrimos que em nossa última versão, havia 3 passos que não estavam conectados com o restante da narrativa.

Ainda que ao exportar para leitura no navegador, exista a opção de não aparecer para os jogadores a narrativa numericamente dividida segundo os passos tomados, como acontece no RPG construído pelo *Word*, o *Twine* nos permite enumerar os passos para que nós tenhamos uma maior noção de quais passos estão linkados entre si durante o *layout* de construção. Dessa forma, as pessoas jogadoras conseguem ficar imersas na narrativa apenas seguindo para as situações

escolhidas (conforme figura 13 abaixo), ao mesmo tempo que nós enquanto desenvolvedoras conseguimos nos ater ao sistema sem nos perdemos durante sua construção.

Figura 13: Duas apresentações de um mesmo passo em plataformas diferentes. Passo 19 na visto pelo navegador (acima) e na pelo Word/pdf (abaixo).



Fonte: Elaborada pela autora. Passos da versão antiga do nosso RPG.

Essa plataforma agiliza a criação das narrativas e sua interface, ainda que simples para os jogadores, ajuda na interação com a leitura. Com a sistematização dos passos feita no programa, transpomos a narrativa já finalizada para o *Word* e disponibilizamos-na novamente no formato .pdf para que seja possível alcançar novas pessoas através da disponibilização em diferentes plataformas (digitais *online* e *offline*), assim como também possa ser possível imprimir o jogo para jogá-lo no formato tradicional de livro.

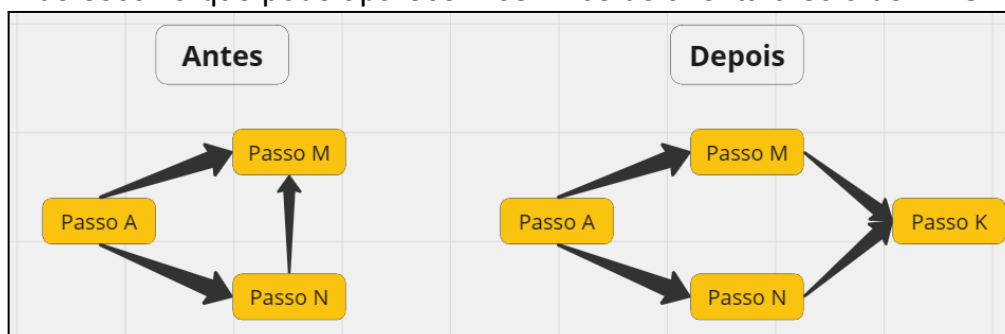
Dois detalhes que podem ajudar a escrita de outras narrativas de RPG

Um dos primeiros feedbacks que recebemos relatava uma **falsa sensação de escolha** que o livro trazia em determinados pontos. Por exemplo, a pessoa leitora estava no passo A e tinha as opções de sequência para os passos M ou N. Caso não quisesse ir para o M, escolheria o N. Contudo, o N levaria de qualquer forma a pessoa para o M. Esse foi um modo encontrado para deixar o livro menor, com

menos passos e uma história mais enxuta. Mas a pessoa leitora acabava indo para onde não queria inicialmente.

Uma solução para este tipo de problema foi trazer mais passos e narrar acontecimentos dispensáveis ou obstáculos na história que impediria a pessoa de escolher pelo caminho N, por exemplo, tendo que seguir pelo M, mas sem que isso ficasse explícito. Encontrar obstáculos no nosso caminho é uma coisa comum, tanto nos jogos de RPG, sejam eles de mesa ou nos eletrônicos, como são comuns também em nossa vida real, uma vez que nem sempre conseguimos fazer aquilo que planejamos. Dessa maneira, conseguimos enriquecer a narrativa com mais detalhes de cenários e situações cotidianas ao mesmo tempo que para a pessoa leitora, o caminho percorrido nesta modalidade de jogo não aparenta ser muito fechado e sem opções. A figura 14 a seguir ilustra como esses caminhos foram escritos nas versões anteriores e na atual.

Figura 14. Proposta-solução de escrita que auxilia a diminuição da falsa sensação de escolha que pode aparecer nos livros de aventura-solo de RPG.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na forma de escrita ANTES, apresentada na figura 14 acima, a pessoa leitora tem o conhecimento de que existe um caminho M e um caminho N. Ocorria que, ao optar pelo N, acabava indo para o M de qualquer maneira. Na forma DEPOIS, a pessoa não tem ideia de que ambos os caminhos M e N levam ao mesmo (K). Dessa maneira, a depender da situação em que os diálogos ou os cenários se encontram, não há essa falsa sensação de escolha. Relembramos as discussões do capítulo III e enfatizamos que o modelo de aventura-solo, ainda que apresente uma leitura dinâmica, não tem a mesma liberdade de escolha e de improvisos que um RPG de Mesa.

Outra característica importante de um RPG, especialmente dos de aventura-solo, refere-se aos seus **diferentes finais**, uma vez que é uma história

interativa e as escolhas da pessoa leitora afetam o desenvolvimento da narrativa. A narrativa começa de maneira similar para todas as pessoas jogadoras, mas o que torna os finais diferentes são as escolhas que elas fazem ao longo do caminho. Cada decisão tem o potencial de influenciar o destino das personagens e o desfecho da história. Pode ser algo tão simples quanto escolher entre abrir uma porta à esquerda ou à direita, ou algo mais complexo, como decidir o destino de um personagem importante na trama.

Essas escolhas podem levar a múltiplos finais, que podem ser positivos, negativos, intermediários ou especiais. Nos primeiros, a personagem protagonista alcança seus objetivos, resolve os problemas apresentados e alcança um resultado satisfatório. Em contrapartida, os negativos são aqueles em que a personagem protagonista falha em alcançar seus objetivos, enfrenta desafios insuperáveis ou enfrenta consequências desfavoráveis de suas escolhas. Como um meio termo, existem os intermediários, que podem incluir algumas vitórias e algumas derrotas, refletindo uma jornada mais equilibrada ou ambígua. E em alguns jogos, existem ainda aqueles finais especiais que só podem ser alcançados através de escolhas muito específicas ou de desafios ocultos.

Essa característica busca incentivar a exploração, a experimentação e a tomada de decisões estratégicas. Cada pessoa pode ter sua própria experiência única, dependendo das escolhas que faz ao longo do jogo. Isso aumenta a rejogabilidade do jogo, já que as pessoas podem querer voltar ao início e descobrir como diferentes decisões afetam a história. Essa, inclusive, foi uma crítica que recebemos na primeira validação, de não haver a vontade de jogar novamente na versão anterior do jogo.

A versão antiga do nosso RPG possuía quatro finais, sendo um considerado positivo, um negativo e dois intermediários. O objetivo geral era chegar ao final do dia mantendo a saúde mental do personagem principal, sem engajar com brigas ou confusões ao longo da narrativa. Nesta nova versão, o jogo conta com 12 finais diferentes, variando entre positivos, negativos e intermediários. No entanto, ao desenhar um jogo que aborda temáticas tão complexas e envolve tensões entre pessoas amigas, além de ocorrer em apenas um dia de aula, os finais do jogo trazem mensagens como esta: “Existe uma escala de possibilidades boas e outras

não tão boas assim de finais para esta história. Consideramos este aqui um dos melhores. Será que você consegue perceber quais são os passos decisivos que te encaminham para os diferentes finais presentes nesta história?" (Passo 16).

Um diferencial que podemos encontrar nesta versão é que, antes de se chegar ao último passo do jogo, há uma descrição de como o dia acabou para o personagem principal, considerando sua interação ao longo do dia com os outros personagens da trama: Maria Eduarda, Bia, Arthur e Cris, além da conversa com o psicólogo da escola. Em um final diferente do mencionado anteriormente, que era considerado um dos melhores, podemos ver como o Rafa chegou ao final do dia:

"Você não acredita no dia que teve! É como se, aos poucos, seu mundo fosse virando de cabeça para baixo até chegar aqui.

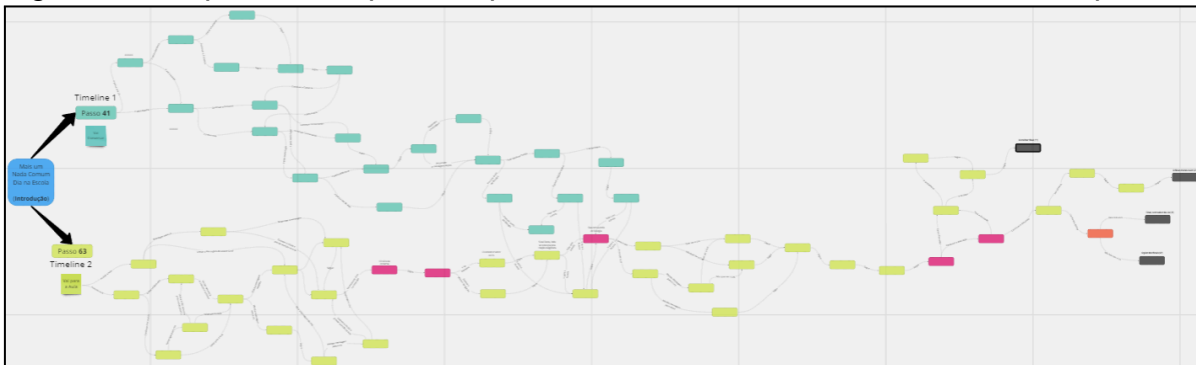
A Maria Eduarda... Bom, você sabe como a zoação e os olhares nessa escola são cruéis e espera que ela esteja bem, mas depois dessa? É bom mesmo que vocês não tenham mais aula juntos essa semana. Esse comportamento hoje foi inacreditável! Você começa a refletir e tentar se lembrar das principais conversas que teve com ela. Você achava que ela tentava ser engraçada, com um humor ácido, talvez..., mas agora você percebe que ela sempre se mostrou assim e você a interpretava de uma outra forma" (Recorte do Passo 137).

Aspectos gerais da construção da nossa narrativa

Inicialmente, a primeira versão do jogo contava com duas **linhas do tempo**, que eram diferentes em um sentido secundário. Por exemplo, a personagem Bia (ou Ashley, como era chamada anteriormente), responsável por trazer a trama de *bullying* na história, não aparecia em uma das linhas do tempo. Além disso, eram chamadas assim pois se dividiam a partir da primeira escolha na narrativa, o que influenciava diretamente em como a história iria fluir, sendo uma linha mais rápida do que a outra. No entanto, os pontos principais da narrativa, destacados em rosa na figura 15 abaixo, são os pontos de diálogos principais que necessitam, obrigatoriamente, que a pessoa leitora alcance, e eles não aparecem na primeira parte da leitura. Esse era o principal fator que nos incomodava quando analisávamos a estrutura da narrativa, e provavelmente o que nos trouxe o *feedforward* da falsa sensação de escolha anteriormente comentada, pois tornava-a uma história, que deveria ser mais interativa e dinâmica, muito linear. Assim, nos dava a impressão de que o início da história tinha mais descrição do que o final. Além disso, ao juntar as duas linhas do tempo, na metade da narrativa, as principais tomadas de decisão não influenciavam em como a história terminaria. Mesmo com

quatro finais distintos, apenas uma escolha, ao final da história, era decisiva para o final que a pessoa jogadora alcançaria.

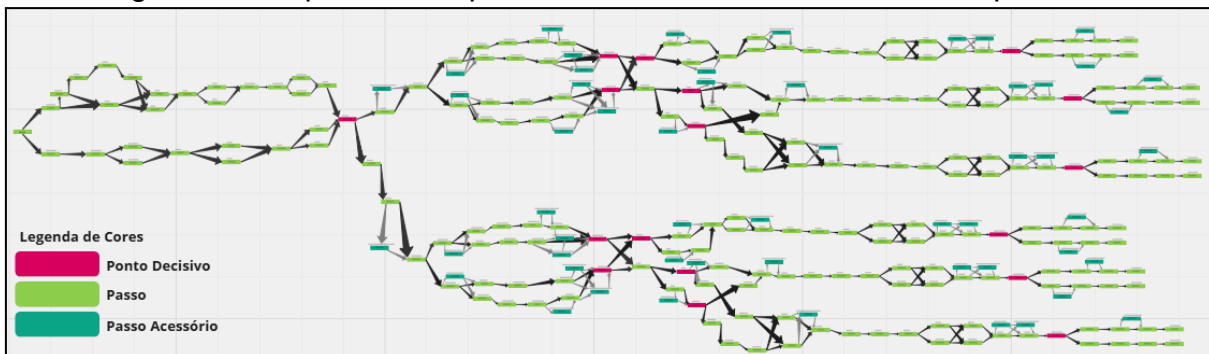
Figura 15. Esqueleto dos passos que formam a versão anterior do RPG em questão.



Fonte: Elaborado pela autora.

Já na figura 16 abaixo, é possível perceber como esta limitação foi resolvida. A ideia de se ter duas linhas do tempo desde o início do jogo não existe mais. A primeira escolha do jogo continua a trazer uma diferença de tempo de leitura, sendo uma mais rápida que a outra, porém, a personagem Bia, nesta nova versão, aparece em um ponto específico da história, independentemente das escolhas feitas, podendo ainda aparecer como bônus na escolha mais longa do início da narrativa.

Figura 16. Esqueleto dos passos da nova versão do RPG em questão.



Fonte: Elaborado pela autora.

Outro ponto curioso que podemos perceber na mudança deste esqueleto é que nós separamos as histórias, deixando que os pontos decisivos (em rosa) realmente influenciem a narrativa a partir da tomada de decisão da pessoa jogadora. A ideia de linha do tempo agora entra em ação a partir dos pontos decisivos que mudam a perspectiva da narrativa. Dessa maneira, parte da história é repetida, como o que acontece nas aulas, mas parte de alguns diálogos mudam, assim como o comportamento das pessoas, o humor e a maneira como o personagem principal responde às situações que enfrenta. Assim, há 12 finais diferentes nesta versão,

distribuídos entre positivos, negativos e intermediários, uma vez que não há apenas o arco da personagem Maria Eduarda para se resolver, mas também as interações que o Rafa tem como o Cris, com a Bia e como ele analisa sua própria amizade com a Duda. Ainda podemos ver nesta figura, em verde escuro, como se encaixam os passos acessórios, mencionados anteriormente.

Esta maneira mais expansiva da escrita da narrativa também ajudou, diretamente, a relacionar a atitude de mandar ou não mensagem para o Cris com a descrição que aparece no final alcançado. Isto, por exemplo, não estava bem organizado na versão anterior. Estas questões, ainda que possam passar despercebidas pela pessoa que só lê a história uma vez, apresentam uma diferença significativa de jogabilidade para a pessoa que desenvolve este tipo de jogo e de *replay* para quem pretende ler o jogo novamente tomando outro caminho. Dessa maneira, o jogo que antes continha 67 passos, inclui agora 279.

Adentrando especificamente os aspectos da narrativa, um elemento que nos fez enriquecer mais a história foi a criação das **fichas** do jogo e das principais personagens, que se encontram nos anexos de III a IX. A criação de fichas nos permite um melhor planejamento e estruturação da história de forma organizada. Isso inclui definir a personalidade dos(as) personagens, suas histórias de fundo, motivações, bem como os principais eventos da narrativa. Assim, elas ajudam a manter a coerência ao longo da história e, na medida do possível, explorar a complexidade dos(as) personagens ao construir arcos narrativos sólidos, evitando contradições na história.

