



ALINE DE ALMEIDA PORTO FACCIOLI

**Aprendizagem Baseada em Projetos: relacionando práticas para os
Multiletramentos**

ASSIS

2021

ALINE DE ALMEIDA PORTO FACCIOLI

**Aprendizagem Baseada em Projetos: relacionando práticas para os
Multiletramentos**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientadora: Rozana Aparecida Lopes Messias

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)
Código de Financiamento 001

ASSIS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

F138a	Faccioli, Aline de Almeida Porto Aprendizagem baseada em projetos: relacionando práticas para os Multiletramentos / Aline de Almeida Porto Faccioli. Assis, 2021. 121 f. : il. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientadora: Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias 1. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 3. Letramento. 4. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. I. Título. CDD 370.193
-------	--



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Aprendizagem Baseada em Projetos: relacionando práticas para os Multiletramentos

AUTORA: ALINE DE ALMEIDA PORTO FACCIOLI

ORIENTADORA: ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/FCT-Presidente Prudente

Profa. Dra. KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Assis, 10 de setembro de 2021

A minha mãe, que sempre acreditou em mim; e aos meus alunos, razão dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa, Maíra Uliana, por todo afeto, companheirismo e conversas produtivas.

A minha mãe, Zenilda Porto, por todo amor, e por me apontar o caminho da educação, mesmo não podendo trilhá-lo.

Ao meu pai (*in memoriam*), Heitor Faccioli, por me inspirar força e independência.

Aos meus irmãos, Fernanda Porto e Felipe Porto, por ser luz, graça e alegria em meus dias.

Aos meus amigos, pela compreensão e empatia.

Aos meus alunos, que participaram da construção desse projeto e se dedicaram para que ele fosse realizado.

A minha escola, por confiar em meu trabalho.

Aos meus colegas de profissão, por acreditarem na educação.

A minha querida orientadora, professora Dr.^a Rozana Aparecida Lopes Messias, por significar tanto, por toda paciência, generosidade e conhecimento compartilhado.

As professoras Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto e Dr.^a Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, pelas excelentes contribuições em meu exame de qualificação.

Aos professores do programa PROFLETRAS, por partilharem experiências e ensinamentos.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, pelas trocas e parcerias.

E por fim, “o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”, agradeço.

*A leitura do mundo precede a leitura da
palavra.*

(Paulo Freire)

FACCIOLI, Aline de Almeida Porto. **Aprendizagem Baseada em Projetos: relacionando práticas para os Multiletramentos**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

RESUMO

Considerando os impactos da internet nas formas de comunicação e no uso das linguagens, é inerente à escola uma reflexão sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na sala de aula. Assim, essa dissertação apresenta práticas que buscam colaborar para que o ensino não fique indiferente à multiplicidade de linguagens no mundo tecnológico, e que evidenciam as vivências e experiências dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Objetivamos, nessa pesquisa, elaborar um projeto didático pautado nas concepções teóricas-metodológicas da Aprendizagem Baseada em Projetos, trazidas, principalmente, por Bacich e Moran (2018), utilizando as TDIC e, ainda, criar um produto final com tema de interesse e escolha dos alunos, baseados nos princípios do multiletramentos, com destaque às proposições de Roxane Rojo (2015, 2018, 2019). Para isso, contamos com a participação de alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, de uma escola pública do município de Martinópolis, SP; utilizando a abordagem qualitativa de pesquisa, estudo de caso, caracterizada pela obtenção de dados descritivos, a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto; e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes. O projeto didático considerou a possibilidade de ampliação de conhecimentos, formação do aluno como leitor e produtor crítico e reflexivo, letrado digitalmente, capaz de desenvolver as habilidades e competências propostas pela BNCC. Foi possível observar que os discentes se motivam facilmente com atividades relacionadas a *web* e sentem-se integrados. A proposta de deixá-los escolher a maneira como significariam e transmitiriam todo o conhecimento construído, deu a eles a autonomia para elencarem o jogo digital como mídia multimodal, que é de fácil acesso, sem custo, além de fazer parte do cotidiano dos alunos. Essa ferramenta trabalhou o desenvolvimento da autonomia, das habilidades de tomar decisões, pensamento estratégico, e domínio de diferentes semioses. Como resultado, os alunos desenvolveram um jogo digital com a temática do bullying na escola. Contudo, até chegarem à produção do game, eles vivenciaram novas práticas de "letramento", como entrevistas, rodas de conversas, comentários e opiniões por escrito, descrições, manuseio do Google Forms, e outras ferramentas *webs*, como a plataforma utilizada para a elaboração do jogo. Desta forma, considerando as práticas de multiletramentos, essa pesquisa conseguiu promover a utilização das TDIC de maneira funcional e crítica; criando um jogo digital, e desenvolvendo novas práticas e leituras multimodais.

Palavras-chave: Jogos digitais; TDIC; Língua Portuguesa; Multiletramentos.

FACCIOLI, Aline de Almeida Porto. **Project Based Learning: relating practices to multiliteracies**. 2021. 121 p. Dissertation (Professional Master in Literature). – Paulista State University (UNESP), Faculty of Sciences and Letters, Assis, 2021.

ABSTRACT

Considering the impacts of the internet on the forms of communication and on the use of languages, it is inherent to the school to reflect on the use of Information and Communication Technology in the classroom. Thus, this dissertation presents practices that seek to collaborate so that teaching does not remain indifferent to the multiplicity of languages in the technological world, and that show the experiences of students as a starting point for the construction of knowledge. In this research, we aim to develop a didactic project based on the theoretical-methodological conceptions of Project-Based Learning, brought mainly by Bacich and Moran (2018), using ICT and also to create a final product with a theme of interest and choice of students, based on the principles of multiliteracies, with emphasis on the propositions of Roxane Rojo (2015, 2018, 2019). For this, we have the participation of students from Elementary School – Final Years, from a public school in the city of Martinópolis, SP; using the qualitative research approach, case study, characterized by obtaining descriptive data, from the researcher's direct contact with the studied situation, emphasizing the process more than the product; and concerned with portraying the perspective of the participants. The didactic project considered the possibility of expanding knowledge, training the student as a critical and reflective reader and producer, digitally literate, able to develop the skills and competences proposed by BNCC. It was possible to observe that students are easily motivated with activities related to the web and feel integrated. The proposal to let them choose the way they would signify and transmit all the knowledge built gave them the autonomy to list the digital game as a multimodal media, which is easy to access, free of charge, in addition to being part of the students' daily lives. This tool worked on the development of autonomy, decision-making skills, strategic thinking, and mastery of different semiosis. As a result, students developed a digital game with the theme of bullying at school. However, until they reached the production of the game, they experienced new "literacy" practices, such as interviews, conversation circles, written comments and opinions, descriptions, handling of Google Forms, and other web tools, such as the platform used for the development about the game. Thus, considering the practices of multiliteracies, this research was able to promote the use of ICT in a functional and critical way; creating a digital game, and developing new practices and multimodal readings.

Keywords: Digital games; ICT; Portuguese language; Multiliteracies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

GNL – Grupo Nova Londres

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TI – Tecnologias de Informação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Problemática do dia a dia.....	58
Gráfico 2 – Importância na escola.....	59
Gráfico 3 – Convivência na escola.....	59
Gráfico 4 – O que trabalhar na escola.....	60

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diferença entre Web 1.0 e Web 2.0.....	14
Figura 2 -Arco de Margarez.....	37
Figura 3 - Cabeçalho do primeiro Projeto Didático elaborado.....	55
Figura 4 - Tela de desenvolvimento do projeto.....	55
Figura 5 – Segundo Projeto Didático desenvolvido.	56
Figura 6 - Definição do problema.	60
Figura 7 – Reflexão sobre o jeito de ser.....	61
Figura 8 – Reflexão sobre quem pratica o bullying.....	61
Figura 9 – Reflexão sobre o que o bullying pode causar.....	61
Figura 10 – Reflexão sobre o dever de pensar antes de agir.....	61
Figura 11 – Reflexão sobre os sentimentos gerados pelo bullying.....	62
Figura 12 – Reflexão sobre a relação entre depressão e bullying.....	62
Figura 13 – Reflexão sobre considerar verdadeiro o sentimento do outro.....	62
Figura 14 – Reflexão sobre o bullying acontecer de forma não visível.....	62
Figura 15 – Reflexão sobre como o bullying pode causar depressão.....	62
Figura 16 – Reflexão sobre como o bullying afeta o dia a dia.....	63
Figura 17 – Site com entrevista com especialista sobre bullying.....	63
Figura 18 – Vídeo com psicóloga especialista em bullying.....	64
Figura 19 - Clipe “Amarelo” do rapper Emicida.....	64
Figura 20 – Reportagem cyberbullying no programa “Encontro”.	65
Figura 21 – Relatos escritos de forma colaborativa.....	65
Figura 22 - Conversa com a psicóloga.....	67
Figura 23 – Conversa com a psicóloga 2.....	67
Figura 24 – Quadro de relatos.....	68
Figura 25 - Relato de bullying sofrido na escola e na sorveteria.....	69
Figura 26 - Ilustração retratando bullying.....	69
Figura 27 - Relato de xingamentos sofridos.....	69
Figura 28 - Relato sobre bullying sofrido devido a apelidos e cabelo.....	70
Figura 29 - Relato sobre isolamento e humilhação.....	70
Figura 30 - Relato sobre bullying sofrido devido à altura.....	70
Figura 31 - Relato de bullying sofrido devido a características físicas.....	71
Figura 32 - Ilustração de colagem de chiclete na cadeira do outro.....	71

Figura 33 - Relato de xingamentos durante brigas.	72
Figura 34 - Relato de bullying e racismo.	72
Figura 35 – Tela de configuração do jogo digital.	75
Figura 36 – Tela de configuração de regras do jogo digital.	75
Figura 37 – Tela demonstrando uma escolha positiva no jogo.	76
Figura 38 – Tela demonstrando uma escolha errada no jogo.	77
Figura 39 – Tela demonstrando o encontro da personagem com “fantasminhas”. ..	78
Figura 40 - Tela com visão geral do jogo digital.	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O CONTEXTO	21
1.1 Do professor ao professor pesquisador.....	21
1.2 A cidade, o distrito, o departamento de educação e a escola.....	23
1.3 Os alunos envolvidos na pesquisa	24
1.4 A metodologia da pesquisa	25
1.5 Fases de elaboração do projeto didático	28
2. PERCURSO TEÓRICO.....	32
2.1 Aprendizagem ativa	32
2.1.1 Aprendizagem Baseada em Projetos	36
2.2 As tecnologias digitais na aprendizagem	38
2.3 A Base Nacional Comum Curricular	41
2.4 Letramento digital.....	44
2.5 Multiletramentos e a importância dos gêneros textuais na aprendizagem	47
2.6 Os jogos digitais: play no game.....	50
3. NA SALA DE AULA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
3.1 Primeiro projeto didático desenvolvido: impulso para mudança de percurso.....	54
3.2 Segundo projeto didático: adequando a linguagem	56
3.3 Produto final: a escolha e a elaboração de um jogo digital	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A	90
APÊNDICE B	108
ANEXO 1	113

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no mundo nos últimos 50 anos, provocadas principalmente pelas inovações tecnológicas, incluindo o surgimento da internet, transformaram as práticas humanas nas esferas cultural, social, pessoal e de trabalho: as hierarquias deram espaço para as relações sociais, os serviços são mais valorizados que a mercadoria, e a dispersão e distribuição da informação são mais importantes que a sua originalidade.

A velocidade com a qual a informação se reproduz e o volume de links e hipertextos disponibilizados aumentam, intensifica-se ainda mais a experiência de imersão no mundo virtual, transformando, também, as formas de produções culturais. É possível, hoje, ouvir música, assistir a filmes, séries, e até mesmo ler livros on-line, diminuindo a distância entre obra e público, produtor e receptor. Novas formas de ser, de se comportar, de se relacionar, comunicar, informar e aprender demandam novas tecnologias, textos e linguagens.

Assim, definidos pelas relações sociais do espaço da mídia digital, os textos e passam a não seguir uma ordem linear, extrapolam a escrita, integrando sons, imagens estáticas, vídeos, vozes, infográficos, áudios etc.; passam a ser *hipermidiáticos*¹ e/ou *multimidiáticos*², buscando uma cultura de “livre informação”. A autoria individual, o ineditismo, o cânone e a forma, o controle da distribuição e a raridade, anteriormente supervalorizados, são substituídos pela ampla distribuição por meio de repostagens (possibilitada pelas redes sociais), pela mixagem e o hibridismo, colaboração e participação contínua dos sujeitos, menos individualidade, autorias, publicações; e menor produção por especialistas (ROJO; MOURA, 2018).

Considerando os impactos da internet nas formas de comunicação e uso das linguagens, é inerente à escola a reflexão sobre o uso dessas tecnologias na sala de aula e seus aspectos positivos e negativos diante do ensino. Para Pierre Levy (2000), o crescimento do ciberespaço permitiu formas diferentes de interação a jovens do mundo todo. Assim, é preciso integrar os novos modos de se relacionar na

¹ forma de apresentação de informações em um monitor de vídeo, na qual algum elemento (palavra, expressão ou imagem) é destacado e, quando acionado (ger. mediante um clique de *mouse*), provoca a exibição de um novo hipertexto com informações relativas ao referido elemento; hipermídia.

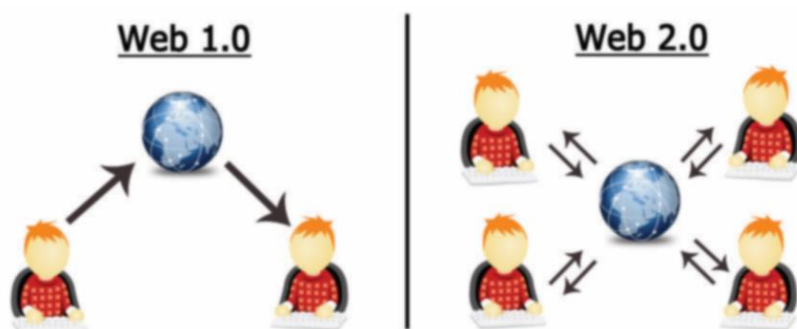
² característica daquele “que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de símbolos (semiose) em sua composição (ROJO, 2015, p.108).

contemporaneidade à escola, inclusive a forma de se relacionar com os textos na contemporaneidade, pois, com a multiplicidade textual, a diversidade de gêneros e semioses, é exigido também do leitor uma postura ativa, na qual o indivíduo deverá buscar e percorrer seu próprio caminho para alcançar seu objetivo.

Essa nova mentalidade trazida pelo avanço da tecnologia, denominada Mentalidade 2.0, em alusão à *Web 2.0*, fomentou novas condutas, criou novos procedimentos como clicar, cortar, colar, arrastar e impactou funcionalmente os textos e os gêneros textuais em circulação.

Se na *Web 1.0* os usuários eram passivos e as informações eram direcionadas de um para muitos, eram estáticas, apenas para consulta, sem a possibilidade de modificação, exceto pelo produtor ou programador do conteúdo, sendo uma experiência de comunicação análoga às formas tradicionais, como o jornal; a *Web 2.0* possibilita, por meio de plataformas como *Facebook*, *Youtube*, *Twitter*, *Instagram*, *blogs* e páginas pessoais, não só a participação, mas também a criação e interação com conteúdos, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Diferença entre Web 1.0 e Web 2.0.



Fonte: <https://sukshan.wordpress.com/2013/03/13/web-2-0-harnessing-collective-intelligence/>

Essas plataformas ou páginas, em processos de personalização, permitem que os usuários selecionem o que acreditam ser útil, importante ou necessário para si, exercendo também uma curadoria, se relacionando de forma interativa, compartilhando informações e publicações em variadas linguagens.

Ainda surgiram, após a *Web 2.0*, a *Web 3.0*, que funciona como uma rede semântica, possibilitando um refinamento nas buscas, sendo as informações pesquisadas mais precisas e mais ricas; a *Web 4.0*, conhecida como rede móvel, que consiste na propagação do acesso à comunicação sem fio, disponível em todos os

lugares; e a *Web 5.0*, ainda em processo, conhecida como rede sensorial-emotiva, que tem como pretensão a interpretação das emoções dos usuários. Entretanto, todas essas novas *Webs* partem do princípio da interação, essência da *Web 2.0* (JENKINS, 2008, p. 30). Assim, dominar a leitura e a escrita nesse espaço é fundamental para o exercício da cidadania.

Tendo em vista esta revolução no uso das linguagens, de acordo com Rojo e Moura (2018), durante um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL) – grupo de pesquisadores dos letramentos – em Nova Londres, Connecticut, EUA, em 1996, foi publicado um manifesto dedicado a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*. Esse documento, *A Pedagogy of Multileteracies, - Designing Social Futures*, designava à escola a responsabilidade de trazer os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, também relacionados às novas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), e incluir nos currículos a grande variedade de culturas presentes na sala de aula em decorrência de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural.

O GNL buscava atender a necessidade de uma educação apropriada para mulheres, indígenas, imigrantes não falantes da língua nacional, falantes de dialetos não padrão, considerando todo o contexto de fatores de diversidade local e conectividade global, justificando que o não tratamento dessas questões em sala de aula poderia contribuir para o aumento da violência social e falta de futuro da juventude (ROJO; MOURA, 2018).

