

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA
CURSO DE MESTRADO

ALINE RODRIGUES MALTA

**GAMES E GÊNERO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA
FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS**

RECIFE
2016

ALINE RODRIGUES MALTA

**GAMES E GÊNERO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA
FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS**

Projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Sabbatini

Recife

2016

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

M261g

Malta, Aline Rodrigues.

Games e gênero: as contribuições dos jogos eletrônicos na formação dos pedagogos / Aline Rodrigues Malta. – 2016.
124 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Marcelo Sabbatini.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica,
2016.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Tecnologia educacional. 2. Jogos eletrônicos. 3. Professores - Formação. 4. Pedagogos. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Sabbatini, Marcelo. II. Título.

371.334 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2017-037)



ALINE RODRIGUES MALTA
GAMES E GÊNERO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA
FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS

Aprovado em: 30/03/2016
COMISSÃO EXAMINADORA:

Presidente e Orientador
Prof. Dr. Marcelo Sabbatini
Universidade Federal de Pernambuco

Examinadora Externa
Profª. Drª. Betania Maciel
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Examinadora Interna
Profª. Drª. Patricia Smith Cavalcante
Universidade Federal de Pernambuco

Recife, 30 de março de 2016

AGRADECIMENTOS

“I get high with a little help from my friends” Beatles

Amizade. Poetizada por Vinícius, cantada por de Milton e eternizada na voz de Freddie Mercury, a amizade foi o tema que escolhi para agradecer pela finalização – e construção – da pesquisa. Durante todo esse percurso, a amizade me fez acreditar que todo caminho se torna mais fácil e agradável com ajuda dos amigos, “*I get high with a little help from my friends*”!

Portanto, agradeço aos meus primeiros amigos de vida: a família! Ao amigo Pai, Nilo Malta, à amiga mãe, Edinalva Malta. Aos amigos irmãos e irmãs: Alexandre (sempre me inspirou para a carreira acadêmica), Alice (que cedo nos deixou, mas eternizou sua sabedoria por meio de seus ensinamentos). À minha linda e querida sobrinha Maísa (sua companhia é sempre um prazer inestimável). À amiga de infância, Maria Clara (nina), a irmã que escolhi.

Agradeço ao amigo e orientador Marcelo Sabbatini, que muito contribuiu nessa caminhada, me ajudou no desenvolvimento acadêmico e profissional. À querida e amiga Betânia Maciel, sempre tão disposta a ajudar. E a amiga Patrícia Smith, que muito contribuiu durante esses dois anos em diversas etapas da pesquisa.

Aos professores Sérgio Abranches (muito querido e com as perguntas certas, no momento certo) e Dora (que muito ajudou no processo de construção da metodologia). Além de todos os outros queridos professores que contribuíram nas aulas e com conselhos importantes: Paula, Carlos, Liliane, Iranete, Ana Selva. Também agradeço à equipe da secretaria, Clara, Mário, Anderson e demais servidores, que foram sempre disponíveis ajudando nas questões burocráticas.

Nos encontros e desencontros da vida, vieram os amigos do mestrado: todos sempre ajudando nos momentos mais difíceis. Agradeço ao grupo Edumatequian@s: amiga e irmã Dayse (seu brilhantismo me inspira e sua parceria muito me ajudou nos momentos mais complicados no projeto da pesquisa). À Flavinha (gigante na sabedoria e na paciência. Muito obrigada pela companhia agradável e valiosa). Thaís (que tanto me incentivou para entrar no mestrado). Deise (sempre tão amiga e inteligente, sua

praticidade sempre me inspirou). Eber (querido amigo, sempre muito prático e objetivo, características que busco para minha vida).

Aos amigos Bunit@s, Alice (amiga “bunita”, afetuosa positivamente, ajudou-me nos momentos mais complicados com sua amizade e lealdade), André (parceria na representação de turma e muito amigo, muito querido), Priscila (linda e sempre tão paciente, sua positividade ficará sempre guardada comigo), Rita (irreverente e querida, além de linda, sua pró-atividade e competência nos inspira). Claro, todos os meus amigos têm todas essas qualidades, muito me inspiram, muito ajudaram durante esses dois anos de pesquisa.

À toda minha turma de 2014, Fabiana, Lygia e todo grupo da linha de tecnologia e educação. À turma de 2013, Carla, Rosilângela, Aninha, Herman, Joyce, Charisse e tantos outros que nos ajudaram, quando estávamos apenas iniciando essa jornada. À turma de 2015, Nana, Jociano, Vinicius e Fabia, pelo brilhantismo e contribuições para a pesquisa nos seminários de tecnologia.

Aos diversos amigos que a vida me deu: ao grupo G5 da UPE (instituição em que me formei e possibilitou conhecer tantos amigos leais): Isabelle, Aluizio, Ednardo e Isaura. Além do grande amigo e parceiro Elias (sua garra e sabedoria me inspiram). Aos demais, também muito importantes, amigos: Tamar (muito me inspirou nas discussões sobre gênero), Michel (amigo que considero irmão, sua sabedoria me inspira), e Fernando (pela sua genialidade e foco – é uma verdadeira inspiração).

E aos recentes amigos do Centro de Capoeira São Salomão. Nesse momento final da pesquisa, foi um encontro importante. Um encontro com o ponto de equilíbrio, com pessoas queridas que me fazem repensar sobre a importância de outros espaços em nossa vida fora da academia. Portanto, obrigada, Família São Salomão: Mestre Mago, Mestra Bel, Mestra Dani, Contramestre Cabrito, Chris, Pri, Poeta, Léo. Axé!

E é uma felicidade chegar ao término com tantos amigos queridos, inspiradores, carinhosos, atenciosos, fiéis. Vocês tornaram o processo mais fácil e prazeroso, acreditem! Não importa a dificuldade, “*it's 'so easy now, cause you got friends you can trust*”.

*Que nada nos defina, que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja a nossa própria
substância, já que viver é ser livre.*

Simone de Beauvoir

RESUMO

Diante do potencial lúdico e da penetração cultural que jogos eletrônicos possuem entre a juventude, buscamos analisar a contribuição deste recurso tecnológico para a sensibilização sobre a identidade de gênero no curso de Graduação de Pedagogia. Tal problemática mostra-se relevante na medida em que a Diretriz Curricular Nacional para o curso de Pedagogia, inclui entre as competências de seus egressos a necessidade de consciência da diversidade, seja étnico-racial, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosa, de necessidades especiais ou de gênero. Utilizamos como aporte teórico o trabalho de James Paul Gee, com sua série de princípios de aprendizagem presentes nos jogos eletrônicos e, mais especificamente, o chamado princípio da identidade que estabelece uma relação entre a motivação do jogador e o compromisso de uma nova identidade. Em relação ao lócus do processo de ensino-aprendizagem, utilizamos os “7 princípios para boa prática no ensino superior” de Chickering e Gamsom, relacionados à atuação dos formandos na vida moderna, entre os quais destacamos a aprendizagem ativa, a colaboração entre alunos e o respeito a diferentes formas de aprendizagem. Como subsídio para a discussão de gênero e, especificamente do gênero feminino utilizamos o estado da arte no campo. O percurso metodológico foi definido por uma abordagem qualitativa, fazendo uso da pesquisa participante, com a aplicação de uma situação de jogo com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Como etapa prévia à intervenção, realizamos entrevistas semiestruturadas com o objetivo de levantar concepções sobre identidade de gênero e um questionário para estabelecer atitudes e hábitos destes estudantes em relação aos jogos eletrônicos. Após a oficina com a vivência do jogo de simulação The Sims 4 e da aplicação de uma sequência didática, na qual os sujeitos construíram seus personagens femininos, segundo aspectos físicos e psicológicos, realizamos um grupo focal, onde pudemos perceber a contribuição efetiva do jogo para a sensibilização dos futuros educadores em relação à diversidade de gênero e aos futuros enfrentamentos teórico-práticos que esta discussão suscita em sua prática profissional. Os resultados também evidenciam a necessidade de mediação pedagógica para a consecução dos objetivos propostos, situando o papel do recurso tecnológico no processo como uma ferramenta. A partir dos resultados, também inferimos a possibilidade do uso dos jogos eletrônicos, não somente na formação dos profissionais da educação, mas junto aos próprios aprendizes em fase inicial de formação, como forma de suscitar discussões sobre gênero e sexualidade, entre outras formas de diversidade.

Palavras-chave: Jogos eletrônicos. Pedagogia. Identidade de gênero.

ABSTRACT

Faced with the playful potential and cultural penetration that electronic games have among youth, we analyze the contributions of this technological resource to raise awareness about gender identity in the Pedagogy undergraduate course. This problematic is relevant insofar as the National Curricular Directive for the Pedagogy course includes among the competences of its undergraduates diversity awareness, may it be ethnic-racial, generational, social, religious, special needs or gender. As theoretical framework we use James Paul Gee, with his series of learning principles present in electronic games and, more specifically, the principle of identity that establishes a relationship between player motivation and his commitment towards a new identity. Regarding the locus of the teaching-learning process, we use the "7 principles for good practice in undergraduate education" by Chickering and Gamsom, relating apprentice performance in modern life with active learning, collaboration between students and respect to different forms of learning. As a subsidy for the discussion of gender, and specifically the female gender, we use the state of the art in the field. The methodology was defined by a qualitative approach, making use of participatory research, with the application of a game situation with students of the Pedagogy course of the Federal University of Pernambuco. As a pre-intervention step, we conducted semi-structured interviews with the purpose of raising conceptions about gender identity and a questionnaire to establish students' attitudes and habits regarding electronic games. After the workshop, with the experience of the simulation game The Sims 4 and the application of a didactic sequence, in which the subjects built their female characters, according to physical and psychological features, we performed a focus group, where we could perceive the effective contribution of the game for raising awareness of these future educators in relation to gender diversity and the future theoretical-practical confrontations that this discussion provokes in their professional practice. The results also highlight the need for pedagogical mediation to achieve the proposed objectives, placing the role of the technological resource in the process as a tool. From the results, we also infer the possibility of the use of electronic games, not only in the formation of education professionals, but also with the apprentices in an initial stage of learning themselves, as a way of eliciting discussions about gender and sexuality, among other.

Key words: Electronic games. Pedagogy, Gender identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escala de gênero e sexualidade	44
Figura 2 – Tela inicial	61
Figura 3 – Itens para construção da personagem	62
Figura 4 – Aspiração	62
Figura 5 – Traços de personalidade	63
Figura 6 – Customização do rosto	64
Figura 7 – Forma física da personagem: atlético ou gordo	64
Figura 8 – Forma física da personagem: largura	65
Figura 9 – Trajes	65
Figura 10 – Moradia	66
Figura 11 – Carreira	66
Figura 12 – Tipos de carreira	67
Figura 13 – Emprego	67
Figura 14 – Lugares	68
Figura 15 – Interações sociais	68
Figura 16 – Interações sociais: construindo amizades	69
Figura 17 – Conquista de habilidades	69
Figura 18 – Sujeitos da pesquisa	80
Figura 19 – Sujeito 2	81
Figura 20 – Estereótipo: cabelos	82
Figura 21 – Andar feminino	87
Figura 22 – Aspiração: conhecimento	87
Figura 23 – Aspiração: criatividade	88
Figura 24 – Traços de personalidade: “alegre”, “geek” e “ambiciosa”	88
Figura 25 – Profissão: escritora	89
Figura 26 – Carreira de escritora	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos dos jogos eletrônicos	20
Quadro 2 – Estado da arte	21
Quadro 3 – Classificação e definição de gênero e sexo	45
Quadro 4 – Percurso metodológico	60
Quadro 5 – Respostas dos sujeitos	73
Quadro 6 – Categorias	79

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. GAMES: CONCEITOS, CONTEXTO E APRENDIZAGEM	18
2.1 Conceitos, tipos e jogos disponíveis no mercado	18
2.1.1 Elementos dos jogos eletrônicos	20
2.2 Estado da arte	20
2.2.1 Pesquisas sobre os Princípios de Boa Aprendizagem de Gee	22
2.2.2 Pesquisas sobre jogos eletrônicos no Ensino Superior	25
2.2.3 Pesquisas sobre jogos eletrônicos e gênero	30
2.3 Jogos Eletrônicos e Aprendizagem	33
2.3.1 Os Princípios de Aprendizagem nos jogos eletrônicos	37
3. IDENTIDADE DE GÊNERO	42
3.1 Conceitos de gênero e sexualidade	42
3.2 Identidade de gênero: mulher e jogos eletrônicos	46
3.3 Contexto: cultura gamer	49
3.4 Identidade de gênero no Ensino Superior e DCNs	51
4. METODOLOGIA	55
4.1 Percurso metodológico	55
4.2 <i>The Sims 4</i>	62
5. ANÁLISE DE DADOS	71
5.1 Análise dos questionários	71
5.2 Análise das entrevistas, jogo e grupo focal	74
5.2.1 Estereótipos físicos	81
5.2.2 Estereótipos psicológicos	85
5.2.3 A experiência e a visão dos sujeitos	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE	103

1. INTRODUÇÃO

Com as tecnologias digitais cada vez mais presentes na vida das pessoas, há necessidade de uma reflexão a partir deste novo contexto, a fim de utilizar novas ferramentas em sala de aula, tornando-as aliadas ao processo de ensino-aprendizagem, como o uso de jogos, por exemplo.

A investigação foca nas características dos jogos eletrônicos presentes no contexto educacional. Para isso, foi utilizado um dos Princípios de Boa Aprendizagem de Gee (2009), principalmente aquele denominado de “Identidade”.

A proposta dessa pesquisa é fazer um estudo sobre os jogos eletrônicos e sua possível relação com a aprendizagem do ensino superior, a partir da ótica da discussão sobre gênero, especificamente a identidade de gênero mulher.

A justificativa da pesquisa se dá pela utilização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), documento que norteia o curso de Pedagogia no país. O artigo 5º defende que o egresso deverá estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”.

A partir desse contexto, comprehende-se que há uma necessidade incluir a discussão de gênero como pauta para proposta pedagógica. Além disso, a forte presença feminina no curso de Pedagogia impulsiona a discussão sobre o tema. Para tal discussão, foi pensado sobre os games, quanto tecnologia digital, como ferramenta que auxilia no processo educacional, a importância do uso de tecnologias digitais para o contexto educacional.

A partir desse contexto, pensamos: Qual a contribuição dos jogos eletrônicos para a discussão da identidade de gênero no contexto da formação de pedagogos?

O contexto da pesquisa se dará no ensino superior na formação de pedagogos e terá como objetivo geral analisar as contribuições dos jogos eletrônicos para a sensibilização sobre a identidade de gênero no contexto do curso de Pedagogia.

E como objetivos específicos:

- Mapear os usos de jogos eletrônicos como estratégia didática no contexto pedagógico, no ensino superior, e os usos de jogos eletrônicos na discussão da identidade de gênero;

- Verificar, a partir de uma situação de uso do jogo *The Sims 4*, a relação as características de identidade presentes nos princípios dos jogos eletrônicos com as questões de identidade e diversidade de gênero;
- Avaliar o uso do jogo eletrônico *The Sims 4* como estratégia didática para a sensibilização da identidade de gênero.

O nosso contexto aponta que 47% do mercado consumidor de games é composto por mulheres. Apenas em 6% dos jogos produzidos até hoje existe algum tipo de protagonista feminino; (Dados da *ESA – Entertainment Software Association* (2012) em Bezerra e Ribas, 2014). Além disso, comumente, personagens femininas são retratadas como fundamentalmente fracas, ineficientes ou, por fim, incapazes, dependendo quase sempre de uma figura masculina que resolva seus problemas (BEZERRA; RIBAS, 2014).

Logo, há uma aproximação entre a discussão sobre gênero no campo educacional e o uso de Jogos Eletrônicos. Ao tentar aproximar os jogos eletrônicos da aprendizagem, Gee (2009) criou os princípios para uma boa aprendizagem. Para isso, utilizaremos o princípio da Identidade, define que há uma motivação que o jogo proporciona por meio da identidade do personagem do jogo. Gee (2009, p. 170) afirma que “Os bons videogames cativam os jogadores por meio da identidade [...] os jogadores se comprometem com o novo mundo virtual no qual vivem, aprendem e agem através de seu compromisso com sua nova identidade”.

Contextualizando o Ensino superior, de acordo com Chickering e Gamson (1991), o ensino da graduação deve preparar os alunos para entender e lidar, de forma inteligente, com a vida moderna. Os autores, ao discutirem sobre as reais necessidades do ensino superior, elencou os 7 princípios para garantir qualidade da educação na graduação.

Para desenvolver essa pesquisa, a metodologia seguiu uma abordagem qualitativa. A técnica utilizada foi a observação participante. A técnica para coleta de dados, entrevista semiestruturada. A metodologia de análise dos dados utilizada análise do conteúdo. O contexto foi uma oficina, com carga horária de 4 horas, em que foi aplicado um jogo (*The Sims 4*, dentre os jogos que trazem a realidade virtual, é o mais popular da rede) e o público-alvo são estudantes de Pedagogia. Nesse processo, 6 estudantes de Pedagogia participaram da pesquisa.

Desse modo, a metodologia escolhida para essa pesquisa, nos ajuda a compreender de que modo o Jogo pode colaborar para a discussão em torno do tema gênero e sexualidade.

A investigação foca nas características dos jogos eletrônicos presentes no contexto educacional. Para isso, serão utilizados os Princípios de Boa Aprendizagem de Gee (2009).

A escolha por este autor, para tratar sobre essa relação entre jogos e boa aprendizagem, se deu pelo fato de que James Paul Gee é um pesquisador considerado pioneiro em pesquisas sobre aprendizagem e jogos eletrônicos, defendendo que os bons videojogos incorporam bons princípios de aprendizagem. Em seu texto, “*What video games have to teach us about learning and literacy*”, de 2003, o autor propôs 36 princípios. Em versão mais atualizada, apresenta 16 princípios presentes em bons jogos para uma boa aprendizagem. Teremos como referência a reformulação de 2009 destes Princípios da Boa Aprendizagem:

1. Identidade
2. Interação
3. Produção
4. Riscos
5. Customização
6. Agência
7. Boa ordenação dos problemas
8. Desafio e consolidação
9. Informação “na hora certa” e “a pedido”
10. Sentidos contextualizados
11. Frustração prazerosa
12. Pensamento sistemático
13. Explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos
14. Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído
15. Equipes transfuncionais
16. Performance anterior à competência

Gee (2009), ao elaborar estes princípios, baseou-se em jogos comerciais, caracterizados por design sofisticado e narrativas elaboradas, voltados para o entretenimento. Porém, “ao observar esses jogos comerciais é possível perceber que

muitos deles possuem recursos educacionais implícitos, mesmo sem ter sido projetados para esse propósito” (RESENDE; MUSTARO, 2014: p. 268). A escolha se deu por esta relação direta com a escolha do autor dos princípios de aprendizagem – que serão usados como base para a discussão deste trabalho e são baseados em jogos comerciais.

As DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, apresenta normas que tem por objetivo orientar os cursos de Pedagogia no Brasil.

A Presença do público feminino no curso de Pedagogia reforça a necessidade de se discutir questões relacionadas a identidade de gênero, especificamente a identidade mulher. Porém, pouco se coloca em prática nas universidades esses debates. Em nossa pesquisa, os sujeitos entrevistados afirmaram que pouco se discute em sala de aula sobre o tema. E que há falha na formação acadêmica, a partir de suas experiências de estágio supervisionado, uma vez que não há preocupação em desenvolver esse tema com profundidade nas disciplinas.

Acreditamos que o jogo favorece o processo de aprendizagem e possibilita a discussão sobre diferentes temáticas, a exemplo de identidade. Nesse aspecto, o uso de jogos eletrônicos pode contribuir para a conscientização da identidade de gênero, pois apresenta elementos que compõem o princípio da identidade, segundo a teoria de Gee (2009), e identidade de gênero. Esse último elemento está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia como uma competência para o egresso em Pedagogia.

O primeiro objetivo, “Mapear os usos de jogos eletrônicos como recurso didático no contexto pedagógico no ensino superior”, foi contemplado por meio do Estado da Arte, quando se fez um levantamento sobre as pesquisas envolvendo jogos e o ensino superior. Dentre as pesquisas analisadas, nenhuma contemplou totalmente o objetivo, mas uma apresentou o uso de jogos no contexto do ensino superior para desenvolvimento de habilidades e competências.

Para o segundo objetivo, “Verificar, a partir de uma situação de uso do jogo, a relação entre as características de identidade presentes nos princípios dos jogos eletrônicos com as questões de identidade e diversidade de gênero”, a proposta é aproximar os conceitos de gênero presentes na fundamentação teórica com o princípio de aprendizagem de Gee (identidade).

Já no terceiro objetivo, “Avaliar o uso de jogos eletrônicos como estratégia didática para a sensibilização da identidade de gênero”, avaliamos o jogo *The Sims 4*, na situação de jogo (aplicação), como as categorias são contempladas nos discursos dos sujeitos e como aparecem nas ações dos sujeitos jogadores.

Neste texto, pretende-se apresentar, no primeiro capítulo teórico (capítulo 2 da dissertação), o tema de jogos eletrônicos, com os conceitos e os tipos. Em seguida, será apresentado o Estado da Arte, um mapeamento feito sobre as pesquisas relacionadas ao nosso tema. Sobre as pesquisas relacionadas ao tema, encontramos poucos trabalhos que atendem às discussões envolvendo gênero e jogos eletrônicos, e não encontramos nas bases de dados pesquisas atrelando os eixos de gênero e sexualidade, educação e jogos eletrônicos, o que reforçou a necessidade de desenvolver um trabalho que pretende atender esses três pontos de discussão. Logo, buscamos por produções que contemplassem pesquisas sobre Jogos eletrônicos na educação superior para discussão de gênero a partir de dois temas: jogos eletrônicos no Ensino Superior e jogos eletrônicos para discutir gênero e sexualidade. O capítulo é encerrado com a discussão sobre os jogos eletrônicos e aprendizagem, analisando os Princípios de Boa Aprendizagem de James Paul Gee.

No segundo capítulo teórico (capítulo 3 da dissertação) apresentamos a discussão sobre Identidade de Gênero e a Educação superior. Nesse momento, os conceitos de identidade de gênero e sexualidade são apresentados e os dados sobre a relação entre a mulher e os jogos eletrônicos. Posteriormente, apresentamos de que forma o curso de Pedagogia se prepara para discutir esse tema. Para isso, resgatamos as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacional). Em seguida, trazemos “Os 7 Princípios para boa prática na Educação Superior” de Chickering e Gamson.

O terceiro capítulo aborda a metodologia utilizada para realizar essa pesquisa. Destacamos, no percurso metodológico, como foi feita a relação entre os eixos que constroem essa pesquisa: Jogos Eletrônicos, Gênero e Pedagogia. Também apresentamos o jogo *The Sims 4* a partir desse contexto metodológico.

No quarto capítulo (o capítulo 5 da dissertação), trazemos os dados levantados da pesquisa: o questionário, as entrevistas, a aplicação do jogo e o grupo focal. Iniciamos com a análise do questionário. Em seguida, analisamos as entrevistas e foram feitas categorizações a partir dos dados levantados. Por fim, uma análise a partir da relação entre esses dados.

No último capítulo, são apresentadas as considerações finais dessa pesquisa, nas quais apresentam, resumidamente, os resultados das análises e como os nossos objetivos foram contemplados.

2. GAMES: CONCEITOS, CONTEXTO E APRENDIZAGEM

2.1 Conceitos, tipos e jogos disponíveis no mercado

O jogo é amplamente reconhecido como atividade lúdica seria, inclusive, anterior à cultura, pois também “os animais brincam tal como os homens” (HUIZINGA, 2005, p. 3). O jogo é um fenômeno fundamental da cultura, presente na linguagem, no direito, na guerra, na ciência, na poesia, na filosofia e nas artes, correspondendo a

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2005, p. 33).

Huizinga (apud SANTAELLA; FEITOZA, (2009, p.10), ainda afirma que os jogos representam

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Os jogos digitais, assim como outras tecnologias digitais, passaram por processo evolutivo de acordo com a época em que eles estão inseridos. Juntamente a essa evolução, a forma de utilização também passa – e passou – por modificações a cada nova geração. Com isso, é possível perceber essa evolução em três momentos:

1º Momento: a partir de 1950 surgem os primeiros jogos, com o jogo 0x0, também conhecido como “*Noughts and Crosses*” [Zeros e Cruzes, em inglês], se trata de um jogo da velha para computador. Esse jogo foi fruto de uma pesquisa de doutorado de Alexander S. Douglas. Este é considerado o primeiro jogo digital gráfico a ser jogado em computador;

2º Momento: Segue a evolução dos jogos digitais, sendo os anos 80 – do século

XX – caracterizado pela expansão dos vídeos-games. Vale salientar que apenas nos anos 70 e 80 é que os jogos eletrônicos se popularizaram com a introdução dos jogos Arcade (ou fliperama, como é conhecido no Brasil – é um aparelho instalado em estabelecimentos de entretenimento, geralmente feito em formato de gabinete ou os jogos de simulação – corrida de carro, moto, armas simuladas, dança etc.), console de videogame (microcomputador, são os famosos videogames atari, nitendo etc) e jogos de computador (esse tipo fará mais sucesso a partir dos anos 90 com os jogos online);

3º Momento: a partir dos anos 1990, com os novos recursos de programação e a expansão do acesso à internet, surgem os jogos online. Isso fez com que os jogos do tipo Arcade entrassem em decadência, restando apenas em alguns estabelecimentos. Esse 3º momento é marcado pelos jogos

Após esse breve histórico, é preciso entender sobre o conceito de jogo, o que o caracteriza. Para Salem e Zimmerman, 2003 (apud SANTAELLA; FEITOZA, 2009, p. 10), jogo é “(...) um sistema no qual jogadores engajam-se em um conflito artificial, definido por regras, que resultam em um resultado quantificável”. Já Caillois postula que “todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido” (1990, p.11)

De acordo com Schell (2011, p.347), o jogo, em geral, apresenta quatro elementos: mecânica, narrativa, estética e tecnologia. Sobre a estética, o autor diz que é um aspecto muito importante, já que ajuda na experiência do jogador com o jogo. Além disso, elenca vantagens sobre a importância de uma estética agradável no jogo:

- Ser convidativo;
- Pode fazer com que o jogo pareça real;
- Jogo quanto trabalho artístico: prazer estético;
- Os jogadores podem tolerar mais facilmente as falhas no design do jogo.

Caillois (1990, p. 29 e 30) também apresenta, em seu livro “Os jogos e os homens”, algumas características presentes nos jogos e comprehende tal como uma atividade:

1. Livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
2. Delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;

3. Incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
4. Improdutiva: porque não gera bens, nem riquezas nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica a do início da partida.
5. Regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
6. Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal.

2.1.1 Os elementos dos jogos eletrônicos

Novak (2010), em seu livro “Desenvolvimento de Games”, apresenta os elementos do *game* divididos em seis categorias: Aplicações, Plataforma, Intervalo de Tempo, Modo de Jogador (Play Mode), Gêneros e Mercado. Para cada elemento, a autora apresenta as possibilidades para cada tipo:

Quadro 1 – Elementos dos Jogos Eletrônicos

1	Aplicações	Entretenimento, Construção de Comunidades, Educação, Recrutamento e Treinamento, Marketing e Publicidade;
2	Plataforma	Fliperama, Console, Computador, On-line, Portáteis, Jogos de Mesa;
3	Intervalo de Tempo	Baseado em turnos, Em tempo Real, De Tempo Limitado;
4	Modo de jogador (Player Mode)	Monojogador, Dois Jogadores, Multijogador Local, Multijogador em Rede Local, Multijogador On-line;
5	Gêneros	Ação, Aventura, Ação-Aventura, Cassino, Quebra-Cabeça, Games de Representação de Papéis (RPG), Simulações, Estratégia, Games On-Line Multijogador Massivos;
6	Mercado	Geração e Classificação Etária.

