



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM
METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

ANA CAROLINA ALEIXO DE SOUZA

Sentido DO SER

Jogo das Competências
Socioemocionais para Universitários

BELÉM
2022

ANA CAROLINA ALEIXO DE SOUZA

SENTIDO DO SER: JOGO DAS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS PARA UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação em Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem.
Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici

BELÉM
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

D278s de Souza, Ana Carolina Aleixo.

Sentido do Ser : jogo das competências socioemocionais para universitários / Ana Carolina Aleixo de Souza. — 2022.

321 f. : il. color. + 1 jogo de tabuleiro (color.)

Orientadora: Prof^a. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

Acompanhado do jogo “Sentido do Ser: jogo das competências socioemocionais para universitários”.

1. competências socioemocionais. 2. jogo de tabuleiro. 3. design de jogos. 4. serious game. 5. ensino superior.

I. Título. II. Título: Jogo de tabuleiro “Sentido do Ser: jogo das competências socioemocionais para universitários”.

CDD 370.153

ANA CAROLINA ALEIXO DE SOUZA

SENTIDO DO SER: JOGO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA
UNIVERSITÁRIOS

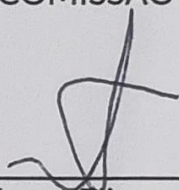
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação em Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais.

Orientadora: Dra. Marianne Kogut Eliasquevici

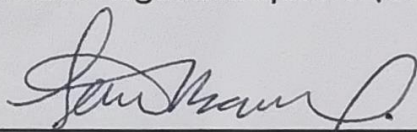
RESULTADO: (X) APROVADO () REPROVADO

DATA: 29/04/2022.

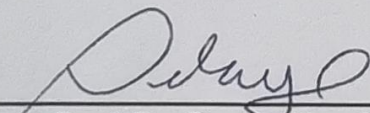
COMISSÃO EXAMINADORA



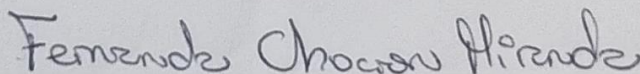
Prof. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici (Orientadora - PPGCIMES/UFGA)



Prof. Dra. Lílian Cassia Bacich Martins (examinadora externa - Tríade Educacional)



Prof. Dr. Paulo Elias Gotardelo Audebert Delage (examinador externo - PPGENF/UEPA)



Prof. Dra. Fernanda Chocron Miranda (examinadora interna - PPGCIMES/UFGA)

Ao Fernando. Meu parceiro. Em tudo e a todo momento.
À Elisa. Minha menina. Minha luz.
À Jacira. Mulher forte. Guerreira-silenciosa.

GRATIDÃO

A Deus, que me conduz e certamente tem planos incríveis para mim. *Isso é só o começo.*

A Fernando Sampaio, meu esposo, por tudo e por tanto. *Esse jamais foi um caminho solitário porque pude contar com você em todos os momentos. Todos.*

À Elisa, minha filha, meu amor, que me ensina todos os dias que é no pouco e no ordinário da vida que reside a razão de ser feliz. *Eu já não sei como seria, filha, se não houvesse nós(s).*

À Jacira Oliveira, minha mãe, por todo o cuidado dedicado a mim, carregado de ensinamentos valiosos e de uma serenidade sem igual. *A senhora me inspira, mãe.*

À Terezinha Aleixo, minha mãe, por incentivar e acreditar que sou capaz. *A gente soma forças, mãe.*

A Adilson de Souza, meu pai, por me mostrar que a vida é preciosa e pode ser aproveitada com entusiasmo e alegria. *Fecho os olhos e vejo o seu sorriso, pai, e é tão lindo de ver.*

A Débora, Michael, Lorena, Valentim, Ericson e Rodrigo, por serem amigos e o respiro de que tanto precisei.

À Suze, Karina, Felipe, Ronald, Daiane e Priscila, pelo incentivo e por vibrarem comigo.

À Profa. Dra. Gisele Abraham, por ser capaz de me abraçar com o olhar e por me ensinar a conduzir os desafios de cabeça erguida.

Ao Prof. Dr. Sandro Colferai, por ter dado início a esta pesquisa comigo.

À Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici, por ter abraçado a mim e a este trabalho que é nosso.

Ao Felipe Eliasquevici, pelas conversas carregadas de conhecimento e paciência com a, então, iniciante no mundo dos jogos.

Aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra. Lilian Bacich, Prof. Dr. Paulo Delage e Profa. Dra. Fernanda Chocron, pelo aceite generoso de avaliar este trabalho.

Aos estudantes e profissionais que destinaram tempo e disposição para contribuir com a construção desta pesquisa.

Ao PPGCIMES, por ter descortinado a Ana-Criativa. *Quem diria? Logo eu!*

À UFPA por ter me adotado e, como mãe, ter acarinhado em meio a tantas exigências. Por ter acreditado, antes de mim mesma, que há potencial a ser explorado por aqui.

Toda pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa só pode construir uma ponte para comunicar com as outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. Descobri que é quando posso aceitar uma outra pessoa, o que significa especificamente aceitar os sentimentos, as atitudes e as crenças que ela tem como elementos reais e vitais que a constituem, que posso ajudá-la a tornar-se pessoa: e julgo que há nisso um grande valor.

CARL ROGERS

RESUMO

Em uma sociedade marcada pela racionalização da vida, em que é valorizada a dissociabilidade entre os processos racionais e os fenômenos que se fazem no social, têm-se visto surgir desequilíbrios de diferentes ordens, inclusive emocionais e relacionais. Não obstante a isto, têm-se registrado um aumento de quadros de adoecimento psicológico, especialmente transtornos de ansiedade e depressão, associado à pandemia da covid-19. Entre jovens universitários, além dos fatores a que são expostos neste cenário, há, ainda, os desafios com os quais precisam lidar no contexto acadêmico. Diante disto, nos diferentes níveis do ensino, vê-se surgir um movimento que tem como proposta perceber, respeitar e incentivar a integralidade humana, pautada em aspectos biopsicossociemocionais. Da inquietação provocada por este movimento emergiu a seguinte questão-foco que orientou o trabalho: Como favorecer aos universitários, de maneira lúdica, o contato, a reflexão e a discussão quanto a competências socioemocionais que possam contribuir com a capacidade destes estudantes lidarem com desafios comuns à vida acadêmica? Assim, o objetivo traçado foi o de desenvolver um jogo de tabuleiro que possibilite aos universitários o contato, a reflexão e a discussão quanto a competências socioemocionais que possam contribuir com a capacidade destes estudantes lidarem com desafios comuns à vida acadêmica. Com foco no alcance do objetivo, pesquisas foram realizadas para embasamento sobre competências socioemocionais e a sua relação com o desempenho acadêmico, e sobre *design* de jogos. Foram investigados produtos e iniciativas que inspiraram o desenvolvimento de elementos para o jogo. Na fase de elaboração do produto, a mecânica, a dinâmica e a estética do jogo foram estruturadas com base no *framework Mechanics, Dynamics and Aesthetics (MDA)* e foi durante este processo que o jogo recebeu o nome “Sentido do Ser: jogo das competências socioemocionais para universitários”. Sequencialmente, o protótipo do jogo foi submetido à primeira etapa de testagem, realizada com sete estudantes de graduação de uma IES particular de Belém-Pa. Posteriormente, um painel de especialistas formado por três profissionais da Psicologia, atuantes como docentes de uma IES pública de Belém-Pa, analisou o conteúdo das cartas que compõem o jogo. Em seguida, quatro profissionais da Psicologia, com atuação no serviço especializado de apoio ao estudante de uma IES privada de Belém-Pa, analisaram um conjunto de cartas do jogo e os demais elementos que o compõe. A cada etapa realizada, *feedbacks* foram coletados e orientaram ajustes aos elementos do jogo. Como etapa final, os arquivos refinados foram apresentados e armazenados em local que possibilita o fácil acesso aos seus conteúdos. As impressões destacadas por estudantes e especialistas que contribuíram com a pesquisa indicam que o produto desperta interesse e é inovador, especialmente por tratar sobre competências socioemocionais de maneira lúdica e, ainda, por apresentar características de germinabilidade.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Jogo de tabuleiro. *Design* de jogos. *Serious game*. Ensino Superior.

ABSTRACT

In a life rationalizing-driven society, which values the severability between rational processes and social phenomena, different imbalances arise, including the emotional and relational ones. Nonetheless, psychological illness, especially anxiety and depression disorders, associated with the covid-19 pandemic, are increasing. Young university students have to deal with both the pandemic scenario and the normal challenges of the academic context. Accordingly, a movement arises, at different levels of education, with the proposal to perceive, respect and encourage human integrality, based on biopsychosocial-emotional aspects. The focus question that guided this work arose from the concern that this movement causes: "How to favor for university students, in a playful way, the contact, thinking and discussion about socio-emotional skills that can contribute to their ability to deal with common challenges in academic life?" Therefore, the goal of this work is to develop a board game that allows the contact, thinking and discussion about socio-emotional skills that can contribute to the ability of university students to deal with common challenges in academic life. To achieve this goal, we carried out a research to support the understanding of socio-emotional skills, their relationship with academic performance, and game design. We investigated products and initiatives that inspired the development of the game elements. In the product elaboration phase, we structured the mechanics, dynamics and aesthetics of the game based on the Mechanics, Dynamics and Aesthetics (MDA) framework. During this process, we entitled the game as "Sense of Being: socio-emotional skills game for university students". Sequentially, the prototype of the game was submitted to the first step of testing, carried out with seven undergraduate students from a private higher education institution in the city of Belém, Brazil. Subsequently, a panel of specialists formed by three Psychology professionals, working as undergraduate professors at public higher education institution, analyzed the content of the cards that make up the game. Then, four Psychology professionals, working in the specialized student support service of a private higher education institution in the city of Belém, Brazil, analyzed a set of cards of the game and the other elements that compose it. In each step, we collected the given feedbacks, which oriented the adjustments to the game elements. As a final step, the files containing the final version of the components were presented and made available in a way that allows easy access to the contents. The impressions highlighted by students and specialists who contributed to the research indicate that the product arouses interest and it's innovative, especially for dealing with socio-emotional skills in a playful way and also for presenting characteristics of germinability.

Keywords: Socio-emotional skills. Board game. Game design. Serious game. Higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Índices referentes às perturbações de ansiedade e depressivas	17
Figura 2 - Etapas metodológicas da pesquisa	24
Figura 3 - QR Code para acesso e download dos arquivos do produto educacional	28
Figura 4 - As três dimensões da competência	30
Figura 5 - Produções científicas sobre competências socioemocionais	32
Figura 6 - Categorias de competências	35
Figura 7 - Competências por categoria	36
Figura 8 - As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais	41
Figura 9 - Marcos iniciais das competências socioemocionais no ensino	42
Figura 10 - Esferas de Ação das Competências Socioemocionais	60
Figura 11 - Atividades do eduLab 21	62
Figura 12 - Jogo Castelo das Emoções	64
Figura 13 - Pontos Fracos - Autoconhecimento e Autodesenvolvimento para Adolescentes e Adultos	65
Figura 14 - WAR	67
Figura 15 - Cartas de Hanami	68
Figura 16 - GraduEu: Shippou?	71
Figura 17 - Mural das Competências Socioemocionais	73
Figura 18 - Mural das Competências Socioemocionais em atividade desenvolvida com estudantes de graduação	74
Figura 19 - Mecânica, Dinâmica e Estética	80
Figura 20 - Possibilidades de desdobramento do MDA	81
Figura 21 - Perspectivas do designer e do jogador na lógica do MDA	82
Figura 22 - Fluxo do jogo	84
Figura 23 - Percepções subjetivas da expressão “Sentido do Ser”	88
Figura 24 - Resultado da consulta à base de dados do INPI sobre a marca “Sentido do Ser”	90
Figura 25 - Logotipo do <i>Sentido do Ser</i>	96

Figura 26 – Nome do jogo e a <i>tagline</i>	97
Figura 27 – Tabuleiro do Sentido do Ser em tamanho reduzido	99
Figura 28 – Faces externa e interna de uma carta-conceito do <i>Sentido do Ser</i>	105
Figura 29 – Faces externa e interna de uma carta-frase do <i>Sentido do Ser</i>	113
Figura 30 – Face Interna e externa de uma carta-situação do <i>Sentido do Ser</i>	118
Figura 31 – Roleta do <i>Sentido do Ser</i>	120
Figura 32 – Protótipo do tabuleiro do <i>Sentido do Ser</i>	128
Figura 33 – Testagem do protótipo do produto educacional por estudantes universitários	129
Figura 34 – Peça de divulgação da oficina Competências Socioemocionais: (re)conhecendo habilidades para a vida	135
Figura 35 – Cartilha “Autocuidado: ações de promoção à saúde”	137
Figura 36 – Kit para testagem do produto educacional	186
Figura 37 – Testagem do produto educacional com psicólogas do SAE	187
Figura 38 – Imagem real do tabuleiro do <i>Sentido do Ser</i> (versão final)	217
Figura 39 – Sinalizadores de pontuação do <i>Sentido do Ser</i> (versão final)	218
Figura 40 – Imagem real da roleta do <i>Sentido do Ser</i> (versão final)	219
Figura 41 – Versão final das cartas-conceito em tamanho reduzido	221
Figura 42 – Versão final das cartas-frase em tamanho reduzido	223
Figura 43 – Versão final das cartas-situação em tamanho reduzido	228
Figura 44 – Cartas impressas	232
Figura 45 – Versão final do manual de instrução em tamanho reduzido	233
Figura 46 – Infográfico do <i>Sentido do Ser</i> em tamanho reduzido	235
Figura 47 – Manual de orientação ao mediador em tamanho reduzido	237
Figura 48 – QR Code para acesso e download dos arquivos do <i>Sentido do Ser</i>	238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os Cinco Grandes Fatores de Personalidade, seus aspectos e definições	39
Quadro 2 – Aspectos desenvolvidos a partir do uso de jogos	55
Quadro 3 – Participantes da “GraduEU: Shippou?”	70
Quadro 4 – Aspectos que caracterizam um recurso como jogo	78
Quadro 5 – Mecânicas do produto educacional	85
Quadro 6 – Dinâmicas, Estéticas e seus desdobramentos	87
Quadro 7 – Ícones criados para representação das macrocompetências socioemocionais	92
Quadro 8 – Relação entre as macrocompetências e suas cores	95
Quadro 9 – Conteúdo das carta-conceito do <i>Sentido do Ser</i>	102
Quadro 10 – Personalidades das cartas-frase do <i>Sentido do Ser</i>	106
Quadro 11 – Conteúdo das cartas-frase do <i>Sentido do Ser</i>	109
Quadro 12 – Conteúdo (seção A) das cartas-situação do <i>Sentido do Ser</i>	115
Quadro 13 – Gabarito das cartas-conceito do <i>Sentido do Ser</i>	123
Quadro 14 – Perfil dos estudantes participantes da testagem do protótipo	127
Quadro 15 – Divisão dos estudantes e tempo de jogo por grupo	130
Quadro 16 – Perfil dos docentes participantes do painel de especialistas	139
Quadro 17 – Critérios para validação do conteúdo das cartas-conceito	140
Quadro 18 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-conceito pelos docentes de Psicologia	141
Quadro 19 – Alterações realizadas no conteúdo das cartas-conceito a partir da avaliação dos docentes de Psicologia	146
Quadro 20 – Critérios para validação do conteúdo das cartas-frase	147
Quadro 21 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-frase pelos docentes de Psicologia	149
Quadro 22 – Alterações realizadas no conteúdo das cartas-frase a partir da avaliação dos docentes de Psicologia	160
Quadro 23 – Vinculação entre frases e competências socioemocionais	162
Quadro 24 – Critérios para validação do conteúdo das cartas-situação	168

Quadro 25 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-situação pelos docentes de Psicologia	169
Quadro 26 – Alterações realizadas no conteúdo das cartas-situação a partir da avaliação dos docentes de Psicologia	180
Quadro 27 – Intervenções da pesquisadora-mestranda durante a testagem do produto educacional	188
Quadro 28 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-conceito pelas especialistas do serviço de apoio ao estudante de graduação	197
Quadro 29 – Alterações realizadas no conteúdo das cartas-conceito a partir da avaliação das especialistas do serviço de apoio ao estudante de graduação	201
Quadro 30 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-frase pelas especialistas do serviço de apoio ao estudante de graduação	203
Quadro 31 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-situação pelas especialistas do serviço de apoio ao estudante de graduação	207
Quadro 32 – Alterações realizadas no conteúdo das cartas-situação a partir da avaliação das especialistas do serviço de apoio ao estudante de graduação	212

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ENSINO SUPERIOR	29
2.1 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	29
2.2 IMPORTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR	42
3 JOGOS E O ENSINO	51
3.1 O USO DE JOGOS COMO INOVAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO	52
4 INSPIRAÇÕES PARA A CONCEPÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	58
4.1 INICIATIVAS INSPIRADORAS	58
4.2 PRODUTOS INSPIRADORES	62
4.3 PRODUÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES	67
5 CONCEPÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: O SENTIDO DO SER	76
5.1 <i>DESIGN</i> DO PRODUTO EDUCACIONAL	79
6 TESTAGEM E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	126
6.1 PRIMEIRO ENSAIO COM O PROTÓTIPO DO JOGO	126
6.2 REITERANDO A IMPORTÂNCIA DA TEMÁTICA	134
6.3 VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO DAS CARTAS	138
6.4 TESTAGEM E VALIDAÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	184
7 PRODUTO FINAL	216
7.1 ELEMENTOS MANTIDOS SEM ALTERAÇÃO	216
7.2 ELEMENTOS ALTERADOS	219
7.3 COMPONENTES INCLUÍDOS AO JOGO	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	239

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE); CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE VOZ E IMAGEM PARA A OFICINA “GRADUEU: SHIPPOU?”	254
APÊNDICE B – ROTEIRO DA OFICINA GRADUEU: SHIPPOU?	257
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE VOZ E IMAGEM PARA A ETAPA DE TESTAGEM DO PROTÓTIPO DO JOGO	259
APÊNDICE D – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA PARA A ETAPA DE TESTAGEM DO PROTÓTIPO DO JOGO	262
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO PARA A ETAPA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS CARTAS	263
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE); CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE VOZ E IMAGEM; E INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO PARA A ETAPA DE TESTAGEM DO <i>SENTIDO DO SER</i>	298
APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	301

1 INTRODUÇÃO

Como profissional da Psicologia, ao longo dos meus 13 anos de formada e cerca de 16 de atuação, tive a oportunidade de lidar com pessoas em diferentes contextos e compreender, na prática, que cada uma apresenta repertório comportamental que responde à sua história de vida, expectativas, frustrações, perdas e motivações. Na minha trajetória, esta compreensão foi ampliada no momento em que iniciei nova dimensão profissional, com a ministração de cursos e disciplinas para formação continuada e de pós-graduação *lato sensu*; e, posteriormente, foi aprofundada com meu ingresso na equipe de psicólogos do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA), uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular situada em Belém-Pa.

A principal atividade do SAE consiste em oferecer suporte psicopedagógico a alunos dos 15 cursos de graduação do CESUPA, a partir da realização de atendimentos pautados na escuta e no acolhimento de demandas diversas que possam, em alguma medida, impactar no desempenho acadêmico e nas relações construídas dentro do contexto universitário. O acesso aos conteúdos expostos pelos alunos possibilita o direcionamento de ações objetivas e práticas com a intenção de impulsioná-los para um lugar de protagonismo estudantil e social podendo, a depender do caso, envolver outros sujeitos do cenário acadêmico, tais como coordenadores, professores, profissionais de apoio institucional, família e/ou profissionais que realizam acompanhamento externo aos alunos.

As experiências profissionais vivenciadas por mim me permitiram perceber a fragilidade emocional com que o ser humano, em geral, lida com situações inesperadas ou por ele classificadas como desagradáveis, indicando a necessidade real de que haja ações de fortalecimento das bases emocionais dos indivíduos. No entanto, possivelmente motivada pela experiência que me oportuniza atuar de maneira tão próxima aos universitários, minha inquietação se volta para os jovens que, além de precisarem ser capazes de lidar com o seu próprio universo interno, se deparam com exigências próprias das complexas dinâmicas impostas pelos diferentes contextos a que estão inseridos – família, amigos, escola e sociedade. Todas estas exigências, que respondem a um mundo dinâmico marcado por mudanças aceleradas e que apontam

para certezas e parâmetros de conduta que se diluem provocando processos de desorientação dos indivíduos, foram intensificadas em face dos efeitos provocados pela pandemia da covid-19¹.

Frente à surpresa de viver em uma realidade digna de roteiro cinematográfico, todo o mundo se viu diante de limitações, de imposições e da necessidade de adequação a um outro estilo de vida, caracterizado pelo distanciamento físico, regulado por meio de protocolos de biossegurança e pelo constante medo de contaminação e transmissão do vírus, seus sintomas e possíveis consequências, como agravamentos, sequelas ou mesmo a letalidade.

Não há dúvida de que são tempos ricos em novas experiências e, em geral, são elas que nos convidam a sair do lugar comum e explorar mais de nós mesmos e do mundo. As muitas complexidades do cenário atual têm provocado inúmeras transformações em distintas dimensões e, diante delas, são variadas as possibilidades de sentir e ser no mundo. Uma destas transformações tem como principal fundamento o advento e a propagação do uso das mídias sociais que possibilitam acesso quase ilimitado e instantâneo à informação.

Antes mesmo de vivermos as consequências da pandemia, tempo e espaço ora dedicados a relações estabelecidas e mantidas em ambientes não-virtuais² vinham sendo ocupados pelo uso de ambientes virtuais para os quais são criados e oferecidos recursos – em geral, visuais – que possam “compensar” a provável ausência de percepção real de importantes componentes relacionais, como sentimentos e emoções, por exemplo. Com a covid-19 e diante da necessidade de aperfeiçoamento de produtos digitais, como internet e celulares, utilizados em larga escala pela população, foi possível notar grande onda de investimento para o aprimoramento das suas funcionalidades, a fim de promover maior aproximação entre a realidade virtual e a não-virtual e contribuir com a manutenção das atividades nos mais diferentes setores produtivos e

¹ Doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) com os primeiros casos relatados em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. A partir de surtos da doença em diversas regiões do mundo, em março de 2020 foi definida como pandemia.

² Embora normalmente se fale em aspectos que, dicotomicamente, podem ser virtuais e reais, não podemos desconsiderar que, mesmo estabelecidas em ambientes virtuais, as relações podem ser consideradas reais. É por esta razão que, ao longo deste trabalho, utilizaremos o termo “ambientes não-virtuais” para diferenciá-los dos contextos tidos como virtuais.

mercadológicos (ESTADÃO, 2020; JORNAL DE BRASÍLIA; 2020; SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

No entanto, ao mesmo tempo em que estes produtos podem aproximar e aprofundar relações, podem, em mesma medida, distanciar e fragilizar as interações que o indivíduo estabelece com ele mesmo, com o outro, com as coisas e com o mundo. Sobre esse cenário contemporâneo, Duarte (2014, p. 57) aponta:

A importância dos estudos sobre as emoções no âmbito das ciências sociais ganha aspectos politicamente estratégicos para a própria ciência na compreensão dos processos sociais e subjetivos que compõem e dinamizam as relações culturais midiáticas. Dos gigantescos e superpopulosos centros urbanos às pequenas aldeias, o desafio da convivência com o outro atualiza-se num problema contemporâneo mais profundo na interligação das culturas pelas esferas de representação e construção de sentido mediados pelos suportes de comunicação.

As relações culturais são permeadas por processos subjetivos, indicando que há muito de todos nós e de cada um de nós nas variadas interações sociais. Não há como negar a necessidade de voltar o olhar para aspectos e conteúdos que residem no ambiente particular e que, em muito, motivam decisões e ações que reverberam no coletivo.

É por considerar estas reflexões que neste trabalho será evidenciada a dimensão que envolve os sentimentos, os afetos, o aspecto sensível do ser humano: a dimensão socioemocional, que, em princípio, pode ser entendida como a forma com que as pessoas lidam com suas próprias emoções, em um processo que exige autoconhecimento, envolve tanto questões subjetivas quanto a busca por adequação às imposições do meio e, principalmente, atravessa a relação de afeto que o indivíduo estabelece com outras pessoas.

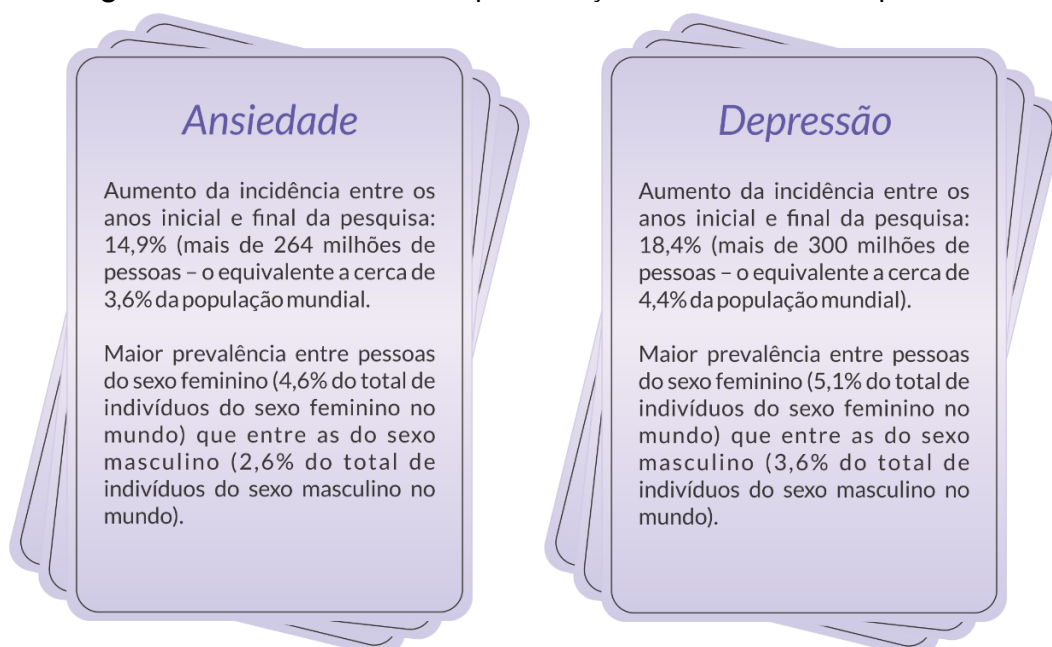
A teoria que envolve os componentes emocionais são importantes e imprimem caráter científico a temas que durante tantos anos foram colocados à margem do que é classicamente considerado importante para a condição humana. As exigências sociais e mercadológicas deram foco para aquilo que é cognitivo e lógico, num risco real de considerar o afeto e suas manifestações como sinal de fragilidade ou fraqueza. A modernidade consolidou o paradigma da racionalidade que promove a dissociabilidade entre os procedimentos racionais e os fenômenos que se fazem no social (FERREIRA; KROHING, 2015). Nesse processo de racionalização da vida, a dimensão sensível,

aspecto essencial ao ser humano, foi sendo relegada e invisibilizada. A sua não valorização começa a causar desequilíbrios à ordem social, gerando problemas aos indivíduos e fraturando as interrelações.

Há diferentes indícios que demonstram os problemas gerados por esse descompasso entre o racional e o subjetivo. Um deles refere-se aos crescentes casos reportados sobre ansiedade e depressão que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde³ (OMS), compõem o grupo de *perturbações mentais comuns*, assim consideradas por conta deste aumento, de sua alta prevalência e por gerarem desajuste e desconforto sobre a manifestação de humor e sobre os sentimentos dos indivíduos que experimentam os seus sintomas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017).

Após levantamento realizado entre os anos de 2005 e 2015, a OMS divulgou um relatório (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017) que apresenta números globais ligados às *perturbações de ansiedade* e às *perturbações depressivas*, apontando os seguintes índices para cada uma das categorias, conforme sintetizado na Figura 1.

Figura 1 - Índices referentes às perturbações de ansiedade e depressivas



Fonte: elaborado pelas autoras com base em World Health Organization (2017).

O mesmo estudo global realizado pela OMS também se propôs a considerar os casos de suicídio, uma vez que as tentativas ou concretudes do ato têm ampla associação

³ World Health Organization (WHO).

com casos de depressão em estágio mais evoluído. Ainda de acordo com a pesquisa (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017), em 2015, mais de 800 mil pessoas fizeram a opção de tirar a própria vida ao serem tomadas por crenças disfuncionais relacionadas a si mesmas e à sua relação com um ou mais contextos a que estão inseridas. Estes números levaram o suicídio a ser incluído no rol das 20 principais razões de morte, indicando que ele é o responsável por 1,5% dentre todas as causas de morte no planeta.

Estudo mais recente, conduzido por Barros et al. (2020) e realizado para verificar índices de depressão, ansiedade e alterações do sono, em cenário marcado pela pandemia da covid-19, coletou respostas de 45.161 brasileiros adultos e idosos que responderam a um questionário *online* com perguntas direcionadas para aspectos de saúde, comportamento e condições de vida. Os sujeitos da pesquisa poderiam se identificar com uma ou mais condições contempladas pelo questionário, sendo assim, os resultados indicaram que, desde o início da pandemia, 40,4% dos respondentes experimentaram sinais e sintomas de tristeza ou depressão; 52,6% frequentemente percebiam-se nervosos ou ansiosos; 43,5% identificaram início de alterações de sono; e 48% destacaram agravamento em problemas preexistentes com o sono.

Assim como os dados publicados pela OMS (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017), a pesquisa de Barros et al. (2020) apontou maior incidência de depressão e ansiedade entre pessoas do sexo feminino, destacando, também, a ocorrência significativa entre adultos jovens e pessoas com antecedente de depressão.

Em se tratando da ansiedade, da depressão e do suicídio – este último decorrente das condições emocionais impostas por esses transtornos, em especial, pelo quadro depressivo –, é importante ressaltar que não há exclusividade de incidência ligada a características como idade, status social, raça ou credo. Isto significa dizer que qualquer pessoa exposta a situações subjetivamente tidas como estressoras ou ansiogênicas⁴, podem mostrar-se vulneráveis a apresentar sintomas e serem diagnosticadas a partir destes quadros. No entanto, relativo à incidência dos transtornos aqui abordados, dentre as inúmeras considerações favorecidas pelo relatório divulgado pela OMS (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017), destacam-se três aspectos:

⁴ Que causam ansiedade (ANSIOGÊNICO, 2020).

- Incidência ligada ao rendimento: em 2015, 78% dos atos de suicídio ocorreram em países de baixo e médio rendimento.
- Prognóstico: até 2030 depressão e ansiedade ligada a quadros depressivos devem assumir as primeiras posições entre as doenças mais incapacitantes que acometerão a população mundial.
- Incidência ligada à faixa etária: em nível mundial, o suicídio configura-se como a segunda principal causa de morte entre os indivíduos na faixa dos 15 aos 29 anos.

O primeiro dos três aspectos evidencia e justifica a necessidade de atenção aos índices de ansiedade e depressão com risco de suicídio em países em desenvolvimento, e o Brasil figura nesta categoria. De acordo com a OMS (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017), em 2015, cerca de 18,6 milhões de brasileiros foram diagnosticados com ansiedade e 11,5 milhões com depressão, fazendo do nosso país o primeiro colocado em incidência de transtorno depressivo dentre os países da América Latina.

O segundo aspecto aqui destacado aponta a necessidade de ações de prevenção e não somente de tratamento aos transtornos de ansiedade, depressão e seus sintomas. Estes são transtornos que podem ser desencadeados a partir da percepção do indivíduo aos diferentes contextos nos quais se insere. Com sinais progressivos, quando os episódios de depressão, por exemplo, assumem duração maior e seus graus de intensidade são elevados, os sofrimentos e as disfunções que podem gerar prejuízos ao indivíduo e, conseqüentemente, aos diferentes campos da sua vida – família, sociedade, escola, trabalho – são aumentados em proporcional medida (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017).

O terceiro e último aspecto, por sua vez, não somente reforça a necessidade de ações de prevenção, como sinaliza especial atenção a ser voltada a adolescentes, jovens e jovens adultos – estes também apontados pela pesquisa de Barros et al. (2020), já citada, e pelo estudo de Rocha et al. (2021, p. 80961) que “evidenciou prevalência maior

de TAG⁵ e sintomas depressivos entre as pessoas mais jovens do que entre as pessoas mais velhas”. Entende-se que o início da faixa etária destacada pela OMS é marcado por uma importante transição que impõe ao indivíduo significativas mudanças de ordem biopsicossocioemocional⁶, isto porque por volta dos 18 anos o indivíduo já terá passado pelas etapas da Educação Básica, conforme previsto pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e, se não ingressante, estará inserido nos anos iniciais do Ensino Superior.

É neste período crucial do desenvolvimento humano que o conflito de se tornar adulto é paralelamente acompanhado pelo luto proveniente da perda da identidade infantil. Somado a isto, entre aqueles que têm a oportunidade de pleitear o ingresso ao Ensino Superior, é também neste momento que, por imposição do sistema educacional vigente e por exigências familiares e sociais, o jovem precisa decidir o caminho que seguirá em seu futuro profissional (CERCHIARI, 2004).

Ao ingressar na IES, o indivíduo é exposto a uma realidade diferente daquela com a qual estabeleceu familiaridade ao longo da sua vida escolar. A grande expectativa por uma vida acadêmica que, em geral, é vista como o portal para a fase adulta repleta de oportunidades e liberdade, pode vir acompanhada de incertezas e insegurança quando o agora acadêmico se depara com um ambiente novo, que tem ritmo e funcionamento próprios, pouco ou em nada parecidos com o que foi vivenciado por ele durante os anos dedicados ao Ensino Básico.

Estas discussões têm se fortalecido em meio à proposta de um ensino inovador, que abre portas para o protagonismo do aluno e incentiva a construção de um espaço de desenvolvimento integral do indivíduo: técnico e teórico, sim; e com instrumentalização para o desenvolvimento de aspectos ligados ao comportamento, também (SCHAEFER, 2017). Esta visão, que aponta para a formação e o desenvolvimento integral (ALONSO, 2000), surge ainda como resposta a uma demanda do mercado, que amplia a sua percepção sobre o profissional e procura por quem possa tanto atender às exigências técnicas do cargo quanto trazer, em seu perfil, comportamentos mais ajustados a necessidades ligadas à qualidade das relações estabelecidas com os diferentes agentes que compõem o cenário organizacional. Neste sentido, vê-se o despertar para a

⁵ Transtorno de Ansiedade Generalizada.

⁶ Inclui aspectos biológicos, psicológicos, sociais e emocionais.

necessidade de aliar competências formais, parametrizadas e ligadas à racionalidade a aspectos comportamentais que, em muito, são mobilizados e mediados pelas nossas emoções (SCHAEFER, 2017).

Deste ponto em diante, a narrativa em primeira pessoa do singular “eu” será alterada para a primeira pessoa do plural “nós”, uma vez que as inquietações partem da pesquisadora-mestranda, mas todo o caminho percorrido conta com a colaboração de outras pessoas que incluem a orientadora; professores; alunos; autores que embasam as discussões propostas por esta pesquisa; pessoas que colaboraram seja nos momentos de testagem e validação, seja na definição e materialização da identidade visual do produto; além daqueles que incentivaram a realização do trabalho. Além de ser uma forma de reconhecimento às pessoas, é também a nossa maneira de dizer que a ciência não se faz sozinha e que, ao contrário disto, pode ser ainda mais consistente quando sustentada pelo coletivo.

Diante de todo o contexto exposto até aqui, tivemos como primeira proposta de produto um componente curricular a ser ofertado em caráter eletivo a todos os acadêmicos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), com o intuito de promover práticas de incentivo ao fortalecimento de bases emocionais que pudessem apoiar o enfrentamento a desafios comuns à vida acadêmica e, posteriormente, à vida profissional. Esta proposta foi defendida e aprovada na fase de Qualificação do Mestrado em 2019, levando em conta conceitos e diretrizes que se apoiam nas competências socioemocionais – sobre as quais dedicamos um capítulo neste trabalho – e que, estrategicamente, têm ganhado força em ações ligadas às práticas de ensino, conforme será apresentado ao longo deste texto.

O percurso de construção, testagem e validação do componente curricular foi marcado por mudanças em parte da proposta e no formato do produto a ser desenvolvido sem, com isso, perder a centralidade da discussão sobre as competências socioemocionais. Mediante a testagem de uma das dinâmicas que estaria presente no componente curricular, percebemos a motivação e o engajamento dos alunos diante desta dinâmica que, marcada por caráter lúdico, incitou competição e superação, mesmo que não houvesse intenção por parte das pesquisadoras de que estes aspectos fizessem parte da atividade.

Além das mudanças que começavam a desenhar um novo produto a ser gerado como fruto deste trabalho, eventos significativos na vida da pesquisadora-mestranda implicaram na interrupção da trajetória no Mestrado no início do ano de 2020. No final do mesmo ano, a pesquisadora-mestranda se submeteu novamente ao processo seletivo e pôde retornar ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da UFPA para dar continuidade à pesquisa que já havia sido iniciada. É por esta razão que registros de datas de acesso a referências e de experimentações realizadas compreendem um período de tempo maior do que o comumente previsto para o Mestrado.

No retorno, mantendo a justificativa e o contexto pensado para este trabalho, e considerando as experimentações feitas antes da interrupção temporária da pesquisa, a questão-foco traçada no momento da Qualificação foi modificada para:

Como favorecer aos universitários, de maneira lúdica, o contato, a reflexão e a discussão quanto a competências socioemocionais que possam contribuir com a capacidade destes estudantes lidarem com desafios comuns à vida acadêmica?

Desta forma, consideramos a possibilidade de alterar a materialidade do produto para outra que pudesse explorar as competências socioemocionais de maneira leve, divertida e interessante, aproveitando elementos de jogos para a promoção de reflexão e entendimentos subjetivos a partir de vivências e compartilhamentos grupais. Tendo em vista este novo caminho proposto, a inquietação gerada pela questão-foco desenhou o seguinte objetivo geral para este trabalho:

Desenvolver um jogo de tabuleiro que possibilite aos universitários o contato, a reflexão e a discussão quanto a competências socioemocionais que possam contribuir com a capacidade destes estudantes lidarem com desafios comuns à vida acadêmica.

A fim de sustentar o alcance deste objetivo central, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a contribuição das competências socioemocionais no contexto do Ensino Superior.
- Explorar o uso de jogos como proposta inovadora no contexto do ensino e aprendizagem.
- Conceber os eixos estruturantes do jogo de tabuleiro.
- Testar e validar o jogo de tabuleiro voltado para o despertar da necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Propomos, portanto, a partir do desenvolvimento desta pesquisa, conceber e desenvolver um jogo de tabuleiro para estudantes universitários que, por meio do seu conteúdo e de aspectos ligados à jogabilidade e à motivação pelo jogar, possibilite aos jogadores o contato, a reflexão e a discussão quanto a competências socioemocionais que possam contribuir com a capacidade de lidar com desafios comuns à vida acadêmica. Com isto, objetivamos conduzir o estudante a perceber a importância de desenvolver e contar com estas competências em seu repertório, além de convidá-lo a refletir sobre a implicação de comportamentos emitidos por ele e por outros nas diferentes esferas relacionais estabelecidas e mantidas no contexto universitário.

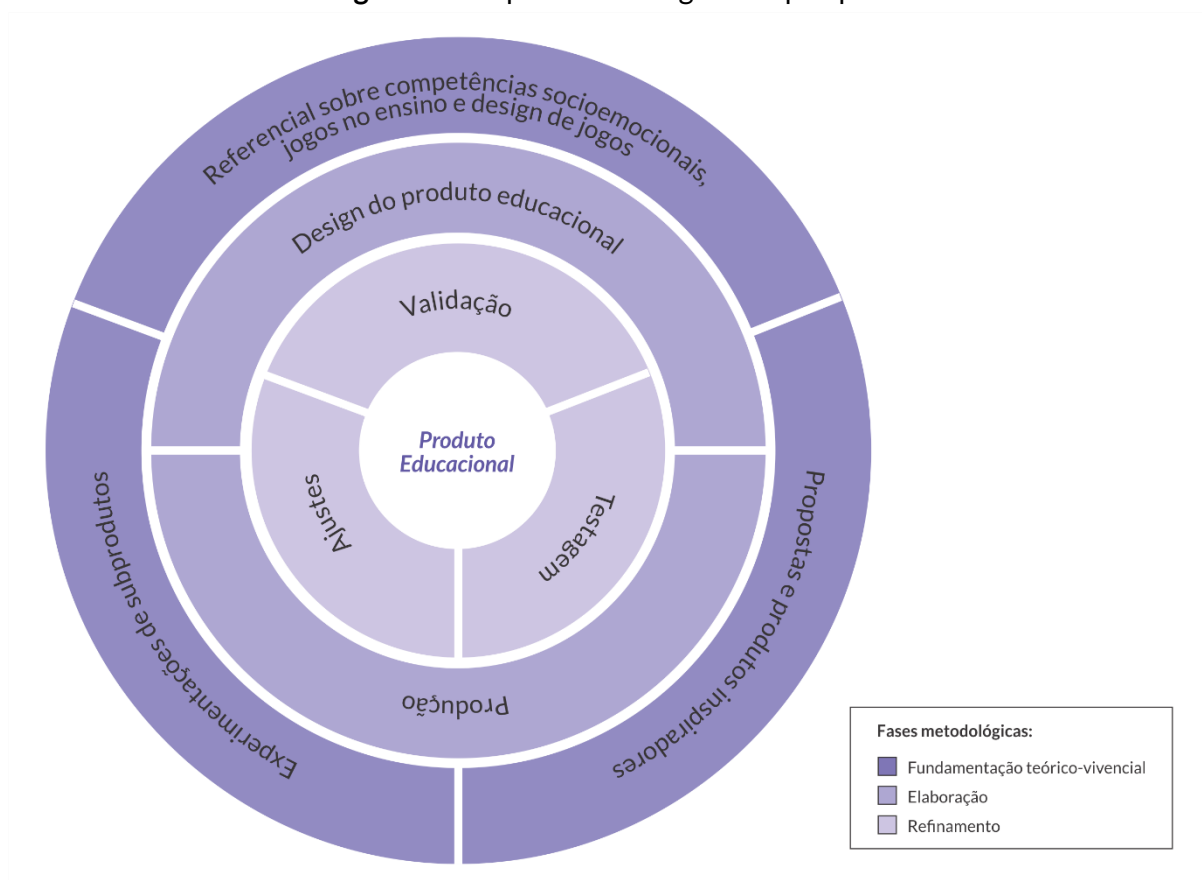
A proposta em tela pode ser categorizada como material didático/instrucional, conforme Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2019), e está em consonância com a linha de Pesquisa Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE) que, conforme descrito no *site* do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES),

pretende conceber e desenvolver processos e produtos criativos para o ensino-aprendizagem, configurados a partir de demandas das diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, os recursos comunicacionais, educacionais e os das Tecnologias da Informação e Comunicação serão explorados na geração de soluções inovadoras e factíveis. Os processos e produtos desenvolvidos serão avaliados por pesquisas qualitativas e/ou quantitativas orientadas às testagens e validações das soluções (PPGCIMES, 2017).

A relação entre criatividade e pesquisa parece ser bem estruturada com base no modelo qualitativo de construção científica, em que o pesquisador é convidado a desenvolver sua criticidade e a capacidade de criar a partir de reflexões teórico-epistemológicas que transcendem ações de coleta de dados, tão próprias da pesquisa quantitativa (REY, 2005). Yin (2016) destaca que este tipo de pesquisa se propõe a estudar aspectos que compõem a vida das pessoas, considerando condições e contextos reais a que estão inseridas, e tomando como base teorias e conceitos existentes ou emergentes que possam ajudar a explicar o comportamento emitido pelo ser social.

Uma vez que temos a intenção de conceber um jogo com foco na dimensão socioemocional de universitários, considerando publicações que venham a evidenciar a contribuição das competências socioemocionais no âmbito do Ensino Superior, este estudo assume caráter qualitativo. As etapas que culminam na construção do produto educacional aqui proposto estão expostas no fluxo metodológico apresentado na Figura 2:

Figura 2 – Etapas metodológicas da pesquisa



Fonte: as autoras (2022).

Optamos por apresentar as etapas metodológicas em uma estrutura circular por acreditarmos ser capaz de melhor representar que: (i) todas as nossas ações se mantiveram direcionadas para a concepção do produto educacional que é objeto deste trabalho; (ii) a pesquisa não acontece de maneira linear e, portanto, que uma ou mais atividades ocorrem concomitantemente e podem ser retomadas para o constante aprimoramento do produto; e (iii) as etapas metodológicas da pesquisa podem se “deslocar”, conectando-se às demais fases do processo. Portanto, o relato que se segue a respeito do caminho até a concepção do produto educacional não denota a cronologia dos fatos, mas aponta para as etapas que sustentaram a conclusão de cada uma das fases representadas na Figura 2.

Conforme é possível observar, três fases foram realizadas para chegarmos ao produto final, sendo: a fundamentação teórico-vivencial, a elaboração e o refinamento. Na primeira delas (representada mais à extremidade da Figura 2) buscamos por informações e dados que pudessem embasar este trabalho quanto às competências socioemocionais, à relação entre o nível de desenvolvimento destas competências e o desempenho universitário, aos principais efeitos gerados pela aplicação de jogos no contexto do ensino e, ainda, ao *design* de jogos. Além disto, investigamos iniciativas e produtos inspiradores que nos apontassem elementos e aspectos que poderiam vir a compor a concepção do jogo. Ainda na fase de fundamentação teórico-vivencial, no âmbito do Mestrado fizemos experimentações de subprodutos voltados para o público do jogo que contribuiriam com a concepção do jogo por haverem evidenciado aspectos importantes que poderiam estar presentes no nosso produto.

A fase de elaboração compreendeu duas etapas: *design* do produto educacional e as produções. No *design*, definimos a mecânica, a dinâmica e a estética do jogo com base no *framework Mechanics, Dynamics and Aesthetics* (MDA). Somado a isto, descrevemos o jogo, suas regras e os componentes concretos do produto. Foi também nesta fase que produzimos o jogo e os instrumentos avaliativos que viriam a apoiar as etapas de validação, testagem e refinamento do produto.

Na fase do refinamento, realizamos uma testagem do protótipo do jogo com sete estudantes de graduação da Universidade da Amazônia (UNAMA), IES particular de Belém-Pa. Da observação a este momento emergiu a necessidade de ajustes, especialmente em alguns componentes do produto educacional. Na sequência, para a

validação do conteúdo das cartas do jogo, realizamos um painel de especialistas composto por três profissionais da Psicologia, docentes do Ensino Superior da Universidade Federal do Pará, colaboradores do Laboratório de Soluções Educacionais (LSE) do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (NTPC) desta IES. Realizadas as alterações sugeridas com base no *feedback* deste grupo de especialistas, convidamos quatro psicólogas, com foco de atuação no atendimento especializado a estudantes de graduação do CESUPA, para uma nova etapa de testagem e, posteriormente, para a validação do produto. As ponderações e sugestões geradas por este segundo grupo de profissionais foram consideradas para ajustes e refinamento do jogo.

Em meio a outras etapas, considerando o contexto de mudanças favorecidas pelo cenário pandêmico, sentimos a necessidade de reiterar a importância da temática central do jogo. Por esta razão, ao longo do segundo semestre de 2021, durante a realização do Estágio Supervisionado no Projeto Acolher, ligado ao LSE/UFPA, a pesquisadora-mestranda entrou em contato com demandas socioemocionais de estudantes de graduação e pós-graduação por meio de atividades como participação em rodas de conversa para a escuta sobre os desafios da vida acadêmica a partir da fala destes alunos, atuação como facilitadora de uma oficina e produção de uma cartilha sobre autocuidado. A oficina e a cartilha estão apresentadas no capítulo 6 deste trabalho.

Além deste primeiro capítulo de introdução, a dissertação está estruturada da seguinte forma:

- **Capítulo 2 – Competências socioemocionais e Ensino Superior:** apresentamos o conceito de competências socioemocionais e a teoria que norteia a construção deste trabalho e do produto educacional desenvolvido. É também neste capítulo que destacamos a importância do desenvolvimento deste tipo de competência para o favorecimento de uma vivência positiva dos estudantes no Ensino Superior.
- **Capítulo 3 – Jogos e o ensino:** apontamos relatos de estudos que evidenciam a aplicação de jogos como iniciativa inovadora no contexto do ensino e aprendizagem.

- **Capítulo 4 – Inspirações para a concepção e o desenvolvimento do produto educacional:** registramos iniciativas e produtos externos, além de subprodutos concebidos no âmbito do Mestrado que inspiraram a concepção do jogo.
- **Capítulo 5 – Concepção da primeira versão do produto educacional: o *Sentido do Ser*:** destacamos os aspectos que fundamentam a estrutura de jogos, tais como mecânica, dinâmica e estética; e apresentamos visão geral do jogo, com detalhamento dos seus componentes.
- **Capítulo 6 – Testagem e validação do produto educacional:** descrevemos o processo de testagem e validação, registrando os *feedbacks* dos participantes destas etapas que levaram aos ajustes realizados para a versão final.
- **Capítulo 7 – Produto final:** apresentamos o produto educacional em sua versão final, indicando os elementos que foram mantidos sem alteração; os que foram alterados, com destaque para as modificações sofridas; e, por fim, os componentes que foram incluídos ao jogo.
- **Considerações Finais:** ponderamos sobre o processo da pesquisa, suas limitações e aprendizagens, assim como analisamos a concepção do jogo e suas potencialidades de desdobramento.

Além de conhecer o jogo por meio da leitura deste trabalho, é possível acessar e baixar os arquivos do produto gerado a partir desta pesquisa, em sua versão final, pelo link <https://jogosentidodoser.wixsite.com/sentido-do-ser> ou via QR Code (Figura 3):

Figura 3 – QR Code para acesso e download dos arquivos do produto educacional



Fonte: as autoras (2022).

2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ENSINO SUPERIOR

Antes de abordarmos a relação entre as competências socioemocionais e o Ensino Superior, iniciamos este capítulo conceituando competência e indicando as dimensões que a compõem. Para efeito deste trabalho, não há a intenção de fazer amplo apanhado histórico ou mesmo entregar um rol completo de teóricos que entendem a competência de maneiras diferentes, mas há sim o objetivo de apontar estudos e discussões que traduzem a crescente relevância do desenvolvimento das competências socioemocionais entre os indivíduos, com maior foco para os estudantes universitários que são o público-alvo do produto educacional desenvolvido.

2.1 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Objetivando gerar maior compreensão quanto às competências socioemocionais, acreditamos ser importante apresentar conceito e caracterizações do termo competência que, historicamente, passa a ganhar maior foco de estudo pelo meio acadêmico quando aplicado em 1973 no *paper* “Testing for Competence rather than Intelligence”, do psicólogo americano David McClelland (DUTRA et al., 2006). As variáveis envolvidas nas pesquisas realizadas por McClelland foram obtidas em contexto organizacional e, por esta razão, para ele o significado de competência perpassa pelo conjunto de qualificações que apoiam o desempenho em nível superior apresentado por um indivíduo diante de determinada situação ou para a realização de uma atividade laboral específica (DUTRA et al., 2006).

McClelland divide o cenário inicial de discussões sobre competências com outros teóricos. O americano Richard Boyatziz, psicólogo e estudioso no âmbito organizacional, é um deles e durante a década de 1980, a partir de levantamento e análise dos dados encontrados em estudos realizados acerca das competências gerenciais, apresentou definição para competência em seu livro “The Competent Manager”, afirmando ser ela o conjunto formado tanto por características ligadas a conhecimentos, habilidades e motivações, quanto por aspectos inerentes aos papéis assumidos pelo indivíduo. De acordo com Boyatziz, ambos, quando presentes, imprimem eficiência ou desempenho ótimo no trabalho (FLEURY; FLEURY, 2001; DUTRA et al., 2006; MÂSIH; SILVA JÚNIOR; RAMOS, 2008).

Embora a publicação de Boyatziz seja considerada a grande impulsionadora para que o tema conquistasse popularidade, autores como Dutra, Hipólito e Silva (2000), Mâsih, Silva Júnior e Ramos (2008) e Lorenzeto et al. (2021) fazem referência ao texto “The Quest for Competencies”, de Scott B. Parry, como sendo a obra na qual está posta a definição mais difundida para competência, que aponta para a sua composição por meio de três dimensões interdependentes (PARRY, 1996), o C.H.A., conforme representado na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – As três dimensões da competência



Fonte: elaborado pelas autoras com base em Parry (1996).

Assim como há diferentes definições para o termo competência, cada uma das suas dimensões também é entendida de maneiras distintas. Chiavenato (2004), por exemplo, afirma que o conhecimento é o *saber*, a habilidade é o *saber como fazer* e a atitude é o *saber fazer acontecer*. Boyatzis (2004), por sua vez, compreende o conhecimento sob a ótica do que *precisa ser feito*, a habilidade do *como deve ser feito* e a atitude do que justifica a ação, respondendo o *porquê será feito*. Em qualquer destas perspectivas parece haver consenso quanto à ideia de que o universo formado por conhecimentos, habilidades e atitudes permite variadas combinações entre os aspectos que compõem estas dimensões, tornando possível ao indivíduo manejar a maneira como tomará decisões e irá agir frente a determinadas situações (PARRY, 1996).

Os autores até aqui citados para apoiar o entendimento sobre competência e suas dimensões (PARRY, 1996; DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000; FLEURY; FLEURY, 2001; BOYATZIS, 2004; CHIAVENATO, 2004; MÂSIH; SILVA JÚNIOR; RAMOS, 2008;

LORENZETO et al. 2021) têm como principal pano de fundo o cenário organizacional que, entre outros focos de aplicação, se aproveita das competências para construir instrumentos de gestão; identificar perfil profissional; implementar ações de treinamento e desenvolvimento; e mensurar o desempenho de equipes e seus membros (DUTRA et al., 2006; MÂSIH; SILVA JÚNIOR; RAMOS, 2008) na constante “busca pela melhoria dos resultados no trabalho” (MÂSIH; SILVA JÚNIOR; RAMOS, 2008, p. 4).

O diálogo estabelecido entre os estudos sobre competência aponta definições do termo e configurações de aplicação que respondem a exigências sociais e demandas da contemporaneidade, sustentadas por uma visão mercadológica prioritariamente apoiada em conhecimentos e experiências que denotam habilidade técnica sobre um determinado tema. Esta perspectiva parece incentivar a supervalorização da dimensão cognitiva (intelectual), levando a crer que competência se refere apenas ao domínio de teorias, desconsiderando a dimensão afetiva (socioemocional).

Movimento contrário a esta visão ganha força diante das grandes e inúmeras demandas atuais que têm exigido mudanças de postura da sociedade, conforme abordado nas linhas introdutórias deste trabalho. Em vista disso, o sentido de competência se amplia e o olhar sobre ela extrapola o contexto do trabalho e o perfil profissional, passando a considerar, também, o próprio indivíduo e a sua integralidade que perpassa pelo ser social e relacional (DUTRA et al., 2006; SCHAEFER, 2017).

Na busca por caminhos que favoreçam essa nova perspectiva que compreende o indivíduo como ser integral, o estudo sobre as competências socioemocionais assume uma das frentes de pesquisa e ações. Abrangendo características de natureza pessoal, social e afetivoemocional que mobilizam e motivam o funcionamento humano (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014; SILVA, 2020), tais competências se referem a comportamentos mais ajustados emitidos pelo indivíduo em relações por ele estabelecidas com o meio, uma vez que são elas o alicerce para o reconhecimento, a regulação e a gestão das emoções que motivarão as ações humanas (SILVA, 2020).