Logo, entendemos que os multiletramentos abrangem dois aspectos de caráter “multi”: a multiplicidade de linguagens ou semioses cada vez mais presentes nos textos contemporâneos devido ao uso intensivo das tecnologias digitais; e a multiplicidade de culturas, ou diversidade cultural, que atua nas práticas de letramento dos indivíduos de maneira cada vez mais evidente (ROJO, MOURA, 2018). É importante ressaltar que nem mesmo entre acadêmicos e professores há um consenso em considerar a leitura de outras semioses - imagens, filmes, músicas – como práticas de letramento, entretanto, é inegável a configuração de textos cada vez mais híbridos em suas semioses.

Desta forma, o estudo dos multiletramentos seria o estudo da multiplicidade de linguagens e culturas que compõem os mais variados textos contemporâneos, assim

como das práticas letradas que esses textos exigem em sua produção (BURNS, 2009 apud ROJO, p. 197, 2017). O trabalho com os multiletramentos demanda interdisciplinaridade e um conhecimento não só da linguagem verbal, escrita ou oral, mas também de conceitos e funcionamento das artes plásticas, da música, da performance corporal etc. Assim, se faz necessário pensar em diversos sistemas de signos, seus funcionamentos e procedimentos de leitura e produção, em ambientes analógicos e digitais.

Tais particularidades desafiam a escola a buscar um ensino que contemple os novos textos, procedimentos e condutas trazidos pelo avanço da tecnologia, pois, a multisssemiose, multiplicidade de modos de significar que os meios *multimidiáticos* e *hipermidiáticos* do texto eletrônico trazem, exigem uma leitura/produção além do texto escrito, é necessário relacionar um conjunto de signos de diversas modalidades, além do imprescindível uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) nas aulas.

Contudo, pesquisas sobre o uso das TDIC no Brasil mostram que embora o uso de computadores portáteis na escola tenha crescido, a formação inicial do professor não abrange novas tecnologias, o acesso limitado à internet restringe também seu uso, os currículos atuais não as integram, apesar de objetivar sua prática, e que, em sala de aula, são utilizadas apenas em atividades pedagógicas instrumentais, centrada no docente, em apoio a aulas expositivas (ROJO, 2017).

Ainda, segundo dados do IBGE (2020)³, 46 milhões de brasileiros não possuem acesso à internet, sendo 45% por falta de renda para subsidiar um provedor, e dentre esses, 37% nem sequer possuem um aparelho, computador ou *smartphone*.

Assim, se evidencia a importância de um trabalho com letramentos digitais nas escolas, já que para muitos estudantes, o espaço escolar pode ser o único local onde terão a oportunidade de acesso às tecnologias e de aprendizagem dos letramentos decorrentes desse uso. De acordo com Roxane Rojo (2017), é preciso desenvolver competências e habilidades técnicas, e conhecimento prático para o uso funcional dessas novas tecnologias e, ao mesmo tempo, promover um letramento que

³ MARTA, Raquel. **Quem são as pessoas que não têm acesso à internet no Brasil?**. Disponível em: [https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internetno brasil#:~: text=De%20acordo%20a%20pesquisa%20TIC,71%25%20dos%20lares%20do%20pa%C3%ADs](https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internetno brasil#:~: text=De%20acordo%20a%20pesquisa%20TIC,71%25%20dos%20lares%20do%20pa%C3%ADs. Acesso em 07/04/2021). Acesso em 07/04/2021.

contemple os textos digitais, ou seja, que operem em sua produção, circulação e recepção a partir de uma Mentalidade 2.0.

Cope e Kalantzis (2000 apud ROJO, p. 205, 2017) conceitua essa prática pedagógica, como uma pedagogia por design, na qual os estudantes precisam se apropriar de designs (digitais ou não) disponíveis para criar novos designs transformadores. Ou seja, os aprendizes precisam ter conhecimento prático e competência técnica para ser um usuário funcional, além de ser um leitor e analista crítico dos designs disponíveis e, ainda, criar redesign, produzir algo apropriando-se do disponível conhecido, dando sentidos transformados e transformadores.

Podemos definir, portanto, que assim como sustentou Paulo Freire (1989), em “A importância do Ato de Ler”, a Pedagogia dos Multiletramentos é também uma proposta pedagógica crítica que pensa na formação de um aluno/leitor crítico, capaz de criar sentidos e usar o que foi aprendido de novos modos éticos e estéticos, transformando e compreendendo os inúmeros enunciados a sua volta.

Em consonância a essa linha de pensamento e aos estudos que discutem o processo de ensino-aprendizagem da língua, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento normativo para elaboração de currículos escolares e projetos pedagógicos, traz como proposta para o ensino da Língua Portuguesa uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, considerando as transformações das práticas de linguagens ocorridas nas últimas décadas, principalmente em decorrência do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Tal perspectiva revela o texto como unidade principal de trabalho, relacionando-o aos seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades de uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Tal documento observa que a promoção de uma reflexão sobre a construção de sentido no contexto da enunciação, capaz de contribuir na formação de leitores e produtores de texto - para além do ensino das estruturas linguísticas da Língua Portuguesa, é possível a partir de práticas didáticas específicas (BRASIL, 2017).

Assim, reconhecendo que a “Pedagogia dos Multiletramentos” e a BNCC trazem propostas de ensino da língua com possibilidades de mobilizar um processo de ensino-aprendizagem dialógico, a partir do texto, que provoca questionamentos e

respostas originais, e não apenas repetições, desenvolvemos três questões norteadoras para essa pesquisa: (a) Que aspectos teóricos-metodológicos são necessários na construção de práticas didáticas, destinadas ao Ensino Fundamental – Ano Finais, com foco no letramento digital; (b) De que modo uma prática didática com foco no letramento digital pode contribuir para desenvolvimento do pensamento crítico? (c) Em que medida Aprendizagem Baseada em Projetos pode ser um instrumento relevante para colaborar com práticas de multiletramentos, principalmente o letramento digital?

Desta forma, essa pesquisa objetivou elaborar um projeto didático pautado nas concepções teóricas-metodológicas da Aprendizagem Baseada em Projetos, utilizando as TDIC e, ainda, criar um produto final com tema de interesse e escolha dos alunos, baseados nos princípios do multiletramentos.

Essa investigação foi motivada pela experiência da professora/pesquisadora que, em sua atuação em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. A pesquisadora percebeu que apesar dos alunos estarem inseridos na cultura digital, terem celulares e usarem sem grandes dificuldades em redes sociais e *games*, quando solicitados a fazer pesquisas, filtrar conteúdos, digitar textos, utilizar ferramentas de edição de texto, escrever e-mail, preencher formulários, e produzir sinais gráficos, como traços, barras, *underline*, e acentos, por exemplo, eles expressavam certa dificuldade.

Nesse sentido, segundo Vilatte (2005 *apud* Cruz et al., 2007, p. 895), “cada ano os nossos alunos estão mais motivados para as tecnologias informáticas e menos motivados para os métodos tradicionais de ensino”, tornando-se cada vez mais necessários adaptar os métodos de ensino às novas tecnologias.

Diante do exposto, a presente pesquisa contou com a participação de 32 alunos, do Ensino Fundamental – Anos Finais, de uma escola pública municipal, da cidade de Martinópolis, São Paulo. Seu referencial teórico baseia-se nos autores supracitados, além de outros como Rojo (2015, 2018, 2019), Kleiman (2007, 2009), Soares (2002) Bacich e Moran (2018), entre outros.

Assim, amparada por estratégias da Aprendizagem Baseada em Projetos e pelos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, propusemos aos indivíduos participantes a realização de um projeto que atendia às necessidades da comunidade escolar, com objeto escolhido pelos próprios estudantes, a partir de suas vivências e

demandas. Por meio desse projeto, oportunizamos e estabelecemos os letramentos como condição necessária para a formação de um indivíduo emancipado e consciente de seus espaços; desenvolvendo a habilidade de reflexão sobre a língua com implicações positivas para sua produção. Proporcionar acesso a materiais e plataformas que comportam variados tipos de textos; promovendo um espaço onde o aluno se sentisse confortável para produzir, de forma colaborativa e individual, com objetivos definidos e sem medo de cometer erros; favorecendo seu contato com reais situações de comunicação e diversos gêneros textuais.

Sendo assim, esse projeto possibilitou o contato com diferentes gêneros textuais; articulando diferentes saberes, além do escolar, na busca pela resposta ou solução do projeto proposto. Por meio de uma intervenção sobre a realidade do aluno no âmbito escolar, viabilizamos motivação, interação, condições para desenvolver o pensamento crítico, formulação de hipóteses e construção coletiva do conhecimento; além do uso funcional da internet e das tecnologias digitais e de comunicação.

Para isso, a presente dissertação se organiza na seguinte disposição: no capítulo um, apresentamos o contexto do estudo, os fatos que motivaram a professora pensar a sala de aula sob a perspectiva de pesquisadora, e o caminho profissional percorrido. Descrevemos brevemente a cidade, a escola, o departamento de educação do município no qual o estudo se desenvolve e traçamos um perfil dos alunos participantes, pois a consideração do meio que vivem é condição para entendê-los de modo integral. Ainda nessa primeira seção, apresentamos a base metodológica norteadora do estudo, a Pesquisa Qualitativa, Estudo de caso, sob a perspectiva de André (2013) e Lüdke e André (1986), que se caracteriza pela obtenção de dados descritivos, por meio de contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto; preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, o que justifica sua aplicabilidade no contexto para alcançar os objetivos expostos.

No segundo capítulo estão as teorias que fundamentam a pesquisa, descrevendo as Metodologias Ativas e a Aprendizagem Baseada em Projetos. Tendo em vista a natureza de nosso estudo, também abordamos questões acerca dos Letramentos, Letramentos digitais, Multiletramentos, Base Nacional Comum Curricular e as TDIC, bem como a multiplicidade de semioses que os novos gêneros carregam, e o jogos digitais atuando como prática multiletrada.

No terceiro capítulo, fazemos a descrição da atividade implementada na sala de aula, desde a escolha dos alunos-sujeitos, os diálogos iniciais, a decisão pelos temas tratados e a maneira como eles foram definidos, entre outras etapas relevantes para todo o processo da pesquisa. Ainda, analisamos as leituras e produção dos alunos participantes, os impactos observados no desenvolvimento das habilidades que objetivamos, os letramentos acionados e principalmente suas manifestações e posicionamentos através da escrita, diálogos, ideias e produto criado. Mostramos também as produções, percepções e observações dos alunos diante das atividades desenvolvidas. Algumas etapas – *Investigação disciplinar*, *Organização dos conhecimentos obtidos* e *Analizando os resultados* - tiveram suas execuções adaptada devido a pandemia da COVID-19, que forçou o fechamento das escolas. Por conseguinte, o ensino aconteceu de maneira remota, em sua maior parte sem auxílio da internet, o que provocou um distanciamento entre alunos, escola, professor, e também, o projeto.

Em seguida, nas Considerações Finais, articulamos comentários a respeito de todas as etapas, analisando aspectos positivos e negativos evidenciados.

Há também uma Seção Anexa trazendo todos os textos, materiais e conteúdo utilizados para a realização do projeto, e o Apêndice com todo o projeto elaborado, fotos, atividades, avaliações, percepções, produções; e o jogo digital criado.

1. O CONTEXTO

1.1 Do professor ao professor pesquisador⁴

Meu contato com a escola pública e o ensino público começou na infância, como estudante, do Ensino Infantil, até o Ensino Médio e, depois, na almejada e sonhada Universidade Pública, onde cursei Letras, na Unesp, Campus de Assis.

A escola pública me proporcionou experiências singulares, desde sua merenda, amigos crescendo juntos, professores engajados, o contato com os esportes e a possibilidades de viver competições em equipe, até as dificuldades com a infraestrutura, materiais, aulas vagas, entre outros. Porém, foi na escola pública também que aprendi a importância do estudo e que me disseram pela primeira vez que a educação é a única e mais poderosa peça de transformação social.

A escola pública me fez querer estar sempre na escola pública. Me fez querer ensinar o que aprendi, me fez querer ser professora, ter e realizar o mesmo papel importante na vida de muitos alunos; assim como, um dia, alguns professores o fizeram e realizaram para mim.

Dessa forma, já graduada em Letras, tive a experiência de iniciar minha trajetória como professora em escolas particulares de idiomas. Mais tarde, tive a oportunidade de começar a lecionar Língua Portuguesa em uma escola pública, que possibilitou que eu ampliasse meu olhar sobre a educação básica pública, para além do meu olhar de aluna; e refletir, sob outra perspectiva, sobre seus aspectos positivos e negativos, que vão desde infraestrutura, formação de professores, fatores sociais, até políticas públicas voltadas para a educação.

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, a escola na qual trabalho, vinculada ao Departamento Municipal de Educação, ainda preza pelo ensino baseado na dominação das regras e estruturas da língua, sua norma culta, supervalorização da abordagem metalinguística e a severa divisão entre leitura, escrita e oralidade, como se fossem habilidades distintas e não complementares. Assim, os documentos e planos de ensino propostos terminam por refletir esse pensamento, requerendo dos professores a elaboração e aplicação de conteúdos pré-estabelecidos, objetivando o

⁴ Optamos por escrever esse subitem em primeira pessoa do singular por ser uma experiência e perspectiva pessoal vivenciada pela professora pesquisadora.

domínio e a memorização de regras morfo sintáticas, acreditando que, desta forma, os alunos poderão fazer o bom uso da língua.

Como professora, e em discordância com essas concepções de ensino da língua, ao observar os acontecimentos nas minhas aulas, pude compreender que atividades sobre regras gramaticais, estrutura da língua, objetivas e isoladas do texto, afastavam os alunos do objeto estudado. Tal condução do ensino de língua não interagiu com eles como indivíduos e não trazia identificação com suas realidades, impossibilitando o reconhecimento do seu eu, qualquer despertar de curiosidade e motivação, e nada contribuíam para o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas a leitura e produção. Em tempo, afirmo que a leitura e a produção são meu maior foco, pois acredito que um aluno que escreve e lê com autonomia é um indivíduo emancipado, capaz de buscar o que deseja, de se impor e expressar seus interesses e ideias, e menos suscetível a qualquer tipo de dominação. É importante ressaltar também que o conhecimento das regras e estrutura da língua trazem um aporte significativo para construção de sentidos e compreensão do texto.

Contudo, nesse contexto de embate entre a realidade da sala de aula, a prescrição da escola e departamento de educação, e o que eu tinha como objetivo e prioridade como professora de língua portuguesa, senti a necessidade de buscar algo que pudesse melhorar a aprendizagem dos alunos, motivá-los e desenvolver suas habilidades de leitura e escrita com atividades factíveis na realidade vivenciada na escola. Parti, então, para sondagem e compreensão dos aspectos que compunham as expectativas e estímulos dos alunos, e percebi que quando eu utilizava textos vindos do cotidiano, que traziam elementos da realidade em que viviam, principalmente os que contemplavam a multisssemiose e envolviam o uso da tecnologia digital, aumentava a participação e envolvimento nas aulas.

Passei a explorar esse tipo de texto, mas ainda utilizava como ferramenta de cativação, como objeto de compensação, o que era quase uma recompensa pela participação nas atividades menos prazerosas. Não conseguia encontrar uma forma de transformar aquele momento de maior envolvimento dos alunos em uma situação de aprendizagem da língua, pelo menos, não conseguia entender que o que estava fazendo já era uma situação de aprendizagem da língua, me faltava fundamentação e base teórica para direcionar melhor e alcançar os resultados que esperava.

Foi a partir dessa vivência na sala de aula que entendi que precisava continuar a minha formação, e assim, me tornei aluna do programa de mestrado Profletras, com o objetivo de pesquisar sobre os textos multissemióticos, as TDIC e suas contribuições no ensino da língua materna, no desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas às práticas dos multiletramentos para a formação de um sujeito crítico.

1.2 A cidade, o distrito, o departamento de educação e a escola

Martinópolis é um município do Estado de São Paulo, localizado no oeste paulista, fundado em 1938. Segundo o último censo do IBGE, em 2010, a população era de 24.219 pessoas. O município é constituído por três distritos, a sede Martinópolis, Guachos e Teçaindã, o local da pesquisa. Teçaindã fica a 20 km da sede Martinópolis e tem uma população de 1248 habitantes.

A prefeitura administra 11 escolas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, sendo as escolas com Ensino Fundamental – Anos Finais apenas duas, localizadas nos distritos de Teçaindã e Guachos. Não há um padrão estrutural entre as escolas e há uma grande discrepância entre os recursos disponibilizados para as escolas da sede Martinópolis e dos distritos. Em agosto de 2019, a escola onde realizamos a pesquisa foi contemplada com 15 computadores novos, porém, até o fim do mesmo ano letivo, as máquinas ainda não tinham sido instaladas, impossibilitando o uso e limitando ainda mais a relação dos alunos com as tecnologias digitais.