O jogo escolhido para essa pesquisa foi o *The Sims 4*. Ele se enquadra nas seguintes categorias: quanto Aplicação: Entretenimento e Construção de Comunidades;

Plataforma: Computador, On-line, Portáteis; Intervalo de Tempo: Em tempo Real; Modo de jogador (Player Mode): Multijogador On-line; Gênero de jogo: Simulação.

The Sims 4 é um jogo eletrônico de simulação de vida em que apresenta um contexto bem versátil, uma vez que, o jogador tem um poder de agência absoluto sobre esse jogo. Produz desde suas características primárias com a construção do perfil físico e psicológico até todo o desenvolvimento do jogo, decisões posteriores como os rumos que pretende seguir.

2.2 Estado da arte

O estado da arte buscou por produções que contemplassem pesquisas sobre jogos eletrônicos na educação feitas no Brasil a partir de dois temas: Jogos Eletrônicos no Ensino Superior e os Princípios de Boa Aprendizagem de James Paul Gee. Os temas escolhidos têm por objetivo fazer interseções entre jogos eletrônicos e aprendizagem, e jogos eletrônicos e o Ensino Superior.

A escolha pelas pesquisas nacionais se deu pela necessidade de reconhecer nosso campo de pesquisa não somente em qualidade, mas, também, em quantidade. E o que o Estado da Arte nos mostrou foi uma carência na área de pesquisa sobre o uso de tecnologias para a educação superior, principalmente nos cursos de Pedagogia, já que não encontramos nenhuma pesquisa sobre o tema de games e educação na formação de pedagogos. As pesquisas sobre essa temática no Brasil ainda são incipientes, portanto consideramos necessário um mapeamento das pesquisas nacionais.

Foram feitas as buscas pelas produções brasileiras dos últimos 5 anos de dissertações e artigos nas plataformas:

1. Banco de Teses da Capes
2. Portal Domínio Público
3. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
4. Scielo (Scientific Electronic Library Online)
5. Google Acadêmico
6. EDUMATEC
7. Unissinos

Para fazer esse levantamento, foram utilizados, nos campos de pesquisa de cada plataforma, os marcadores: “jogos digitais”, “games”, “videogames”, “videojogos”,

“jogos eletrônicos”, “ensino superior”, “Princípios de Gee”, “Gee”, “Gênero”.

Foram elaboradas 3 tabelas – que estão no Apêndice D, E e F –, a primeira traz as pesquisas que abordam os Princípios de Boa Aprendizagem de J.P. Gee e a segunda, as pesquisas que discutem o uso de jogos digitais no ensino Superior e a terceira com as pesquisas sobre gênero e jogos eletrônicos. Nas tabelas contém o nome das produções com o nome do autor, o ano de sua publicação e a instituição de origem, além da plataforma onde foi encontrada pesquisa. Foi feita uma ressalva em relação aos artigos encontrados diante da informação sobre a instituição de origem: foi colocado o nome da revista ou evento no lugar de instituição.

Segue abaixo um quadro que apresenta, resumidamente, como ficou o levantamento das produções:

Quadro 2 – Estado da Arte

Tema	Plataforma / fonte	Quantidade
Pesquisas sobre os Princípios de Boa Aprendizagem de J.P. Gee	Capes, BDT, Google Acadêmico.	12
Pesquisas sobre Jogos Eletrônicos no Ensino Superior	Capes, Scielo, Unissinos, Google Acadêmico.	12
Pesquisas sobre gênero/sexualidade e jogos eletrônicos	Google Acadêmico.	09
Total		33

2.2.1 Pesquisas sobre os Princípios de Boa Aprendizagem de Gee

As pesquisas que aplicam os princípios de aprendizagem de James Paul Gee foram encontradas em 3 domínios: a CAPES, BDTD, e no Google Acadêmico. No total, foram encontradas 12 produções, dentre elas, 1 (uma) tese, 2 (duas) dissertações e 9 (nove) artigos científicos publicados em revistas ou anais de eventos.

A de tese de Vidal (2011) é um estudo na área de Linguística e Tradução, e apresenta os princípios de aprendizagem de Gee para discutir a aquisição de segunda língua por meio de games comerciais. A pesquisadora contou com dois estudos exploratórios, usou entrevistas e testes de tradução como ferramentas, com o objetivo de verificar se os sujeitos conseguiam fazer traduções (a pesquisadora encarou esses testes como desafios para resolução de problemas, apontando este como uma das características dos princípios de aprendizagem de J.P. Gee).

Do mesmo modo, a dissertação de Santos (2011) também faz um estudo sobre a

aquisição de segunda língua por meio de games do tipo MMORPGs. Este são o jogos on-line de interpretação em massa para múltiplos jogadores, daí sua denominação Massive Multiplayer On-line Role-Playing Games. A pesquisa foi analisada a partir de vários teóricos sobre aquisição de língua e usou os princípios de aprendizagem de Gee para discutir sobre aprendizagem facilitada por games.

O artigo de Perine (2012) também defende o uso de games para aquisição de língua estrangeira. Na produção “Saberem em Construção: videogames e motivação na aprendizagem de língua estrangeira” a autora apresenta os princípios de Gee e faz uma relação com a aprendizagem e analisa essa relação “a partir das estratégias motivacionais para aprendizagem de língua estrangeira propostas pelo psicólogo Zoltan Dörnyei”. Este artigo traz como resultado o uso de games como papel facilitador para a aprendizagem.

Já a dissertação de Rocha (2011) tem por objetivo analisar o papel dos games no processo didático. Usa, dentre outras abordagens teóricas, os princípios de aprendizagem de Gee. Esta pesquisa também defende a ideia de uso de games para potencializar a aprendizagem.

Bomfoco e Azevedo (2013), no artigo “Jogos Eletrônicos em Foco: Encontros entre os Princípios de Aprendizagem e as Inteligências Múltiplas”, pretendem investigar as possibilidades de relação entre os princípios de aprendizagem presentes nos “bons jogos” eletrônicos de James Paul Gee (o autor do artigo vai usar em seu texto esta sigla ‘PA’ para se referir a “Princípios de Aprendizagem”) e as inteligências múltiplas (IMs) de Howard Gardner. De acordo com Bomfoco e Azevedo (2013), essa relação foi discutida com base na noção de Domínio Semiótico (DS). Os resultados estão apresentados, de forma resumida, na tabela 1.

Bomfoco e Azevedo (2012) publicaram um artigo intitulado: Os Jogos Eletrônicos e suas Contribuições para a Aprendizagem na Visão de J. P. Gee. Neste artigo, os autores enfatizaram as contribuições dos princípios de James Paul Gee para a aprendizagem. E trouxeram para os resultados a ideia de que os jogos eletrônicos “promovem aprendizagens que podem ser transpostas a outros domínios semióticos”. Pode-se perceber que o artigo publicado em 2013 é uma continuidade deste, servindo para aprofundar o conhecimento sobre jogos na sua relação com a aprendizagem.

Para a pesquisa em pretendemos desenvolver, estes artigos mencionados de Bomfoco e Azevedo (2012; 2013) contribuíram no sentido de mostrar as possibilidades

na relação entre os princípios de aprendizagem de J.P. Gee com outras teorias de aprendizagem (como afirma o autor) ou outros princípios de aprendizagem, como a proposta de nossa pesquisa, que pretende fazer uma relação entre os princípios de aprendizagem de J.P. Gee e Os “Sete princípios para a boa prática no ensino superior” de Chickering e Gamson.

O artigo de Reis et al. (2013), “Da pesquisa à ação: conectando pressupostos teóricos e pedagógicos no desenvolvimento de um jogo de Inglês interdisciplinar em 3D”, tem por objetivo o desenvolvimento de um jogo de Inglês na plataforma OpenSim. Para o desenvolvimento do jogo, os pesquisadores exploraram os Princípios de Aprendizagem de Gee em Ambiente Imersivo, Interativo e Interdisciplinar em 3D. Os resultados iniciais mostraram que há possibilidade de desenvolvimento de jogo nesta plataforma.

Ainda na mesma proposta de aprendizagem de segunda língua por meio de jogos, Storto (2014) apresenta em seu artigo “‘Mas eu não aprendi inglês assim!’: (des)venturas de um *gamer* em língua estrangeira’ uma relação entre a aprendizagem, jogos online e desenvolvimento de habilidades de segunda língua.

Diferentemente das pesquisas já apresentadas, Canuto e Moita (2011), em seu artigo, não fazem relação entre os princípios de aprendizagem de Gee com outros princípios ou teorias. O artigo “Os jogos digitais e a aprendizagem: inter-relações entre o ensino e os estilos dos alunos” ressaltam que os bons jogos integram bons princípios de aprendizagem, nos quais foram discutidos com base na relação entre os jogos e o ensino escolar como uma possível parceria para o “desenvolvimento de estilos de aprendizagem diversificados”.

Da mesma forma, Bordini et al. (2014), no artigo “Musikinésia: Uma Aventura Musical Educativa”, também usam os Princípios de Aprendizagem para consolidar a base teórica sobre a relação entre jogos eletrônicos e aprendizagem. A proposta consiste em criar um jogo para ajudar alunos do curso de Música a identificar com mais facilidade as notas no teclado musical. O projeto está em andamento.

Já o artigo de Macedo e Alves (2012) “O *Role Playing Game* (RPG) como dispositivo digital para mediação de experiências hermenêuticas em formação histórica: uma pesquisa com o jogo ‘Game of Thrones: RPG’”, tem por objetivo compreender de que forma o jogo do tipo RPG pode contribuir no processo de interpretação de acontecimentos históricos a partir da narrativa “Crônicas do Gelo e Fogo” em que se

baseou o jogo eletrônico “Game of Thrones: RPG”. A pesquisa utiliza a referência de James Paul Gee para reafirmar o potencial dos RPGs históricos no contexto educacional como potencializadores de uma aprendizagem significativa.

O texto de Azevedo (2012) faz uma descrição de uma dissertação na área de educação que teve por objetivo fazer um roteiro para análise pedagógica dos jogos eletrônicos (JEs). Apresenta um roteiro, baseado em uma experiência com um jogo eletrônico, onde as perguntas, em sua maioria, são baseadas nos Princípios de Aprendizagem de Gee.

2.2.2 Pesquisas sobre jogos eletrônicos no Ensino Superior

Da mesma forma que foi feito o mapeamento com as pesquisas sobre os Princípios de Aprendizagem de J.P. Gee, fez-se o levantamento sobre produções que abordam jogos digitais no Ensino Superior. Foram encontradas em 4 domínios: CAPES, SCIELO, Unisinos e Google Acadêmico. No total, foram encontradas 12 produções, nos quais 6 (seis) dissertações e 6 (seis) artigos científicos publicados em revistas ou anais de eventos.

A dissertação de Zambelo (2011) “O uso de jogos de empresas no ensino superior: um estudo sobre a prática docente” entende essa tecnologia como um recurso didático-pedagógico, utilizada em práticas de ensino e aprendizagem no contexto empresarial. Os cursos selecionados para a pesquisa foram: graduação em engenharia mecânica, engenharia de produção, ciências contábeis, economia, administração de empresas, pedagogia e tecnologia da informação. Os de pós-graduação lato sensu e pós-graduação stricto sensu. A autora também obteve informações sobre um programa de doutorado em engenharia mecânica. Considerou tanto o ensino público quanto o ensino privado.

A pesquisa foi dividida em duas etapas (pesquisa 1 e 2), nos quais foram aplicados 2 questionários online, 1 em cada etapa da pesquisa. Na pesquisa 1 foi feito um levantamento sobre o uso de jogos, mapeando o perfil dos professores. Na pesquisa 2, foi feito um levantamento sobre o perfil docente, formação docente, atuação, recursos didáticos utilizados. Neste último ponto, houve um aprofundamento e detalhamento nas questões sobre a utilização de jogos de empresas. Os resultados mostraram, pesquisa 1, que muitos professores resistem em usar os Jogos Eletrônicos por falta de conhecimento

do recurso. Já a pesquisa 2 mostra que os professores que usam jogos como recurso didático tem enfrentando dificuldades para utilizá-los. Zambelo (2011, p.123) afirma a necessidade da criação de modelos para facilitar o uso “[...] se for desenvolvido modelos de aplicação para as principais disciplinas dos cursos esse recurso didático pedagógico pode ser usado com mais frequência”.

A pesquisadora também apresenta algumas habilidades que são importantes para a ação docente:

- Pensar criticamente;
- Identificar, avaliar e utilizar recursos de aprendizagem apropriados;
- Interagir com os alunos e despertar o interesse para o aprendizado;
- Admitir que não tem todas as respostas;
- Utilizar o conteúdo de conhecimentos já adquiridos para a busca
- contínua de novas formas para melhorar o aprendizado.

Araújo (2012), em sua pesquisa sobre jogos eletrônicos no Ensino Superior, “Novas tecnologias em educação – jogos eletrônicos e aprendizagem no ensino superior”, faz uma relação entre a aprendizagem e jogos eletrônicos ao discutir as potencialidades dos jogos no contexto educacional. O objetivo dessa pesquisa é “Identificar e testar práticas que possam tornar o ensino-aprendizagem das disciplinas de graduação mais interessante e adaptado ao terceiro entorno, através do desenvolvimento ou implementação de jogos eletrônicos”. A disciplina escolhida foi Matemática Financeira do curso de Administração Industrial do CEFET/RJ. O pesquisador aplicou três atividades diferentes: 1º uso de um jogo pronto (Bate-Bola Financeiro da Visa), a criação de um jogo de perguntas e respostas (o Show da Matemática Financeira) e a criação do jogo “A Grande Missão da Matemática Financeira”. A pesquisa apresenta os Princípios de Aprendizagem encontrados nos jogos eletrônicos de James Paul Gee. Porém, não faz relação entre esses princípios com alguma teoria de aprendizagem.

Já a pesquisa de Lewinsky (2011), “O desempenho de equipes em jogos empresariais: um estudo sobre a coesão e maturidade de equipes”, não traz uma análise do uso de um jogo, mas de um simulador empresarial chamado COLISEUM. Nesta pesquisa, o software foi utilizado para mensurar o desempenho de equipes, tem por objetivo “analisar os efeitos da coesão e maturidade das equipes em relação ao desempenho empresarial através do uso de software simulador de jogos de empresas”.

Souza (2011), em sua pesquisa “Análise do impacto e dos condicionantes de um método de ensino em administração via jogo de simulação”, também usa um jogo de simulação, bem como a pesquisa de Lewinsky (2011). O jogo também tem foco empresarial e foi desenvolvido para o curso de Administração de Empresas. O jogo foi desenvolvido para auxiliar, pedagogicamente, o processo de formação de competências de liderança. “Os resultados principais encontrados foram: (I) O jogo foi tido como uma experiência satisfatória e enriquecedora para os (as) participantes; (II) O jogo fomentou um desempenho crescente nos resultados dos (as) participantes nas atividades propostas durante a disciplina; (III) Os (as) participantes apresentaram uma assiduidade crescente às aulas durante a realização do jogo; (IV) Das 20 dimensões de liderança analisadas durante o período de realização do jogo 6 foram afetadas positivamente pela participação no jogo”.

As dissertações de Freitas (2012) e Machado (2012), ambas da Unisinos, desenvolveram pesquisas sobre o uso de metaverso (tipo de mundo virtual que propõe replicar a realidade por meio de dispositivos digitais) para a aprendizagem. Mesmo não sendo jogo eletrônico, que é o nosso foco, a pesquisa faz uma abordagem pertinente sobre o uso de metaverso no contexto da graduação e da pós-graduação (*stricto sensu*), dando destaque ao desenvolvimento de competências e habilidades – sendo estas abordadas pelos princípios de aprendizagem que nos propomos a discutir.

Freitas (2012), em sua pesquisa, utilizou o Second Life “como um ambiente para o desenvolvimento da competência de liderança no Ensino Superior em Administração”. A dissertação intitulada “O desenvolvimento de competências de liderança em mundos virtuais tridimensionais: o caso do metaverso Second Life”, traz como resultado a possibilidade de uso deste mundo virtual multiusuário que propicia a interação, comunicação, colaboração entre os alunos, o que oportunizou, a partir desse contexto, o desenvolvimento de atributos de liderança.

Machado (2012), com a pesquisa “Mundos Digitais Virtuais Tridimensionais como ambiente para o desenvolvimento de competência intercultural” também fez uso do Second Life, entendendo que é possível utilizar os chamados MDV3D como ambientes virtuais para o desenvolvimento da competência intercultural.

Ainda sobre pesquisas com Mundos Virtuais, o artigo de Oliveira et al. (2013), “Mundos virtuais e educação: desafios e possibilidades”, busca analisar mundos virtuais pensando em novas metodologias para o ensino superior. Os pesquisadores fizeram uma

relação entre as características dos mundos virtuais com a teoria do conectivismo. Os resultados mostraram “as possibilidades de interação e de uso para fins educacionais específicos, como no caso de engenharia ou arquitetura. Faz-se necessária a realização de pesquisas empíricas que usem os mundos virtuais no cotidiano do ensino superior, com foco na aplicação dos estudos realizados nesta etapa formativa”.

Já o artigo de Diniz e Dazzi (2011), “Jogo das Sete Falhas: um jogo educacional para o apoio ao ensino do teste caixa-preta”, propõem a utilização de um jogo para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de teste de software do curso de Ciências da Computação. Segundo os pesquisadores, “Acredita-se que o jogo possa servir para estimular e motivar os alunos, já que possui características desafiadoras, além de prover a parte prática tão necessária ao ensino de teste de software”. Para esta pesquisa, os autores poderiam ter feito uma análise das características dos jogos a partir dos Princípios de Aprendizagem de J.P. Gee. Como resultado da pesquisa, Diniz e Dazzi (2011) afirmam que “Os alunos que jogaram conseguiram um efeito de aprendizagem superior (em relação aos que não jogavam), aplicaram os conceitos vistos em sala de aula e consideram a experiência agradável”.

O artigo de Lopes e Oliveira (2012), “Videojogos e desenvolvimento de competências nos estudantes adultos”, investiga de que forma os estudantes universitários conseguem perceber a relação existente entre os o uso de videogames e o desenvolvimento de competências. De acordo com os pesquisadores, a maioria dos universitários já jogaram videogames e que eles acreditam na possibilidade de uso de videogames para aprender línguas estrangeiras, aprendem a aplicar estratégias cognitivas, aprendem a compreender regras, melhorar a capacidade de concentração, entre outros. Poderiam, nesta pesquisa, como uma alternativa viável, usar as competências que James Paul Gee defende em seus Princípios de Aprendizagem existente em bons jogos. Porém, os pesquisadores optaram por citar vários autores que tratam sobre a relação possível entre videogames e as competências para aprendizagem.

Já a pesquisa de Bueno (2010), “jogo educacional para o ensino de estatística”, teve por objetivo analisar o desenvolvimento de um jogo educacional, chamado de “Canhão Estatístico”, e sua aplicabilidade. A proposta foi criar um jogo que pudesse ser utilizado como “apoio ao aprendizado de conceitos de medida de tendência central e medidas de dispersão”. Os resultados mostram que “o aluno passou a perceber a influência das variáveis estudadas sobre o desafio proposto. E, sob a orientação do

professor, o aluno teve a oportunidade abstrair os conceitos estatísticos de forma empírica”.

O texto de Kessler et al. (2010), “Impulsionando a aprendizagem na universidade por meio de jogos educativos digitais”, tem por objetivo relatar um processo de construção de jogos digitais para impulsionar o desenvolvimento de competências em português, matemática, química, física e estatística. “Trata-se de um projeto de cunho pedagógico, que completa cinco anos de atividades bem-sucedidas, voltado para a minimização do índice de repetência e evasão na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos”. A validação dessa produção encontra-se em processo. Os autores destacam que “a produção de jogos deve ser analisada de forma crítica a partir de objetivos bem definidos, visto que a utilização do jogo por si só não garante a aprendizagem” (p. 8).

Olivares, Costa e Queiroz (2011) desenvolveram uma pesquisa sobre “Aplicação à gestão da qualidade no Ensino Superior de Química”. O objetivo da pesquisa é “relatar uma dessas estratégias, pautada nos princípios/fundamentos dos jogos de empresa, assim como discutir a sua aceitação/receptividade por parte dos alunos, com base em questionário aplicado pelo docente”. Os resultados mostraram que os alunos não somente melhoraram suas práticas de gestão de qualidade, como também conseguiram trabalhar em equipe e gostaram de fazer as atividades.

Das pesquisas analisadas, nenhuma abordou o uso de jogos no contexto da formação de pedagogos. Mesmo sem contextualizar com o curso de Pedagogia, a pesquisa que mais se aproximou daquilo que propõe o 1º objetivo específico foi o artigo de Lopes e Oliveira (2012), “Videojogos e desenvolvimento de competências nos estudantes adultos”, por mostrar que os universitários conseguem fazer uma relação entre o uso de videogames e o desenvolvimento de competências. Porém, foi percebido, nas outras pesquisas, o uso de videogames em diversos outros contextos educacionais e outros cursos de graduação, o que reforçou a ideia de possibilidade dentro do contexto da formação de pedagogos.

Porém, no contexto geral, tanto as pesquisas que abordam os princípios aprendizagem de Gee, quanto as que discutem o uso de jogos digitais no ensino superior, apontam para uma direção possível sobre a utilização de *games* no processo da aprendizagem. Com isso, o estado da arte possibilitou uma visão mais contextualizada

academicamente sobre as produções que perpassam o tema proposto em discussão neste texto.

2.2.3 Pesquisas sobre gênero/sexualidade e jogos eletrônicos

Com o objetivo de levantar um estado da arte que abrangesse nosso problema como um todo, fizemos também um levantamento a respeito de pesquisas sobre gênero, jogos eletrônicos e sexualidade. Foram encontradas nove pesquisas, um número modesto, o que deixou em evidência a necessidade de mais pesquisas no universo acadêmico sobre esse tema. Por não encontrarmos as pesquisas de gênero e jogo nas plataformas utilizadas nas outras buscas, utilizamos apenas o Google Acadêmico, o que facilitou bastante o procedimento. São pesquisas publicadas em diversos anais de congressos. Priorizamos, nesse caso, as pesquisas em língua portuguesa.

Dentre essas, temos a pesquisa de Bezerra e Ribas (2014), “A influência do feminismo nos games: um estudo de caso com a personagem Lara Croft”, analisando como os discursos feministas têm influenciado a indústria dos jogos, repercutida na representação gráfica das personagens femininas nos jogos. Os autores usam como objeto a evolução da personagem Lara Croft, usando o método semiológico proposto por Gemma Penn. Primeiramente foi realizada uma análise descritiva – como características corporais, indumentária e características técnicas da representação gráfica. Logo, foi feita uma interpretação a partir das mudanças baseados nos discursos feministas sobre as representações alternativas da identidade feminina. Os resultados mostraram que a aparência sensual desta personagem emblemática foi abandonada, com dramas e conflitos psicológicos em detrimento da corporalidade.

Já o artigo de Souza, Camurugy e Alves (2009), “Games e gênero: a emergência dos personagens femininos, discute o crescimento da presença feminina no âmbito dos jogos eletrônicos e o desenvolvimento de jogos para esse público” a partir de um levantamento de pesquisas nacionais e internacionais. Concluem que a demanda do mercado e as críticas recebidas sobre os estereótipos criados a partir da imagem da mulher nos jogos, provocou uma mudança por parte de seus desenvolvedores, na tentativa de situar a representatividade feminina na cultura *gamer* geral.

A pesquisa de Romanus (2012), “Gênero em jogo: um olhar sobre personagens e as representações de tipos de feminilidades e masculinidades nos games de ação

contemporâneos”, tem como objetivo “entender de que forma as relações de gênero e a tecnologia se influenciaram mutuamente para a formação de certos estereótipos”. A pesquisa aborda as representações de identidades de gênero com base um jogo de ação – *Devil May Cry* – para verificar essas identidades, selecionando as personagens mais significativas. A autora usa três eixos para a análise das personagens: 1 – aspectos físicos, 2 – aspectos psicológicos e 3 – aspectos culturais. Considera o primeiro como a descrição das características físicas das personagens; o segundo como as personagens se movimentam no jogo, uso do vocabulário e como se relacionam com outras personagens; e o terceiro considera a relação entre os dois anteriores, observando como as características das personagens se relacionam com o contexto cultural e como reforçam os estereótipos. O desfecho da pesquisa se faz com essas análises a partir das imagens das personagens femininas do jogo escolhido. A autora conclui que existe uma relação de influência mútua entre gênero e tecnologia, ressaltando a utilização de estereótipos. Essa pesquisa trouxe algumas informações importantes para nossa pesquisa, com destaque para as categorias de análise.

Já a pesquisa de Silva, Silva e Ferreira (2015), “Jogo online: a imagem do feminino como violência simbólica de gênero”, tem como objetivo analisar este tipo de violência nos espaços hipermidiáticos. Foi verificado que há um reforço da imagem estereotipada da mulher a partir das imagens nos jogos, quase sempre representadas de forma erotizadas e inferiorizadas em relação à presença masculina). A pesquisa foi realizada a partir da base de dados da *Level Up Games* e gamers convidados. Os pesquisadores constataram que as jogadoras usam inclusive personagens masculinos para evitar a prática da violência de gênero durante o jogo.

De forma similar, a pesquisa de Olegário, Lima e Borges (2009), “Games e violência numa perspectiva de gênero” possui um aporte teórico sólido, recorrendo aos estudos desenvolvidos por autores como Bourdieu, Castells, Giddens, dentre outros. A pesquisa afirma que o conteúdo do jogo que chega ao consumidor não considera aspectos psicológicos, sociais e culturais do seu público-alvo. Ou seja, os jogos apresentam, em geral, um espaço simbólico próprio dos homens, no qual exercícios de dominação e de poder são centrais, principalmente se tratando de jogos de violência. Os autores afirmam que características associadas à masculinidade como bravura, força física, agressividade, esperteza, etc. são considerados “atributos masculinos”. A partir da observação e da análise de entrevistas cujo público-alvo foram frequentadores/as de *lan*

houses aponta uma nova modalidade de violência causada pelo impedimento simbólico da mulher, sendo tecnológico e virtual.

Mungioli (2014), em seu estudo “Personagens femininas nos games: um estudo sobre a representação de gênero” analisa as representações femininas em jogos e verifica como ocorre a construção destas personagens. O pesquisador se preocupa em observar se existem personagens femininas bem desenvolvidas e “redondas” nos jogos analisados. Segundo o autor, as representações femininas não têm aprofundamento psicológico ou desenvolvimento de seu arco. Como base teórica, utiliza (ECO, 1994), para discutir a personagem na narrativa – personagem plana (bidimensional) ou redonda (tridimensional) e Buitoni (1981) para destacar os estereótipos femininos como maternidade, beleza, suavidade, docura, etc, além de Khun (1994), para a mesma discussão sobre estereótipo.”