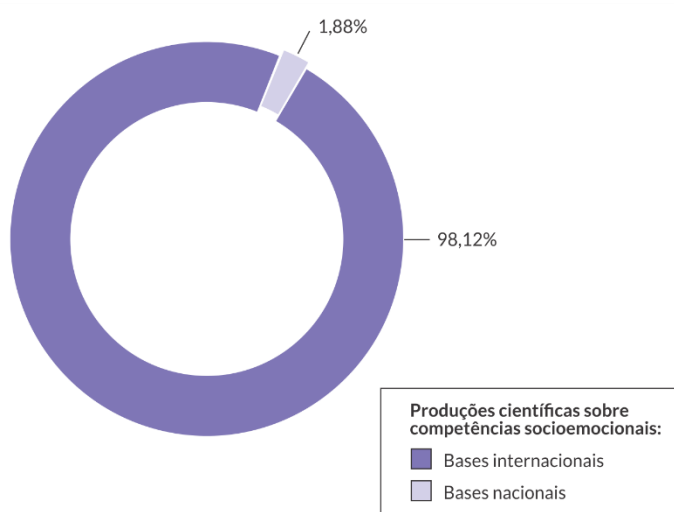
Também chamadas de variáveis não-cognitivas, as competências socioemocionais são apontadas como favorecedoras do sucesso pessoal, acadêmico e profissional e têm despertado a atenção de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento (psicologia, educação, sociologia, economia e neurociências) (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014; SANTOS et al., 2018). Santos et al. (2018), por exemplo, as

definem como sendo “um conjunto de traços, comportamentos e habilidades” (p.5) que, por carregar em si aspectos relacionados a atitudes, valores, interesses, características de personalidade e variáveis sociais, têm sido compreendidas de forma ampla e multidimensional configurando-se, inclusive, como vias que favorecem o desenvolvimento e a expressão das competências cognitivas. Silva (2020) complementa dizendo que as competências socioemocionais abrangem

processos de modificação, inibição, avaliação e monitorização dos estados emocionais que proporciona a adaptação e resposta a determinadas situações de desafios, concretização de objetivos pessoais, empatia e compreensão pelo outro, estabelecimento de relações saudáveis e consciência de escolhas e possíveis consequências (p. 8).

Pesquisas apontam que competências socioemocionais é um tema emergente, com amplo território a ser explorado por meio de estudos e pesquisas. Santos et al. (2018), por exemplo, fizeram importante levantamento de produções científicas no período de 2011 a 2015 e chegaram a 904 pesquisas sobre o tema, acessadas por meio de três bases nacionais (SciELO, Pepsic e Banco de Teses e Dissertações da Capes) e uma internacional (Wiley Online Library). A expressividade quanto às produções em cada uma dessas bases pode ser observada na Figura 5:

Figura 5 – Produções científicas sobre competências socioemocionais



Fonte: elaborado pelas autoras com base em Santos et al. (2018).

Os 98,12% apontados na Figura 5 representam 887 produções científicas catalogadas em base internacional sobre o tema, restando para o Brasil apenas 1,88%

das produções totais levantadas por Santos et al. (2018), referindo-se às 17 produções encontradas em bases nacionais. Notadamente, no Brasil, as competências socioemocionais demandam notoriedade e esforço entre o meio científico, a fim de gerar dados que traduzam a realidade da população nacional e fundamentem ações que promovam o seu desenvolvimento nos mais diferentes contextos.

Outro levantamento que indica haver grande campo de estudo para as competências socioemocionais foi comandado por Martins e Wechsler (2020) e encontrou 65 artigos ibero-latinos, hospedados na plataforma SciELO, a partir de busca sem delimitação de período de publicação ou de idiomas. Deste universo, 46 artigos foram selecionados por tratarem efetivamente sobre o tema.

Os levantamentos realizados por Santos et al. (2018) e Martins e Wechsler (2020) e a análise das informações coletadas por meio deles trazem importantes evidências quanto aos ganhos gerados pelo desenvolvimento das competências socioemocionais para o favorecimento de “maiores indicadores de bem-estar, menor prevalência de sintomas depressivos e maiores índices de satisfação nos relacionamentos interpessoais, assim como indicadores do funcionamento da vida em geral” (SANTOS et al., 2018, p. 5).

Complementarmente a esta visão, autores como Gondim, Morais e Brantes (2014) e Macêdo e Silva (2020) destacam que as competências socioemocionais favorecerão de maneira mais adequada a tomada de consciência; a compreensão, a regulação e a expressão das emoções por meio da prática de comportamentos mais assertivos e do apoio ao domínio das demais competências se as estratégias que visam o seu desenvolvimento forem pensadas e implementadas respeitando as especificidades oriundas de fase do desenvolvimento humano e de contexto, próprios do indivíduo/grupo que se torna alvo destas ações. Isto porque cada ambiente e situação exige combinação e emissão de diferentes comportamentos que respondam de maneira adequada a demandas, aqui didaticamente divididas em: (i) externas ao indivíduo: familiares, sociais, acadêmicas, mercadológicas; e (ii) internas ao indivíduo: interesses, necessidades, motivações, sentimentos, desejos.

Isto significa dizer que entre os variados comportamentos possíveis, há aqueles que tendem a gerar resultados mais positivos tanto para as demandas de natureza interna quanto externa, possibilitando ao indivíduo ações mais conscientes e acertadas

de cada situação a que é exposto ou a que se expõe (PARRY, 1996). O momento histórico, as políticas vigentes, as condições socioambientais e a subjetividade do ser, por exemplo, exigem que as pessoas acessem diferentes competências socioemocionais que lhe façam capazes de lidar com pressões e desafios próprios de cada um destes campos.

Reconhecendo, com base na literatura acessada, a importância das competências socioemocionais, partimos em busca de conhecer quais são elas, e as pesquisas realizadas nos apontaram dois caminhos – ambos tendo o contexto do ensino como pano de fundo. O primeiro deles trata das competências socioemocionais como sendo a base de habilidades necessárias para o século 21; e o segundo fundamenta as competências socioemocionais num modelo originado a partir de aspectos centrais da personalidade humana. Sobre cada um destes caminhos falaremos brevemente a seguir.

2.1.1 Habilidades para o Século 21

Conforme já citado, as muitas exigências e novas configurações do mundo moderno nos convidam a repensar e valorizar componentes próprios do ser humano, como sentimentos e emoções. Em meio a esta realidade, alguns pesquisadores de entidades da iniciativa privada (Microsoft, HP, AOL, Cisco, dentre outras) e pública (Ministério da Educação dos EUA) e de especialistas em Psicologia, Educação e Economia se reuniram e fizeram surgir um movimento conhecido como “Habilidades para o Século 21” que, embora leve no nome o termo “habilidades”, tem como propósito identificar e apontar quais são as competências socioemocionais (LAMBERT, 2021) essenciais a serem desenvolvidas durante o período formativo de crianças e jovens (PORVIR, 2012; SERPA, 2017).

As pesquisas e reuniões geraram um livro digital intitulado “Educação para a vida e para o trabalho: desenvolvendo transferências de conhecimento e habilidades do século 21” que defende a crença de que os sucessos acadêmico e profissional estão ligados a competências que apoiam a capacidade de fazer uso adequado de conhecimentos sistematizados em situações novas e não programadas (PORVIR, 2012). No referido livro, as competências foram didaticamente divididas em três categorias, conforme visto na Figura 6.

Figura 6 - Categorias de competências

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Porvir (2012).

A cognitiva é a categoria com o maior volume de estudos e publicações, o que nos leva a crer que esta seja a razão pela qual seja ela a mais difundida dentre as três e a mais recorrentemente apontada como propulsora para o sucesso acadêmico (PORVIR, 2012). No entanto, é na obra nascida das reuniões realizadas e que desenharam inicialmente as “Habilidades para o Século 21” que os pesquisadores envolvidos com o movimento nos alertam dizendo que as categorizações não devem ser tratadas como delimitações rígidas para as competências que compõem cada uma delas, visto que uma determinada competência pode apresentar características tidas como próprias de mais de uma categoria (PORVIR, 2012). Além de ilustrar algumas das competências contidas em cada categoria, a Figura 7 também representa as interseções destacadas pelo movimento.

Figura 7 – Competências por categoria



Fonte: Porvir (2012).

Para os estudiosos deste movimento, competências pertencentes às três categorias são importantes e dão suporte para o sucesso acadêmico e profissional. No entanto, na intenção de fomentar maior fluxo de pesquisas que contribuam com evidências científicas a respeito dos benefícios gerados pelo desenvolvimento dos campos intra e interpessoal, estes mesmos estudiosos destacam características como organização, responsabilidade, dedicação às atividades, pensamento crítico e analítico, por exemplo, como sendo importantes componentes que podem ajudar os indivíduos a delinear e alcançar objetivos que os conduzirão ao sucesso em diferentes fases da vida, em contextos escolar, acadêmico, profissional, familiar, social, entre outros (PORVIR, 2012).

2.1.2 Modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (CGFP)

O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (CGFP), também conhecido como *Big Five* e *Five Factor Model*, é um dos mais utilizados por estudiosos que

se dedicam a pesquisas sobre a personalidade e o funcionamento humano (GOMES; GOLINO, 2012), uma vez que descreve “dimensões humanas básicas de forma consistente e replicável” (HUTZ et al., 1998, n.p⁷). Farina, Lopes e Argimon (2016) corroboram afirmando ser um dos modelos mais aceitos no meio científico e, portanto, tem figurado entre pesquisas que apontam para os benefícios gerados a partir do desenvolvimento destas características.

Historicamente, o modelo carrega em sua base de origem cinco fatores independentes, apontados em meados de 1930 pelos estudos do psicólogo William McDougall como sendo aspectos de suporte para a análise da personalidade. São eles: intelecto, caráter, temperamento, disposição e humor (HUTZ et al., 1998). Além deste marco, de acordo com Hutz et al. (1998), pesquisas como a realizada por Allport e Odbert, que sublinhou 4.500 descritores de traços da personalidade baseados na análise de 400.00 verbetes; por Cattell, que desenhou uma metodologia capaz de agrupar centenas de descritores de traços e chegou ao modelo que contava com 16 fatores primários e oito fatores secundários; e, ainda, por Tupes e Christal que, retomando os estudos publicados sobre o tema, concluíram que um modelo composto por cinco fatores garantia, coerentemente, a estrutura necessária para embasar pesquisas sobre a personalidade.

Os CGFP ganharam destaque entre pesquisas e publicações até a década de 1960. Ao longo da década de 1970, pesquisadores deram pouca ênfase a modelos estruturais da personalidade, apoiando-se em significativas críticas feitas a instrumentos de avaliação psicológica e a modelos que se propunham a compreender a personalidade de acordo com parâmetros ou agrupamento de características. A retomada de investigação sobre os CGFP e o início da sua popularização é datada nos últimos anos da década de 1970, quando métodos de análise fatorial mais sofisticados e precisos começaram a surgir, contribuindo com a cientificidade dos estudos e achados da psicometria e, conseqüentemente, das escalas de demarcação para traços da personalidade (HUTZ et al., 1998). A consolidação dos CGFP se deu a partir dos anos 1980, diante do aumento de produções científicas que validavam a estrutura do modelo (GOMES; GOLINO, 2012).

Em publicação de 1998, Hutz e colaboradores ressaltaram que

⁷ Leia-se “não paginado”.

a descoberta dos cinco fatores foi acidental e se constitui em uma generalização empírica, replicada independentemente inúmeras vezes. Como o modelo não foi desenvolvido a partir de uma teoria, não há, conseqüentemente, uma explicação teórica *a priori* (e satisfatória) dos motivos que levariam a organização da personalidade em cinco (e não quatro, ou sete) dimensões básicas (HUTZ et al., 1998, n.p).

No entanto, no mesmo artigo de 1998, os autores afirmam que parece haver se “estabelecido um razoável consenso entre os pesquisadores da área quanto à solidez dos cinco fatores que têm sido considerados como formando o melhor modelo estrutural disponível na atualidade para a descrição da personalidade” (HUTZ et al., 1998, n.p). Ainda que haja consenso quanto à estrutura do modelo e que não sejam percebidas variações significativas nas descrições e características que os moldam, na literatura é possível identificar nomenclaturas variadas para os CGFP (HUTZ et al., 1998; GOMES; GOLINO, 2012).

Na intenção de gerar familiaridade do leitor com os termos que foram utilizados neste trabalho e no jogo, no Quadro 1 apresentamos os cinco fatores, destacamos os nomes pelos quais também são chamados em produções científicas e fazemos breve descrição considerando simplesmente o modelo estabelecido a partir da leitura de autores e publicações (NUNES; HUTZ; GIACOMONI, 2009; NUNES; HUTZ; NUNES, 2013; NAKANO; PRIMI; ALVES, 2021) que compartilham do entendimento de que estes fatores apontam tendências de comportamento.

Quadro 1 – Os Cinco Grandes Fatores de Personalidade, seus aspectos e definições

FATOR DE PERSONALIDADE	NOMES ALTERNATIVOS	ASPECTOS CENTRAIS	DEFINIÇÃO
Abertura ao novo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abertura a novas ideias. ▪ Abertura a novas experiências. 	Refere-se a níveis de curiosidade e imaginação, com amplo interesse por questionar, explorar e conhecer novas possibilidades.	Capacidade de ser flexível diante de mudanças e novidades, com disposição para vivenciar novas experiências culturais, estéticas e intelectuais.
Autogestão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização. ▪ Conscienciosidade. 	Indica a tendência que pode haver para aspectos ligados à perseverança, autodisciplina, organização, motivação, responsabilidade, pontualidade e foco.	Capacidade de adaptar e ajustar o comportamento para o cumprimento de compromissos e objetivos assumidos.
Engajamento com o outro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Extroversão. 	Aponta para o engajamento em questões do mundo exterior, considerando inclusive a quantidade e a intensidade das interações interpessoais estabelecidas e mantidas em determinado contexto e situação.	Capacidade de motivar-se e estar aberto para estabelecer e manter interações sociais.
Amabilidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Socialização. ▪ Agradabilidade. 	Consiste na tendência a agir de maneira cooperativa, leal e altruísta, apoiando-se na acreditação quanto às potencialidades e aos aspectos positivos das pessoas.	Capacidade de ser afetuoso e compreender, sentir e avaliar uma situação considerando o olhar do outro e a posição assumida por ele.
Resiliência Emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neuroticismo. ▪ Estabilidade emocional. 	Se trata do componente emocional da personalidade, uma vez que aponta para o nível de ajustamento e de regulação emocional frente a diferentes tipos de eventos que possam vir a mobilizar emoções que influenciam nos comportamentos emitidos.	Capacidade de lidar com os diferentes tipos de sentimentos, inclusive os tidos como pesarosos (medo, raiva, ansiedade), e aprender com situações difíceis e estressoras.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Hutz et al. (1998), Nunes, Hutz e Giacomoni (2009), Nunes, Hutz e Nunes (2013) e Nakano, Primi e Alves (2021).

Ainda a respeito dos CGFP, Farina, Lopes e Argimon (2016) ressaltam que eles

possuem evidências de universalidade e aplicação em variados contextos, tendo em vista sua forma eficiente de agrupar características comuns muito gerais, observadas em diferentes culturas, propondo que as pessoas possuem predisposições a se comportarem de determinadas formas (p. 99).

Neste sentido, entendemos que os CGFP se traduzem em comportamentos emitidos ou não, conscientes ou não; e podem contar com investimento feito pelo indivíduo para que haja o ajustamento e/ou o fortalecimento de aspectos emocionais que influenciam nas ações realizadas por cada pessoa. A estas ações incluem-se também aquelas que se pautam na formalidade de conhecimentos técnicos e na bagagem de experiências colecionadas pelo indivíduo.

É neste contexto, então, que é necessário decidir no que consiste e como deve realizar-se a preparação dos indivíduos das novas gerações tendo em vista, por um lado, a sua futura incorporação no mundo do trabalho e, por outro lado, a sua formação como cidadão. Uma formação que requer: não só, nem principalmente, conhecimentos, ideias, destrezas e capacidades formais, como também a formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento (ALONSO, 2000, p. 239).

Esta preparação deve ser promovida nos mais diferentes contextos a que os indivíduos estão inseridos. No entanto, aqui vale destacar o importante papel formador das instituições de ensino, que estruturam conteúdos com foco em aspectos técnicos e agora podem, também, contribuir com a formação integral enquanto instrumento de socialização (ALONSO, 2000). Temos, portanto, a necessidade de um ensino e aprendizagem ampliados, que promovam a implementação de ações para o desenvolvimento do ser integral – que pensa, sente e se comporta. É esta formatação, então, que abre espaço para que aspectos da personalidade sejam considerados ao longo do processo formativo.

Para a promoção de uma formação mais abrangente a ser oferecida para as novas gerações, o contexto educacional se apropria dos conceitos e da intencionalidade gerada a partir dos CGFP, passando a chamá-los de macrocompetências socioemocionais. Estas, por sua vez, se desdobram em outras características, então denominadas competências socioemocionais que, uma vez desenvolvidas, dão suporte para o fortalecimento e o domínio das macrocompetências (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a). A estrutura

que demarca a relação entre as competências e as suas respectivas macrocompetências está ilustrada na Figura 8.

Figura 8 – As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais



Fonte: elaborado pelas autoras com base em Instituto Ayrton Senna (2020a).

A lógica das cinco macrocompetências e suas 17 competências socioemocionais foi a que melhor nos ofereceu organização didática para a construção do jogo. No entanto, vale destacar que outras competências socioemocionais são apontadas por autores variados. Santos et al. (2018), por exemplo, incluem em sua lista aspectos como humildade, atenção, capacidade de envolver-se produtivamente na sociedade e autoeficácia, além de repetir algumas das apresentadas na Figura 8.

Embora não haja consenso quanto à quantidade e às características que compõem a lista de competências socioemocionais, publicações como a de Santos et al. (2018) subsidiam a construção deste trabalho e do jogo dada a relevante contribuição dos dados produzidos a partir delas, especialmente para a área do ensino em todos os seus níveis, inclusive o Superior – pano de fundo para o presente estudo.

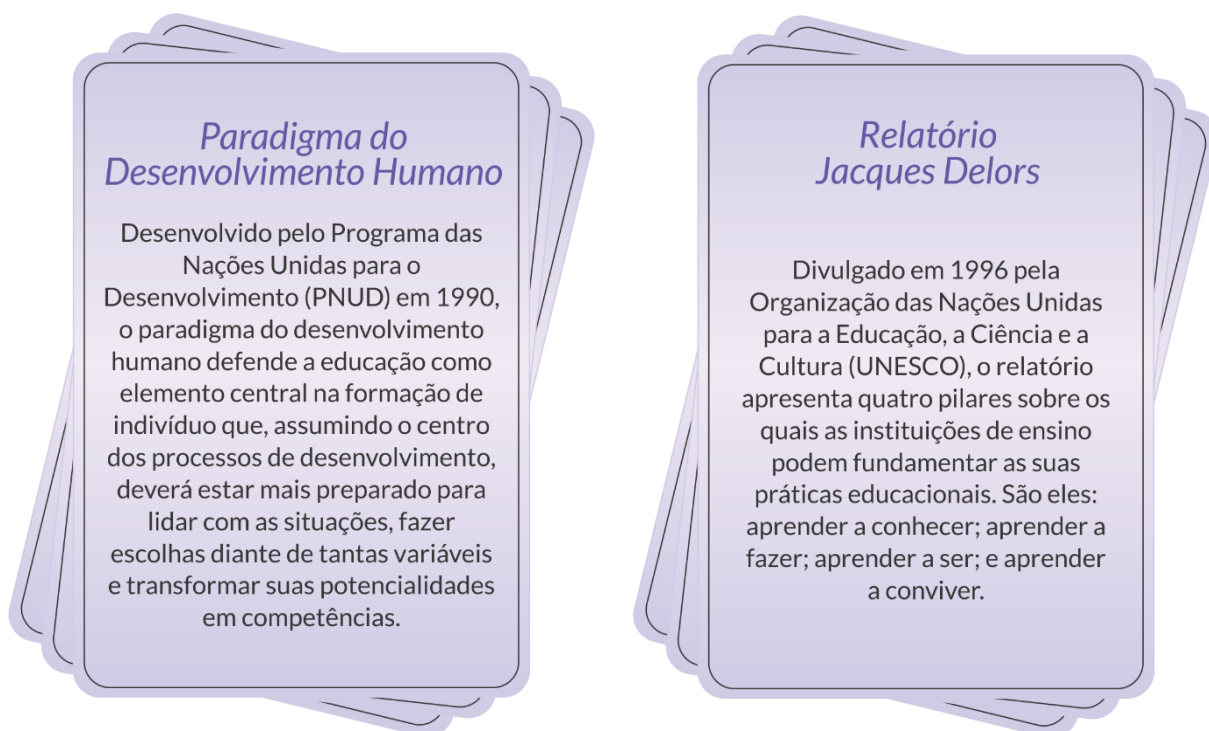
Para este trabalho, acreditamos ser válido apresentar estes dois caminhos a fim de destacar a cientificidade que embasa as competências socioemocionais, obtida por meio de estudos, pesquisas e iniciativas desenvolvidas em diferentes áreas do

conhecimento. No entanto, por havermos encontrado maior expressividade de publicações no contexto do ensino com base no modelo dos CGFP, optamos por utilizá-lo como fundamentação teórica para o produto educacional.

2.2 IMPORTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Historicamente, é a década de 1990 que marca a inclusão das competências socioemocionais como protagonistas na proposta de uma formação educacional que contempla as dimensões humanas. Foi neste período que dois importantes documentos (Figura 9) foram publicados com destaque à “importância de uma educação plena, que considere o ser humano em sua integralidade” (PORVIR, 2020, n.p).

Figura 9 – Marcos iniciais das competências socioemocionais no ensino



Fonte: elaborado pelas autoras com base em Porvir (2020).

Em se tratando especificamente do Ensino Superior, abordar as competências socioemocionais implica considerar pesquisas que trazem em relevo a necessidade do desenvolvimento de bases emocionais e relacionais que possam contribuir positivamente com a vivência acadêmica. Nesse sentido, o primeiro dos estudos a ser destacado é o de Almeida e Soares (2003), por contextualmente ressaltar que há formas diferentes de perceber, interpretar e sentir o momento de ingresso na universidade. De

acordo com estes autores, para muitos, a vida universitária é a realização de um sonho, ao mesmo passo em que se configura como tempo e espaço marcado por desafios com os quais o universitário vai lidar e aos quais precisará superar.

Embora todos os indivíduos inseridos no universo acadêmico estejam expostos a este cenário de mudanças, que demandam novas formas de pensar, sentir e agir, os desafios não são sentidos da mesma maneira por cada um deles. De acordo com Brandtner e Bardagi (2009), à luz de aspectos cognitivos, isto se dá porque os episódios percebidos e vivenciados ganham particular significado tendo por base a forma como são avaliados por cada indivíduo.

Isto significa dizer que, ao entrar em contato com situações próprias da realidade universitária como, por exemplo, “o excesso de tarefas acadêmicas, a falta de motivação para os estudos e a carreira escolhida, a existência de conflitos com colegas e professores, a apresentação de trabalhos, dificuldades na aquisição de materiais e livros” (BRANDTNER; BARDAGI, 2009, p. 81), há estudantes que entendem os desafios, mesmo que de maneira inconsciente, como impulsionadores para o amadurecimento e o fortalecimento da identidade adulta. Por outro lado, há os que, desestabilizados pelas imposições desta realidade, podem vir a manifestar sintomas de adoecimento que geram interferência sobre aspectos cognitivos ligados ao processo de aprendizagem e à capacidade atencional e de concentração, causando prejuízos à aquisição e ao desenvolvimento de competências que apoiam o aproveitamento da experiência acadêmica (BRANDTNER; BARDAGI, 2009).

Assim sendo, é possível dizer que as dificuldades enfrentadas podem assumir formas e intensidades diferentes dependendo tanto do momento em que o estudante se encontra na sua trajetória acadêmica e dos marcos vivenciados por ele – ingresso no Ensino Superior ou período anterior à finalização da graduação (BRANDTNER; BARDAGI, 2009; ROCHA; SASSI, 2013), por exemplo – quanto de aspectos ligados à sua subjetividade – história de vida, motivações, emoções mobilizadas, entre outros. Em linhas gerais, Almeida e Soares (2003) sistematizam os desafios próprios da vivência universitária em quatro categorias:

- Desafios acadêmicos: necessidade de adaptação a modelos de aprendizagem e avaliação diferentes dos conhecidos e vivenciados durante a formação básica.

- Desafios sociais: necessidade de estabelecimento de novos vínculos ou mesmo desenvolvimento de padrões mais maduros de comportamento com professores e colegas, com a família, com figuras de autoridade.
- Desafios pessoais: necessidade particular de clareza quanto ao seu propósito de vida, percebendo o seu lugar e o seu papel no mundo.
- Desafios vocacionais: necessidade de escolha de uma profissão que, acredite-se, deverá ser seguida ao longo de toda a sua vida profissional.

Padovani et al. (2014) defendem a tese de que estes desafios estão presentes, mas nem sempre são considerados no momento de estruturar estratégias que favoreçam o ensino e aprendizagem. A ausência de ações que minimizem os efeitos negativos gerados pelas situações de desafio incentiva uma percepção desvalorizada sobre sinais e sintomas que indiquem haver um desvio no comportamento de estudantes universitários, entre eles: consumo e dependência de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas; alimentação inadequada; irregularidades e baixa qualidade do sono; e inatividade física, por exemplo. Ainda para Padovani et al. (2014), comportamentos como estes, quando não gerenciados de maneira correta, podem interferir no desempenho e nos resultados alcançados e, quando deixados de lado, podem causar prejuízos na vida do indivíduo para além da sua condição acadêmica.

Afirmção similar foi feita por Brandtner e Bardagi (2009), quando concluíram que universitários, em quadro ansioso e/ou depressivo,

podem apresentar prejuízos em seu desempenho acadêmico, menor envolvimento geral com a formação, dificuldades de relacionamento e aquisição de competência, o que traz uma diminuição do aproveitamento da experiência acadêmica como um todo (p. 88).

Com atenção ao relevante registro de quadros de ansiedade e depressão entre estudantes do Ensino Superior, pesquisas começaram a ser realizadas na intenção de identificar variáveis do funcionamento interno do indivíduo e variáveis de condições externas a ele que possam influenciar no estado emocional e no surgimento de sinais e

sintomas como os citados anteriormente. Isto porque entende-se que os comportamentos adotados e emitidos pelo indivíduo e as relações que estabelece consigo, com o outro, com o mundo e com tudo o que permeia este universo vivencial, tendem a gerar impacto sobre o sucesso ou não do seu desempenho acadêmico. A seguir, apresentaremos quatro destas pesquisas:

- Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005) realizaram estudo com 558 estudantes de cursos das universidades federal e estadual do Mato Grosso do Sul com o objetivo de identificar a prevalência de Transtornos Mentais Menores (TMM)⁸ entre a população de universitários destas instituições. Por meio do uso de dois questionários autoaplicáveis, a pesquisa gerou dados que indicam que 25% dos participantes apresentavam características que sugerem o diagnóstico de TMM, reforçando a presença de transtornos em estudantes universitários.
- A pesquisa de Brandtner e Bardagi (2009) contou com a participação de 200 universitários de uma IES privada do interior do estado do Rio Grande do Sul, incluindo em seu objetivo a intenção de conhecer os níveis de ansiedade e depressão entre os estudantes de cinco dos seus cursos (Administração, Letras, Psicologia, Engenharia de Alimentos e Educação Física). Com o apoio de três instrumentos de coleta de dados (Questionário sociodemográfico, Inventário Beck de Depressão e Inventário Beck de Ansiedade), a pesquisa apontou que 8% dos respondentes evidenciam características que podem ser enquadradas em quadro de depressão moderada e 0,5% em quadro de depressão grave. Em se tratando de ansiedade, 19,7% seriam diagnosticados em quadro de psicopatologia ansiosa, podendo apresentar grau de moderado a grave.
- Conduzida por Leão et al. (2018) e tendo como objetivo “estimar a prevalência e os fatores associados à depressão e ansiedade em estudantes universitários da área da saúde” (p. 55), a pesquisa coletou dados junto a 476 estudantes

⁸ “Representam quadros menos graves e mais frequentes de transtornos mentais. Os sintomas incluem alterações de memória, dificuldade de concentração e de tomada de decisões, insônia, irritabilidade e fadiga, assim como queixas somáticas (cefaleia, falta de apetite, tremores, sintomas gastrointestinais, entre outros)” (ROCHA; SASSI, 2013, p. 211).

universitários de cursos da saúde de um grande centro urbano do Nordeste do Brasil. Após aplicação do questionário e análise dos dados obtidos, os autores identificaram prevalência de 28,6% de casos de depressão e 36,1% de casos de ansiedade. Estudantes que declararam insatisfação com a escolha do curso apresentaram predisposição quatro vezes maior de serem diagnosticados com transtorno depressivo. O estudo apontou, ainda, insatisfação quanto ao relacionamento estabelecido com família e amigos e baixa qualidade e quantidade de sono, como sendo fatores de risco para quadros de depressão. Em se tratando da ansiedade, o estudo destacou que a prevalência também estaria ligada à insatisfação no relacionamento estabelecido com familiares, amigos e colegas, além de considerar insônia, ausência de atividades físicas e maior preocupação com o futuro como fatores de risco e potenciais desencadeadores desse transtorno.

- A pesquisa assinada por Lelis et al. (2020) se propôs a verificar sintomas de ansiedade e depressão entre universitários de cursos da saúde de uma faculdade privada do norte de Minas Gerais. O Inventário de Depressão e Ansiedade foi aplicado em 292 estudantes e a análise dos dados indicou que sintomas característicos de quadro depressivo foram identificados em 52,3% dos respondentes e sintomas que sugerem quadro de ansiedade estavam presentes nas respostas de 41,1% dos participantes.

Os quatro estudos supracitados revelam a suscetibilidade de estudantes universitários a quadros de transtorno depressivo e de ansiedade, e neste momento achamos oportuno destacar o último deles, mais recente, que conta com dados levantados em período de pandemia da covid-19 no Brasil e aponta para os índices mais elevados de incidência destes quadros quando comparados com as pesquisas realizadas em anos anteriores. Esse status demanda atenção por parte dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo-se a este grupo, de maneira mais direta e expressiva, a gestão acadêmica, o corpo docente, os estudantes e suas famílias.

Ao considerar o objetivo da presente pesquisa, entre estes atores, acreditamos ser relevante destacar a responsabilidade que as IES carregam não somente pela

formação técnica, mas também por ser espaço que pode oferecer suporte a um desenvolvimento que valorize a condição humana dos estudantes, consequentemente favorecendo o alcance de resultados positivos em diferentes dimensões do bem-estar individual e social (SANTOS et al., 2018). O estudo de Coelho et al. (2016) reforça esta premissa, ressaltando que as competências socioemocionais constituem uma parte do ensino e aprendizagem que conecta o conhecimento técnico a um conjunto específico de características que têm se mostrado imprescindíveis para o sucesso nos variados campos da vida do indivíduo, incluindo-se neste caso os âmbitos acadêmico, relacional e profissional.

Pode-se dizer, portanto, que o compromisso com a formação integral prevê o desenvolvimento do ser humano em todas as suas esferas, saindo dos extremos para buscar o equilíbrio entre a dimensão cognitiva (intelectual) e a dimensão afetiva (socioemocional). Sob esta perspectiva, as IES são convidadas a olhar o estudante como ser dotado de singularidades, diversidades, ritmo e estilo próprios de aprendizagem e que tem o direito de receber um ensino que o reconhece, o acolhe e promove desenvolvimento pleno e integrado.

Tal perspectiva é defendida por Moran (2018, p. xi) quando ele afirma que,

[...] a educação não é a preparação para vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciências, construir conhecimentos e reconstruir experiências.

À IES cabe assumir a condição de ser tempo e lugar de fomento a ações implementadas dentro e fora da sala de aula, que levem o indivíduo a refletir sobre seus sentimentos, pensamentos e condutas, tudo isto considerando a realidade e as pessoas que o cercam. Sabendo-se disto, as competências socioemocionais começam a figurar, ainda que timidamente, nas ações de planejamento das IES (SANTOS et al., 2018) como estratégia tanto para que os estudantes universitários tenham o seu direito de desenvolvimento amplo e integral assegurado quanto – e consequentemente – para que sejam instigados a se perceber como agentes de si mesmos e agentes da sociedade, implicados de responsabilidades pela sua própria trajetória e pelo que podem contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Ainda sobre a relevância das competências socioemocionais, nas palavras de Santos et al. (2018, p. 5),

Dadas as evidências de que tais competências atuam como preditoras de importantes índices relacionados ao desempenho educacional e promoção do bem-estar na idade adulta, a importância de sua investigação se justifica, notadamente se considerarmos que o domínio de aspectos motivacionais e afetivos em si e nos outros, assegura a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência dessas capacidades para outros contextos.

Santos et al. (2018) e Nakano, Primi e Alves (2021) defendem que o desenvolvimento de pessoas em vivência acadêmica é mais positivo quando as competências socioemocionais são fomentadas pelos contextos aos quais estes indivíduos estão inseridos, especialmente o familiar e o educacional, uma vez que o domínio destas competências parece contribuir com a sensação de bem-estar, o aumento da satisfação nas relações interpessoais e o sucesso acadêmico. Os mesmos autores afirmam, ainda, que os benefícios se ampliam no que tange à autorregulação emocional, à motivação, à interação social positiva, ao auxílio na realização de tarefas, à resolução de problemas e à prevenção de problemas de aprendizagem.

A relação entre as competências socioemocionais e o desempenho acadêmico já havia sido apontada por Hutz e colaboradores em 1998, ao afirmarem que, quando bem desenvolvidas, estas competências podem prever comportamentos que sustentam uma trajetória universitária promissora na direção do alcance dos objetivos formativos estabelecidos pela IES e pelo próprio estudante (HUTZ et al. 1998). Já em 2014, Padovani e colaboradores destacaram que para atender as diferentes demandas impostas pela rotina universitária e pelo novo lugar que se vê ocupar, o indivíduo precisa contar com complexos recursos cognitivos e emocionais que, quando pouco desenvolvidos, podem contribuir com o aumento da incidência de problemas de ordem psicoafetiva (PADOVANI et al., 2014). E, em artigo mais recente, publicado em 2020, Macêdo e Silva (2020) apontaram que indivíduos com elevado nível de desenvolvimento de competências socioemocionais

apresentam imagem adequada de si e de outros, maior facilidade para regular emoções nos níveis interpessoal e intrapessoal, para manter relacionamentos satisfatórios e para adotar comportamentos responsáveis em busca de bem-estar pessoal e social (p. 966).

Entende-se, portanto, que o desenvolvimento de competências socioemocionais se configura fundamentalmente como apoio para que os estudantes sejam capazes de se adaptar às demandas e exigências da contemporaneidade, dispostos a atenderem às complexas necessidades de crescimento e desenvolvimento ao longo da vida (COELHO et al., 2016; MACÊDO; SILVA, 2020). Em resposta a isto, as IES devem incumbir-se de promover estratégias que incentivem o universitário a dedicar-se ao (re)conhecimento das suas emoções para o despertar de um olhar respeitoso sobre suas próprias vulnerabilidades, limitações e potencialidades que, inclusive, o tornem capaz de manejar adequadamente seus comportamentos frente aos desafios que lhe são postos diariamente (ROCHA; SASSI, 2013). Sendo assim, Rocha e Sassi (2013) sugerem que as instituições formadoras se mantenham atentas, “estabelecendo intervenções voltadas ao acolhimento e ao cuidado em relação ao sofrimento dos estudantes” (p. 215).

Para o indivíduo que agora vive em meio a uma nova realidade imposta pela vivência acadêmica e a muitas demandas que ele precisa abarcar (as originadas pelo contexto universitário e as despertadas pelo seu reconhecimento como ser no mundo), é possível que qualquer convite que o conduza a olhar para si mesmo, se deparar com suas emoções e repensar seus comportamentos possa ser encarado com pouco interesse ou mesmo recusa.

Na intenção de ampliar as chances de aceite, além da inserção de ações conjuntas para o desenvolvimento das competências socioemocionais aliadas às competências técnicas, pensamos que a introdução de estratégias alternativas possa ser válida. Neste caso, entendemos que considerando o público a quem a estratégia se destina, as ações implementadas podem promover o desenvolvimento socioemocional por meio da curiosidade, da motivação e do interesse por participar de momentos que têm como objetivo o aprimoramento destas competências, mas de maneira tangenciada.

Por esta razão, entre iniciativas que vão desde a oferta de disciplinas optativas com foco no desenvolvimento socioemocional até a implementação de metodologias ativas como parte do plano de ensino, inclusive, de grades prioritariamente tidas como técnicas (GONÇALVES, 2019), decidimos por conceber um jogo de tabuleiro que possa ser aplicado em sala de aula ou em espaços que fomentem o processo de desenvolvimento de estudantes universitários. Com esta iniciativa, acreditamos, no incentivo à reflexão e ao desenvolvimento da dimensão socioemocional por meio do

lúdico. Esta decisão toma como base pesquisas que têm evidenciado os benefícios gerados a partir do uso de jogos como recurso associado a metodologias ativas presentes no contexto do ensino, conforme apresentado a seguir.

3 JOGOS E O ENSINO

Esta seção tem como objetivo apresentar relatos de estudos que mantêm foco no uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem, sem termos com isto a intenção de esgotar o denso arcabouço teórico a respeito dos jogos na história ou mesmo da sua utilização em diferentes contextos. Desta forma, serão enfatizados os aspectos apontados pela literatura pesquisada que subsidiam a concepção do produto educacional que é objeto deste trabalho.

De acordo com Alves (2018), a palavra “jogo” (ou “jogar”) remonta aos termos em latim “*iocus*” e “*iocare*”, os quais adquiriram múltiplas variações e significados nas línguas latinas e que, na língua portuguesa, remetem a práticas como o brincar, se divertir, se entreter. Pela definição da autora, os jogos são artefatos culturais que, com o auxílio de um suporte, constituem um ambiente de interação e diversão, com vista em um determinado objetivo.

Entre as características de um jogo, elencadas por Alves (2018) com base nos escritos de Jasper Jull⁹, temos a existência de regras, resultados quantificáveis e valoráveis; a agência de um jogador ou de jogadores; e recompensas pelo alcance de um objetivo. Jogar, para Alves (2018), referenciando o autor Johan Huizinga¹⁰, é uma atividade inerente à própria definição de cultura que somente se constitui a partir das relações que são estabelecidas entre as pessoas, e o jogo, portanto, somente ocorre quando inserido em um contexto social.

Conforme Fragoso e Amaro (2018), contudo, existem dois diferenciais do jogo em relação a outros produtos culturais, como as séries e os filmes, por exemplo. Um deles é a possibilidade direta de alteração do produto pelo sujeito que com ele interage, o que pode modificar toda a experiência envolvida no jogar. O outro é, justamente, a existência das regras, que delimitam objetivos e configuram as estratégias que podem ser adotadas para alcançá-los. Como resgatam as referidas autoras, a própria materialidade de um jogo, como o tabuleiro ou as cartas, seria uma tradução física das regras que o constituem (FRAGOSO; AMARO, 2018).

⁹ Disponível em: <https://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>. Acesso em: 22/03/2022.

¹⁰ Autor da obra “*Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*”, de 2001.

A realização de estudos acadêmicos sobre jogos pode ser identificada desde o século XVII (FRAGOSO; AMARO, 2018). Segundo as autoras, pesquisas da área da Saúde tendiam a ter uma percepção negativa em relação aos jogos, focando-se, por exemplo, na compulsão por jogos de azar. Outras vertentes teóricas, contudo, foram surgindo com o tempo e lançando olhares mais positivos. Entre elas, é possível citar as que associam os jogos ao desenvolvimento de jovens e crianças; as que se debruçam sobre seu caráter simbólico e interacional; as que encontram nos jogos modelos teóricos para a expressão e a resolução de problemas matemáticos; entre outras (FRAGOSO; AMARO, 2018).

Foi a partir de estudos na interface entre a Psicologia e a Educação que as contribuições do jogo, ou do jogar, para o desenvolvimento de aspectos motores, sociais, morais, afetivos, culturais e cognitivos passaram a ser consideradas. Entre os autores de estudos que destacaram tais funções, Alves (2018) cita Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Paul Hyacinthe Wallon. Destaca-se, dessa maneira, a relevância de lançar um olhar atento aos jogos e às contribuições que eles, como recursos, podem trazer a um processo de ensino e aprendizagem especialmente voltado para o ensino inovador, pautado na formação integral dos estudantes (SCHAEFER, 2017) e que, portanto, prioriza o desenvolvimento de competências, inclusive as socioemocionais.

3.1 O USO DE JOGOS COMO INOVAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO

Temos testemunhado uma significativa mudança no que Alves et al. (2012) chama de “paradigma educacional”. De acordo com a referida autora e colaboradores, a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem tem se deslocado de um lugar que prioritariamente valoriza aspectos técnicos de ensino e avaliação em direção a uma “perspectiva mais dialética ou crítica, que valoriza, essencialmente, o estudante e a sua aprendizagem” (ALVES et al., 2012, p. 2). Este movimento tem exigido a adoção de práticas inovadoras que extrapolem a exposição de conteúdos, a memorização de ideias e a reprodução de teorias, agregando estratégias e recursos que visem o desenvolvimento do estudante e a geração de resultados significativos para uma sociedade que a todo momento nos desafia a resolver problemas e a criar novas soluções (COSTA, 2012).

Nas palavras de Camargo e Daros (2018), a inovação esperada para o ensino pressupõe “a mudança na prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais” (p. 4). Um dos caminhos que têm sido utilizados para o alcance desse aprendizado é o das metodologias ativas. Elas surgem com a proposta de conduzir o aluno a se tornar agente no processo de ensino e aprendizagem, assumindo postura mais participativa com o desafio de pesquisar, refletir e buscar soluções; e ao professor sugerem mediar a transição de um modelo passivo de aprendizagem para um modelo ativo, contextualizado e problematizador (GUAREZI, 2017).

Neste contexto, entre outras metodologias ativas, destaca-se para nós o uso de jogos no ensino por sua intrínseca relação com o saber-fazer, propiciado por uma dinâmica que muitas vezes é divertida e, ao mesmo tempo, formativa. Apoiadas nos argumentos de Zaluski e Oliveira (2018), consideramos ser importante enfatizar que os jogos, em si mesmos e de maneira isolada, não são metodologias ativas, mas a sua aplicação contextualizada e orientada para o desenvolvimento de competências no âmbito do ensino e aprendizagem, sim, o é.

Neste sentido, para que as contribuições dos jogos sejam positivas e assumam caráter formativo, a sua utilização deve ser direcionada a um objetivo específico, diretamente relacionado às necessidades dos estudantes, e a aplicação precisa ser feita com cautela e responsabilidade, de modo que a experiência de jogo não se torne um incentivo à competição negativa entre os estudantes ou, ainda, que se configure como mero entretenimento (FALKEMBACH, 2007; BREDÁ, 2013; SILVA, 2019). Ao contrário disto, espera-se que o uso do jogo voltado ao ensino ativo possa apoiar uma aprendizagem prática, vivencial, significativa, que sustenta o domínio de diferentes competências, sejam elas técnicas ou socioemocionais (TREVELIN et al., 2020).

“Aprender fazendo” propõe ao aprendiz uma importante interação com seu objeto de estudo, estimula o autoconhecimento, exercita a tomada de decisão com responsabilidade e possibilita o trabalho combinado de dimensões diferentes e complementares – razão e emoção – explicitando uma conexão-chave nas organizações, inexplorada no ensino expositivo (TREVELIN et al., 2020, p. 3).

Durante o jogar, os jogadores têm a possibilidade de assumir diferentes “papéis que são representativos do mundo real” (TREVELIN et al., 2020, p. 7) e de supor a

maneira como podem vir a sentir, se comportar, tomar decisões diante de situações similares às fomentadas durante uma partida. No ensino e aprendizagem, os jogos podem elucidar desafios da realidade a serem solucionados por meio de competências específicas previstas para o percurso ou um determinado momento formativo do estudante. Intencionalmente, portanto, os jogos podem tanto apoiar o desenvolvimento quanto o aprimoramento destas competências.

Diversos são os estudos que, no Brasil, se voltam para o uso de jogos no ensino. O primeiro que citamos é assinado por Zaluski e Oliveira (2018) e aponta para o uso deste recurso enquanto metodologia ativa no Ensino Superior. Os autores indicam o jogo como alternativa para que o professor fomente uma postura mais ativa e atuante dos seus estudantes, extrapolando o ensino tradicional para focar em uma aprendizagem mais efetiva. De acordo com os referidos autores, a utilização de jogos promove aprendizagem vivencial e inspira

o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação ativa, da observação, [...] atenção, disciplina, autocontrole, respeito às regras e habilidades perceptivas e motoras relativas a cada tipo de jogo (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2018, p. 6).

A análise dos aspectos listados por estes autores, sinaliza o ganho que o jogar no âmbito do ensino pode gerar para o desenvolvimento de competências que estão para além de conceitos, teorias e técnicas. Zaluski e Oliveira (2018) alertam, ainda, que o jogo e a sua aplicação não devem acontecer dissociados de outras técnicas ou metodologias, já que o desempenho em uma partida nem sempre reflete a aprendizagem e o desenvolvimento efetivo do indivíduo. Em contrapartida, destacam que a maneira como os estudantes sentem e lidam com os desafios apresentados pelo universo do jogo pode promover o autoconhecimento, com maior consciência de si mesmos, ajudando-os a antever e modelar os comportamentos a serem emitidos em situação futura e similar.

Já de acordo com Antunes et al. (2018), entre os jovens universitários a aplicação do jogo pode abrir um novo canal de comunicação e de relações estabelecidas pelo aluno tanto com o professor quanto com os seus pares, ajudando-lhe a atribuir significados positivos a um aprender que motiva e que incentiva a aquisição, consciente ou não, de competências que serão válidas para a vida acadêmica e para além dela.

Por Silva (2019), os jogos no ensino são tratados como sendo recursos didáticos que oferecem elementos da realidade aos seus jogadores e, por isso, tendem a gerar maior significado, envolvendo os estudantes na realização da atividade proposta e potencializando a aprendizagem. Segundo a autora, sustentados pelo viés do entretenimento, estes recursos ajudam a construir novos saberes e aprofundam a formação moral.

O jogo associado ao processo pedagógico é um instrumento que contribui significativamente para aprendizagem, pois no decorrer de um jogo o aluno se modifica, sai da condição de receptor e passa a ser transformador, assim o lúdico contribui com o curso do desenvolvimento da inteligência (SILVA, 2019, p. 38).

Com base nos achados de Silva (2019), elucidamos no Quadro 2 alguns outros aspectos que podem ser beneficiados pelo uso de jogos nos processos de ensino e aprendizagem.

Quadro 2 – Aspectos desenvolvidos a partir do uso de jogos

ASPECTOS	BENEFÍCIOS
Linguagem	Promove a comunicação, o compartilhamento de informações e a aprendizagem de novos conceitos por meio de uma aprendizagem mais significativa.
Cognitivo	Estimula o raciocínio, a motivação para aprender, a capacidade imaginativa com base no pensamento abstrato que simula o concreto. Facilita o acesso e a seleção de informações.
Afetivo	Possibilita a percepção e a expressão de emoções.
Físico-motor	Utiliza e aperfeiçoa ações sensoriais.
Pessoal	Estimula a autonomia, a autoconfiança, a liberdade de expressão e a maturidade.
Moral	Demanda atenção e respeito às regras e ao outro.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Silva (2019).

Além dos benefícios citados no Quadro 2, a socialização figura, entre a literatura acessada, como sendo um importante ganho promovido pelo uso de jogos no ensino, facilitando a interação e contribuindo com a construção de relações mais positivas. Lopes (2013, p. 77), por exemplo, nos diz que “o jogo pode ser um fomentador social [...] dando oportunidade a que se criem elos de comunicação entre os jogadores e com o próprio jogo”. Falkembach (2007, p. 4), por sua vez, registra que “os jogos provocam uma reação ativa, crítica e criativa dos educandos, socializando o conhecimento”. Já Silva

(2019, p. 38) afirma que “os jogos educativos estimulam e favorecem a aprendizagem, por meio do processo de socialização que acaba por contribuir com a formação moral, estimulando naturalmente o impulso para aprender”.

Sousa (2019, p. 1) vai além e afirma que “quando os jogos são sociais e criativos potenciam múltiplas competências sociais e cognitivas, incluindo as emoções”. A ludicidade se configura como estratégia eficiente para o fortalecimento de bases emocionais e, conseqüentemente, para a redução de quadros depressivos e de ansiedade entre os adeptos do jogar. É também Sousa (2019) que discorre sobre o caráter projetivo despertado pela utilização de jogos como componente pedagógico. De acordo com o autor, o jogo oportuniza a expressividade incitada pela experimentação simulada que, por sua vez, minimiza as conseqüências negativas que poderiam ser geradas pela experimentação real.

Além das vantagens já citadas, desencadeadas pelo uso adequado de jogos no processo formativo, algumas desvantagens podem ser suscitadas pelo seu uso inapropriado no contexto do ensino. Falkembach (2007) alerta, dizendo que as chances de falta de adesão ou motivação por parte dos estudantes tendem a aumentar quando:

- O jogo aparece dissociado do lúdico, assumindo um caráter de obrigatoriedade.
- O objetivo da sua aplicação não está claro ou se perde ao longo da partida.
- Nem todos os conceitos podem ser explicados por meio do recurso aplicado.
- As intervenções feitas pelo professor interrompem o ritmo do jogo.

Estudos como o de Falkembach (2007) reforçam que a utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem não deve ser feita sem preparação e adequada orientação para um objetivo que precisa estar claro, tanto para o professor quanto para os estudantes. Sousa (2019) destaca que um jogo aplicado sem que se atente para estes aspectos é entendido como dinâmica e não como *serious games* (ou, no português, “jogos sérios”) que, de acordo com este mesmo autor, são caracterizados pelo lúdico e se voltam para o desenvolvimento de competências com foco e integração a temas previstos para o período formativo dos estudantes.

Fazer opção por um jogo a ser utilizado no âmbito do ensino e que tem como intenção o desenvolvimento de competências específicas não configura,

necessariamente, impeditivo para que outras características do funcionamento psicossocioemocional sejam acessadas e também aprimoradas. Ao invés disto, os jogos tendem a desenvolver competências diversas, em especial quando vivenciados em grupo, a depender da maneira como os jogadores sentem e se comportam durante uma partida e depois dela (SOUSA, 2019). E é aí que reside a contribuição da utilização de jogos no ensino, uma vez que este recurso:

- Favorece o protagonismo do aluno para uma formação individual que se faz no coletivo;
- Simula a realidade para levar o estudante a experimentar variáveis controladas e aprender com elas;
- Promove treino para maior domínio de si mesmo, das suas emoções e dos seus comportamentos para uma tomada de decisão mais consciente e segura em situações futuras;
- Oportuniza um aprendizado vivencial e, portanto, mais significativo;
- Se utiliza do lúdico para ensinar sobre aspectos como regras, respeito e comunicação.

Em meio às pesquisas realizadas a respeito do uso de jogos como alternativa inovadora para o ensino, por vezes, nos deparamos com pesquisas e estudos que tinham como tema central a gamificação. Sendo assim, acreditamos ser válido destacar que a proposta de utilização do produto concebido por meio deste trabalho não se enquadra na categoria de gamificação, visto que não se trata de “planejamento de atividades adotando elementos de jogos” (DELAGE et al., 2021, p. 2) ou parte deles. Ao contrário disto, tem-se como objetivo a entrega de um jogo completo, em caráter de *serious game*, que, quando aplicado de maneira orientada para um objetivo formativo específico, possa ser classificado como metodologia ativa.

4 INSPIRAÇÕES PARA A CONCEPÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Pensar sobre criatividade sugere considerar incontáveis novas conexões que podem ser estabelecidas entre aquilo que já foi pensado, visto, sentido, dito ou mesmo aquilo que já foi imaginado. Inclusive a imaginação, até que chegue à consciência, deve ter passado por outras conexões que vieram antes dela e a formaram; e tudo o que foi percebido por meio dos nossos órgãos dos sentidos, também foi interpretado subjetivamente com base em outras experiências percebidas por nós (ALENCAR; FLEITH, 2003). Ainda para as referidas autoras, há um movimento – sem condições pré-definidas, sem rotas que limitam, mas há um movimento contínuo – que envolve conexões, criações e ressignificações.

São elas, também, que defendem que o processo criativo pode emergir em diferentes áreas do conhecimento e, portanto, não deve ser encarado como uma condição própria ou exclusiva de um nicho de formação ou de atuação (ALENCAR; FLEITH, 2003). No entanto, elas alertam que, em qualquer que seja a área, para ser capaz de antever o novo e estabelecer conexões pouco ou não exploradas, é necessário buscar, conhecer e combinar elementos variados e pertinentes que possam apoiar o novo que se fará (ALENCAR; FLEITH, 2003).

A partir deste entendimento, nos engajamos em buscar por iniciativas e produtos externos que pudessem ampliar nosso repertório a respeito de elementos que viriam a compor o nosso produto educacional. Além disto, nos empenhamos em conceber subprodutos que nos ajudassem a perceber caminhos que poderiam ser trilhados para a fundamentação e a estruturação do jogo, sempre na intenção de chegarmos a um produto que seja considerado inovador, por ser relevante frente à necessidade real e percebida de desenvolvimento de competências socioemocionais entre o público universitário.

4.1 INICIATIVAS INSPIRADORAS

Em busca de iniciativas que pudessem inspirar e substanciar a concepção do jogo e dos seus componentes, realizamos pesquisa com foco em projetos que compartilham conosco o objetivo de promover o desenvolvimento de competências socioemocionais

no contexto do ensino. Como resultado deste levantamento, a seguir apresentamos um programa e um laboratório que direcionam esforços para a valorização e o desenvolvimento deste tipo de competências. Optamos por citá-los neste texto por sustentarem, com base nos resultados gerados pelas ações que implementam, que as discussões a respeito das competências socioemocionais são necessárias e urgentes para uma formação que amplia o olhar sobre os indivíduos e os prepara para lidar com os desafios da vida.

4.1.1 Escola da Inteligência: educação socioemocional

Desenvolvida por Augusto Cury, psiquiatra, professor e escritor brasileiro, a Escola da Inteligência é um programa que atende mais de 400 mil alunos em mais de 1200 escolas parceiras, com impacto gerado em mais de 1,2 milhão de pessoas espalhadas pelo Brasil ao longo dos seus mais de dez anos de atuação (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2021).

Dizendo ser “o mais completo programa e a maior assessoria especializada em educação socioemocional no mundo” (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2021, n.p), tem como proposta promover uma educação que se liga às emoções e à inteligência no contexto educacional como complemento ao ensino cognitivo, a fim de contribuir para o aprimoramento das relações interpessoais, a minimização do histórico de indisciplina, o aumento dos níveis de aprendizagem e a potencialização da participação da família na formação integral dos alunos (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2019; ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2021).

A respeito das bases teóricas que fundamentam o programa é dito que,

Além da Teoria da Inteligência Multifocal, de autoria do Dr. Augusto Cury, a Escola da Inteligência utiliza também outras renomadas teorias, como: Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, a Psicanálise de Sigmund Freud, a Cognitivista Construtivista de Jean Piaget, a Sociocognitivista de Vygotsky, entre outras, e está alicerçada no pensamento filosófico de Sócrates, Platão, Agostinho, Rousseau, Wallon, Voltaire, Kant, Hegel e outros grandes filósofos (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2019, n.p).

A prática da Escola da Inteligência é estruturada para atender às três etapas iniciais da Educação Básica e se destaca por planejar e direcionar as ações não somente

aos alunos, mas também à gestão escolar, aos professores e aos familiares. Cada uma destas esferas recebe, junto com o aluno e respeitando o ano e a idade escolar, um material de apoio que apresenta as competências que serão trabalhadas e desenvolvidas ao longo do período letivo e as ações que devem ser realizadas em prol do treino destas competências. O programa destaca que a participação dos membros de cada uma das quatro esferas gerará vantagens para todos, como apresentado na Figura 10 a seguir.

Figura 10 – Esferas de Ação das Competências Socioemocionais



Fonte: Escola da Inteligência (2021).

De acordo com o *site* da Escola da Inteligência (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2019), mais de 50 habilidades são desenvolvidas pelo programa, no entanto, apenas oito são listadas por eles e apresentadas ao visitante da página do programa na web. São elas ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2021, n.p):

- Pensar antes de agir.
- Ser criativo.
- Ter autoestima.
- Gerenciar emoções.
- Colocar-se no lugar do outro.

- Trabalhar perdas e frustrações.
- Desenvolver o autocontrole.
- Estabelecer postura empreendedora.