Em relação às diretrizes educacionais da rede municipal para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, o Departamento de Educação segue o currículo instituído pelo estado de São Paulo, com o mesmo material, São Paulo Faz Escola, que as escolas estaduais. No último ano, contudo, o material não foi recebido, sendo utilizado apenas os livros didáticos disponíveis. Por serem as escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais a maioria do município, observamos que toda a equipe gestora é focada nesse ciclo, todos os cursos de aperfeiçoamento, formação continuada e, até mesmo, o regimento interno é voltado para o Ensino Fundamental do primeiro ciclo, não contemplando as necessidades do Ensino Fundamental - Anos Finais, que tem demandas disciplinares, práticas pedagógicas e metodologias diferentes.

A escola em que realizamos a pesquisa foi fundada em 13 de junho de 1988, possui Ensino Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais no período da tarde. O prédio é compartilhado com o Estado, onde funciona, à noite, o Ensino Médio. Por ser um espaço dividido e estar sob duas direções diferentes, ocasionalmente há alguns conflitos de interesse por espaço, uso de materiais, bens, além de desacordos e confrontos entre as equipes de trabalho.

Por se tratar de um distrito muito pequeno, sem zona central e periférica, a escola é rodeada por casas, alguns pequenos comércios, tais como lanchonetes e um mercado, há, ainda, uma Unidade Básica de Saúde. Juntamente com a igreja, a escola é uma referência cultural e de apoio aos moradores, onde buscam informações, lazer, esclarecimentos etc.

1.3 Os alunos envolvidos na pesquisa

Os indivíduos participantes dessa pesquisa são, ao todo, 32 alunos do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Em consequência da pandemia da COVID – 19, com o ensino remoto e distanciamento entre aluno e escola, finalizamos a pesquisa apenas com 8 alunos participando ativamente de todas as etapas. Em grande parte, alunos da escola desde o primeiro ciclo. Exceto os alunos do 6º ano, todos os outros participantes foram alunos da professora-pesquisadora nos últimos dois anos, permitindo assim, que fossem estabelecidas uma proposta e uma parceria facilitada, com menos obstáculos, visto que os interesses, estímulos, dificuldades e limitações das turmas já eram conhecidos.

No que diz respeito ao local de moradia desses alunos, 52% moram em zona rural, incluindo glebas e assentamentos, e o restante no distrito de Teçaindã. Seus pais trabalham, em sua maioria, em uma usina de cana e açúcar da região, na roça e com manejo de animais, em empregos braçais e mal remunerados, com pouca instrução e sem formação escolar básica. Quase não há produtores rurais independentes, pois falta infraestrutura para o transporte e comércio. Assim, a situação econômica dos alunos é baixa.

Com aplicação de um questionário na plataforma *Google Forms*, foi possível obter os seguintes dados sobre os estudantes: acesso à internet é restrito, apenas

62% dos alunos tem algum tipo de acesso à rede, predominando o uso limitado e por dados móveis, pelo celular. Somente 15% dos alunos têm computador em casa.

O maior problema relatado pelos professores da escola é a falta de interesse na participação das atividades escolares e de estudos complementares. Os alunos, em sua maioria, não realizam trabalhos e lições de casa e os pais não acompanham ou cobram esses afazeres. Todos esses aspectos foram considerados ao decidir a metodologia, instrumentos, ferramentas e textos utilizados, partindo daquilo que gostam, objetivando um maior engajamento nas atividades escolares.

Essas informações foram obtidas na secretaria e diretoria da escola, de maneira verbal, consultiva.

1.4 A metodologia da pesquisa

Para realizar a atividade de intervenção na escola, nos fundamentamos nas abordagens qualitativas de pesquisa, partindo de uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos em suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo transformados. Desta forma, os significados que os sujeitos atribuem a suas experiências, sua linguagem, produções culturais e formas de interações sociais, constituem os núcleos principais de preocupação do pesquisador (ANDRÉ, 2013).

A fim de favorecer esses aspectos característicos da pesquisa qualitativa, que visam a compreensão e transformação da realidade a partir da ação do sujeito, propomos uma investigação no ambiente escolar, por meio da qual os alunos elencam um problema comum, e em um processo de construção de conhecimento, entendimento e reconhecimento de si próprios no ambiente, são capazes de observar as mudanças necessárias para alcançar um objetivo coletivo e ao mesmo tempo individual, pois, como parte integrante de um todo, suas ações refletem em si e nos outros.

Conceitualmente, a pesquisa qualitativa na educação explora a produção de dados descritivos, a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, evidenciando o processo, em relação ao produto final, e a representação legítima da perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para isso, as estratégias da Aprendizagem Baseada em Projetos estimulam a produção de dados, como debates,

depoimentos, sintetização de sentimentos, vivências e experiências através da escrita, ilustrações, compartilhamentos de mídias; e concentra o aluno no processo de aprendizagem. Tais fatores beneficiam a coleta de dados, com olhar voltado às vozes dos alunos/sujeitos, garantindo sua representatividade e aproximando o pesquisador da situação estudada.

Ao analisar o espaço físico-social, onde realizamos o estudo, entendemos um contexto pertinente para a aplicabilidade das pesquisas qualitativas. Assim, optamos pelo estudo de caso, caracterizado, de acordo com André (2013), por destacar uma singularidade dentro de um sistema abrangente, evidenciando o que se tem de único e particular, captando a realidade de forma complexa e contextualizada.

Os estudos de caso objetivam a constante descoberta, tendo o referencial teórico inicial como um esqueleto, uma estrutura básica da qual novos e importantes elementos poderão surgir. A compreensão do contexto é essencial nesse tipo de pesquisa, é preciso considerar o contexto em que o objeto estudado se situa para interpretar melhor a manifestação de problemas, comportamentos e interações. A variedade de fontes de informação, de coleta de dados, em diferentes momentos e situações também são fundamentais.

Lüdke e André (1986) organizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases. A primeira fase, *fase exploratória*, caracteriza-se pela implementação de um plano que vai se instituindo à medida que o estudo se desenvolve. Em sala de aula, ao observar a desmotivação dos alunos com a aprendizagem, buscamos, primordialmente, estabelecer uma conexão e envolvimento entre os estudantes e a escola. Com questionamentos instigantes, despertamos o interesse para a exploração do ambiente onde estudam e com quem convivem diariamente, com autonomia para usarem suas próprias ferramentas e ideias para a descoberta. Assim, como colaboradores e participantes da pesquisa, alunos e pesquisadora apontaram para a compreensão da realidade, objetivando, conjuntamente, definir os pontos críticos do estudo, localizar os informantes e fontes de dados. Nessa etapa, foi possível elencar os sujeitos da pesquisa, observando também que, atividades descentralizadas das salas de aulas, com espaço para os alunos se expressarem e se posicionarem, são capazes de envolver mais aprendizes.

Ademais, comprovamos que a estruturação da sala de aula, carteiras em fileiras voltadas para a lousa, e a própria configuração da aula, como professor

detentor e totalizador do conhecimento, não funcionam mais, pois não atraem os sujeitos que vivem em uma sociedade de cultura participativa e que operam, em sua produção e recepção, a partir da Mentalidade 2.0.

Na *delimitação do estudo*, segunda fase do estudo de caso, há a determinação dos focos de investigação do fenômeno a ser estudado:

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ; 1986, p.22).

Assim, tendo em vista o objetivo de usar os recursos das metodologias ativas, atrelados às TDIC, em um espaço favorável e seguro para expressão de ideias, e promover o letramento digital, para formar indivíduos mais críticos e menos ingênuos diante dos discursos impostos; e analisando a problemática exposta da primeira fase, sobre o perfil dos alunos, acesso precário às tecnologias e desmotivação no contexto escolar, elaboramos um projeto didático fundamentado na Aprendizagem Baseada em Projetos, considerando as propostas da BNCC, que possibilita o uso das TDIC em favor do aprendizado.

Desta forma, seguindo etapas para a construção de conhecimento, centralizando o aluno e suas demandas no processo, buscamos proporcionar descobertas culturais, noções de relações sociais, papéis e representatividade, uma vez que foram expostos a diversos tipos de discursos trazidos pela professora e foram, também, instigados a fazerem suas próprias buscas, curadoria e contribuição para o grupo, possibilitando questionamentos, desenvolvimento de habilidades, autonomia e autoconhecimento.

Já na terceira fase, *Análise sistemática e a elaboração do relatório*, descrita por Lüdke e André (1989), as informações adquiridas a partir das coletas de dados são analisadas e interpretadas, contribuindo para a compreensão do caso estudado. Nesse sentido, é possível retratar a realidade de maneira completa e profunda, revelando a multiplicidade de aspectos e perspectivas que constituem uma situação ou problema.

Considerando tais dimensões da pesquisa qualitativa com a abordagem de um estudo de caso, definimos essa metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, que envolveu estudantes do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola

Municipal, em um distrito, onde a maioria do alunado reside em zona rural com acesso limitado à internet e às TDIC, como já mencionado nos itens anteriores.

1.5 Fases de elaboração do projeto didático

A partir das vivências na sala de aula, com objetivo de promover os multiletramentos, além de motivar e estimular os alunos à participação das aulas de Língua Portuguesa, elaboramos um projeto didático fundamentado em estratégias da Aprendizagem Baseado em Projetos (ABP), utilizando a ferramenta Google Docs. Assim, foi possível também atender ao objetivo do letramento digital, já que as especificidades da comunicação no contexto contemporâneo, em razão das novas tecnologias de comunicação e informação, demandam novas práticas sociais, e consequentemente, novas formas de letramento (ROJO, 2017).

O instrumento selecionado para aplicação nessa pesquisa segue as etapas da metodologia de aprendizagem baseada em projetos proposta por Gerard Fourez (1994), descrita em Metodologias Ativas: projetos interdisciplinares (CASTELLAR, 2016). Objetivando o desenvolvimento com foco no processo de construção de conhecimento, o projeto foi realizado em oito etapas, apresentadas a seguir.

O ponto de partida foi a definição do problema. Baseados em suas vivências escolares e extraescolares, os alunos deveriam discutir quais temas afetam mais sua realidade, considerando possibilidades de mudanças através de intervenções criadas por eles. Assim, após eleger cinco temas que poderiam ser tratados, foi realizada uma votação com os discentes através da plataforma *Google Forms*. Já nessa etapa foi possível promover discussões sobre pautas que permeiam a realidade dos alunos e noções de votação, de criação de votação através de plataforma digitais e leitura de gráficos para análise do resultado da votação. Somente a partir da escolha do problema é que se pôde encaminhar as ações de pesquisa e de desenvolvimento do projeto.

Na primeira etapa, denominada *As primeiras conversas*, iniciamos uma conversa com os alunos para retomar as experiências e vivências que motivaram a definição do problema. O ponto principal e mais importante dessa etapa foi ouvir a voz dos alunos, colocá-los no centro do projeto, para que a partir de então, propusessem

como iriam trabalhar, de que modo pretendiam resolver o problema elencado, e quais produtos finais pretendiam criar.

Na etapa que se seguiu, *Panorama de investigação*, foi ampliada a conversa inicial, objetivando a ativação do conhecimento prévio e construção de novos conhecimentos. A proposta foi alcançar uma descrição espontânea do ponto de partida da pesquisa, isto é, expor o conjunto de representações que os alunos possuem. Trata-se de uma etapa de sistematização dos elementos da pesquisa, que, idealmente, deve atender os aspectos do seguinte quadro:

Quadro 1 – Panorama de investigação.

Listagem dos atores	A relação das pessoas que estão envolvidas no problema que será investigado. Exemplos de especialistas e/ou atores da pesquisa: professor da disciplina, técnico, profissional com formação superior, autoridades representantes etc.
Pesquisa de normas	Normas, leis, regras, ponto de vista técnico que organizam ou orientam o problema investigado.
A lista de conflito de interesses e das tensões	A solução de problemas envolve conflitos de vários tipos. Esse momento é importante para que o grupo saiba que nenhum problema tem apenas uma solução; todos os cenários de pesquisas apresentam variáveis que podem representar vantagens e desvantagens.
Organização conceitual do problema	No momento em que se define o tema, elaboram-se os caminhos que serão tomados para resolver as perguntas, contribuindo para a definição do produto final.
Lista de especialidades pertinentes	O objetivo é elaborar uma lista de especialidades que possam contribuir para aprofundar ou complementar as informações já levantadas pelo grupo.

Fonte: Fourez (1994). Elaborado pela autora (2020).

A terceira etapa, *Conversas com especialistas*, serve para enriquecer a experiência de pesquisa e investigação dos alunos com discussões entre os grupos e a oportunidade de conhecer um ponto de vista privilegiado, o de especialista no assunto. Para isso, os alunos devem pensar em estratégias para contatar o especialista e ter acesso a essa informação e conhecimento. Deve ser oportunizado aos alunos também a decisão sobre as atividades mais adequadas para essa etapa, como por exemplo: roda de debate, entrevista, fórum de discussão, palestra. Esse momento pode apontar novas possibilidades de investigação, por isso, uma devolutiva

foi importante para os alunos conversarem sobre as impressões e estabelecerem relações com as discussões do projeto.

O *Trabalho de campo*, quarta etapa do processo, é o momento de confronto entre o que foi pesquisado e a prática. Nesta etapa, é realizada uma sondagem na escola, e é observado como o tema escolhido afeta o dia a dia do ambiente e dos alunos. Essa tarefa possibilita um mapeamento dos pontos críticos e mais suscetíveis ao problema e sensibilização para o desenvolvimento de uma solução para o problema.

Algumas das etapas a seguir – *Investigação disciplinar*, *Organização dos conhecimentos obtidos* e *Analisando os resultados* – tiveram suas execuções adaptadas devido à pandemia de COVID – 19 que impossibilitou as aulas presenciais. Dessa forma, essas etapas que requeriam uma participação mais teórica, de estudo individual, e de uma maior mediação pelo professor, não tiveram as devolutivas esperadas, precisando ser repensadas.

A etapa cinco, *Investigação disciplinar*, se volta para o conteúdo da disciplina em questão, Língua Portuguesa. Nessa etapa o professor deve evidenciar os conceitos da disciplina que são desenvolvidos e aprofundados, quais competências são necessárias para o bom resultado do projeto. Esse projeto, especificamente, pretendeu desenvolver as competências relacionadas aos multiletramentos, mais especificamente, o letramento digital.

Na sexta etapa, *Organização dos conhecimentos obtidos*, é o momento de sistematizar as discussões, quando o produto dos alunos está sendo finalizado e um esquema para organização dos dados da pesquisa é de muita relevância para estruturar o conhecimento dos alunos sobre os conceitos estudados.

É importante, também, nessa etapa uma mediação do professor em relação ao formato que essas informações serão apresentadas – tabela, esquema, mapa, gráfico – e de que forma serão expostas – aberta para escola, apresentação em grupos, na sala de aula, uma feira etc.

Na *Elaboração do produto final*, etapa número sete, deve se levantar as possibilidades para as situações do cotidiano. Com o conhecimento construído através das pesquisas, mediações do professor, conversas e debates com os alunos, e principalmente com a ajuda do especialista, os alunos buscam soluções provisórias que virão a ser aprofundadas, ampliando o sentimento de autonomia diante do dia a

dia. Esse momento exige tomadas de decisões, e consequentemente, autoconfiança, fatores que nem sempre são explorados, fazendo com o que os alunos se sintam despreparados.

A última etapa, *Analizando os resultados*, desenvolvemos uma forma de avaliação. A fim de verificar o engajamento e a autonomia explorados durante o processo, perguntas como as que se seguem, podem nortear os resultados obtidos, tanto para o professor quanto para os alunos:

- O que foi estudado durante as etapas permite uma leitura do mundo e compreensão da realidade?
- A participação nesse projeto propiciou adquirir mais autonomia e condição de tomar decisões?
- Qual representação dos conceitos e dos fenômenos foi adquirida após o trabalho realizado? Houve mudanças na forma de pensar?
- Como essa pesquisa e projeto podem contribuir para que cada um se comunique melhor com os outros?

Estratégias como essa, de aprendizagem baseada em projetos, possibilita a integração de saberes, favorecendo uma compreensão contextualizada dos assuntos estudados. Requer também uma conduta mediadora do professor entre o aluno e o conhecimento, solicitando um acompanhamento e avaliação contínua, processual, de toda elaboração dos discentes. Em síntese, verificamos os conhecimentos prévios dos alunos, sondamos a maneira como elaboram suas hipóteses e procedimentos de pesquisa e conclusão do projeto.

Por essa perspectiva, sem que haja uma ruptura das maneiras diversas em que os temas são abordados, os alunos têm a possibilidade de ampliar significativamente suas capacidades de compreensão e estruturação do objeto estudado.

2. PERCURSO TEÓRICO

2.1 Aprendizagem ativa

Toda aprendizagem é ativa. “A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” (BACICH; MORAN, 2018).

Aprendemos quando alguém mais experiente fala, quando nos envolvemos mais profundamente com algo, por questionamento e experimentação, a partir de perguntas, pesquisas, atividades, projetos, e também por ideias e teorias, não apenas para concretizá-las ou adapta-las à realidade, mas para transformá-la, e recriá-la (FREIRE, 1996).

José Moran (2001) apresenta as metodologias ativas como práticas que objetivam a centralização do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Assim, assumindo o papel de protagonista, o estudante apresenta-se mais autônomo e não fica isento de sua responsabilidade na construção do conhecimento. Uma vez que o aprendizado com essas características metodológicas acaba sendo individual e coletivo, faz-se uma interconexão entre o pessoal e o colaborativo.