Para o RPG em questão, em que a narrativa se passa em apenas um dia, nos concentramos em aprofundar as fichas dos dois personagens principais, o Rafa e a Maria Eduarda. Desse modo, há apenas características resumidas para os personagens secundários Arthur, Beatriz e Cris, uma vez que eles influenciam a história.

Os **cenários** também desempenham um papel fundamental na construção de uma história. São os locais onde nossos personagens habitam e onde os eventos cruciais acontecem. Ao reescrever nossa história, optamos por manter os cenários que já haviam sido cuidadosamente selecionados anteriormente. Isso não se deve

apenas à familiaridade, mas também à compreensão de que os cenários são como personagens coadjuvantes, desempenhando um papel ativo na narrativa.

No nosso caso, os cenários foram moldados para se alinharem com os objetivos da história, contribuindo para a atmosfera, o contexto e o desenvolvimento dos personagens. Mantê-los não foi uma mera decisão de economizar tempo, mas uma escolha deliberada que reforça a importância de cada elemento na construção de uma história coerente e envolvente. Assim, mantivemos os climas de tensão nos mesmos locais da versão anterior do jogo, como o pátio, o intervalo, a hora do almoço, a sala do psicólogo e as últimas aulas da tarde.

Nesta aventura-solo só há um personagem jogável, **Rafa**. Isso significa que a pessoa leitora o interpreta, tomando as decisões segundo o que sabe sobre ele. A escrita inicial do jogo toma cuidado para uma linguagem neutra e não caracteriza fisicamente nenhum dos personagens. Dessa forma, não há a certeza que Rafa é um garoto. Ele busca a normalidade para evitar conflitos e manter sua segurança e enfrenta desafios relacionados à falta de aceitação de sua orientação sexual por parte da família e da sociedade, além de lidar com pressões acadêmicas. Sua jornada na história é uma exploração de temas como autodescoberta, aceitação pessoal e a luta contra o preconceito, destacando a importância da autoaceitação e a busca por relacionamentos autênticos.

Rafa desempenha o papel central na narrativa, permitindo que os leitores mergulhem em seus desafios internos e externos. Ele representa a diversidade humana e oferece uma perspectiva na qual muitos leitores podem se identificar. Sua história destaca como as expectativas familiares e sociais podem impactar profundamente a jornada de alguém LGBTQIAP+ em busca de felicidade e aceitação numa sociedade lgbtfóbica.

Junto com ele, temos nossa segunda personagem principal, **Maria Eduarda**, tida como melhor amiga pelo Rafa e é quem enfrenta a possibilidade de gravidez. Ela é o reflexo do esforço incansável para criar um mundo que é esteticamente perfeito. Mas por trás de sua aparência cuidadosamente mantida, existe uma complexidade que envolve seus desejos e expectativas, suas lutas e seu constante esforço para se encaixar em um molde de perfeição que foi moldado ao seu redor. Muito mais do que uma jovem preocupada com sua imagem, aqui trazemos uma

pessoa criada em um ambiente conservador, no qual lhe foi ensinado que o papel tradicional da mulher é ser submissa, casar e cuidar da família.

No entanto, o que a torna interessante é seu desejo de romper com essas expectativas e traçar seu próprio caminho. Seu relacionamento com seu namorado Arthur é um capítulo marcante de sua jornada, desafiando suas crenças sobre o casamento e a sexualidade. Ela está no epicentro de um dilema emocionante, em que a busca pela perfeição colide com o desejo de felicidade e liberdade pessoal.

Além desses, há outros quatro personagens secundários que ajudam o desenvolvimento da história: Arthur, Beatriz, Daniel e Cris. **Beatriz** é uma garota sociável e ousada que se destaca na escola por sua popularidade. Ela tem uma postura confiante e é observadora, sempre atenta aos acontecimentos na escola e à vida de seus colegas. No entanto, é marcada por sua moral preconceituosa e insensível, muitas vezes expressando comentários e piadas ofensivas relacionadas à diversidade sexual. Seu papel na história é desempenhar o arquétipo da antagonista, que permite explorar os efeitos prejudiciais da intolerância, discriminação e violência verbal, bem como fomentar discussões sobre o impacto do *bullying* e preconceito na vida das pessoas. Bia cria um contraste com personagens que buscam igualdade e diversidade, e suas ações sutilmente perpetuam conceitos discriminatórios na narrativa.

Além dela, temos o **Daniel**, que embora não seja o antagonista principal, sua influência negativa e comportamento machista geram aversão nos outros alunos, trazendo à tona discussões importantes sobre preconceito e normas heteronormativas.

Arthur é o namorado da Maria Eduarda. Nesta versão do jogo, não há falas dele, pois o intuito com este personagem é discutir como a visão de uma pessoa pode influenciar a nossa, uma vez que a escrita coloca o Rafa com desconfiança para o Arthur, mesmo não havendo indícios para tal. Ele cresceu em um ambiente onde os valores de respeito, empatia e positividade eram valorizados, o que moldou sua personalidade amigável. No entanto, sua presença na história, principalmente sob a perspectiva do protagonista Rafa, gera questionamentos e desconfiança, desafiando estereótipos e padrões restritivos de masculinidade tóxica. O papel dele é mostrar que existem diferentes maneiras de ser homem, e sua empatia e apoio

desempenham um papel importante na trama ao desafiar preconceitos e as expectativas estereotipadas.

E **Cris** é um indivíduo misterioso que consegue compreender seu ambiente. Ele aparece na história após um encontro casual com Rafa no parque e, apesar de ser um personagem sem muito desenvolvimento, desempenha um papel importante ao oferecer a Rafa a esperança necessária em momentos difíceis. Sua presença na trama sinaliza uma possibilidade romântica para Rafa e, com sua habilidade de aconselhamento, ele pode ser visto como uma fonte de apoio crucial para o protagonista ao enfrentar desafios relacionados à sua orientação sexual e à rejeição de sua família.

O **objetivo geral desta narrativa** não é fazer a pessoa leitora acabar o dia feliz, uma vez que, na vida real, isso não acontece sempre. A intenção principal é mostrar que problemas sérios de ordens física e psicológica podem acontecer, com frequência, com adolescentes dentro ou fora do ambiente escolar, e que estes obstáculos podem afetar o rendimento escolar dessas pessoas, como por exemplo a “primeira vez” de Maria Eduarda, que traz consequências não só para o casal, mas para aqueles a quem os cercam.

Além disso, construir uma narrativa a partir da visão de mundo do personagem principal também traz à luz discussões sobre os fatores que influenciam nossas próprias opiniões. Essas e outras características podem ser encontradas ao final do livro, no **Guia para a discussão do RPG**. Este guia, disponível no anexo X, fruto das discussões do capítulo III, aparece como a possibilidade de um roteiro para que as(os) docentes que pretendem aplicá-lo, tenham um norte dos principais pontos que podem ser abordados no momento pós-jogo, com questões norteadoras para as discussões, evidenciando quais os cenários e as falas problemáticas do livro que têm o potencial de serem debatidas. Além disso, no guia, também apresentamos os objetivos de aprendizagem de uma maneira simplificada, através de textos, relacionando os arcos e as falas dos personagens com os objetivos de aprendizagem que propomos no jogo. Este guia faz parte do jogo e pode ser encontrado no mesmo arquivo que o RPG. O jogo, por ser um arquivo grande para ser contido nos anexos deste trabalho, será disponibilizado em um arquivo à parte junto a esta dissertação.

Considerações Finais

O objetivo principal deste capítulo foi fornecer uma visão detalhada de como o Modelo de Reconstrução Educacional (MRE) pode ser utilizado na construção de um jogo educacional complexo no formato de RPG de aventura-solo. Para isto, utilizamos a reestruturação do RPG “Mais um nada comum dia na escola”, apontando quais foram os avanços e aprofundamentos feitos na narrativa e nas personagens a partir do arcabouço teórico apresentado nos capítulos anteriores.

Uma parte fundamental para compreender a descrição de alguns cenários e das personagens se dá pelo motivo de que estas ideias não estavam escritas oficialmente em nenhum outro lugar, ainda que esta nova versão do jogo seja sua terceira. Com isso, conseguimos deixar registrado, academicamente e publicamente, a intenção do jogo como um todo e a metodologia utilizada em sua construção.

Esta reconstrução do jogo nos ajudou a responder a pergunta desta pesquisa, que buscou elencar e compreender as características necessárias que um jogo educacional complexo no formato RPG de aventura-solo precisa ter para proporcionar participações ativas de discentes do ensino médio, num contexto que dialoga com temas como gênero e sexualidade.

As justificativas para cada característica considerada essencial para este objetivo podem ser encontradas no quadro 15, apresentado no início deste capítulo, sendo tais características:

1. Narrativa envolvente com linguagem apropriada para o público-alvo;
2. Tomada de decisão como mecânica principal;
3. Objetivos de aprendizagem bem definidos e teoricamente fundamentados;
4. Definição de pontos-chave (ou cenários-chave) da narrativa relacionados com os objetivos de aprendizagem;
5. Diferenciação entre pontos de escape estratégicos e finais do jogo;
6. Existência de diferentes finais;
7. Regras (manual de regras do jogo);
8. Guia (ou manual) de aplicação do jogo para docentes.

Identificadas as características, os próximos passos dessa pesquisa, fundamentados pela Pesquisa Baseada em *Design*, é averiguar se essas características funcionam para outros livros-jogo que também tomam o MRE como fundamentação teórica e metodológica. Além disso, as próximas etapas de validação e avaliação da nova versão do RPG também poderão dar indícios sobre a funcionalidade dessas características.

REFERÊNCIAS

SILVA, M. G.; SMANIA-MARQUES, R.; FERREIRA, H. S. Mobilização de Aspectos Teóricos e Metodológicos do Modelo de Reconstrução Educacional para apoiar o processo de design de uma sequência didática sobre biodiversidade. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 27, n. 1, p. 173-190, 2022.

SOUZA, C.; PIETROCOLA, M.; FAGIONATO, S. **Tempo de Ciências, 8º ano: manual do professor**. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018. (Coleção Tempo).

VAN DEN AKKER, J. **Principles and methods of development research**. In: VAN DEN AKKER, J.; BRANCH, R. M.; GUSTAFSON, K.; NIEVEEN, N.; PLOMP, T. (Ed.). *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht: Springer Netherlands, 1999. p. 1-14.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo VII

Considerações Finais

A profissão de lecionar é, talvez, uma das mais nobres e essenciais para a sociedade. No entanto, não se constitui como uma tarefa fácil para docentes que buscam ir além do simples ato de transmitir informações em uma sala de aula. A adaptação de métodos e ferramentas de ensino e aprendizagem, por exemplo, é um desafio para professoras e professores que se encontram no exercício de sua profissão. Além disso, a pressão por resultados também é uma realidade que não pode ser deixada de lado. Contudo, o cenário educacional brasileiro conta com os esforços de incontáveis profissionais que tentam superar essas dificuldades, a fim de enriquecer a qualidade de ensino em nosso país.

Nesta pesquisa, lidamos com dois grandes embates enfrentados nas mais diversas salas de aula: (1) a construção de jogos educacionais teórica e metodologicamente fundamentados e (2) a adição de debates sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar.

A utilização de jogos como ferramentas educacionais a cada dia vem ganhando reconhecimento no campo do ensino, uma vez que oferece uma abordagem mais envolvente e interativa para discentes, estimulando a motivação no processo de aprendizagem. Contudo, nossa revisão de literatura nos mostrou que não são todos os jogos que seguem uma fundamentação teórica e metodológica que oportunize o alcance dos objetivos de aprendizagem, quando sinalizados. Nós defendemos que ao trabalhar com esse recurso didático, é preciso ter uma atitude criteriosa para que os jogos não se tornem meras ferramentas de entretenimento quando aplicados nas aulas, a menos que o objetivo seja este.

Além disso, acreditamos também ser papel da figura docente preparar seu público para atuar em uma sociedade diversificada e inclusiva. Isso significa não só reconhecer a importância dos atuais debates de gênero e sexualidade, como também compreendê-las e discuti-las nas escolas. Essas temáticas são fundamentais por diversas razões, entre elas: contribuir para a formação de cidadãos críticos, construindo uma sociedade menos discriminatória ao passo que ajuda a combater estereótipos prejudiciais e a reduzir taxas de violência de gênero e

bullying, inclusive presentes no ambiente escolar. Todavia, há desafios significativos que surgem ao tentarmos incorporar essas temáticas nas salas de aula, como por exemplo, a resistência cultural, a falta de recursos, a falta de capacitação profissional, o tempo limitado curricular e os valores considerados éticos e morais pela comunidade mais conservadora.

Foi nesse duplo contexto que surgiu nossa pesquisa, que objetivou corrigir, aprofundar e ampliar a narrativa de um jogo autoral de RPG de aventura solo “Mais um nada comum dia na escola”. Um jogo educacional complexo, fundamentado teórica e metodologicamente no Modelo de Reconstrução Educacional, que oportuniza a discussão das temáticas de gênero e sexualidade em ambientes de ensino. Isso incluiu o aprimoramento das questões educacionais e das lúdicas utilizadas no RPG.

Ainda que o foco desta pesquisa estivesse voltado para o jogo e suas características, ela também pode ajudar na elucidação para a comunidade acadêmica sobre como os aspectos teóricos e metodológicos do MRE podem contribuir, principalmente, para os processos de construção e avaliação de um jogo educacional complexo no formato de uma aventura-solo de RPG.

Para isto, consideramos como ponto de partida todos os resultados obtidos anteriormente com as avaliações e validações das versões anteriores do jogo. Além disso, realizamos novas análises dos conteúdos envolvidos para então iniciarmos o processo de reescrita do jogo. Junto ao RPG, também foi desenvolvido um manual para docentes, com a explanação das regras para aplicação e a sugestões de questões orientadoras para os debates sobre a história.

Na revisão bibliográfica do capítulo III, debatemos o uso do RPG de mesa e de aventura-solo no ensino, destacando suas potencialidades e limitações. Inicialmente, foram trazidas à luz discussões como o processo de construção, avaliação, validação, teste, aplicação com o público-alvo de um jogo e apresentação da narrativa. Além disso, fatores como tempo de jogo, improvisação de cena, nível de aleatoriedade e regras do jogo também foram considerados em nossa análise. Este capítulo foi importante para nos atentarmos à mecânica do jogo que propomos.

O capítulo IV destacou como o ensino de ciências e biologia pode auxiliar (ou não) os debates mais atuais de gênero e sexualidade. Utilizamos como principais fontes as autoras Judith Butler, Tina Chanter e Guacira Lopes Louro para a compreensão desses temas como socialmente construídos. Este capítulo foi importante não só para nos atentarmos à maneira como esses conteúdos foram utilizados dentro da narrativa, como também para os compreendermos, uma vez que a mestranda em questão não havia tido leituras e/ou discussões sobre esses temas em sua graduação e tinha necessidade de fazer leituras de base neste quesito. Talvez por este motivo, os argumentos deste capítulo tenham sido voltados mais para a definição dos termos e como as disciplinas de ciências e biologia podem ajudar na formação de uma sociedade mais inclusiva.