Abath (2015), na pesquisa “Seriam os avatares, ciborgues (?): considerando as representações identitárias de gênero nos games”, tem como ponto de partida o questionamento sobre a relação entre a figura do avatar e as questões identitárias da sexualidade dos sujeitos. O autor usou a teoria ciberfeminista do ciborgue para verificar sua aplicação nas personagens dos games. Como resultados, destacamos: 1 – defende que o corpo começa a ser sexuado (no caso, o feminino) quando a personagem “afirma que pode tomar conta da casa, cuidar das crianças, cozinhar e ainda ser uma companhia sexual”. 2 – ainda afirma que “as marcações identitárias se completam quando, de repente, texturas surgem no corpo, delineando seu cabelo, pele e imediatamente a vergonha dos seios e do púbis [...]”¹. Como conclusão, os avatares são ciborgues (seres que se assemelham às formas humanas, dotados de processos biológicos substituídos ou alterados). Nas poucas situações onde o contexto não é radicalmente machista, estes se mostram ambíguos e incoerentes. Ou seja, podemos reproduzir toda nossa cultura por meio desses avatares, o que ocasiona a veiculação estereótipos patriarcais.

Com isso, pudemos verificar que as pesquisas em torno do tema gênero,

1 Podemos dizer que, de acordo com os conceitos de gênero, há uma confusão por parte do autor sobre os conceitos de identidade, expressão de gênero e sexo biológico. No primeiro, temos a ideia de papel de gênero ou expressão de gênero. Já o segundo é o sexo biológico, quando descreve os órgãos sexuais, e o que poderia ser expressão de gênero – e não identidade de gênero – quando discorre sobre os aspectos físicos do estereótipo feminino, como cabelos, pele, etc. em outro momento de nossa pesquisa, discutiremos com mais profundidade esses conceitos.

educação superior e jogos eletrônicos ainda estão dando os primeiros passos nas pesquisas acadêmicas.

2.3 Jogos eletrônicos e aprendizagem

O ensino foi, por muito tempo, individualizado, e tinha como principal objetivo o desenvolvimento do raciocínio e da linguagem. É a chamada educação 1.0, no qual o estudante é caracterizado com um perfil passivo, disciplinado e submisso, e seguem a doutrina religiosa. De acordo com Fava (2014), a escola atual traz muitas características da Idade Média, a exemplo da figura do professor como o centro – detentor do conhecimento – que tem o papel de ensinar a muitos estudantes com diferentes perfis.

Também são frutos da Idade Média (da organização nas escolas monásticas, nas catedrais e nas universidades) as práticas disciplinares e as práticas avaliativas. Descendem dessa época alguns conteúdos culturais, como o ensino gramatical e a retórica da língua, a imagem da filosofia, a lógica e a metafísica (FAVA, 2014, p. 04).

Com a chegada da emergente sociedade industrial, veio a educação 2.0. Neste modelo, a educação está centrada na indústria e comércio, sendo direcionadas para a memorização, treinamento, habilidades manuais. Para Fava (2014), este modelo foi fortemente influenciado pela Revolução Industrial.

A industrialização solidificou o capitalismo e alterou as relações sociais, que passaram a expressar a forma de estruturação do trabalho. A educação foi moldada para suprir a necessidade de profissionais técnicos onde a memorização, padronização, transmissão de conteúdos e o treinamento eram fatores determinantes para o bom desempenho profissional (FAVA, 2014, p. 19).

Com a sociedade – dita – digital, há uma retomada de uma educação voltada ao refletir, desenvolver soluções aos problemas que não podem ser resolvidos com soluções padronizadas. O progresso tecnológico proporcionou, segundo Fava (2014), uma mudança no modelo de trabalho feito pelo homem. Essa mudança se refere à diminuição do trabalho repetitivo, hoje operado por máquinas desenvolvidas pelo próprio homem. Essa é a chamada educação 3.0.

Com o advento da era digital, novamente estamos vivenciando uma mudança de época. Se, na fase industrial o cérebro foi abstraído, a

sociedade digital postula que as pessoas pensem, que desenvolvam a habilidade de buscar a essência, separar o que é importante e útil daquilo que é descartável e irrelevante. Demanda a capacidade de fornecer soluções alternativas para problemas nunca antes vistos, dilemas que não podem ser resolvidos com a aplicação mecânica de soluções padronizadas. O mercado requer a habilidade denominada acuidade mental (FAVA, 2014, p. 34).

Mesmo tendo um cenário favorável ao desenvolvimento de uma educação mais acessível e com maior possibilidades de aprendizagem, ainda há resistência neste setor. De acordo com Fava (2014, p. 35), a academia é o espaço onde há maior resistência ao uso de novas tecnologias, “[...] está entre os setores mais retrógrados na utilização das possibilidades da Internet”. Porém, há reconhecimento por parte de especialistas em educação sobre o uso de novas tecnologias “[...] como ferramentas essenciais e indispensáveis na era da comunicação, as novas tecnologias ganham espaço efetivo dentro e fora de sala de aula” (FAVA, 2014, p. 35).

É possível perceber os avanços nos usos de tecnologias digitais fora do contexto educacional. Por isso, muito se discute sobre o uso dessas novas tecnologias dentro de sala de aula, pois são vistos como alternativa para ampliar as possibilidades de aprendizagem. De acordo com Fava (2014), muitas das ferramentas tecnológicas digitais podem ser aproveitadas em sala de aula como facilitadores da aprendizagem.

“Computadores ligados à Internet, *software* de criação de *sites*, televisão a cabo e em alta definição, sistema de rádio, *tablets*, *smartphones* e jogos eletrônicos são algumas das alternativas que podem ser aproveitadas no ambiente escolar como instrumentos facilitadores do aprendizado” (FAVA, 2014, p. 35).

Porém, ainda há resistência em relação ao uso de tecnologias digitais na educação. E os muitos são dos mais variados, dentre eles, o medo de mudança é um dos principais fatores pela falta de inovação na educação. Para Fava (2014, p.33), “Os seres humanos tem a necessidade inata de inovar, de se relacionar. Entretanto, o novo assusta, amedronta, intimida” (FAVA, 2014, p. 33).

Apesar desse contexto, a universidade é colocada como principal responsável pelas mudanças mais profundas da educação, seja na educação básica ou na superior. De acordo com Fava (2014, p. 28), a academia “tem a difícil responsabilidade de proporcionar uma aprendizagem eficaz que assegurará a perenidade e o sucesso de médio e longo prazo a qualquer instituição de ensino”.

A realidade da educação mostra a necessidade de mudanças quanto aos métodos utilizados em sala de aula, Fava (2014, p.28) propõe mudanças a partir do conhecimento do perfil do aluno, requer “procedimentos que facilitem a aprendizagem, de ferramentas digitais e analógicas que auxiliem na motivação do estudante, de projetos acadêmicos que realmente desenvolvam competências e habilidades”.

Pensando nesses procedimentos que podem facilitar no processo de ensino-aprendizagem, muitos pesquisadores perceberam as possibilidades de uso do Jogo Eletrônico no contexto educacional.

Schwartz (2014), em seu livro “Brinco, Logo Aprendo”, diz que os alunos são do século XXI, os professores são do século XX e a escola é do século XIX. E ainda afirma:

A tecnologia não inventou o descompasso entre alunos, professores e instituições educacionais, mas, sem dúvida, torna essa incongruência entre indivíduos coletivos e tecnologias da mediação ainda mais dramática a sociedade do conhecimento e do espetáculo audiovisual cotidiano (SCHWARTZ, 2014, p.32).

Com os desafios que a própria escola lança aos seus alunos – como metas, notas, atividades, provas, prazos, aprovações –, é possível perceber a semelhança existente entre a dinâmica do contexto educacional com a dinâmica dos jogos, já que os jogos têm também desafios como metas, objetivos, prazos (tempo limite no jogo para alcançar determinado objetivo), aprovações (passar em determinados estágios), notas (score), metas (finalizar o jogo com sucesso).

[...] um exame do nosso sistema educacional mostra que ele também é um jogo! Alunos (jogadores) recebem uma série de atribuições (metas) que devem ser entreguem (realizadas) em determinadas datas (prazos). Eles recebem repetidamente notas (escores) como *feedback* à medida que as atribuições (desafios) tornam-se mais e mais difíceis, até o final do curso, quando eles passam por uma prova final (monstro chefe) em que só podem passar (derrotar) se dominarem todas as habilidades no curso (jogo). Alunos (jogadores) com um bom desempenho são listados no rol da honra (lista de escores mais altos) (SHELL, 2011, p. 443).

Prensky (2012) e Mattar (2010) também defendem o uso de jogos para educação. Prensky (2012), em “Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais”, defende que os jogos digitais podem servir como ferramenta de aprendizagem. E Mattar (2010)

ainda destaca que, por meio do uso de jogos, a aprendizagem pode ocorrer de forma tangencial, ou seja, o jogador desenvolve alguma habilidade – como aprender algum conteúdo em história, língua estrangeira – mesmo sem ser este o objetivo do jogo.

Em relação a finalidade dos jogos que foram elaborados com fins educativos, há uma discussão sobre a diferença entre os jogos que são denominados de educativos e aqueles que são chamados de educacionais. A diferença está, basicamente, relacionado ao objetivo do jogo em seu processo de construção e sua finalidade:

A palavra “educativo” – adjetivo formado pelo verbo educar + o sufixo *ivo* - que significa modo de ser –, confere o sentido de: modo de educar, de instruir alguém. E quando passamos para a palavra educacional, também adjetivo formado pelo substantivo educação + *al*, temos uma conotação mais ampla que significa **relativo a**, por exemplo, pessoal – relativo a pessoas, institucional – relativo à instituição e educacional – relativo à educação, sem focar no modo como isso deve ser feito. Isso justificaria os jogos que não são educativos nas salas de aulas, auxiliando nos processos de aprendizagem dos alunos com mais engajamento, ludicidade e motivação. Em suma, os jogos educacionais não teriam o papel de ensinar algum conteúdo específico, enquanto os jogos educativos trazem essa premissa (ALEXANDRE, 2015, p. 41)

Outro ponto de discussão igualmente recente é sobre o uso de jogos comerciais como ferramenta para aprendizagem. O jogo caracterizado como comercial tem um apelo gráfico melhor e mais avançado, com imagens em 3D e sons elaborados para prender a atenção do jogador.

A principal diferença entre jogos educacionais digitais e jogos não educacionais (comerciais), é que estes últimos são desenvolvidos com o propósito de despertar o interesse do jogador e mantê-lo o maior tempo possível interessado, pois isso gera renda para a desenvolvedora do game (RESENDE; MUSTARO, 2014, p. 268).

A partir disso, pode-se compreender que os jogos mencionados por Gee (2009), correspondem àqueles que, mesmo sem ter o foco para a educação, podem ser adaptados ao contexto pedagógico.

Gee (2009) comprehende que o jogo digital online se constitui em um autêntico espaço de formação, não pela temática do jogo em si, mas porque insere o jogador em situações problema, nas quais ele precisa buscar soluções para os desafios postos pelo jogo ou jogadores. E que nesta busca, o jogador necessita orientar-se por outras experiências ou por documentos e registros que tratem de seus problemas específicos.

2.3.1 Os Princípios de Aprendizagem nos jogos eletrônicos

Ao tentar aproximar os jogos eletrônicos da aprendizagem, Gee (2009) criou os princípios para uma boa aprendizagem. O autor elenca estes princípios: identidade; interação; produção; riscos; customização; agência; boa ordenação dos problemas; desafio e consolidação; “na hora certa” e “a pedido”; sentidos contextualizados; frustração prazerosa; pensamento sistemático; exploração, pensamento lateral, revisão dos objetivos; ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído; equipes transfuncionais e performance anterior à competência.

O princípio da **Identidade** define que há uma motivação que o jogo proporciona por meio da identidade do personagem do jogo. Gee (p. 170, 2009) afirma que “Os bons videogames cativam os jogadores por meio da identidade. (...) os jogadores se comprometem com o novo mundo virtual no qual vivem, aprendem e agem através de seu compromisso com sua nova identidade”.

Por **Interação**, Gee (p. 170, 2009) afirma que “nada acontece até que o jogador aja e tome decisões. Daí em diante, o jogo reage, oferecendo *feedback* e novos problemas ao jogador”. Sobre a relação deste princípio com a aprendizagem, o autor esclarece que a escola deve promover a interação entre os alunos e aluno com seu material para aprendizagem, bem como ocorre com os jogos digitais: “(...) os textos e livros precisam ser colocados em contextos de interação onde o mundo e as outras pessoas respondam”.

Produção: Gee (p. 170, 2009), neste princípio, diz que “Os jogadores são produtores, não apenas consumidores; eles são ‘escritores’, não apenas ‘leitores’. Mesmo no nível mais simples, os jogadores co-desenham os jogos pelas ações que executam e as decisões que tomam”. No contexto escolar, o autor propõe um ambiente mais participativo para os alunos, quando afirma que “eles deveriam ajudar a ‘escrever’ o campo e o currículo que estudam”.

Sobre os **Riscos**, fica esclarecida a importância dos erros cometidos ao afirmar que o fracasso, em game, é um momento importante para que o jogador possa repensar as estratégias. O jogador pode retomar o último momento salvo no jogo, sem desestimular. Para Gee (2009, p.171), “fracassar em um game é uma coisa boa. Diante de um chefe, o jogador usa erros anteriores como formas de encontrar o padrão de

funcionamento daquele chefe e de ganhar *feedback* sobre o progresso que está sendo feito”. Essa mesma ideia sobre riscos, sendo pensada no contexto educacional, nos faz refletir sobre o quanto as instituições educacionais – sobretudo a escola, que “costuma oferecer muito menos espaço para o risco, a exploração e o insucesso”.

O princípio da **Customização**, de acordo com Gee (2009, p. 171), refere-se à forma como o jogador consegue se adaptar ao jogo. O jogador escolhe sua estratégia de jogo: escolhe as habilidades que deseja desenvolver em seu personagem, escolhe como resolver os problemas, ou seja, o jogo é customizado de acordo com a forma de aprender e jogar do jogador. “Os *games* frequentemente possuem diferentes níveis de dificuldade e muitos bons jogos permitem que os jogadores solucionem problemas de diferentes maneiras”. E no âmbito educacional, os “Currículos escolares customizados não deveriam apenas ter relação com o estabelecimento de um ritmo próprio, mas também com intersecções verdadeiras entre o currículo e os interesses, desejos e estilos dos aprendizes”.

Gee (p. 171, 2009), sobre o princípio da **Agência**, afirma que “Graças a todos os princípios anteriores, os jogadores dos *games* têm uma real sensação de agência e controle. Eles têm um verdadeiro sentido de propriedade em relação ao que estão fazendo, um sentido que é raro na escola”. Os jogadores sentem que tem o controle sobre suas ações. Pensando no contexto educacional, pode-se perceber que ainda é muito forte a passividade dos alunos, onde os mesmos apenas recebem informações. Este princípio da **Agência** está fortemente atrelado ao princípio da **Produção, riscos e customização**.

Boa ordenação dos problemas: neste princípio, os objetivos são ordenados, dos mais simples aos mais complexos, para que o jogador possa aprender gradativamente a resolver problemas. Ao passo que muda o nível, o jogador pode usar sua experiência para tentar elaborar novas soluções.

Em bons *videogames*, os problemas enfrentados pelos jogadores estão ordenados de modo a que os anteriores sejam bem construídos para levar os jogadores a formularem hipóteses que funcionam bem para resolver problemas posteriores mais difíceis. A forma como os problemas são organizados no espaço faz diferença – é por isso que os *games* têm “níveis”. É preciso pensar também sobre como ordenar os problemas em um rico espaço imersivo como, por exemplo, o de uma sala de aula de ciências (GEE, 2009, p.171).

No princípio **Desafio e consolidação**, os desafios enfrentados são repetidos ao longo do jogo como uma forma de consolidar a habilidade adquirida. Gee (2009, p. 172) Antes de novos desafios serem apresentados, os jogos mandam para os jogadores “um conjunto de problemas desafiadores e então os deixam resolver esses problemas até que tenham virtualmente rotinizado ou automatizado suas soluções”. Em sala de aula, esta situação, geralmente, é ignorada. O aluno que tem mais dificuldades, não é oportunizado o suficiente para consolidar o aprendizado, como por exemplo:

Na escola, às vezes os estudantes com maiores dificuldades não têm suficientes oportunidades para consolidar seu aprendizado e os bons estudantes não encontram desafios suficientes ao domínio das habilidades escolares adquiridas (GEE, 2009, p. 172).

“**Na hora certa**” e “**a pedido**”, neste princípio, Gee (p. 172, 2009) afirma que “Os games quase sempre dão as informações verbais ‘na hora certa’ – ou seja, quando os jogadores precisam dela e podem usá-la – ou ‘a pedido’, quando o jogador sente necessidade dela, a deseja, está pronto para ela e pode fazer bom uso dela”. No contexto da aprendizagem escolar, o conhecimento não é desenvolvido dessa forma. Para Gee (2009,p.172), “as pessoas têm dificuldade em lidar com montanhas de palavras fora de contexto; é por isso que os livros didáticos são tão pouco eficientes”.

Gee (p. 170, 2009) defende ainda que os jogos eletrônicos devem apresentar **sentidos contextualizados** e afirma que a aprendizagem na escola deveria acontecer da mesma forma, contextualizando as informações:

Os *games* sempre contextualizam os significados das palavras em termos das ações, imagens e diálogos a que elas se relacionam e mostram como eles variam através de diferentes ações, imagens e diálogos. Eles não oferecem apenas palavras em troca de palavras. A escola também não deveria fazer isso.

Com todos os desafios que o jogo pode proporcionar, o jogador se sente motivado a encontrar soluções. Gee (2009) denomina este princípio de **Frustração prazerosa**. Porém, como já foi percebido em outros princípios como **Desafio e consolidação**, todos os problemas que aparecem para o jogador resolver, seguem uma lógica quanto ao nível alcançado pelo jogador:

Graças a muitos dos princípios acima, os bons *games* ficam dentro do “regime de competência” (DISESSA, 2000) do jogador, mas junto ao

limite externo desse regime. Ou seja, eles são percebidos como “factíveis”, mas desafiadores. Este é um estado altamente motivador para os aprendizes. Muitas vezes a escola é fácil demais para alguns estudantes e difícil demais para outros, até na mesma sala de aula (GEE, 2009, p. 173).

Ainda sobre os desafios que os jogadores enfrentam nos bons jogos, o princípio do **pensamento sistemático** mostra que os jogos incentivam os jogadores a relacionar os desafios com as habilidades que possuem, fazendo projeções para o futuro. Gee (2009, p. 173), diz: “Em um game massivo de múltiplos jogadores, como *World of WarCraft* (2004), os jogadores precisam pensar nas ramificações de suas ações, não apenas em todos os aspectos do mundo do jogo, mas também em muitos outros jogadores”.

Explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos: neste princípio, os jogos estimulam os jogadores a explorar detalhadamente o jogo antes de chegar em um novo desafio. Sobre esse aspecto, Gee (2009, p. 173) afirma que os jogos “encorajam os jogadores a explorar detalhadamente antes de irem adiante rápido demais, a pensar lateralmente e não só linearmente e a usar essa exploração e esse pensamento lateral para repensar os próprios objetivos de vez em quando”.

Em relação ao princípio **Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído**, os personagens virtuais são ferramentas inteligentes que emprestam seus conhecimentos ao jogador, que por sua vez, precisa saber quando e como utilizar esses conhecimentos das ferramentas inteligentes. Para Gee (2009, p.173), “os personagens virtuais têm habilidades e conhecimentos próprios que emprestam ao jogador”. E quando se trata de trabalho em equipe, os conhecimentos dos jogadores são compartilhados:

Em um jogo massivo de múltiplos jogadores, cada um trabalha em equipes, onde cada membro contribui com suas habilidades próprias. O conhecimento central necessário para jogar o jogo é distribuído entre um conjunto de pessoas reais e seus espertos personagens virtuais. Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído são aspectos-chave nas profissões modernas, apesar de nem sempre o serem nas escolas modernas (GEE, 2009, p.174).

Jogar em equipe em um jogo *multiplayer*, faz com que cada jogador, com seu personagem – e suas habilidades específicas –, ajude de acordo com suas habilidades e necessidades do grupo, para Gee (2009, p. 174), “[...] as pessoas afiliam-se de acordo com o compromisso que têm com uma missão comum, não prioritariamente em função

de raça, classe, etnicidade ou gênero”. Na escola, esse tipo de trabalho em equipe não é explorado. Este é o princípio chamado de **Equipes transfuncionais**.

Já o princípio **Performance anterior à competência**, mostra um caminho inverso ao adotado pela escola, onde os alunos recebem informações antes mesmo de exercitar seu desempenho, como ocorre com os jogadores nos jogos, que podem ter desempenho antes de tornarem-se competentes “(...) apoiados pelo *design* do jogo, pelas “ferramentas inteligentes” oferecidas pelo jogo e também, frequentemente, pelo apoio de outros jogadores mais avançados” (GEE, 2009, p.174).

3. IDENTIDADE DE GÊNERO

Neste capítulo será discutido sobre a identidade de gênero no curso de Pedagogia. Como esse tema aparece nas diretrizes curriculares e de que forma o curso de Pedagogia se apropria desse tema. Além disso, também compreender os conceitos de gênero e identidade.

Apresentaremos aqui as discussões sobre gênero de acordo com Judith Butler (2003) e Joan Scott (1996) e algumas concepções de Simone de Beauvoir, sobre a identidade de gênero e o “ser mulher”.

Ao discutirmos sobre ensino superior e gênero, apresentaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia. Neste documento, os artigos norteiam as ações das universidades para o curso de Pedagogia, sinalizando todas as necessidades do curso, apresenta as aptidões e habilidades que o pedagogo deve ter ao se formar.

Por fim, a relação entre o jogo e o gênero é apresentada a partir da perspectiva da identidade defendida por James Paul Gee (2009).

3.1 Conceitos de gênero e sexualidade

O conceito de gênero é vasto e rico, podendo ser representado em diversas vertentes de estudos, como a psicologia, antropologia e sociologia. No entanto, trata-se de um termo complexo para se definir, já que é imprescindível a reflexão sobre sua construção. Mas, afinal, o gênero é uma construção social, cultural, política ou biológica?

Para Judith Butler (2003), sendo o sexo biológico determinado de forma natural e o gênero ser constituído pela sociedade, então o gênero também passa a ser algo determinado arbitrariamente a partir de uma cultura dominante:

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a

biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2003, p.26).

O gênero reside nesse complexo fenômeno. Butler (2003) afasta-se da visão determinista ao fazer reflexões sobre a célebre frase de Simone de Beauvoir, “Não se nasce mulher, torna-se mulher” do livro *O Segundo Sexo* (1949). Esta autora defende que “tornar-se mulher” parte do pressuposto de construção de uma construção social. Então, tal como o sexo, gênero também seria um fator determinado socialmente, imutável e constante. Para Louro (2000, p. 68), “as identidades fazem parte dos jogos políticos, ou melhor, as identidades se fazem em meio a relações políticas”.

Já a Jaqueline Gomes de Jesus, no guia publicado em 2012, “Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos”, afirma que o gênero é uma “classificação pessoal e social das pessoas como homens ou mulheres. Orienta papéis e expressões de gênero. Independente do sexo” (p.13).

Porém, ainda na visão de Butler (2003), o gênero é uma construção do sujeito (fabricação), mas também uma expressão que foi construída a partir de um discurso hegemônico. Ou seja, a própria sociedade construiu um conceito.

o gênero é constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar relações de poder. Mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (SCOTT, 1996, p.11).

Muito já se disse que o gênero faz parte de uma construção cultural, baseado no sexo biológico, o que podemos entender como determinismo biológico. Nas falas dos sujeitos, na análise dos dados, essa ideia é bastante difundida: “sou mulher porque tenho o aparelho biológico para gerar filhos”. Ou porque “meu corpo é considerado feminino”.

Para Cossi (2011, p.69), o conceito de gênero é complexo e trata-se também de uma construção cultural, que não depende exclusivamente de fatores biológicos:

[...] o conceito de “gênero” reúne aspectos psicológicos, sociais e históricos associados à feminilidade, por um lado, e à masculinidade, por outro. As concepções daquilo que é masculino e daquilo que é feminino variam de cultura para cultura (e até mesmo dentro de uma mesma cultura) com o passar do tempo.

Logo, para que haja um maior esclarecimento sobre a composição de gênero, apresentamos a classificação de Costa (1994). Segundo o autor, o gênero está dividido em quatro escalas: sexo biológico, identidade de gênero, papel de gênero e orientação afetivo-sexual.

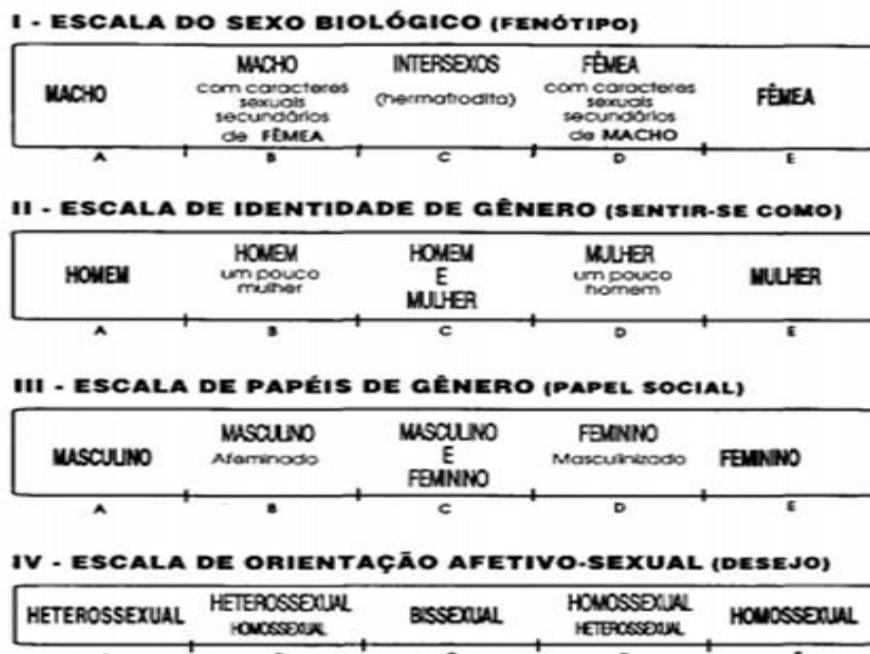


Figura 1 – Escala de gênero e sexualidade

O sexo biológico, como definido por Jesus (2012, p.13), refere-se a uma “classificação biológica das pessoas como machos ou fêmeas, baseada em características orgânicas como cromossomos, níveis hormonais, órgãos reprodutivos e genitais”. De acordo com Costa (1994), segue a mesma lógica conceitual, o sexo biológico é definido por meio dos órgãos reprodutivos, sendo classificado como macho, fêmea e intersexos, compreendendo que esta última classificação abrange hermafroditas ou pseudo-hermafroditas.

Sobre a identidade de gênero, para Sayão (2005, p. 259), esta “é uma construção subjetiva, um sentimento de ser homem ou mulher, elaborada ao longo da vida. Não basta ter nascido com sexo biológico de homem ou mulher. É preciso sentir-se como...” Assim sendo, podemos compreender que o gênero está nas coisas e nas pessoas, ou seja, o sexo biológico não pode ser determinante para definir gênero.

Por sua vez, Jesus (2012, p.14) afirma que a identidade de gênero é o

Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero.

Já segundo Sayão (2005, p. 214), a orientação sexual “se refere ao sexo daquele/a por quem sentimos atração erótica ou o sexo daquele/a por quem sentimos desejo sexual”. Esse conceito, de acordo com Jesus (2012, p. 15), é complementado pela ideia de identidade, quando afirma que a orientação sexual é a “atração afetivo-sexual por alguém. Sexualidade. Diferente do senso pessoal de pertencer a algum gênero”.

