

awkward moment™



Guia do Professor

I. Visão geral e Contexto

O que é *Awkward Moment*? *Awkward Moment™* do Tiltfactor Laboratory é um jogo de 20 minutos para entre 3 e 8 jogadores, com idade de 12 anos ou mais.

Ele foi criado como parte de um Projeto financiado pela National Science Foundation para criar e estudar jogos para combater preconceitos implícitos e ameaças relacionadas a estereótipos contra meninas e mulheres nos campos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM).

Como *Awkward Moment* é jogado?

Em *Awkward Moment*, os jogadores começam com uma mão com cinco “Cartas de Reação”, estas cartas descrevem potenciais respostas para os “momentos constrangedores” (awkward moments) do jogo, incluindo ações (por exemplo, “Grite na sua cabeça”, “Escreva uma postagem de blog sobre isso”, “Converse sobre isso”), exclamações (por exemplo, “Ratos!”, “OMG”, “Sem chance!”) e comandos mentais (como, “Fique sério”, “Relaxe”, “Invoque seu guerreiro interior”). Durante cada rodada um jogador atua como o “Decisor” e pega uma “Carta de Momento” que coloca uma situação hipotética para o grupo (por exemplo, “Alguém hackeia sua conta de Facebook e muda seu status para ‘Garotas são estúpidas’”) e uma “Carta de Decisão” que coloca um critério ou guia a ser usado para selecionar a Reação vencedora (por exemplo, “Mais Responsável”, “Mais compassiva” ou “O que um Melhor Amigo Provavelmente Faria”). Os outros jogadores então submetem uma Carta de Reação virada para baixo. O Decisor também retira uma Carta de Decisão e então lê cada uma das respostas das cartas submetidas e escolhe uma vencedora para a rodada.



Exemplos de Cartas de Momento, Reação e Decisão

Qual é o objetivo subjacente de *Awkward Moment*?

A intenção do jogo é estimular a reflexão e a discussão quanto a respostas a dilemas sociais e acadêmicos, particularmente as situações que envolvem preconceitos contra meninas e mulheres em STEM. Muitas das cartas no baralho Momento apresentam situações em que uma mulher é alvo de estereótipos. Em algumas situações, os jogadores imaginam ser um alvo. No processo, o jogo tem como objetivo inspirar os jogadores a serem mais vigilantes sobre as ocorrências de viés social – e enfrentar e superar os vieses sociais de maneira efetiva e assertiva.

O design do jogo foi informado pela teoria e pela pesquisa em psicologia sobre as ameaças dos estereótipos e do viés implícito, dois poderosos obstáculos psicológicos que demonstraram diminuir a autoeficácia, persistência e desempenho entre membros de grupos subrepresentados em STEM.

O que é a ameaça do estereótipo?

Sempre que os indivíduos se encontram em situações nas quais sabem que existe um estereótipo negativo em relação ao seu grupo de identidade social, podem se sentir ansiosos por se adaptarem a esse estereótipo. Essa ansiedade é conhecida como ameaça do estereótipo.

Exemplo: Das centenas de entrevistas que conduzi com estudantes universitários negros, fica claro que muitos acreditam que o estereótipo [de que os afro-americanos são menos inteligentes] os coloca em situações carregadas de expectativas desencorajadoras. Alguns relatam ter uma sensação de injustiça, que haverá menos paciência por seus erros do que pelos erros dos estudantes brancos e que seu fracasso será visto como evidência de uma limitação imutável, e não como resultado de um dia ruim. Outros relatam temer que o estereótipo possa ser verdadeiro ou que seu mau desempenho se reflita em outros membros do grupo. Tais sentimentos podem tornar os estudantes negros mais apreensivos do que os

brancos ao serem avaliados e pela perspectiva de fracasso. Muitas vezes começam a questionar se realmente estão em uma arena que recompensa o talento acadêmico. - “A ameaça do estereótipo”, de Joshua Aronson (2004)

A pesquisa mostrou que a ameaça do estereótipo pode afetar negativamente o desempenho, particularmente em tarefas que requerem atenção e foco. Especificamente, a ameaça do estereótipo ativa as respostas fisiológicas ao estresse, incentiva o monitoramento excessivo do desempenho e instiga a tentativa de suprimir mentalmente os pensamentos de insegurança, os quais esgotam os recursos cognitivos (Schmader et al., 2008). Da mesma forma, a experiência da ameaça pode dificultar a flexibilidade das pessoas na solução de problemas (Carr & Steele, 2009) e ativar metas e preocupações de prevenção de falhas, em oposição aos objetivos e à confiança na abordagem de desempenho (Brodish & Devine, 2009).