A Escola da Inteligência é uma iniciativa que se utiliza do espaço da escola e, em meio ao processo de ensino e aprendizagem já estabelecido neste contexto, desenha ações concretas que poderão impulsionar o domínio de competências socioemocionais por parte dos estudantes. O reconhecimento da proposta deste programa foi valioso para nós enquanto estratégia que aproveita o ambiente das instituições de ensino para contribuir com o desenvolvimento das competências socioemocionais.

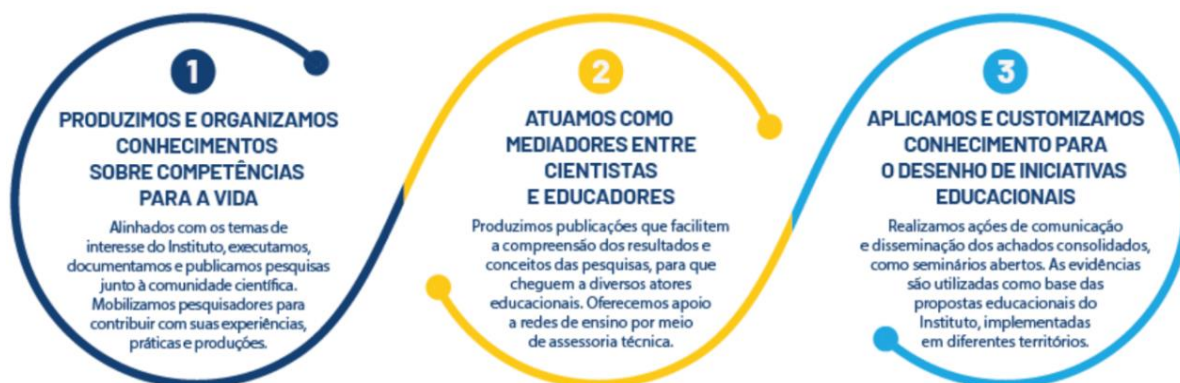
4.1.2 eduLab 21

Vinculado ao Instituto Ayrton Senna (IAS), grande incentivador de pesquisas e práticas em competências socioemocionais, o eduLab 21 se autodenomina como um “laboratório de ciências para a educação” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022, n.p) e contribui com a formulação de políticas públicas em prol de uma educação integral e de qualidade, que seja capaz de preparar crianças e jovens para as vivências e os desafios do século 21 (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017a; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022). Neste sentido, o eduLab21 assume a missão de

apoiar a busca por respostas para questões cruciais da educação a partir da contribuição das ciências. Para isso, promove o debate entre pesquisadores provenientes de várias ciências e entre estes, educadores e gestores da educação, visando produzir soluções que sejam conectadas com a sala de aula, relevantes às redes de ensino e baseadas em evidências científicas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017a, p. 21).

A fim de que os projetos desenvolvidos pelo IAS possam contar com bases científicas e dados relevantes, o eduLab 21 realiza e incentiva pesquisas que apontem os benefícios de uma educação integral, inovadora e transformadora tanto para o desenvolvimento individual quanto – como uma consequência disto – para o desenvolvimento social (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022). Os principais processos que delimitam as atividades do laboratório estão representados na Figura 11.

Figura 11 – Atividades do eduLab 21



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2022).

Visando orientar as suas ações, o laboratório se dedica a quatro temas centrais de pesquisa. São eles (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022):

- Socioemocional.
- Criatividade e pensamento crítico.
- Mundo do trabalho.
- Motivação.

Especialmente, o primeiro destes quatro temas toma como base o modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (CGFP). Já apresentado anteriormente e, em meio às pesquisas realizadas para a fundamentação deste trabalho e do escopo que adotamos para o produto educacional, percebemos que a estrutura do modelo nos favorece uma lógica clara quanto a um número definido de competências que poderiam ser exploradas pelo jogo. Esta foi, portanto, a maior contribuição do eduLab 21 para a concepção do nosso produto e, conforme apresentado em próxima seção deste documento, as publicações do laboratório nos guiaram também para a definição de parte da identidade visual do jogo.

4.2 PRODUTOS INSPIRADORES

A inspiração para o produto educacional também foi despertada pelo acesso a alguns recursos que nos ofereceram experiências e elementos como ponto de partida

para o desenvolvimento do jogo. Sendo assim, apresentamos, a seguir, três destes recursos, sendo dois deles jogos e, o terceiro, um recurso psicoterapêutico que nos apontou caminhos possíveis para uma das categorias de cartas que compõem o nosso produto.

4.2.1 Castelo das Emoções

Idealizado por Manuela Ramos C. Lins e Bruno Martini Bonaldo, o Castelo das Emoções é um jogo de tabuleiro para dois a cinco jogadores, editado pela Idea Jogos Pedagógicos. Com foco no público infanto-juvenil, com idade entre seis e 12 anos, o jogo se propõe a trabalhar as competências socioemocionais por meio da consciência emocional de maneira lúdica e interativa (IDEA JOGOS PEDAGÓGICOS, 2021). O enredo do jogo é apresentado no *site* da editora com o seguinte texto:

As emoções, Alegria, Nojo, Medo, Raiva e Tristeza, sempre viveram em harmonia no Castelo das Emoções. Mas em um ataque repentino, o Dragão da Solidão expulsou as emoções do castelo, isolando cada uma delas. Agora, você deverá ajudar as emoções a recuperar o equilíbrio do castelo. Mas tenha cuidado, o caminho é perigoso cheio de situações imprevisíveis, e o dragão está espreita, esperando para a qualquer momento poder capturar uma emoção e trancá-la no calabouço (IDEA JOGOS PEDAGÓGICOS, 2021, n.p).

O jogo é composto pelos seguintes elementos: um tabuleiro, cinco plataformas, um castelo, cinco personagens, um dragão, seis suportes para fixar os personagens, 90 cartas-emoção, 15 cartas-dragão e dez cartas-escudo. Imagem ilustrativa do jogo pode ser vista a seguir (Figura 12).

Figura 12 – Jogo Castelo das Emoções



Fonte: Idea Jogos Pedagógicos (2021).

Na sua vez, o jogador deve retirar uma carta que contém uma situação a ser lida em voz alta. Como se trata de um jogo para o público infanto-juvenil, é indicado que um adulto acompanhe a partida tanto para fazer a leitura das cartas quanto para mediar as jogadas. Uma vez realizada a leitura, o jogador deve refletir sobre o conteúdo e indicar qual, dentre as cinco emoções, é sentida por ele ao passar por situação como a descrita na carta. Feito isto, o personagem que o representa naquela partida deve avançar uma casa no tabuleiro.

Foi a partir do entendimento quanto à dinâmica do Castelo das Emoções que idealizamos um dos baralhos de cartas do nosso produto educacional: as cartas-situação. Respeitando algumas condições que são próprias de cada jogo, assim como no Castelo das Emoções, também propomos conteúdo a ser lido e que remeta a eventos próprios do cotidiano do público-alvo. Com isto, esperamos que, por meio da reflexão, os jogadores despertem para a importância de contar com competências socioemocionais bem desenvolvidas que poderão dar suporte aos comportamentos emitidos diante de situações, se não iguais, similares às expostas pelas cartas-situação.

4.2.2 Pontos Fracos: Autoconhecimento e Autodesenvolvimento para Adolescentes e Adultos

O Pontos Fracos (Figura 13) foi desenvolvido por Ellen de Oliveira Moraes Senra para ser utilizado no contexto clínico em sessões de psicoterapia realizadas com adultos e adolescentes a partir de 14 anos. Sendo assim, o momento da utilização deste recurso conta com um psicoterapeuta e o cliente da sessão, sendo que apenas o cliente manuseia as cartas disponibilizadas. Com base nestes aspectos, o Pontos Fracos é categorizado como um recurso terapêutico – e não como um jogo.

Figura 13 – Pontos Fracos – Autoconhecimento e Autodesenvolvimento para Adolescentes e Adultos



Fonte: Sinopsys (2021).

Contendo 35 cartas, com o que a autora chama de “regras” e 12 cartas com “os erros mais comuns de funcionamento psicológico citados pela literatura científica” (MOURA, 2019, 0m44s)¹¹, o Pontos Fracos objetiva contribuir com a tomada de consciência quanto a crenças e comportamentos tidos como disfuncionais. No processo psicoterapêutico, as condutas consideradas inadequadas poderão ser trabalhadas com

¹¹ Por ser um vídeo postado na plataforma do Youtube, inserimos na referência o minuto e o segundo em que a frase foi dita.

o apoio do profissional da Psicologia no sentido de gerar mudanças na direção desejada, construindo comportamentos e reações mais assertivas e adaptadas (SINOPSYS, 2021).

Este recurso terapêutico despertou em nós a ideia que fundamentou o objetivo das cartas-frase do produto educacional, estabelecendo-se diferença entre eles basicamente pela origem dos conteúdos apresentados no Pontos Fraco e no objeto deste trabalho. Isto é, se para o Pontos Fracos foram utilizadas frases que representam pensamentos e comportamentos disfuncionais e nocivos ao indivíduo, no produto educacional que desenvolvemos, optamos por selecionar frases que pudessem levar os jogadores à reflexão sobre si mesmos, diante do que cada carta pode mobilizar.

4.2.3 WAR

War (Figura 14) é um jogo de estratégia que tem como principal objetivo levar os seus jogadores a analisar cenários e tomar decisões de maneira que os levem a conquistar territórios e dominar continentes inteiros. Pensado para três a seis jogadores a partir de dez anos, vence aquele que, ao final da partida, conquistar a maior extensão territorial (GROW, 2021). O jogo traz em sua caixa os seguintes componentes: um tabuleiro, seis conjuntos de fichas de cores diferentes, seis caixas plásticas com tampas, 14 cartas-objetivo, 44 cartas de territórios, três dados vermelhos, três dados amarelos e um manual de instruções (GROW, 2021).

Figura 14 - WAR



Fonte: Grow (2021).

Num primeiro olhar, pode causar estranheza que este jogo faça parte de iniciativas que inspiraram a concepção do nosso produto educacional. No entanto, embora o mote não seja o mesmo, conhecer o WAR fomentou a ideia de conquista de território como recurso para o registro e a contagem de pontos. Portanto, foi a partir deste jogo que adotamos os sinalizadores que devem ser posicionados pelos jogadores a cada vez que acertarem as respostas dadas para as cartas-conceito ou que tiverem sua resposta validada pelos demais jogadores quando das cartas-frase e cartas-situação.

4.3 PRODUÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES

Para a concepção do produto educacional, as ricas experiências favorecidas pelo Mestrado também tiveram significativa importância. As disciplinas foram espaço aberto para o aprendizado e para a construção do conhecimento, impulsionadoras para a criatividade e a inovação, possibilitando algumas experimentações que nos levaram a colocar em prática conceitos e teorias que vinham sendo apresentados e trabalhados em sala de aula – e fora dela. Neste contexto, alguns subprodutos foram desenhados e aplicados, contribuindo com o formato de componentes e dinâmicas pensados para o produto educacional que é objeto deste trabalho. Sobre estas experimentações lançamos luz a seguir.

4.3.1 Cartas de Hanami

Desenvolvido ao longo da disciplina “Planejamento e Produção de Materiais Multimidiáticos”, cursada no segundo semestre de 2018, o subproduto intitulado Cartas de Hanami (Figura 15) é classificado como recurso instrucional, por se configurar como material de suporte para a construção de um Inventário de Experiências Positivas. Tomando como base as competências socioemocionais, a caixa concentra 17 cartas de ação e cada uma delas apresenta um texto-convide para que o aluno possa perceber, contemplar e desenvolver suas competências.

Figura 15 – Cartas de Hanami



Fonte: as autoras (2022).

Para uso em ambiente acadêmico e com conteúdo direcionado para o público universitário, a proposta consiste em os alunos terem acesso à caixa com as 17 cartas para que as ações sejam cumpridas, por exemplo, ao longo de um semestre letivo ou em período hábil definido pelo aplicador (um professor ou membro da equipe de suporte ao discente, por exemplo). Aplicador e/ou alunos devem definir o formato do Inventário de

Experiências Positivas, que pode ser um caderno/diário ou arquivo eletrônico a ser compartilhado com o aplicador e a turma ao final do período estipulado.

Havendo sido definido o formato do Inventário, os universitários deverão cumprir as ações de cada carta por meio de registros criativos em caráter de autorrelato por escrito e/ou por meio de textos, músicas, imagens e desenhos que ilustrem tanto a execução da atividade quanto suas percepções e os sentimentos mobilizados a partir de pensamentos, emoções e atitudes que tenham sido fomentados.

A proposta de aplicação e os objetivos de uso deste recurso foram apresentados à turma de Mestrado do PPGCIMES no momento que compôs o processo avaliativo na disciplina de Planejamento e Produção. Na ocasião, cerca de 20 pessoas puderam manusear a caixa e as cartas. Parte delas se mostrou interessada em ter uma cópia do recurso para realizar as ações propostas nos textos-convite e houve também quem tenha feito comentários que demonstraram expectativa pelo que poderia ser desenvolvido para além das cartas e da proposta de utilização delas. Além destes aspectos, destacamos ainda que ao manusearem a caixa das Cartas de Hanami, as pessoas se inclinam a interpretá-la como sendo um jogo, embora, no formato em que se apresenta hoje, não o seja.

A tendência de nomear este recurso instrucional como jogo, percebida por meio dos relatos dos mestrandos do PPGCIMES, nos fez considerar a possibilidade de efetivamente pensar em um jogo que apoie o contato e a valorização do desenvolvimento das competências socioemocionais. As Cartas de Hanami apoiaram a criação das três categorias de cartas (cartas-conceito, cartas-frase e cartas-situação) que compõem o produto desta pesquisa, destacando a contribuição deste subproduto para o jogo que será apresentado posteriormente.

4.3.2 Oficina GraduEu: shippou?

Com o objetivo de aplicar algumas das técnicas e metodologias que comporiam o Plano de Ensino que inicialmente seria apresentado como produto final deste trabalho, estruturamos uma oficina para ser realizada junto a estudantes universitários, a fim de avançarmos pelas etapas de testagem e validação.

O nome da oficina foi pensado e definido considerando o público universitário brasileiro, em sua maioria jovem, entre o qual se disseminou o termo “shippar”, originado do inglês “*relationship*” que, em tradução ao português, se refere a “relacionamento”. De acordo com Wolf (2020), o termo “shippar” indica a torcida levantada pelo público para que personagens de uma obra fictícia estabeleçam entre si uma relação. Posteriormente, passou-se a utilizar o termo também para tratar sobre o incentivo a relacionamentos entre pessoas reais. O registro da torcida se dá por meio da combinação entre os nomes dos envolvidos, formando, assim, um novo nome que os represente como casal.

Considerando que a oficina propôs a realização de atividades que pudessem levar os estudantes de graduação a perceber, identificar e expressar seus sentimentos, expectativas e condutas na relação estabelecida entre eles e a graduação, uma pergunta se fez: “*Entre a Graduação e Eu há uma relação de amor?*”. E assim nasceu o nome “GraduEU: Shippou?”.

A oficina aconteceu em momentos diferentes e independentes entre si e contou com a participação de 52 alunos, distribuídos em três turmas de graduação da Universidade Federal Rural do Pará (UFRA), conforme apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – Participantes da “GraduEU: Shippou?”

CURSO	PERÍODO LETIVO	TURNO	QUANTIDADE	DATA DE REALIZAÇÃO
Engenharia Florestal	6º período	Matutino	28 estudantes	28/11/2019
Engenharia Florestal	6º período	Vespertino	11 estudantes	29/11/2019
Letras Libras	8º período	Matutino	13 estudantes	29/11/2019

Fonte: as autoras (2022).

Em cada turma, antes do início das atividades da oficina, a pesquisadora-mestranda entregou aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente com o documento de Cessão de Direitos para Uso de Voz e Imagem (Apêndice A) e foi concedido tempo para que pudessem ler, tirar dúvidas e registrar seu aceite por meio da assinatura. Em seguida, a programação com os alunos seguiu o roteiro da oficina (Apêndice B), composto por atividades e dinâmicas realizadas individualmente e em grupo, na intenção de que os estudantes pudessem experimentar parte da proposta

do que viria a ser a disciplina para, posteriormente, relatar suas percepções acerca da programação.

Entre os alunos participantes, alguns se mostraram interessados e abertos às vivências propostas desde o início, enquanto outros, inicialmente calados, mostraram-se mais confortáveis a partir do avanço da programação, especialmente diante das atividades lúdicas que foram realizadas (Figura 16).

Figura 16 – GraduEu: Shippou?



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora-mestranda (2022).

No momento do fechamento, os alunos sinalizaram sobre a importância de experiências como esta que oportunizam a fala sobre percepções e sentimentos como

ação de prevenção a tantas situações que podem desencadear doenças físicas e transtornos psicológicos no contexto acadêmico. Além disto, os estudantes demonstraram compreender que aspectos técnicos são fundamentais para a formação, mas que questões que envolvem temas como relacionamento interpessoal, autoconhecimento, controle emocional e gestão do tempo, por exemplo, são importantes para a formação e a atuação social.

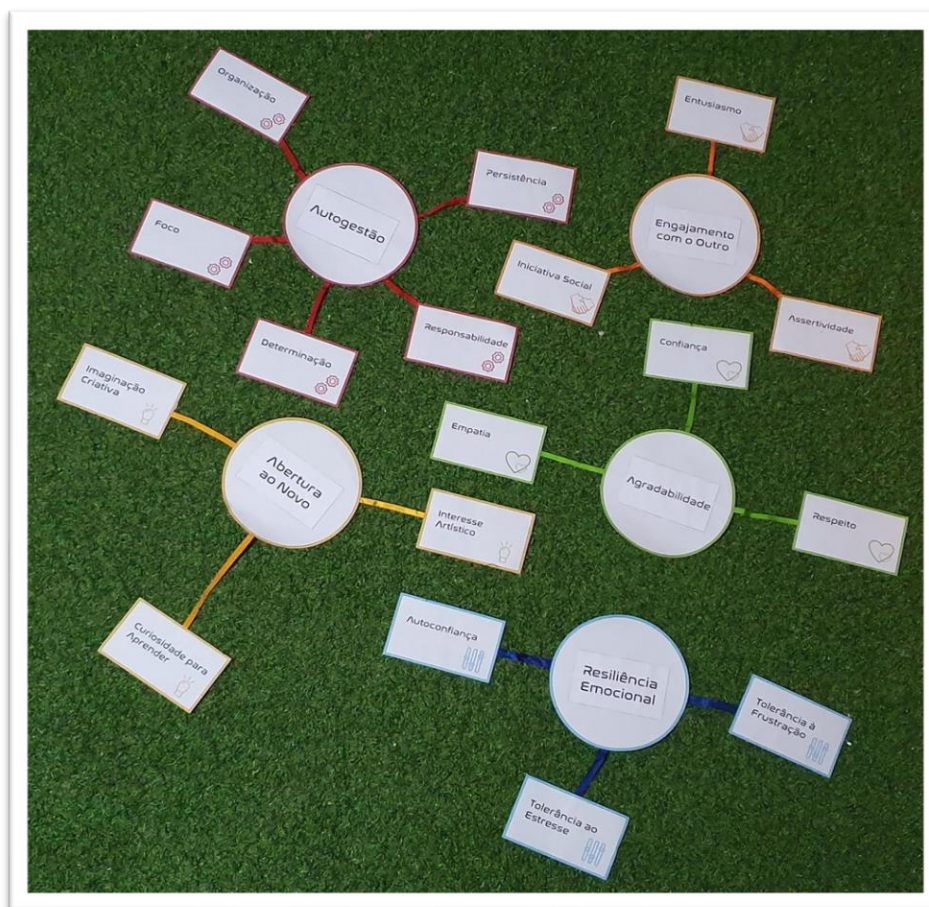
O relato dos alunos e a observação quanto aos comportamentos emitidos por eles, especialmente durante a realização das atividades com características lúdicas como colagem, pintura, composição artística, musicalidade e teatralização, por exemplo, reforçou a necessidade de implementar ações “leves” que motivem, engajem e introduzam os estudantes ao importante movimento de olharem para si mesmos e serem capazes de identificar suas potencialidades, limitações e recursos próprios para a superação aos desafios com os quais precisam lidar.

4.3.3 Mural das Competências Socioemocionais

Embora tenha sido desenvolvido como parte da oficina “GraduEu: Shippou?” citada anteriormente, entendemos que o Mural das Competências Socioemocionais merece destaque pela relevância da sua contribuição para a concepção de um dos elementos centrais do produto desenvolvido a partir desta pesquisa.

Tomando como base o modelo dos CGFP, este subproduto propõe uma etapa inicial em caráter individual e, a partir desta primeira etapa, fornece elementos para uma construção grupal. Estruturalmente, consiste em um elemento gráfico com representações das cinco macrocompetências e suas respectivas competências socioemocionais (Figura 17).

Figura 17 – Mural das Competências Socioemocionais



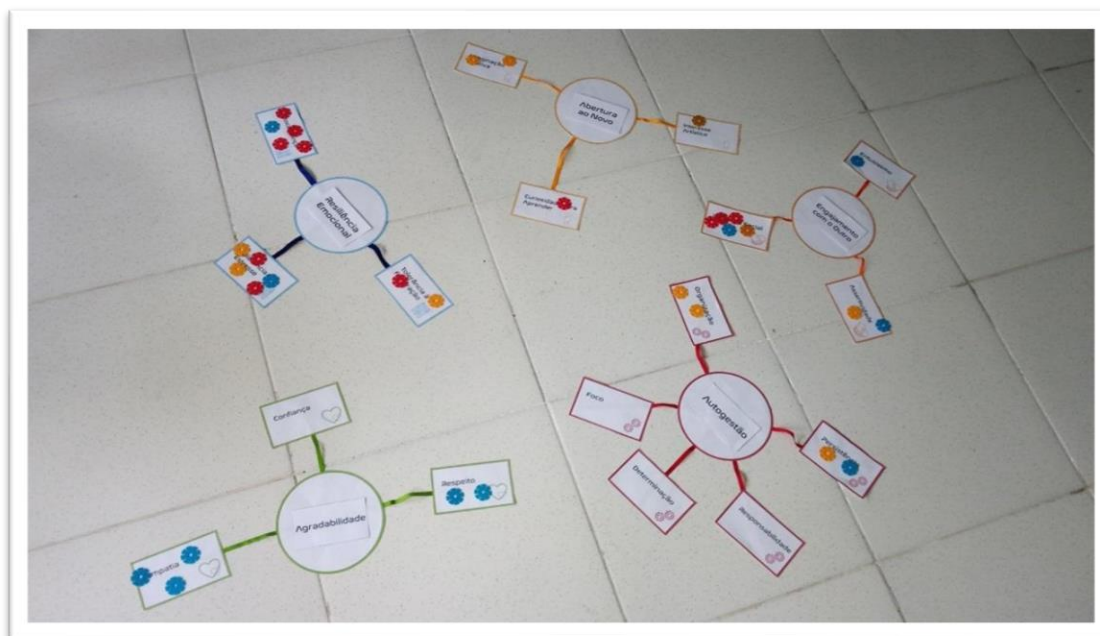
Fonte: as autoras (2022).

Durante a oficina, o Mural foi utilizado em dois momentos diferentes e cada um deles demandou ações por parte dos alunos, conforme explicitado a seguir:

- **Momento 1:** após breve apresentação quanto às competências socioemocionais e a explanação dos seus conceitos, foram entregues três fichas para cada participante solicitando a cada um dos alunos que as alocassem sobre as três competências socioemocionais que, de acordo com o seu entendimento, demandassem maior necessidade de desenvolvimento em se tratando do contexto acadêmico.
- **Momento 2:** ao final da oficina e, portanto, da realização de todas as atividades, os alunos foram mais uma vez solicitados a alocarem suas três fichas sobre o Mural, agora indicando aquelas que, de acordo com o seu entendimento e

juízo, haviam sido mais diretamente contempladas pelas dinâmicas vivenciadas (Figura 18).

Figura 18 – Mural das Competências Socioemocionais em atividade desenvolvida com estudantes de graduação



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora-mestranda (2022).

Na ocasião, estas ações tiveram como objetivo coletar junto a estes alunos tanto as três competências que, de acordo com eles, são as mais demandadas para uma vivência positiva dentro contexto universitário; quanto, em segundo momento, a validação a respeito das demais atividades da oficina, a fim de que eles sinalizassem a quais competências socioemocionais, dentre as 17, elas respondem melhor.

Pensamos que outras possibilidades de uso podem ser desenhadas para o Mural das Competências Socioemocionais. Uma delas consiste em utilizá-lo como o recurso de apoio para o autoconhecimento, de modo que os alunos indiquem, com o uso das fichas, as competências que eles possuem em maior ou menor nível de desenvolvimento. Neste sentido, o Mural pode tanto ser aplicado em grupo quanto, feito em menor escala, entregue para que cada aluno sinalize aspectos do seu desenvolvimento de maneira individual.

Quanto à sua contribuição para a concepção do produto educacional que é objeto desta pesquisa, consideramos que o Mural das Competências Socioemocionais promoveu o primeiro *insight* para o jogo. Foi a partir da aplicação deste subproduto, junto

aos alunos da UFRA, que redesenhamos a estrutura para o que viria a se tornar o tabuleiro do jogo, enquanto as fichas foram substituídas por sinalizadores que marcam as pontuações dos jogadores, conforme apresentado nas próximas seções deste trabalho.

A lista com as oito inspirações apresentadas neste capítulo destaca aquelas que, de maneira clara e concreta, contribuíram com a concepção do nosso produto educacional. Somados a elas, no entanto, outros produtos e projetos foram encontrados, lidos e analisados na fase de pesquisa e, mesmo não havendo expressividade para que componham este rol, certamente contribuíram para o desenho do produto final. Esta reflexão é consoante à ideia de originalidade, associada à criatividade como um processo que se faz a partir da combinação de diferentes elementos e experiências, sejam eles conscientes ou não (ALENCAR; FLEITH, 2003; MORAIS, 2005).

5 CONCEPÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: O SENTIDO DO SER

Todo o percurso trilhado até aqui, permeado por leituras, estudos e acesso a propostas e produtos inovadores, foi marcado pela busca de informações e pelo debruçar-se sobre pesquisas que pudessem balizar e embasar a concepção de um produto educacional para estudantes universitários. A organização das informações coletadas e a bagagem teórica e experiencial nos possibilitou, então, caminhar em direção à materialização do produto.

Neste momento, a pesquisadora-mestranda experimentou o estado de *flow* que, nas palavras de Mihaly Csikszentmihalyi, teórico que nos traz este termo entrelaçado ao processo criativo, consiste num “estado em que a pessoa fica tão envolvida numa atividade que nada mais parece importar, em que a experiência em si é tão apreciada que nos entregamos a ela” (CSIKSZENTMIHALYI, 2021, p. 6) imersos na realidade estabelecida com o trabalho e com suas etapas, satisfeitos por vivê-las. Foi experimentando deste estado que as ideias para os componentes do jogo emergiram.

Identificamos três aspectos que nos orientaram para a decisão pela concepção de um jogo de tabuleiro. São eles:

- a experimentação com o Mural das Competências Socioemocionais, já descrito na seção anterior e que despertou o que viria a se tornar o tabuleiro e os sinalizadores deste produto;
- a identificação da pesquisadora-mestranda com este tipo de recurso para o entretenimento e como metodologia ativa quando aplicado no contexto do ensino e aprendizagem;
- estudos surgidos em meio às pesquisas para este trabalho e que são favoráveis ao uso de jogos de tabuleiro para o desenvolvimento (RODRIGUES; SAUAIA, 2005; LOPES; CARNEIRO, 2009; PEREIRA; FUSINATO; NEVES, 2009; SOUZA; HÜBNER, 2010; CARVALHO; BRAGA, 2013) e para a avaliação

(FERREIRA; NASCIMENTO, 2014) de competências, tanto técnicas quanto socioemocionais.

Apoiadas na proposta de promover contato, compreensão e conseqüente movimento em direção à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências socioemocionais em um contexto do ensino, nos empenhamos em orientar a concepção do produto com base nas premissas descritas por Bísvaro (1999) que apontam que o processo de aprendizagem pode se dar:

- Pela experiência: exposição a uma situação até que ela se torne rotineira. Implica método prático, em que se aprende fazendo.
- Pela teoria: aplicação de palavras e conceitos. Implica método conceitual, em que se aprende por teorias e definições.
- Pela simulação: presença de aspectos da realidade. Implica método de imitação a eventos do mundo concreto e real.
- Pelo desenvolvimento humano: incentivo a ajustes e mudanças comportamentais. Implica método comportamental, em que se aprende a partir do autoconhecimento e da percepção de si mesmo no mundo.

Estas premissas norteiam o desenvolvimento do nosso produto educacional, mas não são suficientes para indicar as características que levam um produto a ser classificado como jogo. Em busca de referência capaz de responder à nossa inquietação e orientar as decisões a serem tomadas ao longo das etapas de concepção, chegamos ao livro “A realidade em jogo”, de Jane McGonigal, em que a autora destaca os quatro aspectos que são comuns a qualquer jogo. No Quadro 4, apresentamos cada um destes aspectos, associados às suas definições e funções para o jogador.

Quadro 4 – Aspectos que caracterizam um recurso como jogo

ASPECTO	DEFINIÇÃO	FUNÇÃO
Meta	Indica um objetivo principal e objetivos intermediários, que demandarão empenho dos jogadores a fim de alcançá-los.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desperta senso de objetivo. ▪ Sustenta a atenção no jogo. ▪ Motiva a continuar jogando.
Regras	Restringem e controlam a ação dos jogadores, orientando comportamentos e dificultando o alcance da meta. Imprimem caráter de desafio ao jogo e convidam os jogadores a tomar rotas alternativas, sem chance de trilhar pelo óbvio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentiva a criatividade. ▪ Estimula o pensamento crítico e analítico, portanto, estratégico.
Feedback	Fornecer informações sobre o progresso e a desobediência às regras por meio de sistemas de pontos, placar, nível.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribui com o aprendizado por indicar o que dá certo e o que afasta do alcance da meta. ▪ Motiva a continuar jogando.
Voluntariedade	Depende do jogador. Para isto, ele precisa aderir à meta, às regras e ao sistema de <i>feedback</i> , consciente de que pode participar ou abandonar a partida no momento em que quiser.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desperta o senso de liberdade. ▪ Promove sensação de satisfação e segurança.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em McGonigal (2017).

McGonigal (2017) ressalta que além destes aspectos, que quando presentes em um recurso atestam se tratar de um jogo, há outras características que adjetivam este tipo de recurso, citando “interatividade, gráficos, narrativa, recompensas, competitividade, ambientes virtuais ou a ideia de ‘ganhar’” (n.p). De acordo com a autora, estas características atribuem identidade aos jogos, mas não são o que o definem, reforçando que o que categoriza um recurso como jogo “são as metas, as regras, o sistema de *feedback* e a participação voluntária.” (n.p). E segue dizendo: “Todo o resto é um esforço para consolidar e fortalecer esses quatro elementos principais” (n.p).

Identificamos os quatro aspectos elencados por McGonigal (2017) e apresentados no Quadro 4 em diferentes tipos de jogos com os quais já tivemos a oportunidade de nos entreter e aprender, no entanto, eles também não nos pareceram suficientes para estruturar a concepção do produto educacional proposto neste trabalho. Sendo assim, avançamos em busca de diretrizes que viessem a nortear e fundamentar o processo que parte da concepção e perpassa pelo refinamento necessário para que o resultado final seja alcançado com qualidade (HUNICKE; LEBLANC; ZUBEK, 2004). Com base nisto, para o *design* do nosso produto educacional,

optamos por seguir a lógica delineada pelo *framework Mechanics, Dynamics and Aesthetics* (MDA), apresentada adiante.

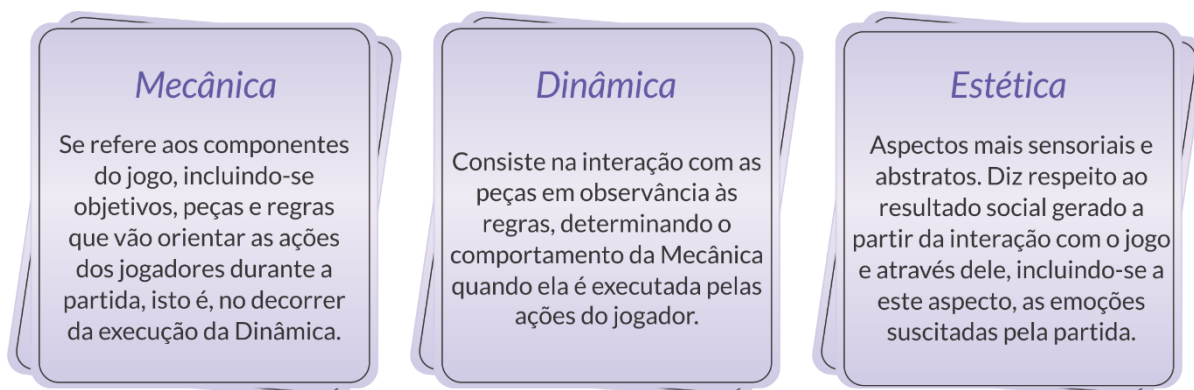
5.1 DESIGN DO PRODUTO EDUCACIONAL

A disseminação do MDA, um *framework* inicialmente voltado para jogos eletrônicos, se deu a partir da publicação do artigo “MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research” de 2004, num momento em que *designers* de jogos demandavam padronizações para a concepção e a análise de artefatos lúdicos desta categoria. Munhoz e Battaiola (2018, p. 33) destacam que “cabe ressaltar que o artigo não foi concebido sob rigor científico, mas simplificou um estado de desordem reinante e, como consequência, foi adotado tanto por profissionais da área quanto no âmbito acadêmico”.

Fizemos a opção por utilizá-lo como norteador para o nosso trabalho considerando a abordagem que por ele é proposta, em que são evidenciados os elementos que compõem um jogo, as suas regras, o que se espera como interação estabelecida pelos jogadores e entre eles e, ainda, os efeitos emocionais que podem ser gerados durante uma partida ou mesmo depois dela (HUNICKE; LEBLANC; ZUBEK, 2004).

Do inglês *Mechanics, Dynamics and Aesthetics*, em tradução livre para o português será citado neste trabalho como Mecânica, Dinâmica e Estética, tratando-se de camadas que se relacionam para contribuir tanto com o *design* e o desenvolvimento de jogos quanto com a pesquisa e a análise crítica deste tipo de recurso (HUNICKE; LEBLANC; ZUBEK, 2004; RADFAHRER, 2020). No *design* de jogos, cada uma delas possui uma função bem delimitada, ainda que interrelacionada, conforme apresentado na Figura 19.

Figura 19 - Mecânica, Dinâmica e Estética



Fonte: elaborado pelas autoras com base em Hunicke, LeBlanc e Zubek, (2004); Moroni (2012); e Radfahrer (2020).

A Mecânica fundamenta a narrativa embutida (ou *embedded narrative*) que, de acordo com Andersen (2019), é composta por elementos que conferem consistência e profundidade à narrativa do jogo e podem ou não ser apresentados de maneira direta ao jogador. Já a Dinâmica se refere aos aspectos da narrativa emergente (ou *emergent narrative*) que, nas palavras de Andersen (2019),

são narrativas que surgem da interação do jogador. A narrativa não é estruturada por um designer, mas é construída pelo jogador como resultado de ações e interações em ambientes. Enquanto as narrativas embutidas são construídas em ambientes, narrativas emergentes são criadas a partir do espaço narrativo que um ambiente potencialmente fornece¹² (p. 4, tradução nossa).

Os elementos da narrativa embutida e os aspectos da narrativa emergente poderão ser interpretados de diferentes maneiras e em variados níveis, dependendo do jogador (ANDERSEN, 2019). Daí então temos a narrativa interpretada (ou *interpreted narrative*). Exemplos de cada uma destas três camadas estão expostos na Figura 20.

¹² “Emergent narratives are narratives that spark from player interaction. The narrative is not structured by a designer, but is constructed by the player as a result of actions and interactions in environments. While embedded narratives are built into environments, emergent narratives are created from the narrative space that an environment potentially provides” (ANDERSEN, 2019, p. 4).

Figura 20 – Possibilidades de desdobramento do MDA

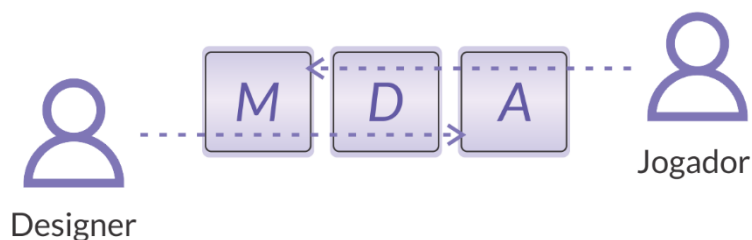


Fonte: elaborado pelas autoras com base em Andersen (2019) e Di Lourenço (2019).

No momento do *design* de um jogo, cada uma destas camadas e os elementos e aspectos a serem incluídos ajudam a dar forma ao produto a ser manejado pelo jogador. Alguns desdobramentos do MDA estão ilustrados na Figura 20, mas destacamos que outros podem ser incluídos ao desenho do recurso, desde que orientados para o objetivo e para as emoções que se deseja despertar no usuário final. Cabe, portanto, ao *designer* definir quais elementos e aspectos estarão presentes no desenvolvimento e no universo do jogo.

De acordo com Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004), a Mecânica, a Dinâmica e a Estética assumem fluxos diferentes para o desenvolvedor de um jogo e para o seu usuário final. O *designer*, por exemplo, que é o ator que desenvolve o jogo, mantém controle direto sobre a Mecânica e a Dinâmica, na intenção de que a Estética – projetada por ele, mas mediada pelo usuário final – possa alcançar o jogador que interpretará, com base na sua subjetividade, o funcionamento do jogo. Por outro lado, em uma partida, o jogador, que é quem consome o jogo, tende a experimentar inicialmente a Estética para, a partir da sua própria interpretação, perceber os fatores que foram projetados e estão por trás da concepção feita pelo *designer*. A Figura 21 ilustra os caminhos trilhados por estes dois atores dentro do universo e da percepção do jogo.

Figura 21 – Perspectivas do designer e do jogador na lógica do MDA



Fonte: elaborado pelas autoras com base em Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004, p. 3).

Ainda a respeito destas duas visões, nas palavras de Moroni (2012, p. 5),

Pela perspectiva do designer, as Mecânicas dão fundamento ao sistema de Dinâmicas do jogo, o que leva a experiências de Estética específicas. Na perspectiva do jogador, a Estética passa a primeira impressão, visível através de Dinâmicas a que o jogador é exposto, o que o leva a ter contato com a Mecânica que irá controlar.

A seguir descrevemos o nosso produto educacional com base no MDA, inicialmente apresentando uma visão geral do jogo e das relações estabelecidas entre Mecânica, Dinâmica e Estética na concepção do objeto deste trabalho para, na sequência, detalharmos a Mecânica do jogo, com especial atenção para a descrição dos seus componentes.

5.1.1 Descrição da primeira versão do jogo a partir do MDA

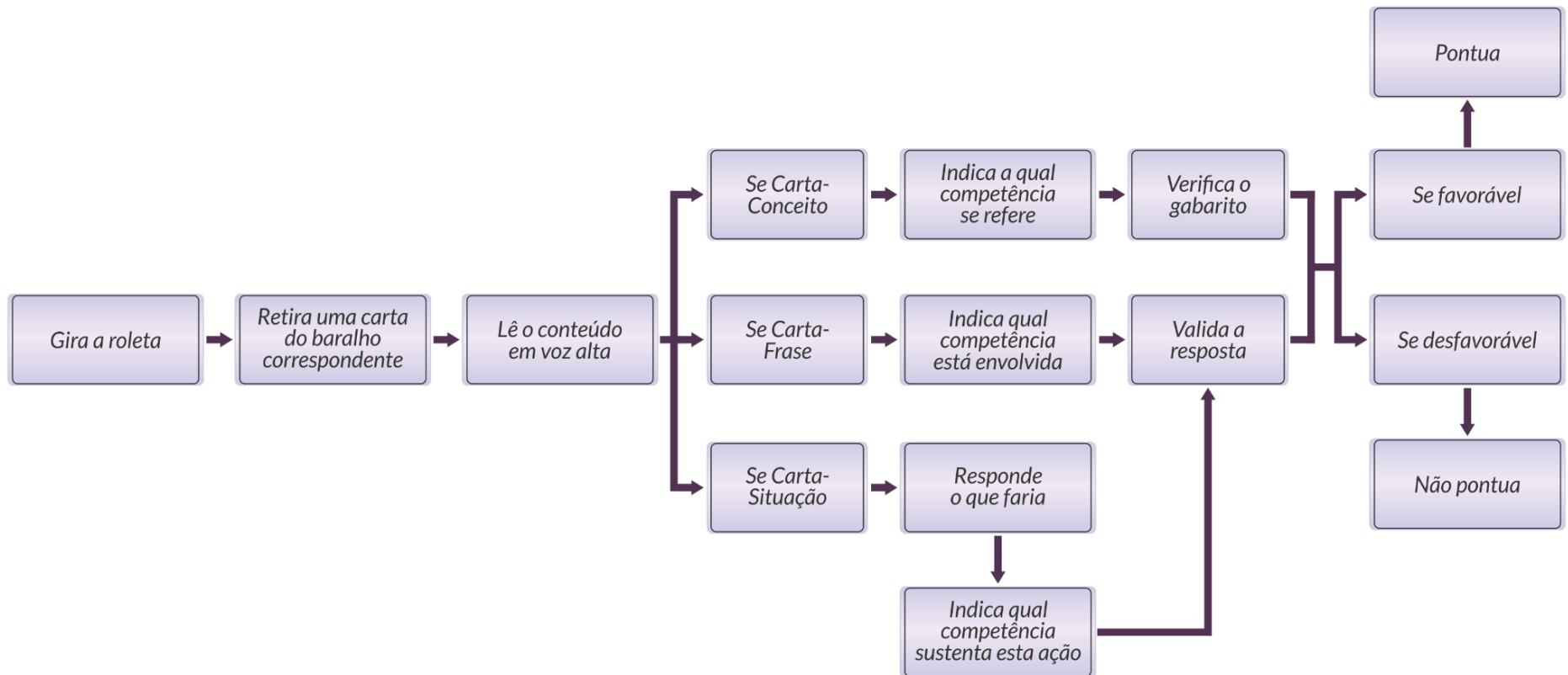
De maneira geral, o produto educacional aqui concebido é um jogo de tabuleiro pensado para dois a quatro jogadores e que tem como principal objetivo favorecer o contato e a reflexão quanto à importância do desenvolvimento de competências socioemocionais por parte de estudantes de graduação. Para sustentar a Mecânica do jogo, temos: um tabuleiro, três baralhos de cartas (cartas-conceito, cartas-frase e cartas-situação), uma roleta e sinalizadores de pontuação.

Cada jogador, em seu turno, gira a roleta que apontará para um dos três tipos de baralho. O jogador retira uma carta e faz a leitura do seu conteúdo em voz alta, a fim de que os demais jogadores possam ter igual acesso ao texto. Se carta-conceito, o jogador indica a qual, dentre as 17 competências socioemocionais dispostas no tabuleiro, aquele conceito se refere e a resposta é verificada se certa ou errada no gabarito disponibilizado

no manual do jogo. Se carta-frase ou carta-situação, a indicação feita pelo jogador da vez passa por validação pelos demais jogadores da mesa. Com significativa inspiração no jogo War, quando a resposta está correta ou é validada de maneira favorável, o jogador da vez pontua e aloca um dos seus sinalizadores no espaço correspondente no tabuleiro do jogo. Vence aquele que, ao final da partida, soma maior número de sinalizadores quando comparado com os demais jogadores.

O fluxo do jogo está ilustrado a seguir, na Figura 22.

Figura 22 – Fluxo do jogo



Fonte: as autoras (2022).

A visão geral do jogo evidenciou as suas principais Mecânicas. Em busca de uma maneira de traduzir e registrá-las, nos deparamos com as palavras de Sicart (2008, n.p, tradução nossa) que, para nós, soou como uma valiosa orientação para a escrita das Mecânicas do nosso produto educacional. Nos diz ele que “a melhor forma de entender as mecânicas como métodos é formalizá-las como verbos, com outros elementos sintáticos/estruturais, como regras, influenciando na forma como esses verbos atuam no jogo” e, complementa dizendo que a influência atinge, ainda, as “ações que o jogador pode realizar dentro do espaço de possibilidade criado pelas regras”¹³.

Neste trecho, Sicart (2008) indica uma disposição de elementos que, juntos, de acordo com ele, ajudam a entender a Mecânica de jogo. Aqui utilizaremos esta disposição para redigir as Mecânicas do jogo, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Mecânicas do produto educacional

VERBOS	ELEMENTOS SINTÁTICOS/ESTRUTURAIIS
Girar	a roleta.
Retirar	a carta.
Ler em voz alta	o conteúdo da carta.
Interpretar	
Relacionar	o conteúdo da carta à competência.
Validar/Não validar	a resposta.
Alocar/Não alocar	o sinalizador.

Fonte: as autoras (2022).

Entre as Mecânicas expostas no Quadro 5, destacamos duas. A primeira diz respeito a “**relacionar o conteúdo da carta à competência**”. Especialmente para cartas-frase e cartas-situação, esta Mecânica faz surgir duas demandas:

- olhar e reflexão do jogador a respeito de si mesmo, das suas emoções e atitudes diante do conteúdo em jogo, associado ao resgate de experiências pessoais que

¹³ “The best way of understanding mechanics as methods is to formalize them as verbs, with other syntactical/structural elements, such as rules, having influence on how those verbs act in the game. [...] actions the player can take within the space of possibility created by the rules.” (SICART, 2008, n.p).

irão fundamentar a resposta dada ao conteúdo da carta. Neste caso, numa ótica do MDA, esta Mecânica gera a Dinâmica de **compartilhamento de experiências pessoais** que, por sua vez, leva à Estética de **expressão** e pode promover o autoconhecimento; e

- associação entre bom senso, criatividade e estratégia, visto que o jogador da vez poderá precisar “ajustar” a sua resposta à viabilidade de pontuações ainda disponíveis no tabuleiro. Neste ponto, o jogo possibilita aos seus jogadores pensar para além do que tradicionalmente ou primeiramente seria considerado adequado ou esperado. Sendo assim, relacionar o conteúdo da carta à competência gera, também, a Dinâmica de o jogador **criar um conteúdo que influencia no andamento do jogo**, provocando a Estética de **narrativa**, já que o jogador se utilizará de criatividade para elaborar argumentação que sustente o motivo pelo qual apontou determinada competência.

A segunda Mecânica a ser destacada refere-se a “**validar/não validar (carta-situação e carta-frase) a resposta**”. Neste caso, as regras preveem que a resposta do jogador da vez passe pela validação dos demais jogadores, no entanto, não é dito que para isto eles não podem fazer uma votação. Sendo assim, as discussões que se seguem para a validação da resposta provoca a Dinâmica de **interação** entre os jogadores que, seguidamente, corresponde à Estética de **companheirismo**.

Ainda com base nestas duas Mecânicas destacadas, lançamos luz sobre outras Dinâmicas que podem favorecer a interação e a interpretação dos jogadores na direção pensada para o jogo; e conjecturamos a Estética e alguns dos desdobramentos esperados no momento da aplicação do recurso. O resultado desta construção pode ser observado no Quadro 6.

Quadro 6 – Dinâmicas, Estéticas e seus desdobramentos

DINÂMICAS	ESTÉTICA	DESDOBRAMENTOS DA ESTÉTICA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imaginação para colocar-se no lugar do outro. ▪ Projeção de possíveis comportamentos. ▪ Idealização de desfechos funcionais e positivos frente a determinados desafios. 	Fantasia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatia. ▪ Criatividade.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simulação de vivência em uma determinada situação. ▪ Argumentação em busca do sucesso a cada rodada. ▪ Identificação com dramas relacionais. ▪ Acionamento de conhecimentos e experiências prévios para o encaminhamento de uma determinada situação. 	Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicação. ▪ Conhecimento. ▪ Aprendizagem significativa. ▪ Criatividade.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interação com outros jogadores. ▪ Argumentação para influenciar no andamento do jogo. ▪ Compartilhamento de experiências. ▪ Escuta ativa. 	Companheirismo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação com os pares. ▪ Senso de pertencimento.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compartilhamento de experiências. ▪ Projeção de possíveis comportamentos frente a determinados desafios. ▪ Argumentação para influenciar no andamento do jogo. 	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoconhecimento. ▪ Criatividade.

Fonte: as autoras (2022).

Exposta a relação entre Mecânica, Dinâmica e Estética, reservamos uma seção para tratar apenas da descrição dos componentes do jogo que, para nós, consistiu na parte mais densa de concepção do nosso produto educacional.

5.1.2 Descrição detalhada do produto educacional

Deste ponto em diante descrevemos os elementos que compõem o nosso produto educacional, organizados da seguinte maneira: objetivo, nome, identidade visual e componentes do jogo. Quando da apresentação dos componentes, serão expostas as possíveis ações demandadas por eles e seguiremos a indicação apresentada no texto de Munhoz e Battaiola (2018, p. 31) em que se “sugere que regras e mecânicas devem ser planejadas simultânea e continuamente durante o processo de *design*”.

5.1.2.1 O objetivo do jogo

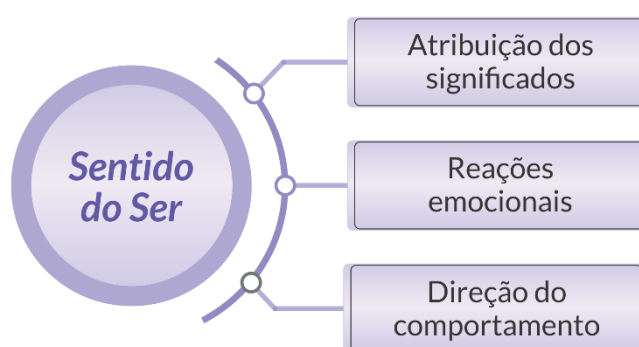
São dois os objetivos propostos para o produto educacional: (i) somar o maior número de unidades conquistadas dentre as dispostas no tabuleiro, conforme será melhor representado a seguir; e (ii) em caráter formativo, incentivar o desenvolvimento de competências socioemocionais entre estudantes de graduação, com base no modelo dos CGFP, estimulando os jogadores a refletirem e discutirem sobre suas emoções e seus comportamentos.

5.1.2.2 O nome do produto educacional

Os objetivos traçados para o jogo, especialmente o formativo, nos ajudaram a pensar em um nome que melhor o definisse. Com a proposta de levar cada jogador a se perceber como *ser* no mundo, por meio do controle ou não das suas emoções e dos comportamentos emitidos, o jogo carrega a intenção de contribuir com o despertar individual e/ou grupal quanto à necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais. Com isto, é esperado o estabelecimento e a manutenção de vínculos mais saudáveis que o estudante crie com ele mesmo e com as realidades com as quais entra em contato.

Desta forma, levando em conta a importância de *ser* no mundo que surge da percepção subjetiva quanto: à atribuição de significados experienciais; às reações emocionais que têm sido vivenciadas; e às escolhas e à direção comportamental, chegamos ao nome *Sentido do Ser* (Figura 23).

Figura 23 – Percepções subjetivas da expressão “Sentido do Ser”



Fonte: as autoras (2022).

Como parte do processo de escolha e definição do nome, surgiu o interesse por buscar maior entendimento quanto aos principais termos que o compõem. Para tal, priorizamos destacar os diálogos que esses termos estabelecem com o objetivo do seu uso como nome de um produto educacional com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, a ver:

- **Sentido:** refere-se ao significado que é atribuído a algo ou alguém por meio do uso de habilidades ligadas à faculdade de julgamento e compreensão. Diz se tratar ainda da razão de ser, da aptidão para perceber e processar estímulos externos captados por meio dos órgãos sensoriais, da condição de estar impregnado de sentimento e da orientação que se pode ou se deve seguir (SENTIDO, 2020a; SENTIDO; 2020b). Na linha filosófica, é considerado “faculdade de estabelecer um contato imediato e intuitivo com a realidade através da captação de uma classe de sensações, estabelecendo assim os princípios empíricos do processo cognitivo” (SENTIDO, 2020b, n.p).
- **Ser:** palavra com ampla definição, por esta razão o destaque será dado para a condição de possuir características ou qualidades específicas daquilo que se considera a pessoa, a situação ou a coisa de que se fala (SER, 2020).

Ainda na intenção de verificar a viabilidade de uso da expressão “Sentido do Ser”, no dia 30 de janeiro de 2020, em acesso ao *site* do Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI)¹⁴, em primeira etapa de busca o resultado foi favorável à utilização deste nome para o jogo. No dia 29 de março de 2022 refizemos a pesquisa e o resultado gerado mantém a viabilidade de uso da referida expressão, conforme parecer eletrônico disposto na Figura 24:

¹⁴ Autarquia federal ligada ao Ministério da Economia que, entre outros serviços, responde pelo registro de marcas e concessões de patentes. Sua atuação destaca que “estes direitos se transformam em diferenciais competitivos, estimulando o surgimento constante de novas identidades e soluções técnicas” (BRASIL, 2019).

Figura 24 – Resultado da consulta à base de dados do INPI sobre a marca “Sentido do Ser”

The screenshot shows the INPI website interface. At the top, there is a navigation bar with the Brazilian flag and the text 'BRASIL', followed by 'Acesso à informação', 'Participe', 'Serviços', 'Legislação', and 'Canais'. Below this is the header for the 'Instituto Nacional da Propriedade Industrial' (INPI) under the 'Ministério da Economia'. The main content area is titled 'Consulta à Base de Dados do INPI' and includes a search filter bar with options: 'Pesquisa Básica', 'Marca', 'Titular', and 'Cód. Figura'. The search results are displayed as follows:

RESULTADO DA PESQUISA (29/03/2022 às 09:03:56)
Marca: Sentido do Ser
 - Nenhum resultado foi encontrado para a sua pesquisa. Para efetuar outra pesquisa, pressione o botão de VOLTAR.
AVISO: Depois de fazer uma busca no banco de dados do INPI, ainda que os resultados possam parecer satisfatórios, não se deve concluir que a marca poderá ser registrada. O INPI no momento do exame do pedido de registro realizará nova busca que será submetida ao exame técnico que decidirá a respeito da registrabilidade do sinal.

Dados atualizados até **29/03/2022** - Nº da Revista:

Rua Mayrink Veiga, 9 - Centro - RJ - CEP: 20090-910

Fonte: Brasil (2022).

Até o momento da impressão deste trabalho não foi identificada qualquer ocorrência de impedimento para que a expressão “Sentido do Ser” seja adotada como nome do produto educacional que é objeto desta pesquisa.

5.1.2.3 A identidade visual do *Sentido do Ser*

A criação e produção da identidade visual do jogo contou com o apoio do Artista Plástico Davi Souza¹⁵ que, entre outras sugestões, apontou para a importância de definir ícones que representem os principais conceitos trazidos pelo *Sentido do Ser*, destacando que o cérebro humano tende a emitir respostas satisfatórias quando da presença de palavras e imagens que, combinadas, podem facilitar conexões, identificações e memorização.

Tal sugestão é corroborada pela afirmação de Tony Buzan, psicólogo inglês, consultor educacional e desenvolvedor do Mapa Mental¹⁶, que afirma que o cérebro humano tem seu funcionamento potencializado pela presença de: (i) imagens sensoriais,

¹⁵ Professor formado em Licenciatura Plena em Educação Artística. Artista plástico e gráfico. Ilustrador. Fotógrafo. e-mail davisouza_pa@hotmail.com.

¹⁶ Do original em inglês *Mind Map*, o Mapa Mental é uma técnica que propõe a reunião esquematizada de informações por meio de representação gráfica, a fim de demonstrar e facilitar a compreensão quanto à relação de significados e hierarquia entre ideias, conceitos, fatos e/ou ações (BUZAN, 2005).

formadas a partir dos estímulos captados e percebidos por meio dos sentidos; e (ii) associações feitas a partir da conexão entre estas imagens (BUZAN, 2005).

Com base nisto, cada um dos CGFP passou a ser representado por um ícone com cores diferentes entre si. Estas representações gráficas estão dispostas no Quadro 7, acompanhadas pela descrição dos seus significados simbólicos e/ou culturais que nos levaram a relacioná-los com as macrocompetências socioemocionais.