No capítulo V, realizamos mais uma revisão bibliográfica que nos permitiu identificar uma diversidade de visões e perspectivas em relação aos temas mencionados anteriormente, evidenciando sua complexidade e a importância de se incluir tais discussões no contexto escolar. Essas visões foram essenciais para guiar os diálogos presentes em nossa narrativa, pois eles refletem uma clara influência sobre como os fatores sociais, culturais e políticos impactam nas percepções e representações sobre esses assuntos. Além disso, as dúvidas e concepções discentes e docentes citadas neste capítulo podem servir como ponto de partida para outras intervenções que também consideram as concepções deste público, dispensando que outras pesquisas façam novamente uma revisão semelhante.

O capítulo V ainda traz registrado uma ampliação do segundo componente do MRE ao considerar, além das concepções discentes, as docentes. Dessa maneira, fazemos não só a identificação das concepções docentes neste capítulo, como o diálogo entre as concepções também. Conseguimos, assim, caracterizar melhor o panorama da possibilidade de discussões sobre esses temas no ensino básico, evidenciando com mais clareza as dificuldades de sua inclusão ao levar em conta também as falas e concepções docentes. Além disso, os quadros de 05 à 14, referentes às concepções escolares se constitui como um banco de dados importante que pode ser entendido como um produto tecnológico

Enquanto o capítulo II traz uma base teórica do que é proposto pelo Modelo de Reconstrução Educacional, o capítulo VI serve como um exemplo prático de

como ele foi utilizado para a construção dos princípios de *design* e dos objetivos de aprendizagem do nosso jogo. Neste capítulo, também respondemos a pergunta da pesquisa, evidenciando as seguintes características necessárias para que um jogo como o nosso possa proporcionar participações ativas de discentes: narrativa envolvente com linguagem apropriada para o público-alvo; tomada de decisão como mecânica principal; objetivos de aprendizagem bem definidos e teoricamente fundamentados; definição de pontos-chave (ou cenários-chave) da narrativa relacionados com os objetivos de aprendizagem; diferenciação entre pontos de escape estratégicos e finais do jogo; existência de diferentes finais; regras (manual de regras do jogo); e guia (ou manual) de aplicação do jogo para docentes.

Acreditamos ser relevante destacar o lugar de fala da mestrandia como uma consideração essencial em todo o desenvolvimento deste trabalho, e essa perspectiva pode ser considerada uma limitação ao analisar o aprofundamento da abordagem do conteúdo de gênero e sexualidade neste estudo. Relembremos que as discussões em sala de aula sobre esses temas frequentemente recaem sobre as e os docentes de ciências e biologia, pois a temática da sexualidade é frequentemente vinculada a essas disciplinas. No entanto, na tentativa de elevar essas discussões de um enfoque predominantemente higienista e biológico para um contexto mais amplo, social e inclusivo, deve-se reconhecer que nem todos os docentes possuem a formação adequada para abordar essa temática com profundidade. Como resultado, as argumentações e discussões podem ser percebidas como tendo uma abordagem mais geral em relação a essa questão que é complexa.

Embora essa carência de conhecimento profundo sobre o tema represente uma limitação, isso reflete a realidade de muitos outros(os) profissionais. Aquelas(es) que não possuem um entendimento profundo da temática podem, por vezes, hesitar em abordá-la em suas aulas. Entretanto, essa limitação também pode ser percebida como um ponto positivo, pois ao reconhecer que há essa dificuldade, conseguimos desenvolver o guia para docentes do nosso jogo de uma maneira acessível, facilitando sua implementação. Além do mais, o RPG em questão foi concebido para que as(os) próprias(os) docentes o utilizem com suas turmas, com o intuito de tornar a abordagem do RPG mais viável, mesmo para aquelas(es) que não são especialistas no tema.

O jogo de aventura-solo se destaca como uma ferramenta que oferece amplas possibilidades de discussão e escolha para as(os) estudantes, eliminando as potenciais limitações inerentes a um RPG de mesa no quesito dos imprevistos que podem surgir nesta modalidade de jogo. Essa característica torna a aplicação deste jogo mais acessível em diversos contextos, inclusive naqueles em que pesquisadoras(es) não estão diretamente envolvidas(os). Além disso, reconhecemos que embora as atividades escolares que tratem dessas questões possam apresentar resultados positivos em avaliações programadas, os verdadeiros impactos dessas discussões podem não ser imediatamente aparentes. Eles podem se manifestar ao longo da vida das pessoas, à medida que estas tomam decisões e estabelecem relações em seus contextos sociais e culturais.

O trabalho realizado neste estudo lança luz sobre o **potencial** de mudança que pode ser desencadeado por abordagens educacionais que promovem a **reflexão** sobre gênero e sexualidade. As implicações práticas indicam que o jogo na modalidade livro-solo oferece um caminho viável para tornar essas discussões mais acessíveis, ao mesmo tempo em que fornece uma estrutura que guia docentes e estudantes na exploração de tais temas de maneira construtiva e respeitosa. Além disso, a metodologia detalhada e seguida neste trabalho pode servir de referência para pesquisas futuras da área de construção de jogos educacionais complexos, com ênfase nos RPGs de aventura-solo. Este estudo adota o Modelo de Reconstrução Educacional como fundamento teórico e metodológico, preenchendo uma lacuna na literatura acadêmica atual, que carece de trabalhos com esse enfoque específico. O trabalho aqui apresentado não apenas contribui para a compreensão e aplicação de jogos educacionais complexos, mas também fornece um guia para quem deseja explorar esse campo de pesquisa.

Sendo este um estudo da Pesquisa Baseada em *Design*, alcançamos um marco significativo com a reconstrução desta nova versão do jogo “Mais um nada comum dia na escola”. No entanto, à medida que avançamos, nosso foco se volta para as etapas subsequentes deste projeto. O próximo passo essencial consiste na validação do jogo, um processo fundamental que envolve avaliações minuciosas conduzidas por especialistas da área e, posteriormente, pelo público-alvo: o grupo de estudantes para o qual o jogo está destinado. A validação desempenha um papel crucial na otimização do jogo, garantindo que atenda aos objetivos de aprendizagem

que foram elencados. Após a validação, visando uma pesquisa de desenvolvimento abrangente, segue-se para os testes de efetividade, nos quais é possível avaliar o impacto real do jogo no processo de aprendizagem. Com a conclusão dessas etapas futuras, esperamos contribuir significativamente para o campo dos jogos educacionais complexos fundamentados no Modelo de Reconstrução Educacional.

ANEXOS

ANEXO I - Artigos incluídos no resultado da revisão bibliográfica do capítulo III

Referência	Título do Artigo
Amaral, Bastos, 2011	O Roleplaying Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente
Araújo, Falcão, 2019	Utilizando o Role Playing Game (RPG) como um recurso didático no ensino de geografia física
Araújo, Oliveira, Cemi, 2011	Desenvolvimento de Role-Playing Game para Prevenção e Tratamento da Dependência de Drogas na Adolescência
Brito et al., 2018	REGNOBI: a criação de um role playing game (RPG) para o ensino de ciências e biologia
Carneiro, 2021	O uso do RPG no ensino de História: um relato de experiência sobre o Maranhão republicano explicado por meio de um jogo
Carvalho, Tatagiba, Carvalho, 2015	Aplicação de um livro-jogo no ensino de análise combinatória
Cavalcanti et al., 2017	O RPG (role playing game) como estratégia avaliativa utilizando a química forense
Chagas, Sovierzoski, Correia, 2017	Avaliação de um livro-jogo como instrumento didático em ensino de ciências na abordagem do assunto ecossistemas recifais
Coelho, Silva, 2020	Elaboração e aplicação de RPG didático como proposta para o ensino de biomas brasileiros
Dopico et al., 2018	De que forma uma brincadeira cooperativa, num contexto transdisciplinar, pode contribuir para a formação de indivíduos?
Fiotin, Arroio, 2020	A construção de vivências como metodologia de ensino de ciências: ensinando alunos do ensino fundamental por meio de atividades lúdicas
Freitas et al, 2021	RPG educacional para o ensino de Química, Física e Astronomia: a aventura estelar
Furlan, 2021	Corpos, gênero e performances em cena: entrelaçar entre RPG e experiências na constituição das identidades
Kurutz, Hulse, Bonin, 2020	Folclore em forma de Role-Playing Game: criação de um jogo para utilização na educação infantil
Laureano et al., 2017	Uso do Role-Playing Game (RPG) como complemento didático no ensino de Imunologia
Leão, Padial, Randi, 2018	Representações não linguísticas e jogos cooperativos como estratégia de ensino e aprendizagem da biologia celular
Lira, Bernardo, Smania-Marques, 2020	Desenvolvimento e teste de uma ferramenta para avaliação e validação de jogos educacionais do tipo RPG
Lira, Smania-Marques, 2021	Mais um nada comum dia na escola: um jogo educacional complexo no estilo RPG de aventura para tratar o tema sexualidade
Lourdes, et al., 2016	GameEBooks para diálogos socioeducativos: diário de produção
Macena-Jr, Boas, Passos, 2017	RPG pedagógico como ferramenta alternativa para o ensino de Física no Ensino Médio
Mahlow et al., 2020	Um Role-Playing Game (RPG) pedagógico para o ensino de astronomia
Maia et al., 2013	“Encruzilhadas. O Jogo da sua Vida”: Desenvolvimento de Instrumento Lúdico na Prevenção ao Câncer
Mota et al., 2017	O RPG como estratégia didática para o ensino de radioatividade
Nascimento Jr, Piassi, 2015	Role-Playing Games nas Aulas de Física
Neri, Ogliari, 2021	O livro-jogo como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento da Educação Matemática Crítica
Oliveira-Neto, Benite-Ribeiro, 2012	Um modelo de Role-Playing Game (RPG) para o ensino dos processos da digestão
Oliveira, Pantoja, Lima, 2018	Role playing game na escola: o dilema da evolução dentro do imaginário criativo dos alunos

Oselame, Oliveira, 2018	RPG e Física: um ambiente para transição entre o senso comum e o conhecimento científico
Pereira, et al., 2020	Avaliação do uso de RPG para revisão de Biologia pelos estudantes da terceira série do Ensino Médio
Pimentel, Aragon, 2019	Jogo educacional e meio ambiente: adaptação de um livro-jogo para alunos com deficiência visual
Quirino, et al., 2018	O ensino dos conceitos de Bioma e Biodiversidade a partir do uso de RPG como recurso didático
Sá, Paulucci, 2021	Desenvolvimento de um sistema de RPG para o ensino de Física
Santos, et al., 2011	RPG e ciclo de aprendizagem 5E: entrelaçamentos preliminares
Santos, Dal-Farra, 2013	A Saga da Física: Um RPG como estratégia didática no ensino e aprendizagem de História da Física
Santos, Mitsuuchi, Guérios, 2017	A utilização do livro-jogo para a resolução de problemas matemáticos nos anos iniciais
Silva, et al 2018	RPG e Física: um novo ambiente para aplicar os conceitos físicos
Silva, Silva, Nascimento-Jr, 2017	O uso do role-playing game para o ensino de biologia: aprendendo zoologia de maneira não convencional
Silva, Vianna, 2021	Projeto Reset: um role-playing game (RPG) para a todos ensinar
Sitko, Pozzo, Costa-Lobo, 2019	Jornada a Marte: Adaptação do RPG para o ensino de Física/Astronomia
Soares et al., 2015	Role Playing Game (RPG) como estratégia pedagógica na formação do enfermeiro: relato da experiência de criação do jogo
Soares et al., 2016	Role Playing Game (RPG) na graduação em enfermagem: potencialidades pedagógicas
Sousa, Silva, 2014	Calor, Temperatura, Poções e Magias: o uso do RPG como ferramenta avaliativa em aulas de física e no ensino médio
Sousa, Silva, 2021	Elaborando uma análise ator-rede sobre o Role Playing Game "energizando"
Spielvogel, Spielvogel, 2014	Play a starring role in your textbook: A digital web platform with an embedded role-playing game
Wolff, Lima, Silva, 2016	Contos de Khemeia: proposta de um jogo de RPG (Role Playing Game) para o ensino de química
Zamariam, Lima, 2020	Literatura em Jogo: o RPG como alternativa metodológica no ensino da leitura literária

ANEXO II - Artigos incluídos no resultado da revisão bibliográfica do capítulo V

Referência	Título do Trabalho
Abreu, 2016	Gênero e sexualidade na escola: percepções de estudantes do ensino médio
Agostini, 2022	Sequência de ensino investigativo sobre sexualidade construída a partir das contribuições de estudantes do ensino médio e professores de ciências/biologia
Alcântara, 2014	Diversidade sexual, sexualidade e educação: revendo o conceito de gênero no contexto escolar
Almeida, 2012	Educação sexual: uma discussão para o ensino médio técnico?
Almeida, 2022	Representações sociais de masculinidade de estudantes do ensino médio de pernambuco
Araújo, 2019	Gênero e sociologia no ensino médio: entre ensinar e aprender
Aurino, 2019	Educação sexual: estratégias metodológicas para o ensino médio
Barbosa, 2022	Gênero e sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo: entre desafios, dificuldades e motivações
Barros, Cavalcanti, 2021	Diversidade sexual e de gênero no currículo da educação profissional: dizeres das/os estudantes
Barros, Menezes, 2014	Narrativas sobre gênero e diversidade sexual no ensino e na formação de professoras e professores
Bastos, Lüdke, 2017	Reflexões sobre gênero no ensino de biologia: um olhar sobre o discurso de estudantes do primeiro ano do ensino médio acerca da gravidez na adolescência
Bazza, 2016	Tecendo uma investigação nas estratégias metodológicas de ensino sobre sexualidade e identidade de gênero: uma abordagem reflexiva sobre a atuação do professor em sala de aula
Bertaglia, 2020	Questões de gênero nos anos iniciais da educação básica: o que pensam estudantes de pedagogia sobre esse tema?
Bezerra, 2019	O atravessamento das questões de gênero nas escolhas profissionais de estudantes do ensino médio
Bianchi, 2018	Gênero, feminismo e empoderamento da mulher: um estudo sobre a compreensão das estudantes do ensino médio
Bordini, Sperb, 2012	Concepções de gênero nas narrativas de adolescentes
Borges, 2018	Entre trevas e arco-íris: colorindo a diversidade no ensino médio
Botler, 2021	Injustiças vividas e demandas por reconhecimento numa escola pública: expressões de estudantes de ensino médio
Bozzini, Furlan, Calzolari, 2021	Aprendizagem da docência no estágio de regência em biologia – a temática de educação em sexualidade
Brasil, 2017	Gênero e sexualidade na escola: da educação legal à educação real
Burchard, 2019	Concepções de professores de ciências do ensino fundamental sobre trabalhar o tema sexualidade em sala de aula
Café, 2019	O discurso LGBTIfóbico na escola: impactos sobre os corpos LGBTI+ de estudantes de quatro escolas públicas de ensino médio de Ceilândia – DF
Campos et al., 2017	Direitos humanos, cidadania sexual e promoção de saúde: diálogos de saberes entre pesquisadores e adolescentes
Campos, 2015	Concepção da sexualidade de estudantes surdos usuários de libras em uma escola polo.
Cardoso, Silva, Silva, 2018	Corpo, gênero e sexualidade: debates necessários na adolescência
Castro, 2014	Educação e saúde: representações sociais de estudantes do ensino médio acerca das doenças sexualmente transmissíveis
Castro, 2018	A ação dos estereótipos de gênero na construção da sexualidade no contexto escolar
Castro, Coura, 2022	“... é bem ultrapassado isso aqui na verdade”: jovens secundaristas e