Ainda segundo o autor, ao conciliar organização curricular, espaço, tempo e projetos que compreendem a comunicação e as vivências pessoais e coletivas, presenciais e virtuais, sob a orientação de um professor mediador, o aluno é capaz de alcançar um patamar mais elevado de síntese e de novas habilidades. Para isso, precisa-se estimular, por meio de experiências de aprendizagem significativas, a exposição do aluno a um contexto próximo a sua realidade, onde ele se sinta apto a refletir, intervir, perguntar e discordar.

As metodologias ativas permitem que o professor trabalhe como proponente de atividades que envolvem o aluno, proporcionam espaço para experimentar possibilidades, demonstrar sua iniciativa e criatividade, e consequentemente, realizar tarefas cada vez mais complexas nas quais devem tomar decisões, avaliar e lidar com os resultados. Desta forma, é possível mapear as necessidades e dificuldades de cada aluno, proporcionando possibilidades de abordagens pessoais e específicas, ampliando e desenvolvendo as potencialidades dos educandos, considerando seus ritmos díspares, observando a individualidade, a cooperação, liberdade e responsabilidade alinhada à integração dos conteúdos (MORAN, 2001).

De acordo com Bacich e Moran (2018), desafios bem planejados e acompanhados, contribuem para impulsionar as competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais do aluno, pois exigem pesquisa, avaliação de riscos, proatividade, escolhas e compreensão de diversos pontos de vista, exatamente o que a sociedade do conhecimento espera dos indivíduos.

As metodologias ativas, ou aprendizagem ativa, são estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aluno. Elas contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, que predomina nas escolas, com práticas centradas no professor, nas quais primeiro transmite-se a teoria para o aluno e depois esse a aplica em alguma situação específica.

Contudo, o que podemos constatar é que, apesar da aprendizagem por transmissão ser muito importante, acreditamos que a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma assimilação mais completa e profunda. Recentemente, como indicam Bacich e Moran (2018), tem havido uma tentativa de combinação entre as metodologias ativas, indutivas; e a tradicional, as dedutivas, em um contexto híbrido, onde se busca unir as vantagens de ambas abordagens.

Enquanto as metodologias ativas evidenciam o papel protagonista do aluno, seu envolvimento, participação e reflexão, experimentando, criando, desenhando, com a orientação do professor, “a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo” (BACICH; MORAN, 2018, p.4).

Os modelos chamados híbridos se articulam com a tecnologia, conectando o físico com o digital, destacando o móvel, o universal, o onisciente, a realidade física e aumentada, possibilitando combinações, arranjos, itinerários, atividades. A união entre metodologias ativas e modelos híbridos traz ferramentas importantes para planejar soluções atuais, equilibram a experimentação com a dedução, invertendo a ordem do processo usual no qual experimentamos, entendemos a teoria, e voltamos à realidade.

O processo de aprendizagem é único e diferente para cada sujeito, que aprende e assimila o que é mais relevante e mais faz sentido para si, gerando conexões cognitivas e emocionais:

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos (BACICH; MORAN, 2018, p.2).

Assim, podemos considerar que toda aprendizagem é ativa em algum momento de seu processo, pois exige uma movimentação de seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação. Esses processos são múltiplos e contínuos, formais, informais, abertos, organizados, intencionais e não intencionais. Por isso, garantir um ambiente rico em oportunidades, com estímulos multissensoriais, com valorização dos conhecimentos prévios - que permite uma associação do conhecimento adquirido com o já construído - são tão importantes.

Sob essa perspectiva, Bacich e Moran (2018) afirmam que a aprendizagem ativa aumenta a flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de se adaptar a situações inesperadas, superando modelos mentais menos eficazes. Esse tipo de aprendizagem deve estar sempre atrelado à concepção de uma aprendizagem reflexiva, que evidencia os processos, os conhecimentos e as competências do que se aprende. Desta forma, o ensinar e o aprender ganham características atrativas, compostos por processos de pesquisa, questionamentos, criação, reflexão e compartilhamentos. Nesse contexto, o professor também se destaca. Cumprindo um papel de mediador, deve observar, perceber e ser capaz de ajudar seus alunos a reconhecer seus limites, até onde podem ir sozinhos, e fazê-los entender quem ou o que podem ajudá-los a ultrapassar esses limites. Dolan e Collins (2015) apontam que quando um professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma mais ativa, a aprendizagem é mais significativa.

Visto isso, concluímos que as Metodologias ativas são conceitos educativos que estimulam processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, nos quais os alunos se envolvem, participam e se comprometem com seu aprendizado. Esse tipo de abordagem propõe a elaboração de situações de ensino que proporcionam uma aproximação analítica dos alunos com a realidade, fazendo-os refletir sobre ela e sobre os problemas relacionados a ela, gerando curiosidades e desafios. É importante que para o desenvolvimento de metodologias indutivas sejam disponibilizados

recursos para a pesquisa de problemas e soluções, identificação e organização de soluções hipotéticas adequadas e, principalmente, a criação de um espaço, mesmo que não seja físico, para que essas soluções sejam aplicadas.

No contexto que desenvolvemos nossas atividades, com alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, de escola pública, buscamos aplicar as estratégias que favoreciam o processo de aprendizagem ativa. Ao elaborar um projeto didático sob a perspectiva enunciativo-discursiva que a BNCC sugere, possibilitamos que o aluno tivesse contato com diversos gêneros textuais e entendessem sobre seu contexto de circulação e recepção, e também o papel do enunciador e sua representatividade dentro do discurso. A proposta de solucionar um problema, os colocou no centro do contexto que iríamos trabalhar, sendo eles mesmo agentes dos discursos do projeto.

Assim, a partir de conversas orientadas, os alunos puderam se reconhecer no ambiente que vivem e refletir sobre os problemas que permeiam sua realidade e convivência, tornando-se assim, o foco e ponto de partida de todo o processo. Elencado o tema de acordo com a demanda dos alunos, descentralizamos a prática do professor, atribuindo a responsabilidade de construir uma solução a partir de buscas, pesquisas e ideias aos próprios estudantes.

Sentindo-se com o poder de transformação, os alunos se motivaram e, por meio de diversas ferramentas, digitais e analógicas, criaram estratégias para concretizarem suas ideias. Utilizaram a internet para pesquisas e como espaço para se expressarem através de escritas colaborativas e individuais, com relatos pessoais ou observacionais, funcionando também como marco do desenvolvimento de ideias e aprendizagem. Utilizaram o diálogo e o debate para compreender o outro e entrevistas para investigar e legitimar sua causa. Consequentemente, geraram dados e, percebendo a relevância deles, logo quiseram transformar esses dados em algo representativo, capaz de demonstrar os efeitos de suas ações no ambiente. Assim, puderam experimentar, teorizar e se voltar à realidade, criando um fluxo contrário ao da aprendizagem tradicional.

Mediamos o processo garantindo aos alunos oportunidades de ampliarem seus conhecimentos com acesso a uma diversidade de textos e perspectivas, ajudando-os a reconhecer seus limites e ultrapassá-los quando possível e, principalmente, reconhecendo todo conhecimento prévio que os possibilitou a estruturar novos saberes. Foi perceptivo o avanço dos alunos à medida que se aprofundavam no tema

e encontravam questões mais complexas para resolverem o problema, sobretudo nos aspectos relacionados à linguagem e suas competências preponderantes.

2.1.1 Aprendizagem Baseada em Projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma abordagem da aprendizagem ativa na qual os alunos se envolvem em desafios e tarefas para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha relação com sua realidade e vivência. Com raízes norte-americanas, que desde John Dewey, descrevia os benefícios da aprendizagem experiencial, prática e dirigida pelo aluno, a ABP é resultado de dois importantes acontecimentos nos últimos 25 anos (MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008).

Primeiro, a revolução na Teoria da Aprendizagem, que por meio de pesquisas em neurociência e psicologia, apresentou novos modelos cognitivos e comportamentais de aprendizagem, demonstrando que conhecimento, pensamento, ação e contextos de aprendizagem estão inerentemente atrelados. A partir dessa descoberta, compreendemos que a aprendizagem é uma atividade social, que ocorre em um contexto de cultura, comunidade e experiências prévias (MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008). Segundo, as transformações ocorridas no mundo. Se antes as escolas se moldavam dentro das características que a cultura industrial impôs durante os séculos XIX e XX, hoje, já compreendemos que as escolas precisam se adaptar ao novo século, o qual indica que o aluno precisa tanto de conhecimento quanto de habilidades para ter êxito.

Nesse sentido, a ABP preza por criar novas práticas de ensino, que fazem uma reflexão sobre o ambiente no qual as crianças vivem e aprendem, considerando as rápidas transformações e velocidade de troca de informações. Assim, durante o processo de realização do projeto, os alunos precisam tomar decisões, lidar com questões interdisciplinares, trabalhar individual e colaborativamente, acionando suas habilidades de pensamento crítico e criativo, a percepção de diversos pontos de vista, perspectivas e soluções para uma mesma tarefa.

A ABP se preocupa em gerar um produto final. Esse produto não precisa ser algo concreto, pode ser uma teoria, uma ideia, uma campanha etc., e deve carregar

como característica, em seu processo, a oportunidade de desenvolver habilidades e competências, e de se aplicar o que está aprendendo. (BACICH; MORAN, 2018).

Essa abordagem busca problemas extraídos da realidade a partir da observação dos alunos dentro de uma comunidade, ou seja, os alunos identificam problemas e buscam soluções para resolvê-los. Segue o Arco de Margareze, Figura 2, adaptado por Bordenave e Pereira (1989), ilustrando a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos:

Figura 2 - Arco de Margareze.



Fonte: BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. (1989).

De acordo com o *Buck Institute for Education* (2008), trazido por Bacich e Moran (2018, p.17), os projetos que apresentam maior eficácia, devem conter as seguintes características:

1. Reconhecer o impulso para aprender, intrínseco do aluno;
2. Envolver os alunos nos conceitos e princípios centrais de uma disciplina;
3. Destacar questões provocativas;
4. Requerer a utilização de ferramentas e habilidades essenciais, incluindo a tecnologia para aprendizagem, autogestão e gestão do projeto;
5. Especificar produtos que podem resolver o problema;
6. Incluir múltiplos produtos que permitem *feedback*;
7. Utilizar avaliações baseadas no desempenho;
8. Estimular alguma forma de cooperação.

Projetos bem elaborados contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais, pois as mobilizam durante todo o processo de realização das tarefas. Assim, quando o aluno assimila que a nova aprendizagem é instrumento necessário e relevante para ampliar suas possibilidades de desenvolvimento, ele executa sua liberdade e autonomia na tomada de decisões e escolhas.

2.2 As tecnologias digitais na aprendizagem

Tendo em vista o projeto que nos propusemos a desenvolver na escola, faz-se relevante destacar a questão das tecnologias no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem.

Traçando uma linha histórica sobre as tecnologias na educação, Bruzzi (2016) destaca algumas que fizeram parte das salas de aula ao longo do tempo, como a *Magic Lantern*, em 1870, precursora do retroprojeto; o *Chalkboard*, em 1890, precursor da lousa; o projetor de filme, em 1925; o mimeógrafo, em 1940; a televisão educativa, em 1958; e os computadores, que mesmo tendo sua invenção datada em 1936, só entraram nas escolas mais tarde.

Segundo Anderson (2010), apenas na década de 1970 as escolas começaram a ter computadores, impressoras, câmeras fotográficas etc.

Esse conjunto de tecnologias foi denominado de TI – Tecnologias de Informação. Mais tarde, com a internet e suas funcionalidades, como *e-mail*, dispositivos de busca, essas ferramentas receberam o nome de TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação. O impacto dessas tecnologias no mundo e na sociedade foi tão grande que a Unesco definiu como a “terceira revolução” (ANDERSON, 2010).

Se considerarmos a realidade do Brasil, com certeza, essas datas seriam mais tardias, pois, até hoje encontramos dificuldades de encontrar equipamentos eletrônicos e digitais nos espaços escolares.

Ainda, diferenciando-se das TIC, surgiram as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as TDIC, presentes em nosso cotidiano com *smartphones*, *tablets*, câmeras digitais, GPS, reconhecimento facial etc. Essas tecnologias tem facilitado e alterado o modo de vida de toda sociedade, em todos os campos de atuação, inclusive o escolar:

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação se caracterizam pela sua nova forma de materialização. A informação, que vinha sendo produzida e circulada ao longo da história da humanidade por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, papel, corpo), na atualidade também vem sendo circulada por bits, códigos digitais universais (0 e 1). As tecnologias da informática associadas às telecomunicações vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Uma nova revolução emerge, a revolução digital (SANTOS, 2003, p. 223).

De acordo com Lévy (1999, p. 30), “As grandes tecnologias digitais surgiram como infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação (...)”, trazendo um novo cenário também para o campo educacional, exigindo novas metodologias de ensino, nas quais os suportes tecnológicos contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, bem como o domínio da linguagem necessária para as práticas sociais nesse contexto.

As tecnologias digitais, móveis, conectadas são a expressão da sociedade do século XXI. A partir delas se estabelecem relações de trabalho, sociais, emocionais, novas formas de comunicação, e a possibilidade de ultrapassar fronteiras por meio de um clique. Desta forma, seria impossível imaginar a escola e o processo de aprendizagem sem fazer referência a todas essas mudanças, a partir das quais a compreensão e o domínio são de extrema importância para que os indivíduos possam integrar-se plenamente como um sujeito de seu tempo.

Diante desse quadro, o acesso fácil - possibilitado pela infraestrutura, internet de boa qualidade e mobilidade – e suas competências digitais devem compor as propostas educacionais atuais, pois, não contemplar ou integrar ao currículo as tecnologias digitais, é privar os sujeitos de uma das características básicas dos dias atuais: viver conectado e navegando competentemente entre informações, enunciados, facilidades, compartilhamentos, culturas etc.

Para Bacich e Moran (2018),

As tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora. No entanto, esses problemas que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e analógicas (que são também importantes).

A tecnologia em rede e suas competências digitais são aspectos fundamentais para uma educação plena hoje. Um aluno desconectado e sem domínio digital é privado de informações, de uma maior possibilidade de pesquisa, de acesso a materiais digitais, aplicativos e dispositivos funcionais, de comunicação, e principalmente, de se tornar visível para o mundo digital.

Entretanto, quando voltamos o olhar para a situação do ensino público brasileiro, vemos uma realidade que diverge das demandas do mundo tecnológico. Observamos que para que haja uma mudança efetiva e que de fato essa realidade tecnológica alcance a escola, é necessário melhorias de infraestrutura. como a disponibilidade de dispositivos e conexões móveis, a implementação de projeto pedagógico que contemple as TDIC, e formação inicial e continuada do professor.

A chegada de tecnologias digitais móveis à sala de aula, cada vez mais fáceis e intuitivas para usar, ampliam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Ao integrar professores e alunos, essas tecnologias expandem a noção de espaço escolar, oportuniza o engajamento, a colaboração, o compartilhamento, interação, e a possibilidade imensurável de acesso a materiais inovadores e motivadores. Desta forma, a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações, que demandam a multiplicidade de linguagens, meios e culturas.

Contudo, esse caminho de integração entre escola e tecnologias deve ser bem planejado e estruturado, sendo necessárias reflexão e práticas bem elaboradas, pois, a presença das tecnologias, exclusivamente, não é suficiente para que a criticidade seja desenvolvida.

Para Sardelich (2012, p. 28):

[...] trabalhar com as TICs em rede não implica, necessariamente, trabalhar de forma interativa e colaborativa. Para conseguir esse resultado será necessário trabalhar intencionalmente com a finalidade de ampliar a compreensão dos participantes, seja de uma equipe ou de uma comunidade, sobre o mundo que vivemos. Teremos que estimular, constantemente, aos participantes não só a oferecer informação, mas sim relacionar-se, posicionar-se, expressar-se e criar seu saber pessoal, criar conhecimento.

Ao adentrar a sala de aula onde aplicamos nosso projeto, nos deparamos com uma realidade bem diferente do ideal. Com dispositivos ultrapassados e internet nada acessível, encontramos dificuldades para desenvolver nossa proposta. O curioso é que a escola havia sido contemplada com máquinas novas, que por meses

ficaram sem instalação ou uso, evidenciando o mau uso de recursos públicos e o distanciamento dos conceitos que consideram a tecnologia como ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma boa e completa aprendizagem.

Sem computadores disponíveis para os alunos, na tentativa de amenizar os impactos da precariedade da escola no desenvolvimento da nossa proposta, pedimos para que os alunos trouxessem seus próprios dispositivos para seguirmos com nossas atividades e acabamos evidenciando mais um problema: alunos que não possuíam aparelhos para uso próprio, sem acesso à internet, ou ainda, ultrapassados, não suportando os aplicativos requeridos.

Diante desses dados, nos conscientizamos ainda mais da importância de abordar a tecnologia na aprendizagem desses alunos, não os deixando à parte das mudanças tecnológicas que regem a sociedade contemporânea, portanto, esse aspecto será explorado com mais profundidade no capítulo de análise de dados.