Quadro 7 – Ícones criados para representação das macrocompetências socioemocionais


ILUSTRAÇÃO	DESCRIÇÃO	MACROCOMPETÊNCIA	TONS	REPRESENTAÇÃO
	Lâmpada “acesa”	Abertura ao novo	Amarelo	Ideia, novidade, novo, sensibilidade, insight, pensamento criativo (IH!CRIEI, 2021).
	Engrenagem	Autogestão	Vermelho	Funcionamento interno, planejamento, organização, execução, movimento, constância, rotina (ENGRENAGEM, 2021).
	Duas mãos sobrepostas (ou duas mãos dadas)	Engajamento com o outro	Laranja	União, companheirismo, cumplicidade, cuidado, amizade, comunicação amistosa, energia, força (MÃOS DADAS, 2021).

ILUSTRAÇÃO	DESCRIÇÃO	MACROCOMPETÊNCIA	TONS	REPRESENTAÇÃO
	Dois corações sobrepostos	Amabilidade	Verde	Amor, verdade, justiça, altruísmo, generosidade, compaixão, sensibilidade, lugar onde surgem os sentimentos (CORAÇÃO, 2021).
	Mola	Resiliência emocional	Azul	elasticidade, aquilo que tende a voltar à sua forma inicial após ser esticado ou comprimido (MOLA, 2021).

Fonte: as autoras (2022).

As cores e alguns ícones foram definidos sob influência do material produzido pelo eduLab 21, já citado neste trabalho. Especificamente a respeito das cores, havia intenção de mantê-las a fim de estabelecer conexão com práticas já consolidadas no meio educacional, vinculadas a este importante movimento brasileiro que vem se dedicando à pesquisa e ao desenvolvimento de competências socioemocionais (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022).

Ainda assim, nos dedicamos a conhecer o significado de cada uma das cinco cores utilizadas pelo Instituto, identificando as conexões afetivas que elas despertam nas pessoas e a possível relação com as descrições das macrocompetências a que estão associadas em nosso produto educacional. Este cuidado se deu por compreendemos que as cores podem gerar influência nos sentimentos experienciados pelo ser humano (HELLER, 2013). Nas palavras de Farina, Perez e Bastos (2006, p. 2),

As cores podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância, porque cada uma delas tem uma vibração determinada em nossos sentidos e pode atuar como estimulante ou perturbador na emoção, na consciência e em nossos impulsos e desejos.

O resultado das nossas pesquisas a respeito do significado das cores e das associações realizadas entre cores e macrocompetências socioemocionais pode ser visto no Quadro 8.

Quadro 8 – Relação entre as macrocompetências e suas cores

MACROCOMPETÊNCIA	DEFINIÇÃO	COR	SIGNIFICADO DA COR	CONEXÕES AFETIVAS
Abertura ao novo	Capacidade de ser flexível diante de mudanças e novidades, com disposição para vivenciar novas experiências culturais, estéticas e intelectuais.	Amarelo	Simboliza a cor que irradia luz em múltiplas direções e remete à criatividade e à inovação.	Criatividade, variabilidade, idealismo, originalidade, espontaneidade, alerta, expectativa, iluminação, esperança.
Autogestão	Capacidade de adaptar e ajustar o comportamento para o cumprimento de compromissos e objetivos assumidos.	Vermelho	Bastante excitante para o olhar, tende a potencializar o sistema de alerta e atenção.	Ação, dinamismo, energia, movimento, coragem, intensidade, paixão, vigor, excitação, emoção.
Engajamento com o outro	Capacidade de motivar-se e estar aberto para estabelecer e manter interações sociais.	Laranja	Remete ao equilíbrio entre a perfeição e a felicidade.	Encorajamento, euforia, excitabilidade, alegria, energia, senso de humor, instinto maternal.
Amabilidade	Capacidade de ser afetuoso e compreender, sentir e avaliar uma situação considerando o olhar do outro e a posição assumida por ele.	Verde	Diz ser a cor que contém a dualidade da agitação e da tendência ao relaxamento.	Generosidade, equilíbrio, tranquilidade, tolerância, pureza, segurança, bem-estar, crença.
Resiliência emocional	Capacidade de lidar com os diferentes tipos de sentimentos, inclusive os tidos como pesados (medo, raiva, ansiedade), e aprender com situações difíceis e estressoras.	Azul	Remete às virtudes intelectuais e pode ter conotação de nobreza, divindade e eternidade.	Serenidade, harmonia, paz, sentido, meditação, sobriedade, verdade, intelectualidade, afeto, sentimento profundo.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Farina, Perez e Bastos (2006), Heller (2013) e Instituto Ayrton Senna (2020b).

A análise das informações que compõem o Quadro 8 confirmou que, para além de um simples conceito estético, as cores definidas para cada uma das macrocompetências socioemocionais respondem, coerentemente, às características do modelo que sustenta o jogo.

Para o logotipo, consideramos que todo ser humano carrega em si características ligadas às macrocompetências socioemocionais e, portanto, em alguma medida, baseia seu comportamento nas 17 competências apresentadas no jogo. A singularidade se faz a partir da incidência, da qualidade e da intencionalidade de aplicação destas competências nos diferentes contextos aos quais um indivíduo está inserido. Pensando nisto, o logotipo traz a ligação entre o nome do jogo e a unificação dos cinco ícones que representam os CGFP, indicando a ideia de que todas as competências socioemocionais podem estar íntima e diretamente vinculadas ao *ser*. Esta representação pode ser observada na Figura 25.

Figura 25 – Logotipo do *Sentido do Ser*



Fonte: as autoras (2022).

No jogo e em seus componentes, o nome do jogo pode ser também acompanhado da *tagline*¹⁷ “Jogo das Competências Socioemocionais para Universitários”, em disposição como a exposta, por exemplo, na Figura 26.

Figura 26 – Nome do jogo e a *tagline*



Fonte: as autoras (2020).

Aqui vale destacar que a identidade visual do *Sentido do Ser* foi produzida pelo já citado Davi Souza, e que a aplicação desta identidade nos componentes do jogo (apresentados a seguir) é assinada por Souza e pela pesquisadora-mestranda. As produções e aplicações têm fins de uso ligados ao que possa ser produzido para e a partir deste jogo, sem que se perca ou fira a intenção primordialmente educacional proposta pelo produto que é objeto deste trabalho.

5.1.2.4 Os componentes do *Sentido do Ser*

Os componentes, conforme Costa e Marchiori (2016), se caracterizam como o nível mais concreto de um jogo e devem ser definidos com base em aspectos como contexto de aplicação, características do público-alvo e objetivos ligados à Estética.

¹⁷ Frase curta, impactante e de fácil memorização. Geralmente presente na identidade visual da marca, acompanhando o logotipo, tem como objetivos: a) transmitir a mensagem desejada pela marca; b) levar o público a facilmente associar a frase aquele produto/serviço (COSTA, 2017).

Adiante, apresentamos a descrição dos componentes do *Sentido do Ser*, sendo: o tabuleiro, as cartas-conceito, as cartas-frase, as cartas-situação, os sinalizadores de pontuação, a roleta e o manual de instruções.

a) O tabuleiro

O tabuleiro (Figura 27) foi primeiro componente a tomar forma durante o processo de concepção do produto educacional, tendo como base o Mural das Competências Socioemocionais (Figura 17) – recurso já descrito, que compartilha do mesmo propósito deste jogo: o de apoiar o desenvolvimento deste tipo de competências. A estrutura do Mural passou por transformações e aprimorou-se até chegar ao que hoje temos como tabuleiro, contendo os ícones que representam as macrocompetências.

Estes ícones, incluídos para oferecer maior estímulo visual, quando somados às palavras contribuem com o entendimento a respeito dos conceitos e das caracterizações das competências socioemocionais junto aqueles que tiverem acesso ao *Sentido do Ser*.

Figura 27 – Tabuleiro do *Sentido do Ser* em tamanho reduzido



Fonte: as autoras (2022).

No tabuleiro, o plano de fundo mescla cores e ícones das cinco macrocompetências e em primeiro plano podem ser observadas linhas que traçam e determinam a relação entre os CGFP e cada uma das suas respectivas competências socioemocionais. Sendo assim, no tabuleiro contam-se 17 linhas e cada uma delas segue a mesma cor do delineado da macrocompetência à qual está relacionada, sendo elas:

- Três linhas na cor amarela, ligando a lâmpada (Abertura ao novo) a cada uma das suas competências socioemocionais: Curiosidade para aprender, Imaginação criativa e Interesse artístico.
- Cinco linhas na cor vermelha, ligando as engrenagens (Autogestão) a cada uma das suas competências socioemocionais: Responsabilidade, Determinação, Organização, Foco e Persistência.
- Três linhas na cor laranja, ligando as mãos sobrepostas (Engajamento com o outro) a cada uma das suas competências socioemocionais: Iniciativa social, Assertividade e Entusiasmo.
- Três linhas na cor verde, ligando os corações (Amabilidade) a cada uma das suas competências socioemocionais: Empatia, Respeito e Confiança.
- Três linhas na cor azul, ligando a mola (Resiliência emocional) a cada uma das suas competências socioemocionais: Tolerância ao estresse, Autoconfiança e Tolerância à frustração.

Sobre cada uma das 17 linhas há três casas com as inscrições C, F e S, para conceito, frase e situação, respectivamente, totalizando, ao final, 51 casas no tabuleiro. As mecânicas ligadas às letras no tabuleiro serão descritas ao tratamos dos baralhos de cartas que compõem o jogo.

b) As cartas-conceito

A carta-conceito foi o segundo componente a ser idealizado e foi pensada, inicialmente, para compor as Cartas de Hanami, outro recurso instrucional desenvolvido pela pesquisadora-mestranda e já descrito como produção e experimentação neste trabalho. Durante o processo criativo para expansão das Cartas de Hanami, o que viria a ser um complemento tornou-se um dos pontos-chave para a concepção do jogo.

O conjunto de cartas-conceito é um dos três tipos de cartas que compõem o *Sentido do Ser*. Formado por 17 itens, sendo necessariamente um sobre cada competência socioemocional, este é o único baralho que pré-define as respostas dadas pelos jogadores como sendo certas ou erradas. Esta condição se dá pelo fato de o jogo usar como base o modelo teórico que define as competências e seus conceitos e, por conta disto, entende-se que estas conceituações precisam ser respeitadas, inclusive para manter coerência com a proposta do jogo e com os desdobramentos reflexivos que poderão ser fomentados por meio dele.

Os textos apresentados nas cartas-conceito foram escritos com base em adaptações de materiais publicados pelo eduLab21 (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017b), levando-se em consideração dois aspectos:

- O texto não deveria conter diretamente o nome da competência socioemocional a que se refere.
- Os conceitos não poderiam ser escritos de modo a enviesar a intencionalidade e os aspectos fundamentais ligados às competências socioemocionais.

O Quadro 9 relaciona o conteúdo das 17 cartas-conceito, isto é, os conceitos, às suas respectivas competências socioemocionais.

Quadro 9 – Conteúdo das carta-conceito do *Sentido do Ser*

CARTA	CONTEÚDO	COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL
Carta C1	Disposição para explorar e compreender interesses, ideias, conceitos e teorias a fim de adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades.	Curiosidade para aprender
Carta C2	Capacidade de gerar novas formas de pensar e atribuir significado diferente e interessante a coisas ou processos já existentes.	Imaginação criativa
Carta C3	Diz respeito tanto ao olhar sensível para apreciar a singularidade e a beleza de produções desenvolvidas em diferentes domínios (visual, verbal, oral, escrita) e linguagens (desenho industrial, arquitetura) quanto à disposição para criá-las.	Interesse artístico
Carta C4	Responder consciente e coerentemente por suas ações, cumprindo compromissos, realizando tarefas assumidas e primando pela qualidade mesmo diante dos obstáculos.	Responsabilidade
Carta C5	Intensa motivação para investir tempo e dedicação no alcance de um objetivo, com desejo de ir além e progredir.	Determinação
Carta C6	Consiste em comportamentos ligados ao planejamento de horários, atividades e objetivos, bem como à forma como os objetos são dispostos e alocados. Considera o uso consciente, eficiente e otimizado de recursos como tempo, tecnologia e estrutura física, por exemplo.	Organização
Carta C7	Capacidade de selecionar uma atividade ou um objetivo e manter atenção e energia realizadora somente sobre o que foi selecionado, evitando ceder a outros estímulos.	Foco
Carta C8	Diz respeito a continuar investindo na finalização de uma atividade desafiadora até que o sucesso da ação seja alcançado, ainda que para isto dificuldades tenham que ser superadas e novos caminhos precisem ser trilhados.	Persistência
Carta C9	Apreço por aproximar-se, estabelecer relações e manter contato com pessoas novas que podem, eventualmente, vir a se tornar amigas.	Iniciativa social
Carta C10	Consiste em posicionar-se e exercer o direito de expressar sentimentos, necessidades e opiniões inclusive em situações de oposição, buscando compreender e considerar postura e escolhas do outro.	Assertividade
Carta C11	Diz respeito tanto à motivação pela vida e pelo que ela tem a oferecer quanto ao apoio e à satisfação diante dos projetos e vitórias de outras pessoas.	Entusiasmo

CARTA	CONTEÚDO	COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL
Carta C12	Capacidade de compreender necessidades, sentimentos e reações emocionais de outra pessoa, agindo com respeito e solidariedade, sem esquecer que se trata da dor ou do prazer do outro.	Empatia
Carta C13	Agir com consideração, tolerância e cuidado diante dos direitos, sentimentos, crenças e tradições do outro.	Respeito
Carta C14	Consiste em acreditar no potencial do outro, desenvolvendo expectativas positivas sobre ele e valorizando a importância da sua presença.	Confiança
Carta C15	Capacidade de lidar de maneira construtiva com situações desafiadoras, aprendendo com elas e administrando sentimentos negativos que possam ser gerados.	Tolerância ao estresse
Carta C16	Consiste em acreditar em si mesmo e em seu próprio potencial, reconhecendo sua ação realizadora e a capacidade de superar falhas, decepções e contratemplos.	Autoconfiança
Carta C17	Capacidade de regular os sentimentos gerados em situações de perda ou decepção, a fim de manter a tranquilidade para lidar com elas e para tomar as próximas decisões.	Tolerância à frustração

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Instituto Ayrton Senna (2017b).

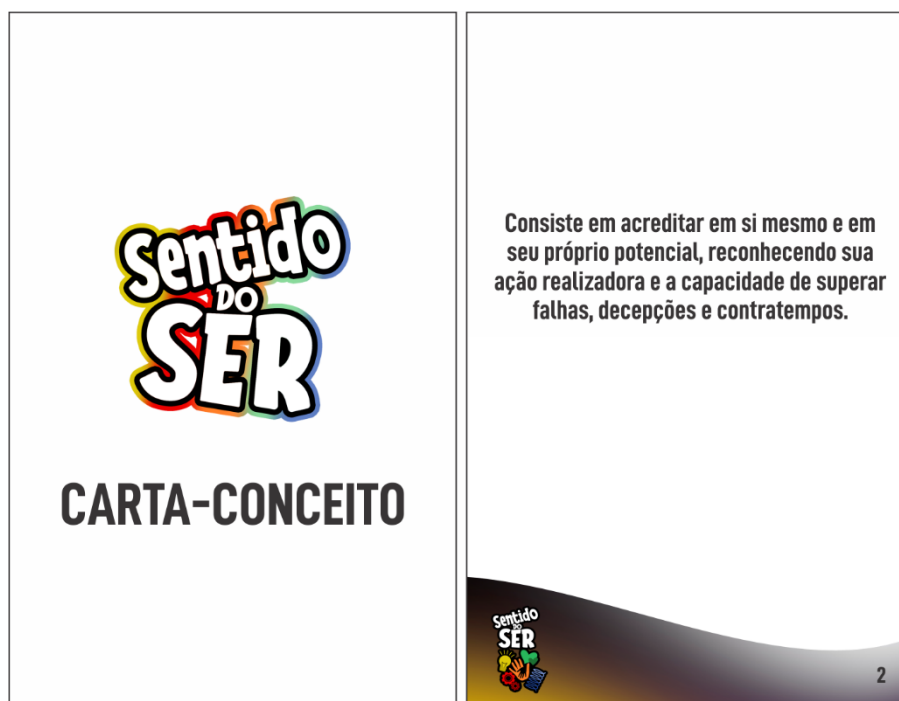
Para a criação desta categoria de cartas mantivemos atenção à intenção de oferecer aos jogadores conceitos simples, construídos com palavras de fácil entendimento entre o público para o qual o jogo se destina. Neste sentido, mesmo que os universitários não conheçam sobre o modelo dos CGFP; não tenham referências sobre competências socioemocionais; ou, ainda, que o jogo faça uso de definições de certo e errado, acreditamos que os jogadores poderão apoiar-se em suas próprias experiências ou mesmo na habilidade de interpretação de textos para que venham a jogar e pontuar.

Graficamente, as cartas-conceito foram concebidas para ter impressão nas suas duas faces. Na face externa há o logotipo do jogo e a inscrição “Carta-Conceito” para identificar a qual baralho esta carta se refere. Já a face interna de cada carta contém:

- o conceito disposto ao centro da carta, que se refere a cada uma das 17 competências socioemocionais, de acordo com os conteúdos expostos no Quadro 9.
- um número sequencial no canto inferior direito, que não é o mesmo código da carta apresentado na primeira coluna do Quadro 9. Razão para a inclusão deste dado na carta será explicitado neste trabalho, em momento posterior.

O leiaute das faces externa e interna da carta-conceito pode ser visto na Figura 28.

Figura 28 – Faces externa e interna de uma carta-conceito do *Sentido do Ser*



Fonte: as autoras (2022).

c) As cartas-frase

O conjunto de cartas-frase contém 51 cartas e, assim como é previsto para as cartas-situação (sobre as quais trataremos a seguir), para este baralho e seu conteúdo não há gabarito ou indicação pelo jogo quanto a respostas certas ou erradas. Sendo assim, serão os jogadores da partida que validarão ou não as respostas dadas pelo jogador daquele turno. Esta Mecânica será detalhadamente esclarecida ao final deste capítulo.

Para selecionar as frases que viriam a compor este baralho, foi realizada curadoria com apoio do Google¹⁸ em busca de citações de diferentes personalidades, a fim de que o jogo pudesse contar com diversidade de visões e conteúdos. Com o objetivo de que esta seleção fosse realizada de maneira estruturada e orientada, quatro critérios foram estabelecidos. São eles:

- Critério 1: os autores deveriam ser personalidades de diferentes momentos históricos e/ou com formações/atuações variadas.

¹⁸ <http://www.google.com.br>

- Critério 2: as citações deveriam estabelecer diálogo com, pelo menos, uma das 17 competências socioemocionais.
- Critério 3: as citações não deveriam conter, em seu texto, palavras que compõem a nomenclatura de quaisquer das 17 competências.
- Critério 4: cada competência socioemocional deveria ser contemplada por, ao menos, três citações.

Dentre tantas personalidades que traduzem por meio de palavras, escritas ou oralizadas, as suas percepções de mundo, 20 foram selecionadas considerando o critério 1. Destas, optamos por aquelas que, dentre as frases ligadas aos seus nomes, tivessem maior quantidade de citações que dialogassem com uma ou mais competências socioemocionais (critério 2). Em vista destes aspectos, 11 personalidades passaram a compor o cenário de frases do *Sentido do Ser*. No Quadro 10, listamos os nomes destas personalidades em ordem alfabética, incluindo coluna para o resumo biográfico de cada uma delas.

Quadro 10 – Personalidades das cartas-frase do *Sentido do Ser*

PERSONALIDADE	RESUMO BIOGRÁFICO
Albert Einstein (1879-1955)	Nascido na Alemanha, físico e matemático, é considerado um dos maiores gênios da humanidade por haver desenvolvido a Teoria da Relatividade. Recebeu o Prêmio Nobel de Física por suas descobertas sobre a lei dos efeitos fotoelétricos (FRAZÃO, 2019a).
Aristóteles (384-322 a.C.)	Filósofo grego, recebeu formação em Ciências Naturais e por elaborar um sistema filosófico que aborda sobre praticamente todos os assuntos existentes, é considerado um dos pensadores mais influentes na cultura ocidental (FRAZÃO, 2019b).
Charles Chaplin (1889-1977)	Ator, dançarino e cineasta inglês, foi o mais famoso artista do período do cinema mudo e destacou-se por sua habilidade com a mímica e pelas comédias do gênero pastelão por ele estreladas (FRAZÃO, 2019c).
Clarice Lispector (1920-1977)	Nascida na Ucrânia, escritora e jornalista, chegou ainda criança ao Brasil e desde muito jovem mostrou-se interessada pela leitura e escrita. Graças às suas obras literárias, é reconhecida

PERSONALIDADE	RESUMO BIOGRÁFICO
	como uma das mais importantes escritoras do século XX (FRAZÃO, 2020).
Fernando Pessoa (1888-1935)	Nascido em Portugal, foi um dos mais importantes poetas da língua portuguesa e figurou no centro do Modernismo português (FRAZÃO, 2019d).
Mahatma Gandhi (1869-1948)	Líder pacifista indiano, figurou como principal personalidade para a independência da Índia, empunhando a bandeira da não violência (FRAZÃO, 2019e).
Mário Quintana (1906-1994)	Tradutor e jornalista brasileiro, é considerado um dos maiores poetas do século XX. Foi agraciado com o Prêmio Machado de Assis pela Academia Brasileira de Letras e com o Prêmio Jabuti pela Câmara Brasileira do Livro (FRAZÃO, 2019f).
Paulo Freire (1921-1997)	É considerado o mais notável educador brasileiro por seus pensamentos e produções que destacam a importância de um ensino inovador que considera a personalidade e a condição humana de educadores e educandos (FRAZÃO, 2019g).
Roger Von Oech (1948 -)	Nascido nos Estados Unidos em 1948, é escritor, palestrante e criador de brinquedos voltados para o desenvolvimento da criatividade. Notavelmente trabalhou como consultor em empresas como Apple, IBM, Disney, Sony e Intel (OECH, 2020).
Walt Disney (1901-1966)	Empresário americano, fundou a Walt Disney Company e criou grandes personagens de sucesso. Recebeu o Oscar duas vezes: a primeira por seu filme “Flowers and Trees” e a segunda por “Branca de Neve e os Sete Anões” (FRAZÃO, 2014).
William Shakespeare (1564-1616)	Nascido na Inglaterra, foi poeta e dramaturgo e é considerado um dos maiores escritores de todos os tempos. Ficou famoso por ser o autor de obras trágicas como “Romeu e Julieta”, “Hamlet” e “Othelo” (FRAZÃO, 2019h).

Fonte: as autoras (2022).

As citações atribuídas a estas personalidades foram amplamente pesquisadas, inclusive em trabalhos científicos já validados e publicados, a fim de atestar veracidade e nos dar segurança quanto às suas autorias. Com esta conduta, algumas frases deixaram de ser incluídas, por inconsistência na definição a respeito da personalidade que as haviam citado.

O conteúdo das cartas-frase foi definido com base na nossa interpretação, que é atravessada pela nossa subjetividade. Portanto, sabemos que no momento do jogo cada competência socioemocional poderá ser relacionada a outras citações, além das três evidenciadas a nós no momento da curadoria e seleção dos conteúdos (critério 4). Como o objetivo jamais foi restringir, mas sim ampliar possibilidades, os jogadores poderão criar as mais variadas conexões com base em suas próprias percepções e, a depender de

quem estiver jogando, o *Sentido do Ser* poderá seguir por caminhos diferentes a cada partida.

Com relação às frases, a fim de verificarmos se havia algum impedimento legal, realizamos uma pesquisa a respeito do direito de uso destas citações. Sobre esta questão, a Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências, em seu Capítulo IV trata “Das Limitações aos Direitos Autorais” e traz no art. 46 os incisos que se referem a práticas que não constituem ofensa aos direitos autorais. A fim de manter foco à discussão fomentada durante este momento da concepção do jogo, daremos destaque a dois deles (BRASIL, 1998):

- O inciso III, que expõe a não ofensa em situações de

citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra (BRASIL, 1998, n.p).

- O inciso VIII, que expõe a não ofensa em situações de

reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores (BRASIL, 1998, n.p).

À luz do que trata esta Lei e considerando que o *Sentido do Ser* tem foco educacional, que a autoria das frases foi respeitada e divulgada e, ainda, que não há qualquer intenção de que prejuízos sejam causados aos interesses dos seus autores, entendemos que não há impedimento para que as citações sejam incluídas ao escopo do jogo. Dito isto, no Quadro 11 apresentamos o conteúdo das cartas-frase do *Sentido do Ser*, relacionando as citações aos seus respectivos autores.

Quadro 11 – Conteúdo das cartas-frase do *Sentido do Ser*

CARTA	FRASE	PERSONALIDADE
Carta F1	“O importante é não parar de questionar.”	Albert Einstein
Carta F2	“O primeiro dever da inteligência é desconfiar dela mesma.”	
Carta F3	“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”	
Carta F4	“Mesmo desacreditado e ignorado por todos, não posso desistir, pois para mim, vencer é nunca desistir.”	
Carta F5	“No meio da dificuldade encontra-se a oportunidade.”	
Carta F6	“Algo só é impossível até que alguém duvide e acabe provando o contrário.”	
Carta F7	“A felicidade não se resume à ausência de problemas, mas na sua capacidade de lidar com eles.”	
Carta F8	“A coragem é a primeira das qualidades humanas porque garante todas as outras.”	Aristóteles
Carta F9	“Devemos conhecer bem o que desejamos para conseguir o que queremos.”	
Carta F10	“Um amigo se faz rapidamente; já a amizade é um fruto que amadurece lentamente.”	
Carta F11	“Aquele que não se alegra com as ações nobres não é sequer bom.”	
Carta F12	“Devemos nos comportar com os nossos amigos do mesmo modo que gostaríamos que eles se comportassem conosco.”	
Carta F13	“Talvez eu seja enganado inúmeras vezes, mas não deixarei de acreditar que em algum lugar, alguém merece minha confiança.”	

CARTA	FRASE	PERSONALIDADE
Carta F14	“Às vezes só precisamos de alguém que nos ouça. Que não nos julgue, que não nos subestime, que não nos analise. Apenas nos ouça.”	Charles Chaplin
Carta F15	“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades. Lembrai-vos de que as grandes coisas foram conquistadas do que parecia impossível.”	
Carta F16	“Tanto em pintura como em música e literatura, tantas vezes o que chamam de abstrato me parece apenas o figurativo de uma realidade mais delicada e mais difícil, menos visível a olho nu.”	Clarice Lispector
Carta F17	“Um amigo me chamou para ajudar a cuidar da dor dele. Guardei a minha no bolso e fui.”	
Carta F18	“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.”	
Carta F19	“Nos piores momentos lembre-se: quem é capaz de sofrer intensamente, também pode ser capaz de intensa alegria.”	
Carta F20	“Podemos vender nosso tempo, mas não podemos pegá-lo de volta.”	Fernando Pessoa
Carta F21	“E a minha alma alegra-se com seu sorriso, um sorriso amplo e humano, como o aplauso de uma multidão.”	
Carta F22	“Não se contente com o que não o faz feliz.”	
Carta F23	“Para vencer – material ou imaterialmente – três coisas definíveis são precisas: saber trabalhar, aproveitar oportunidades e criar relações. O resto pertence ao elemento indefinível, mas real, a que, à falta de melhor nome, se chama sorte.”	
Carta F24	“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo.”	
Carta F25	“O mundo dependerá daquilo que fazemos no presente.”	Mahatma Gandhi
Carta F26	“Aquele que não é capaz de governar a si mesmo, não será capaz de governar os outros.”	

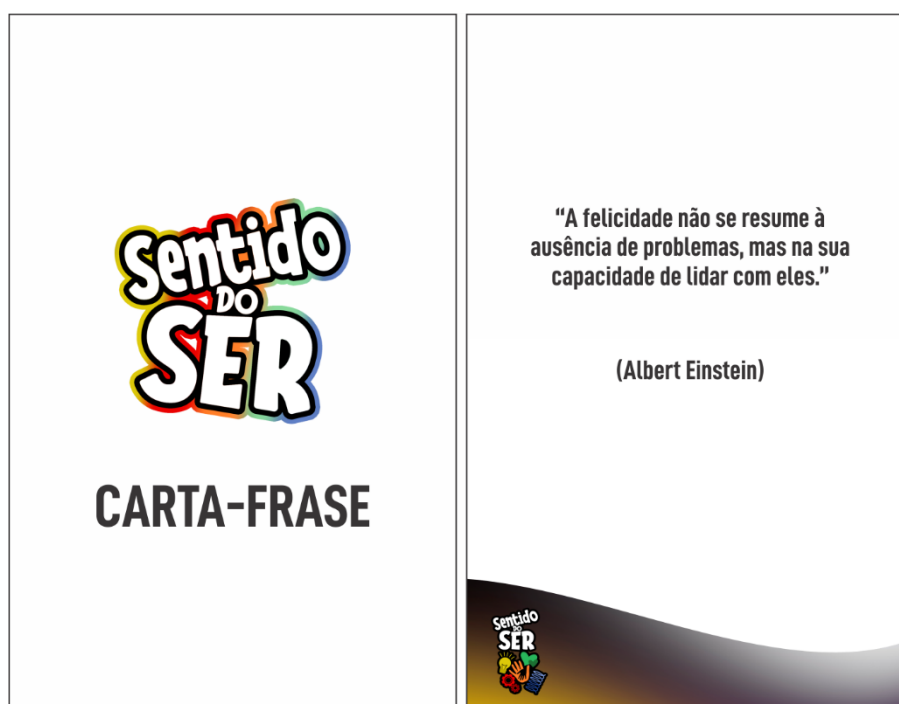
CARTA	FRASE	PERSONALIDADE
Carta F27	“Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer.”	
Carta F28	“Um ‘não’ dito com convicção é melhor e mais importante que um ‘sim’ dito meramente para agradar ou, pior ainda, para evitar complicações.”	
Carta F29	“Não tente adivinhar o que as pessoas pensam a seu respeito. Faça a sua parte, se doe sem medo. O que importa mesmo é o que você é.”	
Carta F30	“A resposta certa não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.”	
Carta F31	“Nossos olhos também precisam de alimentos.”	
Carta F32	“Maravilhas nunca faltaram ao mundo: o que sempre falta é a capacidade de senti-las e admirá-las.”	
Carta F33	“Nunca diga ‘te amo’ se não te interessa. Nunca fale sobre sentimentos se estes não existem. Nunca toque numa vida se não pretende romper um coração.”	
Carta F34	“Não faças da tua vida um rascunho. Poderás não ter tempo de passá-la a limpo.”	Mário Quintana
Carta F35	“As pessoas não se precisam, elas se completam. Não por serem metades, mas por serem inteiras, dispostas a dividir objetivos comuns, alegrias e vida.”	
Carta F36	“A vida fica muito mais fácil quando sabemos onde estão os beijos de que precisamos.”	
Carta F37	“Cego é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. Surdo é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo ou o apelo de um irmão.”	
Carta F38	“Quero sempre poder ter um sorriso estampado em meu rosto, mesmo quando a situação não for muito alegre. E que esse meu sorriso consiga transmitir paz para os que estiverem ao meu redor.”	
Carta F39	“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.”	Paulo Freire
Carta F40	“Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.”	

CARTA	FRASE	PERSONALIDADE
Carta F41	“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”	
Carta F42	“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente.”	Roger Von Oech
Carta F43	“Quando novas informações surgem e as circunstâncias mudam já não é possível resolver os problemas com as soluções de ontem.”	
Carta F44	“Lembre-se dos dois benefícios do fracasso. Primeiro, se você fracassa, você aprende o que não funciona; e segundo, o fracasso dá a você a oportunidade para tentar um novo caminho.”	
Carta F45	“Se você consegue sonhar algo, você consegue realizá-lo.”	Walt Disney
Carta F46	“O que quer que você faça, faça bem feito. Faça tão bem feito que, quando as pessoas te virem fazendo, elas queiram voltar e ver você fazer de novo e queiram trazer os outros para mostrar o quão bem você faz aquilo que faz.”	
Carta F47	“Se tivermos coragem de correr atrás deles, todos os nossos sonhos podem se realizar.”	
Carta F48	“Você pode sonhar, criar, desenhar e construir o lugar mais maravilhoso do mundo. Mas é necessário ter pessoas para transformar seu sonho em realidade.”	
Carta F49	“Quanto mais gosta de si mesmo, você menos fica parecido com qualquer outra pessoa. Isso o torna único.”	William Shakespeare
Carta F50	“Todos os empreendimentos humanos têm uma maré enchente que, aproveitada em tempo, conduz à fortuna.”	
Carta F51	“Todos os caminhos estão errados quando você não sabe aonde quer chegar.”	

Fonte: as autoras (2022).

Assim como as cartas-conceito, as cartas-frase foram concebidas para ter impressão nas suas duas faces. A face externa leva a inscrição “Carta-Frase” para identificar a qual baralho esta carta se refere, enquanto a face interna contém a citação e o nome da personalidade a quem a frase é atribuída. O leiaute das faces externa e interna pode ser visto na Figura 29.

Figura 29 – Faces externa e interna de uma carta-frase do *Sentido do Ser*



Fonte: as autoras (2022).

d) As cartas-situação

O conjunto de cartas-situação foi concebido compreendendo 34 cartas e, assim como para as cartas-frase, para este baralho e seu conteúdo não há gabarito ou indicação pelo jogo de respostas certas ou erradas. Portanto, os jogadores da partida serão convidados a analisar as respostas dadas pelo jogador daquele turno. Detalhes sobre esta Mecânica estão descritos ao final deste capítulo.

A construção do conteúdo desse conjunto de cartas foi o que nos exigiu maior nível de criatividade. Com base nas pesquisas realizadas sobre a presença do indivíduo na universidade e sobre as relações estabelecidas por ele com os mais diferentes agentes que fazem parte deste contexto, pensamos em trazer para o jogo situações da realidade acadêmica sustentadas pelos quatro tipos de desafios elencados por Almeida e Soares

(2003) e abordados na seção 2.2 deste trabalho, sendo eles: acadêmicos, sociais, pessoais e vocacionais.

Priorizamos a escrita de textos resumidos, evidenciando-se minimamente o contexto, a fim de garantir aos jogadores orientação quanto a condições de tempo e/ou espaço em que cada situação pode acontecer. Na redação das cartas é descrita uma situação-problema que, após leitura atenta, demanda análise e decisão quanto ao comportamento a ser declarado pelo jogador da vez, de acordo com a sua própria interpretação e possível conduta. Esta situação-problema é estruturalmente chamada por nós de seção A da carta-situação e pode ser visualizada no Quadro 12.

Quadro 12 – Conteúdo (seção A) das cartas-situação do *Sentido do Ser*

CARTA	FRASE
Carta S1	Alguns dos seus amigos conversam a respeito de tema sobre o qual você tem pouco conhecimento.
Carta S2	Você vai sair de férias e viajará para uma região em que nunca esteve.
Carta S3	Você está estruturando a apresentação do seu próximo trabalho que deve ser atrativa e impactante tanto para o professor quanto para seus colegas de turma.
Carta S4	É início da madrugada e você finalizou trabalho a ser entregue na manhã seguinte e que conta com diferentes imagens ilustrativas que enriquecem o trabalho. No momento da impressão percebe que o nível de tinta colorida está baixo e você só poderá imprimir em preto e branco.
Carta S5	Você tem se dedicado à universidade, mas sente que também precisa expandir seus conhecimentos em outras áreas.
Carta S6	A vida acadêmica tem consumido muito do seu tempo e você percebe a importância de ter momentos de descontração.
Carta S7	Você faz parte da Comissão de Formatura e foi convidado(a) a assumir a área financeira para tudo o que se refere à organização dos eventos.
Carta S8	Você e um colega assumiram importante atividade relacionada a um projeto social desenvolvido pela universidade. No meio do semestre ele comunica que não poderá dar continuidade ao trabalho com você.
Carta S9	Com viagem planejada para as próximas férias, você recebe e-mail de um dos seus professores com convite para participar de importante projeto de pesquisa que terá início durante o recesso acadêmico.
Carta S10	Você recebeu as notas da primeira avaliação e está insatisfeito com o seu desempenho.
Carta S11	Após a segunda semana de aulas do semestre você tem uma lista de leituras para fazer e trabalhos – individuais e em equipe – para realizar.
Carta S12	Ao final do último período percebeu que deixou de estar presente em momentos significativos junto à família e aos amigos. Um novo semestre se inicia.
Carta S13	Você definiu que os próximos dias serão dedicados aos estudos, mas checa suas mensagens e vê que seus amigos marcaram uma viagem curta para o final de semana.

CARTA	FRASE
Carta S14	Você se inscreveu num importante congresso relacionado à sua área de formação. O site do evento disponibiliza a completa e extensa programação de palestras, minicursos e workshops que serão realizados.
Carta S15	Em meio às pesquisas para um trabalho que deverá ser entregue em dois dias seu computador para de funcionar e o técnico lhe diz que o tempo para o conserto será maior que o prazo definido pelo professor.
Carta S16	Algumas divergências de opinião fazem com que você se sinta excluído entre os membros do seu atual grupo de trabalho.
Carta S17	O professor iniciou a aula dizendo que a atividade do dia será prática e oferece autonomia para que a turma se divida em equipes da maneira que quiser.
Carta S18	A coordenadora do curso entrou em sala para apresentar um novo aluno que chega transferido de outro turno. Ele se apresenta e, entre outras características, fala que possui comprometimento cognitivo que dificulta sua aprendizagem.
Carta S19	Para a realização de um trabalho em equipe, depois de verificar disponibilidade de todos, a primeira reunião é marcada, mas duas pessoas não comparecem. Na reunião seguinte, as mesmas duas pessoas faltam novamente sem qualquer comunicado à equipe.
Carta S20	Durante uma festa de família, seu tio – que sempre se mostrou contrário ao curso escolhido por você – mais uma vez destaca que você deveria ter optado por outra profissão.
Carta S21	Seu melhor amigo é um dos finalistas no processo que definirá quem ingressará no grupo de pesquisa mais disputado pelos acadêmicos do seu curso. Ao final é o outro concorrente, a quem você também conhece, que conquista a vaga.
Carta S22	Você se identifica com o curso e com as possibilidades profissionais que a graduação lhe oferecerá. No entanto, você tem se questionado se será feliz seguindo a carreira que escolheu e se exercerá um papel realmente significativo em favor dos outros.
Carta S23	Seguindo recomendação médica, uma colega de turma esteve afastada das suas atividades acadêmicas durante o último mês. Agora ela está de volta, uma semana antes do período de avaliação.
Carta S24	Para contribuir com a renda familiar, um dos seus colegas de turma concilia o trabalho com os estudos e você fica sabendo que ao receber o salário daquele mês este colega foi roubado e todo o dinheiro foi levado.
Carta S25	Durante um seminário, um colega de turma ficou tão nervoso que não conseguiu finalizar sua apresentação. Outros alunos riram dele e assim que a aula foi finalizada começaram a ridicularizá-lo.
Carta S26	Você está andando pela universidade e ao longe percebe um colega que está sendo insultado por um grupo de estudantes.
Carta S27	Você tem encontrado dificuldade para compreender o tema trabalhado em sala e em conversa com os colegas percebeu que não é o único, mas que nem todos estão encontrando a mesma dificuldade.

CARTA	FRASE
Carta S28	Você confiou um segredo a um colega de turma a quem considera amigo, mas com grande decepção soube que a informação se espalhou entre a turma. Alguns dias depois ele foi até você para pedir desculpas dizendo que não tinha a intenção de realizá-lo.
Carta S29	Você está recebendo sua primeira oportunidade de estágio, mas como há conflito entre os horários, para aceitá-lo você precisará deixar a turma de que já gosta e com a qual se identifica.
Carta S30	Para a exposição de um projeto, você e sua equipe investiram tempo e energia na produção dos slides e de toda a apresentação. No dia marcado, ao chegar em sala, a turma recebe a notícia de que o data show reservado não está funcionando.
Carta S31	Para a Semana Acadêmica, a universidade lança edital para inscrição de trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre. Os admitidos serão apresentados no evento que contará com a presença de importantes representantes da universidade. Todos podem participar. Inclusive você.
Carta S32	A professora solicitou aos alunos que escrevessem sobre o tema abordado em sala e enviassem o texto ao seu e-mail. Na aula seguinte ela faz a devolutiva individualmente e a você diz que o tema precisa ser melhor abordado, oferecendo-lhe nova data para conclusão.
Carta S33	Você havia conversado com um dos seus professores sobre a possibilidade de ele ser seu orientador para o TCC. No momento de fazer a opção recebeu a notícia de que ele atingiu o limite máximo de orientandos para aquele semestre.
Carta S34	Ao longo dos dois primeiros semestres você vem considerando a possibilidade de não estar na graduação certa para você e começa a pensar que algum outro curso poderá responder melhor às suas expectativas acadêmicas e profissionais.

Fonte: as autoras (2022).

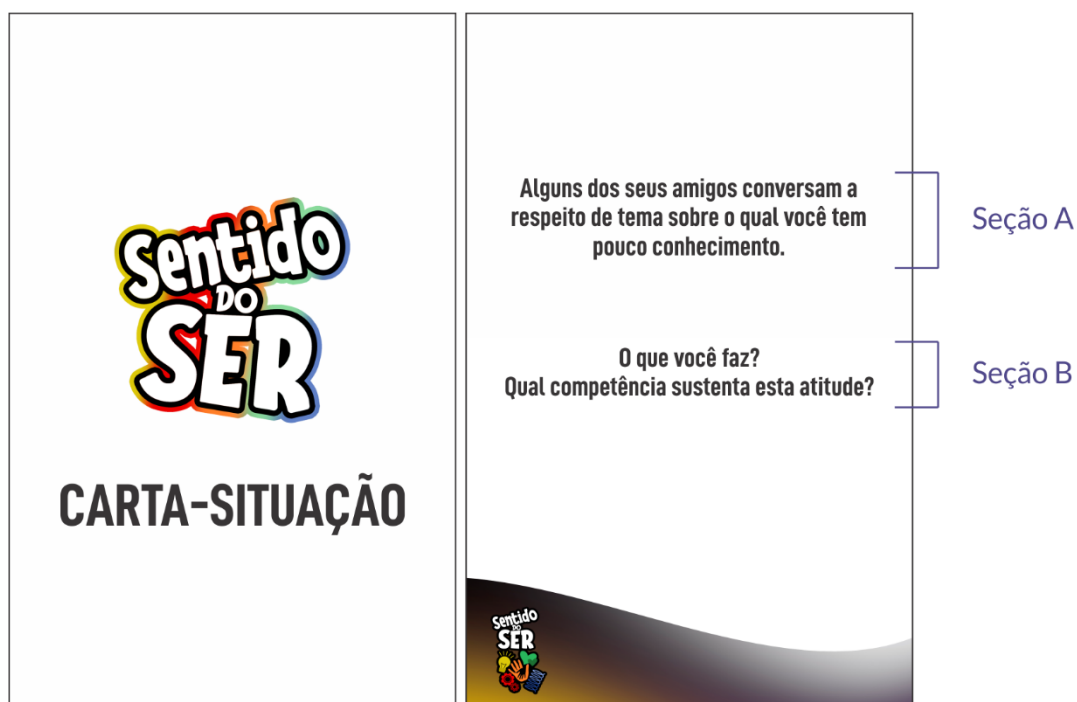
Na intenção de direcionar as ações esperadas para o jogador que tem uma carta-situação em mãos, criamos a seção B que também segue na carta, com a presença de duas questões norteadoras. São elas:

- O que você faz?
- Qual competência sustenta esta atitude?

A primeira destas perguntas convida o jogador a se perceber como protagonista na situação, permitindo análise e, com base em suas experiências, percepções e expectativas, incitando consciência quanto à maneira como agiria diante dela. Feito isto, o jogador poderá ter maior clareza para responder à segunda pergunta, indicando qual competência socioemocional, dentre as dispostas e ainda disponíveis no tabuleiro, fundamenta a sua ação.

As cartas-frase foram concebidas para impressão das suas duas faces. Na face externa consta a expressão “Carta-Situação” e a face interna contém as seções A e B, conforme apresentado na Figura 30.

Figura 30 – Face Interna e externa de uma carta-situação do *Sentido do Ser*



Fonte: as autoras (2022).

Para a escrita dos textos, definimos que as 17 competências socioemocionais deveriam ser contempladas pelo conteúdo de pelo menos duas das cartas-situação. Destacamos que as relações entre as competências socioemocionais e as situações criadas para o jogo foram desenhadas a partir da nossa subjetividade, portanto, sabemos que no momento do jogo cada competência socioemocional poderá ser relacionada a outras situações, para além das duas despertadas a nós no momento da redação dos textos. Acreditamos que os jogadores poderão criar novas correlações entre estas variáveis, estabelecendo caminhos diversos para as partidas do *Sentido do Ser*.

e) Os sinalizadores de pontuação

Os sinalizadores de pontuação garantem o sistema de feedback tanto no decorrer da partida quanto para a sua finalização. Considerando-se este aspecto, na *Mecânica do Sentido do Ser*, este componente assume tripla funcionalidade, a saber:

- Marcador de acerto: a cada acerto, o jogador deve alocar um dos seus sinalizadores sobre a casa C, F ou S no tabuleiro, correspondente à competência socioemocional destacada por ele em sua resposta à carta em jogo.
- Bloqueio de casa: as casas ocupadas por um sinalizador não podem ser ocupadas por outro sinalizador.
- Contagem: finalizada a partida, o jogador com maior número de sinalizadores sobre o tabuleiro é o vencedor do jogo.

O jogo dispõe de sinalizadores em quatro cores diferentes, garantindo a distinção da pontuação obtida por cada jogador. Além disso, priorizamos a escolha de cores que não fazem parte da identidade visual do produto educacional.

f) A roleta

Sentimos a necessidade de incluir um componente que pudesse remontar ao lúdico, por meio do inesperado, da surpresa em caráter de aleatoriedade e sorte. Foi

então que emergiu a ideia de uma roleta que dita, a cada turno, o tipo de carta que entrará em jogo e demandará ações por parte dos jogadores.

Graficamente, a circunferência que forma a roleta é dividida em seis zonas de igual tamanho, sendo duas para cada uma das categorias de cartas (conceito, situação e frase). Este leiaute, ilustrado na Figura 31, foi adotado a fim de promover e potencializar a expectativa quanto ao resultado que o ponteiro poderá indicar.

Figura 31 – Roleta do *Sentido do Ser*



Fonte: as autoras (2022).

g) O manual de instruções

O conteúdo do manual de instruções¹⁹ foi se desenhando à medida em que os demais componentes foram concebidos, visto que, ao pensar nas cartas, no tabuleiro, nos sinalizadores e na roleta, já supúnhamos a relação estabelecida entre eles e as diretrizes que norteiam a funcionalidade destes elementos para o jogo.

O manual foi inicialmente estruturado levando-se em conta os seguintes tópicos:

- Dica.
- Apresentação.

¹⁹ O manual de instruções e seu conteúdo serão apresentados em sua versão final, no capítulo 7 deste trabalho.

- Componentes.
- Como jogar.
- Preparando o jogo.
- O jogo vai começar.
- Foi dada a largada.
- Quem vence o jogo.
- Gabarito de conceitos do *Sentido do Ser*.

5.1.2.5 A Mecânica do jogo

Retomamos o conceito de Mecânica salientando que esta é a camada formal do MDA (MUNHOZ; BATTAIOLA, 2018) e que faz referência ao aspecto funcional do jogo, estabelecendo o objetivo e as diretrizes que, inclusive, podem envolver aspectos de preparação para a partida e que vão subsidiar a maneira como o jogador se comportará ao longo da aplicação do jogo (LEITE; MENDONÇA, 2013).

A respeito do *setting* do jogo, por exemplo, entendemos ser importante que a partida seja organizada para acontecer em local reservado, em que apenas os jogadores (e, conforme posteriormente será incluído, o mediador) possam estar presentes. Isto porque, por se tratar de um jogo temático, que se simula aspectos de eventos e ações da vida real (LOPES, 2013) próprios do contexto acadêmico-universitário, alguns sentimentos podem ser mobilizados e evidenciados na comunicação emitida e percebida pelos e entre os jogadores.

Para começar, entre dois a quatro jogadores sentam-se ao redor de uma mesa plana e iniciam a leitura do manual de forma a seguir as orientações do documento. Em seguida, abrem o tabuleiro sobre a mesa, posicionam a roleta ao lado deste, assim como cada um dos três baralhos de cartas (conceito, frase e situação), previamente embaralhados e mantidos separados por categoria. Na sequência escolhem, entre si, qual a cor de sinalizador de pontuação cada um assumirá naquela partida.

Os jogadores definem quem iniciará a partida. Esta pessoa gira a roleta pela primeira vez. Dependendo da zona para a qual o ponteiro da roleta apontar, o jogador retira uma carta do baralho correspondente, que deve ter seu conteúdo lido em voz alta

pelo jogador, de modo que os demais jogadores possam saber do que se trata o conteúdo da carta.

Independente das demandas específicas de cada baralho, conforme apresentado adiante, a Mecânica de girar a roleta e retirar uma carta a ser lida em voz alta se segue de maneira cíclica até que todas as casas C, F e S do tabuleiro estejam ocupadas por sinalizadores de pontuação. Para chegar ao vencedor da partida, os sinalizadores são contados e aquele em maior quantidade indica o vencedor. Em reforço ao caráter formativo deste produto educacional, sugerimos que ao final da partida os jogadores possam falar sobre suas experiências e a respeito dos pensamentos e sentimentos percebidos e que estiveram presentes ao longo da aplicação.

Como cada categoria de carta demanda ações diferentes por parte dos jogadores, descrevemos a Mecânica dos baralhos em jogo de maneira separada.

a) Uma carta-conceito em jogo

Para o caso de a carta retirada ser a carta-conceito, após leitura e análise do conteúdo, o jogador deve indicar a qual competência aquele conceito se refere dentre as casas “C” dispostas e ainda disponíveis no tabuleiro, isto é, sem sinalizador de pontuação dele mesmo ou de outro jogador.

Ao fazer esta indicação, o jogador que estiver imediatamente à direita do jogador daquele turno deverá conferir²⁰, no gabarito disposto ao final do Manual de Instruções²¹, se a resposta dada está correta ou não. Uma vez que os próprios jogadores conferem as respostas, o gabarito liga os nomes das competências a números (1 a 17) e não aos conceitos trazidos nas cartas, de acordo com o exposto no Quadro 13. O gabarito foi estruturado de modo que as competências socioemocionais estejam ordenadas alfabeticamente, a fim de que a ordem numérica não traduza a disposição e a proximidade entre si das competências no tabuleiro.

²⁰ Posteriormente, esta função será atribuída ao mediador, conforme sugerido nos momentos de validação e testagem deste produto educacional.

²¹ Na versão final do produto, o gabarito será apresentado como um novo componente do jogo, separado do manual de instruções e que ficará em posse do mediador.

Quadro 13 – Gabarito das cartas-conceito do *Sentido do Ser*

NÚMERO IMPRESSO NA CARTA-CONCEITO	COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL
1	Assertividade
2	Autoconfiança
3	Confiança
4	Curiosidade para Aprender
5	Determinação
6	Empatia
7	Entusiasmo
8	Foco
9	Imaginação Criativa
10	Iniciativa Social
11	Interesse Artístico
12	Organização
13	Persistência
14	Respeito
15	Responsabilidade
16	Tolerância à Frustração
17	Tolerância ao Estresse

Fonte: as autoras (2022).

Diante da indicação feita pelo jogador da vez, caso seja verificado que a resposta está correta, este jogador aloca um dos seus sinalizadores sobre a casa “C” correspondente à competência socioemocional apontada por ele para indicar a sua pontuação naquela rodada. Na sequência, a carta-conceito desta rodada deverá ser posicionada em outro local, retirando-se da partida uma vez que a resposta correta já foi dada e para cada carta deste baralho só há uma possibilidade de combinação e acerto.

No entanto, se após acesso ao gabarito for verificado que a resposta não está correta, o jogador da vez não pontua e a carta da rodada volta para o baralho de cartas-conceito, devendo ser posicionada abaixo daquelas que ainda não estiveram na partida, oportunizando aos jogadores nova chance de conhecer e mesmo refletir sobre o conceito quando ela voltar à partida.

b) Uma carta-frase em jogo

No caso de a roleta indicar uma carta-frase, após leitura em voz alta, o jogador deste turno indica e justifica à qual, dentre as competências socioemocionais com casas “F” dispostas e disponíveis no tabuleiro, aquela frase se refere. Esta indicação deve ser motivada pela interpretação do texto lido e com base em aspectos subjetivos do jogador. Como não há gabarito previsto, os demais jogadores discutem, coletivamente, a respeito da resposta dada e, ao final da discussão, definem se a resposta é válida ou não. A participação do jogador da vez nesta discussão também é bem-vinda.

Vale destacar que não se trata de qual resposta seria a mais adequada na visão dos demais jogadores, mas se trata, sim, de levá-los a aprofundar a escuta ao outro e, empaticamente, perceber se a resposta dada faz sentido ou não dentro da realidade exposta e justificada pelo jogador da vez.

Após esta análise e discussão, caso a resposta dada seja validada pelos demais jogadores, o jogador da vez poderá alocar um dos seus sinalizadores de pontuação sobre a casa “F” daquela competência e a carta-frase da rodada é posicionada em outro local, retirando-se da partida. No entanto, se a resposta não for aceita em consenso pelos demais jogadores, o jogador da vez não pontua e a carta da rodada volta para o baralho de cartas-frase, abaixo daquelas que ainda não estiveram na partida, a fim de que os participantes tenham a oportunidade de refletir sobre ela quando, e se, ela voltar ao jogo.

c) Uma carta-situação em jogo

Para o caso de a roleta indicar uma carta-situação, após a leitura em voz alta, o jogador analisa a situação e dá resposta à primeira questão norteadora também contida na carta-situação: “O que você faz?”. É a consciência quanto ao comportamento adotado que poderá fundamentar a resposta à segunda questão norteadora: “Qual competência sustenta esta atitude?”.

As respostas dadas pelo jogador da vez devem considerar as competências com casa “S” dispostas e ainda disponíveis no tabuleiro, uma vez que o objetivo, para o jogo, é vencer por meio do maior número de pontos.

A resposta do jogador, mais uma vez, pode estar permeada da sua subjetividade que considera aprendizados advindos de eventos já vividos ou testemunhados por ele e

do seu imaginário que fundamenta algumas expectativas do “pode vir a ser”. Sendo assim, como previsto para a carta-frase, os demais jogadores devem analisar e discutir a respeito das respostas do jogador da vez para as demandas da carta-situação. Mais uma vez a intenção não é definir quais respostas são as mais adequadas, mas sim propiciar a escuta empática a fim de perceber se as respostas fazem ou não sentido, considerando a realidade exposta e justificada pelo jogador da vez.

Se a discussão levar à conclusão de que a resposta dada pelo jogador da vez faz sentido e se a casa “S” da competência indicada estiver disponível, este jogador deverá alocar um dos seus sinalizadores no local adequado e a carta-situação que estava em jogo deverá ser posicionada em outro local, evitando que retorne para a partida. Por outro lado, se a resposta não for aceita pelos demais jogadores, o jogador da vez não pontua e, conseqüentemente, não posiciona qualquer dos seus sinalizadores sobre o tabuleiro. A carta da rodada volta para o baralho de cartas-situação, devendo ser colocada abaixo das demais.

Assim como é proposto para as cartas-conceito e para as cartas-frase, o retorno da carta ao baralho das cartas-situação oportuniza aos participantes uma nova chance de refletir sobre ela quando e se, em próxima rodada, esta carta voltar a jogo.

Desenvolvida e reconhecida a Mecânica do jogo, avançamos para o refinamento do produto educacional, entendendo ser necessário coletar a percepção do público a ser alcançado pelo *Sentido do Ser*. Sendo assim, no próximo capítulo deste trabalho relatamos as etapas de testagem e validação que foram realizadas com três públicos diferentes, sendo, nesta ordem: estudantes de graduação, profissionais da Psicologia com atuação na docência do Ensino Superior e profissionais da Psicologia com atuação no serviço especializado de apoio ao estudante de graduação (SAE).

Em tempo, registramos aqui que todos os componentes que integram o *Sentido do Ser* serão apresentados em sua versão final no capítulo 7 deste trabalho, e que o *link* e o *QR Code* que dão acesso aos arquivos em tamanho real, para o caso de o leitor, seguro quanto ao manuseio do jogo, desejar imprimir e utilizar este produto educacional, está disposto nas primeiras páginas deste trabalho.