Exemplo: Joshua Aronson escreve: “Em [um teste apresentado como não avaliativo], os estudantes negros resolveram, em média, o dobro de itens do teste apresentado da maneira usual. A maneira pela qual apresentamos o teste não teve nenhum efeito sobre os estudantes brancos. Em outro conjunto de estudos, descobrimos que apenas pedir aos alunos que indicassem sua raça em um questionário demográfico antes de iniciar o teste teve um efeito igualmente debilitante nos estudantes negros. Quando eles pensaram que estávamos interessados na raça deles, os resultados dos testes caíram.” Para os estudantes negros, um teste desenvolvido para avaliar suas habilidades e inteligência foi mais desafiador devido à ansiedade causada pela ameaça do estereótipo. - “A ameaça do estereótipo”, de Joshua Aronson (2004)

A ameaça do estereótipo pode afetar membros de qualquer grupo se eles forem colocados em uma situação em que correm o risco de estar em conformidade com um estereótipo negativo estabelecido.

Exemplo: Um estudo constatou que estudantes de engenharia do sexo masculino brancos tinham desempenho diminuído em um teste de matemática se lhes dissessem que o teste era destinado a ajudar os pesquisadores a entender o desempenho superior em matemática de estudantes asiáticos (Aronson et al., 1999). Da mesma forma, um estudo envolvendo estudantes asiáticas constatou que seu desempenho era prejudicado se fossem lembrados de seu sexo, mas aumentado se fossem lembrados de sua etnia antes de fazer um exame de matemática padronizado (Shih, Pittinsky, & Ambady, 1999).

Felizmente, as pesquisas revelam vários meios efetivos para reduzir a ameaça do estereótipo e neutralizar seus efeitos negativos no desempenho e persistência, como:

- Negar ou criticar ativamente um estereótipo ativado (Kawakami et al., 2000)
- Afirmar um aspecto positivo da identidade de alguém para neutralizar a ativação de um estereótipo negativo (Logel et al., 2009; Martens et al., 2006; Rydell et al., 2009)
- Reestruturar uma tarefa que possa envolver estereótipos como um desafio, e não uma ameaça, e enfatizar como a tarefa pode ser uma maneira agradável de adquirir conhecimento ou desenvolver habilidades, e não como uma maneira de os indivíduos mostrarem seu talento ou capacidade inerente (Alter et al., 2010)

- Adotar uma mentalidade de crescimento para antecipar o aperfeiçoamento em um domínio específico através da persistência e prática (Aronson, Fried, & Good, 2002)

O que é o viés implícito?

Os estereótipos negativos podem afetar nossas suposições sem nosso conhecimento consciente. O viés implícito, por definição, reflete uma associação negativa inconsciente e automática que é incorporada na representação mental de um grupo ou domínio social específico como resultado da prevalência de estereótipos no ambiente social (Greenwald e Banaji, 1995; Greenwald e Farnham, 2000).

O que é particularmente insidioso a respeito do viés implícito é que mesmo indivíduos conscientes de que os estereótipos são infundados podem fazer inconscientemente julgamentos negativos estereotipados. Nos domínios STEM, por exemplo, os indivíduos podem abrigar uma forte associação implícita entre “matemática” e “negativa” ou uma associação implícita mais forte entre “matemática” e “masculino” do que entre “matemática” e “feminina”, mesmo que não estejam conscientes de tais representações e, além disso, mesmo que tenham uma atitude positiva em relação à capacidade das meninas de se destacar em matemática no nível consciente.

O combate ao viés implícito requer mirar a associação automática e alterá-la (por exemplo, “automatizar” uma nova associação através da exposição repetida) e conscientizar as pessoas sobre o impacto muitas vezes não reconhecido que o viés implícito pode ter em suas percepções, julgamentos, interpretações, atitudes e comportamentos. As técnicas mais bem-sucedidas para reduzir o viés implícito que foram validadas pela investigação empírica incluem:

- Exposição de indivíduos a modelos positivos de um grupo estereotipado (por exemplo, matemáticas ou cientistas de sucesso: Blair et al., 2001; Stout et al., 2011)
- Negar reiteradamente um estereótipo ativado (Kawakami et al., 2000) ou reforçar os objetivos igualitários nas visões dos grupos sociais (Moskowitz & Li, 2011)

Mais recursos

Para obter mais informações sobre ameaças estereotipadas e tendências implícitas, consulte estes sites:

A Associação Americana de Mulheres Estudantes de Graduação (AAUW) publicou um livreto informativo que detalha os resultados da pesquisa sobre o envolvimento das mulheres nos campos de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) (Hill et al., 2010):

<https://www.aauw.org/files/2013/02/Why-So-Few-Women-in-Science-Technology-Engineering-and-Mathematics.pdf>

O Teste de Associação Implícita (IAT) é a medida psicológica mais amplamente usada de associações inconscientes (implícitas) e está disponível neste site de Harvard:

<https://implicit.harvard.edu/implicit/demo/>

Joshua Aronson, um dos principais estudiosos das ameaças do estereótipo, publicou um artigo discutindo o fenômeno na revista Educational Leadership.