	suas concepções de gênero
Castro, Santos, 2016	Relações de gênero na pedagogia: concepções de estudantes homens
Cavalcanti, 2012	Contracepção de emergência: concepções e atitudes de adolescentes de uma escola pública
Chagas, 2016	Realidade sexista em âmbito educacional: as experiências escolares vivenciadas pelas estudantes do ensino médio
Cicco, Vargas, 2012	Corpo e gênero: concepções de jovens sobre a iniciação sexual e prevenção no ensino das doenças sexualmente transmissíveis
Cordeiro, Buendgens, 2012	Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio
Correr, Souza, 2015	Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do ensino médio
Costa, Dias, 2019	"Tu nem é um homem de verdade": estigma, violência simbólica e discursos de homofobia no contexto escolar
Coutinho, 2019	Das políticas públicas ao pátio da escola: diversidade sexual e de gênero em uma escola pública do Distrito Federal
Couto-Junior, Oswald, Pocahy, 2018	Gênero, sexualidade e juventude(s): problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar
Cunha, Bruxel, Silva, 2021	Abordagem das temáticas de sexualidades na prática escolar do ensino médio: limites e possibilidades
Dias, Menezes, 2017	Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar?
Dornelles, Dal'Igna, 2015	Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar
Duarte, 2015	Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero
Faria, 2018	Concepções de gênero e sexualidade no ensino de geografia em escolas públicas de Goiânia, Goiás
Fernandes, 2020	Música e gênero: o uso do grupo focal como instrumento de formação humana de jovens do ensino médio
Fernandez et al., 2019	Adolescência, sexualidade e violência: o cuidado com o corpo
Ferraz, Ferreira, Dellazzana-Zanon, 2021	Formação de multiplicadores no ensino médio: contribuições de uma intervenção na escola pública
Ferreira, Araújo, Oliveira, 2014	Gênero, sexualidade e orientação sexual em Senhor do Bonfim/BA
Figueiredo et al., 2017	Ações colaborativas entre o PIBID e o Núcleo de Estudos em Diversidade de Gênero e Sexual: dialogando na escola
Figueiredo, Souza, Barbosa, 2019	Gênero e sexualidade na escola: uma experiência com o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)
Fonseca et al., 2018	Gênero, sexualidade e violência: percepção de adolescentes mobilizadas em um jogo online
Fonseca, 2016	Gênero e diversidade sexual na escola a partir da perspectiva de profissionais da educação
Francisco, Mendes, Meira, 2019	Gênero, sexualidade e diversidade na escola: resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido no Ifnmg, Campus Salinas
Gabriel, Mendes, 2020	Saber docente e experiências com feminismos: reconfigurações curriculares insurgentes
Gomes, 2014	Orientação sexual: concepções sobre sexo em pré-adolescentes
Gonçalves, Ramalho, Sobrinho, 2020	O trabalho docente e as questões de gênero nas aulas de educação física do ensino médio em escolas no norte de minas gerais
Guimarães et al., 2013	Multiculturalismo no ensino de biologia na visão de estudantes de uma escola particular do município de dias d' Ávila
Holanda, 2020	A construção das identidades masculinas: o olhar de alunos do ensino médio
Ilha, Bonetti, Mariano, 2021	Concepções de corpo, gênero e currículo na educação física do ensino médio
Imhof, Schroeder, 2016	O tema sexualidade humana no ensino médio: as Ilhas Interdisciplinares de racionalidade como metodologia em aulas de biologia

Inácio, 2018	Concepções sobre sexualidade de professores e funcionários que atuam em uma escola municipal de educação básica
Incerti, 2017	Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes: relações de gênero na educação profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR - Campus Curitiba
Jardim, 2018	"Sentido!": construção de masculinidades em estudantes de escolas militares
Jesus, Souza, Silva, 2015	Diversidade sexual na escola: reflexões sobre as concepções de professores/as
Lima, 2013	Concepções de docentes de biologia da grande Aracaju sobre corpo
Lima, Siqueira, 2013	Ensino de gênero e sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS
Limia, Cruz, Yared, 2021	Sexualidade no contexto escolar: concepções e práticas sobre educação sexual entre orientadoras educacionais
Lopes, Santos, Santos, 2011	Homofobia na escola: qual o fim dessa história?
Lourenço, Mendonça, 2021	Limites da educação sexual no ensino de ciências e biologia
Madeira, Salim, 2021	Sexualidade no ambiente escolar: narrativas de adolescentes do ensino médio de uma escola da rede pública em Serra-ES
Magrin et al., 2022	O impacto de oficinas sobre sexualidade: um relato de experiência com estudantes
Marques-Júnior, 2022	Masculinidades bicha: trajetórias escolares das bichas no ensino médio
Matei, 2016	O papel social das mulheres para estudantes do ensino médio de uma escola estadual de Blumenau/SC
Matos, 2021	Educação sexual e gênero: representações sociais de professoras (es) que atuam no ensino médio
Matta et al., 2021	Diversidade sexual na escola: estudo qualitativo com estudantes do ensino médio do município do Rio de Janeiro, Brasil
Medeiros, 2014	"Uma questão de vergonha na cara": a percepção da homossexualidade por adolescente do ensino médio
Medeiros, 2018	Questões de gênero, sexualidade e diversidade a partir da perspectiva de alunos/as
Medeiros, Caetano, 2018	Coisas obscuras: representações de meninas do ensino médio sobre lesbianidade(s)
Meneses, 2015	Entre os muros da escola: posicionamentos de estudantes sobre sexualidade e gênero
Miranda; Alves, 2019	Educação sexual na escola: a construção do processo dialógico e a produção de sentidos subjetivos sobre sexualidade
Miranda, 2022	Educação em sexualidade na escola: dialogando sobre gênero com estudantes do ensino médio
Moraes, 2017	Gênero e sexualidade nas aulas de educação física: percepções de professores/as e alunos/as da escola itinerante de Lages/SC
Motta, 2013	Sexualidade na adolescência: contribuições de uma sequência de atividades com caráter investigativo para o desenvolvimento das concepções sobre a diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero em alunos do 8o ano do ensino fundamental
Moul et al., 2017	Ensino-aprendizagem de embriologia sob a luz dos paradigmas da ciência: uma análise sobre as argumentações de estudantes do ensino médio
Nascente, Menezes, Guarnier, 2017	Imbricações entre violência, indisciplina e gênero em livros de ocorrências escolares
Nascimento, et al., 2021	Todo mundo é igual? Construções de gênero sob o olhar da juventude
Nascimento, Figueiredo, 2021	Ações e reações da escola diante de masculinidades hegemônicas e não hegemônicas: um olhar antropológico
Negrão, Santos, 2020	Temas de gênero e sexualidade no ensino superior: a visão de acadêmicas de pedagogia de Manaus

Nunes et al., 2020	Violência contra a mulher: um diálogo com estudantes do ensino médio
Oliveira et al., 2016	Limites e possibilidades de um jogo online para a construção de conhecimento de adolescentes sobre a sexualidade
Oliveira-Júnior, 2022	Ler a vida e se ler a partir de uma obra paradidática: um projeto de educação linguística crítica envolvendo os temas gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares com estudantes da educação básica
Oliveira, Dias, 2019	Discursos de gênero, corpo e sexualidade no colégio de aplicação da universidade federal de Sergipe
Oliveira, et al., 2017	Diálogos sobre as questões de gênero na escola: uma experiência na educação básica
Oliveira, Fonseca, 2016	Adolescentes e violência nas relações de intimidade: uma abordagem lúdico-educativa por meio de um jogo on-line
Oliveira, Fonseca, 2019	Amor e violência em jogo: descortinando as relações afetivo-sexuais entre jovens à luz de gênero
Oliveira, Godoi, Santos, 2014	A opinião dos professores de educação física do ensino médio sobre a homossexualidade e a homofobia na escola
Oltramari, Gesser, 2019	Educação e gênero: histórias de estudantes do curso gênero e diversidade na escola
Pariz, Santiago, 2022	Temas transversais sobre sexualidade e gênero em escolas: a perspectiva de educadores da rede pública
Parreira, 2019	Ciência, gênero, sexualidade e religião: alianças, tensões e conflitos no ensino de biologia
Passos, 2020	Relações de gênero e sexualidade na escola: uma prática emancipatória
Paula, 2016	Gênero, sexualidade e diversidade na perspectiva de psicólogos/as escolares
Pavei, Pereira, 2018	Projeto "Violência contra as mulheres" na EJA: desafios e resistências
Paz, 2014	"Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos": desafios da formação continuada em gênero e sexualidade
Pedreira, Moura, 2021	Educação para a sexualidade no primeiro ano do ensino médio: uma abordagem prática
Pereira-Neto, Silva, 2019	Gênero e território em espaços escolares: reflexões a partir da experiência de uma escola pública de Macapá-Amapá
Pereira, Lima, 2021	Corpos que chegam antes: o lugar dos corpos queer na docência
Pessoa, Pereira, Toledo, 2017	Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores
Pinto, 2014	Gênero e escolha de cursos superiores: perspectivas de estudantes de ensino médio do Liceu Paraibano
Pontes, 2021	"É muito além do que eu posso imaginar": professores e a não-conformidade de gênero expressa por jovens trans no território escolar
Pulcino, Pinho, Andrade, 2014	Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos
Queiroz, 2018	Identidade e relações de gênero na escola: um olhar da análise de discurso crítica sobre o projeto mulheres inspiradoras
Quines, Angelin, 2019	Justiça de gênero em escolas públicas: construindo identidades a partir de resistências a "pre-conceitos" sociais e religiosos
Quirino, Rocha, 2012	Sexualidade e educação sexual na percepção docente
Ramos, 2018	Precisamos falar sobre o clitóris na escola: investigando representações de estudantes de graduação em biologia acerca do clitóris
Reis, 2018	Concepções e relatos de adolescentes com altas habilidades ou superdotação sobre aspectos psicossociais da sexualidade
Reis, 2019	"não vamos andar com ele não, vai que isso aí é contagioso": sexualidade e desigualdade na escola
Reis, Mendes, 2017	Gênero e sexualidades sob a ótica dos sujeitos no contexto escolar
Ribeiro, Borges, Gonçalves, 2021	Concepções de estudantes do ensino médio acerca de conceitos relativos à sexualidade humana
Rieke, 2016	Memórias de gênero: as lembranças escolares de homossexuais
Rios, Dias, Vieira, 2019	Ensino de artes, relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual:

	narrativas de estudantes gays
Rios, Vieira, 2018	Narrativas queer e o ensino de artes
Rizzato, 2013	Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente
Rocha, 2015	Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica.
Rocha, França, 2013	Gênero e sexualidade: como os licenciandos em ciências biológicas concebem esses temas?
Rodrigues, 2017	Concepções de profissionais da educação e saúde em sexualidade: proposta interventiva e assessoramento para projetos de educação sexual em Abaetetuba-PA.
Rodrigues, Ferreira, 2021	Os núcleos de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade do IFRS: história, desafios e possibilidades
Sachet, Rosa, 2021	A concepção de gênero por meio de memes em uma aula de matemática: uma análise sob as lentes da decolonialidade
Santana, 2019	Pessoas trans na escola: experiências e resistências no contexto do agreste Pernambucano
Santos et al., 2018	O projeto como modalidade didática: percepções de estudantes do ensino médio sobre sexualidade
Santos, 2010a	Formação de professoras(es) em gênero e sexualidades: novos saberes, novos olhares
Santos, 2010b	A educação sexual no contexto do ensino de biologia: um estudo sobre as concepções de professores/as do ensino médio em escolas de Uberaba - MG
Santos, 2020	Percepções de masculinidades na formação docente
Santos, 2021	Relações de gênero: um olhar para estudantes da EJA, em Breves-PA
Santos, Santos, Ramos, 2013	Gênero e sexualidade na escola: a perspectiva dos/das estudantes de escolas públicas da cidade de Amargosa/BA
Sene, 2017	Identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa na visão das/os estudantes
Silva, 2010	Escola e relações de gênero: visões de mundo de jovens do ensino médio em Taguatinga
Silva, 2015	Formação docente, currículo e as temáticas de gênero e sexualidade: a visão dos licenciandos/as de Química da UFPE - CAA.
Silva, 2017a	Aulas de educação física separadas por sexo? Com a palavra os e as estudantes.
Silva, 2017b	Identidades de gênero em classe: o uso do cinema no combate à homofobia nas escolas de Brasília – DF
Silva, 2019	Abordagem da sexualidade no ensino de biologia: interfaces entre relações de gênero e literatura
Silva, 2020	O teatro do oprimido em cena na construção identitária de alunos do ensino médio sob a perspectiva interseccional: sexualidade, gênero e raça
Silva, 2021a	Os docentes do ensino médio entre: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru
Silva, 2021b	Condição juvenil, desigualdades de gênero e processos de exclusão nas aulas de educação física escolar
Silva et al, 2021	Gênero e sexualidade: a percepção dos professores de educação física
Silva, Angerami, 2019	Masculinidades e homossexualidade na perspectiva de jovens estudantes de escolas públicas e particulares de Erechim, Rio Grande do Sul
Silva, Brennand, Olegário, 2020	Educação, democracia e diversidade cultural: das concepções aos aprendizados
Silva, Dourado, 2019	(In)visibilidade das questões de gênero e sexualidade: diálogos com jovens estudantes em uma escola de ensino médio
Silva, Farias, Fontes, 2011	Concepções de adolescentes do sexo masculino acerca da gravidez na adolescência
Silva, Leite-Junior, 2016	Homofobia na escola: problematizando gênero e sexualidade entre

	estudantes do ensino médio
Silva, Rios, 2019	Jovens gays na escola: masculinidades, infância e narrativas
Silva, Schwendler, 2020	Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades
Silva, Valença, 2016	Corpos efeminados na escola: a subalternidade em um espaço excludente
Soares, 2019	Gênero, sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis na adolescência: a percepção dos professores
Soares, Monteiro, 2019	Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios
Souto, Silva, Freitas, 2017	As temáticas de gênero e sexualidade no ensino de sociologia no ensino médio: uma análise das concepções de docentes da cidade de Viçosa/MG
Souza, 2016	Gênero e sexualidade no espaço escolar: as percepções de estudantes e professoras/es através de oficinas
Souza, Costa, 2019	Diversidade e formação humana integral: o que jovens alunos pensam sobre discutir gênero na escola
Souza, Dinis, 2010	Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia
Teixeira, Duarte-Filho, 2022	A discussão de gênero e sexualidade nas histórias em quadrinhos e jogos eletrônicos na formação integral
Thomaz, 2014	Apaguem as luzes, o filme já vai começar! o uso de filmes como ferramenta para construção de uma visão crítica sobre gênero e sexualidade no ensino de ciências
Torres, Andrade, 2016	Discutindo violências na escola: a disciplina sobre os sujeitos
Tortato, Casagrande, Carvalho, 2010	Relações de gênero no ensino fundamental e médio: abordagens iniciais
Trajano, 2014	Significados da educação sexual para docentes do ensino médio
Vervloet, Bitte, 2020	Saberes e fazeres docentes: o ensino de história na perspectiva da diversidade sexual e de gênero.
Vieira, Mourmul, 2019	Gênero e educação escolar um debate necessário
Xavier, 2018	Sobre corpos em branco e vidas coloridas: construção do gênero e da sexualidade em contextos de educação sexual
Xavier, 2019	Transexualidade no ensino médio: desafios e possibilidades

ANEXO III - Ficha da Narrativa

(Os tópicos presentes nas fichas aqui apresentadas foram inspirados pelos vídeos do canal do YouTube: *raoni marqs* e pelo conteúdo não publicado de construção de personagens de História em Quadrinho do Laboratório de Ensino de Biologia - Universidade Estadual da Paraíba)

Título: Mais um nada comum dia na escola

Logline/Conceito: Um adolescente em busca de resolução para seus problemas se vê confrontado por suas próprias ações, devendo enfrentar desafios internos e externos, para encontrar seu lugar no mundo durante um dia tumultuado na escola.