6 TESTAGEM E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para que um produto educacional seja entendido como válido e relevante, faz-se necessário que ele passe por processos de testagem e validação. A testagem tem como intenção possibilitar a observação de aspectos quanto à estrutura e à funcionalidade do produto, fazendo emergir, na vivência prática, aquilo que pode ser potencializado e o que deve ser refinado para o seu aprimoramento e para o alcance dos objetivos traçados para ele (RIZZATTI et al., 2020). Já a validação, de acordo com Cook e Hatala (2016), consiste em um processo que visa a coleta de evidências, por meio de instrumentos quantitativos e/ou qualitativos, que poderão direcionar, de maneira consciente e segura, as tratativas a serem adotadas para o refinamento do produto em questão.

Em nosso percurso metodológico, entendendo a rica contribuição que processos de testagem e validação podem gerar para o produto educacional em concepção, realizamos dois momentos de testagem e dois momentos de validação. Os resultados referentes à aplicabilidade do jogo, considerando jogabilidade, dinâmica e impressões geradas por jogadores e especialistas, estão apresentados nos tópicos a seguir.

6.1 PRIMEIRO ENSAIO COM O PROTÓTIPO DO JOGO

Com o objetivo do produto educacional e a sua mecânica definidos e, a fim de que seja ele “(minimamente) testado na realidade para a qual foi previsto e pensado” (RÔÇAS; BOMFIM, 2018, p. 5), seguimos para a aplicação do protótipo do jogo que, de acordo com Rizzatti et al. (2020), refere-se a um artefato que pode ser confeccionado com materiais similares aos que se pretende utilizar na versão final do produto e possibilita que o seu funcionamento seja colocado em prática por meio de um processo de testagem. Tivemos com isto, portanto, a intenção de observar aspectos ligados à aceitação quanto à proposta pelo público-alvo e, ainda, quanto à dinâmica estabelecida durante a realização de uma partida.

Para esta etapa, em fevereiro de 2020 fizemos convite a 19 estudantes do terceiro período do curso de Psicologia da UNAMA e, destes, os sete que aceitaram participar e contribuir com a pesquisa têm seus perfis descritos no Quadro 14.

Quadro 14 – Perfil dos estudantes participantes da testagem do protótipo

ESTUDANTE	IDADE	SEXO	PRIMEIRA GRADUAÇÃO
E1	21 anos	Feminino	Sim
E2	22 anos	Feminino	Sim
E3	26 anos	Feminino	Sim
E4	27 anos	Feminino	Não. 2ª graduação
E5	31 anos	Feminino	Sim
E6	35 anos	Feminino	Sim
E7	47 anos	Masculino	Não. 2ª graduação

Fonte: as autoras (2022).

Ainda em fevereiro de 2020, os sete estudantes foram recebidos na sala de aula da UNAMA e foram apresentados à proposta do jogo, ao conceito geral de competências socioemocionais e aos principais benefícios gerados a partir do seu desenvolvimento, com o apoio de pesquisas já realizadas e publicadas sobre o tema. Na sequência, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), juntamente com o documento de Cessão de Direitos para Uso de Voz e Imagem (Apêndice C) e foi dado tempo para que pudessem ler, tirar eventuais dúvidas, registrar seu aceite por meio da assinatura e devolver à pesquisadora-mestranda.

Foi, então, solicitado a eles que se dividissem em dois grupos: um com quatro integrantes e outro com três integrantes. Como, entre eles, havia dois estudantes de segunda graduação, a pesquisadora-mestranda definiu como critério que cada um deles pudesse compor uma equipe. Em seguida, tomaram seus lugares em torno das duas mesas montadas previamente para o jogo e, após sentados, cada grupo de estudantes recebeu:

- Um protótipo do tabuleiro (Figura 32).
- Os três baralhos de cartas:
 - 17 cartas-conceito, contendo os textos apresentados no Quadro 9.
 - 51 cartas-frase, contendo os textos apresentados no Quadro 11.
 - 34 cartas-situação, contendo os textos apresentados no Quadro 12.
- Um manual de instruções.
- Uma caixa de lápis de cor.

- Três papéis pequenos com as inscrições “carta-conceito”, “carta-frase” e “carta-situação”.

Figura 32 – Protótipo do tabuleiro do *Sentido do Ser*



Fonte: as autoras (2022).

A caixa de lápis foi entregue para que cada estudante escolhesse a cor que o representaria naquela partida. Esta foi a alternativa definida para suprir a ausência dos sinalizadores durante o momento desta testagem. Sendo assim, ao pontuar, o estudante deveria escrever as iniciais do seu nome no tabuleiro, ao lado da competência socioemocional conquistada por ele por meio da sua resposta aos comandos implicados no tipo de carta tomado para a sua jogada. Também como alternativa, os três papéis pequenos com as inscrições “carta-conceito”, “carta-frase” e “carta-situação” foram disponibilizados na intenção de viabilizar o sorteio do tipo de carta em jogo a cada rodada, isto porque, no momento desta testagem, a roleta ainda não havia sido confeccionada.

Em posse dos materiais e cientes quanto às orientações sobre o uso dos materiais alternativos, os estudantes foram instruídos a realizarem a leitura do manual e a darem início à partida (Figura 33). A pesquisadora-mestranda se manteve como observadora,

intervindo apenas em casos de solicitação direta pelos estudantes, isto porque, para este momento, o objetivo consistia em atestar se as instruções contidas no manual eram suficientes para que o jogo pudesse acontecer, além de verificar o interesse dos estudantes quanto ao produto apresentado e à proposta favorecida por meio dele.

Figura 33 – Testagem do protótipo do produto educacional por estudantes universitários



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora-mestranda (2022).

Para os dois grupos as partidas aconteceram em mesmo espaço físico, foram iniciadas ao mesmo tempo e, portanto, contaram com a mesma orientação por parte da pesquisadora-mestranda. Ainda assim, percebemos que o tempo de jogo não foi o mesmo para cada um dos grupos, conforme pode ser observado no Quadro 15:

Quadro 15 – Divisão dos estudantes e tempo de jogo por grupo

GRUPO	ESTUDANTE	TEMPO TOTAL DA PARTIDA
1	E1	2 horas
	E3	
	E4	
	E5	
2	E2	1 hora e 35 minutos
	E6	
	E7	

Fonte: as autoras (2022).

Considerando os dados apresentados no Quadro 15, é passível de vinculação a duração de uma partida à quantidade de jogadores. No entanto, uma vez que estamos tratando de um jogo que demanda leitura e interpretação de texto; o resgate de memórias e experiências que possam favorecer o entendimento quanto ao conteúdo exposto pela carta em jogo; a formulação de uma resposta e sua justificativa; e a análise quanto à resposta dada, entendemos que o perfil dos jogadores, incluindo aspectos ligados à história de vida, ao momento presente vivenciado por cada um deles e às suas expectativas de futuro também podem influenciar no tempo de jogo.

Ainda sobre a duração, observamos que embora o grupo 2 tenha finalizado em menor tempo, foram as jogadoras do grupo 1 que demonstraram compreender mais rapidamente do que se trata a proposta do jogo, a cada rodada socializando suas percepções, ampliando as discussões promovidas pelo conteúdo das cartas em jogo e, ainda, relacionando os textos com experiências vividas por elas ou observadas na conduta de outras pessoas. Por outro lado, os jogadores do grupo 2 se mostraram mais objetivos e diretos, tanto nas respostas geradas quanto nas análises que são demandadas por rodadas de carta-frase e carta-situação, por vezes, mostrando-se pouco críticos e, conseqüentemente, menos argumentativos.

Durante as partidas, a pesquisadora-mestranda foi solicitada apenas duas vezes. A primeira delas partiu do grupo 2 que perguntou se haviam cartas-conceito para as cinco Macrocompetências dispostas no tabuleiro (Abertura ao novo, Autogestão, Engajamento com o outro, Amabilidade e Resiliência emocional), ao que foi respondido com negativa, reforçando a informação já contida no manual de instrução em que é dito

que o baralho de cartas-conceito é composto por 17 cartas, cada uma delas respondendo respectivamente a uma dentre as 17 competências socioemocionais representadas no tabuleiro. Na segunda vez em que a pesquisadora-mestranda foi solicitada, as jogadoras do grupo 1 estava num momento de impasse, visto que a resposta e a justificativa dada pela jogadora da vez havia dividido opiniões para o momento da validação que levaria ou não a gerar ponto naquela rodada. Foi então que a pesquisadora-mestranda destacou que a validação da resposta não deve se apoiar no que cada jogador julga como sendo o mais adequado ou correto, mas deve, sim, considerar se o que foi dito pelo jogador da vez faz sentido, se seus argumentos são coerentes e fundamentam a resposta.

6.1.1 Percepções dos estudantes sobre o protótipo do jogo

Ao final das partidas, os sete estudantes foram convidados a participarem de uma roda de conversa, a fim de que a experiência de jogo pudesse ser compartilhada e, ainda, para que eles tivessem a oportunidade de fazer críticas e sugestões a respeito do produto educacional e da sua proposta de aplicação. Para esta roda de conversa, que durou 40 minutos, um roteiro com perguntas norteadoras foi construído (Apêndice D).

Quando perguntados a respeito da experiência ao jogar o *Sentido do Ser*, os estudantes sinalizaram terem gostado de participar. E5, por exemplo, destacou que as situações presentes nas cartas não são distantes da sua realidade e que, se não vividas por ela, foram testemunhadas a partir da experiência relatada por pessoas tanto da sua turma quanto de fora dela, incluindo-se a este grupo, familiares e amigos de contextos externos à universidade. Diante da fala de E5, E7 salientou que a proposta do jogo e seu conteúdo podem acessar os jogadores de maneiras diferentes, destacando que para ele, por exemplo, algumas frases do jogo foram facilmente interpretadas e analisadas, visto que a sua experiência de vida o “*ensinou a ser mais assertivo, inclusive quando parece que tudo está errado ou que todos estão contra nós*” (E7). A este respeito, E3 ponderou que E7 provavelmente conta com maior bagagem de experiências do que ela considerando-se, por exemplo, a diferença de idade que separa as suas gerações. No entanto, ressaltou que a idade nem sempre garante maturidade ou a presença de competências socioemocionais desenvolvidas de tal modo que apoiem a adequada emissão de comportamentos por parte dos indivíduos.

Ainda sobre a experiência de jogar o *Sentido do Ser*, E2 admitiu ter encontrado dificuldade para opinar sobre a resposta dada por alguns colegas quando eram eles o jogador da vez. A isto, E5 pontuou que o jogo se faz interessante para além das suas regras ou de ter, ao final, um vencedor, isto porque a maneira como os jogadores se comportam ao longo da partida também oferece indícios quanto à subjetividade e ao funcionamento relacional de cada um. Disse ela que “*o jogo pode falar muito sobre a pessoa. Ela [a pessoa] fala, se movimenta, sorri, entorta a boca, franze a testa, não fala nada ou fala muito. De repente, se comportar assim tem a ver com o emocional dessa pessoa, a como ela está naquele momento*” (E5).

Quando perguntados sobre a qualidade das informações contidas no manual, algumas considerações surgiram entre os estudantes. E3, por exemplo, afirmou que se sentiu “*um pouco perdida no início durante o início da leitura das instruções*” (E3), mas que a proposta de ler o manual ao mesmo tempo em que joga ajuda a materializar as regras. De acordo com E3, a partir da segunda rodada ela conseguiu “*compreender melhor o que o jogo pedia*” (E3). E1, por sua vez, destacou que a dúvida surgida entre as jogadoras do grupo 1 – do qual ela havia feito parte – poderia surgir futuramente entre outros grupos de jogadores. Sugeriu, portanto, incluir a orientação de que a validação para as respostas a cartas-frase e cartas-situação deve considerar se os argumentos que fundamentam a fala do jogador da vez fazem sentido. Neste caso, não se trata do que cada um escolheria como sendo a opção mais adequada, mas sim se a escolha feita pelo jogador da vez é coerente dentro do universo vivencial que ele expõe.

Na sequência, a estudante E6 sinalizou que no manual não há indicação de que, diferente das 17 cartas que contém conceitos, as frases e as situações podem corresponder a mais de uma competência, reforçando que esta conexão dependerá da interpretação e da tratativa dada pelo jogador da vez. Posteriormente, E4 sugeriu que haja indicação de posicionamento da roleta na seção “Preparando o jogo”, assim como que se descreva o que deve ser feito com as cartas retiradas dos baralhos a cada rodada.

Por fim, quando perguntados sobre sugestões de melhoria para o jogo ou para algum dos seus elementos, E6 ressaltou que não há cartas-conceito para as cinco macrocompetências e que o conceito de algumas competências socioemocionais pode ser melhor compreendido quando se tem clareza quanto à macrocompetência ligada a ela. A estudante citou como exemplo a competência socioemocional Entusiasmo que

quando vista de maneira isolada pode ser interpretada como “*alegria, felicidade e disposição*” (E6). No entanto, quando posicionada como uma ramificação da macrocompetências Engajamento com o outro denota, então, um entusiasmo para além de si mesmo, mobilizado e que se direciona para outras pessoas.

Consideramos que esta etapa de testagem com o protótipo do *Sentido do Ser* foi especialmente válida por haver favorecido:

- A coleta de ponderações feitas pelos universitários após uma partida do *Sentido do Ser*.
- A observação quanto ao andamento das partidas que indicaram que o jogo responde ao que se propõe, uma vez que os estudantes se abriram para reflexões, discussões e conexões que demonstram a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para uma vivência universitária mais positiva.
- O entendimento de que o tempo de jogo dependerá do perfil dos jogadores que compõem a mesa a cada partida.
- O refinamento das orientações contidas no manual de instruções e uma nova versão deste componente do jogo.
- A motivação da pesquisadora-mestranda ao perceber que o produto em desenvolvimento é viável e gerou interesse por parte dos estudantes, interesse esse que pôde ser observado por meio dos comportamentos emitidos durante as partidas – diálogos, trocas de experiências, risos e gargalhadas – e nos relatos feitos pelos estudantes no momento da roda de conversa.

Acreditamos ser válido destacar que, além dos ganhos elencados acima, a observação feita por E6, enfatizando que o jogo não favorece a conceituação das cinco Macrocompetências, despertou em nós a necessidade de desenvolver e incluir um

infográfico como um novo componente do jogo, que deverá ser lido antes do início da partida. Trataremos sobre este elemento no capítulo 7 deste trabalho.

6.2 REITERANDO A IMPORTÂNCIA DA TEMÁTICA

Temporalmente, o percurso metodológico para a construção deste trabalho foi iniciado em momento anterior ao período pandêmico, seguiu durante a pandemia e se encontra agora num momento de declínio dos efeitos físicos e relacionais da doença sobre a população. Ainda que a literatura acessada aponte dados que mostram que a pandemia da covid-19 pode ter agravado e elevado o nível de incidência dos principais quadros clínicos que acometem a condição psicológica de indivíduos inseridos no Ensino Superior (BARROS et al., 2020), sentimos a necessidade de, em fase de finalização de concepção do produto educacional, retomar o contato com estudantes de graduação e estabelecer canal com a comunidade acadêmica da UFPA para que fossem levantados indícios que pudessem reiterar a proposta deste trabalho no momento atual.

Sendo assim, aproveitando o espaço oportunizado pelo Estágio Supervisionado no Projeto Acolher/UFPA que, ligado ao Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará (NTPC/UFPA), tem como principal objetivo promover acolhimento emocional para estudantes de Pós-Graduação da UFPA, a pesquisadora-mestranda contou com valiosos direcionamentos feitos pela orientadora desta pesquisa e pela supervisora do Estágio para desenvolver e realizar duas ações que tiveram como intenção central obter indicativos que pudessem atualizar a relevância do tema para os estudantes de graduação. Estas duas iniciativas serão descritas a seguir.

6.2.1 Oficina Competências socioemocionais: (re)conhecendo habilidades para a vida

Em uma das reuniões do Projeto Acolher em que se discutia sobre as competências socioemocionais, alguns dos membros sinalizaram não terem conhecimento sobre o tema – ao menos não com este nome e a estrutura proposta com base no modelo dos CGFP. Diante disto, surgiu a proposta de realização de uma oficina que, além de apresentar as competências pudesse, também, promover a compreensão,

na prática, dos conceitos de cada uma das cinco macrocompetências por meio de atividades a serem realizadas pelos participantes, individualmente ou em grupo.

Após convite (Figura 34) destinado a membros do Acolher e do Laboratório de Soluções Educacionais, também ligado ao NTPC/UFPA, a oficina foi realizada em dezembro de 2021 em ambiente remoto, como medida de cautela e prevenção à disseminação da covid-19, e contou com a presença de 15 pessoas entre graduandos e pós-graduandos que se mostraram participativos, contribuindo com suas experiências pessoais e fazendo comentários sobre a importância do desenvolvimento destas competências, não somente para a universidade, como também para outros contextos da vida.

Figura 34 – Peça de divulgação da oficina Competências Socioemocionais: (re)conhecendo habilidades para a vida



Fonte: as autoras (2022).

Ao final da oficina, os *feedbacks* gerados e identificados no *chat* da plataforma de videoconferência utilizada foram positivos e motivadores, destacando mais uma vez a relevância do tema e a necessidade de espaços e estratégias para além da sala de aula

que possam contribuir com o autoconhecimento dos alunos, ajudando-os a perceberem a si mesmos como agentes das suas emoções e dos contextos em que se inserem.

6.2.2 Cartilha Autocuidado: ações de promoção à saúde

Também no âmbito do Estágio no Projeto Acolher, pensando em iniciativas que pudessem estimular o bem-estar pleno e a saúde integral dos estudantes, foi desenvolvida a cartilha intitulada “Autocuidado: ações de promoção à saúde” (Figura 35) que, entre outras frentes, aborda a importância do autoconhecimento para o autocuidado apontando a contribuição de ações de cuidado a si mesmo para o bom desempenho acadêmico. Na sequência, a cartilha traz uma seção que apresenta didaticamente as dimensões que compõem o bem-estar integral, conceituando e caracterizando o autocuidado físico, o emocional, o relacional e o transcendental. Por fim, o material oferece ao leitor algumas sugestões de práticas e comportamentos de promoção à saúde para que o estudante identifique as que lhe parecem mais interessantes e viáveis, sempre alertando que aspectos da subjetividade precisam ser considerados no momento de agir pelo autocuidado.

Figura 35 – Cartilha “Autocuidado: ações de promoção à saúde”



Fonte: as autoras (2022).

A cartilha foi divulgada no Instagram²², na conta do Projeto Acolher²³, e pode ser baixada gratuitamente por quem acessa o *link* disponível na página. Até o momento da escrita deste trabalho, a publicação de divulgação da cartilha se configura como uma das que conquistou maior número de reações e comentários no perfil do Acolher. Além disto, nota de divulgação foi publicada no *site* da UFPA²⁴ e replicada no *site* do PPGCIMES²⁵, sinalizando para nós a boa aceitação do tema e o interesse da comunidade acadêmica por materiais que abordem aspectos ligados à saúde e ao bem-estar. Neste sentido, entendemos que as competências socioemocionais podem compor o universo de possibilidades que apoiem a abordagem e a promoção destes aspectos.

²² Rede social online para compartilhamento de fotos, vídeos, comentários e reações entre pessoas que tenham perfil cadastrado na plataforma.

²³ @acolher_ufpa.

²⁴ <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13395-cartilha-aborda-a-importancia-do-autocuidado-para-a-manutencao-do-bem-estar-pessoal>

²⁵ <https://www.ppgcimes.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/noticias/todas/440-cartilha-aborda-a-importancia-do-autocuidado-para-a-manutencao-do-bem-estar-pessoal>

A oficina e a cartilha foram bem aceitas e despertaram reações positivas que, para nós, atestam a relevância de iniciativas alternativas que prevejam o desenvolvimento de aspectos saudáveis dos alunos e, porque não dizer, dos indivíduos em quaisquer espaços em que estejam inseridos. Mesmo a cartilha, que não trata tão diretamente das competências socioemocionais, traz em seu escopo temática correlata, uma vez que o autocuidado pode ser entendido sob aspectos ligados a competências de autogestão, amabilidade e resiliência emocional, por exemplo.

6.3 VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO DAS CARTAS

Para a validação do conteúdo das cartas e da proposta do produto educacional, optamos pela composição de um painel de especialistas que, de acordo com Pinheiro, Farias e Abe-Lima (2013), consiste em uma técnica de pesquisa que reúne profissionais com sólido conhecimento e relevante experiência sobre um determinado tema ou sobre aspecto que envolve um assunto, que “pode ser referir aos ambientes ou situações de interesse para a pesquisa, às pessoas investigadas, ou mesmo aos fenômenos (ou conceitos) a serem tratados” (p. 185). Os referidos autores ainda ressaltam que a aplicação do painel de especialistas não deve estar vinculada à intenção de estabelecer uma conclusão definitiva e irrefutável, uma vez que os especialistas participam para expor suas opiniões a respeito do assunto posto em discussão e para compartilhar visões que poderão indicar caminhos a serem repensados e seguidos por uma pesquisa.

Sendo assim, em janeiro de 2022, a fim de coletarmos dados a respeito de aspectos ligados ao conteúdo das três categorias de baralho previstas para o jogo, realizamos o primeiro painel de especialistas do nosso percurso metodológico. Nesta ocasião, buscamos por profissionais que, em seu perfil, atendessem aos seguintes critérios: ter graduação em Psicologia; ter experiência docente no Ensino Superior, podendo ser ela em cursos de graduação e/ou pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e em instituições públicas e/ou privadas; e estar vinculado a algum projeto de promoção à saúde mental e/ou ao bem-estar psicológico e emocional de estudantes universitários. Tendo estabelecido os critérios, três docentes foram convidados e aceitaram participar desta fase. No Quadro 16 apresentamos o perfil destes profissionais.

Quadro 16 – Perfil dos docentes participantes do painel de especialistas

ESPECIALISTA	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	IES	ATUAÇÃO EM PROJETO
D1	Psicologia	Doutorado	19 anos	UFPA	Sim
D2	Psicologia	Doutorado	6 anos	UFPA	Sim
D3	Psicologia	Doutorado	12 anos	UFPA	Sim

Fonte: as autoras (2022).

Além dos critérios descritos, os três especialistas afirmam já haverem se deparado com demanda emocional trazida para o contexto do ensino e aprendizagem por um ou mais dos seus alunos e, portanto, entendem a necessidade de pensarmos estratégias que possam favorecer o fortalecimento das bases emocionais dos estudantes universitários.

Posterior ao levantamento dos critérios, à seleção e ao convite feito aos especialistas, a etapa de validação junto a eles se deu em dois momentos. No primeiro, os profissionais participaram de um encontro ocorrido em ambiente remoto durante o qual a pesquisadora-mestranda pôde contextualizar e apresentar a proposta do produto educacional, explicitar o modelo dos CGFP como a principal base teórica do jogo e dar a conhecer os instrumentos de apoio para a análise e validação do conteúdo das cartas. Este encontro teve duração de uma hora e 45 minutos e, de acordo com o relato dos especialistas, oportunizou clareza quanto à relevância do trabalho. Ao final, a pesquisadora-mestranda encaminhou via *e-mail* o TCLE juntamente com o instrumento de validação (Apêndice E), a fim de que os docentes pudessem seguir para o segundo momento desta etapa.

Na intenção de contribuir com a análise e o registro das observações feitas individualmente pelos especialistas a respeito do conteúdo das cartas do *Sentido do Ser*, nos inspiramos na estrutura que Guedes (2021) adotou para a validação do seu produto educacional e definimos critérios a serem avaliados de acordo com a seguinte escala: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo parcialmente; (3) Concordo parcialmente; e (4) Concordo totalmente. Diferentemente da referida autora, que determinou critérios capazes de contemplar todas as cartas do seu “Ciência em Questão: diálogos com cartas” (GUEDES, 2021), entendemos que cada baralho de cartas do *Sentido do Ser* precisaria ser avaliado sob a ótica de aspectos específicos. Por esta razão, o instrumento de validação

enviado aos especialistas foi dividido em três seções, cada uma delas contendo o conteúdo das cartas acompanhado, respectivamente, dos critérios a serem considerados para a análise, conforme apresentaremos a seguir.

6.3.1 Percepções dos docentes de Psicologia sobre o conteúdo das cartas-conceito

A seção do instrumento de validação (Apêndice E) para a análise do conteúdo das cartas-conceito contou com três critérios (Quadro 17) em caráter de afirmativas para que os especialistas pudessem indicar o nível de concordância no que se refere ao texto de cada uma das 17 cartas que compõem este baralho. Ao final desta seção, havia um espaço destinado para que os especialistas pudessem registrar comentários, críticas e/ou sugestões sobre as cartas-conceito.

Quadro 17 – Critérios para validação do conteúdo das cartas-conceito

CRITÉRIOS	
1	O texto está bem redigido.
2	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.
3	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.

Fonte: as autoras (2022).

A seguir, apresentamos um quadro síntese (Quadro 18) que considera as avaliações registradas pelos especialistas para o conteúdo das cartas-conceito. Estruturalmente, na primeira coluna destacamos o número da carta; na segunda coluna estão postos os critérios de avaliação; nas colunas três a cinco reservamos espaço para as notas atribuídas por especialista; e na sexta e última coluna, descrevemos a análise realizada a partir das avaliações feitas por eles. Ainda inspiradas no trabalho de Guedes (2021), utilizamos cores de realce sobre as informações contidas na primeira coluna a fim de sinalizar: (em azul) conteúdo mantido; (em verde) pequenas alterações na redação da carta; e (em amarelo) alterações significativas na redação da carta. Ao final de cada quadro síntese, estruturamos um novo quadro que destaca as eventuais alterações realizadas.

Quadro 18 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-conceito pelos docentes de Psicologia

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
Carta C1	1.1 O texto está bem redigido.	4	3	4	A carta C1 foi bem avaliada pelos especialistas. D2 sugeriu a inclusão da palavra “novos” após “teorias”, mas optamos por não alterar o texto para manter a decisão de evitar o uso de termos contidos nos nomes das macrocompetências e das competências.
	1.2 O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		3	4	
	1.3 O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	3	4	O texto original foi mantido.
Carta C2	O texto está bem redigido.	3	4	4	A carta C2 foi bem avaliada pela maioria dos especialistas. Apenas D1 atribuiu nota 2 ao critério 3, mas não houve qualquer registro de sugestão de melhoria. Fizemos nova análise e optamos por não alterar o texto.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	3	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	2	4	3	O texto original foi mantido.
Carta C3	O texto está bem redigido.	4	4	4	A carta C3 foi bem avaliada pelos especialistas. A sugestão de D2 foi considerada, gerando uma pequena alteração no conteúdo da carta.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	3	4	
Carta C4	O texto está bem redigido.	4	3	4	A carta foi bem avaliada pelos especialistas. D2 recomendou a exclusão do trecho que diz “e primando pela qualidade mesmo diante dos obstáculos”. Optamos por manter, entendendo que vale o destaque quanto à importância de manter a responsabilidade mesmo diante de situações complexas e desafiadoras.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	3	4	O texto original foi mantido.
Carta C5	O texto está bem redigido.	4	4	4	A carta C5 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve sugestão de ajuste.

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	4	O texto original foi mantido.
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	
Carta C6	O texto está bem redigido.	4	4	4	A carta C6 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve sugestão de ajuste. O texto original foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	
Carta C7	O texto está bem redigido.	3	4	4	A carta C7 foi bem avaliada pela maioria dos especialistas. Apenas D1 atribuiu nota 2 ao critério 3, mas como não houve qualquer registro de sugestão de melhoria, mesmo após nova análise do texto, optamos por não gerar alteração. O texto original foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	2	4	4	
Carta C8	O texto está bem redigido.	4	4	4	A carta C8 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve sugestão de ajuste. O texto original foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	
Carta C9	O texto está bem redigido.	4	4	4	A carta C9 foi bem avaliada pelos especialistas. A sugestão de D2 foi considerada, gerando uma pequena alteração no conteúdo da carta para favorecer compreensão quanto ao conceito.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	3	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
Carta C10	O texto está bem redigido.	4	4	4	A carta C10 foi bem avaliada pelos especialistas. As ponderações feitas por D3 giram em torno de uma assertividade que acontece na comunicação verbal e oralizada. No entanto, para o jogo, a assertividade se amplia e abarca outras formas de comunicar, para além daquilo que é dito e mesmo de como é dito. O texto original foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	3	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	3	
Carta C11	O texto está bem redigido.	4	2	4	A carta C11 gerou divergência entre as avaliações dos especialistas. D2 sugeriu que a carta pudesse remeter mais diretamente à motivação pelas coisas e pelos eventos. No entanto, para o jogo, esta competência indica ações em prol do outro, do que o outro é capaz de realizar e do quanto podemos nos felicitar pelas vitórias conquistadas por ele. O texto original foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		3	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	2	4	
Carta C12	O texto está bem redigido.	4	3	4	A carta C12 foi bem avaliada pelos especialistas. A sugestão de D2 foi acatada e gerou uma alteração significativa no conteúdo da carta.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	3	4	
Carta C13	O texto está bem redigido.	4	4	4	A carta C13 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve sugestão de ajuste. O texto original foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	
Carta C14	O texto está bem redigido.	4	2	4	A carta C14 gerou divergência de opiniões entre os especialistas. A sugestão de D2 foi acatada e gerou uma pequena alteração ao texto.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		3	2	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	3	2	
Carta C15	O texto está bem redigido.	4	4	4	A carta C15 foi bem avaliada pela maioria dos especialistas. D3 atribuiu nota 2 aos critérios 2 e 3, mas não apontou sugestões de melhoria. Fizemos nova análise e optamos por não alterar o texto. O texto original foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	2	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	2	
Carta C16	O texto está bem redigido.	4	4	4	A carta C16 foi bem avaliada pela maioria dos especialistas. D3 atribuiu nota 2 aos critérios 2 e 3, mas não apontou sugestões de melhoria. Fizemos nova análise e optamos por não alterar o texto. O texto original foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	2	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	2	
Carta C17	O texto está bem redigido.	4	4	4	A carta C17 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve sugestão de ajuste. O texto original foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.		4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	

Fonte: as autoras (2022).

Conforme é possível observar no Quadro 18, não há registro de notas atribuídas por D1 para o critério 2 (o conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional). Antes do envio do instrumento de validação preenchido, o especialista D1 entrou em contato com a pesquisadora-mestranda sinalizando não possuir segurança teórica para avaliar as cartas-conceito com base neste critério, ao que foi orientado que, diante disto, poderia se fazer a opção de não atribuir nota ao item. Por esta razão, para a próxima etapa de validação que será abordada no item 6.4 deste trabalho e conta com um novo grupo de especialistas, encaminhamos novamente todas as cartas-conceito para reavaliação, havendo elas sofrido alteração ou não.

A respeito das avaliações realizadas, destacamos que não houve registro de nota 1 para qualquer dos critérios, coerentemente não fazendo existir a necessidade de textos a serem excluídos ou refeitos em sua totalidade. Os textos que, em qualquer dos critérios, receberam nota 2 foram por nós avaliados criteriosamente, sempre à luz da teoria que dá base à concepção do jogo e do seu conteúdo, e foi a partir desta avaliação que construímos as alterações de conteúdo apresentadas no Quadro 19.

Quadro 19 – Alterações realizadas no conteúdo das cartas-conceito a partir da avaliação dos docentes de Psicologia

CARTA	CONTEÚDO ORIGINAL	REGISTROS DOS ESPECIALISTAS	CONTEÚDO FINAL
Carta C3	Diz respeito tanto ao olhar sensível para apreciar a singularidade e a beleza de produções desenvolvidas em diferentes domínios (visual, verbal, oral, escrita) e linguagens (desenho industrial, arquitetura) quanto à disposição para criá-las.	<i>“Incluir uma vírgula antes de ‘quanto à disposição...’, a fim de contribuir com a fluidez do texto.” (D2)</i>	Diz respeito tanto ao olhar sensível para apreciar a singularidade e a beleza de produções desenvolvidas em diferentes domínios (visual, verbal, oral, escrita) e linguagens (desenho industrial, arquitetura), quanto à disposição para criá-las.
Carta C9	Apreço por aproximar-se, estabelecer relações e manter contato com pessoas novas que podem, eventualmente, vir a se tornar amigas.	<i>“Substituir ‘apreço’ por outra palavra que possa favorecer compreensão quanto ao conceito.” (D2)</i>	Interesse por aproximar-se, estabelecer relações e manter contato com pessoas novas que podem, eventualmente, vir a se tornar amigas.
Carta C12	Capacidade de compreender necessidades, sentimentos e reações emocionais de outra pessoa, agindo com respeito e solidariedade, sem esquecer que se trata da dor ou do prazer do outro.	<i>“Excluir parte do texto em que se diz ‘sem esquecer que se trata da dor ou do prazer do outro’.” (D2) “Substituir a palavra “respeito” a fim de não confundir com outra competência que tem este termo como nome.” (D3)</i>	Capacidade de compreender necessidades, sentimentos e reações emocionais de outra pessoa, agindo com consideração e solidariedade.
Carta C14	Consiste em acreditar no potencial do outro, desenvolvendo expectativas positivas sobre ele e valorizando a importância da sua presença.	<i>“Substituir ‘no potencial do outro’ por ‘no outro’.” (D2)</i>	Consiste em acreditar no outro, desenvolvendo expectativas positivas sobre ele e valorizando a importância da sua presença.

Fonte: as autoras (2022).

Dos 17 conceitos apresentados, apenas quatro demandaram algum ajuste e, destes, somente um (C12) sofreu alterações significativas em sua redação; o que nos leva a crer que o conteúdo das cartas-conceito teve boa aceitação entre os especialistas participantes desta etapa. Mesmo D2, que de maneira responsável indicou sua insegurança para avaliar os conceitos à luz da teoria, se dispôs a analisar os textos sob a ótica dos critérios 1 e 3, apoiando-se em seu amplo estudo quanto ao comportamento humano e grande experiência na relação com o outro-universitário.

A seguir, apresentamos a síntese de avaliação realizada pelos especialistas quanto ao conteúdo das cartas-frase.

6.3.2 Percepções dos docentes de Psicologia sobre o conteúdo das cartas-frase

Assim como a seção do instrumento de validação (Apêndice E) que norteou a análise do conteúdo das cartas-conceito, para as cartas-frase três critérios (Quadro 20) foram definidos em caráter de afirmativas para que os especialistas pudessem indicar o nível de concordância no que se refere ao texto de cada uma das 51 cartas que, até então, compunham este baralho. Ao final desta seção, havia um espaço destinado para que os especialistas pudessem registrar comentários, críticas e/ou sugestões sobre as cartas-frase.

Quadro 20 – Critérios para validação do conteúdo das cartas-frase

CRITÉRIOS	
1	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.
2	É adequada para o público universitário de graduação.
3	A frase é de fácil compreensão.

Fonte: as autoras (2022).

Abaixo, apresentamos um quadro síntese (Quadro 21) que considera as avaliações registradas pelos especialistas para o conteúdo das cartas-frase, seguindo a mesma estrutura inspirada no trabalho de Guedes (2021), neste caso, utilizando apenas três cores de realce sendo: (em azul) frase mantida; (em amarelo) frase a ser encaminhada para análise complementar por novo grupo de especialistas (item 6.4 deste trabalho); e (em vermelho) frase excluída. A redução de ações possíveis se dá pelo fato

de, para esta categoria de cartas, o cerne estar na inclusão de frases ditas por personalidades e, sobre elas, não há intenção de criar variações a partir de ajustes no texto original.

Quadro 21 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-frase pelos docentes de Psicologia

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
Carta F1	1. A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F1 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	2. É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	3. A frase é de fácil compreensão.	4	3	4	
Carta F2	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F2 gerou divergência entre os especialistas, com duas ocorrências de nota 2. Frase a ser encaminhada para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	2	4	
	A frase é de fácil compreensão.	3	2	4	
Carta F3	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F3 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F4	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	2	4	Embora tenha sido bem avaliada por parte dos especialistas, D3 destacou que “ <i>embora a afirmação não pareça problemática se pensarmos em objetivos conscientes e saudáveis, parece-me uma regra potencialmente nociva associar ‘desistir’ com ‘perder’.</i> Essa associação pode encorajar a pessoa a permanecer em situações nocivas para não ser uma ‘perdedora’.” Diante do exposto, a frase foi excluída.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	2	
	A frase é de fácil compreensão.	4	3	4	
Carta F5	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F5 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	A frase é de fácil compreensão.	4	3	4	
Carta F6	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F6 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	3	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F7	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F7 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F8	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F8 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	3	4	
Carta F9	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F9 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	3	4	
Carta F10	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	2	4	4	A carta F2 foi bem avaliada pelos especialistas, no entanto houve uma ocorrência de nota 2 para o critério 1. Frase a ser encaminhada para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F11	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	2	4	De acordo com D3 “a frase afirma categoricamente que alguém que não se alegra com ações nobres não é uma boa pessoa. No entanto, as pessoas podem não manifestar publicamente apreço por ações nobres e ainda serem boas. [...] A frase não confronta explicitamente a tendência de fazer julgamentos morais a respeito da conduta alheia.” Diante do exposto, a frase foi excluída.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	2	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F12	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F12 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F13	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F13 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F14	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F14 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F15	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F15 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	3	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	A frase é de fácil compreensão.	4	3	4	
Carta F16	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	3	4	A carta F16 gerou divergência entre os especialistas, com uma ocorrência de nota 2 e uma de nota 1. Frase a ser encaminhada para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	2	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	1	4	
Carta F17	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F17 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F18	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F18 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F19	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F19 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F20	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F20 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	A frase é de fácil compreensão.	4	3	4	
Carta F21	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	1	4	A carta F21 gerou divergência entre os especialistas, e recebeu nota 1 em todos os critérios por D2 que fez destaque à palavra “alma” presente na frase. Frase a ser encaminhada para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	1	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	1	4	
Carta F22	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F22 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F23	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F23 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	3	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	3	4	
Carta F24	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F24 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F25	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F25 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F26	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F26 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F27	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F27 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F28	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F28 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F29	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	2	Embora a carta F29 tenha sido bem avaliada por parte dos especialistas, D3 destacou que <i>“a última oração da frase (O que importa mesmo é o que você é) contamina a mensagem com a possibilidade de uma ‘autenticidade’ que desrespeita o outro”</i> . Optamos por excluir a última oração e encaminhar a frase para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	3	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F30	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F30 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	3	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	A frase é de fácil compreensão.	4	3	4	
Carta F31	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	2	4	A carta F31 gerou divergência entre os especialistas, com duas ocorrências de nota 2 e uma de nota 1. Frase a ser encaminhada para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	1	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	2	4	
Carta F32	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	2	4	4	A carta F32 gerou divergência entre os especialistas, com uma ocorrência de nota 2. Frase a ser encaminhada para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F33	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F33 gerou divergência entre os especialistas, com uma ocorrência de nota 2. Frase a ser encaminhada para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	2	3	4	
Carta F34	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F34 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	3	4	4	
Carta F35	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F35 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	A frase é de fácil compreensão.	3	4	4	
Carta F36	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	2	4	4	A carta F36 foi bem avaliada pelos especialistas, no entanto há uma ocorrência de nota 2. Frase a ser encaminhada para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F37	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F37 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F38	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	3	4	Embora a carta F38 tenha sido bem avaliada pelos especialistas, D3 ressalta que <i>"a primeira oração remeteu imediatamente à noção de 'positividade tóxica', ao trazer como um valor sorrir mesmo em situações desfavoráveis."</i> Diante do exposto, a frase foi excluída.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	3	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F39	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F39 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F40	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F40 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	A frase é de fácil compreensão.	4	3	4	
Carta F41	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F41 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F42	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F42 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F43	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F43 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F44	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F44 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F45	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	2	3	4	A carta F45 gerou divergência entre os especialistas e registra-se uma ocorrência de nota 2. Frase a ser encaminhada para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F46	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F46 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F47	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	3	4	A carta F47 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F48	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	3	4	4	A carta F48 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta F49	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	3	4	A carta F45 foi bem avaliada pelos especialistas, no entanto, registra-se uma ocorrência de nota 2. Frase a ser encaminhada para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	3	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	2	4	
Carta F50	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	2	4	A carta F45 gerou divergência de opinião entre os especialistas, com registro de duas ocorrências de nota 2. Frase a ser encaminhada para análise complementar.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	3	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	A frase é de fácil compreensão.	4	2	4	
Carta F51	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	A carta F51 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	

Fonte: as autoras (2022).

Constatamos que, em sua maioria, o conteúdo das cartas-frase foi bem avaliado pelos especialistas, visto que 36 frases das 51 apresentadas a eles foram mantidas por terem recebido apenas notas 3 e/ou 4 para os critérios apresentados. A afirmação feita por D3 corrobora esta constatação quando utiliza o espaço reservado para comentários e afirma: “Considerando o potencial de reflexão e diálogo entre os jogadores, eu diria que todas as cartas cumprem os critérios de gerar reflexão e pensamento crítico e de serem adequadas ao público de graduação” (D3). No entanto, foi ele também quem seguiu dizendo:

Avaliei algumas com “concordo parcialmente” ou “discordo parcialmente” por causa de a presença de “elementos que, a meu ver, podem parecer apologéticos de padrões nocivos. Reitero que mesmo essas que me pareceram “problemáticas” têm o potencial de desencadear reflexões e discussões educativas, a depender da condução do jogo (D3).

Um exemplo disto é a carta F29 que, de acordo com D3 e conforme explicitado no Quadro 21, carrega na última oração da frase o risco de gerar uma interpretação enviesada, gerando a possibilidade de ser entendida como um incentivo ao desrespeito ao outro. Dito isto, antes de ser encaminhada para o novo grupo de especialistas (item 6.4 deste trabalho), a última oração desta frase foi excluída, conforme apresentado no Quadro 22, sem termos com isto a intenção de alterar o sentido do restante da frase atribuída a Mahatma Gandhi. Além desta, outras 11 frases que em um ou mais critérios recebeu nota 2 e/ou 1 foram também encaminhadas para reavaliação a ser realizada pelo novo grupo de especialistas, conforme será descrito nas próximas páginas deste trabalho.

Quadro 22 – Alterações realizadas no conteúdo das cartas-frase a partir da avaliação dos docentes de Psicologia

CARTA	CONTEÚDO ORIGINAL	REGISTROS DOS ESPECIALISTAS	CONTEÚDO FINAL
Carta F29	“Não tente adivinhar o que as pessoas pensam a seu respeito. Faça a sua parte, se doe sem medo. O que importa mesmo é o que você é.”	“A última oração da frase (O que importa mesmo é o que você é) contamina a mensagem com a possibilidade de uma ‘autenticidade’ que desrespeita o outro.” (D3)	“Não tente adivinhar o que as pessoas pensam a seu respeito. Faça a sua parte, se doe sem medo.”

Fonte: as autoras (2022).

Para esta etapa havia também a intenção de verificarmos se cada uma das competências socioemocionais seria contemplada por, pelo menos, três frases dentre o universo de 51 até então incluídas no baralho. Sendo assim, pedimos aos especialistas para, a partir do seu entendimento e da sua avaliação, apontarem a quais competências cada frase poderia se relacionar, afirmando que não havia limite mínimo ou máximo para este cruzamento entre as variáveis e, ainda, que não há condições certas ou erradas; mas há sim o que faz sentido dentro do universo vivencial tanto do especialista quanto, posteriormente, do jogador. O apontamento realizado por cada um dos docentes nos possibilitou a construção do Quadro 23 que, por limitação de espaço conta com a seguinte legenda para a identificação das 17 competências socioemocionais:

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 1. Curiosidade para aprender | 10. Assertividade |
| 2. Imaginação criativa | 11. Entusiasmo |
| 3. Interesse artístico | 12. Empatia |
| 4. Responsabilidade | 13. Respeito |
| 5. Determinação | 14. Confiança |
| 6. Organização | 15. Tolerância ao estresse |
| 7. Foco | 16. Autoconfiança |
| 8. Persistência | 17. Tolerância à frustração |
| 9. Iniciativa social | |

Quadro 23 – Vinculação entre frases e competências socioemocionais

CARTA	FRASE	COMPETÊNCIA																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Carta F1	“O importante é não parar de questionar.”	X							X									
Carta F2	“O primeiro dever da inteligência é desconfiar dela mesma.”	X	X															X
Carta F3	“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”	X	X	X								X						
Carta F5	“No meio da dificuldade encontra-se a oportunidade.”		X					X	X							X		X
Carta F6	“Algo só é impossível até que alguém duvide e acabe provando o contrário.”	X	X			X			X			X			X		X	X
Carta F7	“A felicidade não se resume à ausência de problemas, mas na sua capacidade de lidar com eles.”					X	X	X	X			X				X	X	X
Carta F8	“A coragem é a primeira das qualidades humanas porque garante todas as outras.”				X	X			X	X	X				X		X	
Carta F9	“Devemos conhecer bem o que desejamos para conseguir o que queremos.”				X	X		X	X								X	
Carta F10	“Um amigo se faz rapidamente; já a amizade é um fruto que amadurece lentamente.”	X								X	X		X	X	X			X
Carta F12	“Devemos nos comportar com os nossos amigos do mesmo modo que gostaríamos que eles se comportassem conosco.”				X					X	X		X	X	X		X	
Carta F13	“Talvez eu seja enganado inúmeras vezes, mas não deixarei de acreditar que em algum lugar, alguém merece minha confiança.”				X					X	X	X	X	X	X			
Carta F14	“Às vezes só precisamos de alguém que nos ouça. Que não nos julgue, que não nos subestime, que não nos analise. Apenas nos ouça.”				X					X			X	X	X		X	

CARTA	FRASE	COMPETÊNCIA																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Carta F15	“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades. Lembrai-vos de que as grandes coisas foram conquistadas do que parecia impossível.”	X	X			X			X							X	X	X
Carta F16	“Tanto em pintura como em música e literatura, tantas vezes o que chamam de abstrato me parece apenas o figurativo de uma realidade mais delicada e mais difícil, menos visível a olho nu.”	X	X	X								X						
Carta F17	“Um amigo me chamou para ajudar a cuidar da dor dele. Guardei a minha no bolso e fui.”									X			X	X				
Carta F18	“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.”									X	X		X		X			
Carta F19	“Nos piores momentos lembre-se: quem é capaz de sofrer intensamente, também pode ser capaz de intensa alegria.”											X	X			X	X	X
Carta F20	“Podemos vender nosso tempo, mas não podemos pegá-lo de volta.”				X		X	X			X							
Carta F21	“E a minha alma alegra-se com seu sorriso, um sorriso amplo e humano, como o aplauso de uma multidão.”									X		X	X	X				
Carta F22	“Não se contente com o que não o faz feliz.”								X		X			X			X	
Carta F23	“Para vencer – material ou imaterialmente – três coisas definíveis são precisas: saber trabalhar, aproveitar oportunidades e criar relações. O resto pertence ao elemento indefinível, mas real, a que, à falta de melhor nome, se chama sorte.”	X			X	X	X	X	X	X					X	X	X	X
Carta F24	“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo.”		X			X			X			X				X	X	X

CARTA	FRASE	COMPETÊNCIA																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Carta F36	“A vida fica muito mais fácil quando sabemos onde estão os beijos de que precisamos.”									X	X	X	X	X	X				
Carta F37	“Cego é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. Surdo é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo ou o apelo de um irmão.”	X			X					X			X	X					
Carta F39	“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.”				X	X		X	X		X		X	X				X	
Carta F40	“Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.”	X			X					X	X	X	X	X	X			X	
Carta F41	“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”	X										X	X	X				X	
Carta F42	“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente.”	X	X	X								X						X	
Carta F43	“Quando novas informações surgem e as circunstâncias mudam já não é possível resolver os problemas com as soluções de ontem.”	X	X		X												X	X	X
Carta F44	“Lembre-se dos dois benefícios do fracasso. Primeiro, se você fracassa, você aprende o que não funciona; e segundo, o fracasso dá a você a oportunidade para tentar um novo caminho.”	X	X			X				X			X				X	X	X
Carta F45	“Se você consegue sonhar algo, você consegue realizá-lo.”	X	X			X	X	X	X			X					X	X	X
Carta F46	“O que quer que você faça, faça bem feito. Faça tão bem feito que, quando as pessoas te virem fazendo, elas queiram voltar e ver você				X	X	X	X	X			X						X	

CARTA	FRASE	COMPETÊNCIA																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	fazer de novo e queiram trazer os outros para mostrar o quão bem você faz aquilo que faz.”																	
Carta F47	“Se tivermos coragem de correr atrás deles, todos os nossos sonhos podem se realizar.”		X			X	X	X	X			X				X	X	X
Carta F48	“Você pode sonhar, criar, desenhar e construir o lugar mais maravilhoso do mundo. Mas é necessário ter pessoas para transformar seu sonho em realidade.”	X	X		X		X			X	X		X	X	X			
Carta F49	“Quanto mais gosta de si mesmo, você menos fica parecido com qualquer outra pessoa. Isso o torna único.”										X	X		X			X	
Carta F50	“Todos os empreendimentos humanos têm uma maré enchente que, aproveitada em tempo, conduz à fortuna.”		X			X	X	X				X				X	X	X
Carta F51	“Todos os caminhos estão errados quando você não sabe aonde quer chegar.”	X	X				X	X			X	X					X	
TOTAL DE VINCULAÇÃO ENTRE FRASES E COMPETÊNCIAS (de acordo com os especialistas docentes da UFPA)		24	19	5	19	18	11	14	18	19	19	26	18	19	14	13	27	16

Fonte: as autoras (2022).

No Quadro 23 optamos por apresentar apenas os apontamentos às frases que se mantiveram no jogo. Sendo assim, conforme pode ser observado, suprimimos informações a respeito das cartas F4, F11 e F38 que foram excluídas. Sabemos que a decisão pela exclusão impacta no resultado apresentado na última linha deste mesmo quadro, em que são exibidos os números de vinculações entre as frases e as competências socioemocionais, de acordo com os especialistas que participaram desta etapa de validação. Os dados que se mantiveram indicam que cada competência socioemocional é contemplada por mais de três cartas-frase, atendendo ao critério por nós estabelecido de oferecermos frases que pudessem gerar diferentes possibilidades de combinação, a depender da interpretação de cada jogador.

Entre as 17 competências socioemocionais, a 16 (Autoconfiança) se destaca com 27 vinculações possíveis de acordo com os especialistas, seguida da competência 11 (Entusiasmo), que foi contemplada com 26 vinculações e, na sequência, pela competência 1 (Curiosidade para aprender), vinculada a 24 frases. Por outro lado, destacamos a competência 3 (Interesse artístico), por ter sido ela a competência com menor incidência de vinculações (cinco). Sobre esta questão consideramos três aspectos:

- Ainda que essa competência tenha um número expressivamente menor de vinculações apontadas pelos especialistas, as cinco registradas por eles superam o critério mínimo de três frases para cada competência.
- A competência 1 (Curiosidade para aprender) (24 vinculações) e a 3 (Interesse artístico) (cinco vinculações) têm descrições diferentes e, portanto, possuem características próprias. No entanto, ambas estão relacionadas à macrocompetência socioemocional Abertura ao novo. Neste sentido, como o jogo possibilita que respostas variadas sejam dadas pelos estudantes, desde que coerentemente fundamentadas e validadas pelos demais jogadores da partida, é possível que haja compensação entre as ocorrências de vinculação para estas competências uma vez que, em seu cerne, elas se aproximam.

- Considerando a proposta do jogo e a sua dinâmica, acreditamos que o número de vinculações entre frases e competências não é estanque e que o perfil do jogador pode ampliar as possibilidades aqui apontadas pelos especialistas.

Dito isto, avançamos a seguir para a apresentação da síntese de avaliação realizada pelos especialistas quanto ao conteúdo das cartas-situação.

6.3.3 Percepções dos docentes de Psicologia sobre o conteúdo das cartas-situação

A última seção do instrumento de validação (Apêndice E), que norteou a análise do conteúdo das cartas-frase, contou com quatro critérios (Quadro 24) igualmente escritos em formato de afirmativas para que os especialistas pudessem indicar o nível de concordância no que se refere ao texto de cada uma das 34 cartas que compõem este baralho. Ao final, havia um espaço destinado para que os docentes pudessem registrar comentários, críticas e/ou sugestões sobre as cartas-situação.

Quadro 24 – Critérios para validação do conteúdo das cartas-situação

CRITÉRIOS	
1	A situação promove reflexão.
2	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.
3	O texto está bem redigido.
4	O texto é de fácil compreensão.

Fonte: as autoras (2022).

A seguir, apresentamos um quadro síntese (Quadro 25) que considera as avaliações registradas pelos especialistas para o conteúdo das cartas-situação, ainda seguindo a mesma estrutura inspirada pelo trabalho de Guedes (2021). Neste caso, utilizando três cores de realce sendo: (em azul) conteúdo mantido; (em verde) pequenas alterações na redação da carta; e (em amarelo) alterações significativas na redação da carta. Em vermelho indicaríamos conteúdos excluídos, mas não houve ocorrência de exclusão para esta categoria de cartas. Ao final de cada quadro síntese, estruturamos um novo quadro que destaca as eventuais alterações realizadas.

Quadro 25 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-situação pelos docentes de Psicologia

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
Carta S1	1. A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S1 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	2. A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	3. O texto está bem redigido.	4	4	4	
	4. O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S2	A situação promove reflexão.	2	4	4	A carta S2 foi bem avaliada pela maioria dos especialistas. Diante de duas ocorrências de nota 2 e uma ocorrência de nota 3, o texto foi reavaliado e gerou um pequeno ajuste na redação da carta. A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	2	4	4	
	O texto está bem redigido.	3	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S3	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S3 foi bem avaliada na maioria dos critérios. D3 fez sugestão de pequena alteração no texto, ao que foi acatado. A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	3	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
Carta S4	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S4 foi bem avaliada na maioria dos critérios. D2 sugeriu algumas alterações no texto, ao que foi acatado. A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	3	3	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S5	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S5 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S6	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S6 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S7	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S7 foi bem avaliada pelos especialistas. D3 sugeriu algumas alterações no texto, ao que foi acatado. A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S8	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S8 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	A situação foi mantida.
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S9	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S9 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	A situação foi mantida.
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S10	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S10 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	A situação foi mantida.
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
Carta S11	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S11 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S12	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S12 foi bem avaliada pelos especialistas. D3 atribuiu nota 3 para o critério que trata da redação do texto. A escrita da situação foi reavaliada e gerou alteração significativa no texto. A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	3	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S13	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S13 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S14	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S14 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S15	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S15 foi bem avaliada pelos especialistas. D3 sugeriu algumas alterações no texto, ao que foi acatado. A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S16	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S16 foi bem avaliada pelos especialistas. No entanto, sugestão de D3 quanto à redação das cartas provocou pequena alteração no texto. A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S17	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S17 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
Carta S18	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S18 foi bem avaliada pela maioria dos especialistas. Não houve registro de ressalva. Ainda assim, diante de duas ocorrências de nota 3, o conteúdo da carta foi reavaliado, mas optamos pela não alteração. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	3	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S19	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S19 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. Ainda assim, diante de duas ocorrências de nota 3, o conteúdo da carta foi reavaliado, mas optamos pela não alteração. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S20	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S20 foi bem avaliada pela maioria dos especialistas. Não houve registro de ressalva. Ainda assim, diante de duas ocorrências de nota 3, o conteúdo da carta foi reavaliado, mas optamos pela não alteração. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	3	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S21	A situação promove reflexão.	2	4	4	A carta S21 foi bem avaliada pela maioria dos especialistas. Não houve registro de ressalva. No entanto, diante de uma ocorrência de nota 2, o conteúdo da carta seguirá para nova avaliação.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	O texto está bem redigido.	4	4	4	A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	O texto é de fácil compreensão.	3	4	4	
Carta S22	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S22 gerou divergência de opiniões entre os especialistas. D2 sugeriu algumas alterações no texto, ao que foi acatado.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	2	3	4	A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	O texto é de fácil compreensão.	4	3	4	
Carta S23	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S23 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	A situação foi mantida.
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S24	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S24 gerou divergência de opiniões entre os especialistas. O conteúdo foi reavaliado e sofreu pequenas alterações.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	3	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	3	A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
Carta S25	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S25 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S26	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S26 foi bem avaliada pela maioria dos especialistas. Não houve registro de ressalva. No entanto, diante de uma ocorrência de nota 2, o conteúdo da carta seguirá para nova avaliação. A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	2	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S27	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S27 gerou divergência de opiniões entre os especialistas. O conteúdo foi reavaliado e sofreu pequenas alterações. A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	3	4	3	
	O texto é de fácil compreensão.	3	4	4	
Carta S28	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S28 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. Ainda assim, diante de uma ocorrência de nota 3, o conteúdo da carta foi reavaliado, mas optamos pela não alteração.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	3	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
	O texto está bem redigido.	4	4	4	A situação foi mantida.
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S29	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S29 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S30	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S30 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. Ainda assim, diante de uma ocorrência de nota 3, o conteúdo da carta foi reavaliado, mas optamos pela não alteração. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S31	A situação promove reflexão.	3	4	4	A carta S31 foi bem avaliada pelos especialistas. D2 sugeriu alterações no texto, ao que foi acatado. A situação foi mantida e encaminhada para análise complementar.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	3	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	D1	D2	D3	ANÁLISE
Carta S32	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S32 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	3	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S33	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S33 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	3	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	
Carta S34	A situação promove reflexão.	4	4	4	A carta S34 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	

Fonte: as autoras (2022).