2.3 A Base Nacional Comum Curricular

Visto os aspectos trazidos no item anterior sobre as tecnologias digitais, sua importância no mundo atual e no campo educacional, consideramos importante pautar uma discussão sobre documento oficial que trata sobre esse tópico, entre outros importantes para essa pesquisa, como multiletramentos e letramento digital, capaz de nos respaldar.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento norteador e normativo para elaboração de currículos escolares, discute e elenca habilidades e competências esperadas para cada ciclo da educação da educação básica, desde Ensino Infantil até o Ensino Médio.

Entre as 10 competências gerais elencadas para a educação básica, no contexto dessa presente pesquisa, vale ressaltar a 4^a.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Ainda, evidenciando a importância dos multiletramentos e do letramento digital no processo de aprendizagem no âmbito escolar, o documento diz:

Também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2017, p. 61).

A BNCC (BRASIL, 2017) ressalta que devido ao avanço e multiplicação das tecnologias de informação e comunicação, e também do acesso a elas por meio de computadores, celulares, tablets e afins, os estudantes estão inseridos nessa cultura, e não somente como consumidores. Eles são capazes, para além de apenas receber o conteúdo, também produzi-lo, devido as facilidades da *web*, sendo denominado como *lautor* (uma combinação de leitor e autor) por Rojo (2015).

Na área de Linguagens para o Ensino Fundamental – Anos Finais, que elencam as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, a BNCC (BRASIL, 2017), apresenta competências específicas de linguagem, entre as quais, se destaca no contexto dessa pesquisa, a competência de número seis:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 65)

Ao componente curricular de Língua Portuguesa, compete oportunizar práticas de linguagem contemporâneas, que envolva novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, além de novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir. A BNCC (BRASIL, 2017) afirma ainda que não basta capacitar o aluno a produzir sem reflexão a respeito de seu papel na sociedade, ou sem pensar sobre a responsabilidade de suas postagens nas redes sociais. É preciso ensiná-lo a reconhecer os discursos de ódio e diferenciá-los da liberdade de expressão, reconhecendo seus limites e aprendendo a debater ideias entre outros.

Para sistematizar o ensino da Língua Portuguesa, a Base Nacional considera cinco campos de atuação no quais as práticas de linguagem são situadas: Campo da vida cotidiana – somente nos anos iniciais; Campo artístico literário; Campo das

práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático; Campo de atuação na vida pública (BRASIL, 2017).

A escolha por divisão em campos é importante porque contempla o uso da linguagem dentro e fora da escola, e cria condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar:

Uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2017, p. 84).

Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Assim, é possível concluir que tal divisão tem também uma função didática, de compreender que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social. Pensando então na cultura digital, a BNCC (2017) aponta que esta perpassa por todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas, e por isso, decidiu-se trata-la de maneira transversal. Nesse sentido, procura-se contemplar formas de expressão das culturas juvenis, e articular uma das Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

“Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2017, p. 87).

Buscando uma educação reflexiva, que rompe os paradigmas e forma indivíduos capazes de lidar com as diferentes demandas da sociedade atual, acreditamos que o trabalho com os jogos digitais demonstra ter um grande potencial educativo, visto que permite a valorização da cultura digital, além da possibilidade de trabalho com gêneros multimodais e contato com as TDIC, permitindo o letramento digital.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) orienta que os textos multimodais e gêneros que contemplam as tecnologias digitais sejam tão priorizados quantos os de gêneros tradicionais da escola, como as tirinhas, charges, crônicas, poemas etc. Além

disso, o contexto da pandemia de COVID-19 evidenciou ainda mais a necessidade do uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

2.4 Letramento digital

Ao refletir sobre o uso de telas, conferimos que a leitura em dispositivos digitais se tornou mais complexa, visto que o usuário está, ao mesmo tempo, por meio de várias abas (quando utilizando computador) e várias telas (quando utilizando celular), lendo e participando de um chat, lendo e respondendo comentários, ouvindo músicas etc., e então desenvolvendo uma nova forma de atenção, diferente da tradicional que acionamos quando lemos textos impressos (GILLEN; BARTON, 2010).

Nossos alunos, que nasceram e cresceram em um mundo onde a tela e seus potenciais já se naturalizaram, supostamente, lidam de uma melhor forma com seus potenciais e consequências sociais, no sentido de compreender as ações, agência, modos de utilização, modos focais, formas de produção e leitura. Assim, se a escola não aderir às características desse novo mundo digital, uma lacuna cada vez maior se instaurará entre esses indivíduos e a prática, compreensão e disposição ao conhecimento (GILLEN; BARTON, 2010).

Com o enfrentamento à pandemia causada pela COVID-19, que exigiu isolamento social para evitar a propagação do vírus, tivemos que modificar muitos hábitos repentinamente, como realizar atividades remotamente, de casa. As escolas também se fecharam e as aulas foram adaptadas para a modalidade *on-line*, por meio de sites, aplicativos e plataformas especializadas. Porém, com a falta de formação voltada para as tecnologias digitais, professores e alunos expressaram dificuldades para lidar com esse novo formato de aula, ficando alheios a essa nova realidade.

Esse contexto apenas ressalta a importância de estabelecer uma formação mais contundente e abrangente em relação as TDIC, tanto para os professores quanto para os alunos, e uma imprescindível aproximação entre escola e tecnologia. Segundo Nóvoa (2020), todas essas alterações e necessidades devem servir como propulsoras para um processo de resignificação e de reinvenção do sistema escolar atual, no qual a tecnologia contribuirá para um ensino menos individualista.

Dentre essas perspectivas e expectativas que nosso contexto demanda, é perceptível a necessidade de desenvolver habilidades para além de ler e escrever para se comunicar no mundo e com o mundo:

O surgimento das novas tecnologias de comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino-aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem a refletirem e a pesquisarem sobre as consequências dessas novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade (XAVIER, 2007, p. 6).

Essas novas práticas, que exigiram novas formas de comunicação, e por conseguinte, novos letramentos, têm, entre eles, o letramento digital como essencial. Xavier (2011, p.6) define o letramento digital como o “domínio de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como comutadores pessoais, telefones celulares” etc. Assim, observamos que além de dominar o código escrito em ambiente digital, o letrado precisa dominar “modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Ele utiliza recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros sujeitos” (XAVIER, 2011, p. 6).

Quando se fala em letramento, sabemos que um indivíduo pode não ser alfabetizado, porém letrado em algumas práticas, e também pode ser alfabetizado, mas não letrado em algumas práticas. Deste modo, uma pessoa que é alfabetizada, mas não letrada em determinada prática, é aquela que, apesar de decodificar os códigos da escrita, ainda não é capaz de usá-la em práticas sociais mais elaboradas e desenvolvidas.

Portanto, podemos considerar um indivíduo plenamente alfabetizado e letrado na sua língua materna e ser um iletrado digital e, assim como ocorre a exclusão de um sujeito não alfabetizado, o mesmo pode ocorrer com aquele não alfabetizado digitalmente. Goulart (2006) afirma que a condição de letrado não se adquire de uma hora para outra, logo a prática recorrente dos letramentos digitais é necessária para atingirmos o objetivo de um indivíduo letrado digitalmente.

Segundo Gillen e Barton (2010, p.9), letramento digital são “as constantes mudanças de práticas por meio das quais as pessoas constroem significados usando as tecnologias digitais “. Considera-se um indivíduo como letrado digital aquele que é capaz de participar e interagir em ambientes digitais, apresentando domínio das

habilidades necessárias. Contudo, para que isso seja possível, o sujeito deve ser primeiramente letrado alfabeticamente, e ainda, saber fazer uso de suas habilidades de leitura e escrita para deixar de ser um analfabeto digital:

A fim de livrar-se da situação de “analfabeto digital”, é necessário muito mais que dominar a escrita alfabética e o utilizar as vantagens de suas potencialidades sociais e econômicas. Embora não seja preciso ser “expert” em computação para vencer as limitações impostas pelo analfabetismo digital, é preciso, no mínimo, entender como funciona os sistemas de “navegação” no oceano de dados que encharcam a Internet. Só se sai da “ignorância digital”, conhecendo pelo menos parte das “infovias” ou autoestradas virtuais por onde trafegam as informações relevantes que ficam à espera de serem transformadas em conhecimento. É preciso saber “buscar” uma certa informação na rede digital, utilizar com eficiência os “mecanismos de busca” em sites que têm como função única armazenar e disponibilizar todas as páginas eletrônicas da Internet que abordam certos temas ou assuntos (XAVIER, 2007, p. 5).

De acordo com Soares (2002, p. 151), o letramento digital se dá como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura na tela”. Essa concepção é ainda muito atrelada ao sentido do “letramento da letra”, ou seja, da escrita e da leitura. Porém, se considerarmos os diferentes gêneros textuais/discursivos e práticas disponíveis na internet, compreendemos que somente exercer práticas de leitura na tela não é suficiente para ser considerado letramento digital.

Essas novas composições de gêneros textuais e novas práticas que delas decorrem, que incluem as práticas que necessitam do letramento digital, são conceituadas por Kress (2003 *apud* GILLEN; BARTON, 2010) como os novos letramentos, para além do conceito tradicional, de leitura e escrita, e sim aquele que se apropria de novas mídias, já que os gêneros textuais têm sofrido alterações de forma e função. Ainda, segundo o autor, “A tela é o lugar do visual, da imagem. Isso não significa que a escrita não possa aparecer na tela, mas quando isso acontecer, ela vai aparecer lá subordinada à lógica do visual” e essa configuração pressupõe novas habilidades de leitura (KRESS, 2003 *apud* LACERDA et al, 2017, p. 6).

O termo letramento digital surgiu da necessidade de considerar as habilidades e competências daqueles que lidavam com produtos das indústrias de Tecnologias Digitais, e que traziam em suas habilidades mais básicas, a necessidade de fazer julgamentos e até mesmo de agir criticamente (GILLEN; BARTON, 2010).

Assim, com a intensa presença das tecnologias no dia a dia, a escola precisa aprimorar suas práticas, de modo que os alunos possam viver e participar ativamente dessa sociedade tecnológica, não correndo o risco exclusão social por não dominar as TDIC. Apesar de nativos digitais e familiarizados com várias funcionalidades da *web*, há muitos gêneros textuais/discursivos, suportes e práticas ainda desconhecidas pelos alunos, tanto em relação aos conhecimentos tecnológicos, quanto na formação crítica e social (PRENSKY, 2001).

Pensando nisso, a escola tem o papel de mediar esse processo de amadurecimento, evidenciando as questões éticas que estruturam as novas tecnologias e a *web*, e desenvolvendo uma postura ética e crítica no ambiente digital.

Para Gillen e Barton (2010), desenvolver práticas de letramento digital é permitir que alunos e professores desenvolvam habilidades para utilizar diversas ferramentas, não como competências descontextualizadas, e sim de maneira conectada a aspectos da aprendizagem. Isto é, capacitar alunos e professores para uso consciente, crítico e reflexivo da rede, exercendo uma prática eficiente, com objetivos e de acordo com as necessidades.

Em relação ao uso eficiente das tecnologias digitais na escola, Aranha (2011) diz:

O que ocorre, no entanto, em sala de aula, é que apesar da existência desse novo suporte digital (a tela do computador), o principal ambiente de aprendizagem continua anacrônico. Grande parte das práticas pedagógicas atuais ainda privilegia um ensino centrado apenas na transmissão/recepção de conhecimento, com ênfase na aprendizagem mediada pelo professor, na fragmentação de conteúdos em disciplinas estaques, sem considerar uma articulação com as instâncias discursivo-culturais, e com espaços sociais por onde transitam os alunos para quem as práticas didático-pedagógicas são direcionadas. (ARANHA, 2011, p. 697).

Nesse sentido, é papel da escola recriar suas práticas de ensino, a fim de contemplar essas necessidades tecnológicas digitais da sociedade contemporânea, letrando alfabética e digitalmente seus alunos, aproximando cada vez mais as práticas de multiletramentos ao cotidiano escolar.

2.5 Multiletramentos e a importância dos gêneros textuais na aprendizagem

A questão da tecnologia nos leva a outro elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem pela linguagem. Visto o impacto das tecnologias nas formas

de comunicação e nas configurações dos textos, em 1994, a partir de discussões sobre letramentos e as tecnologias de comunicações, o Grupo Nova Londres, apresentou uma visão teórica da relação entre a mudança social e a necessidade de uma nova abordagem para a pedagogia dos letramentos.

Para o grupo, a urgência de uma nova abordagem, mais abrangente em relação as formas tradicionais de letramento, era necessária para apreender aspectos como a multiplicidade de canais de comunicações e a diversidade cultural e linguística que caracteriza a contemporaneidade. Concebeu-se, então, a Pedagogia dos Multiletramentos. O termo multiletramentos descreve dois aspectos importantes de caráter multi; a multiplicidade cultural e linguística, e a multiplicidade dos meios pelos quais essas culturas se manifestam (CAZDEN, COPE et al, 1996).

Segundo Cazden, Cope et al (1996), uma abordagem baseada em multiletramentos supera as limitações tradicionais monolinguísticas e monoculturais. As TDIC têm exigido práticas letradas que demandam uma perspectiva diferente das práticas tradicionais. Os textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens, áudios, cores, vídeos, links, etc invadiram o cotidiano dos alunos e da escola, e exigem habilidades de leitura e escrita ampliadas, de acordo com as modalidades e semioses utilizadas.

Os multiletramentos, de acordo com Rojo (2018, p. 96), “preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e do gênero”.

Tratar o ensino da língua a partir das perspectivas do estudo dos gêneros pode ser importante pois, embora os alunos dominem sua língua em determinadas esferas sociais, como a do trabalho, da escola, social; em outras esferas eles podem encontrar dificuldades de interagir, de compreender e serem compreendidos. Isso ocorre porque em diferentes esferas circulam diferentes gêneros, que requerem conhecimentos específicos, não só de sua função social, mas também de sua estrutura estética, formal. Schneuwly e Dolz (2004, p. 138), afirmam que “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos”.

Gênero textuais são fenômenos históricos inerentes à vida cultural e social e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. São

maleáveis, dinâmicos, plásticos e surgem a partir das necessidades de comunicação dentro das atividades socioculturais e inovações tecnológicas (MARCUSCHI, 2010).

De acordo com Marchuschi (2010), os gêneros não se caracterizam ou se definem mediante aspectos formais, estruturais ou linguísticos, e sim, na maioria das vezes, por suas funções sociais e comunicativas. Porém, suas formas não devem ser totalmente ignoradas. Para definir os gêneros textuais, portanto, é preciso um critério mais amplo, e ao mesmo tempo determinante, levando em conta um conjunto de características ou específica característica que os definem. Um gênero textual pode ser definido por sua função, forma, ou até mesmo pelo suporte.

Assim, complementa Rojo (2018, p. 97):

Os gêneros – transmitidos social e historicamente – são ‘estáveis’ porque não são criados a cada vez que um sujeito se vê envolvido em uma situação de interlocução e interação. Por outro lado, os gêneros são definidos como ‘relativamente estáveis’ porque os sujeitos da interação, por meio de seus enunciados, os concretizam, de forma ímpar, contribuindo para a sua contínua renovação e modificação.

Com esse olhar, podemos afirmar que os gêneros favorecem a interação entre os sujeitos e o mundo em que vivem, histórica, social e cronologicamente. Há, para cada situação sociocomunicativa, um gênero adequado que guiará sua produção baseado em: natureza da informação ou do conteúdo; nível da linguagem, formal, informal, dialetal, culta; esfera em que se situa, como pública, privada, cotidiana, solene; relação entre os participantes, se são conhecidos, desconhecidos, nível de hierarquia ou nível social; e natureza dos objetivos envolvidos (MARCUSCHI, 2010).

Por isso, como professores de língua materna, é preciso sistematizar as práticas de linguagem para que haja progressão no domínio de gêneros que circulam entre as esferas sociais. Ao refletir sobre a funcionalidade dos gêneros, os alunos serão capazes de compreender que os gêneros são determinados com base no objetivo do falante, e sua produção está ligada, principalmente, em critérios externos, de natureza sociocomunicativas e discursivas, orais e escritas.

Para o trabalho com o ensino dos gêneros, Schneuwly e Dolz (2004, p.120) afirmam que “cada gênero de texto apresenta características distintas, no entanto, estes gêneros podem ser agrupados em função de certa regularidade linguística e de transferência possível”.

É preciso trazer gêneros das esferas de trabalho, artística, judiciária, jornalística, musical, entre tantas outras, para o ambiente escolar, propondo uma didatização, a fim de compreendê-los como instrumentos de ensino de aspectos da língua e da linguagem. Tendo esses aspectos assimilados, o ensino do gênero pode proporcionar ao aluno um melhor entendimento e leitura de mundo e discursos a sua volta, potencializando suas capacidades interacionais a partir do desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, contemplando, para além da esfera escolar, uma aprendizagem significativa da língua.

Promover os multiletramentos na sala de aula por meio dos gêneros, indica possibilidades de exploração e recepção de produções elaboradas nos meios multimidiáticos. Assim, pensamos que, ao compreender aspectos de natureza multissemiótica, o aluno se mobiliza para interagir com tais gêneros, e logo para realizar sua produção ou uma produção que interaja ou responda o texto contemplado.