Sobre a expressão de gênero, que compreendemos como uma visão do outro para nós mesmos, Jesus (2012, p.13) afirma que a expressão de gênero é a “forma como a pessoa se apresenta, sua aparência e seu comportamento, de acordo com expectativas sociais de aparência e comportamento de um determinado gênero. Depende da cultura em que a pessoa vive”.

Para sistematizar os conceitos estudados, sobre gênero e sexualidade, ao longo da pesquisa, criamos um quadro para reunir de forma objetiva as definições e classificações sobre a construção do gênero. Sendo assim, resumidamente, compreendemos que:

Quadro 3 – Classificação e definição de gênero e sexo

Gênero e Sexo	Definição	Classificação
Sexo biológico	Representa o fenótipo, o corpo, o aparelho genital.	Macho Fêmea Intersexos: hermafrodita ou pseudo-hermafrodita
Orientação afetivo-sexual	Refere-se à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico de cada pessoa.	Assexual Heterossexual Homossexual Bissexual
Identidade de Gênero	Parte para o mais subjetivo. A identidade de gênero é como você se sente.	Homem Mulher Homem e Mulher

Expressão de Gênero	É o olhar externo sobre alguém. É como as pessoas lhe veem, seja pelo aspecto físico ou psicológico.	Andrógeno Feminino Masculino Feminino Masculinizado Masculino Afeminado
---------------------	--	---

3.2 Identidade de gênero: mulher e jogos eletrônicos

O que é ser mulher? Apenas ter útero? São as questões biológicas que definem o gênero? A sociedade faz essa relação, do sexo biológico com a identidade de gênero. Para essa complexa discussão, Simone de Beauvoir afirma: “todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade” (p. 13).

Como visto, a identidade de gênero é uma construção histórica, cultural e social. O conceito foi apropriado pelos indivíduos, acrescido por outras características que formam a identidade do sujeito dominada apenas segue os padrões, não interfere diretamente, não faz mudanças na sociedade. Porém, os movimentos feministas têm conseguido enfrentar os problemas de desigualdade e tem realizado mudanças substanciais nos grupos de apoio às mulheres.

Essa é a sociedade que cria os estereótipos, sejam físicos ou psicológicos. A construção acontece de forma arbitrária, onde diferenças de classe e relações de poder constituem tais estereótipos.

Essa desigualdade se reflete na vida pessoal, profissional e já revelou muito nas artes, como por exemplo. Temos aqui o exemplo de jogo, muitas personagens – em sua maioria – são representadas de forma sexualizadas:

Historicamente relegadas a um papel secundário ou passivo nas narrativas dos games, as mulheres, quando não representadas de forma frágil, acabam sendo representadas de maneira hiperssexualizada explorando as curvaturas e os volumes do corpo numa intensidade quase caricata (BEZERRA; RIBAS, 2014, p. 1).

O tema do “salve-a-princesa”, presente em praticamente todos os aspectos da produção cultural, tem servido nos jogos para transformar as mulheres nos jogos em apenas mais um objeto de desejo. O que mudou, cerca de cinco anos até hoje, foi a indústria oportunizando

mulheres para trabalhar. A exemplo dessa evolução, temos a Lara Croft, que deixou de usar shorts curtos e insinuantes para vestir para calça comprida.

A popularidade da fórmula “salve-a-princesa” essencialmente estabeleceu o padrão para indústria, o qual tipicamente faz dos homens sujeitos das narrativas, enquanto relegam as mulheres o papel de objeto, frequentemente se tornando ou se reduzindo a um prêmio a ganhar, um tesouro a encontrar ou um objetivo a alcançar. Além disso, na maioria dos casos o corpo/imagem dessas personagens são extremamente sexualizadas, seja nas roupas usadas por elas ou nas proporções de seus corpos (BEZERRA; RIBAS, 2014, p. 3).

Assim como ocorre na maior parte da história da Humanidade, observa-se que a mulher tem apresentado uma função auxiliar ao homem, proporcionando suporte. O protagonismo histórico é masculino na maior parte da história, sendo à mulher relegado um papel secundário e quase sempre invisível. Logo, não poderia ser diferente com a indústria dos jogos eletrônicos.

O eterno feminino, um chavão que tenta imobilizar, no tempo, as virtudes “clássicas” da mulher. Um chavão que corresponde bem ao senso comum de procurar qualidades quase abstratas: maternidade, beleza, suavidade, docura e outras, num ser que é histórico. Justamente aí que está a falha que desvincula a mulher de sua época e seu contexto, que a transforma em um ser à parte, independente de circunstâncias concretas (BUITONI, 1981, p.4).

Como podemos observar, de acordo com Buitoni (1981), as personagens femininas, nos jogos eletrônicos, têm apresentado uma função de suporte, apenas, em relação aos personagens masculinos. E essa obedece a uma estrutura estereotípica no desenrolar das personagens de cada gênero: aqueles masculinos marcados por traços como “fortes”, “heróis”, “musculosos”, “corajosos”, enquanto as femininas se apresentam como “mulher frágil”, “indefesa”, “curvilínea”, etc.

Como afirma Berger (1999, p. 66), “a mulher é representada de uma maneira bastante diferente do homem – não porque o feminino é diferente do masculino – mas porque se presume sempre que o espectador ‘ideal’ é masculino, e a imagem da mulher tem como objetivo agradá-lo”. Sendo assim, pode-se inferir que uma categoria dominante define o estereótipo, que vai apenas auxiliá-lo, servi-lo ao longo dos tempos.

O protagonismo feminino aparece, nessa ocasião, como uma forma de quebrar esses estereótipos. Daí que surgem os movimentos feministas meados do século XIX,

no período da industrialização, com a luta de diversas mulheres para redefinir o papel da mulher na sociedade. Lutaram – e lutam – pela igualdade, pelos direitos, pela liberdade.

Logo, para conquistar o público feminino, a indústria dos games inseriu as mulheres nos jogos, mas – quase sempre – reproduzindo os papéis que correspondem aos estereótipos, de comportamento, hábitos, aparência física, interesses em geral.

O problema se encontra em que a partir da concepção tradicional do videogame é mais difícil se dirigir às habilidades e preocupações tradicionais supostamente atribuídas às mulheres (empatia, interação social, vestidinhos da Zara) que a dos homens (corridas de carro, cerveja e te ligo depois da jogo) (ETXEBARRIA, 2000, p. 83).

Porém, como Etxebarria (2000) afirma, “as meninas das novas gerações aprendem de pequenas que para serem aceitas socialmente devem estar na última moda e ser loiras, peitudas e excessivamente consumistas”. Infelizmente, esse discurso é comum na nossa sociedade e reforça um estereótipo cruel sobre a imagem da mulher. Portanto, pensando na educação, qual seria o papel da escola para a desconstrução desses estereótipos? De que forma o educador pode ajudar as meninas a se aceitarem como são, naturalmente, sem os padrões cruéis da sociedade definindo sua imagem e seu papel social?

O estereótipo faz uso de algumas características fáceis de compreender e lembrar, amplamente compartilhadas, reduzindo as pessoas ou grupos de pessoas a tais peculiaridades, exagerando-as, simplificando-as e fixando-as como imutáveis. Assim, reduzindo as pessoas a um conjunto simples de características essenciais, naturais e fixas, a estereotipação facilita reunir todas aquelas que correspondem à “norma” em uma “comunidade imaginada”, ao mesmo tempo em que estigmatiza simbolicamente as “outras” que são, de alguma forma consideradas diferentes (SANTOS; PEDRO, 2011, p. 172).

Percebe-se que o conceito de estereótipo está estreitamente ligado a relação de poder. Eles são usados para definir e delimitar pessoas, mas será que é sempre negativo ou pode-se definir de forma positiva?

Podemos entender com isso que ao definirmos algo, delimitando, cria-se um padrão. E ao criar esse padrão, muitas pessoas não se enquadram, já que o ser humano é plural, diversificado em forma e personalidade. E quem fica de fora desse padrão, é excluído socialmente, deixando de ter seus direitos garantidos, em muitos casos.

3.3 Contexto: cultura *gamer*

Para contextualizar a nossa pesquisa, foram utilizados os dados do estudo “A Geração Interativa Na Ibero-América – Crianças e Adolescentes diante das telas”, Sala e Chalezquer (2013). Sobre os dados do referido estudo, as informações, em sua grande parte, são detalhadas em sexo e idade, essas são variáveis imprescindíveis para a compreensão da cultura *gamer*.

De acordo com a pesquisa, “os meninos mostram-se como autênticos profissionais do jogo: jogam mais, começam antes e mantêm altos níveis de jogo ao longo dos anos. Além disso, preferem as plataformas específicas de maior qualidade de jogo” (p. 141). Essa última informação sobre a preferência da plataforma para jogo será detalhada mais adiante. Essa pesquisa também constata que as meninas jogam menos que os meninos, porém predominam em relação ao uso de computador e celular para jogar. “Suas preferências na hora de escolher as plataformas parecem mais funcionais do que específicas: o computador ou o celular são as mais usuais, provavelmente porque são as que mais têm à sua disposição, além da possibilidade de multifunção”.

No que se refere ao tipo de videogame, sendo portátil ou não, 52% dos jovens brasileiros entrevistados têm aparelho de videogame (em torno de 65% são os meninos que possuem, enquanto que 15% são meninas) e 18% têm aparelho de videogame portátil (45% correspondem aos meninos e 10% às meninas) (p.139).

A pesquisa também traz dados sobre o hábito desses jovens e pergunta se eles realmente jogam. Essa pergunta vai além da posse do aparelho. “A questão pode parecer supérflua, mas tem por objetivo comprovar em que medida a posse de uma determinada tecnologia limita ou fomenta a atividade lúdica” (p.139). A pesquisa mostrou que 73% dos jovens de 6 a 9 anos responderam afirmativamente que jogam, enquanto esse número cai para 67% em relação aos jovens de 10 a 18 anos (p.139).

Sobre a companhia para jogar, o jovem brasileiro se caracteriza por gostar de jogar sozinho. “O jogo individual é uma característica que se mostra paritária” (p.142). Quando joga em companhia, os meninos preferem jogar com os amigos, já as meninas buscam a companhia dos irmãos.

A pesquisa também avalia qual o aparelho mais usado para jogar. No contexto global, 66% dos meninos preferem jogar com aparelho de videogame, já as meninas

representam 44%. Dos jovens entrevistados, 68% afirmaram que usam o computador, no Brasil, esse número se torna mais expressivo, pois 72% dos jovens de 6 a 18 anos afirmaram usar o computador para jogar (p.140).

Outro dado que a pesquisa traz é sobre o tempo que os jovens passam jogando. E está dividido em dois momentos: durante a semana (segunda a sexta) e fins de semana. No geral, um terço dos jovens declara jogar menos de uma hora diariamente (*light users*), enquanto que 24% joga entre uma e duas horas por dia (*medium users*). E 15% dos jovens admite jogar mais de duas horas por dia (*heavy users*) (p. 144). No Brasil, 16% das crianças e jovens disseram nunca jogar durante a semana, 27% são *light users*, 20% *medium users*, 21% *heavy users*, e 14% não sabem quanto tempo gastam jogando durante a semana.

Nos fins de semana, o percentual de crianças e jovens *light users* diminui (24%), em contrapartida, o percentual correspondente ao grupo *heavy users* se acentua, com a representação de 27%. Já 15% afirma nunca jogar, 18% representa o grupo *medium users* e 14% não sabem quanto tempo jogam durante os fins de semana. “[...] definitivamente as meninas não jogam ou jogam menos tempo, enquanto os meninos predominam de forma muito significativa quando o consumo ultrapassa a fronteira dos 60 minutos diárias de dedicação” (p. 144).

O estudo ainda mostra que 38% das crianças e jovens usam jogo em rede, a partir de gêneros de jogos: Cassino, Representação de papéis, Jogos de mesa e cartas, Comunidade virtual, Esportes, Estratégia e batalha, Corridas. No Brasil, o gênero “Estratégia e batalha” se destaca diante dos outros. Cerca de 70% dos meninos e 50% das meninas jogam este gênero em rede. Quando se trata de gênero do jogo em relação ao sexo, os meninos, em sua maioria, optam por jogos de esporte, ação e aventura. Já as meninas, preferem jogos de aventura e de inteligência.

Sobre as valorações, em relação às preferências e às afinidades, foi comparando os videogames com outras opções de entretenimento, como televisão – por exemplo. A pesquisa revelou que 53% das crianças, de 6 a 9 anos, escolhem os videogames como opção favorita. Ao fazer um comparativo entre televisão e videogame, os dados revelam que as meninas preferem televisão ao videogame – o que representa 59% das meninas, já os meninos, 53% preferem o videogame.

Sobre os motivos de uso, várias perguntas foram feitas aos jovens sobre o tema. A pergunta sobre o uso do jogo quanto entretenimento mostra que em média 60% dos

meninos afirmam que os videogames entretêm, já as meninas não ficam muito atrás quanto a esse quantitativo, uma vez que 55% também afirmam favoravelmente a essa questão. Sobre o uso de videogame para passar o tempo, em torno de 45% dos meninos afirmam usar com esse propósito, já as meninas, esse percentual reduz consideravelmente, já que 25% (em média) das meninas usam com esse objetivo. Quando a questão da pesquisa foi: “jogar me permite fazer coisas não posso fazer na vida real”, 32% dos meninos responderam afirmativamente essa assertiva, enquanto que apenas 13% das meninas fizeram a mesma afirmação.

Esses dados mostram que o Brasil possui um perfil de crianças e jovens jogadores considerados *light users* ou *medium users*. E com o crescente número de usuários de *smartphones*, talvez ainda seja maior a quantidade de jogadores considerados eventuais ou casuais (sobre esse ponto, o estudo mencionado não aborda).

3.4 Identidade de gênero no Ensino Superior e DCNs

As DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, aprovado em 2006, reúne normas que tem por objetivo orientar o modo como o curso de Pedagogia deve funcionar no país.

O item X do Art. 5º das DCNs de Pedagogia afirma que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”.

Observando a complexidade do tema gênero, reforçamos a necessidade de se discutir esse tema com os futuros pedagogos. Já que durante o processo de formação dos alunos tem pouco ou quase nenhum contato com a discussão de gênero, como observaremos nas falas dos sujeitos na análise dos dados.

O curso de Pedagogia, em geral, apresenta um público majoritariamente feminino. Historicamente, a função do ensinar sempre foi atribuída a mulher, não por deter conhecimento, mas por haver aproximação com o cuidar devido a maternidade. Bem como a “afirmação ‘o magistério é uma profissão feminina’ constituiu-se num problema e não em uma verdade” (Sayão, 2005, p.45).

Sayão (2005, p.46) ainda afirma que

Rosemberg e Saparolli (1996) embasaram-se em estudos da pesquisadora catalã Izquierdo (1994) e inferiram que “a profissão de educador infantil” não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque exercem uma função de gênero feminino, vinculada à esfera da vida reprodutiva: “cuidar e educar crianças pequenas” (p.46)

Acreditamos que problematizar essa questão, é preciso. Uma vez que hoje, no mercado, temos mulheres que ocupam diversas funções, inclusive de liderança. Portanto, não existe uma função para o gênero. O papel de gênero se constitui, ao que parece, a partir que questões culturais preestabelecidas pela sociedade. Quem domina, dita as regras. Portanto, como nossa sociedade (ainda) é patriarcal, as regras não são criadas pelas mulheres, mas isso já vem mudando com os diversos movimentos feministas que a cada ano tem crescido bastante.

Retomamos constantemente às reflexões sobre o papel da escola e do pedagogo nesse processo de aprendizagem sobre gênero. Se o pedagogo não tem conhecimento sobre o tema, não consegue refletir sobre as questões de gênero e nem problematizar, como estará apto para formar cidadão, como bem orientam as DCNs?

A sociedade está permeada por estereótipos considerados negativos para as mulheres (características que definem mulher como sexo frágil, por exemplo). Qual o papel da escola para fazer essa desconstrução de estereótipos? De que forma a universidade poderá formar bons professores, cientes da diversidade, sabendo lidar com as diferenças de gênero?

As questões de gênero e sexualidade são apresentadas pelas DCNs como pauta para proposta pedagógica. As universidades devem, com isso, incluir essa discussão nas disciplinas pedagógicas e também podem oferecer como disciplina eletiva ou obrigatória – é o caso da UFPE no curso de Pedagogia, uma disciplina eletiva sobre gênero e sexualidade na educação.

Ao fazer uma relação entre as DCNs – a partir de sua abordagem sobre gênero e o ensino superior – pensando na prática docente com o uso de jogos eletrônicos, apresentamos, aqui, os “Sete princípios para uma boa prática na graduação”

O texto “Seven Principles for good practice in undergraduate education”, Chickering e Gamson (1991), onde apresentam “Os 7 Princípios para boa prática na

Educação de Ensino Superior”, foram baseados em pesquisas sobre o bom ensino e boa aprendizagem nas escolas e nas universidades.

De acordo com Chickering e Gamson (1991), o ensino da graduação deve preparar os alunos para entender e lidar, de forma inteligente, com a vida moderna. A respeito de cada princípio elencado acima, resumidamente propõem:

Segue abaixo os princípios:

- 1- A boa prática encoraja o contato entre o aluno e o professor** – O contato professor-aluno é o fator mais importante para motivar os alunos e envolvê-los. Ajuda no compromisso intelectual dos alunos e os incentiva a pensar sobre os valores e planos para o futuro;
- 2- A boa prática encoraja a cooperação entre os alunos** – A aprendizagem é reforçada quando se faz em equipe. Boa aprendizagem é colaborativa e social. Trabalhar em equipe aumenta o envolvimento na aprendizagem. Compartilhar as ideias e responder às reações dos outros, aguçá o pensamento e aprofunda a compreensão;
- 3- A boa prática encoraja a aprendizagem ativa** – Interação: Os alunos devem discutir sobre o que estão aprendendo. Deixar de ter uma postura passiva em sala de aula. Os professores devem usar técnicas de ensino que estimulem a cooperação entre os alunos;
- 4- A boa prática fornece *feedback* imediato** – Os alunos precisam de um *feedback* apropriado sobre seu desempenho. Precisam de oportunidades para refletir sobre o que aprenderam, o que ainda precisam aprender e como avaliar a si mesmos;
- 5- A boa prática enfatiza o tempo da tarefa** – Tanto para os professores quanto para os alunos, é preciso aprender a gerenciar o tempo. Os alunos precisam de ajuda para aprender a usar o tempo, de forma que consiga uma aprendizagem efetiva com o tempo necessário para ela;
- 6- A boa prática comunica altas expectativas** - Reforçar grandes expectativas: todos os tipos de alunos, sejam eles preparados ou não, precisam manter altas expectativas. Os professores devem, sempre, propor objetivos desafiadores. Assim os alunos se sentem motivados.
- 7- A boa prática respeita os diversos talentos e as diferentes formas de aprendizagem** – Existem muitos caminhos para a aprendizagem. Os alunos precisam de oportunidade para mostrar seus talentos e aprender da forma como funciona para

ele mesmo. Sendo assim, é papel do professor reconhecer os diferentes tales e estilos de aprendizagem que os alunos apresentam.

Além disso, Chickering e Gamson (1991) defendem que, para melhorar a graduação, é preciso das seguintes qualidades:

- ✓ Um forte sentido de propósito comum à comunidade acadêmica;
- ✓ Apoio por parte dos alunos e líderes do corpo docente;
- ✓ Financiamento adequado com uso apropriado;
- ✓ Políticas e procedimentos coerentes com o propósito;
- ✓ Avaliação para averiguar se os propósitos foram alcançados.

De acordo com o item 3, dos sete princípios, promover a interação é imprescindível para a aprendizagem. Logo, a partir da experiência dessa pesquisa, pode-se perceber, a partir da análise dos dados, que a interação foi muito importante nesse processo. Ressalta-se, neste princípio, que os alunos devem discutir sobre o que estão aprendendo. Só assim deixarão de ter uma postura passiva em sala de aula. Então, reconhece-se o papel jogo para promover a interação entre os alunos.

O jogo promove, também, uma outra forma de aprendizagem. Com isso, percebe-se que o princípio 7 é contemplado em nossa pesquisa, quando os sujeitos puderam compreender a discussão de identidade de gênero por meio do uso do *The Sims 4* e com a discussão feita durante o grupo focal (GF), quando os mesmos afirmaram que houve uma nova reflexão sobre esse tema, de forma mais aprofundada.

4. METODOLOGIA

4.1 Percurso metodológico

Durante o processo de planejamento metodológico, foi pensado sobre como utilizar o jogo para sensibilizar o aluno de Pedagogia sobre as questões de gênero (identidade). Utilizar jogos eletrônicos para pesquisa já não seria uma tarefa tão fácil. Fatores como tempo da pesquisa – pois é preciso tempo para conseguir a imersão no jogo – e os hábitos dos alunos de Pedagogia (não pertencentes ao grupo de pessoas que jogam) foram obstáculos que dificultariam a coleta de dados, e, possivelmente, não trariam resultados satisfatórios (como falta de sujeitos para participar da pesquisa, por exemplo).

Os sujeitos foram escolhidos por meio de um questionário online. Os alunos que estiveram interessados poderiam se inscrever, sabendo antecipadamente que se tratava de uma pesquisa de mestrado, tendo clareza sobre cada etapa.

O perfil do aluno de pedagogia é, geralmente, estudante com baixa renda, sendo a maioria do sexo feminino e não *gamer*, por outro lado, houve bastante interesse por aqueles que fizeram parte do processo em que durou cerca de 2 meses entre a primeira entrevista e o grupo focal (última etapa). Foram 6 alunos do curso de pedagogia do 7º período, 5 mulheres e 1 homem.

Selecionamos os sujeitos pela diversidade de informações contida no questionário. Almejávamos, naquele momento, ampliar o perfil, possibilitando a participação diversificada quanto aos perfis de gênero (sexo biológico, orientação, identidade e expressão de gênero). O mínimo seria de 6 participantes para essa pesquisa e, como tivemos um trabalho envolvendo 4 etapas, optamos por ficar com a quantidade mínima de sujeitos, ou seja, 6 (seis). Coincidemente, um grupo de amigos da mesma turma se interessou em participar dessa pesquisa.

A escolha pela técnica da observação participante, junto aos métodos de coletas, mais o contexto atual – que muito tem favorecido às discussões sobre gênero (vivendo um momento de efervescência política sobre o feminismo) – contribuiu para o desenvolver do estudo.

Portanto, para desenvolver essa pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, já que o foco dessa investigação é fazer uma análise aprofundada sobre a

relação entre o jogo eletrônico e as discussões de gênero no curso de Pedagogia. Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21- 22).

A escolha pela observação participante como técnica de investigação se deu pela necessidade do contato direto com os sujeitos para a coleta dos dados. Como necessitávamos fazer as entrevistas e aplicar o jogo, percebemos que a observação, nesse momento, seria de extrema importância. Durante a aplicação do jogo, pela observação, pudemos revelar dados importantes a partir de ações espontâneas dos sujeitos. Muitos comentários foram feitos durante o momento do jogo, o que corroborou informações dadas previamente no questionário e na entrevista.

Nessa situação, ao realizarmos a oficina com os estudantes de Pedagogia, optamos pela postura de observador durante a participação da aplicação do jogo. Enquanto os sujeitos jogavam, eram feitos registros sobre a reação, postura e discursos proferidos nesse momento.

Durante todo o processo de coleta de dados, deixamos claro aos sujeitos que nenhuma informação pessoal seria revelada na pesquisa – de forma identificada. Por isso, utilizamos, para os seis sujeitos da pesquisa, a denominação “sujeito 1, sujeito 2...” como forma de proteger a identidade de cada participante.

A observação participante é uma técnica para coleta de dados pouco estruturada, difundida pelas ciências sociais, já que não tem um instrumento específico para direcionar a observação. Desse modo, o resultado desse processo, sendo sucesso ou fracasso, recai, quase inteiramente, sobre o observador. A depender do envolvimento do observador com o meio observado, a relação entre estes pode modificar os resultados. (HAGUETTE, 1995).

Uma das técnicas para coleta de dados, foi o questionário (modelo disponível no Apêndice A). O objetivo para aplicação dessa técnica foi fazer uma sondagem sobre o perfil dos participantes. Foram feitas perguntas sobre dados pessoais, sobre as

concepções de gênero e os hábitos de jogos. Das treze perguntas feitas, apenas uma foi aberta, e as demais perguntas sempre tinha a opção “outro/outra”. Mais a diante, apresentaremos as perguntas e faremos uma breve análise sobre o perfil dos participantes.

Também utilizamos como técnica para coleta de dados a Entrevista Semiestruturada (as perguntas encontram-se no Apêndice B). Objetivo era discutir sobre as concepções de gênero do sujeito, qual seu conhecimento prévio sobre o assunto, além de também sondar se há interesse sobre essa discussão e de que forma a universidade consegue abordar esse tema.

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente alinha de pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2008, p.145-146).

As entrevistas semiestruturadas foram feitas em um dia, com horários marcados previamente com cada sujeito e de forma individual. A duração média de cada foi de 15 minutos. Os participantes estavam reunidos em uma sala esperando pela convocação da entrevista. Iniciamos com perguntas mais cotidianas a fim de deixar o participante mais confortável na situação. Pedimos permissão para gravar e começamos com algumas questões sobre a sua experiência quanto estudante de Pedagogia e suas perspectivas diante da discussão sobre gênero na universidade.

Segundo Gil (1999, p. 120), “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Portanto, logo quando terminamos a parte inicial, com algumas questões transversais ao tema, partimos para as questões que de fato nos interessava para a pesquisa. Em nenhum momento, durante a entrevista, o sujeito participante desviou do tema original, em alguns casos trouxeram exemplos da vida para facilitar a argumentação, o que foi bastante válido. Houve, assim, muita confiança por parte dos sujeitos, quando estes puderam se envolver nesse processo ao oferecerem informações pessoais e se dispuseram a discutir tão abertamente sobre a identidade de gênero.

Após essa etapa, uma semana depois da coleta das entrevistas individuais, fizemos a aplicação do jogo. A aplicação ocorreu em dois dias consecutivos, foram três sujeitos por dia, devido aos horários dos sujeitos, já que todos trabalham ou fazem estágio ou tem outras responsabilidades.

Alguns entraves foram encontrados durante essa etapa. Além do tempo dos sujeitos para se dedicarem ao momento da aplicação, tivemos alguns entraves para a escolha inicial do jogo. Inicialmente, iríamos usar o Second Life, porém, dois problemas apareceram: primeiro, devido às complicações para licença do uso do jogo, não encontramos licença gratuita. Segundo, para nosso objetivo com o uso do jogo que é construir o perfil da personagem, este não seria o mais indicado. O jogo apresenta etapas iniciais, como a interação com outras personagens e visitar outros espaços, que atrapalhariam o procedimento da pesquisa. Estes problemas não tivemos com a mudança para o *The Sims 4*.

Escolhemos este jogo pela facilidade de acesso, é um jogo fácil de ser jogado por quem não tem experiência como jogador, que é o caso de cinco dos seis sujeitos da nossa pesquisa. Além disso, a primeira etapa do jogo já é, imediatamente, construir o perfil físico e psicológico da personagem. O jogo que escolhemos tem um “Game Time”, uma espécie de licença gratuita, porém, essa licença dura apenas 48 horas, o que foi bastante desafiador. Para conseguir aplicar nesse tempo, usamos 3 computadores do nosso programa de pós-graduação, fizemos a instalação do jogo no turno da manhã e à tarde, rebemos os três primeiros sujeitos para aplicar o jogo.