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov04/vol62/num03/The-Threat-of-Stereotype.aspx>

II. Sugestão de jogo em sala de aula



Duração: 45 minutos

1. Jogar Awkward Moment

Divida os alunos em grupos com base no número de conjuntos de cartões disponíveis. Tente ter 4-8 alunos em cada grupo, se possível. Instruções para jogar o jogo estão incluídas em cada conjunto de cartas; um resumo das regras é informado abaixo.

Awkward Moment possui três baralhos de cartas:

- *Cartas Momento: as cartas Momento representam situações hipotéticas às quais os jogadores respondem.*
- *Cartas de Reação: as cartões de Reação fornecem aos jogadores respostas possíveis às situações embaraçosas apresentadas pelos cartas de Momento*
- *Cartas de Decisão: cada carta de Decisão fornece ao decisor uma diretriz a ser usada para selecionar a reação vencedora.*

Cada jogador recebe cinco cartas de reação. O primeiro decisor vira uma Carta Momento e uma Carta de Decisão e as lê para o grupo. Cada jogador envia uma Carta de Reação voltada para baixo em resposta à Carta de Momento e de Decisão na mesa. O decisor embaralha os cartões enviados, os lê em voz alta para o grupo e escolhe um vencedor. O vencedor mantém o cartão de momento da rodada. Cada jogador compra uma nova carta de reação e o jogador à esquerda do decisor se torna o próximo decisor.

2. Reflexão

Depois que os grupos jogarem por cerca de 10 minutos, faça uma reflexão em grupo. Peça aos alunos que compartilhem situações do jogo que consideraram particularmente estranhas. Alguma situação no jogo se assemelha a eventos de suas vidas diárias? Incentive-os a jogar de novo e a pensar sobre quais situações parecem comuns ou incomuns e quais reações parecem eficazes ou ineficazes.

3. Voltar ao jogo

À medida que os alunos voltam a jogar, cada grupo deve selecionar um jogador para ser um Registrador que anote os pensamentos sobre quais momentos os grupos encontram que parecem especialmente estranhos ou realistas. Os jogadores também devem observar as reações que parecem úteis ou eficazes ao abordar os momentos que surgem.

Nas sessões de jogo subsequentes, você pode optar por “sobrecarregar” o baralho de Momento para que ele tenha cenários de um tipo ou tom específico. Por exemplo, para abrir uma discussão sobre preconceito de gênero nos domínios STEM, você pode incluir os seguintes Cartas de Momento:

- *“Você diz que quer trabalhar com computadores quando crescer e seu mentor ri de você.”*
- *“Você liga para uma loja para perguntar sobre o preço de uma câmera e o funcionário pede para falar com seu irmão ou pai.”*
- *“Seu líder escoteiro diz para você pular o selo de tecnologia, porque seria muito difícil para você.”*
- *“Ao fazer compras no shopping, você vê uma loja vendendo camisetas para meninas que dizem: ‘Matemática é difícil!’”*
- *“A professora de teatro está procurando alguém para o papel principal de um astronauta na peça da escola, e só pediu aos meninos que fizessem teste para o papel.”*
- *“O seu computador trava e o técnico da escola tira sarro de você por não saber como consertá-lo.”*

Por outro lado, considere equilibrar o baralho com momentos que expõem realizações ou resultados bem-sucedidos no STEM, como os seguintes:

- *“Você pode competir na etapa Nacional pelo seu experimento de química na feira de ciências.”*
- *“Você se junta aos Mathletes e ainda não conhece ninguém da equipe.”*
- *“Quando uma garota malvada na escola vê você segurando o modelo do sistema solar que você criou para a feira de ciências, ela diz: ‘Alerta nerd! Alerta nerd!’”*
- *“Quando você gabarita o exame final de matemática, seu primo diz que é apenas porque você teve sorte.”*
- *“Você vence a competição de robótica pela invenção de um robô que passeia com seu cachorro para você.”*

- *“Seus amigos zombam de você por poder nomear todos os elementos da tabela periódica.”*
- *“Você se sai muito bem em um projeto de ciências, mas seu amigo diz que é apenas porque você é a queridinha do professor.”*