Com o projeto didático é possível ancorar os mais diversos gêneros nas atividades, apresentando diversas possibilidades de expressão e estabelecendo contato com a tecnologia e textos multimidiáticos que por ela circulam. Desta forma, ampliamos a participação do aluno na produção do sentido, estimulando-o a revisitar ou resgatar a autonomia no processo de leitura, estabelecendo sua própria organização e estrutura para a criação do sentido.

Acreditamos que a dificuldade em planejar textos e concretizá-los se dá em razão, não apenas em relação a falta de habilidades linguísticas, mas também pela ausência de práticas capazes de inseri-los em situações comunicativas específicas, distantes de seu cotidiano. Portanto, o domínio desses gêneros está relacionado à vivência das práticas sociais que os caracterizam. Nesse sentido, ao mobilizar práticas sociais diferentes das que os alunos vivenciam no seu cotidiano, a partir das estratégias da ABP, proporcionamos a possibilidade dos alunos se relacionarem com outros e diferentes gêneros.

2.6 Os jogos digitais: play no game

Considerando nossos alunos como nativos digitais, geração caracterizada pelo consumo contínuo de informações, em ritmo acelerado, e em constante contato com as tecnologias, Prensky (2012, p. 65) afirma que “as ‘alterações mentais’ ou

‘mudanças cognitivas’ causadas pelas novas tecnologias e mídias digitais levaram a uma grande variedade de novas necessidades e preferências por parte da geração mais jovem, principalmente na área da aprendizagem”.

Isso por que, essa geração que está habituada a lidar com diferentes semioses disponíveis no ambiente virtual, como imagens, vídeos, áudios, jogos, e a forma como interagem com os recursos tecnológicos e se comunicam, reconfigurou a maneira como se relacionam, e conseqüentemente como aprendem. Por isso, em meio aos debates e discussões entre os alunos para definir o produto final do nosso projeto, o jogo digital apareceu como um recurso tecnológico multimodal e com grande potencial educacional.

Os jogos digitais são estruturados por elementos imagéticos, textuais, sonoros, culturais e uma série de elementos que envolvem os multiletramentos. Eles oportunizam vivências de situações onde a linguagem é posta em ação, em uma situação real, permitindo que os jogadores criem histórias, escolham estratégias e analisem diferentes pontos de vista.

Leffa, Bohn, Damasceno e Marzari (2012, p. 220) afirmam que o jogador “não apenas assiste ao que acontece, vendo a ação do lado de fora da tela, mas interfere no rumo da ação, como se estivesse do lado de dentro”, protagonizando a história. Assim, consideramos os jogos virtuais como possibilidade significativa para as práticas de multiletramentos, já que envolvem multiplicidade cultural e de linguagem, e demandam diferentes domínios semióticos, tais como a escrita, a oralidade, imagens, símbolos, sons, gráficos, gestos, artefatos.

Como simuladores de experiência, os jogos digitais colocam a língua em contexto de diálogo, experiência, imagens e ações, oferecendo uma imersão em ambientes de uso extensivo da língua e estimulando o aprendizado espontâneo (GEE, 2003). Nesse sentido, os jogos buscam desenvolver estruturas reais mesmo em ambiente virtual, exigindo pensamento imediato aplicável a um mundo tecnológico.

Aprender com jogos é se envolver na interação com objetos, ser ativo, e participativo, ao invés de passivo e simplesmente receptivo, é se envolver constantemente na construção de significado e conhecimento. O jogo possibilita a análise, o pensamento e a tomada de decisões.

Soby (2008) descreve a atuação de usuários de mídias como conquista de competência de utilização e funcionamento, que servem para trabalho pedagógico dos alunos, e daí sua importância no ambiente escolar:

A competência digital produtiva também pode ser aplicada academicamente para situações de aprendizagem na escola. A competência digital na escola é necessária a educar as crianças e jovens para uma vida de trabalho caracterizada pela inovação e criação de valor. A competência digital é importante desenvolvimento para a continuação da sociedade, informatizada, democrática e inclusiva (SOBY, 2008, p. 145).

Dado os benefícios que os *games* podem trazer para o aprendizado, acreditamos que produzir um jogo digital como produto do nosso projeto é uma forma de desenvolver habilidades e competências para as práticas de multiletramentos e ainda realizar uma ação no ambiente escolar proposto pelas metodologias ativas e a Aprendizagem Baseada em Projetos.

A criação de um jogo digital é uma atividade pedagógica e criativa, e no caso do nosso projeto, foi baseado nas necessidades e possibilidades de mudança e conscientização de um problema que a escola estava enfrentando com seus alunos, o bullying. Assim, os alunos projetaram um jogo fundamentado na convivência escolar e com a função de ajudar os jogadores a refletir e agir de melhor maneira no jogo e, por fim, trazer tais atitudes para a vida real.

3. NA SALA DE AULA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No desenvolvimento de nossa atividade na escola, procuramos cumprir cada etapa do processo de Aprendizagem Baseada em Projeto, observando seus aspectos característicos para alcançar os melhores resultados.

Sondamos os alunos e, considerando o contexto social em que estão inseridos, exposto no item 1.2 do capítulo 1, reconhecemos que a criação de um espaço seguro para se expressarem poderia despertar um sentimento de pertencimento, envolvimento e um impulso para desenvolver as atividades propostas e consequentemente a possibilidade de aprender.

Fazendo os estudantes entenderem a importância das linguagens e dos discursos que por ela se manifestam, mostramos que uma leitura mais apurada da realidade, e também dos meios que manifestam a realidade, como textos, vídeos, fotos, são capazes de transformar, impor ideias, vontades etc. Da mesma forma que, ao dominar essas linguagens e manifesta-las através da escrita, projetos, imagens, ideais é possível transformar sua realidade. Ao vincular tais fatores ao ensino da Língua Portuguesa, evidenciando as capacidades e competências linguísticas dos alunos, conseguimos envolvê-los com os conceitos mais importantes da disciplina, e fazê-los assimilar o aprendizado de maneira significativa.

Com a proposta de um projeto para a solução de um problema elencado a partir da vivência dos alunos, conseguimos provocá-los e instigá-los à busca e à pesquisa. Outrossim, nessa busca e pesquisa, com auxílio da internet e outros meios que conheciam como entrevistas, diálogos e palestras, puderam desenvolver marcos de evolução no aprendizado e na solução do problema.

Por conseguinte, partindo de ideias mais simples, ao apreender a complexidade do problema, os alunos ampliam suas perspectivas e alcance, motivando-se a criar produtos que possam solucionar o problema levantado e daqueles de sua convivência.

3.1 Primeiro projeto didático desenvolvido: impulso para mudança de percurso

Antes mesmo de iniciarmos a aplicação do projeto, tivemos que percorrer um longo caminho para chegar a condições minimamente adequadas para o desenvolvimento das atividades. Após a decisão de trabalhar sob a perspectiva das Metodologias Ativas e Aprendizagem Baseada em Projetos, definimos o *Google Docs* como principal ferramenta. Por se tratar de uma plataforma básica, leve, fácil de usar e capaz de contribuir para o letramento digital, acreditamos que usá-la seria a melhor maneira de concretizar nosso objetivo.

Contudo, logo encontramos o primeiro obstáculo. Os alunos envolvidos não tinham e-mail, assim, não poderiam colaborar no material desenvolvido. Objetivamente, os levamos até a sala de informática que estava prestes a ser desativada por conta da chegada de máquinas novas e fizemos uma sessão tutorial para cada aluno criar seu próprio e-mail. As dificuldades foram imensas. Não habituados com o uso de computadores, os alunos tinham dificuldade até mesmo para digitar. Não conheciam atalhos para as pontuações e outros caracteres próprios da escrita digital. Além disso, a cada e-mail criado, é necessário um número de telefone celular vinculado, contrariando a realidade da maioria e inviabilizando essa alternativa.

Criamos então um e-mail geral para todos os alunos, distribuímos a senha e instruímos para o uso consciente e coletivo. Assim, conseguimos acesso a todos e resolvemos nosso primeiro impedimento.

Com isso resolvido, aplicamos o primeiro projeto didático desenvolvido, baseado nas propostas de Delisle (2000). Caracterizado por tabelas e uma linguagem que não alcançou os alunos, o primeiro projeto não funcionou, não os engajou e não os envolveu. A escolha do tema “Uso de narguilés por jovens em Martinópolis”, apesar de termos considerado apropriado e que fazia parte daquela realidade, não os mobilizou, fazendo com que nossa primeira tentativa falhasse. A seguir, as Figuras 3 e 4 que ilustram nosso primeiro Projeto Didático elaborado.

Figura 3 - Cabeçalho do primeiro Projeto Didático elaborado.

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP) E O USO DO GOOGLE DOCS PARA A ELABORAÇÃO DE PROJETOS

PROFESSORA ALINE DE ALMEIDA PORTO FACCIOLI
LÍNGUA PORTUGUESA

INTEGRANTES DO GRUPO

	PRIMEIRO NOME	ANO
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

PROBLEMA

<https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2019/08/23/lei-municipal-proibe-o-uso-de-narguile-em-espacos-publicos-em-martinopolis.ghtml>

ATIVIDADE

A partir da situação problemática acima, você deverá desenvolver um projeto que resolva o problema.

PASSOS

1. Análise do problema e esclarecimento de termos;
2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado (fatos);
3. Discussão dos problemas e formulação de hipótese para resolvê-los, propostas de projetos;
4. Resumo das ideias (hipóteses);

Fonte: Delisle (2000). Elaborado pela autora (2020).

Figura 4 - Tela de desenvolvimento do projeto.

5. Formulação das questões de aprendizagem. A partir dos conhecimentos prévios são identificados como os assuntos devem ser estudados (plano de ação) para a resolução do problema e a criação do projeto;
6. Estudo individual dos assuntos levantados no passo anterior;
7. Retorno ao grupo tutorial para discutir novamente o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo individual e descrever o projeto.

QUADRO REFERENCIAL PARA SOLUÇÃO DO PROBLEMA

Definição do Problema:			
Com Relação ao Problema		Com Relação ao Grupo	
Fatos	Ideias	Questões de Aprendizagem	Plano de Ação (Pesquisa)
Procure, no problema, evidências para suas ideias (atividade com discussão).	Essa coluna é destinada às ideias propostas pelos integrantes do grupo para resolver o problema. Não pode haver censura às ideias propostas. Devem ser registradas o maior número de ideias possíveis.	Registre conceitos relevantes para dar solução ao problema. Devem ser registrados nessa coluna todos os conceitos que o aluno do grupo tutorial deverá pesquisar na fase de estudo individual.	Planejamento de como o grupo irá buscar responder às questões de aprendizagem (quem, onde, o que ou como pesquisar para responder às questões da coluna "questões de aprendizagem")
Líder:	Redator:	Porta-voz:	Membros:

Fonte: Delisle (2000). Elaborado pela autora (2020).

3.2 Segundo projeto didático: adequando a linguagem

Percebendo a ineficácia desse modelo de projeto, pesquisamos e estudamos uma melhor maneira de desenvolver um próximo material. Com uma mudança de linguagem, eliminando as tabelas que passavam um aspecto formal e não deixavam os alunos à vontade para escreverem e se expressarem livremente. Criamos um segundo projeto, evidenciando ainda mais os objetivos e passos da Aprendizagem Baseada em Projetos, alcançando um retorno positivo dos alunos.

Essa dificuldade em realizar alguns aspectos formais da estrutura do projeto confirma o que diz Moran (2007, p. 163), que somente ter as ferramentas digitais em mãos não é o suficiente para que os alunos aprendam: eles podem ter o acesso às informações, “Mas para interpretá-las, relacioná-las, hierarquiza-las, contextualizá-las, só as tecnologias não serão suficientes. O professor o ajudará a questionar, a procurar novos ângulos, a relativizar dados, a tirar conclusões”. Abaixo, a Figura 5 ilustra parte do novo layout do Projeto Didático:

Figura 5 – Segundo Projeto Didático desenvolvido.

DIAGNOSTICANDO O PROBLEMA	
O PROBLEMA	
REFLETINDO SOBRE O PROBLEMA	
NOSSO ESPAÇO	
O QUE SABEMOS SOBRE: (Escrita colaborativa e individual)	
NOSSO ESPAÇO	
INVESTIGAÇÃO E PESQUISA: O QUE OUTROS TEXTOS DIZEM	
NOSSO ESPAÇO	
CONHECIMENTOS EM AÇÃO (Escrita colaborativa)	
ELABORAÇÃO DE HIPÓTESES PARA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	
• HIPÓTESES • PROJETOS/AÇÕES	
CONSTRUÇÃO DO PRODUTO DO PROBLEMA	
NOSSO ESPAÇO	
QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO REFERENTE A RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com o projeto didático que julgávamos mais adequado, demos início ao processo seguindo os passos da Aprendizagem Baseada em Projetos. Nesse momento, a escola tinha a sala de informática desativada. Com a chegada de novos computadores, a sala seria reconfigurada, por isso, os computadores foram desinstalados para um novo arranjo que, até final da atividade da pesquisa, não aconteceu. Assim, para desenvolver essas etapas só pudemos contar com um notebook da escola, um da professora, outro da coordenação, e alguns celulares dos poucos alunos que tinham o aparelho.

Para reiterar ainda as dificuldades sobre o uso das tecnologias dentro das escolas, ROJO (2017) aponta que pesquisas sobre o uso TIC no Brasil mostram que embora o uso de computadores portáteis na escola tenha crescido, a formação inicial do professor não abrange novas tecnologias, o acesso limitado à internet limita também seu uso, os currículos atuais não as integram, apesar de objetivar sua prática, e que, em sala de aula, são utilizadas apenas em atividades pedagógicas instrumentais, centrada no docente, em apoio a aulas expositivas.

Na primeira etapa, *As primeiras conversas*, buscamos encontrar um tema comum, que impactasse toda a escola e alunos envolvidos na proposta. Com discussões muito enriquecedoras, muitas questões vieram à tona tais como conceitos de preconceitos, machismos, amizade, relações abusivas e até mesmo de democracia. Resolvemos então que a maneira mais justa de decidir sobre o que tratar em nosso projeto, seria consultá-los por meio de um questionário. Esse instrumento é definido por Marconi e Lakatos (2003, p. 201) como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

Ainda nesse sentido, de acordo com Bacich e Moran (2018), desafios bem planejados e acompanhados, contribuem para impulsionar as competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais do aluno, pois exigem pesquisa, avaliação de riscos, proatividade, escolhas e compreensão de diversos pontos de vista, exatamente o que a sociedade do conhecimento espera dos indivíduos.

Então, com temas elencados pelos alunos, criamos um questionário no *Google Forms*. Nesse momento tivemos que eleger também um notebook totalizador para que apenas um aluno manuseasse o dispositivo e criasse o questionário. Ao contrário do que afirma Xavier (2007), que por pertencerem à Geração Y, a qual cresceu mediada

pelas mídias digitais e, por isso, possuem muito conhecimento e facilidade em lidar com elas; essa situação demandou muita mediação da nossa parte, pois o aluno possuía pouca familiaridade com o computador, desconhecendo atalhos para acentuação e pontuação, posição das letras no teclado, noção de espaço entre palavras, entre outros. Tal fato demonstra a realidade de um segmento social que, embora jovem, suas condições sociais familiares distanciam do domínio dos aparatos tecnológicos. Por isso, acreditamos que é papel da escola e da educação formal estabelecer uma relação efetiva, construtiva e funcional com a tecnologia e seus dispositivos, a fim de não deixar os alunos e sujeitos à parte das práticas sociais que demandam o uso da tecnologia no mundo contemporâneo.

Analisando esse aspecto, podemos perceber a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, mesmo almejando que o aluno exerça seu papel de protagonista, o papel de professor mediador é indispensável:

Professor, sendo mediador, não perde seu papel insubstituível, ainda que seja “relativizado”, no sentido de que não aprende pelo estudante [...]. O lugar certo do professor, então, é de mediador no sentido “ativo” de parceria fundamental, decisiva para a construção da autoria discente. Está a serviço da autoria discente, não a faz, não a causa, não a impõe. Usando outros termos, professor é da ordem das motivações extrínsecas (DEMO, 2016).

Por se tratar de um questionário representativo, não uma produção pessoal, e que precisava transmitir as indagações da maneira mais clara possível, intervimos para que a escrita fosse adequada, deixando sempre claro a importância de adequação da linguagem para diversos contextos.

Segue o Gráfico 1 que apresenta o resultado da questão sobre as principais problemáticas que enfrentamos na escola.