No dia seguinte, no mesmo horário, fizemos o mesmo procedimento com os outros três sujeitos. Estavam juntos, em uma única sala de reuniões, jogando, enquanto fazíamos as observações, anotando-as numa espécie de diário. Além disso, registramos os jogos dos sujeitos com o uso de um software (o aTube Catcher). Algumas dúvidas foram sanadas, durante a aplicação, já que, mesmo o jogo sendo simples, a maioria dos participantes da pesquisa não tem familiaridade com jogos digitais.

O objetivo dessa aplicação foi revelar alguns aspectos que não foram mostrados durante a entrevista. Além disso, pensamos que se quiséssemos apenas fazer uma discussão sobre identidade de gênero, muito poderia se perder – sobre as reais opiniões dos sujeitos – em um contexto de debate. Como uma discussão pode camuflar as reais intenções, a aplicação do jogo teve como objetivo uma verificação da prática durante a atuação dos jogadores em meio aos desafios – propostos na oficina – a fim de deixar

surgir a espontaneidade dos jogadores. O jogador pode ser uma personagem construída a partir de sua vida real (tal qual como é) ou pode ser uma projeção do que desejaría ser (e que o seu contexto não permite).

Devemos considerar alguns pontos: primeiro, nem todas as pessoas conseguem se expor diante do discurso, o jogo pode revelar informações importantes, já que o jogador fica concentrado na sua atuação diante do jogo. O segundo ponto é a timidez, muitas pessoas não se sentem à vontade para discutir sobre gênero, portanto, o jogo pode ajudar nesse processo quando ele cria um avatar em que pode se identificar com ele ou não.

Para facilitar o processo de aplicação e ter mais objetividade, criamos um roteiro:

- 1- Criar perfil físico (nesse momento será observado o padrão físico escolhido);
- 2- Criar perfil psicológico (mental; físico-ação; social; estilo de vida);
- 3- Construir a casa (Poderá ser observada a prioridade sobre as escolhas para a construção do ambiente);
- 4- Visitar outros espaços (a escolha pelos espaços pode dizer muito sobre a personalidade – por consequência, entra a identidade de gênero também);
- 5- Fazer amigos (conversar – pode ser observado o perfil do outro “sim” que interage, além de também ser possível perceber qual o conteúdo da conversa);

Esse roteiro pode ser utilizado, posteriormente, para fazer perguntas sobre as decisões no jogo, fazendo um comparativo entre o que foi dito na 1^a entrevista, a ação no jogo e o que será dito na 2^a entrevista, procurando entender o porquê de determinadas ações no jogo. Inicialmente, pensamos em fazer uma segunda entrevista individual para finalizar a coleta de dados. Porém, observamos que o grupo focal se enquadraria melhor nesse contexto da pesquisa. Disponibilizamos as perguntas feitas no GF no Apêndice C.

Morgan (1998) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Essa técnica de coleta é usada para testar materiais e produtos; avaliar programas, políticas; obter informações sobre temas; identificar conceitos, crenças, percepções, etc... Esses dois últimos correspondem aos nossos objetivos para o uso de grupo focal: por meio dessa técnica, tentamos identificar o que coletivamente os sujeitos pensam sobre a identidade de gênero. E quais os conceitos e crenças que eles carregam ao discutir sobre isso.

A duração média da discussão em grupo focal é de 30 minutos a 2 horas. O nosso procedimento durou 1 hora e 10 minutos. O objetivo do grupo focal foi discutir

sobre gênero, educação e jogos. Retomamos várias perguntas feitas durante a entrevista individual, a fim de verificar como as discussões seriam desenvolvidas agora em grupo.

Todos os participantes se fizeram presentes nesse momento, conseguimos usar uma sala de reunião, em um momento entre as aulas da tarde e da noite, para que todos pudessem participar. Pensamos na possibilidade de fazer grupo focal online, porém alguns um dos sujeitos não tem acesso à internet em casa, o que prejudicaria o desenvolvimento da pesquisa. Também pensamos na possibilidade de fazer assíncrono, mas perderíamos a espontaneidade da discussão em grupo. O presencial garantiu resultados mais genuínos quanto ao comportamento e respostas dos sujeitos. Vale salientar: todos sujeitos são alunos do 7º período de Pedagogia da UFPE.

Essa é uma técnica de coleta de dados qualitativos (única, associada ou complementar). A ênfase está na interação do grupo com o próprio grupo motivadas pelo mediador/moderador. Os participantes fazem perguntas uns aos outros e explicam suas posições de forma recíproca (MORGAN, 1998). As características do grupo focal são: estabelecer os objetivos; desenvolvimento do cronograma; recrutamento dos participantes: entrevista ou questionário; a escolha adequada pelo local; o número de participantes: grupo entre 6 a 15 pessoas; sobre o tempo da sessão, o número varia entre a duração de 30 minutos a 2 horas; há presença do moderador e observador; se faz necessário um roteiro e seleção de materiais e técnicas de estímulo; por fim, é feita uma transcrição e análise dos dados obtidos pelo grupo focal.

Para fazer a análise de todo material coletado, escolhemos a Análise do Conteúdo. Para todo conteúdo coletado e analisado, escolhemos Bardin (2009). Fizemos uma análise entrelaçando os dados das entrevistas, com as ações dos jogos (em que tivemos várias informações reveladas) e o grupo focal. “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p.51). A partir dessas etapas, criamos categorias a partir das informações que foram reveladas sobre identidade de gênero.

De acordo com Bardin (2009, p. 121), a análise se organiza em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Para a primeira fase, organizamos todos os dados (entrevistas, gravações dos jogos e a discussão final com o grupo focal). Selecionei o que seria utilizado para análise. “Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermos-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante” (BARDIN, 2009, p.123).

Para a segunda fase, foi feita uma análise com categorização dos dados a partir das entrevistas, análise dos jogos e da discussão do grupo focal. Mas, ressaltamos que o mais importante nesse momento foram as entrevistas, já que nesse momento os sujeitos falavam sobre seus entendimentos a respeito da identidade de gênero. Seus primeiros conceitos. Essas informações foram triviais para termos as primeiras categorias, mais abrangentes.

Por fim, fizemos uma análise interpretativa dos dados. Nesse momento, a observação feita durante a aplicação do jogo nos ajudou bastante para compreender alguns aspectos abordados pelos sujeitos. Pudemos, com isso, fazer inferência a respeito dos conceitos de gênero.

Sendo assim, o nosso percurso metodológico ficou organizado da seguinte forma:

Quadro 4 – Percurso Metodológico

Etapa	Procedimento
1ª Etapa	Aplicação do questionário online. Objetivo: traçar o perfil dos sujeitos. O questionário está dividido em quatro seções: 1 – perfil pessoal do estudante; 2 – questões sobre jogos e os hábitos; 3 – relação entre o gênero e o jogo; 4 – questões sobre gênero e sexualidade.
2ª Etapa	Entrevista Semiestruturada com os 6 sujeitos. Objetivo: discutir sobre as seguintes questões: 1 – percepção de gênero; 2 – características do feminino; 3 – conceitos sobre a identidade de gênero; 4 – o papel social do gênero. Questão central da discussão: o que é ser mulher? E de que forma exercemos ou reforçamos o papel de gênero que nos identificamos.
3ª Etapa	Aplicação o jogo (<i>The Sims 4</i>). Objetivo: Utilizar o jogo para fazer uma construção da identidade de gênero a partir das percepções dos sujeitos. Foi feita uma Observação com registros em diário durante a aplicação do jogo. A aplicação do jogo foi gravada com o aTube Catcher e foram feitos <i>Prints</i> de tela.
4ª Etapa	Grupo Focal (GF). Objetivo: discutir sobre gênero: 1 – percepção de gênero; 2 – características do feminino; 3 – conceitos sobre a identidade de gênero; 4 – o papel social do gênero. Finalização com discussão sobre o impacto do jogo e a pesquisa.

Desse modo, a metodologia escolhida para essa pesquisa, nos ajuda a compreender de que modo o jogo *The Sims 4* pode colaborar para a compreender a discussão em torno do tema gênero e sexualidade.

4.2 The Sims 4

Escolhemos para essa pesquisa o jogo *The Sims 4*. Utilizamos uma licença temporária do jogo para fazer sua aplicação com os sujeitos. Essa licença está presente no site: <https://www.origin.com/pt-br/store/free-games/game-time>

O jogo apresenta essa tela inicial:



Figura 2 – Tela inicial

E então segue para a construção da personagem. Nesse momento, temos as seguintes opções:

- gênero sexual: homem ou mulher;
- fase da vida: criança, adolescente, jovem adulto, adulto, idoso;
- andar (mulher): padrão, pomposo, esnobe, orgulhoso, feminino, duro, pateta, moroso, saltitante;
- tom de voz (mulher): doce, melódico, alegre;
- aspirações e traços de personalidade.

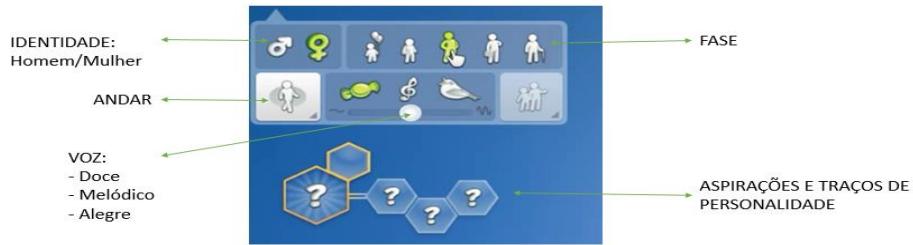


Figura 3 – Itens para construção da personagem

Aspiração: existem vários tipos de aspirações. Ao escolher um, o jogador escolhe a habilidade preferida em relação à aspiração escolhida. Vejamos o exemplo abaixo baseado na escolha mais comum entre os sujeitos da pesquisa:

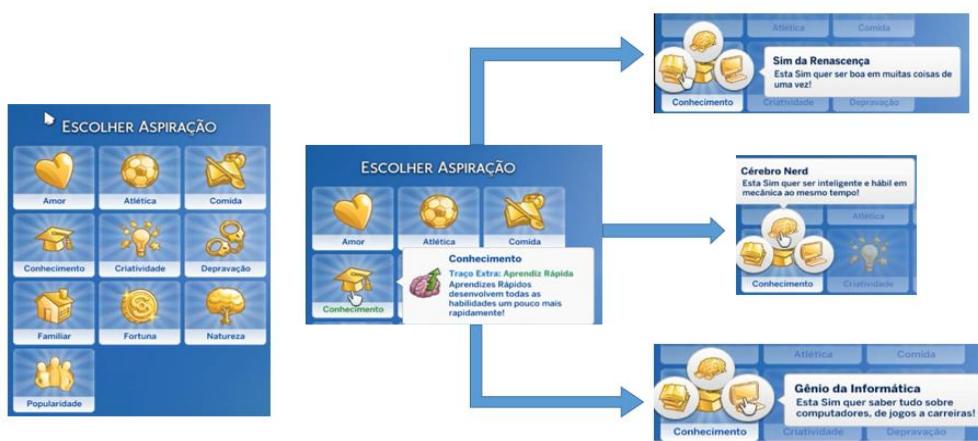


Figura 4 - Aspiração

Traços de personalidade: está dividido em quatro partes, emocional, passatempo, estilo de vida e social. O jogador tem direito a escolher apenas três traços. Além disso, dependendo do traço escolhido, pode bloquear algum traço específico. Exemplo: se tem o traço de personalidade alegre, então não pode ser cabeça-quente e/ou soturna, essas opções ficam bloqueadas:

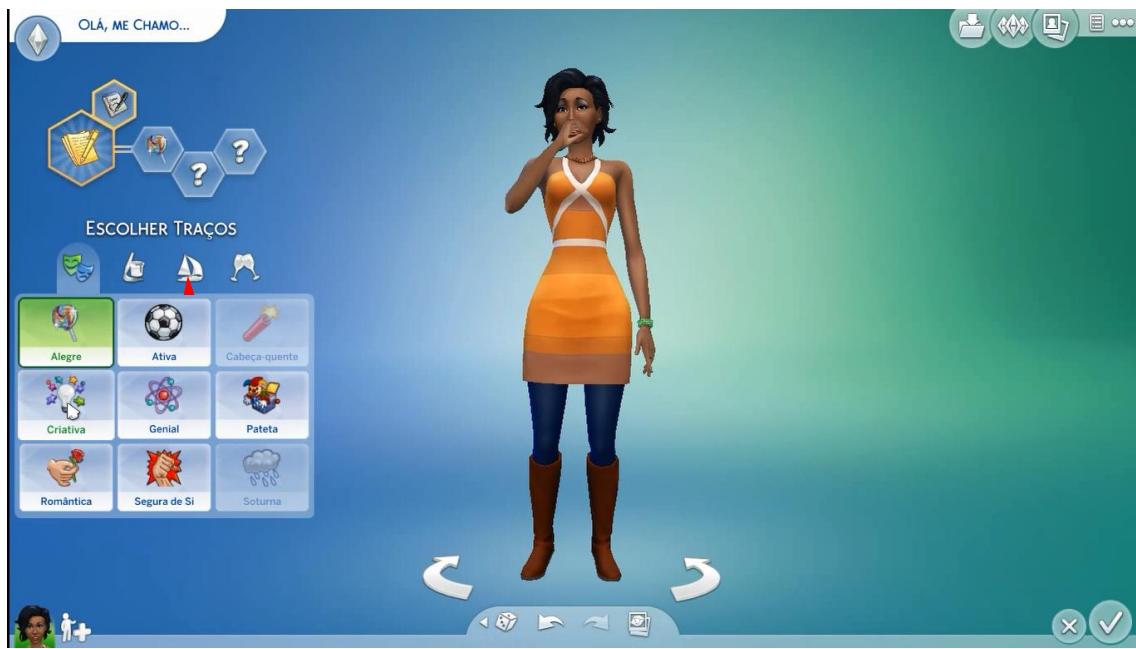


Figura 5 – Traços de personalidade

Depois de escolher esses aspectos psicológicos, o jogador poderá escolher os aspectos físicos de seu avatar. A possibilidade de criar está com os seguintes aspectos: rosto e tom de pele, penteado (estilo do cabelo), chapéus, acessórios, maquiagem.



Figura 6 – Customização do rosto

Pode modificar detalhes do corpo, o formato: seja mais atlético ou mais gordo.



Figura 7 – Forma física da personagem: atlético ou gordo

E pode escolher, detalhadamente, o formato do corpo. Como por exemplo, quadril mais largo ou mais estreito:



Figura 8 - Forma física da personagem: largura

Por fim, para completar a aparência da personagem, é possível selecionar toda a vestimenta da personagem: roupas, sapatos, acessórios, etc.

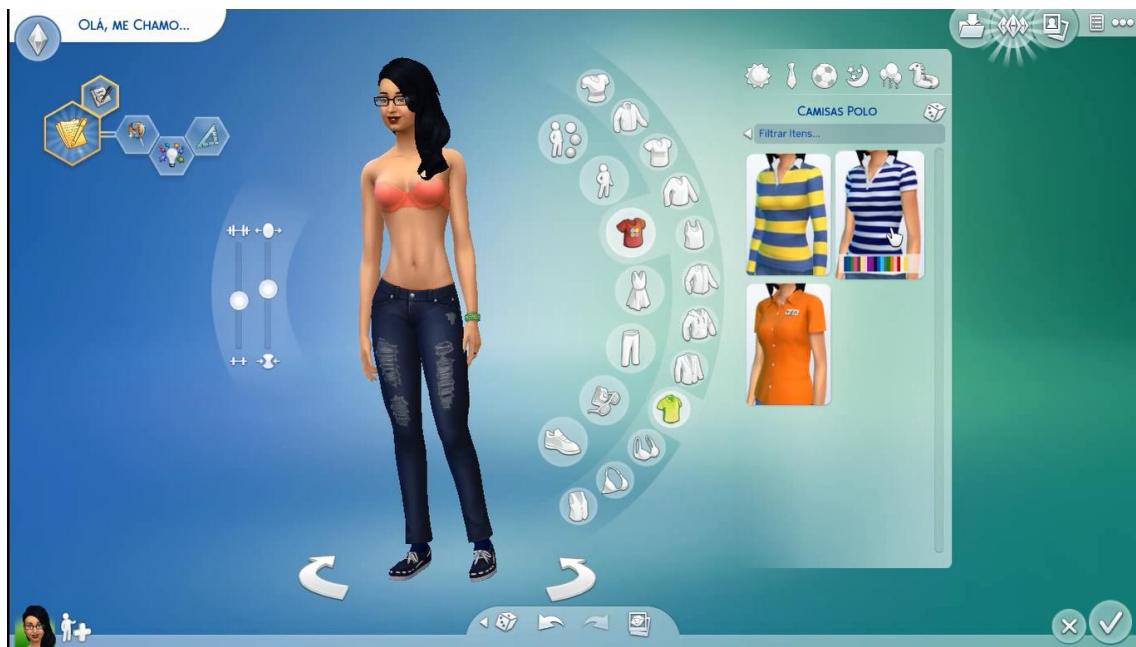


Figura 9 – Trajes

Depois dessa fase, o jogador escolhe o nome para sua personagem. Em seguida, escolhe a moradia.

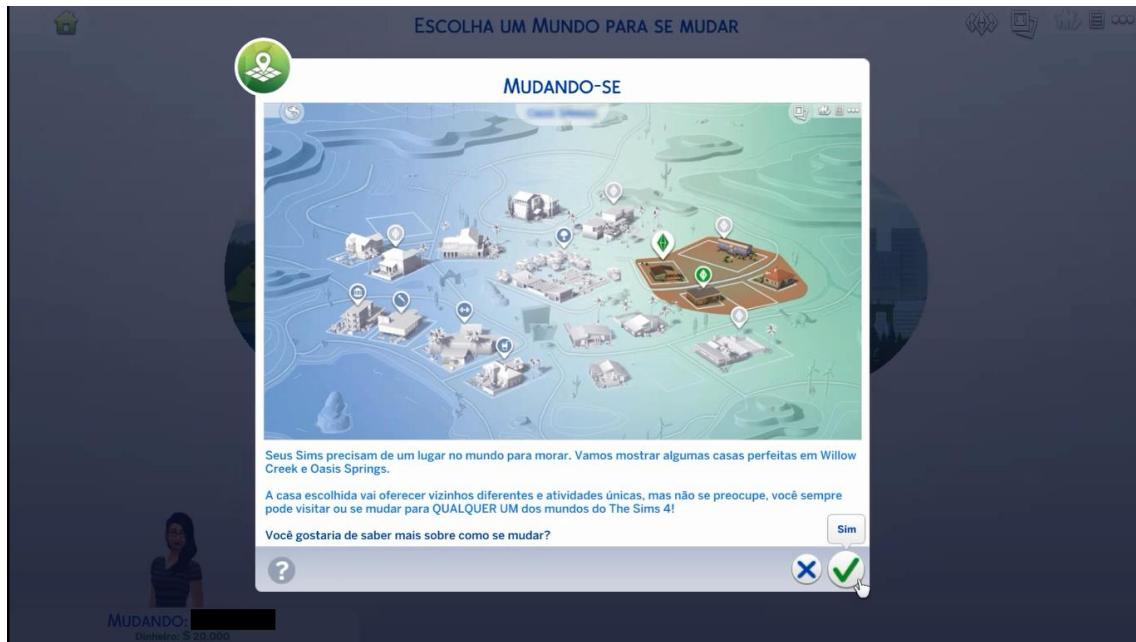


Figura 10 - Moradia

O jogador agora procura, já na sua moradia, uma carreira e um emprego:



Figura 11- Carreira

Existem dez carreiras para o jogador escolher. São elas: Agente Secreto; Astronauta; Atleta; Criminoso; Culinária; Entretenimento; Escritor; Guru da Tecnologia; Negócios; Pintor.



Figura 12 – Tipos de carreira

E agora, o jogador encontra um emprego para sua personagem. Toda profissão terá alguma relação com a carreira escolhida antes. No exemplo abaixo, a carreira escolhida foi escritor, portanto, o emprego oferecido foi assistente de autor:



Figura 13 - Emprego

O jogador também pode sair e conhecer outros “Sims”. As opções para ir em outros lugares são: parque, biblioteca, academia, boate, museu. Veja o exemplo abaixo:



Figura 14 – Lugares

É possível sair de casa, jogar e interagir com outros “Sims”. Também é importante saber que cada interação e cada habilidade adquirida, tem a ver com a aspiração e os traços de personalidade, definidos anteriormente, no início do jogo.



Figura 15 – Interações sociais

Além da possibilidade de interagir com os outros “Sims” por meio de alguma atividade, há uma interação usando comandos, em que o jogador apenas escolhe que tipo de interação ele quer fazer com o outro “Sim”. Essas interações são chamadas de Interações Sociais. Inicia com uma apresentação, que pode ser: amigável, rude ou engraçada. Após esse momento inicial de interação, quando inicia uma nova interação com o outro “Sim”, ampliam-se as possibilidades de interações. Vejamos abaixo:



Figura 16 – Interações sociais: construindo amizades

A medida em que o jogador avança nas interações, vai conquistando novas habilidades. Como no exemplo a seguir, em que a personagem ganha a habilidade do carisma. Todas habilidades também têm relação com os traços de personalidade da personagem, que foram escolhidas logo no início do jogo. E quando ganham essas novas habilidades, os traços de personalidade são reforçados. Desse modo, o “Sim” evolui.



Figura 17 – Conquista de habilidades

5. ANÁLISE DOS DADOS

Para realizar a análise dos dados, utilizamos método de Bardin (2009), como já foi descrito na metodologia da nossa pesquisa. Mas antes de iniciar, faremos uma breve análise sobre o perfil dos sujeitos.

Para essa pesquisa, contamos com a participação de seis estudantes de Pedagogia do 7º período. Correspondem a 5 mulheres e 1 homem. A escolha pelos sujeitos foi baseada em alguns critérios: a maioria dos sujeitos seriam mulheres, que todos os sujeitos não estivessem no início do curso, ou seja, 1º período - preferencialmente depois do 5º período, quando já teriam vivenciado bastante a universidade e teriam uma visão mais crítica sobre o curso. Todos os sujeitos têm experiência com estágio em Pedagogia com sala de aula.

5.1 Análise dos dados do questionário

Iniciaremos a análise, então, com os dados do questionário aplicado individualmente. O questionário na íntegra se encontra no Apêndice A.

Para a questão 1, “Você tem o hábito de jogar?”, apenas 2, dos 6 sujeitos da pesquisa, tem o hábito de jogar. Nesse ponto, não tivemos muitas dificuldades para aplicar o jogo, todos os sujeitos conseguiram se desenvolver com suas personagens. A familiarização com o jogo, em seu design aconteceu de forma rápida.

Sobre a pergunta 2, “Com que frequência você joga?”, há uma atenção para esta pergunta, pois está na possibilidade de não a responder. Na questão anterior, caso o sujeito marcasse “não”, automaticamente seria levado para a questão de número 8, quando começam as perguntas sobre gênero e sexualidade. Portanto, temos para a questão 2 apenas duas respostas. De todo modo, o que pode nos chamar a atenção é a frequência considerada elevada, para quem faz parte de um meio acadêmico cujo perfil não favorece a esse tipo de prática.

Entendemos que o perfil de pessoas que jogam, geralmente, são aqueles inseridos em ambientes que foram favorecidos pela inserção de tecnologias, muitas vezes atrelado ao fator econômico. Visto isso, já podemos inferir que, sendo o curso de Pedagogia ter a predominância de pessoas de classe (?), não haveria um perfil

predominante de pessoas com acesso às tecnologias digitais tão facilmente. Além disso, um outro fator muito importante, é a maciça presença feminina no curso. E como já é sabido, as mulheres ainda são minoria na área dos jogos digitais, seja trabalhando no ramo, ou até mesmo apenas como jogadoras.

Já a pergunta 3, “Onde você joga?”, e a pergunta 4, “Qual plataforma você usa?”, apresentam o seguinte perfil: os dois sujeitos jogadores optam por jogar em casa, e um também joga na universidade e o outro diz jogar em outro lugar, não especificado. E sobre a plataforma usada, ambos usam celular e computador. Um sujeito também console.

A pergunta 5, “Qual/quais os tipo(s) você gosta mais de jogar?”, mostrou que os dois sujeitos gostam de jogar o tipo estratégia, enquanto que um sujeito, além de jogar esse, afirma jogar todos os outros tipos.

As questões 3, 4 e 5 estão ligadas diretamente ao hábito do jogador em relação ao seu cotidiano. O sujeito considerado mais envolvido com jogos, ao longo da pesquisa apresentou resultados semelhantes quanto à discussão sobre gênero e seus conceitos. O que mudou foi a sua relação muito mais aproximada com sua personagem. Como já jogava, antes dessa pesquisa, o *The Sims 4*, apresentava-se mais desenvolta com o jogo. A personagem também apresentava características mais bem desenvolvidas e muito mais próxima do sujeito que a criou, se considerarmos as outras personagens na relação com seus sujeitos criadores.

A questão 6, “Qual o principal motivo para você jogar?” mostra que os dois sujeitos jogam exclusivamente para entretenimento. E a pergunta 7, “Quais jogos você joga?” trouxe uma diversidade nas respostas: eles jogam *The Sims 4*, *Lineage Interlude*, *GTA V*, *Fifa 14*, *Tom Raider*, *Assassin's Creed IV: Black Flag*, *Dragon Blaze*, *Magic Rush* e *League of Angels*, além de jogos mais tradicionais como buraco (cartas) e xadrez.

Pudemos perceber, nessas duas questões, que os dois sujeitos usam jogos apenas para lazer. Posteriormente, verificaremos como a aplicação do *The Sims 4* mudou, mesmo que sensivelmente, a visão desses sujeitos sobre jogo, abrindo a possibilidade de uso para fins educativos.

Nas próximas questões, teremos perguntas sobre gênero e jogo. Na pergunta 8, “Na sua opinião, quem joga mais?”, Percebemos que ainda prevalece a ideia de que

jogo pertence ao universo masculino. Ao fazer uma análise individual, verificamos as respostas dos sujeitos que defendem a ideia “os dois jogam com mesma frequência”.

Na pergunta 9, “Na sua opinião, o jogo foi feito para quem?” todos respondem que “O jogo foi feito para qualquer um que queira jogar”. Também podemos compreender que não existe uma cultura *gamer* entre esses sujeitos, pois mesmo concordando que jogo é para quem quer jogar, é preciso ter acesso a ele. O que também pode reafirmar a nossa ideia anterior da questão cultural e econômica quando interfere nesse aspecto. Não se trata de uma afirmação generalista, sobre todos os estudantes de Pedagogia, mas já vimos em pesquisas anteriores que o acesso aos jogos por esses estudantes é bem mais difícil.

Para construir as questões sobre gênero e sexualidade, nos baseamos na classificação de Costa (1994), como já foi apresentado no capítulo 2.

Sobre as perguntas de gênero e sexualidade, podemos fazer algumas interpretações de acordo com os conceitos de identidade de gênero que os participantes carregam. Sobre o sexo biológico, na pergunta 10, 3 sujeitos responderam “fêmea” e 3 marcaram “outros”. Nessa opção, estava aberta a possibilidade para que o sujeito pudesse escrever. As respostas abertas estavam sempre centradas na ideia de construção: conjunto de características de um organismo. A não declaração do sexo biológico, como uma resposta comum ou preestabelecida, já nos diz muito sobre a necessidade de discutir gênero. Tanto para que haja maior conhecimento sobre o tema, quanto para haver aceitação na sociedade. Veremos mais adiante, nas análises das entrevistas, do jogo e do grupo focal como estes sujeitos interpretam essa questão.