As informações contidas no Quadro 25 nos mostram que, das 34 situações apresentadas aos especialistas, 21 foram mantidas sem alteração e 13 demandaram ajustes, sendo 12 para pequenas alterações e apenas uma para alterações significativas na redação da carta. Ainda assim, de maneira geral, todas as cartas-situação foram reavaliadas pelas autoras deste trabalho com base numa importante observação feita por D3, transcrita a seguir:

Como uma recomendação [...] sugiro uma revisão panorâmica de todos os textos, buscando padronizar a redação daquelas que não são neutras para gênero. Em alguns casos o texto está no masculino, em outros há o parêntese com a outra opção de concordância.

Recomendo, buscar uma redação alternativa, neutra, em todos os casos. Por exemplo, ao invés de "...foi convidado(a) a assumir a área financeira...", poderia ser "...recebeu um convite para assumir a área financeira...". (D3)

Diante disto e considerando, ainda, outras sugestões de melhoria registradas pelos demais especialistas, as situações apontadas com ressalva e que sofreram algum tipo de alteração estão apresentadas no Quadro 26 a seguir.

Quadro 26 – Alterações realizadas no conteúdo das cartas-situação a partir da avaliação dos docentes de Psicologia

CARTA	CONTEÚDO ORIGINAL	REGISTROS DOS ESPECIALISTAS	CONTEÚDO FINAL
Carta S2	Você vai sair de férias e viajará para uma região em que nunca esteve.	<i>“Incluir ‘antes’ ao final da frase.”</i> (D2)	Você vai sair de férias e viajará para uma região em que nunca esteve antes.
Carta S3	Você está estruturando a apresentação do seu próximo trabalho que deve ser atrativa e impactante tanto para o professor quanto para seus colegas de turma.	<i>“Substituir ‘estruturando’ por ‘preparando’ e recomendo incluir ‘os’ antes de ‘seus colegas.’”</i> (D3)	Você está preparando a apresentação do seu próximo trabalho, que deve ser atrativa e impactante tanto para o professor quanto para os seus colegas de turma.
Carta S4	É início da madrugada e você finalizou trabalho a ser entregue na manhã seguinte e que conta com diferentes imagens ilustrativas que enriquecem o trabalho. No momento da impressão percebe que o nível de tinta colorida está baixo e você só poderá imprimir em preto e branco.	D2 sugeriu nova escrita para a frase, conforme apresentado na coluna Conteúdo Final.	É início da madrugada e você finalizou um trabalho que deve ser entregue na manhã seguinte e que conta com diferentes imagens ilustrativas que enriquecem o trabalho. No momento da impressão você percebe que o nível de tinta colorida está baixo e só poderá imprimir em preto e branco.
Carta S7	Você faz parte da Comissão de Formatura e foi convidado(a) a assumir a área financeira para tudo o que se refere à organização dos eventos.	D3 sugeriu a padronização da redação de modo que sejam neutras para gênero.	Você faz parte da comissão de formatura da sua turma e recebeu convite para assumir a área financeira que envolve tudo o que se refere à organização do evento.
Carta S12	Ao final do último período percebeu que deixou de estar presente em momentos significativos junto à família e aos amigos. Um novo semestre se inicia.	D3 sugeriu nova escrita para a frase, conforme apresentado na coluna Conteúdo Final.	É final do semestre e você percebeu que deixou de estar presente em momentos significativos junto à família e aos amigos. Um novo semestre se inicia e você não gostaria de repetir esta mesma dinâmica.
Carta S15	Em meio às pesquisas para um trabalho que deverá ser entregue em dois dias seu computador para de funcionar e o técnico lhe diz que o tempo para o conserto será maior que o prazo definido pelo professor.	D2 e D3 sugeriram nova escrita para a frase. Suas recomendações resultaram no texto apresentado na coluna Conteúdo Final.	Em meio às pesquisas para um trabalho que deverá ser entregue em dois dias, o seu computador para de funcionar e o técnico lhe diz que o tempo para o conserto será maior do que o prazo definido pelo professor para o envio do trabalho.
Carta S16	Algumas divergências de opinião fazem com que você se sinta excluído entre os membros do seu atual grupo de trabalho.	D3 sugeriu a padronização da redação de modo que sejam neutras para gênero.	Algumas divergências de opinião fazem com que, em você, surja um sentimento de exclusão

CARTA	CONTEÚDO ORIGINAL	REGISTROS DOS ESPECIALISTAS	CONTEÚDO FINAL
			por parte dos membros do seu atual grupo de trabalho.
Carta S21	Seu melhor amigo é um dos finalistas no processo que definirá quem ingressará no grupo de pesquisa mais disputado pelos acadêmicos do seu curso. Ao final é o outro concorrente, a quem você também conhece, que conquista a vaga.	Não houve registro de sugestão, apesar da divergência de opiniões entre os especialistas. Diante disto, nova avaliação foi realizada pelas pesquisadoras e resultou no texto apresentado na coluna Conteúdo Final.	Seu melhor amigo é um dos dois finalistas no processo que definirá quem ingressará no grupo de pesquisa mais disputado pelos acadêmicos do seu curso. Ao final é o outro concorrente, a quem você também conhece, que conquista a vaga.
Carta S22	Você se identifica com o curso e com as possibilidades profissionais que a graduação lhe oferecerá. No entanto, você tem se questionado se será feliz seguindo a carreira que escolheu e se exercerá um papel realmente significativo em favor dos outros.	D2 sugeriu nova escrita para a frase, conforme apresentado na coluna Conteúdo Final.	Você se identifica com o curso que escolheu e com as possibilidades profissionais que ele oferece. No entanto, você tem se questionado se será feliz e se terá satisfação ao seguir esta carreira.
Carta S24	Para contribuir com a renda familiar, um dos seus colegas de turma concilia o trabalho com os estudos e você fica sabendo que ao receber o salário daquele mês este colega foi roubado e todo o dinheiro foi levado.	Não houve registro de sugestão, apesar da divergência de opiniões entre os especialistas. Diante disto, nova avaliação foi realizada pelas pesquisadoras e resultou no texto apresentado na coluna Conteúdo Final.	Para contribuir com a renda familiar, um dos seus colegas de turma concilia o trabalho com os estudos. Ao chegar na universidade, você fica sabendo que ao receber o salário daquele mês este colega foi roubado e todo o dinheiro foi levado.
Carta S26	Você está andando pela universidade e ao longe percebe um colega que está sendo insultado por um grupo de estudantes.	Não houve registro de sugestão, apesar da ocorrência de uma nota 2. Diante disto, nova avaliação foi realizada e levou à pequena alteração, conforme apresentado na coluna Conteúdo Final.	Você está andando pela universidade e, ao longe, percebe que um colega está sendo insultado por um grupo de estudantes.
Carta S27	Você tem encontrado dificuldade para compreender o tema trabalhado em sala e em conversa com os colegas percebeu que não é o único, mas que nem todos estão encontrando a mesma dificuldade.	D3 sugeriu nova escrita para a frase, conforme apresentado na coluna Conteúdo Final.	Você tem encontrado dificuldade para compreender o tema trabalhado pelo professor. Em conversa com os colegas de turma, percebeu que há alguns com a mesma dificuldade, enquanto outros relatam facilidade de compreensão.

CARTA	CONTEÚDO ORIGINAL	REGISTROS DOS ESPECIALISTAS	CONTEÚDO FINAL
Carta S31	Para a Semana Acadêmica, a universidade lança edital para inscrição de trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre. Os admitidos serão apresentados no evento que contará com a presença de importantes representantes da universidade. Todos podem participar. Inclusive você.	D2 sugeriu nova escrita para a frase, conforme apresentado na coluna Conteúdo Final.	Para a Semana Acadêmica, a universidade lança edital para inscrição de trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre. Os admitidos serão apresentados no evento que contará com a presença de importantes representantes da universidade e de alguns empresários de variados segmentos de mercado. Todos podem participar, inclusive você.

Fonte: as autoras (2022).

Diferente do ocorrido com o conteúdo das cartas-frase, para a categoria de cartas-situação não solicitamos aos especialistas a vinculação entre elas e as competências, uma vez que o objetivo das situações perpassa pela possibilidade de os jogadores colocarem sobre a mesa do jogo as suas vivências, experiências e expectativas, que podem ser muito variadas e, dentro do seu universo vivencial, fazem sentido e ganham significado.

A realização do painel de especialistas para a validação das três categorias de cartas presentes no jogo foi essencial para a construção deste trabalho e para o refinamento do produto educacional concebido a partir do caminho metodológico trilhado até aqui. As considerações e sugestões registradas por eles apontaram direções seguras para a nossa tomada de decisão quanto ao conteúdo a ser mantido no jogo, quanto ao que precisaria ser alterado e quanto às cartas a serem excluídas por transmitirem uma mensagem com grande potencial de interpretações equivocadas ou mesmo nociva.

Numa visão geral desta etapa de validação, destacamos que as avaliações realizadas pelos especialistas foram bastante positivas para a maioria das cartas, conforme pode ser observado nos quadros sínteses (Quadros 18, 21 e 25). Das 102 cartas inicialmente propostas, apenas três foram excluídas – todas elas pertencentes ao baralho de cartas-frase – e 18 sofreram ajustes, seja no que se refere à redação, troca de termos, pontuação ou ao corte de informações. Conforme já citado, nova etapa de validação foi realizada com outro grupo de especialistas e, para a ocasião, foi encaminhado tanto o conteúdo das cartas que sofreram ajustes quanto todas as cartas-conceito, inclusive as bem avaliadas pelos primeiros especialistas. Esta decisão foi tomada com base em dois aspectos:

- De todo o conteúdo do jogo, as cartas-conceito são as únicas para as quais há definição de resposta e movimentação certa ou errada para o jogador. Neste sentido, entendemos que compreender do que se trata cada uma das competências socioemocionais é essencial tanto para o alcance de um dos objetivos do jogo (favorecer, entre os estudantes universitários, o contato e o entendimento a respeito deste tipo de competências), quanto para o andamento do jogo, visto que esta compreensão poderá fundamentar as

interpretações e os desdobramentos de jogadas para as cartas-frase e as cartas-situação ao longo da partida.

- Das três categorias de cartas, o conteúdo das cartas-conceito foi o único avaliado apenas por dois dos três especialistas. Neste sentido, optamos por contar com o máximo de avaliações e opiniões possíveis sobre este baralho de cartas em nosso percurso metodológico.

Ainda a respeito desta etapa de validação realizada com psicólogos em atuação docente, no espaço destinado para que os especialistas pudessem fazer comentários adicionais, D3 alertou dizendo: *“como é o caso para qualquer intervenção, seu efeito [o efeito do jogo] será passageiro se não houver um ambiente social que favoreça as atitudes e habilidades adquiridas”*. Com esta fala, o especialista destaca a presença de lacunas existentes no ambiente universitário que demandam discussões críticas e direcionadas para a implementação de ações que minimizem os efeitos negativos destas lacunas sobre os possíveis benefícios gerados por iniciativas como a do jogo, por exemplo. D3 continuou dizendo: *“aproveito para parabenizar as autoras pela iniciativa e amplitude da proposta. Espero que os apontamentos e sugestões sejam úteis para refinar o trabalho que já está ótimo”* (D3). Tal comentário nos motivou a seguir, partindo para uma nova etapa da fase de testagem e validação, conforme descrito adiante.

6.4 TESTAGEM E VALIDAÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

As ponderações feitas pelos docentes que participaram do primeiro painel de especialistas nos possibilitaram fazer ajustes em algumas cartas, despertando em nós a necessidade de encaminhar os conteúdos alterados a um novo grupo de profissionais que pudesse, criticamente, avaliar se cada um deles possui bom nível de aceitação a ponto de ser mantido no produto final. Além das cartas, o novo grupo de especialistas também pode avaliar a roleta, o tabuleiro e o manual de instruções em etapa de validação a ser realizada posterior à testagem do produto educacional.

Para a nova etapa de validação incluímos, portanto:

- 17 cartas-conceito: embora apenas quatro destas cartas tenham sofrido alterações, optamos por encaminhar as 17 que compõem o baralho desta categoria de cartas, visto que somente dois dos três especialistas do primeiro grupo de profissionais avaliou o conteúdo dos conceitos.
- 12 cartas-frase, que compõem o universo dos conteúdos deste baralho que tiveram registro de ressalvas.
- 13 cartas-situação, com os conteúdos que tiveram registro de ressalvas e/ou modificações em sua redação.
- O tabuleiro, a roleta e o manual de instruções.

O novo grupo de especialistas foi selecionado com foco no seguinte perfil: ter graduação em Psicologia; ter experiência como membro da equipe de apoio psicológico, para atendimento especializado a estudantes de graduação; possuir conhecimento acerca das competências socioemocionais à luz do modelo dos CGFP. Havendo sido estabelecido os critérios, quatro profissionais do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) do CESUPA foram convidadas e aceitaram participar desta fase. Para efeito deste trabalho, elas serão citadas como: P1, P2, P3 e P4.

Em fevereiro de 2022 fizemos convite para que elas pudessem participar e contribuir com a pesquisa de três maneiras diferentes. No primeiro momento, as profissionais foram convidadas a conhecer a proposta do produto educacional, elucidada a partir da realidade já vivenciada por elas no contexto das suas práticas profissionais. Em seguida, a pesquisadora-mestranda entregou a elas o TCLE e o documento de Cessão de Direitos para Uso de Voz e Imagem (Apêndice F) concedendo tempo para que pudessem ler, tirar dúvidas e registrar seu aceite por meio da assinatura. Posteriormente, as especialistas testaram o jogo para, na sequência, validar a proposta e os seus componentes. Estas duas últimas ações estão detalhadas nos itens a seguir.

6.4.1 Testagem da primeira versão do produto educacional

Após a assinatura e a entrega dos documentos de ciência e aceite para participação na pesquisa, as especialistas se sentaram em torno de uma mesa previamente reservada e receberam uma caixa do produto educacional. Entre os itens em arte e material igual ao previsto para o produto final estavam: um tabuleiro; os sinalizadores nas cores preta, branca, violeta e rosa; e uma roleta. Já o manual de instruções e os três baralhos de cartas, embora impressos, foram entregues sem a identidade visual do jogo e em papel com gramatura inferior à prevista para a versão final (Figura 36).

Figura 36 – Kit para testagem do produto educacional



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora-mestranda (2022).

As especialistas foram solicitadas a manusear o jogo e a iniciar a partida alertadas de que, intencionalmente, elas deveriam jogar com interferência mínima por parte da pesquisadora-mestranda. Diante disto, P2 se dispôs a fazer a leitura do manual enquanto as outras profissionais exploraram os demais itens contidos na caixa do jogo. Neste

momento, foi percebido entre as especialistas certo nível de tensão, inclusive verbalizada por P1 ao dizer “*parece que não estou entendendo nada*”, ao que P4 tranquilizou dizendo que “*começos de um jogo novo sempre parecem mais confusos do que realmente são*”. P2 deu sequência à leitura das instruções e todas seguiram a recomendação inicial contida no manual para que a partida se desenrole à medida em que são lidas as instruções (Figura 37).

Figura 37 – Testagem do produto educacional com psicólogas do SAE



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora-mestranda (2022).

Após a segunda rodada, as profissionais se mostraram mais seguras quanto ao andamento da partida e quanto às ações demandadas por cada carta retirada do baralho, de acordo com a indicação apontada pela roleta. Em geral, ao longo das duas horas e 40 minutos total da partida, houve interferência mínima por parte da pesquisadora-mestranda, que se posicionou apenas para orientação em três situações distintas, explicitadas no Quadro 27.

Quadro 27 – Intervenções da pesquisadora-mestranda durante a testagem do produto educacional

N.	SITUAÇÃO	INTERVENÇÃO
1	<p>No momento de validação da resposta dada por P3 para uma carta-situação, as demais jogadoras começaram a considerar o que lhes parecia mais coerente e viável, citando a resposta que elas dariam e que, de acordo com suas percepções, seria mais adequada que a resposta de P3.</p>	<p>A pesquisadora-mestranda solicitou que as jogadoras voltassem ao manual e buscassem o trecho em que há orientação a respeito da conduta para a validação. Após nova leitura, a pesquisadora-mestranda pediu para que as especialistas comunicassem o que entenderam e P1 destacou: <i>“a resposta deve ser avaliada com foco na coerência da resposta e da justificativa apresentadas pelo jogador da vez, e não de acordo com o que nós [demais jogadoras] acreditamos que poderia ser a melhor resposta”</i>.</p>
2	<p>Na rodada cinco, pela primeira vez nesta partida, a roleta apontou para a carta-conceito. P4 fez a leitura do conceito e indicou a qual competência ele se referia. As demais jogadoras iniciaram o processo de validação da resposta, da mesma forma como são conduzidas as rodadas de carta-frase e carta-situação.</p>	<p>A pesquisadora-mestranda pediu para as jogadoras voltarem às instruções do manual e buscarem orientações sobre as ações a serem conduzidas a partir de cada categoria de cartas. Depois de realizada a leitura, P3, que estava em posse do manual, disse haver entendido que as respostas para cartas-frase não devem ser validadas porque é a única categoria de cartas que possui gabarito. P4 então sinalizou: <i>“não concordo que o gabarito fique no manual, já que as respostas podem ser decoradas por quem estiver com ele [o manual] na mão”</i>. A pesquisadora-mestranda explicitou que o gabarito associa o número da carta à competência e não vincula a competência ao texto do conceito. Ainda assim, P2 destacou que o gabarito deve estar à parte ou, ainda, em posse de um facilitador.</p>
3	<p>Passados cerca de 50 minutos, as especialistas iniciaram um movimento de pressão para que as respostas fossem formuladas em menos tempo.</p>	<p>A pesquisadora-mestranda sinalizou que cada um tem seu tempo-resposta e que é objetivo do jogo dar espaço para que os estudantes reflitam sobre o conteúdo das cartas e as ações fomentadas pela partida. Ainda assim, P4 argumentou: <i>“o jogo perde o andamento porque tem pessoas que demoram muito para dar a resposta. Acho que poderia ter uma marcação de tempo. De repente uma ampulheta pode acompanhar o jogo”</i>. A pesquisadora-mestranda registrou a sugestão para posterior análise.</p>

Fonte: as autoras (2022).

A respeito da situação 1, acreditamos ser válido destacar que este também foi um ponto de atenção despertado entre os alunos que participaram da testagem do protótipo, sinalizando para nós que esta orientação precisa ser destacada de maneira diferente, de modo que seja mais efetiva. Uma alternativa para esta questão pode ser a

inserção de um facilitador ao cenário do jogo, uma pessoa habilitada tanto para orientar a respeito das regras quanto, eventualmente, para manejar demandas que possam surgir durante ou após a realização da partida. Além disto, o facilitador pode também representar a solução necessária para sanar as demais situações registradas no Quadro 27, visto que:

- Situação 2: se impresso, o gabarito das cartas-conceito pode ser disponibilizado à parte do manual e ficar em posse do facilitador a fim de evitar que as respostas sejam acessadas em momento indevido, comprometendo o andamento e o objetivo do jogo.
- Situação 3: o facilitador pode fazer pequenas intervenções no sentido de motivar a resposta a ser dada pelo estudante, na intenção de que o tempo de cada jogada não se prolongue a ponto do potencial do jogo se perder por se tornar enfadonho para os jogadores.

Ainda a respeito do tempo de duração da partida, registramos que, entre os três grupos de jogadores que experimentaram o produto educacional, o grupo de Psicólogas foi o que demandou mais tempo. Após a partida, em momento de diálogo livre sobre a experiência do jogo, P2 e P3 concordaram dizendo que por serem elas profissionais da Psicologia, com conhecimento sobre as competências socioemocionais, experiência de atuação ligada a esta temática e conscientes da responsabilidade que carregam para o refinamento do produto, a análise do conteúdo, dos componentes do jogo e da proposta em si demandam um período maior.

As especialistas também aproveitaram o pós-jogo para falarem sobre suas impressões iniciais a respeito do produto educacional. P1 afirmou: *“o jogo é muito interessante e traz temas importantes para serem discutidos pelos universitários. Algumas situações são, inclusive, muito parecidas com relatos de alunos que eu atendo”*. P2 completou dizendo:

Ter um recurso que possa ser utilizado com os alunos num tom de brincadeira, de maneira mais leve, pode ser bom para conquistar entrada em temáticas

que, às vezes, são sentidas de maneira muito dolorosa por aqueles que não sabem como lidar e agir frente às dificuldades encontradas por eles (P2).

P3 solicitou direito de fala e destacou que consegue visualizar a utilização do jogo em outros contextos além do universitário, despertando possibilidades ao refletir *“imagina ter um jogo como esse em casa para, no final de semana, montar uma mesa e jogar com os filhos? Seria um motivador para que as famílias conversem, se ouçam mais”* (P3). A respeito do uso do jogo em outros cenários, P2 salientou que um produto parecido poderia ser estruturado para uso em atendimento clínico, *“como um recurso terapêutico que fomente a abordagem de temáticas complexas e próprias do universo vivencial do cliente”* (P2).

Diante da restrição de tempo por parte das especialistas, a fim de contemplar todos os aspectos que esperávamos avaliar a partir da testagem com este grupo de Psicólogas, optamos por encaminhar via *e-mail* um instrumento de validação do produto educacional (Apêndice G) para que as profissionais conseguissem fazer suas avaliações com a cautela necessária para o refinamento do jogo.

6.4.2 Validação do produto educacional

O instrumento de validação (Apêndice G) foi estruturado em perguntas fechadas e abertas, oportunizando que a expressão das especialistas pudesse se ampliar para além do que inicialmente foi pensado como critérios de avaliação para o produto educacional. O foco de análise se deu a partir de cinco aspectos, sendo: a) proposta e experiência de jogo; b) conteúdo das cartas-conceito; c) conteúdo das cartas-frase; d) conteúdo das cartas-situação; e e) demais elementos que compõem o jogo. Cada um deles será apresentado a seguir.

6.4.2.1 Percepções das especialistas do SAE a respeito da proposta e da experiência de jogo

No instrumento de validação (Apêndice G) encaminhado às especialistas, o espaço reservado para registro quanto à proposta do produto educacional contou com 12 afirmativas. Entre elas, seis deveriam ser analisadas e avaliadas de acordo com a

escala: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo parcialmente; (3) Concordo parcialmente; e (4) Concordo totalmente.

De acordo com as respostas geradas a partir do levantamento realizado, as quatro especialistas indicam concordar totalmente quanto à contribuição das competências socioemocionais para a qualidade das experiências acadêmicas vivenciadas pelos universitários, evidenciando o potencial da temática e da sua aplicação, já apontados pelo referencial teórico (HUTZ et al., 1998; ROCHA; SASSI, 2013; COELHO et al., 2016; SANTOS et al., 2018; MACÊDO; SILVA, 2020; NAKANO; PRIMI; ALVES, 2021) que sustenta este trabalho.

A respeito da proposta de concepção de um jogo de tabuleiro para o público universitário, três especialistas concordam totalmente e uma assinalou a resposta “concordo parcialmente”. O mesmo aconteceu para a afirmativa que trata sobre a proposta de um jogo de tabuleiro ser adequada ou não para a promoção de discussões e reflexões a respeito das competências socioemocionais entre o público universitário. No entanto, diante da afirmativa “a proposta de concepção do jogo ‘Sentido do Ser’ é adequada para discutir e refletir sobre as competências socioemocionais entre o público universitário”, as quatro especialistas afirmaram concordar totalmente. Diante destes dados, entramos em contato com a especialista P4 que assinalou “concordo parcialmente” nas duas afirmativas supracitadas a fim de que a sua visão pudesse ser esclarecida para nós. Foi então que ela disse:

Penso que tem outras alternativas que podem ser mais interessantes para os universitários do que um jogo de tabuleiro. Hoje em dia eles estão muito conectados, são do eletrônico. De repente se fosse um jogo online. Quem sabe? Mas eu gostei muito da experiência do ‘Sentido do Ser’ e acho que ele cumpre o que promete, inclusive exatamente para chamar os alunos do virtual, tirar [os estudantes] do ambiente online para eles viverem o aqui e agora (P4).

Entendemos com isto que, na visão da especialista, o interesse e o engajamento com o produto educacional poderiam ser potencializados se a proposta de trabalhar as competências socioemocionais entre estudantes de graduação fosse desenhada para o ambiente virtual. A discussão quanto ao formato do jogo foi estabelecida entre as pesquisadoras e conduziu a reflexões valiosas que nos levaram a manter a sua natureza presencial por entendermos que:

- o jogo se trata de um recurso que, a depender do estado emocional do estudante, pode mobilizar questões que deverão ser manejadas com cautela e responsabilidade. Neste sentido, a presença física se faz importante para potencializar a sensação de apoio e o efetivo amparo emocional que pode ser demandado pelo estudante. Supomos a possibilidade de ocorrer uma situação com a qual o universitário não saiba como lidar naquele momento e, estando em ambiente remoto, encerrar a conexão e o contato com as pessoas que compunham o cenário do jogo.
- A qualidade do sinal de internet dos participantes pode ter níveis diferentes. Em casos de atrasos ou perdas de conexão, por exemplo, o jogo seria interrompido, possivelmente fazendo-se perder o fluxo da partida e da linha de reflexões já estabelecido entre as rodadas.
- As emoções podem ser comunicadas de diferentes formas, inclusive pelo não-verbal. Estando o jogador em ambiente remoto, alguns gestos e movimentos ficam de fora do cenário capturado pela câmera; e até mesmo expressões faciais podem perder a nitidez, inviabilizando a percepção de elementos que compõem as mensagens transmitidas pelo outro e que favorecem a interpretação daquilo que está sendo dito.

Com relação ao nome do produto educacional, incluímos ao instrumento de validação a seguinte afirmativa: “O nome ‘Sentido do Ser: jogo das competências socioemocionais para universitários’ está de acordo com a proposta”. Quanto a esta questão, três especialistas afirmaram concordar totalmente e apenas P3 assinalou a alternativa “discordo parcialmente”. No campo destinado para comentários sobre este aspecto, a profissional não justificou sua resposta, mas sugeriu como nome “Entrelaços”. A sugestão nos agradou e entendemos que por trás deste termo há significados que respondem ao objetivo do jogo. No entanto, optamos por manter o nome original, apoiadas na reflexão já realizada e apresentada anteriormente e que nos levou ao nome “Sentido do Ser”.

Na sequência, solicitamos opinião quanto ao perfil dos universitários que poderiam ter acesso ao jogo. Três opções foram listadas por nós: calouros, veteranos (a partir do 2º período de curso) e concluintes. De acordo com as especialistas, o jogo é indicado para universitários que estejam nestas três condições. Todavia, analisamos a aplicação do produto educacional considerando o conteúdo apresentado pelas cartas, especialmente as da categoria de situações, e entendemos que algumas delas poderão estar ainda distantes do campo vivencial de alunos recém-ingressados no Ensino Superior. Deste modo, definimos que o jogo é indicado para aplicação junto a estudantes que estejam no intervalo entre o 2º período até a conclusão do curso.

Para seguir investigando sobre a proposta e a experiência de jogo, elaboramos cinco perguntas que permitissem respostas discursivas por parte das especialistas. Com a primeira pergunta desejávamos conhecer a opinião das profissionais a respeito de demandas específicas apresentadas pelos universitários, que poderiam incitar a aplicação do jogo como recurso de intervenção. As quatro respostas apontaram que o produto educacional é indicado para casos em que os alunos demonstram dificuldade para o estabelecimento e a manutenção de relações interpessoais positivas. P1 foi mais específica e escreveu: *“Turmas que tenham dificuldades quanto a: interação social, construção de parcerias, e foco acadêmico-profissional”*.

Por outro lado, perguntamos por situações que poderiam restringir a utilização do jogo. Três especialistas responderam que não há restrição e uma delas indicou que sim, dizendo: *“Alunos com deficiência visual, pois não conseguirão ler as cartas quando for sua vez, nem terão a visão do tabuleiro para saber as opções a serem analisadas na hora da resposta”* (P4). Consideramos a grande pertinência da ressalva feita por P4, em especial, no que se refere à visão do tabuleiro. No entanto, as ações dos jogadores são abertas e compartilhadas com todos os que estão no cenário do jogo, isto é, desde a leitura em voz alta da carta selecionada até a definição quanto à pontuação ou não para uma jogada, todas as ações são compartilhadas. Neste sentido, pensamos que um estudante com deficiência visual pode ser auxiliado pelos demais jogadores e, se for o caso, pelo facilitador da partida, com a leitura da carta e a indicação quanto às casas que estão disponíveis no tabuleiro. Entendemos que o manejo da situação criada pela presença de uma pessoa com deficiência visual se configura como mais uma oportunidade de desenvolvimento de competências socioemocionais entre os jogadores.

Por se tratar de um jogo que aborda as competências socioemocionais e expõe os jogadores a conteúdos que remetem a situações que podem mobilizá-los, perguntamos quais sentimentos podem ser evidenciados durante ou após a partida. A esta pergunta, ainda que não seja um sentimento, P2, P3 e P4 responderam que o produto educacional pode gerar reflexão entre os jogadores. Para P3, esta reflexão promoverá o “*autoconhecimento*” e para P4, “*as reflexões sobre atitudes/conceitos podem gerar desejo de mudança e de melhoria na pessoa*”. P1, por sua vez, destacou que o jogo pode provocar “*alegria, engajamento, iniciativa, mudança de perspectiva, bem-estar*”. Acreditamos que estas ocorrências são possíveis e pensamos que, além destes, outros sentimentos podem ser aflorados uma vez que, identificando-se com situações que lhe remetam a momentos desafiadores vivenciados por eles, os estudantes poderão interpretar a experiência do jogo e sentir de maneira diferente, conforme postulado por Brandtner e Bardagi (2009).

Quanto às ações que podem ser adotadas no pós-jogo, as especialistas sugeriram uma roda de conversa entre os jogadores, como um “*espaço para manifestação das impressões e sentimentos que emergiram durante o jogo*” (P4). Este momento pode favorecer relatos sobre “*a experiência do jogo*” (P3), “*a partilha de aprendizados*” (P4) e, posteriormente, “*análise do que foi percebido e sentido por eles (pelos jogadores)*” (P2). Para a realização da roda de conversa, reforça-se a necessidade da presença de um facilitador que, de acordo com P1, deverá ser um “*profissional habilitado para lidar com questões de cunho emocional, seja pela sua formação, seja pela maturidade adquirida a partir da sua prática profissional*”. Além disto, conforme explicitado por P3, recomenda-se que seja pessoa com “*conhecimento prévio do jogo e de suas regras*”.

A respeito das regras, inclusive, as quatro especialistas sugeriram que os turnos devam ser cronometrados a fim de que o jogador da vez indique seu movimento no jogo dentro do tempo estipulado. Esta questão já havia sido levantada por elas durante a testagem e acreditamos ser válido manter o tempo em aberto a fim de que o fluxo reflexivo e as discussões não sejam interrompidos de maneira abrupta, sem considerar os ganhos produzidos a partir deles. Conforme exposto anteriormente, entendemos que intervenções pontuais do facilitador poderão contribuir com o andamento da partida.

Durante a testagem com as profissionais, surgiu na pesquisadora-mestranda a inquietação quanto ao fluxo da validação das respostas em rodadas de cartas-frase e cartas-situação. Na intenção de conhecer a opinião das especialistas a este respeito, no

instrumento de validação dispusemos a seguinte afirmativa: “*Em casos de carta-frase e carta-situação, o jogador da vez somente pontuará se todos os demais jogadores concordarem que sua resposta faz sentido*”, para a qual as quatro profissionais indicaram que a regra deve ser mantida.

Por fim, quando perguntadas a respeito da experiência de jogo, as respostas demonstram que o jogo favorece o alcance dos objetivos estabelecidos para o produto educacional. P4, por exemplo, descreveu a experiência como “*muito divertida e enriquecedora*”, destacando que “*o jogo tem muito potencial*”. P3, por sua vez, ajuizou que o produto educacional “*promoveu reflexões e autoconhecimento*”; e P2 resumiu a experiência em uma única palavra: “*linda*”. P1 completa dizendo:

Foi uma experiência maravilhosa, me senti conectada ao jogo, às situações apresentadas, às reflexões que não costumamos fazer no cotidiano agitado, e que são de fundamental importância para o desenvolvimento de competência socioemocionais. É um jogo que com certeza eu gostaria de usar na minha prática como psicóloga educacional de Ensino Superior (P1).

As impressões das especialistas sobre o jogo nos motivaram a seguir com o refinamento do produto final que, de acordo com elas, poderá contribuir com a prática profissional junto aos estudantes de graduação. No próximo tópico, apresentamos os dados gerados pelas profissionais a partir da validação do produto educacional, incluindo-se a esta etapa o conteúdo das cartas e os demais elementos que compõem o jogo.

6.4.2.2 Percepções das especialistas do SAE a respeito do conteúdo das cartas-conceito

Uma vez que o conteúdo das cartas-conceito foi avaliado por apenas dois dos três profissionais que compuseram o primeiro grupo de especialistas, optamos por manter no instrumento de validação deste segundo grupo de profissionais todas as 17 cartas do baralho de conceitos (as que sofreram alterações a partir das ponderações feitas pelos profissionais do primeiro grupo do painel de especialistas e as que haviam sido bem avaliadas, sem ressalvas pelos docentes). Sendo assim, no instrumento de validação (Apêndice G) as quatro psicólogas foram convidadas a considerar os quatro níveis da escala de concordância para analisar o conteúdo das cartas-conceito à luz dos mesmos três critérios explicitados no Quadro 17, que se mantiveram em caráter de afirmativas e

se referem à qualidade da redação do texto, à adequação do conceito à competência e ao favorecimento de compreensão para o leitor.

No Quadro 28 apresentamos uma síntese das avaliações e, a fim de manter coerência no registro das observações feitas pelos dois grupos de profissionais que contribuíram com este trabalho, seguimos a mesma estrutura dos quadros síntese para ambos, empregando, mais uma vez, as cores de realce sobre o código da carta (GUEDES, 2021), sendo: (em azul) conteúdo mantido; e (em verde) pequenas alterações na redação da carta.

Quadro 28 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-conceito pelas especialistas do serviço de apoio ao estudante de graduação

CARTA	CRITÉRIOS	P1	P2	P3	P4	ANÁLISE
Carta C1	1.1 O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C1 foi bem avaliada pelas especialistas. A sugestão de P3 foi considerada, gerando uma pequena alteração no conteúdo da carta.
	1.2 O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	4	
	1.3 O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	3	4	
Carta C2	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C2 foi bem avaliada pela maioria das especialistas. P4 atribuiu nota 3 aos critérios 2 e 3, mas não apontou sugestões de melhoria. Fizemos nova análise e optamos por não alterar o texto. O texto foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	3	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	3	
Carta C3	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C3 foi bem avaliada pela maioria das especialistas. P4 atribuiu nota 3 aos critérios 2 e 3, mas não apontou sugestões de melhoria. Fizemos nova análise e optamos por não alterar o texto. O texto foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	3	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	3	
Carta C4	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C4 foi bem avaliada pelas especialistas. Não houve sugestão de ajuste. O texto foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	
Carta C5	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C5 foi bem avaliada pelas especialistas. Não houve sugestão de ajuste.

CARTA	CRITÉRIOS	P1	P2	P3	P4	ANÁLISE
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	4	O texto foi mantido.
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	
Carta C6	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C6 foi bem avaliada pelas especialistas. Não houve sugestão de ajuste. O texto foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	
Carta C7	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C7 foi bem avaliada pelas especialistas. Não houve sugestão de ajuste. O texto foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	
Carta C8	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C8 foi bem avaliada pela maioria das especialistas. P4 atribuiu nota 3 ao critério 2, mas não apontou sugestões de melhoria. Fizemos nova análise e optamos por não alterar o texto. O texto foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	3	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	
Carta C9	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C9 foi bem avaliada pela maioria das especialistas. P4 atribuiu nota 3 aos critérios 2 e 3, mas não apontou sugestões de melhoria. Fizemos nova análise e optamos por não alterar o texto. O texto foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	3	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	3	

CARTA	CRITÉRIOS	P1	P2	P3	P4	ANÁLISE
Carta C10	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C10 foi bem avaliada pelas especialistas. Não houve sugestão de ajuste. O texto foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	
Carta C11	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C11 foi bem avaliada pelas especialistas. Não houve sugestão de ajuste. O texto foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	
Carta C12	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta foi bem avaliada pelas especialistas. P3 recomendou a substituição de uma palavra, no entanto, com base na teoria que fundamenta este trabalho, optamos por não alterar o texto. O texto original foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	3	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	
Carta C13	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C13 foi bem avaliada pelas especialistas. Não houve sugestão de ajuste. O texto foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	
Carta C14	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C14 foi bem avaliada pelas especialistas. Não houve sugestão de ajuste. O texto foi mantido.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	4	4	

CARTA	CRITÉRIOS	P1	P2	P3	P4	ANÁLISE
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	
Carta C15	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C15 foi bem avaliada pelas especialistas. P3 recomendou a substituição de uma palavra, no entanto, com base na teoria que fundamenta este trabalho, optamos por não alterar o texto.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	3	3	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	3	O texto foi mantido.
Carta C16	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C16 foi bem avaliada pelas especialistas. P3 recomendou a substituição de uma palavra, no entanto, com base na teoria que fundamenta este trabalho, optamos por não alterar o texto.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	3	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	O texto foi mantido.
Carta C17	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	A carta C17 foi bem avaliada pelas especialistas. P3 recomendou a substituição de uma palavra, no entanto, com base na teoria que fundamenta este trabalho, optamos por não alterar o texto.
	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.	4	4	3	4	
	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.	4	4	4	4	O texto foi mantido.

Fonte: as autoras (2022).

De acordo com as informações dispostas no Quadro 28, os conteúdos das cartas-conceito foram bem avaliados pela maioria das especialistas. Embora não tenha registro qualitativo a respeito das notas atribuídas por P4, que se destacam entre as demais, a avaliação quantitativa feita por esta profissional foi valiosa para nós porque, faz-nos voltar aos textos, analisar cuidadosamente a redação e a intenção das cartas e, seguramente, manter o conteúdo.

P3 utilizou o espaço reservado para comentários a respeito das cartas-conceito para fazer algumas sugestões. A primeira delas abrange as cartas C12 (Empatia), C15 (Tolerância ao estresse), C16 (Autoconfiança) e C17 (Tolerância à frustração) por trazerem em sua redação a palavra “capacidade” que, de acordo com P3, poderia ser substituída por “habilidade”. Recorremos à literatura que fundamenta teoricamente este trabalho e aponta a “habilidade” como sendo uma das três dimensões que compõem a competência (PARRY, 1996). Diante disto, entendemos que se utilizássemos o termo “habilidade” poderíamos levar a um entendimento equivocado de que: a) competência e habilidade são palavras sinônimas, quando não são (PARRY, 1996); b) a habilidade é mais importante que conhecimento e atitude, quando na verdade, as três dimensões são pilares da competência. Sendo assim, optamos por não alterar o texto das referidas cartas.

A segunda sugestão de P3 alcança a carta C1 (Curiosidade para aprender) com a recomendação de acréscimo de uma palavra que denota importante ação e compõe a ideia de disposição para ir em busca de novos aprendizados e novas experiências. Entendemos a pertinência da colocação e fizemos a alteramos no texto, conforme indicado no Quadro 29.

Quadro 29 – Alterações realizadas no conteúdo das cartas-conceito a partir da avaliação das especialistas do serviço de apoio ao estudante de graduação

CARTA	CONTEÚDO ORIGINAL	REGISTROS DAS ESPECIALISTAS	CONTEÚDO FINAL
Carta C1	Disposição para explorar e compreender interesses, ideias, conceitos e teorias a fim de adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades.	“Sugiro acrescentar a palavra ‘buscar’ antes de ‘explorar’.” (P3)	Disposição para buscar, explorar e compreender interesses, ideias, conceitos e teorias a fim de adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades.

Fonte: as autoras (2022).

Com esta única alteração no baralho das cartas-conceito, definimos o conteúdo que compõe o produto educacional em sua versão final. A respeito desta categoria de cartas, P1 nos presenteou com o seu comentário: *“A carta-conceito possibilita um rico aprendizado e reflexão sobre os conceitos das competências socioemocionais”* e, resgatando sua experiência de jogo, continua: *“foi a parte mais ‘tensa/divertida’ também, porque ninguém pode opinar, se concorda ou não, e quando estamos em dúvida entre os conceitos, ficamos torcendo para ter acertado”*. Estes comentários indicam para nós que o jogo cumpre com o seu objetivo de apresentar as competências socioemocionais de maneira lúdica, provocando reflexões a respeito de situações vivenciadas e comportamentos emitidos.

A fim de seguirmos com a apresentação e análise dos dados desta etapa de validação, a seguir apresentamos a síntese de avaliação realizada pelas especialistas quanto ao conteúdo das cartas-frase.

6.4.2.3 Percepções das especialistas do SAE a respeito do conteúdo das cartas-frase

Conforme previsto, na seção do instrumento de validação (Apêndice G) que norteou a análise do conteúdo das cartas-frase, listamos apenas as 12 frases que demandaram uma nova avaliação a partir das ponderações registradas pelos profissionais do primeiro grupo de especialistas. Assim como para as cartas-conceito, para a análise dos conteúdos mantivemos a escala de concordância e os mesmos critérios expostos no Quadro 20, que aborda o quanto a frase gera reflexão e pensamento crítico, é adequada para o público universitário e é de fácil compreensão.

A síntese das avaliações pode ser observada no Quadro 30, que segue o mesmo esquema do quadro utilizado para a exposição dos dados do primeiro grupo de especialistas. Para fazer notar o direcionamento dado para cada conteúdo, seguimos utilizando cores de realce sobre o código da carta (GUEDES, 2021), sendo: (em azul) frase mantida; e (em vermelho) frase excluída.

Quadro 30 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-frase pelas especialistas do serviço de apoio ao estudante de graduação

CARTA	CRITÉRIOS	P1	P2	P3	P4	ANÁLISE
Carta F2	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	4	A carta F2 foi bem avaliada nos critérios 1 e 2. No critério 3, as opiniões das especialistas ficaram divididas. O texto foi reavaliado e optamos por mantê-lo.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	3	3	4	2	A frase foi mantida.
Carta F10	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	4	A carta F10 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	3	4	4	4	A frase foi mantida.
Carta F16	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	4	A carta F16 dividiu opiniões entre as especialistas. A respeito dela, P3 escreveu: “ <i>não sei se para um aluno que acabou de ingressar no Ensino Superior, seria de fácil compreensão</i> ”. No entanto, como definimos que o jogo será recomendado para estudantes a partir do 2º período de curso, mantivemos a frase.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	3	3	
	A frase é de fácil compreensão.	4	3	3	3	
Carta F21	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	2	A carta F21 recebeu notas 2 para os critérios 1 e 2, indicando que as avaliadoras deste grupo têm reservas quanto ao conteúdo, assim como os profissionais que compuseram o primeiro grupo de especialistas.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	3	
	A frase é de fácil compreensão.	3	4	4	2	Diante disto, optamos pela exclusão da frase.
Carta F29	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	4	A carta F29 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva.

CARTA	CRITÉRIOS	P1	P2	P3	P4	ANÁLISE
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	4	A frase foi mantida.
	A frase é de fácil compreensão.	3	4	4	4	
Carta F31	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	4	A carta F31 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	3	4	4	4	A frase foi mantida.
Carta F32	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	4	A carta F32 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	4	A frase foi mantida.
Carta F33	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	4	A carta F33 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	3	4	4	4	A frase foi mantida.
Carta F36	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	4	A carta F36 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	3	4	4	4	A frase foi mantida.

CARTA	CRITÉRIOS	P1	P2	P3	P4	ANÁLISE
Carta F45	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	3	A carta F45 foi bem avaliada pela maioria das especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	3	
	A frase é de fácil compreensão.	4	4	4	4	
Carta F49	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	3	A carta F49 foi bem avaliada pelos especialistas. Não houve registro de ressalva. A frase foi mantida.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	4	4	
	A frase é de fácil compreensão.	3	4	4	4	
Carta F50	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.	4	4	4	4	A carta F50 dividiu opiniões entre as especialistas e recebeu nota 3 para o critério 2 e notas 2 e 3 para o critério 3, indicando que as avaliadoras deste grupo têm reservas quanto ao conteúdo, assim como os profissionais que compuseram o primeiro grupo de especialistas. Diante disto, optamos pela exclusão da frase.
	É adequada para o público universitário de graduação.	4	4	3	4	
	A frase é de fácil compreensão.	4	3	4	2	

Fonte: as autoras (2022).

Das 12 frases encaminhadas para avaliação por este grupo de especialistas, duas foram excluídas, sendo elas: F21 e F50. A decisão pela exclusão se deu de maneira integrada, uma vez que retomamos a análise feita pelos especialistas do primeiro grupo e também consideramos suas ponderações. Entre os conteúdos que se mantiveram, destacamos que P1 atribuiu nota 3 para grande parte das frases – oito, para sermos mais precisas. Sobre isto, a profissional escreveu: “*Tive algumas dúvidas em algumas frases, contudo, acredito que essa dificuldade nos leva a uma reflexão mais aprofundada*” (P1). Tal comentário aponta para o caráter reflexivo objetivado para o produto educacional e, portanto, é encarado de maneira positiva.

A seguir, apresentamos a síntese de avaliação realizada pelas psicólogas quanto ao conteúdo das cartas-situação.

6.4.2.4 Percepções das especialistas do SAE a respeito do conteúdo das cartas-situação

A partir da avaliação do conteúdo das cartas-situação realizada pelo primeiro grupo de especialistas, encaminhamos para as psicólogas do SAE, via instrumento de validação (Apêndice G), as 13 situações que ou sofreram alteração em seu texto ou dividiram opiniões entre os especialistas e, portanto, deveriam passar por nova análise. Mais uma vez utilizamos a escala de concordância e direcionamos a avaliação por meio dos mesmos quatro critérios (Quadro 24) descritos em formato de afirmativas para verificar o quanto a situação promove reflexão, é relevante dentro do cenário de graduação, está bem redigido e é de fácil compreensão.

Apresentamos a síntese das avaliações no Quadro 31 com a mesma estrutura utilizada para expor os dados dos docentes de Psicologia, mantendo o uso de cores de realce sobre o código da carta para sinalizar as ações adotadas para cada conteúdo (GUEDES, 2021), sendo: (em azul) conteúdo mantido; (em verde) pequenas alterações na redação da carta; e (em amarelo) alterações significativas na redação da carta.

Quadro 31 – Síntese de avaliação do conteúdo das cartas-situação pelas especialistas do serviço de apoio ao estudante de graduação

CARTA	CRITÉRIOS	P1	P2	P3	P4	ANÁLISE
Carta S2	A situação promove reflexão.	4	4	4	3	A carta S2 dividiu opiniões entre as especialistas. Justificativa para alteração do conteúdo da carta já havia disso apontada por especialista do primeiro grupo de validação. A sugestão feita por P3 foi acatada, gerando mudança significativa no texto.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	1	2	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	4	
Carta S3	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S3 foi bem avaliada pelas especialistas. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	4	
Carta S4	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S4 foi bem avaliada pelas especialistas. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	4	
Carta S7	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S7 foi bem avaliada pelas especialistas.

CARTA	CRITÉRIOS	P1	P2	P3	P4	ANÁLISE
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	A situação foi mantida.
	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	4	
Carta S12	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S12 foi bem avaliada pelas especialistas. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	4	
Carta S15	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S15 foi bem avaliada pelas especialistas. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	4	
Carta S16	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S12 foi bem avaliada pelas especialistas. P3 sugeriu pequena alteração no texto que não foi acatada por ir na contramão da sugestão feita por D3 para que a redação seja neutra para gênero. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	3	4	

CARTA	CRITÉRIOS	P1	P2	P3	P4	ANÁLISE
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	3	4	
Carta S21	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S21 foi bem avaliada pela maioria das especialistas, P3, que atribuiu nota 3 para os critérios 3 e 4, sugeriu alteração no texto que provocou pequena mudança na redação.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	3	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	3	4	
Carta S22	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S22 foi bem avaliada pelas especialistas. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	4	
Carta S24	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S24 foi bem avaliada pela maioria das especialistas, P3, que atribuiu nota 3 para os critérios 3 e 4, sugeriu alteração no texto que foi acatada e provocou pequena mudança na redação da carta.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	3	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	3	4	
Carta S26	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S26 foi bem avaliada pelas especialistas.

CARTA	CRITÉRIOS	P1	P2	P3	P4	ANÁLISE
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	A situação foi mantida.
	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	4	
Carta S27	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S27 foi bem avaliada pelas especialistas. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	4	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	4	
Carta S31	A situação promove reflexão.	4	4	4	4	A carta S31 foi bem avaliada pelas especialistas. A situação foi mantida.
	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.	4	4	4	4	
	O texto está bem redigido.	4	4	4	3	
	O texto é de fácil compreensão.	4	4	4	4	

Fonte: as autoras (2022).

As informações contidas no Quadro 31 sinalizam que o conteúdo das cartas-situação teve boa aceitação por parte das Psicólogas que compuseram este segundo grupo de painel de especialistas, visto que, das 13 situações apresentadas a elas, apenas quatro demandaram maior atenção a partir dos dados gerados, coletados e analisados.

P3 fez contribuições valiosas, com recomendações claras quanto às mudanças que poderiam ser feitas nos textos. Destas, três recomendações foram acatadas, conforme apresentado a seguir no Quadro 32, e uma sugestão, embora plausível, não gerou alteração na redação da carta por seguir em direção contrária à ponderação feita por D3 para que os textos sejam neutros para gênero.

Quadro 32 – Alterações realizadas no conteúdo das cartas-situação a partir da avaliação das especialistas do serviço de apoio ao estudante de graduação

CARTA	CONTEÚDO ORIGINAL	REGISTROS DOS ESPECIALISTAS	CONTEÚDO FINAL
Carta S2	Você vai sair de férias e viajará para uma região em que nunca esteve antes.	<i>“Acho que não tem relação com o contexto acadêmico. Talvez pudesse trocar por ‘Você foi selecionado para realizar um trabalho sobre o qual desconhece o tema.’” (P3)</i>	Você vai realizar um trabalho sobre o qual desconhece o tema.
Carta S21	Seu melhor amigo é um dos dois finalistas no processo que definirá quem ingressará no grupo de pesquisa mais disputado pelos acadêmicos do seu curso. Ao final é o outro concorrente, a quem você também conhece, que conquista a vaga.	<i>“Pode ser reescrito desta forma: ‘Seu melhor amigo é um dos dois finalistas no processo que definirá quem ingressará no grupo de pesquisa mais disputado pelos acadêmicos do seu curso. Ao final do processo, é o outro colega de turma, a quem você também conhece, que conquista a vaga.’” (P3)</i>	Seu melhor amigo é um dos dois finalistas no processo que vai definir quem ingressará no grupo de pesquisa mais disputado pelos acadêmicos do seu curso. Ao final do processo, é outro colega de turma, a quem você também conhece, que conquista a vaga.
Carta S24	Para contribuir com a renda familiar, um dos seus colegas de turma concilia o trabalho com os estudos. Ao chegar na universidade, você fica sabendo que ao receber o salário daquele mês este colega foi roubado e todo o dinheiro foi levado.	<i>“Pode ser reescrito desta forma: ‘Para contribuir com a renda familiar, um dos seus colegas de turma concilia o trabalho com os estudos. Ao chegar na universidade, você descobre que o salário recebido naquele mês pelo seu colega foi roubado.’” (P3)</i>	Para contribuir com a renda familiar, um dos seus colegas de turma concilia o trabalho com os estudos. Ao chegar na universidade, você descobre que o salário recebido naquele mês pelo seu colega foi roubado.

Fonte: as autoras (2022).

Os três conteúdos de carta-situação gerados com a contribuição das profissionais passam a compor produto educacional, juntamente com os demais textos que foram validados no primeiro painel de especialistas e com aqueles que, agora reavaliados, se mantiveram. A especialista P1 fez uso do espaço reservado para comentar a respeito da proposta das situações no cenário do jogo. Disse ela: “*As cartas-situação demonstram situações reais do cotidiano acadêmico do aluno, possibilitando reflexões pertinentes em que o estudante poderá se identificar*” (P1). O registro de P1 mais uma vez nos indica que o produto educacional favorece a reflexão a respeito de aspectos próprios da realidade universitária.

6.4.2.5 Percepções das especialistas do SAE a respeito dos demais elementos que compõem o produto educacional

Por fim, era nossa intenção conhecer a opinião das avaliadoras a respeito dos demais componentes do produto educacional. Sendo assim, no instrumento de validação (Apêndice G) também havia perguntas referentes ao tabuleiro, à roleta e ao manual de instruções. Quanto ao tabuleiro, P1 destacou: “*senti falta de ‘andar casas’*”, indicando que além de alocar os sinalizadores de pontuação sobre as casas referentes a conceitos, frases e situações, os jogadores poderiam percorrer um caminho, a exemplo do que acontece em jogos clássicos como Jogo da Vida, Detetive ou Banco Imobiliário, por exemplo. O comentário é válido e nos fez considerar se haveria alguma maneira de, funcionalmente, alterarmos o tabuleiro. No entanto, consideramos mais uma vez o tabuleiro do jogo WAR, um dos produtos externos que foram inspiradores para a concepção do nosso produto educacional. Assim como para o WAR, a ideia era promover conquista de territórios a serem somados, gerando pontuação que deverá indicar um vencedor ao final da partida.

Além desta consideração, P1 finalizou dizendo: “*De modo geral amei o tabuleiro, ele é criativo, colorido, divertido*”. Este comentário foi corroborado pelos registros das demais avaliadoras. P3 afirmou haver gostado do tabuleiro, enquanto P2 o descreveu como sendo “*Perfeito. Bem criativo*”. Por fim, P4 ressaltou que “*o tabuleiro é bem visual e atende às demandas do jogo*”.

A respeito da roleta, P4 sugeriu que o ponteiro seja “*confeccionada com material duro, como plástico, em vez de espuma*”. Ao que está sendo chamado de espuma é, na

realidade, E.V.A. e ao longo da partida de testagem com as profissionais, a pesquisadora-mestranda não percebeu qualquer prejuízo no andamento do jogo ou dificuldade no manuseio e na funcionalidade da roleta. Os comentários das demais especialistas apoiam esta percepção. P3, por exemplo, escreveu: *“gostei da roleta”*; P1 e P2, por sua vez, descrevem a roleta como sendo *“funcional”* e P1 completa dizendo ser ela *“muito criativa”*. Complementarmente, acreditamos ser oportuno destacar que os materiais utilizados e descritos neste trabalho para a produção do jogo são possibilidades e poderão ser substituídos por outros, de acordo com o que for mais viável, inclusive economicamente, por quem vier a replicá-lo.