4. Discussão Guiada

Depois que todos os grupos terminarem seus jogos, peça a cada Registrador que compartilhe os Momentos que mais se destacaram no seu grupo. Faça uma lista de situações que pareceram especialmente desagradáveis ou realistas. Incentive os alunos a articular o que torna algumas cartas Momento particularmente desagradáveis. Algumas das situações apresentadas tornam algum/as aluno/as mais desconfortáveis do que outros? Ao orientar os/as aluno/as nesta parte da discussão, você pode apresentar os conceitos de ameaça de estereótipo e viés implícito. Com sorte, você poderá introduzir esses termos em resposta a ideias que tenham surgido organicamente na discussão. Caso contrário, selecione um momento que reflita um desses conceitos e peça aos alunos que reflitam sobre eles.

5. Pesquisa Pessoal

Opcionalmente, é possível indicar aos alunos o site <https://implicit.harvard.edu/> onde eles podem fazer um Teste de Associação Implícita (IAT). O TAI mede as associações positivas ou negativas inconscientes que os usuários podem ter entre determinados grupos. Muitos estudantes ficarão surpresos ao saber que suas associações implícitas costumam estar fortemente vinculadas a estereótipos, mesmo sabendo intelectualmente que o estereótipo não é verdadeiro.

IMPORTANTE: Recomendamos permitir que seus alunos vivenciem o jogo sem explicitamente explicar de antemão a eles à abordagem de estereótipos e preconceitos em STEM. Nosso trabalho empírico mostrou que somente dizer aos jogadores com antecedência que o jogo lida com “estereótipos sociais” não apenas reduz os níveis de diversão e envolvimento dos jogadores, mas também limita o impacto das associações dos jogadores entre mulheres e ciência, no jogo. Por outro lado, recomendamos usar uma linguagem mais neutra para apresentar o jogo – por exemplo, dizer aos alunos que o jogo lida com “situações sociais” – e depois usar o período de reflexão pós-jogo para discutir como o jogo aborda os estereótipos e preconceitos.

Referências

- Alter, A. L., Aronson, J., Darley, J. M., Rodriguez, C., & Ruble, D. N. (2010). Rising to the threat: Reducing stereotype threat by reframing the threat as a challenge. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*, 166-171.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effect of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113-125.
- Aronson, J., Lustina, M. J., Good, C., Keough, K., Steele, C. M., & Brown, J. (1999). When white men can't do math. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*, 29-46.
- Blair, I. V., Ma, J. E., & Lenton, A. P. (2001). Imagining stereotypes away: The moderation of implicit stereotypes through mental imagery. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 828-841.
- Brodish, A. B., & Devine, P. G. (2005). The dynamics of prejudice, stereotyping, and intergroup relations: Intrapersonal and interpersonal processes. *Social Psychological Review, 7*, 54-70.
- Carr, P. B., & Steele, C. M. (2009). Stereotype threat and inflexible perseverance in problem solving. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*, 853-859.
- Greenwald, A. G. & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review, 102*, 4-27.
- Greenwald, A. G. & Farnham, S. D. (2000). Using the Implicit Association Test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 1022-1038.
- Hill, C., Corbett, C. & St. Rose, A. (2010). *Why so few? Women in science, technology, engineering and mathematics*. Washington, DC: American Association of University Women.
- Kawakami, K., Dovidio, J. F., Moll, J., Hermsen, S., & Russin, A. (2000). Just say no (to stereotyping): Effects of training in the negation of stereotypic associations on stereotype activation. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 871-888.
- Logel, C., Iserman, E. C., Davies, P. G., Quinn, D. M., & Spencer, S. J. (2009). The perils of double consciousness: The role of thought suppression in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*, 299-312.
- Martens, A., Johns, M., Greenberg, J., & Schimel, J. (2006). Combating stereotype threat: The effect of self-affirmation on women's intellectual performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 236-243.
- Moskowitz, G.B., & Li, P. (2011). Egalitarian goals trigger stereotype inhibition: A proactive form of stereotype control. *Journal of Experimental Social Psychology, 47*, 103-116.

Rydell, R. J., McConnell, A. R., & Beilock, S. L. (2009). Multiple social identities and stereotype threat: Imbalance, accessibility, and working memory. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*, 949-966.

Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review, 115*, 336-356.

Shih, M., Pittinsky, T. L., & Ambady, N. (1999). Stereotype susceptibility: Identity salience and shifts in quantitative performance. *Psychological Science, 10*, 80-83.

Stout, J. G., Dasgupta, N., Hunsinger, M., & McManus, M. A. (2011). STEMing the tide: Using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology, 100*, 255-270.