Sobre a pergunta 11, “Orientação afetivo-sexual”, 2 se disseram ser homossexuais, 2 heterossexuais, 1 diz ser bissexual e 1 marcou a opção “outros”. Nesse último, também havia espaço para o sujeito escrever como se sentia sobre seu desejo, sua orientação sexual. A resposta foi: “desejo de se relacionar”. Com isso, compreendemos que a necessidade de não corresponder a algo preestabelecido, como uma forma de questionar e “bater de frente” com os padrões sociais.

Já na pergunta 11, sobre a “Identidade de gênero”, 4 sujeitos marcaram como mulher e 2 marcaram como homem e mulher. Mesmo tendo a opção “outros”, os sujeitos se sentiram identificados com essa opção do questionário.

A pergunta 12 traz a “Expressão de gênero”. A opção “feminina” foi marcada por 3 sujeitos, a opção “masculino e feminino” foi marcado por 1 sujeito, a opção

“outros” por 2 sujeitos. As respostas foram: “é um conjunto de comportamento que determinam sua posição sexual” e “As pessoas me veem feminina – masculinizada, mas não pela estética e sim pela forma que penso e me comporto em algumas situações. Já cansei de ouvir ‘Você tem pensamento de menino etc.’”.

Essas quatro últimas questões foram apenas para conhecer o perfil dos sujeitos quanto ao gênero e sexualidade. Conseguimos perceber, por meio dessas perguntas, que os sujeitos já declararam suas opiniões sobre as questões de gênero nas perguntas 10, 11 e 13. Como vimos, na pergunta 10, 3 dos 6 sujeitos não declaram sexo biológico. Na opção outro, demos espaço para que o sujeito pudesse descrever sua resposta: 1- sou homem e mulher; 2 – conjunto de características.

Assim percebemos que há uma resistência até mesmo para a identificação do sexo biológico, mesmo sabendo que este é algo predeterminado biologicamente. O mesmo ocorre com a pergunta 12, sobre a identidade de gênero, quando alguns sujeitos se dizem identificar com tanto com mulher, quanto homem.

Mais adiante verificaremos que essas respostas fora do padrão (pré-definido) aparecerão nas entrevistas e no grupo focal. Há nisso uma indagação comum: o que define o gênero? O que define a identidade? Nas entrevistas, foram perguntados aos sujeitos o seguinte: Para você, o que é identidade de gênero? E de que forma a sua identidade (de gênero) é construída?

5.2 Análise das entrevistas, jogo e grupo focal

Segue abaixo um quadro com as repostas dos sujeitos a respeito das perguntas: Para você, o que é identidade de gênero? E de que forma a sua identidade é construída?

Quadro 5 – Respostas dos sujeitos

Sujeito	Resposta
1	“É se identificar com uma opção sexual independentemente do sexo biológico. Acredito que a família que constrói a sua identidade de gênero. Quando criança, a família, mas depois, com o contato com outras pessoas, tendo outras ideias a pessoa cria sua identidade a partir daquilo que acredita”.
2	“A forma como você se representa, como você se vê. Não é certo “separar em caixinhas” o gênero, como um padrão. Por isso a importância da discussão na universidade, para quebrar os padrões, porque as pessoas são complexas, não precisam se encaixar nesses padrões”.

3	“De acordo com o que os nossos pais passam pra a gente. Mas quando crescemos, vamos entendendo outras coisas. Mas a base quem constrói são os pais”.
4	“É quando você se encontra ou se reconhece de alguma maneira. Você assume determinada postura, então você tem ali sua identidade de gênero. Independentemente da “questão natural”... a identidade é construída a partir das relações sociais. Existe uma base familiar que é bem importante. A família é o maior responsável pela construção da identidade do sujeito”.
5	“É como você se identifica como pessoa, não o sexo biológico. A identidade é construída socialmente. A sociedade dita as regras de comportamento”.
6	“É como você se vê. A identidade que você escolhe. É construída com relações, de onde você vem, o meio social, com quem você se relaciona”.

Compreendemos, a partir dessas respostas dos sujeitos, que a sociedade interfere diretamente na construção da identidade de gênero do indivíduo. E a família, por sua vez, também interfere muito nesse processo, mas já sendo ela uma instituição que faz parte da sociedade, reproduzindo todos os conceitos (e também preconceitos) socialmente estabelecidos.

Concordam, em parte, que a identidade de gênero independe do sexo biológico. Na fala do sujeito 1, percebemos que há uma confusão nos conceitos, uma falta de conhecimento do que vem a ser, de fato, a identidade de gênero. Posto isso, podemos relacionar essas opiniões com a resposta coletiva dos sujeitos durante a sessão do Grupo Focal (GF):

A família traz pra a gente no início, na nossa infância, determinando pra gente, o que é que a gente tem que usar, os objetos que a gente tem que ter, quais os brinquedos que a gente tem que ter, isso compõe o gênero. Isso define. Ela [a família] já tá dizendo qual é o meu gênero, que eu sou mulher, que eu sou homem...ela tá determinando o que eu sou, a partir do que ela me oferece, dos objetos, de como devo andar, como devo falar, de como devo me vestir. Isso vem também da sociedade. A nossa família reproduz o que a sociedade diz (GF).

Além disso, os sujeitos também afirmaram, no GF, que é difícil desconstruir os preconceitos e reafirmam a importância da família na construção da identidade de gênero:

É uma luta constante pela desconstrução. A sociedade influencia o tempo todo. A família é muito forte nessa questão. [...] a família é o primeiro contato que a criança tem. A família da gente é influenciada pela sociedade. Mas a família é muito forte. “você vai fazer assim,

você vai ser assim”.. Ela dita como você vai agir. E terão consequências” (GF).

Para os sujeitos, existe uma cultura machista e que define o papel social da mulher – o que não a favorece, já que não é um papel pensado pela própria mulher – e é dever da mulher não reproduzir esse comportamento. Além disso, como é algo que deve ser combatido cotidianamente, então a escola deve estar apta a discutir sobre esse tema para que as crianças não reproduzam discursos que subjugam as mulheres.

Já tá impregnado na sociedade a cultura machista, o que deve ser feito é um “policimento” das nossas próprias ações pra não reproduzir o comportamento machista. E que a gente vai desconstruindo tudo o que a gente pensa no dia a dia. É uma coisa muito difícil, você vai combatendo aquilo todo dia (GF).

Após a primeira entrevista, esclarecemos o que de fato é a identidade de gênero, visto que muitos a confundem com orientação sexual e sexo biológico. Já na sessão do GF perguntamos aos sujeitos: Qual o entendimento de vocês sobre gênero? Sabem definir sexo biológico, orientação sexual, identidade e expressão de gênero? Os sujeitos apresentaram a seguinte resposta:

Sexo biológico é aquele que a gente nasce. Já a identidade de gênero é aquele que você se identifica. Orientação sexual é aquele que você sente atração. A expressão de gênero é dita pela aparência, que pode ser feminina ou masculina (GF).

Com esse esclarecimento, após a aplicação do jogo, alguns sujeitos começaram relacionar os conceitos de gênero e sexualidade com o desenvolvimento das personagens no jogo aplicado, a partir da pergunta feita durante a sessão do GF: Pra vocês, o que é identidade de gênero, agora, depois da experiência?

É como a gente se vê, mesmo. Que até lá no jogo tinha a opção de escolher várias coisas. Eu escolhi bem como eu gosto de ser. Tinham várias coisas bem menininhas assim, mas coloquei uma bermuda e até a forma de andar foi bem meu jeito, mesmo vendo que lá tinha um [específico] andar feminino. E nem por isso [por não ter escolhido coisas específicas femininas, segundo o jogo], deixo de ser mulher, deixo de me identificar como mulher, pela minha forma. *Então, pra mim, de tudo, onde mais pude refletir, foi em relação ao jogo* (GF, grifo nosso).

O que percebemos é a relação constante feita entre o conceito de identidade e a experiência do jogo. E quando se tratava de alguma reflexão mais aprofundada, os sujeitos incluíam as entrevistas como exemplo.

E ainda fazem comparações com as experiências na disciplina eletiva (educação e sexualidade) que tiveram, como uma forma de problematizar, ou seja, questionar como deveria ser a discussão da disciplina, elencando pontos positivos e negativos. Além de mencionar os erros e os acertos na disciplina, de acordo com sua visão, suas expectativas, e com sua nova experiência que foi participar dessa pesquisa.

“São vários estereótipos que são reproduzidos pela sociedade e pela família, por ser influenciada pela sociedade. Os professores nas escolas reproduzem esses estereótipos. Menina só pode ficar junto de outra menina. Menino somente com menino, pra brincar. Deveriam haver mais formações sobre isso pra os professores. Isso é uma deficiência da nossa graduação. Educação e sexualidade [disciplina da grade de Pedagogia] é uma disciplina optativa, isso determina muito que tipo de profissional você vai ser (GF).

Os sujeitos fazem uma relação entre a formação profissional e o papel da universidade nessa formação, por meio de disciplinas ou de debates. Fazem uma crítica sobre a disciplina por ser optativa, mas o grupo entende que deveria ser obrigatória.

Os sujeitos também fazem crítica sobre a postura do professor em sala de aula. E a formação continuada das instituições educacionais.

Existem as formações continuadas, mas será que elas oferecem temas assim? Mesmo tendo a mesma formação, por que alguns professores agem de forma diferente em relação ao tema de gênero e sexualidade? Por mais que os conhecimentos científicos digam a você determinadas coisas, ainda não acreditam, porque a verdade absoluta é essa a que está na bíblia (GF).

Os sujeitos fazem essa afirmação explicando que isso acontece com alguns professores, em que, mesmo tendo o conhecimento acadêmico, colocam suas crenças em primeiro plano, a religião interfere na prática em sala de aula, sobretudo com relação às discussões de gênero. Ou seja, fatores externos que interferem em nossas concepções de identidade de gênero. Mas como discutir esse tema em sala de aula, já que está previsto nos planos de educação e nas Diretrizes Curriculares de Pedagogia?

E pra saber trabalhar com isso [discussão de gênero nas escolas], eu não posso partir dos meus valores. Tenho que partir da ciência. *Estamos em uma universidade pública que defende a igualdade, diversidade, então devemos partir dessa perspectiva.* Não somente daquilo que parte dos nossos interesses. *Mesmo tendo meus valores pessoais, não posso partir dele pra prática docente*" (GF, grifo nosso).

De acordo com os sujeitos, esse problema interfere, inclusive, na vida pessoal do professor, evidenciando o seguinte: se o próprio educador não tem clareza sobre os conceitos de identidade de gênero, não consegue perceber a diversidade existente na sociedade quanto às questões de gênero, como orientar/educar o outro, no caso, o seu aluno? Qual o papel da universidade diante dessa necessidade de discussão de gênero nas escolas? Mesmo as DCNs indicando que as universidades devem formar pedagogos aptos à discussão sobre diversidade de gênero, ainda persistem as ausências de discussões sobre esse tema nas escolas.

Vejo no estágio o que os professores e professoras e auxiliares falam para as crianças, o quanto é agressivo, o quanto elas são reprimidas, o quanto isso é opressor...eu, agora, reconheço isso (GF).

Os sujeitos descrevem sobre o comportamento dos profissionais com os alunos. Nesse discurso, o sujeito fala que depois da experiência com essa pesquisa, passou a refletir mais sobre o tema e perceber os problemas que acontecem na escola onde fazem estágio. De acordo com os sujeitos, quando há uma discussão na escola, os discursos dos professores são carregados de crenças pessoais e falta de conhecimento sobre os conceitos de gênero e sexualidade.

Mesmo quando aparece uma disciplina eletiva sobre isso, eu não fazia, porque tinha outros interesses. *Mas eu sei que é importante discutir sobre isso, porque é um tema que eu vou encontrar em sala de aula, no meu ambiente de trabalho, eu vou trabalhar com pessoas, então eu preciso saber lidar com isso* (GF, grifo nosso).

Logo, percebemos, ao longo das análises prévias, um padrão nos discursos dos sujeitos em relação ao que compreendem sobre a identidade de gênero. Com as transcrições das entrevistas, fizemos uma categorização, a partir das respostas dos sujeitos para as seguintes perguntas:

- a. Para você, o que é ser mulher? Quais os aspectos que te faz se sentir mulher?

b. De que forma você pensa que reforça ou exerce o seu papel de gênero?

Essas questões apontaram para os conceitos que os sujeitos carregam, que foram formados ao longo da vida. Com isso, pudemos perceber não somente uma homogeneidade nas respostas como também percebemos o quanto esses conceitos são formados a partir de questões externas ao indivíduo:

[A identidade de gênero] É como você se identifica como pessoa, não o sexo biológico. A identidade é construída socialmente. A sociedade dita as regras de comportamento (Sujeito 5).

Constantemente atribuindo as características que a identidade de gênero apresenta a partir daquilo que a sociedade constrói e impõe, os sujeitos, nas entrevistas, apontam, constantemente, essa afirmação: somos o que a sociedade nos diz para sermos. Não se trata de liberdade, mas de imposição. E então são criados os estereótipos.

A sociedade machista define/direciona as responsabilidades. Por mais que a mulher esteja na universidade, ela precisa dar conta das tarefas domésticas, e até administrando aquilo, já que o homem não se sente na responsabilidade e fazer as tarefas. As mulheres que a gente convive faz com que a mulher fique condicionada a entender que o papel da mulher são as tarefas domésticas. Mas todos deveriam saber fazer por uma questão de sobrevivência (Sujeito 6).

Como a identidade de gênero é compreendida como algo que vem de “fora”, os sujeitos, em seus discursos comprehendem que fatores externos é que constroem a identidade de gênero. Os fatores externos são considerados, em primeiro lugar, a família, que é influenciada pela sociedade.

De acordo com os sujeitos, a escola tem um papel fundamental na construção da identidade, já que ela representa parte da sociedade e é o espaço onde se encontram outras referências como os amigos e os professores. Esses fatores são responsáveis por compor um estereótipo para cada gênero quanto identidade. Durante a sessão do GF, os sujeitos falam sobre a influência da sociedade que cria estereótipos.

São vários estereótipos que são reproduzidos pela sociedade e pela família, por ser influenciada pela sociedade.[...] A sociedade determina a identidade a partir do sexo biológico (GF).

A definição conceitual de estereótipo é: ideia, conceito ou modelo como padrão. Mas quem criou esse modelo padrão? Para os sujeitos de nossa pesquisa, a sociedade, por ser machista, estabelece para as mulheres o modelo padrão que lhe convém, dentro dos moldes que consideram como correto.

O que me faz ser mulher, é a sociedade dizer o que é uma mulher: ela tem cabelos compridos, ela usa maquiagem, ela tem que ter um “corpão”. Ser mulher é a sociedade dizer o que é ser uma mulher. Que estranho! (Sujeito 1).

Ou afirmam que ser mulher é uma escolha. A identidade de gênero é uma escolha:

Ser mulher é uma escolha. As formas de comportamento dizem muito sobre o que é ser mulher, e como se vestir (Sujeito 6).

A partir das entrevistas, encontramos dois tipos estereótipos presentes nos discursos dos entrevistados: a) o Físico e b) o Psicológico. Compreendemos como o estereótipo físico aquelas características que tem relação com a aparência, com aspectos físicos do indivíduo. Já os aspectos psicológicos, tem relação com o comportamento e a forma de pensar do indivíduo, também influenciados pela sociedade. Segue abaixo um quadro com as categorias criadas para essa pesquisa:

Quadro 6 – Categorias

Estereótipo	Item	Características
Físico	Cabelo	Compridos e bem cuidados
	Corpo	Curvilíneo
	Roupa	Vestido; roupas que marcam o corpo; decotes
	Acessórios	Brincos; colar; pulseiras
	Pele	Maquiagem; bem cuidada
Psicológico	Liberdade	Profissão; emprego; relacionamento; independência.
	Competência	Racional; cautelosa
	Maternidade	O cuidado, especificamente.
	Sensibilidade	Emocional, perceptiva, cuidadosa, empatia
	Vaidade ²	Se cuidar; maquiagem; corpo.

2 Esta categoria aparece também no estereótipo físico. Como resultado da vaidade, que não se trata apenas de um pensamento.

5.2.1 Estereótipos físicos

Os sujeitos indicaram vários aspectos que a sociedade impõe sobre a imagem da identidade da mulher, tais como: cabelos compridos, corpo curvilíneo, roupas (justas e uso de vestidos e saias), uso de acessórios. Não foram criadas subcategorias para esse aspecto, porque todos remetem à aparência, aspectos físicos mais superficiais.

O que me faz ser mulher, é a sociedade dizer o que é (ser) uma mulher: ela tem cabelos compridos, ela usa maquiagem, ela tem que ter um “corpão” (Sujeito 1).

Acho que o corpo feminino (corpo com curvas), que chama mais a atenção dos homens. Usar roupas atraentes, ser vaidosa (Sujeito 3).

De acordo com esses sujeitos, uma das formas que a sociedade reconhece a mulher é pelas suas formas físicas, sendo elas curvilíneas. A feminilidade está presente também nas roupas quando marcam o corpo ou mostram algumas partes do corpo (como decotes).

Ao passo que os sujeitos afirmam que essa é a visão da sociedade, também percebemos que isso ocorre com os próprios sujeitos. Por mais que tenham consciência dessa influência da sociedade, o fato de estarem imersos nela, faz com que assumam as mesmas posturas e reproduzam os mesmos hábitos.

Todos sujeitos afirmam que criaram as personagens a partir da forma como se veem, quanto a identidade de gênero. Corroborando com os princípios discutidos por Gee (2009), a possibilidade de customização, tanto para questões físicas da personagem, como as escolhas nas ações durante o jogo.

Além disso, veremos, constantemente, o princípio de identidade em destaque, já que os sujeitos criaram uma personagem tal qual como se identificam. Os sujeitos também usaram essa possibilidade de se arriscar nesse mundo virtual, para fazer coisas que não são possíveis de acordo com sua realidade. Esse ponto também caracteriza o princípio de identidade criado por Gee (2009).

Também observaremos, no decorrer da análise, que os sujeitos jogadores constroem sua personagem e produzem o percurso do jogo conforme lhe convém. Ou seja, seguem o princípio de Gee (2009) “Na hora certa” e “a pedido”, quando decidem fazer todo o jogo de acordo com suas vontades e percepções.

Abaixo temos as personagens criadas pelos nossos sujeitos (sujeito 1 – s1, sujeito 2 – s2...).



Figura 18 – Sujeitos da pesquisa

As personagens criadas pelos sujeitos, reforçam a ideia do corpo feminino curvilíneo e pouco musculoso. Algumas, mesmo criando a personagem conforme se vê, procurou destacar algumas formas, de acordo com o modelo que gostaria de ser. Por outro lado, o sujeito 2, como era um homem, fez conforme sua visão do que vem a ser uma mulher.

“A forma de se vestir diz muito sobre o papel da mulher” (Sujeito 6).

Dentre os seis sujeitos da pesquisa, um é do sexo masculino – o sujeito 2 (s2). Nessa situação, pedimos para que este sujeito pensasse, em todas as fases da pesquisa, como se fosse uma mulher. Ou seja, a sua visão de como deveria ser o pensamento e comportamento de uma mulher. Segue a imagem abaixo:



Figura 19 – Sujeito 2

A personagem criada por esse sujeito é a que apresenta mais elementos de feminilidade, de acordo com os padrões sociais, em seus aspectos físicos. Podemos inferir que se trata de uma visão – de fato – mais distante sobre o ser mulher. A visão “de fora” que esse sujeito compartilha é muito difundida na sociedade, além de combatida por diversas mulheres.

No caso desse sujeito, como criou a partir de sua visão sobre o que é ser mulher, temos uma forma de se comprometer com o mundo virtual, como se fosse a sua realidade. No momento da observação enquanto o sujeito jogava, afirma que se inspirou em sua filha, para tentar se colocar no lugar dela, em determinadas ações e pensamentos, além das questões físicas. Logo, temos, mais uma vez, a aplicação do princípio de identidade, quando o jogador se compromete com o novo mundo (*The Sims 4*), aprendendo e agindo conforme sua nova identidade (GEE, 2009).

Porém, devemos compreender que seguir determinado estilo (usar vestidos, maquiagem, ou seja, o estereótipo feminino) não necessariamente representa um problema em relação à liberdade da mulher. É importante analisar a origem desse aspecto.

[A sociedade determina a mulher] Pela aparência física. A pessoa tem traços femininos quando gosta de maquiagem, quando é muito vaidosa, usa rosa (GF).

Como podemos observar na imagem abaixo, as personagens criadas pelos sujeitos mostram uma forma comum de estereótipo feminino. A maioria com cabelos compridos, usam maquiagem, acessórios.



Figura 20 – Estereótipo cabelos

Por outro lado, devemos considerar que as opções apresentadas no jogo – de customização – não abrangem a realidade quanto ao tipo físico e psicológico. Por exemplo, os cabelos apresentam o mesmo padrão, não existem aspectos que se aproximem mais da realidade. Por mais que o jogo possibilite fazer alterações mínimas, detalhadas, mas não perde alguns aspectos como uniformidade da pele, simetria do rosto, pequenos detalhes que são considerados “defeitos” não existem como possibilidade na construção da personagem.

Percebemos que os estereótipos psicológicos foram mais mencionados que os físicos. Podemos compreender, com isso, que os aspectos físicos, já que ficam no nível da superficialidade, esgotam-se mais facilmente no discurso dos sujeitos. Falar sobre o comportamento humano, é algo muito mais complexo e, por isso, traz níveis mais aprofundados de discussão.

Observamos, também, que nenhum sujeito da pesquisa mencionou a fragilidade do corpo (mulheres são mais fracas, tem menos força, são menos musculosas...). Apenas a fragilidade (delicadeza) quanto aparência. E essa delicadeza remete à ausência de traços masculinos.

A mulher precisa ser mais delicada e pensar como menina. As pessoas pensam assim [a sociedade dita, assim, as regras] (GF).

5.2.2 Estereótipos psicológicos

Os sujeitos apontaram os seguintes aspectos para as mulheres: liberdade, cuidado, independência, vaidade (esta é preciso fazer uma ressalva, já que a vaidade é um comportamento, mas interfere nos aspectos físicos), competência, racional (este foi citado no contexto da mulher moderna que busca estabilidade, que trabalha e sustenta a família, etc.), emocional, perceptiva, maternidade, sensibilidade.

- a. *Liberdade*: nesse aspecto, tão mencionado pelos sujeitos da pesquisa, incluímos também o termo independência, pois entendemos que se trata de uma forma de liberdade.

Pra mim, ser mulher é ter liberdade de falar e fazer o que quiser (Sujeito 1).

[Ser mulher] É ser livre, completa, independente de opções e padrões. E o homem também. E ele precisa entender o universo feminino para também ser livre (Sujeito 2).

Os sujeitos da pesquisa também usaram a profissão como forma de independência, mas isso somente aparece nas ações durante o jogo, não nas falas dos sujeitos, como veremos em breve.

O sujeito 2 da pesquisa comprehende que, é preciso entender o outro, para que a liberdade – de ambos – seja garantida. Assim, a partir do discurso desse sujeito, podemos inferir que a sociedade apenas conhacerá o que é a igualdade de gêneros, quando for capaz de compreender que a mulher deve ter sua liberdade garantida.

Quando eu cuido da minha casa, eu me sinto mais independente e essa independência é o que me faz ser mulher (Sujeito 1).

De acordo com o discurso dos sujeitos, a sociedade determina o que vem a ser mulher. Determina também comportamentos e aspectos físicos. E a liberdade foi mencionada várias vezes nos discursos: “Ser mulher é ser livre” é o discurso mais comum. Porém, se pensarmos nesse aspecto, a partir de uma sociedade que determina e julga as mulheres, refletimos: de que forma as mulheres realmente são livres? Onde está a liberdade?

Ser mulher é ter a certeza daquilo que você quer, independentemente daquilo que a sociedade afirma. O fato de se esforçar e fazer o que gosta (Sujeito 4).

b. *Vaidade*: sobre esse aspecto, os sujeitos compreendem que a sociedade define a mulher como aquela que é vaidosa, que se cuida – obedecendo aos padrões sociais –, usa maquiagem, que se veste conforme determinados padrões, etc.

Acho que vaidade [é o que determina o ser mulher]. Mas homem também tem a vaidade... Meu Deus, eu não sou mulher! (Sujeito 1).

Me sinto mulher quando me cuido. O que reforça o meu papel é o cuidado, a vaidade (Sujeito 3).

O aspecto da vaidade aparece duas vezes em nossas categorias: como física e como psicológica. Isso porque a vaidade (quanto um sentimento) pode refletir na aparência do indivíduo.

Cada um é o que quer ser. Pitar unha e cuidar do cabelo como “ser mulher” é muito superficial (Sujeito 5).

A pessoa tem traços femininos quando gosta de maquiagem, quando é muito vaidosa, usa rosa (a cor). [...] as pessoas pensam assim [a sociedade pensa e determina assim] (GF).

Os sujeitos, em muitos momentos, discutiram sobre o que é ser feminina. O que vem a ser mulher? E fazem uma relação direta com a vaidade. E ser feminina significa ser vaidosa. É comum a indagação: eu deixo de ser mulher só porque não sigo os padrões preestabelecidos pela sociedade?

c. Competência: para esta categoria, incluímos, aqui, a capacidade de se superar, superar obstáculos e de ser racional e, por tanto, cautelosa.

[Ser mulher é] Se assumir e não se esconder. Ser capaz tanto quanto o homem. É se sentir bem consigo mesma (Sujeito 3).

Nesse discurso, o sujeito 3 ressalta a igualdade. E podemos compreender que a igualdade pode gerar esse sentimento de se sentir bem consigo mesmo.

[Ser mulher é] Pensar à frente. Pensar no futuro. O homem pensa no imediato. A mulher pensa a logo prazo. A mulher é mais racional, cautelosa (Sujeito 4).

A cautela também pode ser indício de planejamento. Para o sujeito 4, a organização, planejamento, pensar a longo prazo, é sinal de cautela e isso caracteriza a

identidade da mulher. Mas por que essa diferença: mulher pensa a longo prazo, já o homem pensa a curto?

d. *Sensibilidade*: nessa categoria compreendemos incluímos no aspecto da sensibilidade o cuidado. Ser sensível, por isso cuidadosa, tem empatia, gosta de cuidar do outro, é sensível com o outro e percebe o outro. Também incluímos “ser emocional” e “ser perceptiva”.

Acredito que eu reforço meu papel de gênero – quanto mulher – quando cuido da minha casa (mas o homem também faz isso...), eu me sinto mais mulher, quando eu estou cuidando do que é meu, mas é a sociedade que impõe essa definição sobre o papel da mulher. Quando eu cuido da minha casa, eu me sinto mais independente e essa independência é o que me faz ser mulher (Sujeito 1).

A compreensão do sujeito 1 sobre a tarefa doméstica está ligada à ideia do cuidar. Cuidar daquilo que o pertence, e então surge a ideia de independência, está atrelada a noção de ser capaz de cuidar (sozinho, sem depender de outras pessoas) daquilo o pertence.

[Ser mulher] É ter certas responsabilidades que o homem não tem, às vezes até domésticas, mesmo. Por mais que a mulher esteja na universidade, ela precisa dar conta das tarefas domésticas, e até administrando aquilo, já que o homem não se sente na responsabilidade e fazer as tarefas. As mulheres que a gente convive faz com que a mulher fique condicionada a entender que o papel da mulher são as tarefas domésticas (Sujeito 6).