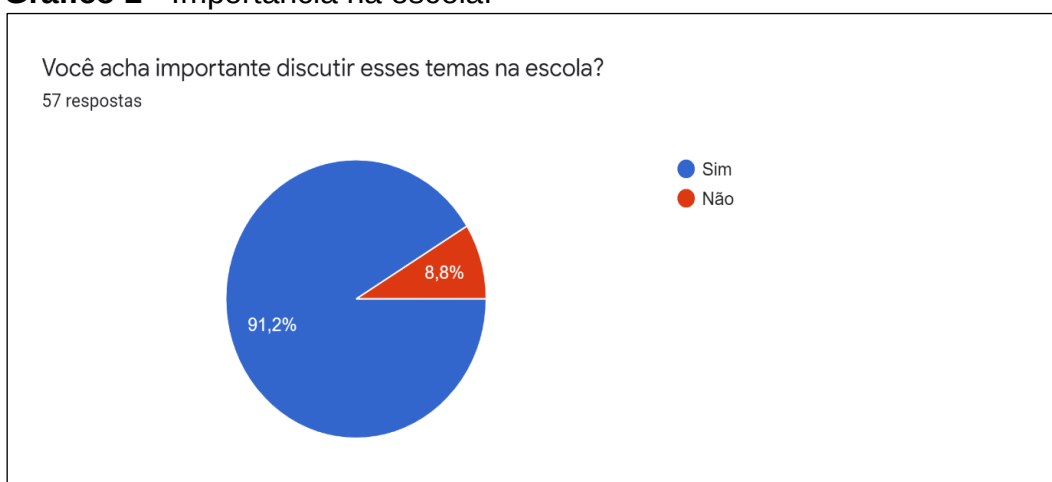
Gráfico 1 - Problemáticas do dia a dia.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como demonstrado no Gráfico 1, entre as opções “Racismo”, “Homofobia”, “Machismo”, “Bullying” e “Depressão”, o “Bullying” se destacou, seguido pelo racismo, como o problema mais recorrente na escola. O Gráfico 2 trata de demonstrar a relevância, na opinião dos alunos, de abordar esses temas na escola.

Gráfico 2 - Importância na escola.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Já o Gráfico 3 mostra se, sendo relevante, poderia trazer algum resultado positivo abordar esses temas na escola.

Gráfico 3 - Convivência na escola.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 4 traz um aspecto interessante. Mesmo elencando o “Racismo” como o segundo maior problema vivenciado na escola, acharam mais necessário trabalhar o “Bullying” juntamente com a “Depressão”. Observamos nesse momento que os alunos associaram o “Bullying” à “Depressão” e questionaram se não poderiam tratar

desses dois assuntos simultaneamente, já que achavam que um estava relacionado ao outro.

Gráfico 4 - O que trabalhar na escola?



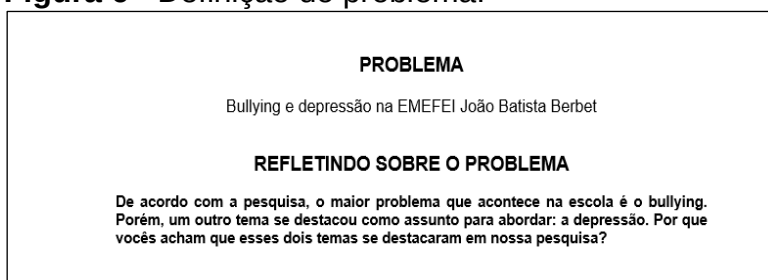
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com esse panorama, definimos o objeto de nosso projeto: o bullying e a depressão em nossa escola. Nesse processo, o elemento mais importante foi criar um espaço para que o aluno conseguisse se expressar, ser ouvido e principalmente, colocá-lo no centro de toda atividade.

Após analisar as respostas, observamos um erro que talvez pudesse mudar nosso tema principal. Ao fazer um questionário fechado, não permitindo múltipla escolha, restringimos os problemas mais vivenciados pelos alunos a uma só alternativa. Sentimos que essa foi uma escolha equivocada porque, mais tarde, foi possível perceber o racismo enraizado e mascarado entre os alunos. Alguns consideram e chamam de bullying o que é racismo.

Na segunda etapa, denominada *Panorama de investigação*, estabelecemos o tema no projeto e fizemos um questionamento a fim de instigar os alunos à reflexão. A Figura 6 representa a definição do problema:

Figura 6 - Definição do problema.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como o objetivo dessa etapa é ampliar a conversa inicial, ativar o conhecimento prévio e construir novos conhecimentos, buscamos ouvir o que os alunos sabiam sobre os temas, o que tinham de vivências, experiências e todas as representações que possuem sobre o problema.

Esse tipo de atividade, na qual o aluno precisa emitir sua opinião em relação a um tema polêmico, desenvolve a criticidade dos alunos a respeito de temas relativos à vivência em sociedade, promovendo, como afirma Rojo (2018), o letramento ético e crítico, além das competências almejadas pela BNCC (2017), tais como pensamento científico, crítico e criativo; comunicação e cultura digital.

As figuras a seguir, de números 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, destacam algumas reflexões escritas pelos alunos no ambiente designado “Nosso Espaço” em nosso projeto de ensino:

Figura 7– Reflexão sobre o jeito de ser.

9A14 VARIAS PESSOAS SOFREM DE BULLYNG NA ESCOLA PELO JEITO DE SER,DE AGIR E ISSU ACABA INFLUENCIANDO NA DEPRESSÃO VARIAS PESSOAS COMEÇAM A SE MULTILAR QUERENDO TIRAR SUA PROPRIA VIDA POR COISAS QUE OUVIRAM DE PESSOAS QUE NÃO SABEM NEM A METADE DO QUE PASSAMOS . VARIAS PESSOAS FALAM DE MIM QUE SE CORTA É COISA DE IDIOTA QUE TEM PROBLEMAS NA CABEÇA JÁ OUVI MUITO ISSU. DOI DEMAIS,MAIS ACHO QUE NINGUÉM SABE E NEM PROCURA SABER O MOTIVO . PESSOAS PARA CRITICAR VARIAS E AGORA PAR9AUDAR?

Fonte: Material produzido pelos alunos. Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 8 – Reflexão sobre quem pratica o bullying.

9A10 AS PESSOAS QUE PRATICA BULLYING E PORQUE SOFRE EM CASA E OU NA RUA E QUER DESCONTAR A RAIVA NAS PESSOAS.

Fonte: Material produzido pelos alunos. Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 9 – Reflexão sobre o que o bullying pode causar.

6A10 PORQUE PESSOA QUE FAZ BULLYING COM A OUTRA NAO PENSA QUE ELA PODERÁ FICAR COM DEPRESSÃO POR CAUSA DE SUAS PALAVRAS ELA PODERÁ OFENDER E DEIXA-LÁ TRISTE E TIRAR ATE A ALEGRIA DA OUTRA PESSOA

Fonte: Material produzido pelos alunos. Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 10 – Reflexão sobre o dever de pensar antes de agir.

6A08 porque quando fazemos bullying às vezes as pessoas podem ficar depressivas quando-as ofendemos e a depressão pode dar suicídio,choro:e até não querer sair de casa então pense duas vezes antes de fazer bullying com alguém

Fonte: Material produzido pelos alunos. Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 11– Reflexão sobre os sentimentos gerados pelo bullying.

6A01 PORQUE AS PESSOAS DA ESCOLA E AS PESSOAS DA MINHA SALA TAMBÉM JÁ SOFRERAM BULLYING E SABEM QUE É MUITO RUIM ESSE TIPO DE COISA QUE NÃO SE BRINCA, E ESSA CERTA PESSOA PODE FICAR QUIETA NO SEU CANTO E DÍ BOA MAS POR DENTRO ELA ESTÁ SE SENTINDO DESCONFORTÁVEL COM ESSE TIPO DE AGREÇÃO ORAL, E COM ESSA AGREÇÃO ORAL ELA PODE TER ATÉ UMA DEPRESSÃO QUE NÃO FAZERA BEM PRA SAÚDE DESSA PESSOA.

Fonte: Material produzido pelos alunos. Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 12 – Reflexão sobre a relação entre depressão e bullying.

7A02 NA MAIORIA DAS VEZES A DEPRESSÃO É CAUSADA POR CONTA DO BULLYING QUE PESSOAS COMETEM SEM PENSAR NA DOR DO OUTRO. EM MUITAS ESCOLAS É FALADO EM QUESTÃO DO BULLYING MAS NEM TOS SE OFERESCEM PARA AJUDAR OU ATÉ MESMO PARAR COM O ATO COMETIDO. AS PESSOAS MUITAS VEZES SÃO AMEAÇADAS, E ACABAM FICANDO SIGILO. AS VITIMAS COM TODAS AS AMEAÇAS ACABAM PERDENDO TAMBÉM A VONTADE DE VIVER E ACABAM SE MATANDO.
ENTÃO EU DIGO EM NOME DE TODOS QUE SOFREM, PAREM COM O BULLYING ISSO PODE MATAR.
NÃO AO BULLYING !!!

Fonte: Material produzido pelos alunos. Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 13 – Reflexão sobre considerar verdadeiro o sentimento do outro.

7A17 É DIFÍCIL FALAR SOBRE ISSO PORQUE AS PESSOAS QUE FAZEM BULLYING DIZEN QUE ESTÃO BRINCANDO ELES NÃO SE IMPORTA COM OS SENTIMENTOS DAS PESSOAS ELES ACHA QUE QUEM SOFRE DEPRESSÃO ESTÁ SENDO DRAMÁTICO OU QUERENDO CHAMA A ATENÇÃO MAIS SIM, QUEM SOFRE BULLYING TEM DEPRESSÃO UMA PESSOA DEPRESSIVA SE SENTE INCAPAZ PRO MUNDO PRA PESSOAS E ACHA QUE NÃO VALE APENA MAIS VIVER, É DIFÍCIL PRA UMA PESSOA ADMITIR Q SOFRE DE DEPRESSÃO, E DIFÍCIL TER ESSE SENTIMENTO EU SEI POR QUE EU TENHO DEPRESSÃO E EU NÃO AGUENTO MAIS OS JULGAMENTOS DAS PESSOAS, E NÃO É FÁCIL DURANTE O DIA VOCE ESTÁ FELIZ MAIS QUANDO CHEGA A NOITE A DOR APERTA O SEU CORAÇÃO E AI VOCE LEMBRA DOS JULGAMENTOS E DAS OFENSAS E AI VC FICA A NOITE TODA CHORRANDO ATÉ PEGAR NO SONO E QUANDO VOCE LEVANTA DE MANHÃ VOCE SE SENTE MAIS MAL AINDA DE SABER QUE AINDA ESTÁ VIVO QUE HOJE VAI SER PIOR QUE ONTEM, UM JULGAMENTO PODE MUDAR UMA VIDA, UM JULGAMENTO PODE LEVAR AO SUICÍDIO ENTÃO PENSE ANTES DE FALAR.

Fonte: Material produzido pelos alunos. Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 14 – Reflexão sobre o bullying acontecer de forma não visível.

7A07 O BULLYING É FEITO DE TAL FORMA QUE ACONTECE SEM VOCÊ SABER E COM ESSES ATOS QUE AS PESSOAS FICAM COM DEPRESSÃO COMEÇAM A SE CORTAR ATÉ VEM UMA COISA QUE NINGUEM QUER FAZER QUE É O SUICÍDIO PORQUE PARA ELES NADA MAIS IMPORTA NA VIDA DELES

Fonte: Material produzido pelos alunos. Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 15 – Reflexão sobre como o bullying pode causar depressão.

9A07 eu acho que o bullying tem muito a ver com depressão, porque tem muuuuuitas vezes a pessoa não agrada a outra e ela acha no direito de menosprezar o outro, então a pessoa começa a ficar depressiva, e começa a se cortar, então as duas tem muito a ver....

Fonte: Material produzido pelos alunos. Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 16 – Reflexão sobre como o bullying afeta o dia a dia.

8A01 DIANTE DO BULLYING QUE VEM A DEPRESSÃO, POR MEIO DE OFENSAS E BRINCADEIRAS COM A PERSONALIDADE, AFETA A PESSOA E FAZ COM QUE ELA QUEIRA SE MATAR, NÃO IR PARA A ESCOLA, NÃO COMER, NÃO SAIR, FICAR ISOLADA DO MUNDO... POR ISSO DEVEMOS NOS COLOCAR NO LUGAR DO PRÓXIMO E PARAR COM AS BRINCADEIRAS DE MAU GOSTO.

Fonte: Material produzido pelos alunos. Arquivo de pesquisa da autora (2020).

A partir de então, listamos atores importantes para o desenvolvimento desses pensamentos, como psicólogos, psicopedagogos, especialistas pesquisadores no tema, etc.

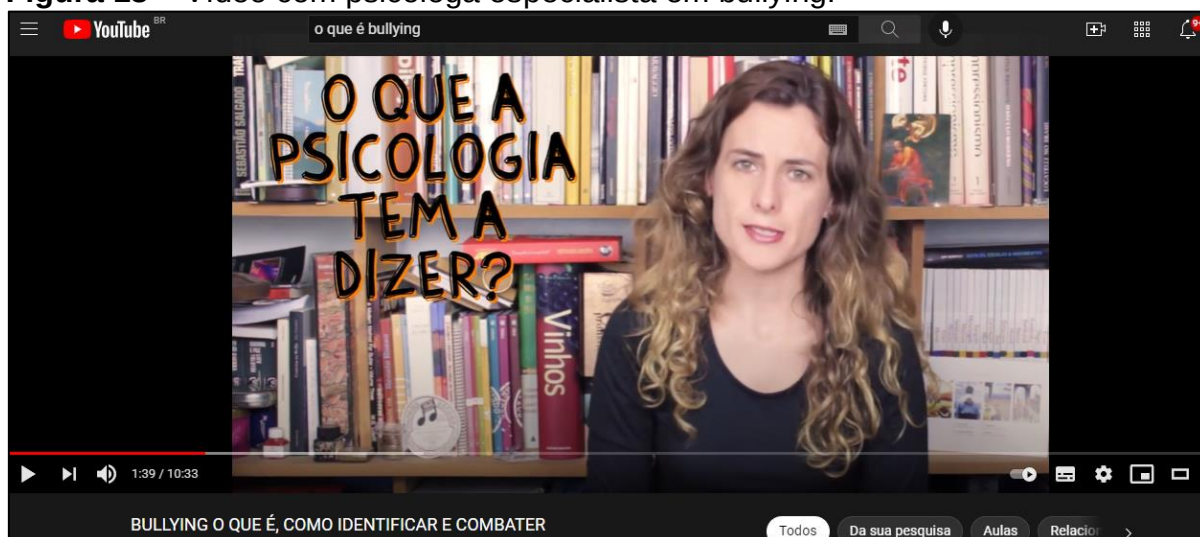
Trouxemos diversos gêneros textuais, pertencentes a diferentes esferas sociais, e o que se pode notar é que, diante de materiais produzidos sobre bullying e depressão distantes de suas realidades, os alunos não se sentiram à vontade para expressarem o que acreditavam nem se motivaram suficientemente para acrescentar tais materiais ao projeto didático. As seguintes figuras mostram exemplos de gêneros textuais dispostos a eles. A Figura 17 ilustra uma entrevista disponibilizada em um site “Nova Escola” e a Figura 18 traz um vídeo da plataforma “Youtube” com uma psicóloga especialista em bullying.

Figura 17 – Site com entrevista com especialista sobre bullying.



Fonte: Associação Nova Escola (2009). Elaborado pela autora (2020).

Figura 18 – Vídeo com psicóloga especialista em bullying.

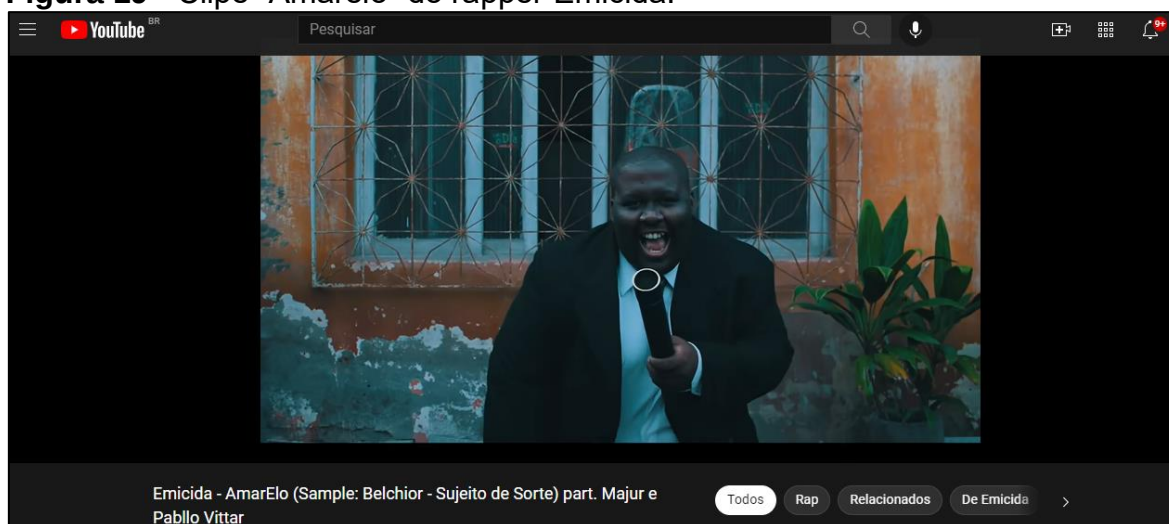


Fonte: BULLYING (2017). Elaborado pela autora (2020).

Foi perceptível a aproximação e interação, de forma geral, com os gêneros textuais que dominam. Compartilharam músicas, poemas, relatos, e postagens de redes sociais com uma diversidade de abordagens sobre os problemas suscitando discussões enriquecedoras. A arte, principalmente músicas e clipes, despertou vários sentimentos e lembranças, trazendo relatos importantes para o projeto.