Objetivo: Ajudar uma amiga enquanto enfrenta suas próprias batalhas pessoais.

Trama: A história é sobre uma pessoa que foca em resolver os problemas de outra pessoa.

Sinopse: Rafa é um jovem gay que estuda na mesma escola que sua melhor amiga Maria Eduarda. Ele é uma pessoa tímida e ansiosa, mas também é muito carinhoso, cuidadoso e dedicado às pessoas que ama, que se preocupa com a amizade e o bem-estar de sua amiga. Maria Eduarda é uma jovem que compartilha com ele diversas confidências e momentos especiais. No momento da história, ela está passando por uma situação delicada em decorrência de seu primeiro encontro íntimo com o namorado e está preocupada com a possibilidade de engravidar. Ao longo da história, Rafa se mostra muito preocupado com Duda e faz o possível para ajudá-la a resolver a situação.

Tema: Adolescência.

Verdade Universal: Toda história tem mais de uma perspectiva.

Pontos principais da narrativa (cenário): A história se passa ao longo de um dia letivo, na escola, tendo como situações principais as conversas (e brigas) que acontecem entre o Rafa e a Duda quando suas perspectivas se contrastam.

Principais obstáculos da história: A falta de comunicação e de conversas sérias entre os personagens principais.

Como falar dos diferentes pontos de vista entre os personagens? A narrativa se passa segundo o olhar do personagem principal, que não sabe como as outras personagens se sentem.

Qual a história antes do jogo? Rafa é oriundo de uma cidade do interior e se mudou com a família para a capital no início do seu ensino médio. Rafa e Duda se conheceram no ano passado e rapidamente se tornaram amigos. Este ano, no segundo ano do ensino médio, encontram-se em salas diferentes e já não costumam mais conversar como antigamente.

Qual a jornada na narrativa? Durante uma época pessoalmente difícil e de muito estresse, algo acontece na vida da Duda e ela busca conforto nas palavras do seu amigo Rafa, em uma semana que normalmente já é estressante: revisão para as provas bimestrais.

Antagonista da história: Bia.

Qual a estrutura da narrativa: Três atos, três desastres. O primeiro pode ser externo mas o segundo e terceiro devem ser tentativas do Rafa em querer consertar as coisas.

ANEXO IV - Ficha das/dos Personagens

Nome (ou apelido): Rafa

Arquétipo: Ao contrário da maioria, busca ser uma pessoa comum e se **encaixar**. Não tem um objetivo fixo e fica completamente feliz por estar no "banco de reserva", coloca a sua segurança acima de tudo: é quem tem o maior bom senso. Apesar de realista, em quem se pode confiar, pode cair no pessimismo. De qualquer forma, não há dúvida de que seu pragmatismo é necessário.

5 aspectos que marcam a personalidade do personagem: (1) Persistente; (2) Sarcástico; (3) Ansioso; (4) Amigo; (5) Observador.

5 aspectos que marcam a presença social do personagem: Está sempre com fones nos ouvidos; (2) Evita multidões; (3) Tem poucos amigos; (4) Tenta ficar quieto em discussões pois quando se estressa (fica nervoso) acaba se tremendo e com vontade de chorar; (5) Mantém reservado em situações sociais.

Como o personagem chegou até esse momento da história? Sempre teve poucos amigos, não confia muito nas pessoas e só quer passar do ensino médio para fazer universidade em outra cidade e finalmente começar a viver em paz.

Por que a pessoa leitora vai gostar (ou não) dessa pessoa? Ponto a favor: Rafa é um personagem com uma história de vida desafiadora e luta contra obstáculos como falta de aceitação familiar, pressões sociais e romance adolescente. Muitos leitores podem se identificar com suas experiências de autodescoberta, busca por aceitação e enfrentamento de preconceitos. Ponto contra: Alguns leitores podem preferir personagens com características mais extrovertidas, fortes ou heroicas. Alguns leitores podem sentir desconforto ou resistência em relação a temas sobre orientação sexual, o que pode impactar sua apreciação pelo personagem e pela história em geral.

Qual o propósito desse personagem? Qual a função dele na história? Rafa é o protagonista do livro-jogo educacional, o que significa que a história é contada principalmente a partir de sua perspectiva. Ele é o fio condutor da narrativa e o personagem com o qual os leitores mais se identificam e se relacionam. Através dos olhos de Rafa, os leitores exploram os temas, desafios e eventos do enredo. É um personagem que enfrenta uma série de desafios e conflitos ao longo da história, impulsionando o enredo e proporcionando momentos de tensão e resolução. Seus conflitos internos, como lidar com sua orientação sexual, aceitação pessoal e busca por felicidade, são centrais para a história e desencadeiam eventos importantes. Sua jornada de autodescoberta, aceitação e superação de preconceitos representa uma parte importante da diversidade humana.

O que surpreende esse personagem? Como fugir dos estereótipos? O Rafa é um personagem introvertido e reservado, o que significa que ele pode ser surpreendido por situações ou atitudes que quebram suas expectativas ou vão além das aparências superficiais. Por exemplo, ele pode ser surpreendido por gestos

genuínos de amizade e apoio, ou por alguém que demonstre interesse em conhecê-lo verdadeiramente, indo além das primeiras impressões. Essas surpresas podem ser momentos em que o Rafa se sente valorizado, compreendido ou percebe que alguém está disposto a se conectar emocionalmente com ele.

Quais são os obstáculos da história para alcançar o que quer? Procura dividir-se em dois para conseguir ajudar a amiga ao mesmo tempo que sabe que precisa assistir todas as aulas de revisão. Não é um gênio, apenas estudioso. Ou seja, não entende as coisas com facilidade.

O que se recusa a enxergar e precisa para seguir em frente? Recusa-se, inicialmente, a enxergar sua própria identidade e orientação sexual. Ele precisa reconhecer que sua felicidade e autenticidade estão diretamente ligadas à aceitação de quem ele é, independentemente dos padrões sociais e expectativas externas.

O que quer? Qual seu sonho? Ser compreendido e aceito por quem ele é. Ele busca conexões verdadeiras e genuínas, anseia por amizades autênticas e por um senso de pertencimento. O Rafa deseja encontrar um lugar onde se sinta valorizado e onde possa expressar sua personalidade e interesses sem medo de julgamentos ou exclusão.

Qual sua motivação para alcançar o que quer? Rafa é motivado pela busca da felicidade, aceitação e realização pessoal, tanto em sua identidade como indivíduo LGBTQIAP+ quanto em suas aspirações acadêmicas e profissionais. Ele busca alcançar boas notas e se esforça nos estudos para conseguir uma vaga em uma universidade distante, onde ele possa começar uma nova fase de sua vida longe das pressões familiares e das limitações impostas pela comunidade conservadora em que vive.

O que o impede de alcançar o que quer? A falta de aceitação e apoio da família é um dos principais obstáculos que Rafa enfrenta. A pressão familiar para que ele siga um caminho diferente do que ele deseja, como trabalhar no mercado da família, faz com que Rafa se sinta desvalorizado e limitado em suas escolhas. Ele enfrenta uma batalha interna com sua baixa autoestima e inseguranças, o que o impede de confiar plenamente em si mesmo e em seu potencial. Ainda sofre com barreiras emocionais e sociais por não se sentir seguro em expressar sua identidade.

Qual é o problema? Quais os obstáculos que precisa enfrentar? E o que está em risco se não enfrentar? O problema principal do personagem é a falta de autoestima e o desejo de ser aceito e encontrar felicidade consigo mesmo. Ele enfrenta pressões da família e da sociedade, que o veem como comum e não acreditam em seu potencial para alcançar o sucesso acadêmico e profissional. Caso não enfrente esses obstáculos e busque sua própria felicidade e realização, ele corre o risco de ficar preso em uma vida que não o satisfaz. Ele precisa encontrar uma rede de apoio e aprender a confiar em si mesmo para alcançar seus objetivos e se tornar a pessoa que ele realmente deseja ser.

O que aprendeu ao longo do caminho? Busca aceitar-se como pessoa que tem o potencial de alcançar o que deseja: um nível maior de educação profissional e um

trabalho com boa remuneração e que a homoafetividade é uma parte dele mesmo enquanto pessoa, não influenciando suas escolhas profissionais.

Quais as mentiras que diz a si mesmo e quer acreditar? Que sua vida só vai começar quando estiver morando longe da família, morando na capital.

Quem é? Como será apresentado? Com linguagem neutra, sem deixar explícito que se identifica como homem e que quer se encontrar com o Cris, mas tem medo que alguém da escola veja e comece uma fofoca. Tem medo de que entrar em um relacionamento pode atrasar seus planos de sair de casa e começar a viver.

Qual a pressão que está vivenciando? Rafa está enfrentando pressões tanto da família quanto da sociedade, pois sente que as pessoas subestimam suas capacidades e não acreditam em seu potencial. Além disso, Rafa enfrenta uma carga adicional devido à sua orientação sexual, o que intensifica a sensação de não pertencer e de ser constantemente julgado e rejeitado por aqueles que deveriam apoiá-lo incondicionalmente.

O que tem que todo mundo queria ter? Aparência física bonita que leva meninas a se interessarem; os professores gostam dele por tirar boas notas; o pai gosta dele por ser “comportado” (não bebe, não fuma). Externamente, vive uma vida boa.

Como foi sua criação? Em que sua família acredita? Família religiosa do interior que possui um pequeno comércio na cidade. A mãe faleceu após um acidente de carro e ele foi criado pelo pai. Se questiona sobre os ensinamentos que pregam a homossexualidade como uma doença. É ansioso e esconde essa característica das pessoas.

O que o tira do sério? Fica incomodado quando percebe a falta de empatia e compreensão nas interações cotidianas. Ele se irrita quando as pessoas não se importam com os sentimentos dos outros, não demonstram consideração pelas dificuldades que os outros possam estar enfrentando e agem de maneira egoísta.

Como conheceu os outros personagens? Entrou na escola no oitavo ano, quando se mudou com o pai para esta cidade após o falecimento da mãe e desde então tem a Duda como melhor amiga. Entrou em uma discussão com a Bia na segunda semana de aula, no oitavo ano, e de lá pra cá, ela faz questão de o importunar. Conheceu Arthur na mesma época, mas nunca procurou manter contato pois ele estava um ano acima de sua série e sempre se mostrava extrovertido. Conheceu o Cris na apresentação do livro (noite anterior). Gosta e confia na professora de Ciências e ultimamente têm conversado com a psicóloga da escola sobre seus problemas de concentração e atenção.

Como a história é vista do ponto de vista dele? Por gostar muito da Duda e querer ajudá-la, decide faltar a algumas aulas de revisão. Ele fala com a professora e a psicóloga para ajudá-la. Por causa disso, não aceita que ela se zangue com ele. Além disso, ele mesmo tem seus preconceitos contra a personalidade do Arthur, mesmo sem nunca ter conversado com ele.

Como pode mudar? Quais as possibilidades? (1) Rafa pode começar a trabalhar em sua autoestima e aceitação pessoal, reconhecendo seu próprio valor independentemente das expectativas impostas pela família e sociedade; (2) Rafa pode gradualmente superar seus medos e inseguranças, abrindo-se para a possibilidade de viver autenticamente e buscar relacionamentos amorosos; (3) Rafa pode buscar ajuda profissional, como terapia, para lidar com suas emoções e dificuldades internas. Através do acompanhamento terapêutico, ele pode aprender a lidar com sua ansiedade, desenvolver habilidades de comunicação e adquirir ferramentas para enfrentar os desafios que surgem em sua jornada; (4) Conforme Rafa amadurece e se torna mais confiante em si mesmo, ele pode começar a questionar os ensinamentos e crenças da família que o rejeita devido à sua orientação sexual.

O arco do personagem: Rafa é um jovem que carrega consigo a falta de autoestima e a necessidade de ser aceito. Ele vive em uma família que não o aceita devido à sua orientação sexual, o que o leva a esconder essa parte de si mesmo e acreditar que precisa se afastar da família para começar a viver verdadeiramente. Ele enfrenta pressões da família e da sociedade, que o subestimam e não acreditam em seu potencial. Ele lida com questões internas relacionadas à sua identidade, luta contra seus próprios preconceitos e tenta conciliar suas aspirações acadêmicas com o desejo de ajudar sua amiga Duda. Ao longo da história, começa a buscar sua própria aceitação e valorização. Ele enfrenta seus medos, desafia suas crenças limitantes e busca apoio emocional através da terapia. Gradualmente, ele se abre para novas experiências, estabelece relacionamentos mais autênticos e começa a questionar os valores familiares que o rejeitam.

ANEXO V- Ficha das/dos Personagens (Duda)

Nome (ou apelido): Maria Eduarda, ou Duda.

Arquétipo: Busca que seu ambiente seja repleto de beleza e traga felicidade para si mesmo e para aqueles que são importantes para ele. Procura dar, transmitir e receber amor; por meio de suas ações e palavras, faz com que os outros se sintam valorizados. Coloca o bem-estar dos outros acima do seu próprio, muitas vezes sendo fácil para os outros tirarem vantagem disso, mas, quando desequilibrado, pode se tornar mesquinha e usar seu auto-sacrifício como uma forma de bancar a vítima, fazendo chantagens emocionais e sendo demandante.

5 aspectos que marcam a personalidade do personagem: (1) Meiga; (2) Vaidosa; (3) Perfeccionista; (4) Manipuladora; (5) Metida.

5 aspectos que marcam a presença social do personagem: (1) Está sempre acompanhada; (2) Usa um perfume com cheiro morango; (3) usa sempre um casaco amarrado na cintura, just in case faça frio no início da manhã (na verdade é uma tentativa de acinturar mais sua aparência com a forma que usa o casaco na cintura); (4) Está sempre com bombons na mochila; (5) toda semana muda o design da unha.