Já o sujeito 6, comprehende a atividade doméstica como aspecto que caracteriza a mulher não apenas como a ideia de cuidado, mas porque a mulher – moderna, sobretudo – acumula funções. Dentre elas o estudar e trabalhar fora de casa. Cuidar dos filhos e marido são tarefas vistas, pela sociedade, como inerentes ao ser mulher.

Uma coisa que seria comum e que representa a mulher é o cuidar. A mulher tem em sua essência algo de “doce”, de sensibilidade, que faz com que ela se torne mais cuidadosa, mais zelosa (Sujeito 2).

Mulher é mais sensível, mais perceptiva (Sujeito 4).

Por ser mais sensível, de acordo com os sujeitos 2 e 4, a mulher é mais perceptiva, consegue perceber melhor o que está a sua volta. A sensibilidade também está atrelada a ideia do cuidado com o outro. Ser mais sensível, logo, sou capaz de

perceber o outro e, por isso, me preocupo e cuido. É provável que essa noção do cuidar por se sensibilizar quanto ao outro esteja relacionada com a maternidade. Que é a próxima categoria.

e. *Maternidade*: apenas um sujeito mencionou esse aspecto como característica da mulher.

O que me faz me sentir mulher é a parte maternal. Eu sinto a necessidade de cuidar. Se ver as situações de forma mais sensível (Sujeito 6).

Durante a entrevista, o sujeito 5 revelou que não deseja constituir família e que a mulher não precisa ser mãe para se sentir mulher, não precisa constituir família, casar e ter filhos. Durante a observação no jogo, o sujeito 5, ao se deparar com uma propaganda sobre família – uma chamada do jogo para que o jogador constitua família-, o sujeito logo comentou: “Aff, não! Filho não!”. Esse discurso reforça, espontaneamente, o pensamento desse sujeito sobre a liberdade que a mulher deve ter sobre seu corpo (direitos reprodutivos) e sobre sua vida social.

Alguns aspectos não foram mencionados, mas aparecem nos jogos como uma das formas de atribuir características de feminilidade e que são, muitas vezes, rebatidas pelas mulheres, tais como: i) o andar feminino; ii) aspiração; iii) traços de personalidade; iv) profissão;

i) *Andar feminino*: apresentado no jogo, em que houve discordância e nenhum sujeito utilizou esse tipo, não somente por não se identificar, como também acreditar que não existe esse tipo específico para as mulheres.



Figura 21 – Andar feminino

ii) *Aspiração*: os sujeitos optaram por área do conhecimento e criatividade, como mostramos nos exemplos abaixo. Nenhum optou por aspiração “Familiar”, como já foi dito nos discursos dos sujeitos nas entrevistas:

Não precisa casar, nem ter filhos pra ser mulher, mesmo a sociedade definindo um modelo padrão de mulher. Eu não quero ser aquilo [o padrão definido pela sociedade]. Eu sou a mulher que quero ser (Sujeito 1).



Figura 22 – Aspiração: conhecimento



Figura 23 – Aspiração: criatividade

iii) *Traços de personalidade*: dentre as escolhas de traços de personalidade, era comum a escolha por categorias que tem relação com alegria, inteligência e natureza. Por exemplo, a personagem abaixo, tem traços “alegre”, “geek” e “ambiciosa”:



Figura 24 – Traços de personalidade: “alegre”, “geek” e “ambiciosa”

17) *Profissão:* os sujeitos da pesquisa comumente escolhiam a profissão de escritor, e, na observação durante a aplicação do jogo, lamentavam que não tinha a profissão de professor/pedagogo. Então escolhiam escritor por encontrar alguma similaridade.



Figura 25 – Profissão: escritora



Figura 26 – Carreira de escritora

Por todas as possibilidades dentro do jogo, os sujeitos puderam controlar tudo o que estava disponível para eles: a escolha de emprego, profissão, para onde ir, o que

vestir. De acordo com Gee (2009), esse é o princípio da Agência. Os sujeitos tiveram a possibilidade de gerenciar todo os recursos disponíveis.

Também durante o jogo, os sujeitos puderam interagir com outros “Sims”. Embora tenha sido um contato rápido, pelo tempo de nossa pesquisa, tivemos a aplicação de mais um princípio elencado por Gee (2009), a Interação.

5.2.3 A experiência e a visão dos sujeitos

Para finalizar essa fase da pesquisa, perguntamos aos sujeitos qual a opinião deles sobre a experiência. Eles afirmaram, na sessão do GF, que mesmo fazendo uma disciplina sobre Educação e Sexualidade, nunca refletiram profundamente sobre o tema.

Em alguma disciplina que discutia educação sexual. Mas nunca parei pra pensar nisso antes (GF).

Isso mostra o quanto a discussão pode fazer a diferença, fazer as pessoas pensarem sobre o tema. Os sujeitos afirmaram que a experiência completa fez refletir mais sobre a escola e as discussões de gênero. A forma como os pedagogos abordam o tema com os alunos e como, dentro do discurso, os conceitos se revelam. Além disso, refletiram sobre como a crença tem interferido nas ações dos pedagogos em sala de aula. E também se questionaram sobre como a influência do professor interfere na vida dos alunos.

Acho que fez refletir mais em relação a isso. Nos faz querer buscar mais. Fez a gente se questionar mais sobre esses aspectos. Muitas vezes não paramos pra fazer essa discussão. Nem paramos pra pensar sobre isso. São discussões que nunca voltam vazias. Por mais que você tenha uma opinião, a opinião do outro volta pra você. Refletir é o mais importante (GF).

Os sujeitos afirmaram, no GF, que a experiência foi importante para sensibilização quanto ao tema, tem a consciência, sabe da diversidade de gênero e que ela deve ser respeitada, mas não tem a sensibilidade para lidar com isso. então os sujeitos explicam a experiência como algo que colabora pessoalmente e profissionalmente:

Passei a reconhecer mesmo, porque antes, a gente sabe, que tem essa consciência, que tem alguma coisa ali que não tá certa, mas a gente

não tá sensibilizado ainda com isso. É porque ainda não tem noção do quanto isso afeta a vida do sujeito. Mas tem consciência de que não tá certo. Não temos essa sensibilidade, que são pessoas. E isso tá na Pedagogia, que devemos formar sujeito pensante (GF, grifo nosso).

Os sujeitos ainda explicam que o jogo colabora para essa sensibilização para entender a construção de identidade de gênero porque ele traz características que compõe a identidade do sujeito, de modo que o jogador tem um leque vasto de opções para compor sua personagem, na forma como o próprio sujeito se vê:

A gente vai construindo a personagem conforme a gente se vê, como se identifica. A gente se identifica pelo aspecto físico – o corpo, as vestimentas, cabelo -, pelo comportamento – a forma de andar, o que fazer, pra onde ir, conversar com outras pessoas do jogo (*The Sims 4*), as características psicológicas também (GF).

Os sujeitos apontaram problemas em relação a algumas limitações do jogo, tais como:

- a) a combinação entre traços de personalidade, quando um anula um outro, exemplo: ser feliz e ser impaciente não podem compor a mesma personalidade. Ao passo que se escolhe um, a outra opção fica desabilitada;
- b) só pode escolher 3 traços;

Além dessas observações, os sujeitos também mencionaram que, durante a formação, deveriam existir mais estratégias para que houvesse uma sensibilização maior na formação:

Primeira coisa, deveria ser uma disciplina obrigatória. A cadeira de educação e sexualidade. E a discussão [sobre diversidade de gênero e sexualidade] deveria se fazer mais presente, dentro do próprio centro [Centro de Educação]. Não somente em sala de aula, mas no Centro, mesmo.

Compreendemos essa sugestão dos estudantes como uma forma de fazer uma ação com todo o centro de educação, dos estudantes aos demais setores, como algo não restrito, apenas, às salas de aula, por meio de disciplinas.

Para Chickering e Gamson (1991), “a boa prática encoraja a aprendizagem ativa”, ou seja, os alunos devem interagir durante o processo de aprendizagem, verificar na prática, de forma ativa, o que é discutido em sala de aula. Ou seja, conforme nossa experiência nessa pesquisa, possibilitamos a concretização desse princípio de

aprendizagem, quando deixamos de lado a postura passiva nesse processo, para uma ativa, quando o sujeito interage e constrói seu conhecimento.

Já no fim da sessão do GF, os sujeitos sugeriram a utilização desse mesmo jogo com os alunos da escola (crianças em fase inicial de formação escolar). Os sujeitos enxergavam possibilidade no uso desse jogo, não apenas para discutir gênero e diversidade, como outras questões como as raciais, deficiência física, etc.

Seria possível aplicar esse jogo se a escola estiver preparada para receber, se tiver estrutura (internet, computadores). As crianças iriam adorar. Poderia trabalhar com as crianças como ela se vê, possibilita discutir não apenas gênero, mas questões raciais também, ou de deficiência... etc. poderia trabalhar também a ideia do “como o outro lhe vê” [ou seja, discutir expressão de gênero]. Mesmo sendo difícil uma criança identificar o outro. Estão em processo de formação. A criança tem dificuldade de se reconhecer. Porque eles [alunos da educação infantil] ainda não se reconhecem como sujeito (GF).

Por outro lado, o jogo apresenta, de acordo com o princípio “desafio e consolidação”, desafios que se aproximam de nossa realidade. Em sala de aula, os alunos precisam de desafios, para que possam superá-los. Assim, a aprendizagem se consolida.

Há uma relação entre uma atividade já conhecida pelos pedagogos, e estudantes de Pedagogia, com o jogo aplicado na pesquisa. Os sujeitos fizeram essa relação de semelhança entre as atividades, evidenciando o entendimento dos sujeitos sobre a proposta do jogo nessa pesquisa:

Na educação infantil tem o espelho pra trabalhar identidade. Muitas vezes a escola coloca um espelho. O jogo poderia construir a identidade dele, como se vê ou como queria ser. Por meio do jogo, a criança pode se reconhecer (eu sou assim, eu faço isso), então eles começariam a se identificar. O jogo apresenta várias opções (GF).

Ou seja, com essa experiência, abrimos a possibilidade de mais uma forma de aprender sobre determinado tema que o pedagogo precisa desenvolver com seus alunos. De acordo Chickering e Gamson (1991), no princípio “A boa prática respeita os diversos talentos e as diferentes formas de aprendizagem”, o professor deve ampliar as possibilidades de aprendizagem, usando recursos ou mudando a forma de discutir algum

conteúdo. No nosso caso, o jogo se torna mais uma possibilidade, como foi indicado pelos sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa também sugeriram trazer outros recursos para a discussão de gênero, ou seja, o jogo entra como complemento para a discussão sobre identidade de gênero.

CONSIDERAÇÕES

A partir da nossa experiência utilizando o jogo *The Sims 4* como uma ferramenta que possibilita uma reflexão sobre gênero, percebemos que o jogo, dentro de uma sequência didática, favorece o processo de aprendizagem e possibilita a discussão sobre diferentes temáticas, a exemplo de identidade de gênero.

Nesse aspecto, o uso de jogos eletrônicos pode contribuir para a sensibilização da identidade de gênero, pois apresenta elementos que compõem o princípio da identidade, segundo a teoria de Gee (2009), e identidade de gênero. Esse último elemento está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia como uma competência para o egresso em Pedagogia.

O processo inicial contando com a entrevista fez com que os sujeitos começassem a refletir sobre suas vidas pessoais com relação aos seus papéis de gênero, o que nos motivou a seguir a diante com a pesquisa.

Em seguida, com a aplicação do jogo, pudemos confirmar de que forma os discursos dos sujeitos estavam presentes nas escolhas de seus avatares, quanto aos aspectos físicos e psicológicos. O jogo foi um elemento primordial para a realização dessa sequência didática uma vez que fez, de forma espontânea, o sujeito se revelar sem raciocinar a partir do discurso feito antes na entrevista. O jogo quanto um elemento lúdico tem o poder de entreter as pessoas, tornando-as, naquele momento, mais espontâneas.

O jogo colaborou para uma sensibilização na reflexão sobre a identidade de gênero nessa pesquisa, uma vez que possibilita a criação de aspectos físicos e psicológicos. Os sujeitos puderam escolher para a construção de sua personagem: a forma de andar, tom de voz, tudo o que compõe aspectos físicos – como cabelos, tom de pele, peso e estrutura corporal, roupas, maquiagem etc –, escolheram a profissão e as interações com outros personagens no jogo.

Nessa pesquisa, a partir do mapeamento das pesquisas nacionais, conseguimos identificar como as investigações, sobre esse tema, são desenvolvidas. Há possibilidade do uso de jogo, em qualquer contexto educativo – seja ensino superior ou educação básica e infantil-, bem como há possibilidade de relacionar o uso de jogos eletrônicos com questões de gênero. Nossa pesquisa, nesse sentido, também conseguiu mostrar essas possibilidades.

Já a aplicação do jogo *The Sims 4*, nessa pesquisa, mostrou o quanto o jogo possibilita, com uma devida mediação, a reflexão a partir da criação da identidade da personagem no jogo. Devido às características discutidas por Gee (2009), os jogos ainda são bastante atrativos e são capazes de agradar diversas gerações. O que possibilita sua aplicação nas escolas para as crianças como uma forma de suscitar as discussões sobre gênero e sexualidade, bem como com os adultos, na formação de pedagogos, como foi o caso dessa pesquisa.

Além disso, esse jogo pode proporcionar, além da aprendizagem ativa, uma boa prática que respeita os diversos talentos e as diferentes formas de aprendizagem, propostas por Chickering e Gamson (1991) nos 7 princípios para uma boa prática no Ensino Superior.

Os sujeitos também conseguiram relacionar a aplicação do jogo com as diversas possibilidades de uso em sala de aula para refletir sobre outros temas, além da identidade de gênero: questões étnico-raciais, classes sociais, religião, necessidades especiais, orientação afetivo-sexual, entre outras possibilidades. Tudo como preveem as DCNs do curso de Pedagogia. Os sujeitos, nessa experiência, demonstraram – em todo discurso, de forma direta ou indireta –, a sensibilização conquistada, a capacidade de refletir sobre as questões de gênero e repensar sobre as práticas pedagógicas – tanto deles mesmos, como nas situações vivenciadas nos estágios nas escolas.

Os alunos também foram capazes de refletir sobre as posturas de algumas entidades religiosas e como elas interferem no processo educacional. Se a escola tem o papel de formar cidadão, não pode deixar de discutir questões que permeiam a sociedade, entre elas, as questões de gênero. Logo, por que um segmento da sociedade acredita que tem a responsabilidade de tirar esse dever da escola (formar cidadãos)? Formar pessoas críticas, capazes de refletir. Essa é a função da escola. E o papel do pedagogo está centrado nesse aspecto, orientar o aluno, ensiná-lo a refletir e ter autonomia, para assim, ser livre.

REFERÊNCIAS

- ABATH, Daniel. Seriam os avatares, ciborgues (?): considerando as representações identitárias de gênero nos games. In: XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Natal - RN – 2 a 4/07/2015. *Anais...*São Paulo: Intercom, 2005.
- ALEXANDRE, Carla. **O jogo em jogo:** a contribuição dos games no processo de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Recife: UFPE, 2015.
- ALEXANDRE, Carla; SABBATINI, Marcelo. PLINKS – Uma aventura narrativizada através dos games. In: X Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação – SJEEC, 10., 2014, Salvador. *Anais...*Salvador: Ufba, 2014. p. 1 – 9. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_75/trabalho.pdf>.
- ARAÚJO, Cláudia Marques. **Novas Tecnologias em Educação:** jogos eletrônicos e aprendizagem no Ensino Superior. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica - Cefet/rj, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://dippg.cefat-rj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1186&Itemid=168>.
- AZEVEDO, Victor de Abreu et al. Jogos Eletrônicos e Educação: construindo um roteiro para sua análise pedagógica. **Renote: Novas Tecnologias na Educação**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 3, n. 10, p.1-10, dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36409>>.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERGER, John et al. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BOMFOCO, Marco Antônio; AZEVEDO, Victor de Abreu. Jogos eletrônicos em foco: encontros entre os princípios de aprendizagem e as inteligências múltiplas. **Renote: Novas Tecnologias na Educação**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, p.1-11, jul. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41621>>.
- BOMFOCO, Marco Antônio; AZEVEDO, Victor de Abreu. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. **Renote: Novas Tecnologias na Educação**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, p.1-9, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/7d-marco.pdf>>.
- BORDINI, Rogério Augusto et al. Musikinésia: uma aventura musical educativa. In: II Simpósio Internacional de Educação a Distância e II Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2., 2014, São Carlos. *Anais...*São Carlos: Ufsc, 2014. p. 1 – 16. Disponível em: <<http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/591/303>>.
- BUENO, Fabrício. Jogo Educacional para o ensino de Estatística. In: IX Simposio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital – Sbgames, 9., 2010, Florianópolis. **Proceedings...** Florianópolis: Sbc, 2010. p. 253 – 256. Disponível em: <<http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/culture/short/short8.pdf>>.

BUITONI, Dulcília H. S. **Mulher de papel:** a representação da mulher na imprensa feminina brasileira. São Paulo: Loyola, 1981.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** 1ª edição, Editora: COTOVIA, Lisboa: Portugal, 1990.

CANUTO, Érika C. A.; MOITA, Filomena Mª. G. S. C.. Os jogos digitais e a aprendizagem: interrelações entre o ensino e os estilos dos alunos. In: X Simposio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital - Sbgames, 10., 2011, Salvador. **Proceedings...** Salvador: Sbc, 2011. p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2011/proceedings/sbgames/papers/cult/full/92224_1.pdf>

CHICKERING, A.W; GAMSON, Z.F. **Applying the seven principles for good practice in undergraduate education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991. (New Directions for Teaching and Learning, n. 4).

COSSI, Rafael Kalaf. **Corpo em Obra:** Contribuições para a Clínica Psicanalítica do Transexualismo. São Paulo: NVersos, 2011.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os onze sexos:** as múltiplas faces da sexualidade humana. São Paulo. Editora: Gente, 1994.

DINIZ, Lúcio Lopes; DAZZI, Rudimar Luís Scaranto. Jogo das sete falhas: um jogo educacional para o apoio ao ensino do teste caixa preta. In: COMPUTER ON THE BEACH, 1., 2011, Florianópolis. **Anais...**Florianópolis: Univali, 2011. p. 1 – 10. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/6266>>.

FAVA, Rui. **Educação 3.0:** aplicando o DPCA nas instituições de ensino. São Paulo. Ed. Saraiva. 2014

FREITAS JÚNIOR, José Carlos da Silva. **O desenvolvimento de competências de liderança em mundos virtuais tridimensionais:** o caso do metaverso Second Life. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000006/0000069A.pdf>>.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy.** Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2003.

. **Bons videogames e boa aprendizagem.** Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, 167-178, jan./jun. 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos /** Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília: Autor, 2012.

KESSLER, Maria Cristina et al. Impulsionando a aprendizagem na universidade por meio de

jogos educativos digitais. In: XXI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO - SBIE, 21., 2010, São Leopoldo. **Anais...**João Pessoa: UFPB, 2010. p. 1 – 9. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1462>>.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEWINSKI, Sandra Moreira. **O desempenho de equipes em jogos empresariais: um estudo sobre a coesão e maturidade de equipes**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Ufpr, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <<http://www.pg.utfpr.edu.br/dirppg/ppgep/dissertacoes/arquivos/180/Dissertacao.pdf>>.

LOPES, Nuno; OLIVEIRA, Isolina. Videojogos e desenvolvimento de competências nos estudantes adultos. In: Encontro Sobre Jogos e Mobile Learning, 1., 2012, Coimbra. **Anais...** Coimbra: Fpceuc, 2012. p. 35 - 45. Disponível em: <https://www.academia.edu/2222030/Videojogos_e_Desenvolvimento_de_Compet%C3%A3ncias_nos_Estudantes_Adultos>.

MACEDO, Társio Roberto; ALVES, Lynn. O Role Play Game (RPG) como dispositivo digital para mediação de experiências hermenêuticas em formação histórica: uma pesquisa com o jogo “Game of Thrones: RPG”. In: VIII Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação - SJEEC, 8., 2012, Salvador. **Anais...**Salvador: Ufba, 2012. p. 1-7. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_16/trabalho.pdf>.

MACHADO, Lisiâne. **Mundos digitais virtuais tridimensionais como ambiente para o desenvolvimento de competência intercultural**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000009/000009F1.pdf>>.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 181 p.

MORGAN, David L. **The Focus group guide-book**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

MUNGIOLI, Artur Palma. A personagem feminina nos games do século XXI: uma análise dos 20 jogos mais vendidos de 2011. **Revista Eletrônica CoMTempo**. 2014.

NOVAK, Jeannie. **Desenvolvimento de games**. Tradução da 2^a edição norte-americana. Tradução: Pedro Cesar de Conti. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

OLEGÁRIO, Maria da Luz; LIMA, Rosangela de Araújo; BORGES, Leônidas Leão. Games e violência numa perspectiva de gênero. **Revista Debates em Educação**. v. 1, n. 1 Jan./Jun. 2009.

OLIVARES, Igor Renato Bertoni; COSTA, Diana La Luna Bissetti; QUEIROZ, Salete Linhares. Jogos de empresa: aplicação à gestão da qualidade no Ensino Superior de Química. **Quim. Nova**, São Carlos, v. 34, n. 10, p.1811-1817, jul. 2011. Disponível e.m: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422011001000014>.

OLIVEIRA, Aristóteles da Silva et al. Mundos virtuais e educação: desafios e possibilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (sp), v. 7, n. 2, p.227-240, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/639>>.

PERINE, Cristiane Manzan. Saberes em Construção: videogames e motivação na aprendizagem de língua estrangeira. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 6, n. 2, p.207-232, ago. 2012. Semestral. Disponível em:
[<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/19605>](http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/19605).

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

REIS, Susana Cristina dos et al. Da pesquisa à ação: conectando pressupostos teóricos e pedagógicos no desenvolvimento de um jogo de Inglês interdisciplinar em 3D. In: XVIII CONGRESO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA (TISE), 18., 2013, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Faculdade de Informática - Facin, 2013. p. 113 - 120.

RESENDE, Robson de Souza; MUSTARO, Pollyana Notargiacomo. Sistema especialista para auxílio na utilização de jogos comerciais no processo de aprendizagem. In: XIII Simposio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital – SBGames, 13., 2014, Porto Alegre. **Proceedings...** . Porto Alegre: Sbc, 2014. p. 467 – 475.

ROCHA, Liliana Maria Araújo da. **Contos e jogos**: “pensa e faz tu próprio, estúpido”. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Design, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011.

ROMANUS, Juliana Saldanha. **Gênero em Jogo**: Um olhar sobre personagens e as representações de tipos de feminilidades e masculinidades nos games de ação contemporâneos. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2012. 58f.

SALEN, Katie; Zimmerman, Eric. Rules of play: Game design fundamentals. Cambrigde, MA: MIT Press, 2003.

SANTAELLA, Lúcia; FEITOZA, Mirna (Org.). **Mapa do jogo**: a diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SANTOS, Marinês Ribeiro dos; PEDRO, Joana Maria. Estratégias discursivas e identidades de gênero: a construção da “dona de casa moderna” na revista Casa & Jardim dos anos 1960. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 163-184, Jan./Jun. 2011.

SANTOS, Vinícius Rodrigues Figueiredo. **Os jogos MMORPG como auxiliares no processo de aquisição de Língua Inglesa**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina

SILVA, Aristófanes Alexandre da; SILVA, Elenilda Sinésio Alexandre da; FERREIRA, Rafael. Jogos online: a imagem do feminino como violência simbólica de gênero. Anais... Evento: XI Colóquio Nacional de Representações de Gênero e Sexualidades. Campina Grande, Junho 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Tradução: Chistine R. Dabat e Maria B. Ávila. Recife: SOS Corpo, 1996.

SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo: educação, videogames e moralidades pós-modernas** / Gilson Schwartz. São Paulo: Paulus, 2014.

SHELL, Jesse. **A arte do game design: o livro original**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SOUZA, Jaélison Rodrigues de. **Análise do impacto e dos condicionantes de um método de ensino em administração via jogo de simulação**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Departamento de Ciências Administrativas, Universidade Federal de Pernambuco - Ufpe, Recife, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/1253>>.

STORTO, André Coutinho. "Mas eu não aprendi Inglês assim!": (des)venturas de um *gamer* em língua estrangeira. **Soletras**, Rio de Janeiro, n. 26, p.138-151, jan. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7491>>.

VIDAL, Cristiane Denise. **Multimodalidade e traduções funcionais para investigar a aquisição de segunda língua em gamers**. 2011. 410 f. Tese (Doutorado) - Curso de Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94984>>.

ZAMBELO, Elisabete Aparecida. **O uso de jogos de empresas no Ensino Superior: um estudo sobre a prática docente**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2011. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/93021>>.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Pesquisa sobre gênero e jogo

PESQUISA: O uso de jogos eletrônicos para a discussão sobre gênero na formação de pedagogos

PESQUISADORA: Aline Malta

ORIENTADOR: Marcelo Sabbatini

ATIVIDADE: Questionário

SUJEITO: Aluno de Pedagogia

Olá, estudante!

Esta pesquisa se trata de uma etapa do estudo em jogos eletrônicos e gênero, do mestrado em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC/UFPE), e tem por objetivo traçar o perfil dos estudantes de Pedagogia - que farão parte desse estudo - avaliando a contribuição dos jogos eletrônicos para discutir gênero no curso de formação de pedagogos.

Gostaria de contar com sua colaboração, respondendo ao questionário abaixo! Não existem respostas certas, portanto, marquem as respostas que mais se aproximam com o que você pensa e se identifica. Suas informações pessoais não serão utilizadas publicamente.

PRÓXIMA

*Obrigatório

Identificação

Toda informação oferecida não será divulgada, apenas precisamos dessas informações para traçar um perfil.

Nome *

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Período *

Sua resposta

1 - Você tem o hábito de jogar? *

Em caso negativo, marque "Não" e você será direcionado para a questão 8.

Sim.

Não.

VOLTAR

PRÓXIMA

*Obrigatório

Jogos - continuidade

2- Com que frequência você joga? *

- Todos os dias
- ou 3 vezes por semana
- 1 vez por semana
- Raramente

Outro:

3- Onde você joga? *

- Em casa
- Lan House
- Game Station
- Na universidade

Outro:

Obrigatória

4- Qual plataforma você usa? *

Você pode escolher mais de uma opção.

- Fliperama
- Console (PlayStation, Xbox 360, Nintendo Wii, Super Nintendo, Mega Drive...)
- Portáteis (Nintendo Game Boy, Nintendo DS, Sony PS...)
- Celular/Smartphone/Tablet
- Computador

Outro:

Obrigatória

5- Qual/quais tipo(s) você gosta mais de jogar? *

Você pode marcar mais de uma opção.

- Ação
- Aventura
- Cassino - jogos de cartas em geral
- Quebra-cabeça
- RPG
- Simulações
- Estratégia
- Games on-line
- Multijogador Massivos
- Corrida
- Esportes
- Comunidades virtuais (SIM'S, Second Life...)
- Luta

Outro:

Obrigatória

6- Qual o principal motivo para você jogar? *

- Entretenimento/lazer.
 - Treinamento profissional.
 - Aquisição de conhecimento
- Outro:
-

7- Quais jogos você joga?

Aqui, você pode citar quantos jogos quiser.

Sua resposta

[VOLTAR](#)
[PRÓXIMA](#)

*Obrigatório

Gênero e jogo

Aqui temos 2 questões sobre a relação entre jogo e gênero.