A respeito do manual de instruções, as opiniões de P1 e P3 são convergentes no que se refere à objetividade das informações contidas no documento. P1 sugere: *“O manual pode ser fragmentado em textos menores pra facilitar a visualização e maior agilidade na leitura”* e P3 destaca: *“Deve ser o mais objetivo possível”*. P2 e P4 reforçaram o que já havia sido explicitado durante a testagem, indicando que o gabarito das cartas-conceito *“deve ficar com o mediador e não com os jogadores”* (P2), *“pois ao checar uma resposta, todas as outras ficam acessíveis”* (P4) para o jogador que está em posse do manual. Contando com a presença de um mediador, a especialista P4 sugere que a leitura do manual seja feita por ele, a fim de minimizar qualquer dificuldade de entendimento quanto às regras do jogo. De acordo com ela, *“alguns pontos ficaram confusos na hora da leitura, mas após o início do jogo e explicações da mediadora [pesquisadora-mestranda], ficou mais claro”* (P4). Diante de todas estas ponderações, entendemos ser importante revisar o manual de instruções e entregá-lo em formato mais objetivo na versão do produto final.

Em visão panorâmica quanto a esta etapa de validação, considerando os relatos no pós-jogo e os registros feitos no instrumento de validação, percebemos que o produto educacional tem potencial de aplicação e pode contribuir com as atividades de profissionais da Psicologia que atuam no atendimento e apoio especializado a estudantes de graduação. No espaço destinado para comentários gerais a respeito do produto educacional, P1 registrou que o jogo *“possui grande valor no despertar da reflexão das competências socioemocionais de maneira lúdica e divertida com estudantes universitários”*. P3 escreveu: *“O jogo pode ser estendido para quaisquer grupos de pessoas ou de repente adaptado para outros contextos”*, indicando que o produto educacional tem potencial de germinabilidade a ser explorado em novas pesquisas e estudos.

Entre os comentários das profissionais, P4 escreveu: “*Parabenizo a pesquisa, é muito interessante a proposta e acredito que com alguns ajustes tem muito potencial para ser aplicada em IES*”. Neste sentido, temos consciência quanto ao ganho gerado para a pesquisa por termos optado por agregar novos olhares e percepções sobre o jogo, ainda que a realização de um segundo momento de validação com especialistas pudesse ter sido feita com os mesmos três docentes que inicialmente contribuíram com valiosas análises a respeito da nossa pesquisa.

7 PRODUTO FINAL

As etapas de testagem e validação, realizadas com a participação de estudantes de graduação e profissionais da Psicologia, foram de fundamental importância para a definição do jogo como produto educacional, conforme apresentado a seguir. Didaticamente, dividimos a descrição da versão final em três categorias: o que foi mantido sem alteração, o que sofreu modificação e o que foi incluído ao jogo.

7.1 ELEMENTOS MANTIDOS SEM ALTERAÇÃO

Os elementos que não sofreram alteração e, portanto, mantiveram a versão original desenvolvida nos primeiros momentos desta pesquisa, são: o nome do jogo, a identidade visual, a roleta, os sinalizadores de pontuação e o tabuleiro.

A respeito do nome e da identidade visual, acreditamos haver esgotado as principais informações que fundamentam estes elementos entre os tópicos do capítulo 5 deste trabalho. Portanto, nos deteremos aqui a expor imagens reais e informações técnicas dos demais componentes, incluindo dimensões projetadas e sugestões de materiais para a confecção do jogo.

a) O tabuleiro

O tabuleiro (Figura 38) permaneceu no jogo sem alterações, mantendo as características descritas no capítulo em que descrevemos a concepção da primeira versão do produto.

Figura 38 – Imagem real do tabuleiro do *Sentido do Ser* (versão final)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora-mestranda (2022).

A fim de garantir visualização de qualidade quanto aos elementos gráficos que compõem o tabuleiro, este componente foi impresso em papel tamanho A3, tipo couchê brilho 250g, na cor branca e em orientação paisagem.

b) Os sinalizadores de pontuação

Os sinalizadores de pontuação (Figura 39) não receberam críticas pelos participantes da pesquisa e não foi observada qualquer situação que nos fizesse repensar a sua tripla funcionalidade, listada no item que descreve os componentes do produto educacional.

Figura 39 – Sinalizadores de pontuação do *Sentido do Ser* (versão final)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora-mestranda (2022).

O material que aparece na Figura 39 consiste em meia-pérolas de 10mm e foi utilizado como sinalizadores no momento da segunda testagem do jogo. Este tamanho é o ideal para a dimensão das casas do tabuleiro, se impresso nas medidas sugeridas no item acima.

Ressaltamos que outros materiais podem ser utilizados como sinalizadores, desde que haja aspecto evidente que demonstre diferença entre eles, a fim de que os dois a quatro jogadores possam identificar seu *status* de pontuação ao longo da partida.

c) A roleta

A roleta (Figura 40) foi mantida como elemento que ajuda a imprimir o viés da surpresa, em caráter de aleatoriedade e sorte, *ao Sentido do Ser*. Possui seis divisões e cada baralho de cartas é representado por duas delas.

Figura 40 – Imagem real da roleta do *Sentido do Ser* (versão final)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora-mestranda (2022).

Para a sua confecção, utilizamos como base uma estrutura em E.V.A. preto, cortado em formato circular. Este também foi o material usado para a confecção do ponteiro. Colamos a base preta em um CD que foi plotado com a arte da roleta, um pedaço de lápis foi adaptado para permitir que o ponteiro gire e um botão preto foi colado na extremidade superior do lápis para dar acabamento. A dimensão da roleta segue o tamanho padrão de um CD, isto é, aproximadamente 12cm de diâmetro.

7.2 ELEMENTOS ALTERADOS

Dois dos componentes do jogo sofreram modificações a partir de comentários, críticas e sugestões obtidos por meio das etapas de testagem e validação do produto. São eles: conteúdos de cartas-conceito, cartas-frase e cartas-situação; e o manual de instruções. A seguir, apresentamos as versões finais destes elementos.

a) Versão final das cartas

Abordamos neste item os conteúdos finais de cada um dos três baralhos de cartas. Em se tratando das cartas-conceito, a quantidade de cartas se manteve, garantindo que

haja 17 cartas desta categoria, sendo uma para cada competência socioemocional representada pelo tabuleiro. O baralho de cartas-frase iniciou o processo de testagem e validação com 51 cartas e, diante das ponderações feitas pelos especialistas, cinco foram excluídas, o que nos leva a entregar 46 cartas como produto final. Por fim, a respeito do baralho de cartas-situação, acatadas as sugestões de alterações feitas pelos especialistas sem que tenha gerado exclusão de conteúdo, as 34 cartas-situação foram mantidas.

As Figuras 41, 42 e 43 possibilitam a visão do panorâmica das cartas com os seus respectivos conteúdos em versão final, para cada um dos baralhos do *Sentido do Ser*.

Diz respeito tanto ao olhar sensível para apreciar a singularidade e a beleza de produções desenvolvidas em diferentes domínios (visual, verbal, oral, escrita) e linguagens (desenho industrial, arquitetura), quanto à disposição para criá-las.



11

Consiste em comportamentos ligados ao planejamento de horários, atividades e objetivos, bem como à forma como os objetos são dispostos e alocados. Considera o uso consciente, eficiente e otimizado de recursos como tempo, tecnologia e estrutura física, por exemplo.



12

Diz respeito a continuar investindo na finalização de uma atividade desafiadora até que o sucesso da ação seja alcançado, ainda que para isto dificuldades tenham que ser superadas e novos caminhos precisem ser trilhados.



13

Agir com consideração, tolerância e cuidado diante dos direitos, sentimentos, crenças e tradições do outro.



14

Responder consciente e coerentemente por suas ações, cumprindo compromissos, realizando tarefas assumidas e primando pela qualidade mesmo diante dos obstáculos.



15

Capacidade de regular os sentimentos gerados em situações de perda ou decepção, a fim de manter a tranquilidade para lidar com elas e para tomar as próximas decisões.



16

Capacidade de lidar de maneira construtiva com situações desafiadoras, aprendendo com elas e administrando sentimentos negativos que possam ser gerados.



17

Fonte: as autoras (2022).

Figura 42 – Versão final das cartas-frase em tamanho reduzido



"Talvez eu seja enganado inúmeras vezes, mas não deixarei de acreditar que em algum lugar, alguém merece minha confiança."

(Aristóteles)



"Às vezes só precisamos de alguém que nos ouça. Que não nos julgue, que não nos subestime, que não nos analise. Apenas nos ouça."

(Charles Chaplin)



"Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades. Lembrai-vos de que as grandes coisas foram conquistadas do que parecia impossível."

(Charles Chaplin)



"Tanto em pintura como em música e literatura, tantas vezes o que chamam de abstrato me parece apenas o figurativo de uma realidade mais delicada e mais difícil, menos visível a olho nu."

(Clarice Lispector)



"Um amigo me chamou para ajudar a cuidar da dor dele. Guardei a minha no bolso e fui."

(Clarice Lispector)



"Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe."

(Clarice Lispector)



"Nos piores momentos lembre-se: quem é capaz de sofrer intensamente, também pode ser capaz de intensa alegria."

(Clarice Lispector)



"Podemos vender nosso tempo, mas não podemos pegá-lo de volta."

(Fernando Pessoa)



"Não se contente com o que não o faz feliz."

(Fernando Pessoa)



"Para vencer – material ou imaterialmente – três coisas definíveis são precisas: saber trabalhar, aproveitar oportunidades e criar relações. O resto pertence ao elemento indefinível, mas real, a que, à falta de melhor nome, se chama sorte."

(Fernando Pessoa)



"Pedras no caminho? Guardo todas,
um dia vou construir um castelo."

(Fernando Pessoa)



"O mundo dependerá daquilo
que fazemos no presente."

(Mahatma Gandhi)



"Aquele que não é capaz de
governar a si mesmo, não será
capaz de governar os outros."

(Mahatma Gandhi)



"Nas grandes batalhas da
vida, o primeiro passo para a
vitória é o desejo de vencer."

(Mahatma Gandhi)



"Um 'não' dito com convicção é melhor e
mais importante que um 'sim' dito
meramente para agradar ou, pior ainda,
para evitar complicações."

(Mahatma Gandhi)



"Não tente adivinhar o que as
pessoas pensam a seu respeito. Faça
a sua parte, se doe sem medo."

(Mahatma Gandhi)



"A resposta certa não importa
nada: o essencial é que as
perguntas estejam certas."

(Mário Quintana)



"Nossos olhos também
precisam de alimentos."

(Mário Quintana)



"Maravilhas nunca faltaram ao mundo:
o que sempre falta é a capacidade de
senti-las e admirá-las."

(Mário Quintana)



"Nunca diga 'te amo' se não te interessa.
Nunca fale sobre sentimentos se estes
não existem. Nunca toque numa vida se
não pretende romper um coração."

(Mário Quintana)



"Não faças da tua vida um rascunho. Poderás não ter tempo de passá-la a limpo."

(Mário Quintana)



"As pessoas não se precisam, elas se completam. Não por serem metades, mas por serem inteiras, dispostas a dividir objetivos comuns, alegrias e vida."

(Mário Quintana)



"A vida fica muito mais fácil quando sabemos onde estão os beijos de que precisamos."

(Mário Quintana)



"Cego é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. Surdo é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo ou o apelo de um irmão."

(Mário Quintana)



"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática."

(Paulo Freire)



"Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens."

(Paulo Freire)



"Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes."

(Paulo Freire)



"Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente."

(Roger Von Oech)



"Quando novas informações surgem e as circunstâncias mudam já não é possível resolver os problemas com as soluções de ontem."

(Roger Von Oech)



"Lembre-se dos dois benefícios do fracasso. Primeiro, se você fracassa, você aprende o que não funciona; e segundo, o fracasso dá a você a oportunidade para tentar um novo caminho."

(Roger Von Oech)



"Se você consegue sonhar algo,
você consegue realizá-lo."

(Walt Disney)



"O que quer que você faça, faça bem
feito. Faça tão bem feito que, quando as
pessoas te virem fazendo, elas queiram
voltar e ver você fazer de novo e queiram
trazer os outros para mostrar o quão bem
você faz aquilo que faz."

(Walt Disney)



"Se tivermos coragem de correr
atrás deles, todos os nossos
sonhos podem se realizar."

(Walt Disney)



"Você pode sonhar, criar, desenhar e
construir o lugar mais maravilhoso do
mundo. Mas é necessário ter pessoas para
transformar seu sonho em realidade."

(Walt Disney)



"Quanto mais gosta de si mesmo, você
menos fica parecido com qualquer
outra pessoa. Isso o torna único."

(Walt Disney)



"Todos os caminhos estão
errados quando você não sabe
aonde quer chegar."

(Walt Disney)



Fonte: as autoras (2022).

Figura 43 – Versão final das cartas-situação em tamanho reduzido



Após a segunda semana de aulas do semestre você tem uma lista de leituras para fazer e trabalhos – individuais e em equipe – para realizar.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



É final do semestre e você percebeu que deixou de estar presente em momentos significativos junto à família e aos amigos. Um novo semestre se inicia e você não gostaria de repetir esta mesma dinâmica.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Você definiu que os próximos dias serão dedicados aos estudos, mas checka suas mensagens e vê que seus amigos marcaram uma viagem curta para o final de semana.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Você se inscreveu num importante congresso relacionado à sua área de formação. O site do evento disponibiliza a completa e extensa programação de palestras, minicursos e workshops que serão realizados.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Em meio às pesquisas para um trabalho que deverá ser entregue em dois dias, o seu computador para de funcionar e o técnico lhe diz que o tempo para o conserto será maior do que o prazo definido pelo professor para o envio do trabalho.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Algumas divergências de opinião fazem com que, em você, surja um sentimento de exclusão por parte dos membros do seu atual grupo de trabalho.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



O professor iniciou a aula dizendo que a atividade do dia será prática e oferece autonomia para que a turma se divida em equipes da maneira que quiser.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



A coordenadora do curso entrou em sala para apresentar um novo aluno que chega transferido de outro turno. Ele se apresenta e, entre outras características, fala que possui comprometimento cognitivo que dificulta sua aprendizagem.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Para a realização de um trabalho em equipe, depois de verificar disponibilidade de todos, a primeira reunião é marcada, mas duas pessoas não comparecem. Na reunião seguinte, as mesmas duas pessoas faltam novamente sem qualquer comunicado à equipe.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Durante uma festa de família, seu tio – que sempre se mostrou contrário ao curso escolhido por você – mais uma vez destaca que você deveria ter optado por outra profissão.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Seu melhor amigo é um dos dois finalistas no processo que vai definir quem ingressará no grupo de pesquisa mais disputado pelos acadêmicos do seu curso. Ao final do processo, é outro colega de turma, a quem você também conhece, que conquista a vaga.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Você se identifica com o curso que escolheu e com as possibilidades profissionais que ele oferece. No entanto, você tem se questionado se será feliz e se terá satisfação ao seguir esta carreira.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Seguindo recomendação médica, uma colega de turma esteve afastada das suas atividades acadêmicas durante o último mês. Agora ela está de volta, uma semana antes do período de avaliação.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Para contribuir com a renda familiar, um dos seus colegas de turma concilia o trabalho com os estudos. Ao chegar na universidade, você descobre que o salário recebido naquele mês pelo seu colega foi roubado.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Durante um seminário, um colega de turma ficou tão nervoso que não conseguiu finalizar sua apresentação. Outros alunos riram dele e assim que a aula foi finalizada começaram a ridicularizá-lo.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Você está andando pela universidade e, ao longe, percebe que um colega está sendo insultado por um grupo de estudantes.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Você tem encontrado dificuldade para compreender o tema trabalhado pelo professor. Em conversa com os colegas de turma, percebeu que há alguns com a mesma dificuldade, enquanto outros relatam facilidade de compreensão.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Você confiou um segredo a um colega de turma a quem considera amigo, mas com grande decepção soube que a informação se espalhou entre a turma. Alguns dias depois ele foi até você para pedir desculpas dizendo que não tinha a intenção de causar prejuízos.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Você está recebendo sua primeira oportunidade de estágio, mas como há conflito entre os horários, para aceitá-lo você precisará deixar a turma de que já gosta e com a qual se identifica.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Para a exposição de um projeto, você e sua equipe investiram tempo e energia na produção dos slides e de toda a apresentação. No dia marcado, ao chegar em sala, a turma recebe a notícia de que o data show reservado não está funcionando.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Para a Semana Acadêmica, a universidade lança edital para inscrição de trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre. Os admitidos serão apresentados no evento que contará com a presença de importantes representantes da universidade e de alguns empresários de variados segmentos de mercado. Todos podem participar, inclusive você.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



A professora solicitou aos alunos que escrevessem sobre o tema abordado em sala e enviassem o texto ao seu e-mail. Na aula seguinte ela faz a devolutiva individualmente e a você diz que o tema precisa ser melhor abordado, oferecendo-lhe nova data para conclusão.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Você havia conversado com um dos seus professores sobre a possibilidade de ele ser seu orientador para o TCC. No momento de fazer a opção recebeu a notícia de que ele atingiu o limite máximo de orientandos para aquele semestre.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Ao longo dos dois primeiros semestres você vem considerando a possibilidade de não estar na graduação certa para você e começa a pensar que algum outro curso poderá responder melhor às suas expectativas acadêmicas e profissionais.

O que você faz?
Qual competência sustenta esta atitude?



Fonte: as autoras (2022).

As 97 cartas que compõem o jogo foram didaticamente integradas a este trabalho em tamanho reduzido. Para a versão impressa, cada carta mede 9,2cm de altura por 5,9cm de largura. A impressão foi feita em papel tamanho A4, tipo couchê brilho 250g, na cor branca e em orientação retrato. Imagem de algumas cartas impressas pode ser vista na Figura 44.

Figura 44 – Cartas impressas



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora-mestranda (2022).

Pelas dimensões indicadas, foi possível imprimir nove cartas por folha.

b) Versão final do manual de instruções

O refinamento do conteúdo do manual de instruções se deu desde a aplicação do protótipo do jogo e, nas duas etapas de testagem que foram realizadas, os participantes sinalizaram que o documento deveria ser mais objetivo, sugerindo redução da quantidade de texto. Com a inserção da figura do mediador, entendemos que algumas explicações e orientações podem ser suprimidas porque dúvidas tenderão a ser sanadas com o apoio do profissional que acompanhará a aplicação do jogo.

Na Figura 45 demonstramos o leiaute do manual em tamanho reduzido.

Figura 45 – Versão final do manual de instrução em tamanho reduzido



<p>Dica Leia as instruções a seguir com atenção e, ao mesmo tempo, vá jogando. Caso tenha dúvidas, pergunte ao mediador que está acompanhando a partida. Ele é o profissional que poderá ajudar você a entender os processos envolvidos no jogo e, por isso, sua presença é muito importante.</p> <p>Apresentação Para dois a quatro jogadores em idade universitária, o jogo concilia educação socioemocional, desenvolvimento de competências e sorte. Em cada rodada, ao girar a roleta, os jogadores são desafiados a acessar seus conhecimentos e experiências para interpretar, analisar e argumentar diante de conteúdos que podem estar relacionados tanto à vida acadêmica quanto social.</p> <p>Componentes 01 tabuleiro, 17 cartas-conceito, 46 cartas-frase, 34 cartas-situação, 01 roleta, 60 sinalizadores na cor preta, 60 sinalizadores na cor branca, 60 sinalizadores na cor rosa, 60 sinalizadores na cor violeta, 01 infográfico, 01 manual de instruções e 01 manual de orientação do mediador.</p> <p>Objetivo Ao final da partida, somar mais pontos (maior quantidade de sinalizadores sobre o tabuleiro) que os demais jogadores.</p> <p>Preparando o jogo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abra o tabuleiro sobre a mesa. - Leia o infográfico e converse sobre o conteúdo com o mediador e os demais jogadores. - Posicione a roleta sobre a mesa, em local acessível para todos. - Cada um dos blocos de cartas – conceito, frase e situação – deve ser embaralhado separadamente e posicionado ao lado do tabuleiro. - Cada jogador escolhe a cor (preta, branca, rosa ou violeta) com a qual jogará nesta partida e deve guardar consigo os 60 sinalizadores correspondentes. - Os jogadores decidem entre si quem começará o jogo, sendo ele seguido pelo jogador à sua esquerda. <p>Foi dada a largada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na sua vez, gire a roleta. - Retire uma carta do baralho correspondente à categoria apontada pelo ponteiro da roleta (conceito, frase ou situação). - Leia o conteúdo em voz alta para que todos os jogadores e o mediador possam ouvir. <p style="text-align: center;">2</p>	<p>Se carta-conceito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O jogador deve indicar a qual competência socioemocional, dentre as 17 apresentadas no tabuleiro, aquele conceito se refere. - O mediador deve verificar o Gabarito das Cartas-Conceitos, presente no Manual de Orientações do Mediador, e informar aos jogadores se a resposta está correta ou não. Caso esteja, o jogador aloca o sinalizar sobre a casa C da referida competência e a carta que estava em jogo é retirada da partida. Caso esteja incorreta, o jogador não pontua e a carta deve retornar ao baralho, abaixo das demais. <p>Se carta-frase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O jogador deve analisar o conteúdo da carta, indicar a qual competência se refere e fundamentar a sua resposta. <p>Se carta-situação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O jogador deve analisar o conteúdo da carta e responder às duas perguntas que se repetem em cada uma das cartas deste baralho. <p>- Não há gabarito para as cartas-frase e cartas-situação. Sendo assim, os demais jogadores precisam validar a resposta dada pelo jogador da vez, considerando as argumentações apresentadas por ele.</p> <p>- Quando a resposta for validada positivamente, o jogador pontua e aloca o sinalizar sobre a casa F (se carta-frase) ou S (se carta-situação) da referida competência. A carta é retirada do jogo.</p> <p>- Caso os demais jogadores não sejam favoráveis à resposta, o jogador não pontua e a carta deve retornar ao seu baralho de origem, abaixo das demais.</p> <p>Atenção! Para os momentos de validação, os demais jogadores não devem julgar com base no que responderiam se estivessem no lugar do jogador da vez, mas devem considerar o quanto a resposta faz sentido dentro da perspectiva apresentada por ele.</p> <p>- Na versão completa, as rodadas seguem até que todas as casas C, F e S do tabuleiro estejam preenchidas com os sinalizadores. No entanto, outras formas de jogar podem ser exploradas.</p> <p>Quem vence o jogo</p> <ul style="list-style-type: none"> - O jogador que somar maior quantidade de sinalizadores no tabuleiro é o vencedor. <p style="text-align: center;">Construa novas experiências com o Sentido do Ser.</p> <p style="text-align: center;">3</p>
--	---

Fonte: as autoras (2022).

Para a confecção do manual de instruções, as quatro faces do documento foram impressas na frente e no verso de uma folha de papel tamanho A4, tipo couchê brilho, 180g, na cor branca e em orientação paisagem.

7.3 COMPONENTES INCLUÍDOS AO JOGO

Dois novos elementos foram incorporados ao jogo: o infográfico e o documento de orientação ao mediador da partida.

a) O infográfico

Conforme já descrito, foi durante o primeiro momento de testagem, realizado com estudantes de graduação, que percebemos a necessidade de inclusão de um componente que apresente, de maneira breve e direta, as competências socioemocionais com base no modelo dos CGFP. Isto porque o conteúdo de jogo contempla diretamente as 17 competências socioemocionais, mas, até então, não favorecia a conceituação das cinco macrocompetências e qualquer contextualização ou explicação acerca da teoria que o embasa.

Segundo Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2011), o acesso à informação amplia o repertório de conhecimentos sobre determinado tema, fazendo com que aquele que entra em contato com ela esteja mais preparado para lidar com questões ligadas ao assunto. No entanto, não basta que seja qualquer informação. Os autores ressaltam que como matéria-prima do conhecimento, a informação precisa ser gerida e direcionada para que possa cumprir seu papel como potencializadora do saber (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2011).

Com atenção a estas ponderações, optamos pela criação de um infográfico (Figura 46) que segue com o jogo e, de maneira clara e objetiva, apresenta as definições das cinco macrocompetências. Visamos, com isto, subsidiar os conhecimentos e as vivências propostas pelo *Sentido do Ser* e, conseqüentemente, contribuir com a dinâmica do jogo.

Figura 46 – Infográfico do *Sentido do Ser* em tamanho reduzido



Fonte: as autoras (2022).

Para a impressão deste componente, dimensionamos de modo que seja possível fazer a impressão de dois infográficos com folha de papel A4. Utilizamos papel tipo couchê brilho, 180g, na cor branca e em orientação retrato.

b) O manual de orientação para o mediador da partida

A necessidade da presença de um mediador para acompanhar as partidas do *Sentido do Ser* foi destacada durante o momento de testagem da primeira versão do produto educacional com as profissionais da Psicologia do serviço de apoio especializado ao estudante do CESUPA. Entre as considerações feitas por alguns dos especialistas que fundamentam a inserção do papel do mediador ao jogo, estão:

- A gestão do tempo: o mediador poderá incentivar e motivar os jogadores a vivenciarem as etapas de análise, reflexão, respostas às cartas e validação de maneira dinâmica, sem esquecer que cada pessoa tem um ritmo que precisa ser respeitado e validado, mais do que qualquer resposta.

- O suporte técnico: o mediador deve conhecer os objetivos (lúdico e formativo) do jogo e a sua mecânica, a fim de responder aos questionamentos de caráter teórico que possam surgir durante a partida.
- A posse do gabarito das cartas-conceito: o mediador ficará em posse do gabarito das cartas-conceito e é ele quem fará a conferência da resposta dada pelos jogadores. Visamos, com isto, evitar que as respostas sejam acessadas em momento indevido ou mesmo decoradas, comprometendo o objetivo e o andamento de aplicação do recurso.

Além destas questões, pensamos que o mediador poderá intervir caso perceba que a comunicação está acontecendo de maneira prejudicial, com conteúdos de fala, argumentações e comportamentos inadequados. Para este papel, portanto, faz-se necessário que seja um profissional das áreas da Psicologia ou da Pedagogia, com foco no atendimento e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Considerando todas estas premissas, desenvolvemos um novo componente para acompanhar o jogo, com orientações acerca da atuação do mediador antes, durante e após a realização da partida. Este documento pode ser visualização em tamanho reduzido na Figura 47.

Figura 47 – Manual de orientação ao mediador em tamanho reduzido



Olá, mediador do Sentido do Ser

Você tem em mãos um jogo de tabuleiro concebido para ser aplicado junto a universitários a partir do 2º período de graduação. Tendo como base teórica o modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade, o jogo tem como objetivo favorecer o contato com as competências socioemocionais e contribuir com o despertar para a importância de desenvolvê-las.

O Sentido do Ser pode ser aplicado dentro ou fora da sala de aula, desde que haja a presença de um mediador, apto a manejar situações e emoções que venham a ser suscitadas antes, durante e/ou após a partida. Por esta razão, é indicado que, para assumir a posição de mediador, você tenha formação em Psicologia, Pedagogia ou atuação voltada para o desenvolvimento e a formação integral (técnica e socioemocional) de universitários.

Para ajudá-lo a entender o seu papel no Sentido do Ser, faça a leitura deste material e explore os componentes do jogo, preferencialmente antes do início da partida com os estudantes.

Preparação para o início da partida

- Verifique se o local definido para a partida é adequado. Garanta que haja uma superfície plana para repousar o tabuleiro e para que os baralhos de cartas estejam acessíveis para os jogadores.
- Dependendo da motivação para a aplicação do jogo, considere se estarão presentes apenas os jogadores ou se outras pessoas poderão acompanhar a partida.
- Antes de iniciar, exponha os objetivos que fundamentam a aplicação do jogo.
- Convide os jogadores a fazerem a leitura do infográfico, seguida de discussão a respeito do conteúdo apresentado. Incentive-os a compartilharem seu entendimento a respeito das macrocompetências socioemocionais e faça complementos, conforme julgar necessário.
- Solicite aos jogadores que façam a leitura do Manual de Instruções. Se eles apresentarem dúvidas, conceda-lhes tempo para buscarem a compreensão juntos e, somente diante da persistência dos questionamentos, intervenha para direcionamentos.

O que se espera do mediador do Sentido do Ser?

- **Suporte técnico:** conheça o jogo e a sua mecânica, a fim de responder aos questionamentos que possam surgir antes, durante e/ou após a partida.
- **Gestão do tempo:** motive os jogadores a vivenciarem as etapas de análise, reflexão, respostas às cartas e validação de maneira dinâmica, sem esquecer que cada pessoa tem um ritmo que precisa ser respeitado e validado, mais do que qualquer resposta.
- **Incentivo à comunicação positiva:** caso perceba que a comunicação entre os jogadores está acontecendo de maneira prejudicial, com conteúdos de fala, argumentações e comportamentos inadequados, intervenha com base no objetivo do jogo, a fim de orientar a conduta dos

2

estudantes. Destacamos que, para os momentos de validação, os demais jogadores não devem julgar com base no que responderiam se estivessem no lugar do jogador da vez, mas devem considerar o quanto a resposta faz sentido dentro da perspectiva apresentada por ele.

Atenção! Avalie as relações estabelecidas entre os jogadores e modere suas intervenções, de modo que aconteçam quando realmente necessário. O jogo tem a intenção de favorecer aos jogadores a oportunidade de construir e vivenciar suas próprias dinâmicas de jogo e você deve ser parceiro neste processo.

· **Posse do gabarito das cartas-conceito:** guarde com você o gabarito das cartas-conceito. Evite que as respostas sejam acessadas pelos jogadores em momento indevido, para que não sejam comprometidos o objetivo e a dinâmica do jogo.

Gabarito das Cartas-Conceito

Número da Carta-Conceito	Competência Socioemocional
1	Assertividade
2	Autoconfiança
3	Confiança
4	Curiosidade para aprender
5	Determinação
6	Empatia
7	Entusiasmo
8	Foco
9	Imaginação criativa
10	Iniciativa social
11	Interesse artístico
12	Organização
13	Persistência
14	Respeito
15	Responsabilidade
16	Tolerância à frustração
17	Tolerância ao estresse

Bônus! Explore novas formas de jogar o Sentido do Ser. Dependendo dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados, você pode propor o uso de apenas um ou dois baralhos do jogo, com ou sem o apoio do tabuleiro, por exemplo.

3

Fonte: as autoras (2022).

Para a confecção do manual de orientação, as quatro faces do documento foram impressas na frente e no verso de uma folha de papel tamanho A4, tipo couchê brilho, 180g, na cor branca e em orientação paisagem.

É possível acessar e baixar os arquivos que compõem o *Sentido do Ser*, em sua versão final, pelo link <https://jogosentidodoser.wixsite.com/sentido-do-ser> ou via QR Code (Figura 48):

Figura 48 – QR Code para acesso e download dos arquivos do *Sentido do Ser*



Fonte: as autoras (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas sociais e mercadológicas, por vezes, priorizam a racionalidade em detrimento da dimensão emocional que é tão própria do ser humano. O *ser* e o *sentir*, que direcionam a aplicação do conhecimento, influenciam na qualidade das relações estabelecidas pelo indivíduo e falam muito a respeito da sua personalidade e da maneira como poderá vir a se comportar em diferentes situações, têm sido desprestigiados.

Para a transformação desta realidade em uma perspectiva que considere e respeite a integralidade e a subjetividade da pessoa humana, as IES assumem um importante papel, especialmente por se tratarem de um espaço reconhecido pelo saber conceitual e procedimental que, agora, precisa contribuir para o repensar de uma formação que também abrace a dimensão socioemocional dos seus estudantes.

É neste contexto de transformação que se destaca a proposta de um ensino inovador, disposto a alterar leiaute, papéis e relações convencional e historicamente estabelecidos, não somente dentro da sala de aula, mas também considerando os espaços e o que acontece fora dela. *Ora, como potencializar o desenvolvimento das competências necessárias para o enfrentamento de desafios da vida diária, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, senão expondo os estudantes a situações reais ou que simulem a realidade? Como formar cidadãos ativos, profissionais seguros do seu saber e sabedores do seu potencial senão convidando-os a sair da passividade e assumir um lugar de protagonismo? Como contribuir com o nível de motivação e engajamento acadêmico senão por meio da promoção de uma aprendizagem mais significativa, com a implementação de estratégias que gerem conexão com a história e com os anseios dos estudantes?*

Sem qualquer pretensão de reduzir o universo que há nestes e em outros questionamentos, com base nos estudos realizados para a construção deste trabalho destacamos as Metodologias Ativas como uma relevante iniciativa para uma formação mais integral e significativa. As diferentes metodologias, a depender do contexto de aplicação, dos objetivos a serem alcançados e dos atores envolvidos no processo, podem assumir características variadas e promover conexão com os conteúdos, com as experiências e entre pessoas.

Entre os aspectos que podem estar presentes na aplicação de uma Metodologia Ativa, o lúdico tende a despertar a atenção e motivar a participação na experiência

proposta no contexto do ensino e aprendizagem. Para além disto, mais especificamente o uso de jogos se mostra promissor por mobilizar um interesse inicial nos estudantes simplesmente por ser o que é: um jogo. Isto é, a aplicação deste recurso, orientada para objetivos claros de aprendizagem, possibilita o contato com conteúdos que, em primeira vista, poderiam não ser atrativos para os alunos.

Diante disto, a concepção e a entrega ao meio acadêmico do “*Sentido do Ser*” se configura como uma estratégia lúdico-formativa a ser utilizada com alunos de graduação, na intenção de promover o contato e a reflexão a respeito das emoções que permeiam e, muitas vezes, fundamentam os seus comportamentos. Esperamos que, por meio da sua aplicação, os universitários sejam instigados a olhar para dentro e para fora de si mesmos, conscientes quanto à responsabilidade que carregam para a construção da sua própria trajetória e para o desenvolvimento da sociedade.

O jogo é indicado para estudantes a partir do 2º período de formação, visto que alguns conteúdos podem apresentar maior potencial de diálogo com aqueles que possuem alguma vivência universitária. Como contribuição para o delineamento do perfil do jogador, consideramos os dois momentos de testagem que foram promovidos para a validação e o refinamento do produto educacional. No primeiro deles, contamos com a participação de estudantes de graduação do curso de Psicologia e no segundo momento, fomos honradas com a presença de profissionais da Psicologia. Observamos que os objetivos lúdico e formativo propostos pelo jogo foram alcançados com estes públicos e, embora não tenhamos feito a aplicação junto a grupos de outra área do conhecimento, as profissionais que atuam com o serviço especializado de apoio a estudantes de graduação sinalizaram interesse pelo jogo, demonstrando que o produto possui potencial de aplicação entre estudantes de diferentes áreas e cursos.

Embora se trate de um jogo, a sua aplicação deve ser feita com cautela e responsabilidade, uma vez que emoções podem ser mobilizadas e, conseqüentemente, reações inesperadas podem emergir entre os jogadores. Por esta razão, entendemos a necessidade de as partidas serem acompanhadas, preferencialmente, por um profissional da Psicologia, Pedagogia ou outra área do conhecimento, desde que tenha foco de pesquisa e/ou atuação com o desenvolvimento e a formação integral de universitários.

A sugestão pela inclusão de um mediador emergiu em um dos painéis de especialistas realizados para a testagem e validação do produto, suscitada, em grande parte, por um incômodo percebido quanto ao tempo que cada jogador demanda para finalizar o seu turno. Como alternativa para minimizar os impactos negativos produzidos pelo tempo maior utilizado por alguns, foi sugerido o uso de uma ampulheta. Consideramos a possibilidade, no entanto, entendemos que a adoção deste recurso como mais um componente poderia trazer rigidez para um processo que – esperamos – seja fluido e prazeroso. Quando da inserção do papel do mediador, acreditamos que esta questão possa ser, se não sanada, aplainada.

No tocante à duração do jogo, os três grupos que participaram de etapas de testagem do “*Sentido do Ser*” finalizaram suas partidas em tempos diferentes, evidenciando que, em se tratando de reflexão, emoções e aprendizagem, a individualidade temporal deve ser considerada e respeitada. Ainda assim, acreditamos que possa ser válido, como desdobramento desta pesquisa, aplicar o jogo junto a novos grupos, a fim de observar aspectos ligados à Dinâmica do jogo.

Sabemos que uma pesquisa não se esgota e que desdobramentos se seguirão a cada aplicação. É no dia a dia que outras possibilidades vão se colocando, inclusive com a chance de, por exemplo, novas situações, novas personalidades e frases, novos conceitos e até mesmo novas competências serem incluídas ao jogo. Contextos diferentes podem descortinar alternativas variadas de utilização do recurso, por exemplo, com a utilização de apenas um baralho de cartas e o objetivo de preencher, no tabuleiro, apenas as casas que se referem às cartas em jogo; ou ainda, utilizar as cartas-conceito para entendimento quanto às competências socioemocionais, sem para isto fazer uso da roleta e do tabuleiro.

Esta é a condição de germinabilidade que contribui para o caráter inovador do produto gerado por esta pesquisa. Além disto, destacamos que os materiais gráficos disponibilizados para acesso e download podem ser substituídos por elementos alternativos, a exemplo dos que foram utilizados no protótipo: o lápis de cor substituiu os sinalizadores; os papéis com as inscrições “carta-conceito”, “carta-frase” e “carta-situação” cumpriram o objetivo da roleta – um dado poderia ter sido utilizado também; e mesmo o tabuleiro, com leiaute mais simples, foi impresso em duas folhas A4 que foram coladas com uma fita adesiva.

As possibilidades são muitas. De modo geral, os comentários de estudantes e especialistas que contribuíram com a realização da pesquisa e o refinamento do produto indicam que o jogo desperta interesse e é inovador, especialmente por tratar sobre as competências socioemocionais de maneira lúdica com possibilidade de ser adaptado para aplicação em outros ambientes.

E, se tanto falamos sobre emoções, pedimos licença para encerrar este texto dizendo que experimentamos de um sentimento muito bom quando olhamos para a trajetória trilhada e percebemos o lugar em que chegamos. É gratificante. É realizador. Quando falávamos do outro, de *ser* no mundo, inevitavelmente, também estávamos falando sobre nós mesmas, para nós mesmas. Esse é o encanto da pesquisa. Há o que é do outro e para o outro, mas estas linhas estão impregnadas pela subjetividade das suas pesquisadoras.

E não há como negar.

Foi um grande aprendizado sobre o fazer científico e a respeito de quem somos e do que somos capazes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 15-40, 2003.
- ALONSO, F. T. As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. In: ALONSO, F. T. (Org.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Edições Piaget, p. 215-261, 2000.
- ALVES, M. P. et al. **Práticas inovadoras no ensino superior**. Instituto de Educação, Universidade do Minho, p. 1-15, 2012.
- ALVES, L. Jogo digital. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.
- ANDERSEN, N. H. **Environmental storytelling in storyworlds**, 2019. Master thesis (Master Computer Graphics) – Aalborg Universitet, Aalborg, Dinamarca, 2019. Disponível em: https://projekter.aau.dk/projekter/files/306255849/Masters_Thesis_Environmental_Storytelling_In_Storyworlds.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.
- ANSIOGÊNICO. **Dicionário Priberam**, 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 6 fev. 2020.
- ANTUNES, J. et al. Ciclo criativo de jogos colaborativos: um método para criação de jogos educativos. **Holos**. Ano 34, v. 2, p. 424-437, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3298/pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- BARROS, M. B. A. et al. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de covid-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 1-12, 2020. Disponível em <https://www.scielosp.org/article/ress/2020.v29n4/e2020427/pt/#>. Acesso em: 14 jan.2021.
- BÍSCARO, A. W. Métodos e técnicas em T&D. In: BOOG, G.G. (Org.). **Manual de treinamento e desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1999. p. 261-286.
- BOTTENTUITT JUNIOR, J. B.; LISBOA, E. S.; COUTINHO, C. P. O infográfico e as suas potencialidades educacionais. **Quaestio** - Revista de Estudos em Educação, v. 13, n. 2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/695/719>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- BOYATZIS, R. E. Stimulating self-directed learning through the managerial assessment and development course. **Journal of Management Education**. p. 304-323, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313501327_Self-directed_learning_Develop_your_emotional_intelligence. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRANDTNER, M.; BARDAGI, M. Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 2, n. 2, p. 81-91, 2009.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de fevereiro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Nacional na Propriedade Industrial. **Faça uma busca**. Disponível em: <http://www.inpi.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Nacional na Propriedade Industrial. **Instituto Nacional na Propriedade Industrial**, Brasília, 22 de maio de 2019. Disponível em: <http://www.inpi.gov.br/sobre/estrutura>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BREDA, T. V. **O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na geografia escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BUZAN, T. **Mapas mentais e sua elaboração: um sistema definitivo de pensamento que transformará a sua vida**. São Paulo: Cultrix, 2005.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, E. F. F.; BRAGA, P. E. T. O jogo de tabuleiro como uma estratégia auxiliadora para o ensino de zoologia, com ênfase para as serpentes. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 6, n. 3, p. 202-217, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21152/12625>. Acesso em: 31 mar. 2022.

CERCHIARI, E. A. N. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**, 2004. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, 2004. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/313371/1/Cerchiari_EdneiaAlbinoNunes_D.pdf. Acesso em: 23 fev. 2020.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 413-420, 2005.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COELHO, V. A. et al. Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. **Análise Psicológica**. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, v. 34, n. 1, p. 61-72, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/966/pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

COOK, D. A; HATALA R. Validation of educational assessments: a primer for simulation and beyond. **Advances in simulation**, v. 31, n. 1, p. 2-12, 2016.

CORAÇÃO. **Infopédia**: Dicionários Porto Editora, 2021. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cora%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 7 out. 2021.

COSTA, E. L. Ensino tradicional. educação e pedagogia. **Portal Educação**, 2012. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/ensino-tradicional/11345>. Acesso em: 25 fev. 2019.

COSTA, L. **Slogan ou tagline**: entenda as diferenças. Medium, 2017. Disponível em: <https://medium.com/@larissa.costa/slogan-ou-tagline-entenda-as-diferen%C3%A7as-ae99304e783b>. Acesso em: 25 fev. 2020.

COSTA, A. C. S.; MARCHIORI, P. Z. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 6, n. 2, p. 44-65, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89912/103928>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow** : A psicologia do alto desempenho e da felicidade. São Paulo: Objetiva, 2021.

DELAGE, P. E. G. A. et al. Criação e aplicação de uma estratégia gamificada no ensino de graduação de enfermagem. **Revista Cogitare Enfermagem**, v. 26, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/70221/pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

DI LOURENÇO, V. A estrutura MDA. **HieroGames**, 2019. Disponível em: <https://hierogames.home.blog/2019/09/25/a-estrutura-mda/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

DUARTE, E. Um estatuto científico para a experiência sensível. PICADO, B.; MENDONÇA, C. C.; CARDOSO FILHO, J. (Orgs.). **Experiência estética e performance**. Salvador: EDUFBA, 2014.

DUTRA, J. S. et al. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. 30, 2006, Salvador, **Anais**, Salvador: ANPAD. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2006-gpra-2578.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n.1, p.161-176, 2000.

ENGRENAGEM. **Infopédia**: Dicionários Porto Editora, 2021. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/engrenagem>. Acesso em: 7 out. 2021.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA: educação socioemocional. **Apresentação**. Disponível em <https://escoladainteligencia.com.br/escola-da-inteligencia/>. Acesso em: 8 jan. 2019.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA: educação socioemocional. **Apresentação**. Disponível em <https://escoladainteligencia.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ESTADÃO. **Avanços tecnológicos impulsionados pela pandemia**, 2020. Disponível em: <https://summitsaude.estadao.com.br/tecnologia/avancos-tecnologicos-impulsionados-pela-pandemia/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FALKEMBACH, G. A. M. O lúdico e os jogos educacionais. **Mídias na Educação**. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, 2007. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

FARINA, M.; LOPES, R. M. F.; ARGIMON, I. I. L. Perfil de idosos através do modelo dos cinco fatores de personalidade (Big Five): revisão sistemática. **Diversitas Perspectivas em Psicologia**. v. 12, n. 1, p. 97-108, 2016.

FARINA, M.; PEREZ, C.; BASTOS, D. **Psicodinâmica das cores em educação**. 5ª ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

FERREIRA, D. N. A.; KROHING, A. K. Do paradigma da racionalidade moderna à era da complexidade: as trilhas da ética na sociedade moderna. **Revista Internacional CONSINTER de Direito**, v. 1, n. 1., 2015. Disponível em: <https://revistaconsinter.com/revistas/ano-i-volume-i/parte-1-direitos-difusos-coletivos-e-individuais-homogeneos/do-paradigma-da-racionalidade-moderna-a-era-da-complexidade-as-trilhas-da-etica-na-sociedade-moderna/#:~:text=S%C3%A3o%20do%20paradigma%20da%20racionalidade,meio%20social%20para%20an%C3%A1lise%20separada>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FERREIRA, W. M.; NASCIMENTO, S. P. F. Utilização do jogo de tabuleiro - ludo - no processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos. **Química Nova Escola**, v. 36, n. 1, p. 28-36, 2014. Disponível em: http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc36_1/06-RSA-26-12.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, p. 183-196, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010. Acesso em: 15 fev. 2020.

FRAGOSO, S.; AMARO, M. **Introdução aos estudos de jogos**. Salvador: EDUFBA, 2018.

FRAZÃO, D. **Albert Einstein**: biografia. Ebiografia, 2019a. Disponível em: https://www.ebiografia.com/albert_einstein/. Acesso em: 30 jan. 2020.

FRAZÃO, D. **Aristóteles**: biografia. Ebiografia, 2019b. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/aristoteles/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FRAZÃO, D. **Charles Chaplin**: biografia. Ebiografia, 2019c. Disponível em: https://www.ebiografia.com/charles_chaplin/. Acesso em: 30 jan. 2020.

FRAZÃO, D. **Clarice Lispector**: biografia. Ebiografia, 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/. Acesso em: 30 jan. 2020.

FRAZÃO, D. **Fernando Pessoa**: biografia. Ebiografia, 2019d. Disponível em: https://www.ebiografia.com/fernando_pessoa/. Acesso em: 30 jan. 2020.

FRAZÃO, D. **Mahatma Gandhi**: biografia. Ebiografia, 2019e. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mahatma_ghandi/. Acesso em: 30 jan. 2020.

FRAZÃO, D. **Mário Quintana**: biografia. Ebiografia, 2019f. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mario_quintana/. Acesso em: 30 jan. 2020.

FRAZÃO, D. **Paulo Freire**: biografia. Ebiografia, 2019g. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 30 jan. 2020.

FRAZÃO, D. **Walt Disney**: biografia. Ebiografia, 2014. Disponível em: https://www.ebiografia.com/walt_disney/. Acesso em: 30 jan. 2020.

FRAZÃO, D. **William Shakespeare**: biografia. Ebiografia, 2019h. Disponível em: https://www.ebiografia.com/william_shakespeare/. Acesso em: 30 jan. 2020.

GOMES, C. M. A.; GOLINO, H. F. Relações hierárquicas entre os traços amplos do Big Five. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 25, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/F6Wzw6ysVdFM3QXmp6cLrqt/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 29 jan. 2022.

GONÇALVES, J. A. T.; Ensinando 'felicidade': aprendizagem socioemocional no ensino superior. In: **Encontro de Iniciação Científica**, Toledo Centro Universitário, Presidente Prudente, v. 15, n. 15, p. 1-4, 2019. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/7927>. Acesso em: 06 fev. 2022.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006. Acesso em: 22 jan. 2022.

GROW. Jogo WAR. **Jogos de Estratégia**. Disponível em: <https://www.lojagrow.com.br/jogo-war---grow-02000/p>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GUAREZI, R. A efetividade das metodologias ativas no processo de aprendizagem. **Inoveduc Folha Dirigida**, 2017. Disponível em: <http://inoveduc.com.br/artigos/efetividade-das-metodologias-ativas-no-processo-de-aprendizagem/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

GUEDES, S. M. A. **Ciência em cartas**: refletindo sobre a importância do diálogo entre ciência e sociedade com discentes de graduação. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Pará, 2021.

HELLER, E. **A Psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. Tradução de Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HUNICKE, R.; LEBLANC, M.; ZUBEK, R. MDA: A formal approach to game design and game research. **Proceedings of the AAI Workshop on Challenges in Game AI**, v. 4, n. 1, p. 2-6, 2004. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/228884866_MDA_A_Formal_Approach_to_Game_Design_and_Game_Research. Acesso em: 04 jul. 2021.

HUTZ, C. S. et al. O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 11, n. 2, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4bMcTZHDcV8S3dsZQjSWL3L/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jan. 2022.

IDEA JOGOS PEDAGÓGICOS. **Castelo das Emoções**. Disponível em: <https://www.idealogos.com.br/products/castelo-das-emocoes#conteudo-terapeutico>. Acesso em: 20 jul. 2021.

IH!CRIEI. **Por que o símbolo da criatividade é uma lâmpada?** Disponível em: <http://www.ihcriei.com.br/eucriativo/a-conexao-entre-lampadas-e-a-criatividade/>. Acesso em: 7 out. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Atividades socioemocionais para jovens do fundamental II**, 2020a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises/atividades-fundamental-ii.html>. Acesso em: 26 jan. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **BNCC: construindo um currículo de educação integral**, 2020b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências para a vida**, 2017a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/compet%C3%AAs-para-a-vida.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diálogos Socioemocionais: apostila do professor**, 2017b. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/vcv88n>. Acesso em: 15 jan. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **eduLab 21**, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/edulab-21.html>. Acesso em: 11 jan. 2022.

JORNAL DE BRASÍLIA. **Como a pandemia influenciou o avanço da tecnologia**, 2020. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/arquivo-de-blogs/bsbtek/pandemia/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LAMBERT, P. Um currículo para o futuro dos estudantes. In: PORVIR. **O futuro se aprende**. 28 set. 2021. Disponível em: https://porvir.org/um-curriculo-para-o-futuro-dos-estudantes/?gclid=Cj0KCOiA3rKQBhCNARIsACUEW_aramilOttB-2YsVqR52Xa2LgYgw9IgvB0TxLdqURE3nrmjJ5xEQG4aAuFmEALw_wcB. Acesso em: 16 fev. 2022.

LEÃO, A. M.; et al. Prevalência e Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 4, p. 55-65, 2018.

LEITE, P. S.; MENDONÇA, V. G. Diretrizes para Game Design de Jogos Educacionais. SBGames, 12, 2013. São Paulo, **Anais**, São Paulo: SBC. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/artedesign/17-dt-paper.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LELIS, K. C. G. et al. Sintomas de depressão, ansiedade e uso de medicamentos em universitários. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 23, p. 9-14, 2020. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602020000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 fev. 2022.

LOPES, D. G. **Jogos de tabuleiro**: estudo dos sistemas visuais. 2013. Dissertação (Mestrado em Design) – Escola Superior de Artes e Design Matosinhos. Matosinhos. Portugal, 2013.

LOPES, O. R.; CARNEIRO, C. D. R. O jogo “Ciclo das Rochas” para ensino de Geociências. **Revista Brasileira de Geociências**, v. 39, n. 1, p. 40-41, 2009. Disponível em: <http://bjg.siteoficial.ws/2009/n.1/c.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

LORENZETO, J. J. S. et al. Perfil Profissional: as competências necessárias ao colaborador para o alcance de objetivos estratégicos nas startups de logística. In: Congresso de Logística das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza. 12, 2021, Mogi das Cruzes, **Anais**, Mogi das Cruzes: FATEC. Disponível em: <https://fateclog.com.br/anais/2021/parte4/462-580-1-RV.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MACÊDO, J. W. L.; SILVA, A. B. Construção e validação de uma escala de competências socioemocionais no Brasil. In: **Revista Psicologia Organização e Trabalho**. Brasília, v. 20, n. 2, p. 965-973, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572020000200002. Acesso em: 06 fev. 2022.

MÃOS DADAS. **Dicionário de Símbolos**: significado dos símbolos e simbologias. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/maos-dadas/>. Acesso em: 7 out. 2021.

MARTINS, C. C.; WECHSLER, S. M. Competências socioemocionais: o estado da área nas publicações ibero-latinas. **Arch Health Invest**. v. 9, n. 4, p. 371-376, 2020. Disponível em: <https://archhealthinvestigation.emnuvens.com.br/ArchHI/article/view/5067/pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MÂSIH, R. T.; SILVA JÚNIOR, J. T.; RAMOS, R. R. Gestão de pessoas baseada em competências: em busca de um alinhamento conceitual. **XXVIII Encontro Nacional De Engenharia de Produção**, Rio de Janeiro, p. 1-13, 2008. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STO_076_539_12173.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

MOLA. **Dicionário Criativo**. Disponível em: <https://dicionariocriativo.com.br/significado/mola>. Acesso em 7 out. 2021.

MORAIS, M. F. **A avaliação da criatividade**: a opção pelos produtos criativos. Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, p. 1-13, 2005.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORONI, L. M. **Integrando a retórica ao game design**. Paraná, p. 1-12, 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/leommoroni/material-de-apoio-integrando-retrica-ao-game-design>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MOURA, C. B. Pontos Fracos. **Youtube**. 2019. 1 vídeo (4m32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hWB1g47zmlc>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MUNHOZ, D. R. M.; BATTAIOLA, A. L. Regras e mecânicas em jogo. **Pesquisa em Foco**, v. 23, n. 2, p. 22-41, 2018. Disponível em: https://45.71.6.41/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1821/1373. Acesso em: 30 mar. 2022.

NAKANO, T. C.; PRIMI, R.; ALVES, R. J. R. Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros. In: **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ccYWfCPrGtYqKPFd9hkJrZv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

NUNES, C. H. S. S.; HUTZ, C. S.; GIACOMONI, C. H. Associação entre bem-estar subjetivo e Personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v.8, n.1, abr. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000100009. Acesso em: 23 nov. 2018.

NUNES, C. H. S. S.; HUTZ, C. S.; NUNES, M. F. O. **Bateria Fatorial de Personalidade – Manual Técnico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

OECH, R. **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Roger_von_Oech. Acesso em: 30 jan. 2020.

PADOVANI, R. C. et al. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 02-10, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872014000100002, Acesso em: 23 fev.2020.

PARRY, S. B. The quest for competencies. **Training**, p. 48-54, 1996. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ527012>. Acesso em: jan.2022.

PEREIRA, R. F.; FUSINATO, P. A.; NEVES, M. C. D. Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências. 7, 2009, Florianópolis, **Anais**, Florianópolis: ENPEC. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1033.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PINHEIRO, J. Q.; FARIAS, T. M.; ABE-LIMA, J. Y. Painel de especialistas e estratégia multimétodos: reflexões, exemplos, perspectivas. **Revista Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 184-192, abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/11216/9635>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PORVIR. **Conheça as competências para o século 21**. 14 ago. 2012. Disponível em <http://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PORVIR. O que é. In: **Especial Socioemocionais**. Disponível em <https://porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acesso em: 25. fev. 2020.

PPGCIMES. **Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa**. 2017. Disponível em: <https://www.ppgcimes.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 7 jan. 2022.

RADFAHRER, L. Jogos são regidos por mecânica, dinâmica e estética. **Rádio USP**, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/jogos-sao-regidos-por-mecanica-dinamica-e-estetica/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

ROCHA, M. S.; et al. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários durante a pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 80959- 80970, 2021.

ROCHA, E. S.; SASSI, A. P. Transtornos mentais menores entre estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, João Pessoa, v. 37, n. 2, p. 2010-2016, 2013.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2022.

RODRIGUES, F. SAUAIA, A. C. A. Criação de jogo de tabuleiro para treinamento corporativo. **Semead**, 8, 2005. São Paulo: FEA-USP. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/8semead/resultado/trabalhosPDF/182.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.

RIZZATTI, I. M.; et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SANTOS, M. V. et al. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018.

SENTIDO. **Dicio**: Dicionário Online em Português, 2020a. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sentido/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SENTIDO. **Michaelis**: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 2020b. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=sentido>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SER. **Michaelis**: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ser>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SERPA, A. L. **Variáveis socioemocionais e sua relação com o desempenho acadêmico**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, 2017.

SCHAEFER, R. Formação integral para o protagonismo responsável: as dimensões da formação do jovem no Recanto Maestro. **Saber Humano**, v. 7, n. 10, p. 32-52. , jul./dez.2017. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/222/246>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SICART, M. Defining Game Mechanics. **Game Studies**, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <http://gamestudies.org/0802/articles/sicart?viewType=Print&viewClass=Print>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SILVA, C. S. **Competências socioemocionais, coping, bem-estar e adaptação ao ensino superior**. 2020. Dissertação (Psicologia Clínica e da Saúde) – Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, Universidade Lusófona do Porto, Porto, 2020.

SILVA, S. S. **Oficina pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Pará, 2019.