Como o personagem chegou até esse momento da história? Namora há quatro meses com o Arthur, que é o seu primeiro namorado. Ela acredita que esse relacionamento será duradouro e está pronta para ter sua primeira experiência sexual. No entanto, ela enfrenta conflitos internos devido ao estigma social que associa o sexo apenas ao casamento. Apesar de ter sido ensinada que o papel da mulher é encontrar um bom marido e criar filhos, ela tem aspirações de trabalhar e se sustentar, mas também deseja construir uma família.

Por que a pessoa leitora vai gostar (ou não) dessa pessoa? Ponto a favor: a relação próxima entre Duda e Rafa pode despertar empatia e conexão emocional com a personagem, pois a amizade é um tema universal e muitas pessoas podem se identificar com os altos e baixos que ocorrem nesse tipo de vínculo. Ponto contra: o fato de a Duda ficar com raiva do Rafa pode gerar questionamentos e debates sobre a natureza do relacionamento deles, as expectativas que ambos têm um do outro e como lidam com conflitos. Alguns leitores podem se identificar com a personagem e compreender seus sentimentos de frustração ou mágoa, enquanto outros podem considerar sua reação injusta ou exagerada.

Qual o propósito desse personagem? Qual a função dele na história? (1) A Duda é apresentada como uma personagem que possui conflitos internos e dilemas relacionados às expectativas sociais, especialmente no que diz respeito ao papel da mulher e às normas em torno da sexualidade; (2) Demonstra uma vontade de seguir seus próprios desejos e sonhos, mesmo que eles entrem em conflito com as expectativas tradicionais impostas a ela (desafio das normas estabelecidas); (3) A história da Duda envolve a descoberta da sua sexualidade e o início de seu primeiro relacionamento amoroso (orientação sexual, consentimento, expectativas sociais e liberdade pessoal).

O que surpreende esse personagem? Como fugir dos estereótipos? Ao descrever que a Duda passa uma imagem de meiga, mas suas ações não condizem com essa aparência, e que ela tenta agradar as pessoas porque elas podem ser úteis no futuro, está se construindo uma personagem com motivações mais ambíguas e uma camada de profundidade.

Quais são os obstáculos da história para alcançar o que quer? (1) Ela deseja construir sua própria identidade e seguir seus próprios sonhos, mas pode enfrentar resistência e expectativas conflitantes de sua família e da sociedade em geral; (2) Ela pode se preocupa com a forma como será vista e como isso afetará sua reputação, relacionamentos e planos para o futuro, gerando medo do julgamento e da rejeição.

O que se recusa a enxergar e precisa para seguir em frente? Recusa enxergar a importância do apoio emocional e da busca por ajuda externa para lidar com sua situação. Ela precisa superar o medo do julgamento e reconhecer que buscar apoio e aconselhamento de profissionais qualificados pode ser benéfico para sua situação ao proporcionar o suporte necessário para lidar com as decisões difíceis que precisa tomar.

O que quer? Qual seu sonho? Tomar suas próprias decisões sem se preocupar com os outros e encontrar uma pessoa com quem possa ser ela mesma, sem ser julgada, refletindo um anseio por autonomia, liberdade e autenticidade. Além disso, sua jornada em relação à maternidade e carreira adiciona profundidade e complexidade à história.

Qual sua motivação para alcançar o que quer? A Duda acredita que, ao se mostrar como a melhor pessoa do mundo e obter a aprovação e admiração dos outros, ela terá mais liberdade para tomar suas próprias decisões e ser quem realmente é. Ela vê sua beleza, meiguice e habilidade de manipulação como ferramentas para conquistar essa liberdade e buscar o que deseja. Ela acredita que seu valor está relacionado à forma como é percebida pelos outros, e busca obter vantagens e benefícios pessoais através de sua aparência e manipulação.

O que o impede de alcançar o que quer? Qual é o problema? Quais os obstáculos que precisa enfrentar? E o que está em risco se não enfrentar? A necessidade constante de agradar os outros e manipular as situações pode criar conflitos e dificuldades em seus relacionamentos. Além disso, sua tendência de colocar sua aparência e meiguice acima de outras qualidades e esforços, como o estudo e o esforço do Rafa, pode limitar suas oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Ela precisa enfrentar as consequências de suas ações e perceber que a verdadeira realização pessoal não vem de buscar a aprovação dos outros de forma manipuladora, mas sim de ser autêntica e construir relacionamentos genuínos com base na sinceridade e no respeito mútuo.

O que aprendeu ao longo do caminho? (1) A Duda pode aprender a se colocar no lugar dos outros e entender que cada pessoa tem suas próprias experiências, necessidades e desejos. Isso a ajudará a desenvolver empatia e consideração pelos sentimentos e perspectivas dos outros, deixando de agir de forma egoísta e

manipuladora; (2) A Duda pode descobrir que ser ela mesma é mais importante do que tentar se encaixar em padrões externos de perfeição.

Quais as mentiras que diz a si mesmo e quer acreditar? A Duda pode mentir para si mesma acreditando que é a pessoa mais popular e amada do seu círculo social. Assim, nega ou ignora a possibilidade de haver críticas ou rejeições.

Quem é? Como será apresentado? Ela é retratada como a melhor amiga do protagonista, Rafa, e é vista por ele como alguém especial em sua vida. No início da história, a Duda é apresentada como uma menina "padrãozinho", que busca agradar aos outros e se esforça para manter uma imagem perfeita. Através do desenrolar da trama, descobrimos que a Duda está enfrentando a possibilidade de estar grávida, o que a leva a confrontar seus valores e suas expectativas em relação à maternidade, ao casamento e à independência. Ela precisa lidar com os obstáculos da sociedade, os estigmas e os conflitos internos que surgem diante dessa situação.

Qual a pressão que está vivenciando? Primeiramente, ela sente a pressão social e cultural de se encaixar em um padrão de "menina perfeita", buscando agradar aos outros e cumprir as expectativas impostas sobre seu papel na sociedade. Além disso, com a descoberta da possibilidade de estar grávida, ela teme o julgamento dos outros, a fofoca e o estigma que poderiam surgir caso a notícia se espalhasse.

O que tem que todo mundo queria ter? Ela aparenta ter uma vida perfeita, com uma família estável, situação financeira confortável, um namorado e uma aparência considerada bonita. Ela é vista pelos outros como uma referência de sucesso e felicidade. No entanto, ao longo da narrativa, descobrimos que essa aparência de perfeição esconde conflitos internos e uma pressão constante para manter essa imagem.

Como foi sua criação? Em que sua família acredita? A Duda foi criada por sua avó, que tem uma mentalidade conservadora. Sua avó acredita que o papel da mulher é ser submissa, casar e cuidar da casa e dos filhos. Essa educação conservadora reflete nos valores e expectativas impostas à Duda, como a ideia de que a gravidez antes do casamento é considerada um pecado. Essas crenças e valores da família moldaram a visão de mundo da Duda, mas também geram conflitos internos, uma vez que ela busca encontrar seu próprio caminho e questionar essas convenções sociais.

O que a tira do sério? Quando as coisas não saem conforme o planejado por ela.

Como conheceu os outros personagens? A Duda conheceu o seu namorado, Arthur, na escola. Eles já eram amigos, mas durante as férias, começaram a desenvolver um interesse romântico um pelo outro. Quando o ano letivo começou, eles já estavam namorando. Arthur sempre estudou em uma série um ano mais avançada que a Duda e terminou seu ensino médio agora, enquanto ela está no terceiro ano. Quanto ao Rafa, a Duda o conheceu no primeiro dia de aula dele, ainda no ensino fundamental. Desde então, eles se tornaram amigos próximos. No entanto, neste ano letivo, é a primeira vez que não estão estudando na mesma sala, o que causa certa distância física entre eles e desafia a dinâmica de sua amizade. A

Duda também conhece a Bia desde pequena. Elas frequentam a mesma igreja do bairro e costumavam ser amigas.

O arco da personagem: Duda vive num mundo cor-de-rosa no qual ela controla tudo e todos. Agora precisa encarar uma situação que não foi preparada para vivenciar e vai contra as filosofias de vida que aprendeu e que quer para ela. Apesar de estar sempre acompanhada por alguém, tem problemas de confiança e não se abre facilmente para as pessoas, mas nesse momento, decidiu falar com o Rafa pois ele é estudioso e poderia saber algo que a ajudasse. Além disso, ele entenderia o fato de que ela quer que guarde esse segredo. Ela se sente traída e exposta quando o Rafa procura ajuda de outras pessoas, como a professora de ciências e a psicóloga da escola, para lidar com o problema que ela está enfrentando. A falta de controle sobre a situação e a dependência de outros a deixam desconfortável.

ANEXO VI - Ficha das/dos Personagens (Bia)

Nome (ou apelido): Beatriz, ou Bia

Arquétipo: A antagonista preconceituosa. Um arquétipo usado nas narrativas para contrastar com personagens que buscam a igualdade, a diversidade e a aceitação. A presença desse tipo de personagem permite explorar os efeitos prejudiciais da intolerância, da discriminação, do preconceito e da violência, além de incentivar discussões e reflexões sobre os impactos do bullying e da violência verbal na vida das pessoas.

5 aspectos que marcam a personalidade do personagem: Sociável (Comunicativa); (2) Ousada (Corajosa-Sem Noção); (3) Observadora (Fofqueira); (4) Moralista (Preconceituosa); (5) Insensível (Grossa).

5 aspectos que marcam a presença social do personagem: (1) anda sempre sorrindo como forma de cumprimento; (2) Popular; (3) mostra-se educada e exerce certa influência sobre outras(os) colegas; (4) Discurso carregado de estereótipos; (5) postura confiante e arrogante.

Como o personagem chegou até esse momento da história? Bia é uma garota de origem humilde, mas sempre teve o desejo de se destacar e ser reconhecida socialmente. Ela é conhecida por sua personalidade comunicativa e ousada, o que a tornou popular entre seus colegas de escola. Para compensar sua condição financeira, Bia busca se encaixar no grupo dos mais privilegiados, tentando adotar um estilo de vida que a faça parecer mais rica do que realmente é. Sua curiosidade aguçada e atenção constante aos acontecimentos na escola fazem com que ela esteja sempre em busca de informações sobre a vida dos outros alunos. Bia costumava ser próxima da Duda, uma amiga de longa data, mas tudo mudou quando Rafa apareceu na escola. Ela sente ciúmes da amizade entre Duda e Rafa, acreditando que ele a roubou dela.

Por que a pessoa leitora vai gostar (ou não) dessa pessoa? Seu comportamento preconceituoso e homofóbico prevê gerar aversão em algumas pessoas leitoras a partir de sua insensibilidade e da falta de consideração pelos sentimentos dos outros, assim como seu discurso carregado de estereótipos.

Qual o propósito desse personagem? Qual a função dele na história? A presença da Bia na trama permite abordar questões como bullying e violência verbal velada direcionados à comunidade LGBTQIAP+. Ao ser retratada como alguém que pratica o bullying e faz comentários preconceituosos, a personagem desencadeia discussões sobre como o bullying pode ocorrer de maneiras sutis e passar despercebido aos olhos daqueles que seguem padrões heteronormativos.

O arco da personagem: Bia é uma personagem secundária nesta curta trama. Inicialmente apresentada como uma aluna sociável, popular e aparentemente confiante, ela interage com os colegas de forma aparentemente amigável, mas **sutilmente** perpetua comentários preconceituosos e piadas ofensivas relacionadas

à diversidade sexual. Ela NÃO é vista como uma personagem clichê que pratica bullying abertamente. Assim, estará nas entrelinhas de suas falas os conceitos discriminatórios.

ANEXO VII - Ficha das/dos Personagens (Arthur)

Nome (ou apelido): Arthur

Arquétipo: Ele é um personagem que vê o lado positivo de tudo e sempre se esforça para ajudar os outros por meio de apoio e palavras de incentivo, podendo colocar o bem-estar dos outros acima do seu próprio.

5 aspectos que marcam a personalidade do personagem: (1) Educado; (2) Conformado; (3) Altruísta; (4) Criativo; (5) Sonhador.

5 aspectos que marcam a presença social do personagem: (1) Amigável; (2) Meio distraído; (3) Inclusivo; (4) Sociável; (5) Paciente.

Como o personagem chegou até esse momento da história? Arthur cresceu em um ambiente acolhedor, onde os valores de respeito, empatia e positividade eram cultivados. Sua família sempre o encorajou a ser amigável e prestativo com os outros, o que influenciou sua personalidade altruísta e sua capacidade de ver o lado positivo das situações. Arthur e Duda se conheceram há alguns anos na escola e desde então Arthur foi atraído pela personalidade única e cativante de Duda. Nas últimas férias, eles começaram a conversar e começaram a namorar.

Por que a pessoa leitora vai gostar (ou não) dessa pessoa? Arthur é um personagem extrovertido, gentil, educado e amigável com todos. No entanto, a opinião do Rafa sobre Arthur pode ser uma fonte de controvérsia para os leitores. O fato de Rafa não gostar dele pode gerar uma sensação de desconfiança em relação a Arthur. No entanto, um ponto que trazemos para discussão é que, ao longo da história, não há indícios de que Arthur seja uma má pessoa.

Qual o propósito desse personagem? Qual a função dele na história? O propósito de Arthur é desafiar estereótipos e preconceitos em relação aos homens. Ele desempenha o papel de uma figura masculina empática, que se esforça para entender as atitudes e emoções das outras pessoas. Sua presença desafia os estereótipos de masculinidade tóxica e incentiva os leitores a questionar os padrões restritivos impostos pela sociedade.

O arco do personagem: Arthur é um personagem secundário nesta curta trama. No início da história, Arthur é apresentado como um jovem gentil e positivo, mas que não recebe muita atenção ou reconhecimento dos outros personagens. Ele está em um relacionamento com Duda, mas Rafa, o protagonista, não tem uma boa impressão dele e o vê como suspeito. À medida que Rafa e Arthur interagem mais, Rafa começa a perceber a verdadeira natureza, o que o leva a se questionar sobre seus julgamentos. No clímax da história, Arthur desempenha um papel importante ao apoiar Rafa em um momento de dificuldade, demonstrando sua empatia e apoio.

ANEXO VIII - Ficha das/dos Personagens (Cris)

Nome (ou apelido): Cris

Arquétipo: Possui muita inteligência e compreensão do seu meio, procurando aconselhar e conduzir aqueles que os seguem por um caminho adequado. Dá aos outros a esperança necessária nos momentos mais difíceis.

5 aspectos que marcam a personalidade do personagem: (1) Confiante; (2) Engraçado; (3) Hipnótico; (4) Questionador; (5) Misterioso.

5 aspectos que marcam a presença social do personagem: (1) Observador; (2) Quietos; (3) Reflexivo; (4) Acolhedor.

Como o personagem chegou até esse momento da história? Conhece Rafa no parque e começa a conversar enquanto espera seus amigos chegarem.

Por que a pessoa leitora vai gostar (ou não) dessa pessoa? É uma possibilidade romântica para o Rafa.