8- Na sua opinião, quem joga mais? *

- Meninas/Mulheres
- Meninos/Homens
- Os dois jogam com a mesma frequência
- Não sei responder

Outro:

9- Na sua opinião, o jogo foi feito para quem? *

- Para as Meninas/Mulheres
- Para os Meninos/Homens
- O jogo foi feito para qualquer um que queira jogar
- Não sei responder

Outro:

[VOLTAR](#)
[PRÓXIMA](#)

*Obrigatório

Gênero e Sexualidade

Todas as informações apresentadas não serão divulgadas.

10- Sexo biológico (fenótipo) *

Diz respeito ao aparelho genital.

- Fêmea
- Intersexos (hermafrodita ou pseudo-hermafrodita)
- Macho

Outro:

11- Orientação afetivo-sexual (desejo) *

A Orientação Sexual refere-se à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico de cada pessoa.

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Assexual

Outro:

12- Identidade de Gênero (sentir-se como) *

A identidade de gênero é como você se sente.

- Homem
- Homem e Mulher
- Mulher

Outro:

13- Expressão de gênero *

É como as pessoas lhe vêem, seja pelo aspecto físico, seja pelo psicológico (como você pensa) ou comportamental (como age).

- Feminina
- Feminina - masculinizada
- Masculino e Feminino
- Masculino - afeminado
- Masculino

Outro:

VOLTAR

ENVIAR

APÊNDICE B – ENTREVISTA

- a. Existe espaço para discussão sobre gênero na universidade? Em que espaço? Se foi em aula, qual a disciplina?
- b. Você acha que deveria haver uma disciplina específica para essa discussão? Eletiva ou obrigatória? Por quê?
- c. Você acha que deve existir discussão de gênero nas escolas? Sim/não e por quê? E nas universidades?
- d. Na sua visão, qual a relevância em ter a discussão sobre gênero no curso de Pedagogia?
- e. Para você, o que é identidade de gênero? E de que forma a sua identidade é construída?
- f. Para você, o que é ser mulher? Quais os aspectos que te faz se sentir mulher/homem?
- g. De que forma você pensa que reforça ou exerce o seu papel de gênero?

APÊNDICE C – GRUPO FOCAL

- 1 – Qual o entendimento de vocês sobre gênero? Sabem de que forma o gênero é constituído?
- 2 – o que é identidade de gênero?
- 3 – E de que forma a sua identidade é construída?
- 4 – Pra você, o que é ser mulher? Quais os aspectos que te faz se sentir mulher/homem?
- 5 – De que forma você pensa que reforça ou exerce o seu papel de gênero?
- 6 – o que vocês acharam da experiência? De que forma vocês acreditam que essa experiência pode ter colaborado ou contribuído para formação de vocês? Ou como poderia ser?
- 7 – Como o jogo *The Sims 4* ajudou na ideia da construção de identidade de gênero? Por quê?
- 8 – De que forma poderia ser usado na escola para a discussão de gênero e como você utilizaria?

APÊNDICE D - Tabela 1 – Pesquisas que aplicam os princípios de Gee

CAPES		
PESQUISA	OBJETIVO	RESULTADOS
MULTIMODALIDADE E TRADUÇÕES FUNCIONAIS PARA INVESTIGAR A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM GAMERS Natureza: Tese Autora: Cristiane Denise Vidal Ano: 2011 Instituição: UFSC	Investigar a aquisição de elementos linguísticos de segunda língua no domínio semiótico de games comerciais.	Os resultados de ambos os estudos exploratórios indicam a aquisição de elementos linguísticos essenciais para o prosseguimento dos games.
BDT		
PESQUISA	OBJETIVO	RESULTADOS
OS JOGOS MMORPG COMO AUXILIARES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA Natureza: Dissertação Autor: Vinícius Rodrigues Figueiredo Santos Ano: 2011 Instituição: UFMG	A presente pesquisa visou verificar se os MMORPGs podem atuar como auxiliares e motivadores no processo de aquisição de segunda língua de seus jogadores.	A pesquisa demonstra como os MMORPGs podem se constituir como facilitadores e motivadores para a aquisição de segunda língua de seus jogadores, principalmente devido a suas características predominantemente socioculturais que estimulam a integração por meio dessa segunda língua.

GOOGLE ACADÊMICO		
PESQUISA	OBJETIVO	RESULTADOS
JOGOS ELETRÔNICOS EM FOCO: ENCONTROS ENTRE OS PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS Natureza: Artigo Autor: Marco Antônio Bomfoco Ano: 2013 Revista: RENOTE	Investigar as possibilidades de associação entre duas teorias da aprendizagem: os princípios de aprendizagem presentes nos “bons jogos” eletrônicos (PA) de James Gee e as inteligências múltiplas (IMs) de Howard Gardner.	A associação entre os trinta e seis PA e as oito IMs permitiu reduzir os resultados a seis grupos de itens, nos quais se destacaram, a princípio, os seguintes pontos: a) há vinte e nove PA que se relacionam com todas as IMs; e b) a inteligência interpessoal relaciona-se com trinta PA. Os resultados iniciais revelam que para que os PA possam se desenvolver a partir do jogo eletrônico dependem de sucesso num domínio completo.
OS JOGOS ELETRÔNICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM NA VISÃO DE J. P. GEE Natureza: Artigo Autor: Marco Antônio Bomfoco Ano: 2012 Revista: RENOTE	Explorar a aprendizagem nos jogos eletrônicos a partir da contribuição de James Paul Gee (2004, 2008 e 2009).	Os jogos eletrônicos, além de apresentarem conteúdo, promovem aprendizagens que podem ser transpostas a outros domínios semióticos. A educação, em seus diversos âmbitos, pode se beneficiar deste formato cultural.
OS JOGOS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM: INTER-RELACIONES ENTRE O ENSINO E OS ESTILOS DOS ALUNOS Natureza: Artigo	Este trabalho tem como objetivo relacionar os jogos digitais e o ensino escolar, levando em consideração os estilos de aprendizagem do aluno.	Os resultados revelaram que é necessário observar a lógica dos jogos digitais de qualidade e utilizá-la em sala de aula, visando uma melhora no processo de ensino e aprendizagem. Apontando os jogos digitais como um

<p>Autores: Érika C. A. Canuto e Filomena M^a. G. S. C. Moita</p> <p>Ano: 2011</p> <p>Evento: SBGames</p>		<p>ambiente de aprendizagem que se configura como estimulador do desenvolvimento de estilos de aprendizagem diversificados.</p>
<p>SABERES EM CONSTRUÇÃO: VIDEOGAMES E MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autora: Cristiane Manzan Perine</p> <p>Ano: 2012</p> <p>Revista: Domínios de Linguagem</p>	<p>Este estudo tem por objetivo propor uma leitura dos princípios de aprendizagem de James Paul Gee em relação à aprendizagem por meio de videogames a partir das estratégias motivacionais para aprendizagem de língua estrangeira propostas pelo psicólogo Zoltan Dörnyei.</p>	<p>Na contemporaneidade, enquanto professores e pesquisadores, deparamos com um novo perfil de alunos. Se esses alunos aprendem de modo diferenciado, também são motivados de outras maneiras, o que deve nos instigar, então, a colocar em nossas pautas de discussão, como motivar os nativos digitais. A nosso ver, os videogames se mostram como uma rota possível.</p>
<p>CONTOS E JOGOS: “PENSA E FAZ TU PRÓPRIO, ESTÚPIDO”</p> <p>Natureza: Dissertação</p> <p>Autor: Liliana Maria Araújo da Rocha</p> <p>Ano: 2011</p> <p>Instituição: Universidade de Aveiro</p>	<p>Analizar o papel dos videogames de aventura gráfica no processo didático, com o objetivo de compreender como é possível potenciar a aprendizagem através de novas abordagens às aventuras gráficas.</p>	<p>Conclui-se que os videojogos de aventura gráfica retomarão ao mercado com novas potencialidades, onde a experiência da interação irá sem dúvida apresentar-se como um elemento crucial para o renascer desta tipologia, potenciando, sem incerteza, os sistemas de aprendizagem.</p>
<p>DA PESQUISA À AÇÃO: CONECTANDO PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DE UM</p>	<p>Apresentar os maiores desafios encontrados até o momento para desenvolver o jogo Inglês em Ambiente Imersivo, Interativo e</p>	<p>Resultados iniciais mostram que o OpenSim, mesmo não sendo uma plataforma própria para o desenvolvimento de jogos, permitiu a implantação e a configuração do I-AI3,</p>

<p>JOGO DE INGLÊS INTERDISCIPLINAR EM 3D</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autores: Susana Cristina dos Reis, Adilson Fernandes Gomes, Róger Junges Panciera, Vitor Peixoto Menezes</p> <p>Ano: 2013</p> <p>Evento: TISE</p>	<p>interdisciplinar em 3D (I-AI3), além de expor o referencial teórico que orienta o desenvolvimento do jogo em si.</p>	<p>mostrando ser uma plataforma acessível e amigável.</p>
<p>“MAS EU NÃO APRENDI INGLÊS ASSIM!”: (DES) VENTURAS DE UM GAMER EM LÍNGUA ESTRANGEIRA”</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autor: André Coutinho Storto</p> <p>Ano: 2014</p> <p>Revista: SOLETRAS</p>	<p>Analisar a relação entre a prática de jogar video games on-line e a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades em uma segunda língua (Inglês) por parte de um adolescente de catorze anos de idade.</p>	<p>[o uso de video games] é que uma prática social relevante, na qual o indivíduo se engaja voluntariamente, pode servir como estímulo para se aprender/aprimorar uma segunda língua, não que jogar video games on-line leva qualquer adolescente a falar Inglês melhor.</p>
<p>MUSIKINÉSIA: UMA AVENTURA MUSICAL EDUCATIVA</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autores: Rogério Augusto Bordini, Pablo Augusto Gonçalves Freitas, Lucas Ferreira Fonseca, Daniel Lopes Santiago, Antônio Pedro Avanzi Nunes, Joice Lee Otsuka, Delano</p>	<p>O objetivo é construir um jogo eletrônico idealizado para ajudar alunos de cursos de Música na identificação das notas no teclado musical.</p>	<p>Projeto em andamento.</p>

<p>Medeiros Beder, Glauber Lúcio Alves Santiago, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira</p> <p>Ano: 2014</p> <p>Evento: SIED</p>		
<p>O ROLE PLAY GAME (RPG) COMO DISPOSITIVO DIGITAL PARA MEDIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS HERMENÊUTICAS EM FORMAÇÃO HISTÓRICA: UMA PESQUISA COM O JOGO “GAME OF THRONES: RPG”</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autor: Társio Roberto Macedo e Lynn Alves</p> <p>Ano: 2012</p> <p>Evento: SJEEC</p>	<p>Conceber/perspectivar uma pesquisa onde a centralidade é uma compreensão propositiva, mediada pelo jogo virtual, tendo o Role Play Game (RPG) e sua especificidade interpretativa, a partir da narrativa transmídiática “Crônicas do Gelo e Fogo” em que se baseou o jogo eletrônico “Game of Thrones: RPG”, como um dispositivo mediador para interpretação de processos e acontecimentos históricos.</p>	<p>A pesquisa encontra-se em processo e, a partir das ideias discutidas e das inserções preliminares no campo de pesquisa, nesses termos, pensamos que nos jogos eletrônicos de conteúdos ou características históricas nota-se uma densidade importante de características culturais e curiosidades próprias que podem ser usadas como dispositivo pedagógico para uma formação em história, a partir de uma perspectiva hermenêutica</p>
<p>JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UM ROTEIRO PARA SUA ANÁLISE PEDAGÓGICA</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autor: Victor de Abreu Azevedo</p> <p>Ano: 2012</p> <p>Revista: RENOTE</p>	<p>Propor um roteiro para análise pedagógica dos jogos eletrônicos (JEs).</p>	<p>O roteiro de análise teve boa avaliação dos seus usuários, que apontaram êxito em sua finalidade.</p>

APÊNDICE E – Tabela 2 – Pesquisas que usam jogos no Ensino Superior

CAPES		
PESQUISA	OBJETIVO	RESULTADOS
<p>O USO DE JOGOS DE EMPRESAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE</p> <p>Natureza: Dissertação</p> <p>Autora: Elisabete Aparecida Zambelo</p> <p>Ano: 2011</p> <p>Instituição: UNESP</p>	<p>Entender como a utilização dos jogos de empresas influenciam no processo de aprendizagem é fundamental para que o uso dos mesmos seja ampliado e mais frequente no ensino superior.</p>	<p>É necessário despertar no professor/instrutor o interesse em investir tempo para o uso de jogos de empresas que proporcionam ao processo ensino/aprendizagem mais qualidade e treiná-los para explorar, adequadamente, os potenciais do jogo.</p>
<p>O DESEMPENHO DE EQUIPES EM JOGOS EMPRESARIAIS: UM ESTUDO SOBRE A COESÃO E MATURIDADE DE EQUIPES</p> <p>Natureza: Dissertação</p> <p>Autora: Sandra Moreira Lewinski</p> <p>Ano: 2011</p> <p>Instituição: UTFPR</p>	<p>O objetivo do presente estudo foi analisar os efeitos da coesão e maturidade das equipes em relação ao desempenho empresarial através do uso de software simulador de jogos de empresas. O estudo apresenta como objetivo específico a adaptação de instrumento coesivo de equipe válido e confiável da área do esporte norte-americano para o meio empresarial e esportivo brasileiro.</p>	<p>O estudo concluiu que as equipes com maior coesão e maior maturidade possuem possibilidades maiores de desempenho alto.</p>
<p>NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO - JOGOS ELETRÔNICOS E</p>	<p>Identificar e testar práticas que possam tornar o ensino-</p>	<p>O resultado da pesquisa confirma que o uso dos jogos eletrônicos na disciplina de graduação foi bem recebido pelos</p>

<p>APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR</p> <p>Natureza: Dissertação</p> <p>Autora: Cláudia Marques Araújo</p> <p>Ano: 2012</p> <p>Instituição: CEFET/RJ</p>	<p>aprendizagem das disciplinas de graduação mais interessante e adaptado ao terceiro entorno, através do desenvolvimento ou implementação de jogos eletrônicos.</p>	<p>discentes, mostrando que os jogos eletrônicos são percebidos como uma prática motivadora e como agentes introdutórios de um novo processo de ensino-aprendizagem para as disciplinas de graduação.</p>
<p>ANÁLISE DO IMPACTO E DOS CONDICIONANTES DE UM MÉTODO DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO VIA JOGO DE SIMULAÇÃO</p> <p>Natureza: Dissertação</p> <p>Autor: Jaélison Rodrigues de Souza</p> <p>Ano: 2011</p> <p>Instituição: UFPE</p>	<p>O presente estudo buscou modelar um jogo de empresas que fosse capaz de auxiliar pedagogicamente o processo de formação de competências de liderança em estudante do curso de Administração de Empresas.</p>	<p>Os resultados principais encontrados foram: (I) O jogo foi tido como uma experiência satisfatória e enriquecedora para os (as) participantes; (II) O jogo fomentou um desempenho crescente nos resultados dos (as) participantes nas atividades propostas durante a disciplina; (III) Os (as) participantes apresentaram uma assiduidade crescente às aulas durante a realização do jogo; (IV) Das 20 dimensões de liderança analisadas durante o período de realização do jogo 6 foram afetadas positivamente pela participação no jogo.</p>
<p>JOGO DAS SETE FALHAS: UM JOGO EDUCACIONAL PARA O APOIO AO ENSINO DO TESTE CAIXA PRETA</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autores: Lúcio Lopes Diniz e Rudimar Luís Scaranto Dazzi</p> <p>Ano: 2011</p>	<p>A iniciativa proposta por esta dissertação é a utilização de um jogo como estratégia de ensino e aprendizagem. E os objetivos específicos são: 1) definir jogos como uma estratégia de ensino aplicada ao conteúdo de teste de software; 2) conceber e implementar o Jogo das 7 Falhas, que simula a execução de casos de</p>	<p>Os resultados das três avaliações quantitativas e qualitativas aplicadas a alunos do curso de Ciência da Computação sugerem que o jogo desenvolvido pode ser uma eficiente técnica de ensino a ser utilizada no ensino de teste de caixa-preta. Os alunos que jogaram conseguiram um efeito de aprendizagem superior (em relação aos que não jogavam), aplicaram os conceitos vistos em sala de aula e consideram a experiência agradável.</p>

Instituição: UNIVALI	teste; 3) avaliar a efetividade do jogo como técnica de ensino para os testes de caixa-preta.	
SCIELO		
PESQUISA	OBJETIVO	RESULTADOS
JOGOS DE EMPRESA: APLICAÇÃO À GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR DE QUÍMICA Natureza: Artigo Autores: Igor Renato Bertoni Olivares, Diana La Luna Bissetti Costa e Salete Linhares Queiroz Ano: 2011 Instituição: IQSC	Relatar uma dessas estratégias, pautada nos princípios/fundamentos dos jogos de empresa, assim como discutir a sua aceitação/receptividade por parte dos alunos, com base em questionário aplicado pelo docente.	Os resultados mostraram que os alunos não só melhoraram as suas práticas de gestão de qualidade, como também gostaram de trabalhar em equipe.
UNISISNOS		
PESQUISA	OBJETIVO	RESULTADOS
O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA EM MUNDOS VIRTUAIS TRIDIMENSIONAIS: O CASO DO METAVERSO SECOND LIFE Natureza: Dissertação Autor: José Carlos da Silva Freitas Júnior	Utilizar o metaverso como um ambiente para o desenvolvimento da competência de liderança no Ensino Superior em Administração	As capacidades do metaverso trabalhado propiciam a interação, a comunicação, a colaboração, dentre outras percepções por parte dos alunos, chamadas affordances educacionais do metaverso utilizado, as quais oportunizaram o desenvolvimento de atributos de liderança como: a tomada de decisão, resiliência, dentre outras.

Ano: 2012 Instituição: Unisinos		
MUNDOS DIGITAIS VIRTUAIS TRIDIMENSIONAIS COMO AMBIENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA INTERCULTURAL Natureza: Dissertação Autora: Lisiâne Machado	Identificar se, e de que modo, os mundos virtuais tridimensionais (MDV3D) podem ser utilizados como um ambiente para o desenvolvimento de competências interculturais no Ensino de Pós-graduação stricto sensu.	Os principais resultados indicam que os MDV3D podem ser utilizados como um ambiente para o desenvolvimento da competência intercultural, especialmente devido às affordances de interação social, produção de conteúdo e compartilhamento de conhecimento.

GOOGLE ACAÊMICO

PESQUISA	OBJETIVO	RESULTADOS
<u>IMPULSIONANDO A APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS</u> Natureza: Artigo Autores: Maria Cristina Kessler; Claudio Gilberto de Paula; Maria Helena Albé; Neiva Manzini; Claudia Barcellos; Renato Carlson; Daniel Marcon, Cristiano Kehl Ano: 2010	O objetivo da criação desses jogos é promover aprendizagem significativa com vistas à diminuição dos índices de repetência continuada e de evasão que ocorrem na Universidade	A validação dessa produção encontra-se em processo e centra-se em estudo qualitativo que, a partir de questões abertas, busca analisar a contribuição dos jogos na aprendizagem dos acadêmicos. Cabe destacar também que a produção de jogos deve ser analisada de forma crítica a partir de objetivos bem definidos, visto que a utilização do jogo por si só não garante a aprendizagem.

Evento: SBIE		
JOGO EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA Natureza: Artigo Autor: Fabrício Bueno Ano: 2010 Evento: SBGames	Analizar o desenvolvimento do jogo digital “Canhão Estatístico” e em sua aplicação ao ensino de Estatística, sugerindo uma metodologia de uso do jogo em sala de aula e apresentando resultados de uma pesquisa feita com um grupo de alunos, a fim de validar a utilidade do jogo como ferramenta de ensino.	O jogo educacional “Canhão Estatístico” foi concebido como ferramenta de apoio ao aprendizado de conceitos de medida de tendência central e medidas de dispersão. Intuitivamente, num processo de aprendizagem significativa, conforme verificado na análise dos resultados, o aluno passou a perceber a influência das variáveis estudadas sobre o desafio proposto. E, sob a orientação do professor, o aluno teve a oportunidade abstrair os conceitos estatísticos de forma empírica.
VIDEOJOGOS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ESTUDANTES ADULTOS Natureza: Artigo Autores: Nuno Lopes e Isolina Oliveira Ano: 2012 Evento: CIED	Investigar de que forma os estudantes universitários de diferentes faixas etárias usam videojogos e como percepcionam a existência de uma relação entre a utilização desses artefatos e a promoção de competências.	Os resultados revelam que a grande maioria destes universitários já jogou videojogos. Estes consideram que é possível aprender com esses artefatos, nomeadamente a utilizar línguas estrangeiras, a compreender regras e a forma de jogar diferentes desportos, a usar as TICs, a aplicar estratégias cognitivas e a melhorar a capacidade de concentração.
MUNDOS VIRTUAIS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES Natureza: Artigo Autores: Aristóteles da Silva Oliveira, Fernando Silvio	Analizar os mundos virtuais com foco no estudo de novas metodologias para o ensino superior.	Os resultados apontam as possibilidades de interação e de uso para fins educacionais específicos, como no caso de engenharia ou arquitetura. Faz-se necessária a realização de pesquisas empíricas que usem os mundos virtuais no cotidiano do ensino superior, com foco na aplicação dos estudos realizados nesta etapa formativa.

Cavalcante Pimentel, Luís Paulo Leopoldo Mercado e Tatiane Campos		
Ano: 2013 Revista Eletrônica de Educação		

APÊNDICE F – Tabela 3 – Pesquisas sobre gênero e jogos eletrônicos

GOOGLE ACAÊMICO		
PESQUISA	OBJETIVO	RESULTADOS
<p>A INFLUÊNCIA DO FEMINISMO NOS GAMES: UM ESTUDO DE CASO COM A PERSONAGEM LARA CROFT</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autores: Amilcar Bezerra e José Augusto Ribas</p> <p>Ano: 2014</p> <p>Evento: <i>10º Colóquio de Moda</i></p>	Analisar de que forma o discurso feminista tem influenciado a indústria de jogos eletrônicos.	O discurso feminista tem repercutido de forma significativa nos rumos da evolução da imagem das personagens femininas nos games, uma vez que a mulher ocupou seu lugar também dentro do segmento dos games e deseja ser representada de uma forma genuína.
<p>GAMES E GÊNERO: A EMERGÊNCIA DOS PERSONAGENS FEMININOS</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autores: Alessandra de Souza, Laiza Camurugy e Lynn Alves</p> <p>Ano: 2009</p> <p>Evento: VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment</p>	Discutir o crescimento da presença feminina no âmbito dos jogos eletrônicos, bem como o desenvolvimento de jogos para um público tipicamente feminil.	Houve uma ampliação no investimento tanto na produção de games voltados para mulheres, como a inserção delas no desenvolvimento de games. Com a demanda do mercado, e as críticas recebidas em torno na criação de games, as empresas desenvolvedoras tendem a tentar englobar da melhor forma os <i>gamers</i> , quem sabe um dia independentemente do gênero.
<p>GÊNERO EM JOGO: UM OLHAR SOBRE PERSONAGENS E AS</p>	Entender de que forma as relações de gênero e a tecnologia se	Através a realização da pesquisa e das análises dos personagens do game <i>Devil May Cry</i> foi possível explorar alguns

<p>REPRESENTAÇÕES DE TIPOS DE FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NOS GAMES DE AÇÃO CONTEMPORÂNEOS</p> <p>Natureza: Monografia</p> <p>Autora: Juliana Saldanha Romanus</p> <p>Ano: 2012</p>	<p>influenciaram mutuamente para a formação de certos estereótipos.</p>	<p>aspectos acerca de como as relações de gênero e a tecnologia se influenciam mutuamente, algumas vezes reforçando estereótipos.</p>
<p>JOGOS ONLINE: A IMAGEM DO FEMININO COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autores: Aristófanes Alexandre da Silva; Elenilda Sinésio Alexandre da Silva; Rafael Ferreira</p> <p>Ano: 2015</p> <p>Evento: XI Colóquio Nacional de Representações de Gênero e Sexualidades</p>	<p>Analisar a violência simbólica de gênero, presente nos espaços hipermidiáticos.</p>	<p>Constatamos que a necessidade de utilizar os personagens masculinos em detrimento a violência de gênero praticada <i>in game</i>, mesmo que para criar uma formatação de permanência das mulheres no jogo, apenas reafirma a situação de violência.</p>
<p>PERSONAGENS FEMININAS NOS GAMES: UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autor: Artur Palma Mungioli</p>	<p>Analisar e discutir a representação feminina em jogos de videogame do século XXI por meio da construção de personagens femininas.</p>	<p>A análise realizada em relação aos cinco jogos com narrativas originais mais vendidos em 2014, demonstra que a personagem feminina nos jogos de videogame não apresenta arco narrativo que possibilite uma aproximação com a realidade atual da mulher na sociedade, uma vez que sua principal representação continua sendo a da "dama em perigo", ou seja, apenas um agente motivador</p>

<p>Ano: 2014</p> <p>Evento: Congresso Internacional de Comunicação e Consumo</p>		<p>para início e desfecho da história.</p>
<p>A PERSONAGEM FEMININA NOS GAMES DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE DOS 20 JOGOS MAIS VENDIDOS DE 2011</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autor: Artur Palma Mungioli</p> <p>Ano: 2014</p> <p>Revista Eletrônica CoMTempo</p>	<p>Analisar a representação de figuras femininas em jogos de videogame do século XXI. Busca-se verificar como se dá a construção de personagens femininas e compreender como se constituem representações da mulher no universo dos games.</p>	<p>A análise realizada em relação aos nove jogos com narrativas originais mais vendidos em 2011 demonstra que a personagem feminina nos jogos de videogame não apresenta arco narrativo que possibilite uma aproximação com a realidade atual da mulher na sociedade, uma vez que sua principal representação continua sendo a da "dama em perigo". Essa constatação se torna ainda mais dramática em razão do número de jogos que simplesmente ignoram a existência da mulher em papéis que extrapolam o "eterno feminino".</p>
<p>GAMES E VIOLÊNCIA NUMA PERSPECTIVA DE GÊNERO</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autores: Maria da Luz Olegário; Rosangela de Araújo Lima; Leônidas Leão Borges.</p> <p>Ano: 2009</p> <p>Revista Debates em Educação</p>	<p>Analizar a relação entre jogos eletrônicos e violência a partir de uma questão de gênero</p>	<p>Os jogos apresentam, em geral, um espaço simbólico próprio dos homens, em que os exercícios de dominação e poder são colocados como questões centrais, constantemente, nos jogos de violência. Os autores afirmam que as características de masculinidade trazem a ideia de bravura, força física, agressividade, esperteza, etc. são considerados "atributos masculinos".</p>

<p>SERIAM OS AVATARES, CIBORGUES (?): CONSIDERANDO AS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DE GÊNERO NOS GAMES</p> <p>Natureza: Artigo</p> <p>Autor: Daniel Abath</p> <p>Ano: 2015</p> <p>Evento: XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste</p>	<p>Analisar as representações da sexualidade nos games.</p>	<p>A pesquisa conclui que os avatares são ciborgues (seres que se assemelham às formas humanas que tem processos biológicos substituídos ou alterados), mas quando o contexto não é radicalmente machista, ambíguo e incoerente. Ou seja, podemos reproduzir toda nossa cultura por meio desses avatares, muitas vezes são reproduzidos estereótipos machistas.</p>
--	---	---