SINOPSYS. **Pontos Fracos: autoconhecimento e autodesenvolvimento para adolescentes e adultos**. Disponível em: <https://www.sinopsyseditora.com.br/livros/pontos-fracos-autoconhecimento-e-autodesenvolvimento-para-adolescentes-e-adultos-1286>. Acesso em 20 jul. 2021.

SOUSA, M. S. Educação emocional através do storytelling com jogos de tabuleiro modernos. In.: Almeida, A.; Santos, E. (Orgs.). **Brincar: dos conceitos às práticas**. Instituto da Psicologia Cognitiva Desenvolvimento Humano e Social, Universidade de Coimbra, Coimbra, p. 1-7, 2019. Acesso em: https://www.researchgate.net/publication/338403823_Educacao_emocional_atraves_dos_jogos_de_tabuleiro_modernos. Acesso em: 28 mar. 2022.

SOUZA, S. R.; HÜBNER, M. Efeitos de um jogo de tabuleiro educativo na aquisição de leitura e escrita. **ACTA Comportamental**, v. 18, n. 2, p. 215-242, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2745/274520108004.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

TREVELIN, A. T. C. et al. O uso de jogos na educação superior tecnológica: um estudo de caso. **Revista de Gestão e Estratégia**. v. 2, n. 1, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://ric.cps.sp.gov.br/bitstream/123456789/5065/1/O-USO-DE-JOGOS-NA-EDUCA%c3%87%c3%83O-SUPERIOR-TECNOL%c3%93GICA-um-estudo-de-caso.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

WOLF, L. De onde vem o termo “shippar”? **Super Interessante**, 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/de-onde-vem-o-termo-shippar/>. Acesso em: 09.fev.2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Depression and other common mental disorders: global health estimates**. Geneva: World Health Organization, 2017. Disponível em:

https://www.who.int/mental_health/management/depression/prevalence_global_health_estimates/en/. Acesso em: 25 fev. 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZALUSKI, F. C.; OLIVEIRA, T. D. A utilização de jogos como proposta de metodologia ativa: reflexões do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. In: Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL. 18, 2018, Cruz Alta, **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2018/3%20-Mostra%20de%20Trabalhos%20da%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20e%20P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o/Trabalhos%20Completos/A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOGOS%20COMO%20PROPOSTA%20DE%20METODOLOGIA%20ATIVA%20REFLEX%C3%95ES%20DO%20PROCESSO%20DE%20ENSINO%20E%20APRENDIZAGEM%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE); CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE VOZ E IMAGEM PARA A OFICINA “GRADUEU: SHIPPOU?”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome:					
Nacionalidade:		Idade:		Estado Civil:	
IES:				Enquadramento:	
Núcleo/Programa:				RG:	
Endereço:					
Cidade/Estado:			Telefone:		

Sou convidado(a) a participar de estudo denominado **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**: proposta de uma atividade curricular optativa para cursos de graduação da UFPA, cujo objetivo consiste em conceber e estruturar uma atividade curricular optativa com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais que contribuam com a capacidade de lidar com os desafios da vida acadêmica de estudantes dos cursos de graduação da UFPA.

A minha participação no referido estudo dar-se-á em encontro intitulado “GraduEU:Shippou?”, em que serão vivenciadas algumas atividades que poderão vir a integrar a atividade curricular, como resultado a este trabalho.

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: ser apresentado(a) a conceitos que podem vir a reforçar positivamente meu desempenho acadêmico por meio do autoconhecimento e da orientação para relacionamentos interpessoais mais genuínos e saudáveis.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Neste caso, uma vez que a pesquisa tem foco em vivências práticas que promoverão o contato comigo mesmo e com o mundo à minha volta, algumas emoções podem ser desencadeadas com a possibilidade, inclusive, de que algumas delas sejam visivelmente percebidas pelos demais participantes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Em caso de autorização de uso e imagem, novo documento com este fim exclusivo será assinado por mim.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento sem precisar justificar e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é ANA CAROLINA ALEIXO DE SOUZA, Mestranda PPGCIMES/UFPA e o professor orientador desta pesquisa é o Dr. Sandro Adalberto Colferai.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Belém (PA), _____ de _____ de _____.

Assinatura

CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE VOZ E IMAGEM

Local:

Data:

Horário:

Público:

Por meio deste termo, autorizo que a pesquisadora Ana Carolina Aleixo de Souza, brasileira, psicóloga, casada, discente do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES/UFPA) utilize gratuitamente minha voz e imagem para fins do seu estudo ora denominado “Competências Socioemocionais: proposta de uma atividade curricular optativa para cursos de graduação da UFPA”.

Nº	NOME COMPLETO (legível)	ASSINATURA
1		
2		
3		
4		
5		

APÊNDICE B – ROTEIRO DA OFICINA GRADUEU: SHIPPOU?

GraduEU: Shippou? Roteiro da Oficina

Local:
Curso/Turma:
Professora:
Monitora:

Data:
Horário:

TEMPO	FOCO	ATIVIDADE	RECURSOS TÉCNICAS METODOLOGIAS
9:30 às 9:40	Boas-vindas e entrega do TCLE	- Boas-vindas e agradecimento aos presentes. - Entrega, leitura, assinatura e devolução do TCLE.	-TCLE impresso em quantidade suficiente para os alunos presentes
9:40 às 9:50	Apresentação e Contextualização	- Breve apresentação: 1. Instrutora 2. Dissertação 3. “GraduEU”	- Slides e Datashow
9:50 às 10:10	Conhecendo motivações e percepções	- Abrir discussão a partir dos itens: 1. Você participaria de atividade curricular com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais que contribuam com seu bem-estar e seu desempenho acadêmico? 2. Ingresso na Universidade: exigências familiares, sociais e mercadológicas. 3. Sentimentos, emoções e afetos: fragilidades e fraquezas.	- Slides e Datashow - Roda de Conversa
10:10 às 10:50	Atividade Prática 1 – Vivências do	- Dividir a turma em equipes. - Solicitar que cada equipe “materialize” sentimentos positivos e/ou negativos vivenciados no contexto acadêmico.	- Revistas - Tesoura - Cola

TEMPO	FOCO	ATIVIDADE	RECURSOS TÉCNICAS METODOLOGIAS
	Contexto Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar que deverão utilizar linguagem artística (dramatização, música, poesia, colagem...). - Abrir espaço para as apresentações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolina - Canetinhas - Lápis de Cor - Papel - Caneta - Fita adesiva - Outros materiais para colagem
10:50 às 11:05	Atividade Prática 2 - Brainstorming	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade coletiva. - Solicitar chuva de ideias para responder ao seguinte questionamento: "Quais temas/tópicos podem ser trabalhados em sala de aula para promover bem-estar e contribuir para melhor aproveitamento acadêmico?" - Pedir para que agrupem os iguais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Post it - Canetas
11:05 às 11:15	Atividade Prática 3 - Cartas de Hanami	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar as cartas. - Comentar sobre sua finalidade dentro da disciplina (recurso para a construção de Inventário de Experiências Positivas com foco nas Competências Socioemocionais). - Exemplificar o uso pedindo para que respondam à ação de uma das cartas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa Cartas de Hanami
11:15 às 11:30	Fechamento do Encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Abrir momento para comentários sobre a proposta e sobre as atividades vivenciadas. - Retomar questionamento: Você participaria de atividade curricular com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais que contribuam com seu bem-estar e seu desempenho acadêmico? - Agradecimentos finais. - Foto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de Conversa - Celular para registro fotográfico

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE VOZ E IMAGEM PARA A ETAPA DE TESTAGEM DO PROTÓTIPO DO JOGO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome:					
Nacionalidade:		Idade:		Estado Civil:	
IES:				Enquadramento:	
Núcleo/Programa:				RG:	
Endereço:					
Cidade/Estado:			Telefone:		

Sou convidado(a) a participar da validação do produto educacional ora intitulado “Sentido do Ser: jogo das competências socioemocionais para universitários”, cujo objetivo consiste em desenvolver um jogo de tabuleiro que possibilite aos universitários o contato, a reflexão e a discussão quanto a competências socioemocionais que podem contribuir com a capacidade destes estudantes lidarem com desafios comuns à vida acadêmica.

A minha participação no referido estudo dar-se-á em encontro para aplicação e testagem do protótipo do jogo de tabuleiro, em que serão feitas observações ao longo de uma partida entre estudantes universitários a respeito dos aspectos ligados ao objetivo e às regras definidas para o produto educacional.

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: ser apresentado(a) a conceitos que podem vir a reforçar positivamente meu desempenho acadêmico por meio do autoconhecimento e da orientação para relacionamentos interpessoais mais genuínos e saudáveis.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta de que se trata de uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Neste caso, uma vez que a pesquisa apresenta conteúdo que pode vir a promover o contato comigo mesmo e com o mundo à minha volta, algumas emoções podem ser desencadeadas com a possibilidade, inclusive, de que algumas delas sejam visivelmente percebidas pelos demais participantes.

Os resultados deste estudo aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico. No entanto, estou ciente de que, em qualquer que seja a publicação, minha privacidade será respeitada. Em caso de autorização de uso da minha imagem, novo documento com este fim exclusivo será assinado por mim.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento sem precisar justificar e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Além disto, me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Ao assinar este documento, terei acesso a informações referentes aos elementos que comporão o produto educacional em questão na intenção de contribuir com a análise e validação dos conteúdos apresentados.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é ANA CAROLINA ALEIXO DE SOUZA, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²) da Universidade Federal do Pará (UFPA). A professora orientadora desta pesquisa é a Dra. Marianne Kogut Eliasquevici.

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todos os aspectos aqui mencionados e havendo compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Belém (PA), _____ de _____ de _____.

Assinatura

CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE VOZ E IMAGEM

Local:

Data:

Horário:

Por meio deste termo, autorizo que a pesquisadora Ana Carolina Aleixo de Souza, brasileira, psicóloga, casada, discente do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES/UFPA) utilize gratuitamente minha voz e imagem para fins do seu estudo ora denominado “Sentido do Ser: jogo das competências socioemocionais para universitários”.

Nº	NOME COMPLETO (legível)	ASSINATURA
1		
2		
3		
4		
5		

APÊNDICE D – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA PARA A ETAPA DE TESTAGEM DO PROTÓTIPO DO JOGO

ETAPA DE TESTAGEM DO PROTÓTIPO DO JOGO Roteiro da Roda de Conversa

Local:

Data:

Horário:

1. Como foi a sua experiência ao jogar o “Sentido do Ser”?
2. O manual do jogo favorece compreensão quanto ao objetivo e a dinâmica do jogo? Você encontrou alguma dificuldade quanto às regras?
3. Há alguma sugestão de melhoria para o jogo e/ou para algum dos seus elementos?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO PARA A ETAPA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS CARTAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome:					
Nacionalidade:		Idade:		Estado Civil:	
IES:				Enquadramento:	
Núcleo/Programa:				RG:	
Endereço:					
Cidade/Estado:			Telefone:		

Sou convidado(a) a participar da validação do produto educacional ora intitulado “Sentido do Ser: jogo das competências socioemocionais para universitários”, cujo objetivo consiste em desenvolver um jogo de tabuleiro que possibilite aos universitários o contato, a reflexão e a discussão quanto a competências socioemocionais que podem contribuir com a capacidade destes estudantes lidarem com desafios comuns à vida acadêmica.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é ANA CAROLINA ALEIXO DE SOUZA, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²) da Universidade Federal do Pará (UFPA). A professora orientadora desta pesquisa é a Dra. Marianne Kogut Eliasquevici.

Os resultados deste estudo aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico. No entanto, estou ciente de que, em qualquer que seja a publicação, minha privacidade será respeitada.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento sem precisar justificar e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Além disto, me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Ao assinar este documento, receberei informações referentes aos elementos que comporão o produto educacional em questão na intenção de contribuir com a análise e validação dos conteúdos apresentados. O registro das avaliações quanto aos conteúdos das cartas-conceito, cartas-frase e cartas-situação serão feitas em tabelas disponibilizadas pela pesquisadora.

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todos os aspectos aqui mencionados e havendo compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Belém (PA), _____ de _____ de _____.

Assinatura

INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO DAS CARTAS

Olá, Especialista.

Queremos mais uma vez agradecer por sua disposição para participar da pesquisa que culminará na concepção de um jogo de tabuleiro que possibilite aos universitários o contato, a reflexão e a discussão quanto a competências socioemocionais que podem contribuir com a capacidade destes estudantes lidarem com desafios comuns à vida acadêmica.

Com este arquivo, você é convidado(a) a analisar e validar o conteúdo das três categorias de baralho de cartas que comporão o “Sentido do Ser: jogo das competências socioemocionais para universitários”. São elas:

- Carta-conceito
- Carta-frase
- Carta-situação

Contamos com seu conhecimento e experiência, certas da obtenção de importantes opiniões, sugestões e críticas à proposta e aos conteúdos aqui apresentados.

Sobre a estrutura deste Instrumento de Validação

Na Etapa 1 você encontrará algumas perguntas sobre sua formação, experiência profissional e percepções a respeito da proposta de pesquisa e da concepção do produto supracitado.

Na Etapa 2, este instrumento apresenta critérios que apoiam a análise das três categorias de cartas que comporão o produto educacional que vem sendo desenvolvido. Para cada uma delas, há uma seção específica com tabelas construídas de acordo com a especificidade e a necessidade de cada análise e validação.

Embora os critérios sejam diferentes, optou-se por padronizar a escala de avaliação adotada, conforme apresentado a seguir:

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo parcialmente
- (3) Concordo parcialmente
- (4) Concordo totalmente.

Ao final deste arquivo, há um espaço destinado para comentários, críticas e/ou sugestões a serem destacados por você.

Após preenchimento deste documento, por favor, salve em formato PDF e envie por e-mail.

ETAPA 1

Nome do Avaliador:

1. FORMAÇÃO

1.1 - Qual é o seu curso de formação?

 Psicologia Outro**2. EXPERIÊNCIA DOCENTE**

2.1 - Você possui experiência docente no Ensino Superior?

 Sim Não**3. EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

3.1 - Você possui experiência docente em qual(is) deste(s) nível(is) de ensino?

 Graduação Pós-Graduação lato sensu Pós-Graduação stricto sensu

3.2 - A qual(is) tipo(s) de Instituição de Ensino Superior você já esteve/está vinculado(a) no papel de docente?

 Pública Privada

3.3 - Como docente do Ensino Superior, você já se deparou com demanda emocional trazida para o contexto do ensino e aprendizagem por um ou mais dos seus alunos?

 Sim Não

3.4 - Participa ou participou de algum projeto de promoção à saúde mental e/ou ao bem-estar psicológico e emocional de universitários?

 Sim Não**4. SOBRE A PROPOSTA**

Para cada uma das afirmativas a seguir, indique sua opinião considerando a escala de 1 a 4, sendo 1 "discordo totalmente" e 4 "concordo totalmente".

AFIRMATIVA	1	2	3	4
4.1 - O desenvolvimento de competências socioemocionais pode contribuir com a qualidade das experiências acadêmicas vivenciadas pelos universitários.				
4.2 - A proposta de concepção de um jogo de tabuleiro está adequada para o público universitário.				

ETAPA 2

1. CARTA-CONCEITO

O conjunto de Cartas-Conceito é formado por dezessete cartas, sendo necessariamente uma sobre cada competência socioemocional e, dentre as três categorias de baralho, esta é a única que julga as respostas dadas pelos jogadores como sendo certas ou erradas. Esta condição se dá pelo fato de o jogo usar como base um modelo teórico que define as competências e seus conceitos e, por conta disto, entende-se que estas conceituações precisam ser respeitadas, inclusive para manter coerência com a proposta do jogo e com os desdobramentos reflexivos que poderão ser fomentados por meio dele.

No quadro a seguir, estão dispostos, respectivamente, nome e conceito das dezessete competências socioemocionais contempladas pelo jogo. Com base nos critérios definidos para esta categoria de cartas, analise a redação de cada um dos conceitos e registre sua avaliação considerando a escala definida para este documento. Ao final desta seção, há espaço para que você registre comentários, críticas e/ou sugestões.

Quadro 1 – Validação de conteúdo das Cartas-Conceito

CARTA	COMP. SOCIOEMOCIONAL	CONCEITO	CRITÉRIOS	ESCALA			
				1	2	3	4
Carta C1	Curiosidade para Aprender	Disposição para explorar e compreender interesses, ideias, conceitos e teorias a fim de adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C2	Imaginação Criativa	Capacidade de gerar novas formas de pensar e atribuir significado diferente e	O texto está bem redigido.				

CARTA	COMP. SOCIOEMOCIONAL	CONCEITO	CRITÉRIOS	ESCALA			
				1	2	3	4
		interessante a coisas ou processos já existentes.	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C3	Interesse Artístico	Diz respeito tanto ao olhar sensível para apreciar a singularidade e a beleza de produções desenvolvidas em diferentes domínios (visual, verbal, oral, escrita) e linguagens (desenho industrial, arquitetura) quanto à disposição para criá-las.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C4	Responsabilidade	Responder consciente e coerentemente por suas ações, cumprindo compromissos, realizando tarefas assumidas e primando pela qualidade mesmo diante dos obstáculos.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C5	Determinação	Intensa motivação para investir tempo e dedicação no alcance de um objetivo, com desejo de ir além e progredir.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C6	Organização	Consiste em comportamentos ligados ao planejamento de horários, atividades e objetivos, bem como à forma como os objetos são dispostos e alocados.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				

CARTA	COMP. SOCIOEMOCIONAL	CONCEITO	CRITÉRIOS	ESCALA			
				1	2	3	4
		Considera o uso consciente, eficiente e otimizado de recursos como tempo, tecnologia e estrutura física, por exemplo.	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C7	Foco	Capacidade de selecionar uma atividade ou um objetivo e manter atenção e energia realizadora somente sobre o que foi selecionado, evitando ceder a outros estímulos.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C8	Persistência	Diz respeito a continuar investindo na finalização de uma atividade desafiadora até que o sucesso da ação seja alcançado, ainda que para isto dificuldades tenham que ser superadas e novos caminhos precisem ser trilhados.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C9	Iniciativa Social	Apreço por aproximar-se, estabelecer relações e manter contato com pessoas novas que podem, eventualmente, vir a se tornar amigas.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C10	Assertividade	Consiste em posicionar-se e exercer o direito de expressar sentimentos, necessidades e opiniões inclusive em situações de oposição, buscando compreender e considerar postura e escolhas do outro.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				

CARTA	COMP. SOCIOEMOCIONAL	CONCEITO	CRITÉRIOS	ESCALA			
				1	2	3	4
Carta C11	Entusiasmo	Diz respeito tanto à motivação pela vida e pelo que ela tem a oferecer quanto ao apoio e à satisfação diante dos projetos e vitórias de outras pessoas.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C12	Empatia	Capacidade de compreender necessidades, sentimentos e reações emocionais de outra pessoa, agindo com respeito e solidariedade, sem esquecer que se trata da dor ou do prazer do outro.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C13	Respeito	Agir com consideração, tolerância e cuidado diante dos direitos, sentimentos, crenças e tradições do outro.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C14	Confiança	Consiste em acreditar no potencial do outro, desenvolvendo expectativas positivas sobre ele e valorizando a importância da sua presença.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C15	Tolerância ao Estresse	Capacidade de lidar de maneira construtiva com situações desafiadoras,	O texto está bem redigido.				

CARTA	COMP. SOCIOEMOCIONAL	CONCEITO	CRITÉRIOS	ESCALA			
				1	2	3	4
		aprendendo com elas e administrando sentimentos negativos que possam ser gerados.	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C16	Autoconfiança	Consiste em acreditar em si mesmo e em seu próprio potencial, reconhecendo sua ação realizadora e a capacidade de superar falhas, decepções e contratempos.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C17	Tolerância à Frustração	Capacidade de regular os sentimentos gerados em situações de perda ou decepção, a fim de manter a tranquilidade para lidar com elas e para tomar as próximas decisões.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				

Fonte: as autoras (2022)

Espaço para comentários sobre as Cartas-Conceito

--

2. CARTA-FRASE

O conjunto de Cartas-Frase é formado por cinquenta e uma cartas e, assim como é previsto para as Cartas-Situação que serão apresentadas na próxima seção, para este baralho e seu conteúdo não há gabarito ou indicação pelo jogo quanto a certo ou errado; mas há sim a intenção de gerar reflexão e promover pensamento analítico. Sendo assim, os jogadores da partida deverão ouvir e analisar a resposta do jogador da vez, a fim de validar ou não sua pontuação. Para selecionar as frases, foi realizada busca por citações de diferentes personalidades na intenção de que o jogo possa contar com diversidade de visões e conteúdos.

No quadro a seguir, relacione cada uma das citações a uma ou mais competências (tantas quantas julgar pertinente) que, de acordo com a sua interpretação e análise, possam conectar-se com as competências socioemocionais contempladas por esta pesquisa e já apresentadas na seção 1 deste documento. A fim de facilitar o registro do cruzamento entre frases e competências, na coluna “COMPETÊNCIAS” ao invés do nome, você poderá escrever apenas os números que representam a competência (tantos quanto julgar pertinente), conforme lista abaixo:

- | | | |
|------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| 1. Curiosidade para Aprender | 7. Foco | 13. Respeito |
| 2. Imaginação Criativa | 8. Persistência | 14. Confiança |
| 3. Interesse Artístico | 9. Iniciativa Social | 15. Tolerância ao Estresse |
| 4. Responsabilidade | 10. Assertividade | 16. Autoconfiança |
| 5. Determinação | 11. Entusiasmo | 17. Tolerância à Frustração |
| 6. Organização | 12. Empatia | |

Com base nos critérios definidos para esta categoria de cartas, analise a redação de cada um dos conceitos e registre sua avaliação considerando a escala definida para este documento. Ao final desta seção, há espaço para que você registre comentários, críticas e/ou sugestões.

Quadro 2 – Validação de conteúdo das Cartas-Frase

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
Carta F1	“O importante é não parar de questionar.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F2	“O primeiro dever da inteligência é desconfiar dela mesma.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F3	“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F4	“Mesmo desacreditado e ignorado por todos, não posso desistir, pois para mim, vencer é nunca desistir.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
Carta F5	“No meio da dificuldade encontra-se a oportunidade.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F6	“Algo só é impossível até que alguém duvide e acabe provando o contrário.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F7	“A felicidade não se resume à ausência de problemas, mas na sua capacidade de lidar com eles.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F8	“A coragem é a primeira das qualidades humanas porque garante todas as outras.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F9		A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
	“Devemos conhecer bem o que desejamos para conseguir o que queremos.”	É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F10	“Um amigo se faz rapidamente; já a amizade é um fruto que amadurece lentamente.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F11	“Aquele que não se alegra com as ações nobres não é sequer bom.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F12	“Devemos nos comportar com os nossos amigos do mesmo modo que gostaríamos que eles se comportassem conosco.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F13	“Talvez eu seja enganado inúmeras vezes, mas não deixarei de acreditar que em algum lugar, alguém merece minha confiança.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F14	“Às vezes só precisamos de alguém que nos ouça. Que não nos julgue, que não nos subestime, que não nos analise. Apenas nos ouça.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F15	“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades. Lembrai-vos de que as grandes coisas foram conquistadas do que parecia impossível.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F16	“Tanto em pintura como em música e literatura, tantas vezes o que chamam de abstrato me parece apenas o figurativo de uma realidade mais delicada e mais difícil, menos visível a olho nu.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F17	“Um amigo me chamou para ajudar a cuidar da dor dele. Guardei a minha no bolso e fui.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
Carta F18	“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F19	“Nos piores momentos lembre-se: quem é capaz de sofrer intensamente, também pode ser capaz de intensa alegria.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F20	“Podemos vender nosso tempo, mas não podemos pegá-lo de volta.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F21	“E a minha alma alegra-se com seu sorriso, um sorriso amplo e humano, como o aplauso de uma multidão.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F22	“Não se contente com o que não o faz feliz.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F23	“Para vencer – material ou imaterialmente – três coisas definíveis são precisas: saber trabalhar, aproveitar oportunidades e criar relações. O resto pertence ao elemento indefinível, mas real, a que, à falta de melhor nome, se chama sorte.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F24	“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F25	“O mundo dependerá daquilo que fazemos no presente.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F26	“Aquele que não é capaz de governar a si mesmo, não será capaz de governar os outros.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F27	“Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F28	“Um ‘não’ dito com convicção é melhor e mais importante que um ‘sim’ dito meramente para agradar ou, pior ainda, para evitar complicações.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F29	“Não tente adivinhar o que as pessoas pensam a seu respeito. Faça a sua parte, se doe sem medo. O que importa mesmo é o que você é.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F30	“A resposta certa não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
Carta F31	“Nossos olhos também precisam de alimentos.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F32	“Maravilhas nunca faltaram ao mundo: o que sempre falta é a capacidade de senti-las e admirá-las.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F33	“Nunca diga ‘te amo’ se não te interessa. Nunca fale sobre sentimentos se estes não existem. Nunca toque numa vida se não pretende romper um coração.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F34	“Não faças da tua vida um rascunho. Poderás não ter tempo de passá-la a limpo.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F35	“As pessoas não se precisam, elas se completam. Não por serem metades,	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
	mas por serem inteiras, dispostas a dividir objetivos comuns, alegrias e vida.”	É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					
Carta F36	“A vida fica muito mais fácil quando sabemos onde estão os beijos de que precisamos.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico. É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					
Carta F37	“Cego é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. Surdo é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo ou o apelo de um irmão.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico. É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					
Carta F38	“Quero sempre poder ter um sorriso estampado em meu rosto, mesmo quando a situação não for muito alegre. E que esse meu sorriso consiga transmitir paz para os que estiverem ao meu redor.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico. É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					
Carta F39	“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico. É adequada para o público universitário de graduação.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F40	“Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F41	“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F42	“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F43	“Quando novas informações surgem e as circunstâncias mudam já não é possível resolver os problemas com as soluções de ontem.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
Carta F44	“Lembre-se dos dois benefícios do fracasso. Primeiro, se você fracassa, você aprende o que não funciona; e segundo, o fracasso dá a você a oportunidade para tentar um novo caminho.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F45	“Se você consegue sonhar algo, você consegue realizá-lo.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F46	“O que quer que você faça, faça bem feito. Faça tão bem feito que, quando as pessoas te virem fazendo, elas queiram voltar e ver você fazer de novo e queiram trazer os outros para mostrar o quão bem você faz aquilo que faz.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F47	“Se tivermos coragem de correr atrás deles, todos os nossos sonhos podem se realizar.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F48	“Você pode sonhar, criar, desenhar e construir o lugar mais maravilhoso do	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
	“mundo. Mas é necessário ter pessoas para transformar seu sonho em realidade.”	É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					
Carta F49	“Quanto mais gosta de si mesmo, você menos fica parecido com qualquer outra pessoa. Isso o torna único.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico. É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					
Carta F50	“Todos os empreendimentos humanos têm uma maré enchente que, aproveitada em tempo, conduz à fortuna.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico. É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					
Carta F51	“Todos os caminhos estão errados quando você não sabe aonde quer chegar.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico. É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					

Fonte: as autoras (2022)

Espaço para comentários sobre as Cartas-Frase

--

3. CARTA-SITUAÇÃO

O conjunto de Cartas-Situação é formado por trinta e quatro cartas e, assim como para as Cartas-Frase, para este baralho e seu conteúdo não há gabarito ou indicação pelo jogo de respostas certas ou erradas. Por conta disto, os jogadores da partida deverão ouvir e analisar a resposta dada pelo jogador da vez a fim de que ela seja validada ou não.

O jogador que tira esta carta lê a situação e precisa responder duas perguntas norteadoras que estarão presentes em todas as cartas-situação. São elas:

- Nesta situação, o que você faz?
- Qual competência sustenta esta atitude tomada por você?

É intenção desta categoria de cartas permitir que os jogadores se percebam como protagonista na situação possibilitando análise e – com base em suas experiências, percepções e expectativas – consciência quanto à maneira como agiriam frente a ela.

Com base nos critérios definidos para esta categoria de cartas, analise a redação de cada um dos conceitos e registre sua avaliação considerando a escala definida para este documento. Ao final desta seção, há espaço para que você registre comentários, críticas e/ou sugestões.

Quadro 3 – Validação de conteúdo das Cartas-Situação

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
Carta S1	Alguns dos seus amigos conversam a respeito de tema sobre o qual você tem pouco conhecimento.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S2	Você vai sair de férias e viajará para uma região em que nunca esteve.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S3	Você está estruturando a apresentação do seu próximo trabalho que deve ser atrativa e impactante tanto para o professor quanto para seus colegas de turma.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
Carta S4	É início da madrugada e você finalizou trabalho a ser entregue na manhã seguinte e que conta com diferentes imagens ilustrativas que enriquecem o trabalho. No momento da impressão percebe que o nível de tinta colorida está baixo e você só poderá imprimir em preto e branco.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S5	Você tem se dedicado à universidade, mas sente que também precisa expandir seus conhecimentos em outras áreas.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S6	A vida acadêmica tem consumido muito do seu tempo e você percebe a importância de ter momentos de descontração.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S7	Você faz parte da Comissão de Formatura e foi convidado(a) a assumir a área financeira para tudo o que se refere à organização dos eventos.	A situação promove reflexão.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S8	Você e um colega assumiram importante atividade relacionada a um projeto social desenvolvido pela universidade. No meio do semestre ele comunica que não poderá dar continuidade ao trabalho com você.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S9	Com viagem planejada para as próximas férias, você recebe e-mail de um dos seus professores com convite para participar de importante projeto de pesquisa que terá início durante o recesso acadêmico.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S10	Você recebeu as notas da primeira avaliação e está insatisfeito com o seu desempenho.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S11	Após a segunda semana de aulas do semestre você tem uma lista de leituras para fazer e trabalhos – individuais e em equipe – para realizar.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S12	Ao final do último período percebeu que deixou de estar presente em momentos significativos junto à família e aos amigos. Um novo semestre se inicia.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S13	Você definiu que os próximos dias serão dedicados aos estudos, mas checa suas mensagens e vê que seus amigos marcaram uma viagem curta para o final de semana.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S14	Você se inscreveu num importante congresso relacionado à sua área de formação. O site do evento disponibiliza a completa e extensa programação de palestras, minicursos e workshops que serão realizados.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S15	Em meio às pesquisas para um trabalho que deverá ser entregue em dois dias seu computador para de funcionar e o técnico lhe diz que o tempo para o conserto será maior que o prazo definido pelo professor.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S16	Algumas divergências de opinião fazem com que você se sinta excluído entre os membros do seu atual grupo de trabalho.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
Carta S17	O professor iniciou a aula dizendo que a atividade do dia será prática e oferece autonomia para que a turma se divida em equipes da maneira que quiser.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S18	A coordenadora do curso entrou em sala para apresentar um novo aluno que chega transferido de outro turno. Ele se apresenta e, entre outras características, fala que possui comprometimento cognitivo que dificulta sua aprendizagem.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S19	Para a realização de um trabalho em equipe, depois de verificar disponibilidade de todos, a primeira reunião é marcada, mas duas pessoas não comparecem. Na reunião seguinte, as mesmas duas pessoas faltam novamente sem qualquer comunicado à equipe.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S20		A situação promove reflexão.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
	Durante uma festa de família, seu tio – que sempre se mostrou contrário ao curso escolhido por você – mais uma vez destaca que você deveria ter optado por outra profissão.	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S21	Seu melhor amigo é um dos finalistas no processo que definirá quem ingressará no grupo de pesquisa mais disputado pelos acadêmicos do seu curso. Ao final é o outro concorrente, a quem você também conhece, que conquista a vaga.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S22	Você se identifica com o curso e com as possibilidades profissionais que a graduação lhe oferecerá. No entanto, você tem se questionado se será feliz seguindo a carreira que escolheu e se exercerá um papel realmente significativo em favor dos outros.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S23	Seguindo recomendação médica, uma colega de turma esteve afastada das suas atividades acadêmicas durante o último mês. Agora ela está de volta, uma semana antes do período de avaliação.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S24	Para contribuir com a renda familiar, um dos seus colegas de turma concilia o trabalho com os estudos e você fica sabendo que ao receber o salário daquele mês este colega foi roubado e todo o dinheiro foi levado.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S25	Durante um seminário, um colega de turma ficou tão nervoso que não conseguiu finalizar sua apresentação. Outros alunos riram dele e assim que a aula foi finalizada começaram a ridicularizá-lo.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S26	Você está andando pela universidade e ao longe percebe um colega que está sendo insultado por um grupo de estudantes.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S27	Você tem encontrado dificuldade para compreender o tema trabalhado em sala e em conversa com os colegas percebeu que não é o único, mas que nem todos estão encontrando a mesma dificuldade.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S28	Você confiou um segredo a um colega de turma a quem considera amigo, mas com grande decepção soube que a informação se espalhou entre a turma. Alguns dias depois ele foi até você para pedir desculpas dizendo que não tinha a intenção de prejudicá-lo.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S29	Você está recebendo sua primeira oportunidade de estágio, mas como há conflito entre os horários, para aceitá-lo você precisará deixar a turma de que já gosta e com a qual se identifica.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
Carta S30	Para a exposição de um projeto, você e sua equipe investiram tempo e energia na produção dos slides e de toda a apresentação. No dia marcado, ao chegar em sala, a turma recebe a notícia de que o data show reservado não está funcionando.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S31	Para a Semana Acadêmica, a universidade lança edital para inscrição de trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre. Os admitidos serão apresentados no evento que contará com a presença de importantes representantes da universidade. Todos podem participar. Inclusive você.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S32	A professora solicitou aos alunos que escrevessem sobre o tema abordado em sala e enviassem o texto ao seu e-mail. Na aula seguinte ela faz a devolutiva individualmente e a você diz que o tema precisa ser melhor abordado, oferecendo-lhe nova data para conclusão.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S33	Você havia conversado com um dos seus professores sobre a possibilidade de ele ser seu orientador para o TCC. No momento de	A situação promove reflexão.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
	fazer a opção recebeu a notícia de que ele atingiu o limite máximo de orientandos para aquele semestre.	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S34	Ao longo dos dois primeiros semestres você vem considerando a possibilidade de não estar na graduação certa para você e começa a pensar que algum outro curso poderá responder melhor às suas expectativas acadêmicas e profissionais.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				

Fonte: as autoras (2022)

Espaço para comentários sobre as Cartas-Situação

--

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE); CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE VOZ E IMAGEM; E INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO PARA A ETAPA DE TESTAGEM DO SENTIDO DO SER

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome:					
Nacionalidade:		Idade:		Estado Civil:	
IES:				Enquadramento:	
Núcleo/Programa:				RG:	
Endereço:					
Cidade/Estado:			Telefone:		

Sou convidado(a) a participar da validação do produto educacional ora intitulado “Sentido do Ser: jogo das competências socioemocionais para universitários”, cujo objetivo consiste em desenvolver um jogo de tabuleiro que possibilite aos universitários o contato, a reflexão e a discussão quanto a competências socioemocionais que podem contribuir com a capacidade destes estudantes lidarem com desafios comuns à vida acadêmica.

A minha participação no referido estudo dar-se-á tanto em encontro para aplicação e testagem do jogo de tabuleiro, em que impressões serão registradas por mim para a validação ou possíveis ajustes para a concepção do trabalho final; quanto pela validação dos conteúdos que compõem as três categorias de cartas desenvolvidas para o jogo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é ANA CAROLINA ALEIXO DE SOUZA, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²) da Universidade Federal do Pará (UFPA). A professora orientadora desta pesquisa é a Dra. Marianne Kogut Eliasquevici.

Os resultados deste estudo aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico. No entanto, estou ciente de que, em qualquer que seja a publicação, minha privacidade será respeitada. Em caso de autorização de uso da minha imagem, novo documento com este fim exclusivo será assinado por mim.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento sem precisar justificar e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Além disto, me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Ao assinar este documento, receberei informações referentes aos elementos que compõem o produto educacional em questão na intenção de contribuir com a análise e validação dos conteúdos apresentados. O registro das avaliações quanto aos conteúdos das três categorias de cartas (cartas-conceito, cartas-frase e cartas-situação), do tabuleiro, da roleta e do manual de instruções serão feitas em tabelas disponibilizadas pela pesquisadora.

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todos os aspectos aqui mencionados e havendo compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Belém (PA), _____ de _____ de _____.

Assinatura

CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE VOZ E IMAGEM

Local:

Data:

Horário:

Por meio deste termo, autorizo que a pesquisadora Ana Carolina Aleixo de Souza, brasileira, psicóloga, casada, discente do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES/UFPA) utilize gratuitamente minha voz e imagem para fins do seu estudo ora denominado “Sentido do Ser: jogo das competências socioemocionais para universitários”.

Nº	NOME COMPLETO (legível)	ASSINATURA
1		
2		
3		
4		
5		

APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Olá, Especialista.

Antes de iniciar, queremos agradecer por seu interesse em participar da pesquisa que tem como objetivo central a concepção de um produto educacional que consiste em um jogo de tabuleiro que possibilite aos universitários o contato, a reflexão e a discussão quanto a competências socioemocionais que podem contribuir com a capacidade destes estudantes para lidarem com desafios comuns à vida acadêmica.

Neste momento, contamos com sua experiência para compartilhar vivências e percepções sobre a possível influência das competências socioemocionais no contexto do Ensino Superior e, ainda, com seu conhecimento para a realização de análise quanto aos elementos que comporão o jogo. Neste sentido, ressaltamos que não há respostas certas ou erradas e que suas opiniões, sugestões e críticas serão bem-vindas e somarão na qualidade buscada para este trabalho.

Sobre a estrutura deste Instrumento de Validação

Na Etapa 1 você encontrará algumas perguntas sobre sua formação e experiência profissional. Na Etapa 2, gostaríamos de conhecer suas percepções a respeito da proposta de pesquisa, da concepção do produto supracitado e da sua experiência enquanto jogador do “Sentido do Ser”. E, por fim, na Etapa 3, este instrumento apresenta as cartas sobre as quais gostaríamos de contar com sua especial análise e validação, destacando que o jogo é composto por mais cartas além das contidas neste documento. Para a sua validação, há uma seção específica para cada categoria de cartas (carta-conceito, carta-frase e carta-situação) com tabelas que dispõem dos critérios que respondem à especificidade e à necessidade de cada baralho.

Embora os critérios sejam diferentes, optou-se por padronizar a escala de avaliação adotada, conforme apresentado a seguir:

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo parcialmente
- (3) Concordo parcialmente
- (4) Concordo totalmente.

Ao final deste arquivo, há um espaço destinado para comentários, críticas e/ou sugestões a serem destacados por você.

Após preenchimento deste documento, por favor, salve em formato PDF e envie por e-mail.

ETAPA 1

Nome do Avaliador:

1. FORMAÇÃO

1.2 - Qual é o seu curso de formação?

() Psicologia

() Outro

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1 - Você possui experiência profissional como psicólogo(a) escolar/educacional?

() Sim

() Não

3. ATUAÇÃO NA PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL

3.1 - Sua experiência profissional como psicólogo(a) escolar/educacional se deu/dá

no atendimento especializado a estudantes do Ensino Básico.

no atendimento especializado a estudantes do Ensino Superior.

3.2 - A qual(is) tipo(s) de Instituição(ões) de Ensino Superior você esteve/está vinculado(a)?

Pública

Privada

3.3 - Na sua atuação com estudantes do Ensino Superior, você já se deparou com demanda emocional trazida para o contexto do ensino e aprendizagem por um ou mais alunos?

() Sim

() Não

3.4 - As demandas têm cunho:

Acadêmico: necessidade de adaptação a modelos de aprendizagem e avaliação diferentes dos conhecidos e vivenciados durante a formação básica.

Social: necessidade de estabelecimento de novos vínculos ou mesmo desenvolvimento de padrões mais maduros de comportamento com professores e colegas, com a família, com figuras de autoridade.

Pessoal: necessidade particular de clareza quanto ao seu propósito de vida, percebendo o seu lugar e o seu papel no mundo.

Vocacional: necessidade de escolha de uma profissão que, acredita-se, deverá ser seguida ao longo de toda a sua vida profissional.

Outro. _____.

ETAPA 2

4. SOBRE A PROPOSTA E SUA APLICAÇÃO

Para cada uma das afirmativas a seguir, indique sua opinião considerando a escala de 1 a 4, sendo 1 "discordo totalmente" e 4 "concordo totalmente".

AFIRMATIVA	1	2	3	4
4.1 - O desenvolvimento de competências socioemocionais pode contribuir com a qualidade das experiências acadêmicas vivenciadas pelos universitários.				
4.2 - A proposta de concepção de um jogo de tabuleiro é adequada para o público universitário.				
4.3 - A proposta de um jogo de tabuleiro é adequada para discutir e refletir sobre as competências socioemocionais entre o público universitário.				
4.4 - A proposta de concepção do jogo "Sentido do Ser" é adequada para discutir e refletir sobre as competências socioemocionais entre o público universitário.				
4.5 - O nome "Sentido do Ser: jogo das competências socioemocionais para universitários" está de acordo com a proposta.				

4.6 - Caso haja consideração ou sugestão a ser feita a respeito do nome do jogo, por favor, registre aqui.

4.7 - Em sua opinião, o jogo "Sentido do Ser" pode ser indicado para estudantes universitários:

- Calouros.
- Veteranos (a partir do 2º período de curso).
- Concluintes (último ano de curso).
- Outro. _____.

4.8 - Para você, o jogo pode ser indicado para estudantes em alguma situação específica? Qual(is)?

4.9 - Há alguma situação que restrinja a sua utilização? Qual(is)?

4.10 - Durante ou após os estudantes jogarem, quais tipos de sentimentos podem ser mobilizados?

4.11 - O que pode ser feito no pós-jogo?

4.12 - Há necessidade da presença de um mediador/aplicador? Em caso afirmativo, qual a melhor nomenclatura e quem desempenharia este papel dentro da IES?

5. ANDAMENTO DO JOGO E REGRAS

5.1 – Considerando o objetivo do jogo, cada jogada deve:

ser cronometrada, a fim de que o jogador da vez indique seu movimento no jogo dentro do tempo estipulado.

contar com o incentivo do facilitador/mediador, na intenção de as jogadas serem mais dinâmicas.

acontecer dentro do tempo e no ritmo de cada jogador.

outro. _____.

5.2 – Em casos de carta-frase e carta-situação, o jogador da vez somente pontuará se todos os demais jogadores concordarem que sua resposta faz sentido?

Sim

Não

Outro. _____.

6. COMPONENTES DO JOGO

6.1 – Utilize este espaço para registrar as suas observações e sugestões sobre o TABULEIRO do jogo.

6.2 – Utilize este espaço para registrar as suas observações e sugestões sobre a ROLETA do jogo.

6.3 – Utilize este espaço para registrar as suas observações e sugestões sobre o MANUAL DE INSTRUÇÕES do jogo.

7. EXPERIÊNCIA DE JOGO

7.1 – Como foi a sua experiência ao jogar o “Sentido do Ser”?

8. COMENTÁRIOS GERAIS

8.1 – Este espaço é seu. Registre aqui outras observações que possam contribuir com a concepção do jogo e que, eventualmente, não tenham sido contempladas por este instrumento.

ETAPA 3

1. CARTA-CONCEITO

O conjunto de Cartas-Conceito é formado por dezessete cartas, sendo necessariamente uma sobre cada competência socioemocional e, dentre as três categorias de baralho, esta é a única que julga as respostas dadas pelos jogadores como sendo certas ou erradas. Esta condição se dá pelo fato de o jogo usar como base um modelo teórico que define as competências e seus conceitos e, por conta disto, entende-se que estas conceituações precisam ser respeitadas, inclusive para manter coerência com a proposta do jogo e com os desdobramentos reflexivos que poderão ser fomentados por meio dele.

No quadro a seguir, estão dispostos, respectivamente, nome e conceito das dezessete competências socioemocionais contempladas pelo jogo. Com base nos critérios definidos para esta categoria de cartas, analise a redação de cada um dos conceitos e registre sua avaliação considerando a escala definida para este documento. Ao final desta seção, há espaço para que você registre comentários, críticas e/ou sugestões.

Quadro 1 – Validação de conteúdo das Cartas-Conceito

CARTA	COMP. SOCIOEMOCIONAL	CONCEITO	CRITÉRIOS	ESCALA			
				1	2	3	4
Carta C1	Curiosidade para Aprender	Disposição para explorar e compreender interesses, ideias, conceitos e teorias a fim de adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C2	Imaginação Criativa	Capacidade de gerar novas formas de pensar e atribuir significado diferente e	O texto está bem redigido.				

CARTA	COMP. SOCIOEMOCIONAL	CONCEITO	CRITÉRIOS	ESCALA			
				1	2	3	4
		interessante a coisas ou processos já existentes.	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C3	Interesse Artístico	Diz respeito tanto ao olhar sensível para apreciar a singularidade e a beleza de produções desenvolvidas em diferentes domínios (visual, verbal, oral, escrita) e linguagens (desenho industrial, arquitetura) quanto à disposição para criá-las.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C4	Responsabilidade	Responder consciente e coerentemente por suas ações, cumprindo compromissos, realizando tarefas assumidas e primando pela qualidade mesmo diante dos obstáculos.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C5	Determinação	Intensa motivação para investir tempo e dedicação no alcance de um objetivo, com desejo de ir além e progredir.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C6	Organização	Consiste em comportamentos ligados ao planejamento de horários, atividades e objetivos, bem como à forma como os objetos são dispostos e alocados.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				

CARTA	COMP. SOCIOEMOCIONAL	CONCEITO	CRITÉRIOS	ESCALA			
				1	2	3	4
		Considera o uso consciente, eficiente e otimizado de recursos como tempo, tecnologia e estrutura física, por exemplo.	O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C7	Foco	Capacidade de selecionar uma atividade ou um objetivo e manter atenção e energia realizadora somente sobre o que foi selecionado, evitando ceder a outros estímulos.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C8	Persistência	Diz respeito a continuar investindo na finalização de uma atividade desafiadora até que o sucesso da ação seja alcançado, ainda que para isto dificuldades tenham que ser superadas e novos caminhos precisem ser trilhados.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C9	Iniciativa Social	Apreço por aproximar-se, estabelecer relações e manter contato com pessoas novas que podem, eventualmente, vir a se tornar amigas.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C10	Assertividade	Consiste em posicionar-se e exercer o direito de expressar sentimentos, necessidades e opiniões de maneira gentil e respeitosa, inclusive em situações de oposição, buscando compreender e considerar postura e escolhas do outro.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				

CARTA	COMP. SOCIOEMOCIONAL	CONCEITO	CRITÉRIOS	ESCALA			
				1	2	3	4
Carta C11	Entusiasmo	Diz respeito tanto à motivação pela vida e pelo que ela tem a oferecer quanto ao apoio e à satisfação diante dos projetos e vitórias de outras pessoas.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C12	Empatia	Capacidade de compreender necessidades, sentimentos e reações emocionais de outra pessoa, agindo com respeito e solidariedade, sem esquecer que se trata da dor ou do prazer do outro.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C13	Respeito	Agir com consideração, tolerância e cuidado diante dos direitos, sentimentos, crenças e tradições do outro.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C14	Confiança	Consiste em acreditar no outro e na capacidade de realização apresentada por ele, desenvolvendo expectativas positivas e valorizando a importância da sua presença.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C15	Tolerância ao Estresse	Capacidade de lidar de maneira construtiva com situações desafiadoras,	O texto está bem redigido.				

CARTA	COMP. SOCIOEMOCIONAL	CONCEITO	CRITÉRIOS	ESCALA			
				1	2	3	4
		aprendendo com elas e administrando sentimentos negativos que possam ser gerados.	O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C16	Autoconfiança	Consiste em acreditar em si mesmo e em seu próprio potencial, reconhecendo sua ação realizadora e a capacidade de superar falhas, decepções e contratempos.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				
Carta C17	Tolerância à Frustração	Capacidade de regular os sentimentos gerados em situações de perda ou decepção, a fim de manter a tranquilidade para lidar com elas e para tomar as próximas decisões.	O texto está bem redigido.				
			O conceito descreve adequadamente esta competência socioemocional.				
			O texto favorece compreensão quanto ao conceito.				

Fonte: as autoras (2022)

Espaço para comentários sobre as Cartas-Conceito

2. CARTA-FRASE

O conjunto de Cartas-Frase é formado por cinquenta e uma cartas, no entanto, para efeito desta etapa de validação, apenas o conteúdo de dezessete delas está disposto a seguir. Para selecionar as frases, foi realizada busca por citações de diferentes personalidades na intenção de que o jogo possa contar com diversidade de visões e conteúdos.

Da mesma forma como é previsto para as Cartas-Situação que serão apresentadas na próxima seção, para este baralho e seu conteúdo não há gabarito ou indicação pelo jogo quanto a certo ou errado; mas há sim a intenção de gerar reflexão e promover pensamento analítico. Sendo assim, os jogadores da partida deverão ouvir e analisar a resposta do jogador da vez considerando não o que faz mais sentido, mas se faz sentido, a fim de validar ou não a pontuação da rodada.

No quadro a seguir, avalie as frases considerando os critérios apresentados e relacione cada uma das citações a uma ou mais competências (tantas quantas julgar pertinente) que, de acordo com a sua interpretação e análise, possam conectar-se com as competências socioemocionais contempladas por esta pesquisa e já apresentadas na seção 1 deste documento. A fim de facilitar o registro do cruzamento entre frases e competências, na coluna “COMPETÊNCIAS” ao invés do nome, você poderá escrever apenas os números que representam a competência (tantos quanto julgar pertinente), conforme lista abaixo:

- | | | |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| 18. Curiosidade para Aprender | 24. Foco | 30. Respeito |
| 19. Imaginação Criativa | 25. Persistência | 31. Confiança |
| 20. Interesse Artístico | 26. Iniciativa Social | 32. Tolerância ao Estresse |
| 21. Responsabilidade | 27. Assertividade | 33. Autoconfiança |
| 22. Determinação | 28. Entusiasmo | 34. Tolerância à Frustração |
| 23. Organização | 29. Empatia | |

Com base nos critérios definidos para esta categoria de cartas, analise a redação de cada um dos conceitos e registre sua avaliação considerando a escala definida para este documento. Ao final desta seção, há espaço para que você registre comentários, críticas e/ou sugestões.

Quadro 2 – Validação de conteúdo das Cartas-Frase

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
Carta F2	“O primeiro dever da inteligência é desconfiar dela mesma.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F10	“Um amigo se faz rapidamente; já a amizade é um fruto que amadurece lentamente.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F16	“Tanto em pintura como em música e literatura, tantas vezes o que chamam de abstrato me parece apenas o figurativo de uma realidade mais delicada e mais difícil, menos visível a olho nu.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F21		A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
	“E a minha alma alegra-se com seu sorriso, um sorriso amplo e humano, como o aplauso de uma multidão.”	É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					
Carta F29	“Não tente adivinhar o que as pessoas pensam a seu respeito. Faça a sua parte, se doe sem medo. O que importa mesmo é o que você é.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico. É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					
Carta F31	“Nossos olhos também precisam de alimentos.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico. É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					
Carta F32	“Maravilhas nunca faltaram ao mundo: o que sempre falta é a capacidade de senti-las e admirá-las.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico. É adequada para o público universitário de graduação. A frase é de fácil compreensão.					
Carta F33	“Nunca diga ‘te amo’ se não te interessa. Nunca fale sobre sentimentos se estes não existem.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico. É adequada para o público universitário de graduação.					

CARTA	FRASE	CRITÉRIOS	ESCALA				COMPETÊNCIAS
			1	2	3	4	
	Nunca toque numa vida se não pretende romper um coração.”	A frase é de fácil compreensão.					
Carta F36	“A vida fica muito mais fácil quando sabemos onde estão os beijos de que precisamos.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F45	“Se você consegue sonhar algo, você consegue realizá-lo.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F49	“Quanto mais gosta de si mesmo, você menos fica parecido com qualquer outra pessoa. Isso o torna único.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					
Carta F50	"Todos os empreendimentos humanos têm uma maré enchente que, aproveitada em tempo, conduz à fortuna.”	A frase atinge o objetivo de gerar reflexão e pensamento crítico.					
		É adequada para o público universitário de graduação.					
		A frase é de fácil compreensão.					

Fonte: as autoras (2022)

Espaço para comentários sobre as Cartas-Frase

3. CARTA-SITUAÇÃO

O conjunto de Cartas-Situação é formado por trinta e quatro cartas, no entanto, para efeito desta etapa de validação, apenas o conteúdo de vinte e cinco delas está disposto a seguir.

Assim como para as Cartas-Frase, para este baralho e seu conteúdo não há gabarito ou indicação pelo jogo de respostas certas ou erradas. Por conta disto, os jogadores da partida deverão ouvir e analisar a resposta dada pelo jogador da vez considerando não o que faz mais sentido, mas se faz sentido, a fim de validar ou não a pontuação da rodada.

O jogador que tira esta carta lê a situação e precisa responder duas perguntas norteadoras que estarão presentes em todas as cartas-situação. São elas:

- Nesta situação, o que você faz?
- Qual competência sustenta esta atitude tomada por você?

É intenção desta categoria de cartas permitir que os jogadores se percebam como protagonista na situação possibilitando análise e – com base em suas experiências, percepções e expectativas – consciência quanto à maneira como agiriam frente a ela.

Com base nos critérios definidos para esta categoria de cartas, analise a redação de cada um dos conceitos e registre sua avaliação considerando a escala definida para este documento. Ao final desta seção, há espaço para que você registre comentários, críticas e/ou sugestões.

Quadro 3 – Validação de conteúdo das Cartas-Situação

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
Carta S2	Você vai sair de férias e viajará para uma região em que nunca esteve antes.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S3	Você está preparando a apresentação do seu próximo trabalho, que deve ser atrativa e impactante tanto para o professor quanto para os seus colegas de turma	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S4	É início da madrugada e você finalizou um trabalho que deve ser entregue na manhã seguinte e que conta com diferentes imagens ilustrativas que enriquecem o trabalho. No momento da impressão você percebe que o nível de tinta colorida está baixo e só poderá imprimir em preto e branco.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S7		A situação promove reflexão.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
	Você faz parte da comissão de formatura da sua turma e recebeu convite para assumir a área financeira que envolve tudo o que se refere à organização do evento.	A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S12	É final do semestre e você percebeu que deixou de estar presente em momentos significativos junto à família e aos amigos. Um novo semestre se inicia e você não gostaria de repetir esta mesma dinâmica.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S15	Em meio às pesquisas para um trabalho que deverá ser entregue em dois dias, o seu computador para de funcionar e o técnico lhe diz que o tempo para o conserto será maior do que o prazo definido pelo professor para o envio do trabalho.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S16	Algumas divergências de opinião fazem com que, em você, surja um sentimento de exclusão por parte dos membros do seu atual grupo de trabalho.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S21	Seu melhor amigo é um dos dois finalistas no processo que definirá quem ingressará no grupo de pesquisa mais disputado pelos acadêmicos do seu curso. Ao final é o outro concorrente, a quem você também conhece, que conquista a vaga.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S22	Você se identifica com o curso que escolheu e com as possibilidades profissionais que ele oferece. No entanto, você tem se questionado se será feliz e se terá satisfação ao seguir esta carreira.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S24	Para contribuir com a renda familiar, um dos seus colegas de turma concilia o trabalho com os estudos. Ao chegar na universidade, você fica sabendo que ao receber o salário daquele mês este colega foi roubado e todo o dinheiro foi levado.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				

CARTA	SITUAÇÃO	CRITÉRIOS	ESCALA			
			1	2	3	4
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S26	Você está andando pela universidade e, ao longe, percebe que um colega está sendo insultado por um grupo de estudantes.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S27	Você tem encontrado dificuldade para compreender o tema trabalhado pelo professor. Em conversa com os colegas de turma, percebeu que há alguns com a mesma dificuldade, enquanto outros relatam facilidade de compreensão.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				
Carta S31	Para a Semana Acadêmica, a universidade lança edital para inscrição de trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre. Os admitidos serão apresentados no evento que contará com a presença de importantes representantes da universidade e de alguns empresários de variados segmentos de mercado. Todos podem participar, inclusive você.	A situação promove reflexão.				
		A situação é relevante dentro do cenário da graduação.				
		O texto está bem redigido.				
		O texto é de fácil compreensão.				

Fonte: as autoras (2022)

Espaço para comentários sobre as Cartas-Situação

--