Qual o propósito desse personagem? Qual a função dele na história? O Arco do personagem: É um personagem novo, que está por fora de toda a situação que acontece na vida do Rafa. Em uma breve conversa, encoraja-o a viver e não apenas sobreviver, dando esperança de um futuro mais feliz. Aparece em apenas uma cena: no início do livro-jogo. Ao longo do dia, manda uma mensagem para o Rafa, sinalizando a possibilidade de um encontro romântico. Assim como Rafa, é escrito seguindo uma linguagem neutra, dificultando a expressão e a identificação de gênero do personagem.

Ele pode ser visto como uma possível fonte de apoio para o Rafa, ajudando-o a navegar pelos desafios que ele enfrenta em relação à sua orientação sexual e à rejeição da sua família. O fato de ele ter a capacidade de conduzir e aconselhar os outros pode ser uma qualidade atraente para o Rafa, que busca por compreensão e suporte emocional.

ANEXO IX - Ficha das/dos Personagens (Daniel)

Nome (ou apelido): Daniel

Arquétipo: O bobo da corte. Ele representa alguém que, através de comportamentos e falas ofensivas ou insensíveis, expõe as falhas e hipocrisias da sociedade. Embora não seja o antagonista principal, ele desempenha um papel crucial ao destacar e questionar, mesmo que de forma negativa, normas e atitudes problemáticas, provocando reflexão e discussão entre os outros personagens e, conseqüentemente, entre os jogadores.

5 aspectos que marcam a personalidade do personagem: (1) Confiante; (2) Arrogante; (3) Provocador; (4) Sarcástico; (5) Irônico.

5 aspectos que marcam a presença social do personagem: (1) Observador; (2) Desrespeitoso; (3) influente; (4) Falastrão.

Como o personagem chegou até esse momento da história? É colega de turma do Rafa e estuda na escola há anos.

Por que a pessoa leitora vai gostar (ou não) dessa pessoa? Seu comportamento preconceituoso e homofóbico através de suas falas prevê gerar aversão em algumas pessoas leitoras a partir de sua insensibilidade e da falta de consideração pelos sentimentos dos outros, assim como seu discurso carregado de estereótipos.

Qual o propósito desse personagem? Qual a função dele na história? O Arco do personagem: A função desse personagem estereotipado na história é servir como um espelho das atitudes preconceituosas e machistas ainda presentes na sociedade, provocando aversão e reflexão nos leitores através de suas falas e comportamentos negativos. Ao representar diversas atitudes discriminatórias e veladas, ele catalisa discussões e conflitos que permitem explorar e desafiar esses preconceitos, promovendo um ambiente de aprendizagem onde os estudantes podem reconhecer, questionar e rejeitar tais comportamentos, reforçando valores de respeito e inclusão.

Guia para Discussão do RPG

Este livro-jogo aborda claramente questões que são pertinentes em ambientes escolares, como a amizade, os relacionamentos interpessoais, a gravidez (ou a possibilidade de uma), o *bullying*, a homossexualidade, o medo de rótulos, o preconceito e como a compreensão sobre gênero pode afetar nossas decisões direta ou indiretamente. Além disso, é possível que sejam levantadas discussões profundas, a partir das entrelinhas, sobre possíveis causas de ansiedade e depressão no cotidiano da vida acadêmica.

O desenvolvimento das competências cognitivas é muito importante, assim como das competências afetivas. Se identificar com algum personagem e poder discuti-lo em sala de aula pode definitivamente marcar a vida escolar de discentes, particularmente num contexto em que esse tipo de livro não é amplamente utilizado no ambiente escolar.

Na situação em que o Rafa sente necessidade de falar com o psicólogo da escola, procuramos mostrar que nos momentos em que tudo parece ser difícil de superar ou impossível de aguentar, há pessoas que podem nos ajudar. Se você, por algum motivo, não conta com o auxílio de algum amigo para conversar, procure um profissional da saúde.

Por último, mas não menos importante: um dos princípios de *design* para a confecção dessa história foi deixá-la sem um fechamento das situações abordadas na narrativa. Sendo uma história que se passa em um dia letivo e com a problemática que traz, de uma possível gravidez, te convidamos a pensar se, na vida real, essa história teria uma solução neste curto espaço de tempo. Assim como nessa história, na vida real, há alguns problemas que nós também não conseguimos resolver em apenas um dia. E além disso, qual a probabilidade de que adolescentes, sem informações ou qualquer ajuda profissional resolvam rapidamente seus próprios problemas?

ESTE É UM JOGO EDUCACIONAL COMPLEXO

Compreendemos como *jogos educacionais complexos* aqueles que são produzidos sob 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 (Lira, Smania-Marques, 2021).

Este jogo teve como suporte o Modelo de Reconstrução Educacional, que se estrutura em aspectos da epistemologia construtivista, da tradição alemã de *Bildung* e *Didaktik* e da Pesquisa Baseada em *Design* (Duit et al., 2012). Além desta base, o arcabouço teórico que sustenta as principais ideias de gênero e sexualidade contidas nesta narrativa provém das teorias de Judith Butler (Butler, 2003), Tina Chanter (Chanter, 2007) e Guacira Lopes Louro (Louro, 2003).

Estas autoras argumentam que o gênero não é uma característica inata ou fixa, mas, ao contrário, uma construção social em constante evolução. Essa construção é moldada por ações repetidas e representações individuais, indo muito além de uma simples divisão binária entre masculino e feminino.

Essas teorias nos levam a refletir sobre a desconstrução dos estereótipos de gênero e a necessidade de reexaminar a heteronormatividade, que historicamente tem ditado as normas de comportamento em nossa sociedade. Elas destacam que as identidades de gênero são complexas e diversas, desafiando as expectativas tradicionais.

É importante ressaltar que a construção do gênero é profundamente influenciada por fatores culturais, históricos e sociais. Portanto, o ambiente escolar não está isento das complexidades relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Dentro do contexto do nosso RPG, essas teorias direcionam os diálogos e debates, incentivando as pessoas jogadoras a questionar as normas tradicionais de gênero e promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa das identidades de gênero e das diferentes expressões da sexualidade na sociedade.

Referências

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHANTER, T. *Gender: Key concepts in philosophy*. Continuum; 1st edition. 2007. 184 p.

DUIT, R.; GROPENGIESSER, H.; KATTMANN, U.; KOMOREK, M.; PARCHMANN, I. *The Model of Educational Reconstruction – a Framework for Improving Teaching and Learning Science*. In: JORDE, D.; DILLON, J. (Ed.). *Science Education Research and Practice in Europe. Cultural Perspectives in Science Education*, v. 5. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

LIRA, F. D.; SMANIA-MARQUES, R. Mais um nada comum dia na escola: um jogo educacional complexo no estilo RPG de aventura para tratar o tema sexualidade. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 26, n. 2, p. 290-312, 2021.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação Uma perspectiva pós-estruturalista*, 6ª ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Um objetivo de aprendizagem nos jogos educacionais pode ser compreendido como uma declaração clara e mensurável que descreve o que estudantes devem ser capazes de fazer ou aprender como resultado da participação na atividade. De uma maneira geral, esses objetivos direcionam o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo metas específicas para avaliar o progresso e o domínio de habilidades, conhecimentos ou conceitos.

Existem dois tipos de objetivos de aprendizagem neste jogo: os principais e os secundários. Os objetivos principais são os mais visíveis, ou seja, aqueles que emergem da narrativa e das tensões entre as personagens principais da história. Enquanto isso, os objetivos secundários podem ser identificados nas entrelinhas dos diálogos, nas falas das personagens figurantes ou termos específicos presentes em algumas falas. Como este jogo foi planejado para introduzir um debate, os cenários e as falas da narrativa dão suporte para que essas discussões incluam as reflexões referentes a cada objetivo. Sem isto, o jogo pode não alcançar todo o potencial educacional dos conteúdos que se encontram nas entrelinhas das situações. Assim, de uma maneira geral, os 15 tópicos a seguir explicitam o que objetivamos com esta narrativa:

1. Tornar claro que diariamente fazemos escolhas através das nossas atitudes, que refletem consequências, sejam estas positivas ou negativas.
2. Proporcionar um ambiente de aprendizagem que estimule o diálogo, a análise crítica das situações e o respeito às diferenças.
3. Incentivar a compreensão da importância do diálogo aberto, da busca por informações confiáveis e do apoio adequado aos assuntos delicados.
4. Apontar elementos que caracterizam relacionamentos problemáticos para desenvolver habilidades sociais necessárias para manutenção de relacionamentos interpessoais positivos.
5. Promover uma reflexão crítica sobre a forma como construímos imagens e como nos identificamos com as narrativas que consumimos.
6. Incentivar questionamentos sobre as próprias suposições e preconceitos que se fazem presentes na interpretação de uma pessoa.
7. Mostrar como as nossas percepções, individuais, podem influenciar a forma como vemos e interpretamos as outras pessoas ao nosso redor.
8. Sensibilizar para as questões enfrentadas por pessoas LGBTQIAP+ em sua jornada de aceitação.
9. Expor como acontecem as microagressões lgbtfóbicas, que, muitas vezes, passam despercebidas aos olhares heteronormativos.
10. Desconstruir a ideia de que homens devem ser emocionalmente reprimidos ou que expressar sentimentos é um sinal de fraqueza.

11. Mostrar que a repressão emocional pode levar a problemas de saúde mental, dificuldades nos relacionamentos e dificuldades na resolução de conflitos.
12. Informar sobre o ciclo menstrual e como este afeta os corpos que experienciam-no.
13. Informar sobre os prazos adequados e as etapas envolvidas na contracepção de emergência e no teste de gravidez.
14. Explorar as expectativas de gênero associadas à gravidez e contracepção, destacando como essas expectativas podem afetar as pessoas.
15. Mostrar a escola como um espaço seguro e facilitador para a aprendizagem de assuntos referentes ao corpo e às identidades, reavaliando as crenças e normas sociais.

Os objetivos principais e secundários serão melhor descritos no próximo tópico, ao analisarmos, rapidamente, as personagens, as interações entre elas e as falas que dão suporte para as discussões.

GUIA DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA DISCUSSÕES NO PÓS-JOGO

Novamente, lembramos que a narrativa é escrita segundo a percepção do personagem principal. Essa é uma informação que as pessoas precisam ter para analisar as situações problema após finalizarem o jogo ao menos uma vez, sendo inclusive um dos objetivos discutir como construímos suposições sobre algo ou alguém segundo a perspectiva de outras pessoas. A seguir, indicamos algumas perguntas que podem guiar a discussão deste livro em sala de aula. Uma vez que há uma diversidade de assuntos que podem surgir nesse momento de debate pós-jogo, cabe à (ao) profissional docente guiar as discussões para os pontos que mais achar pertinente debater com suas turmas.

Analisando as situações

Parque de Diversões:

- Como a internet e as redes sociais influenciam as ideias das pessoas?
- O que é um discurso de ódio?

Aula de Biologia:

- Você acha que a escola deveria ensinar apenas aqueles conteúdos que caem nas provas e vestibulares?
- O que é TPM?
- O que causa a TPM?
- Como entender o ciclo menstrual ajuda no planejamento ou a evitar uma gravidez?
- No caso de uma gravidez, quem deve ser a pessoa responsabilizada por isso?

- Se a mulher não consegue engravidar sozinha, por qual motivo a sociedade apenas julga a mulher, e não o homem nessa situação?
- É papel social, familiar ou escolar a educação sexual?

Aula de Português:

- Você pára para prestar atenção sobre o que se é falado nas músicas que você costuma ouvir? Ou lê a tradução das músicas internacionais que ouve?
- Mulheres e homens costumam procurar o quê quando se envolvem romanticamente com alguém?
- Por que você acha que comumente achamos que meninas e meninos procuram coisas diferentes em um relacionamento amoroso?
- Não seria melhor dizer que pessoas diferentes procuram diferentes coisas quando se envolvem com outras pessoas?
- O que é considerado socialmente aceitável que um homem faça ou não faça dentro de um relacionamento? Essa questão é explicada por ser homem ou por ser uma pessoa dentro de um relacionamento afetivo?
- O que é considerado socialmente aceitável que uma mulher faça ou não faça dentro de um relacionamento? Essa questão é explicada por ser mulher ou por ser uma pessoa dentro de um relacionamento afetivo?
- Que exemplos você pode dar que caracterizam uma relação tóxica?
- Em sua opinião, quais as principais preocupações que adolescentes tem quando começam a namorar?

Roda de Conversa:

- O que você entende por "estereótipos de gênero"?
- Você acredita que certas profissões são associadas a um gênero específico?
- Como as expectativas de gênero (da família e da sociedade) podem influenciar as escolhas de carreira das pessoas?
- Vocês já se sentiram limitados ou pressionados a seguir (ou não seguir) determinadas carreiras devido às expectativas de gênero?
- Você já se sentiu pressionado a se encaixar em certos padrões de gênero?
- Quais ações podem ser tomadas para encorajar as pessoas a seguirem carreiras com base em seus interesses e habilidades, em vez de expectativas de gênero?
- O que acham das definições tradicionais de comportamento masculino e feminino?
- Como as expectativas em relação ao comportamento de gênero afetam as pessoas?
- A estagiária mencionou que essas ideias sobre comportamento de gênero são uma construção social. O que isso significa para você?
- Durante a roda de conversa à tarde, uma pessoa mencionou sua orientação sexual abertamente. Como você vê a importância do reconhecimento e aceitação das identidades de gênero e orientações sexuais de cada pessoa?

- A estagiária mencionou a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, como pessoas não-binárias e transgênero. Como você se sente em relação a compreensão na nossa (desta) escola frente a essa diversidade?
- O que vocês acham que pode ser feito para promover discussões mais abertas e inclusivas sobre gênero e sexualidade nas escolas?
- Quais tópicos ou questões gostariam de explorar mais no futuro?

Analisando as Personagens

Rafa:

- Jogar com o personagem principal significa que você lê e interpreta os pensamentos deste personagem. Você concorda que as atitudes do Rafa foram sempre as melhores possíveis para as situações apresentadas?
- Se não, você agiria diferente em alguma situação? Qual?
- No início da história, intencionalmente não é revelado que Rafa é um menino, levando à uma possibilidade de reflexão da pessoa leitora sobre sua escolha de encontrar com o Cris. Se soubesse, sua escolha poderia ter mudado? Por qual motivo?
- Como você percebe que o Rafa lida com o fato de que ele se sente atraído por meninos?
- Você, ou alguém que você conhece, já parou para pensar sobre como é difícil conviver com uma pessoa que não te aceita por ser quem você é?
- Rafa menciona sofrer preconceito e ouvir piadas frequentemente. Como o preconceito afeta as pessoas LGBTQ+?
- Você acredita que é importante procurar ajuda de um profissional de saúde mental quando se está enfrentando desafios emocionais?
- Como você acha que o personagem principal está se sentindo em relação a sua decisão de procurar o psicólogo?
- Qual é a importância de combater o estigma/tabu em torno da terapia e da busca de ajuda emocional?
- Qual foi o evento ou as palavras que mais impactaram o personagem no decorrer da história?
- O que você faria se estivesse no lugar do personagem? Buscaria ajuda de um profissional de saúde mental?
- Durante a conversa com o psicólogo, Rafa compartilha sua experiência de ser um adolescente gay não assumido vivendo com um pai preconceituoso. Como você acha que essa situação afeta sua identidade e autoestima?
- No meio da narrativa, Rafa descreve que se sente isolado e incapaz de fazer parte de um grupo. Isso acontece em decorrência de sua única amiga estar em uma turma diferente. Como atualmente o desejo de pertencer a um grupo de amigos afeta os adolescentes? Como isso pode impactar na autoestima?

- Rafa enfatiza que a orientação sexual não é uma escolha. Vocês concordam com ele? Como essa discussão pode ajudar a combater os estereótipos e preconceitos em relação à orientação sexual?
- Rafa menciona os desafios e o preconceito que enfrenta. Como o preconceito afeta as pessoas LGBTQ+? Vocês podem compartilhar exemplos de como o preconceito pode ser prejudicial?
- Rafa enfatiza no final da história que é responsabilidade de Duda aprender a respeitar as pessoas com suas palavras e atitudes. Você concorda com essa afirmação?
- O Rafa oferece informações sobre como tomar o medicamento, incluindo a leitura da bula. Por que é importante entender como tomar medicamentos, especialmente aqueles relacionados à saúde sexual?
- Rafa menciona que não se sente à vontade para ser ele mesmo na escola. Que desafios as pessoas LGBTQ+ podem enfrentar ao tentar ser autênticas em um ambiente onde há falta de compreensão e aceitação?

Maria Eduarda:

- Qual a ideia inicial que você tem dessa personagem?
- Você mudou de opinião ao terminar a história? Por qual motivo?
- Todo mundo deve saber que a camisinha tem que ser utilizada, tanto para evitar gravidez quanto para evitar uma infecção sexualmente transmissível. Mas o que se deve fazer no caso de a camisinha estourar?
- Você concorda com a atitude da Duda ao não querer ajuda de ninguém por medo de virar o alvo de fofoca da escola?
- Sendo a fofoca uma coisa que pode afetar a vida das pessoas, você acha que ela pode ser considerada um tipo de *bullying*?
- Você consegue entender os motivos que levaram a Duda a não querer buscar informações com adultos (profissionais) que poderiam ajudá-la?
- Duda menciona que não gostaria que sua avó soubesse que ela não é mais virgem antes do casamento. Por que existe tanta pressão e expectativa em torno da virgindade e da intimidade sexual?
- De que maneira a sociedade muitas vezes julga as escolhas relacionadas à sexualidade das pessoas?
- Duda toma a pílula do dia seguinte e menciona que precisa esperar por sua próxima menstruação para ter certeza do resultado. Por que é importante discutir planejamento e comportamentos de risco (não utilizar proteção) em relação à saúde sexual?
- Duda fala sobre o estresse que ela enfrentou devido a essa situação. Como o estigma/tabu e a falta de apoio podem afetar a saúde mental das pessoas?
- O que a conversa final do livro revela sobre a percepção que a Duda tem em relação a gênero e sexualidade?
- Como as palavras de Duda refletem microagressões e preconceitos em relação à identidade de gênero e orientação sexual?

Beatriz:

- O que é *Bullying*?
- Você acha que a Beatriz sabe que pratica *bullying* com o Rafa?
- Por que as pessoas muitas vezes fazem comentários ou piadas desrespeitosas sobre as relações e amizades das outras pessoas?
- O que faz uma pessoa maltratar outras pessoas com suas palavras?
- Você já presenciou alguém praticando bullying com outra pessoa? Se sim, qual seria a atitude correta neste momento?

Arthur:

- Como você se sente em relação ao personagem?
- Apesar de apresentado por uma ótica negativa, o personagem dá indícios de ser uma má pessoa?
- Por qual motivo Rafa não gosta dele?
- O que leva você a gostar (ou não) desse personagem?

Daniel:

- Como você descreveria o comportamento e as atitudes deste personagem?
- Quais características do personagem evidenciam pensamentos machistas e homofóbicos?
- Como o personagem reagiria se avistasse um casal homoafetivo de mãos dadas passeando?
- Como as atitudes deste personagem afetam os outros alunos na escola?
- O que aconteceria com ele se algum adulto, funcionário da escola, o repreendesse por conta do que ele fala?
- Você conhece alguém cujo comportamento te lembra o Daniel?
- Você já presenciou ou ouviu falar de situações semelhantes na vida real em que pessoas como o Daniel ficassem fazendo essas "piadas"? Como essas situações foram tratadas?
- Por que você acha que o personagem tem essas atitudes e crenças?
- De onde você acha que vêm os estereótipos e preconceitos que ele expressa?
- Como poderíamos promover uma visão mais inclusiva e respeitosa para pessoas como ele?
- Como você se sentiria se fosse alvo de comentários ou atitudes como as do personagem?
- Como você poderia reagir se presenciasse alguém agindo de forma semelhante na vida real?
- Quais ações podemos tomar individualmente e como comunidade escolar para combater esse tipo de comportamento?
- De que maneira a escola pode ajudar a mudar atitudes e comportamentos semelhantes aos do personagem?

- Que tipo de atividades ou programas poderiam ser implementados para promover a diversidade e o respeito?
- Como podemos incentivar o diálogo e a empatia entre alunos com diferentes perspectivas e experiências?
- O que são normas sociais e como elas influenciam nosso comportamento e atitudes?
- Por que algumas pessoas acham difícil aceitar comportamentos ou identidades que diferem das normas tradicionais?
- Se você pudesse mudar a história do personagem, como faria isso? Que eventos poderiam levá-lo a reconsiderar suas atitudes?

Analisando as relações entre as personagens

Rafa e Maria Eduarda:

- Como você vê a amizade entre esses dois personagens? O que faz você pensar nisso?
- Eles podem ser considerados melhores amigos um do outro?
- O que significa ser AMIGO (A)?
- Amizades de verdade julgam uns aos outros?
- O que vocês acham que faz uma amizade saudável?
- Você acha que o Rafa teve uma reação exagerada ao descobrir que a amiga teve sua primeira relação sexual?
- Se sim, existe alguma reação própria para este momento?
- Você acha que o Rafa teve uma reação exagerada ao descobrir que existia a possibilidade de a Duda ter engravidado?
- Se sim, existe alguma reação própria para este momento?
- O que você acha da atitude do Rafa ao se informar melhor sobre o teste de gravidez por estar preocupado com a situação da amiga?
- O que você achou da atitude/resposta da Duda ao descobrir que o Rafa foi perguntar à professora sobre como funciona o teste de gravidez?
- Como você julga essa situação entre buscar mais informações (Rafa) e não querer envolver ninguém (Duda)? Existe alguém 100% certo?
- Na sua história, como o Rafa e a Duda lidaram com o mal-entendido da hora do almoço? O que poderiam ter feito de forma diferente?
- Uma das principais interações do jogo envolve o Rafa tentando ajudar a Duda e ela se sentindo invadida. Como as boas intenções de uma pessoa podem ser mal interpretadas? Como isso afeta os relacionamentos?
- O psicólogo menciona como as palavras podem afetar emocionalmente as pessoas, especialmente aquelas que já estão emocionalmente fragilizadas. Como as palavras podem ter um impacto significativo nas relações interpessoais?
- O psicólogo sugere que o personagem e sua amiga conversem abertamente sobre seus sentimentos e o impacto das palavras na situação. Por que é

importante ter conversas abertas e honestas em amizades e relacionamentos?

- Como o personagem pode aplicar o conselho do psicólogo em sua amizade com a Duda? Quais estratégias de comunicação e empatia podem ser úteis ao abordar conflitos com amigos?
- Como os comentários de Duda no final do livro afetaram Rafa? Vocês acham que ela deveria ter abordado o assunto de maneira diferente?
- No final da história, Rafa parece surpreso com a atitude de Duda. Como a percepção de Rafa sobre a amizade deles é afetada por essa conversa?
- Como as amizades podem ser afetadas por comentários insensíveis ou mal compreendidos?
- No final do livro, como você se sentiu após a resposta da Duda quando o Rafa a confrontou? Vocês acreditam que as palavras de Duda refletem uma visão comum sobre gênero e sexualidade em nossa sociedade?
- Como a conversa final do livro pode afetar a amizade entre Rafa e Duda?
- Como as conversas sobre preconceito podem afetar as relações pessoais?
- Qual é a diferença entre compreender e aceitar a identidade de gênero e orientação sexual de alguém?

Rafa e Beatriz:

- A história menciona em um determinado momento que o Rafa se recusa a falar com a Beatriz há meses. Vocês acham que é aceitável nos afastarmos de pessoas que não nos tratam com respeito?
- O que o Rafa poderia fazer para que a Beatriz parasse de importuná-lo?
- Quais os tipos de bullying você consegue imaginar que podem acontecer?
- Existe uma forma correta de lidar com piadinhas e brincadeiras?
- Existe uma forma correta de lidar com xingamentos?
- Segundo sua opinião, qual é a melhor forma de resolver a situação de piadinhas que a Beatriz fala para o Rafa? Leve em consideração que a Beatriz é uma personagem que nunca está só e as pessoas ao seu redor concordam com suas atitudes.
- O que se deve fazer no caso de uma discussão agressiva (violência verbal)?

Maria Eduarda e Arthur:

- Existe um momento certo para se perder a virgindade?
- Existe algum tipo de pressão que as/os adolescentes sentem quando o assunto é a primeira relação sexual?
- Existe algum problema ou julgamento em as MENINAS demonstrarem interesse em relações sexuais?
- E para os MENINOS? É a mesma coisa? Se não, por quê?
- Como deveria ser a comunicação de um casal?
- Você acredita que a Duda agiu certo ao não contar para o Arthur que ouviu a camisinha estourar?

- Você já mentiu para algum parceiro (a) por achar que esta pessoa não te entenderia?
- Você acha que meninos e meninas têm preocupações diferentes quando estão em um relacionamento amoroso? Quais?
- Qual o significado que o termo "gravidez na adolescência" lhes remete?
- Você acha que é preciso discutir essa situação? Se sim, por qual motivo?
- A responsabilidade pela gravidez na adolescência é muitas vezes percebida de maneira diferente para homens e mulheres. Como você vê a responsabilidade de um acontecimento assim na sua vida?
- Qual é o papel e a responsabilidade dos pais adolescentes durante e após a gravidez? E como a sociedade encara essa questão?
- Qual é a estrutura social que uma mãe adolescente precisa ter para conseguir criar um filho?
- Quais são os desafios específicos enfrentados por mães solteiras jovens?
- Qual é a responsabilidade do pai e da mãe adolescentes que decidem ter a responsabilidade parental na adolescência?
- Como podemos promover uma abordagem mais equitativa para pais e mães adolescentes?
- Como o estigma social (tabu) pode afetar adolescentes que se tornam pais? Em que medida isso pode influenciar as decisões deles?

Analisando algumas falas de personagens

Aula de Biologia:

- *"Homem não precisa aprender essas coisas não. Se quem engravida é a mulher, quem tem que entender o corpo dela é ela. E se ela engravidar, a responsabilidade é toda dela!"*. Você concorda com a ideia de que a gravidez é sempre culpa exclusivamente da mulher?
- *"Muito bem, pessoal, brincadeiras desrespeitosas não são adequadas nem engraçadas e não serão mais toleradas... Vocês não são mais crianças e não podem se comportar como tal."* Você notou que apenas os meninos ficaram soltando piadinhas nesta aula? Quais os possíveis motivos que levam os meninos terem uma maior liberdade para falar besteiras (ou se comportar de maneira infantilizada)?
- *"Mas minha mãe fala que a gente não pode conversar sobre isso abertamente não, de método contraceptivo e gravidez, porque isso é coisa de família e a minha família me ensinou que a gente aprende essas coisas depois de casada!"* Você acredita que as discussões com viés educacional voltadas para a saúde reprodutiva e íntima não deveriam ser públicas?
- *"A internet é uma fonte vasta de informações, mas nem todas são confiáveis. Aqui na escola, buscamos trazer informações embasadas cientificamente e proporcionar um ambiente seguro para que vocês possam tirar suas dúvidas e se informar de maneira correta."* Quando você faz buscas na internet, você

procura se informar sobre a veracidade daquela informação? E quando vai conversar com alguma outra pessoa, qual o critério você usa para escolher com quem vai conversar?

Aula de Português:

- *"...o cara tem que ser muito mole pra deixar uma mulher controlar a vida assim!"* De onde vem essa ideia de que uma pessoa está sempre no controle de um relacionamento? O que caracteriza o "homem" e a "mulher" de uma relação?
- *"o homem também sente ciúme, e é pior, é mais perigoso ainda homem ciumento"* Você concorda ou discorda dessa fala? Por que?
- *"...tem gente que acha isso normal, né? Acha que o ciúme é uma prova de amor e que um homem ciumento é a coisa mais romântica do mundo"* Qual é a linha que separa um ciúme considerado saudável de uma possessividade? O primeiro pode se transformar no segundo?
- *"E outra, a gente tá discutindo isso como se só existisse casal hétero"* Você já escutou alguém falar sobre ser o "homem" ou a "mulher" de uma relação por conta de suas atitudes, mesmo em uma relação homoafetiva? O que você acha que isso significa?
- Porque determinadas atividades são consideradas de homem ou de mulher, se ambos os gêneros podem fazê-las, como por exemplo, dar flores?

Maria Eduarda:

- *"...na real, chega a ser frustrante viver em um mundo onde ninguém parece escutar o que eu digo... [...] Eu sei que você tem seus problemas, mas você ganha passe livre em algumas situações só por ser homem. A forma como você reagiu foi mais um lembrete das inúmeras muitas vezes que as pessoas ignoraram o que eu queria."* Você já parou para pensar que, em diversas ocasiões, a voz de um homem e o que ele tem a falar parece ser mais importante ou interessante do que a mesma coisa dita por uma mulher? Você já parou para pensar em como os estereótipos de gênero afetam as mais diversas situações em nossa vida?
- *"E falar para minha vó que eu não sou mais virgem? Que fiz antes do casamento? Nunca. Agora é torcer para tudo dar certo."* Como é que o tabu da sexualidade impacta a comunicação entre gerações? Como as expectativas sociais relacionadas à virgindade e ao casamento podem afetar a maneira como as pessoas veem a si mesmas e seus relacionamentos?
- Você já sentiu ou conhece alguém que tenha sentido pressão da família em relação a questões de relacionamento ou sexualidade? Como isso afeta as decisões e sentimentos das pessoas?
- *"Super apoio, e eu achei um máximo você ir pro psicólogo, porque a vibe na sua casa não é nada legal! Não tem NENHUM problema você ser gay! Seu pai deveria entender! Até porque você é super comportadinho e nem tenta se*

passar por mulher ou ser escandaloso como outros gays por aí!... " Como vocês percebem a maneira como Duda aborda a sexualidade de Rafa?

- Ela mencionou que "*não tem NENHUM problema você ser gay*" e fez comparações com outros estereótipos. Como isso afeta a percepção das pessoas em relação à orientação sexual?
- "*...Até porque você é super comportadinho e nem tenta se passar por mulher ou ser escandaloso como outros gays por aí!...* " Duda parece fazer uma distinção entre a expressão de gênero de Rafa e sua orientação sexual. Como vocês veem essa distinção? Isso é uma maneira comum de pensar na sociedade?