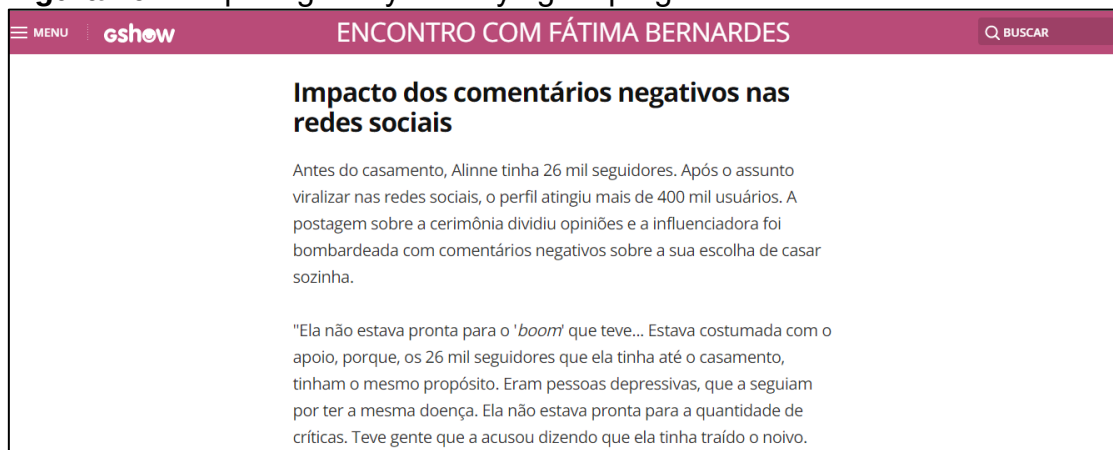
Abaixo, a Figura 19 que mostra uma imagem do clipe “Amarelo”, do rapper Emicida, e a Figura 20 que mostra uma reportagem veiculada no site “G1”, do programa “Encontro com Fátima Bernardes”, que apresenta um caso de cyberbullying, materiais considerados relevantes pelos alunos para a discussão e compreensão do tema:

Figura 19 - Clipe “Amarelo” do rapper Emicida.



Fonte: Emicida (2019). Elaborado pela autora (2020)

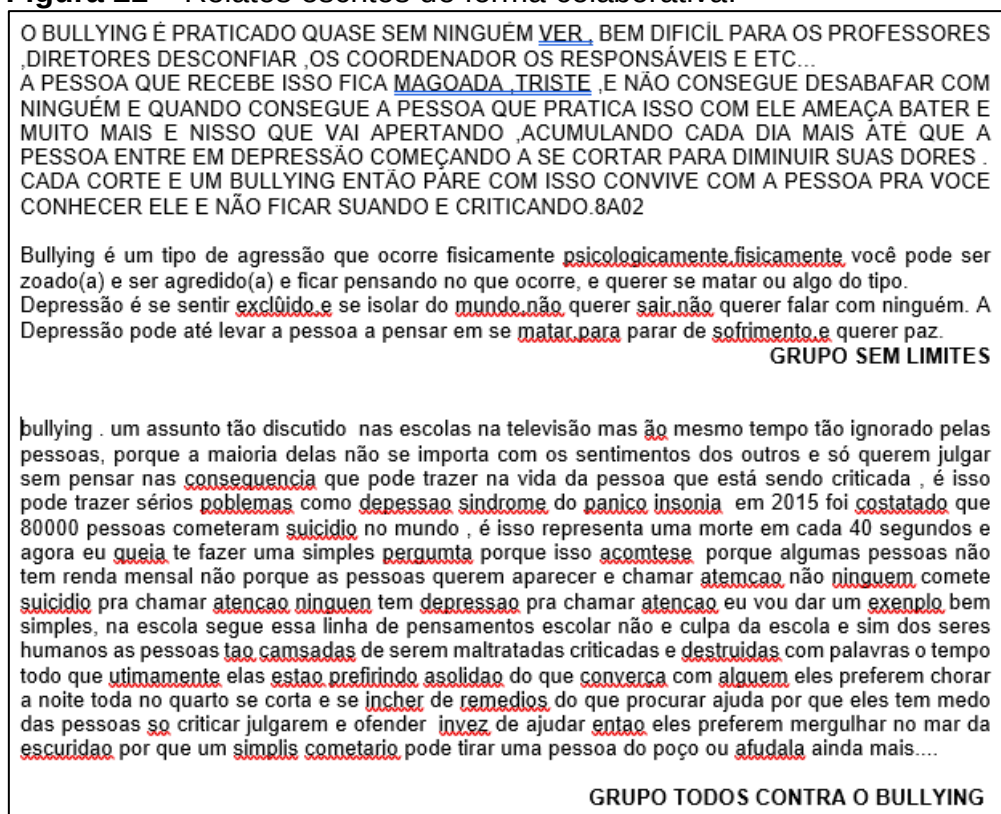
Figura 20 – Reportagem cyberbullying no programa “Encontro”.



Fonte: Globo Comunicação e Participação S.A (2019). Elaborada pelo autor (2020).

Após o contato com os variados gêneros textuais, tanto os propostos por nós, quanto os trazidos pelos estudantes, houve debates e discussão sobre situações do dia a dia, no ambiente escolar e também fora dele. Com a proposta de elaborarem um texto colaborativo, cada turma escolheu um nome para representar-se, e juntos, criaram um texto que transmitia as ideias de todos. Destacamos abaixo, na Figura 21, alguns relatos escritos pelos alunos de forma colaborativa:

Figura 21 – Relatos escritos de forma colaborativa.



Fonte: Material produzido pelos alunos. Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Por conseguinte, as vivências e experiências dos alunos os levaram a entender e achar importante a vinda de um profissional que pudesse ajuda-los na reflexão e compreensão do problema, e se mobilizaram para conseguir uma palestra com uma psicóloga. Iniciamos aqui a terceira etapa, *Conversas com especialistas*. Convencionaram que seria importante a criação de um convite para a visita da psicóloga, para formalizar e mostrar à profissional a relevância de sua visita. Segue a reprodução do convite produzido coletivamente:

Convite elaborado para a psicóloga:

CONVITE
OS ALUNOS DA EMEFEI JOÃO BATISTA BERBET CONVIDAM A PSICOLOGA MARIA RITA BARCELOS A VIR A NOSSA ESCOLA PALESTRAR SOBRE BULLYING E DEPRESSÃO COM OBJETIVO DE CONSCIENTIZAR OS ESTUDANTES SOBRE A IMPORTANCIA DESSES DOIS TEMAS .
ALUNOS BERBET.

Mediando a situação, indicamos uma psicóloga local, ex-aluna da escola, porém, com formação em universidade pública e fora do município. Essa escolha foi proposital, pois os alunos tem baixa autoestima e quase nenhuma representatividade no âmbito da formação de nível superior. A maioria não conhece a possibilidade de estudar em uma universidade pública, uma parte não se sente capaz de ser aprovado no vestibular, e outra, pensa que só será possível essa formação se conseguirem uma forma de pagar algum curso superior da rede particular. Sob esse olhar, além da importância da visão profissional sobre o assunto, a vinda da psicóloga teve resultados muito positivos, criando um ambiente muito peculiar, próximo e íntimo, capaz de mobilizar emoções, sentimentos e conhecimentos. Seguem as Figuras 22 e 23, ilustrando a palestra da psicóloga realizada na escola por iniciativa dos alunos:

Figura 22 - Conversa com a psicóloga.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 23 – Conversa com a psicóloga 2.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

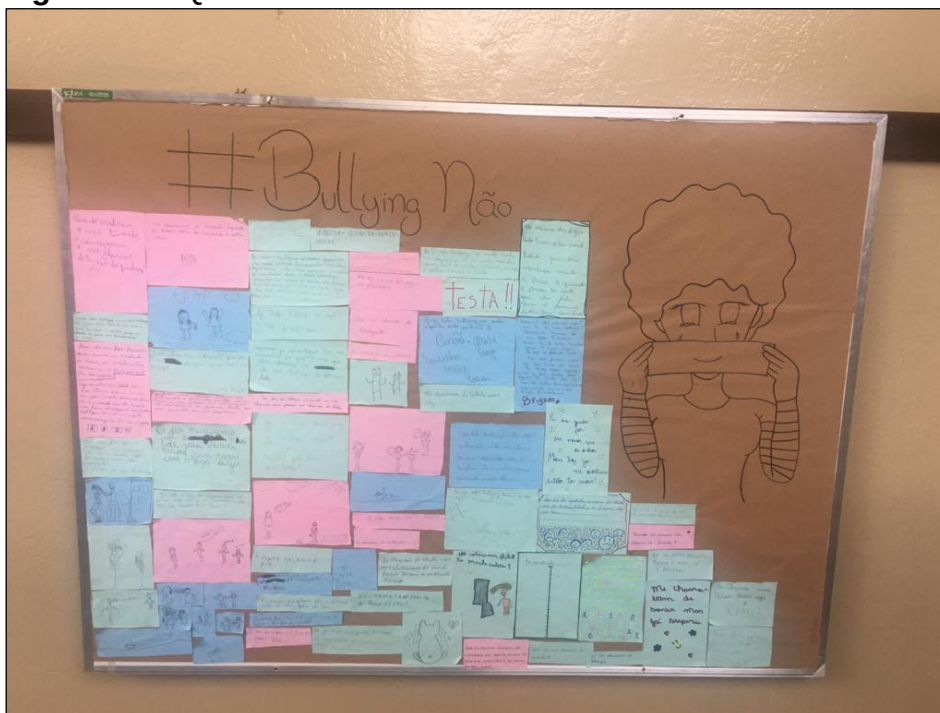
Com a palestra, os alunos foram capazes de elaborar algumas colocações da psicóloga sobre bullying, depressão, violência, e resposta emocional. Quando os alunos compreenderam, a partir dos textos, clipes, músicas, posts, discussões, e visão profissional, que a depressão era uma reação, uma resposta para a violência do

bullying, acharam importante que todos se expressassem e soubessem o que machuca seus colegas.

Inspirados principalmente pelo clipe “Amarelo” de Emicida, que passa uma mensagem de não se deixarem definir pelos sofrimentos que passam, estipularam sua primeira ação a partir dos conhecimentos construídos na atividade: coletaram relatos e desenhos dos alunos e expuseram no corredor da escola, a fim de representarem as feridas causadas pelo bullying e impedir que essa violência se repita. E assim, completaram a quarta etapa da proposta de Aprendizagem Baseada em Projetos.

A seguir, a Figura 24, que reproduz a imagem do quadro de relatos criado pelos alunos:

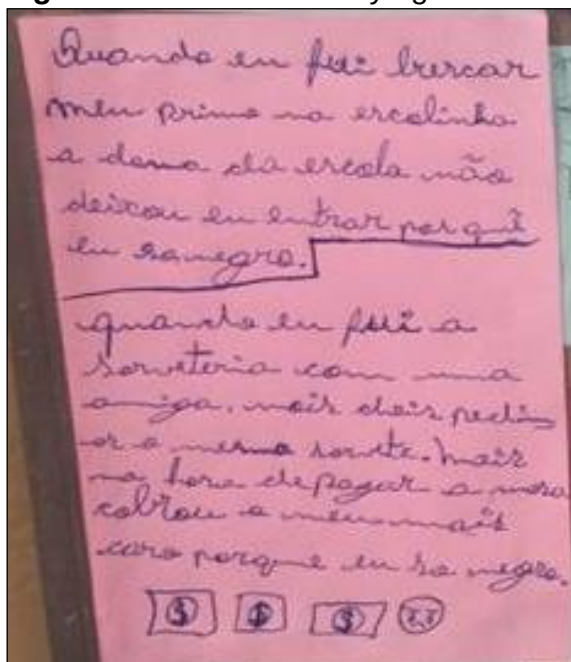
Figura 24 – Quadro de relatos



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

As Figuras 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34 são recortes do Quadro de relatos, acima, criado pelos alunos participantes da pesquisa, mas disponibilizado para todos os estudantes da escola. Esses recortes trazem, por meio escrito, as vivências envolvendo bullying dos alunos:

Figura 25 - Relato de bullying sofrido na escola e na sorveteria.



Quando eu fui buscar meu primo na escolinha, a dona da escola não me deixou entrar porque eu era negro. / Quando eu fui à sorveteria com uma amiga, nós dois pedimos o mesmo sorvete. Mas na hora de pagar, a moça cobrou o meu mais caro porque eu sou negro.

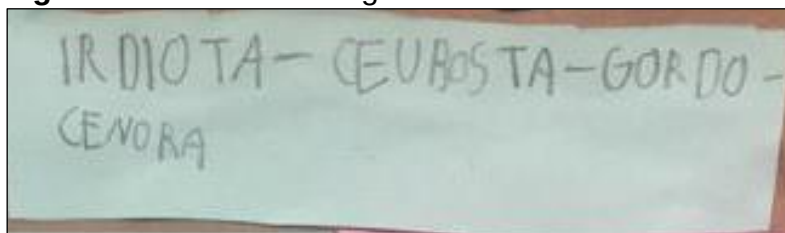
Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 26 - Ilustração retratando bullying.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

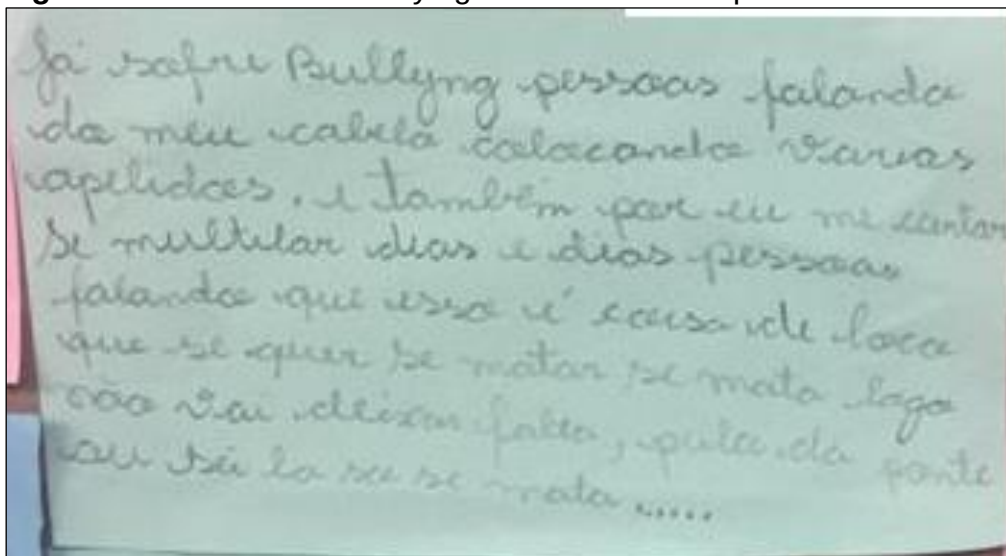
Figura 27 - Relato de xingamentos sofridos.



Idiota - Seu
bosta - Gordo -
Cenoura

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

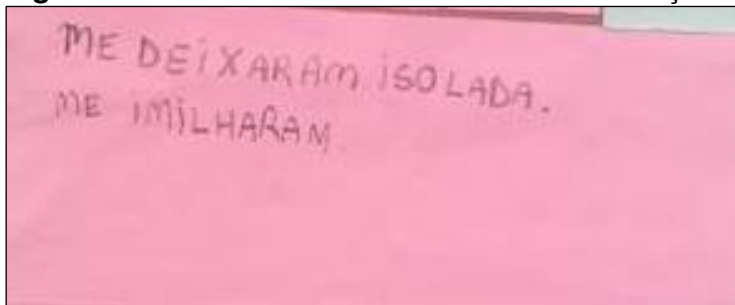
Figura 28 - Relato sobre bullying sofrido devido a apelidos e cabelo.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Já sofri bullying, pessoas falando do meu cabelo, colocando vários apelidos, e também por eu me cortar, me mutilar, dias e dias pessoas falando que isso é coisa de louco, que se quer se matar, se mata logo, não vai deixar falhar, pula da ponte ou sei lá, só me mata...

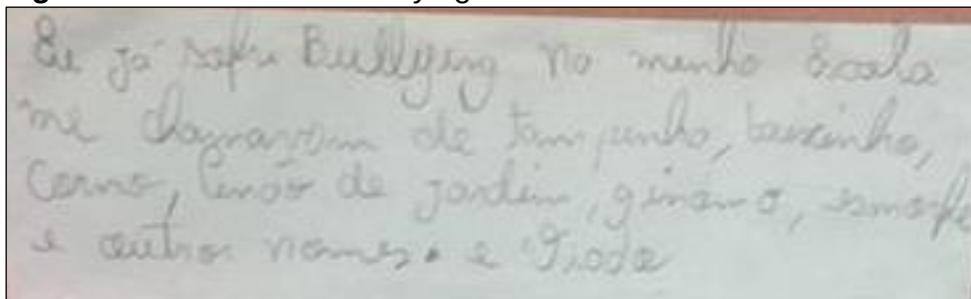
Figura 29 - Relato sobre isolamento e humilhação.



Me deixaram isolada. Me humilharam.

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

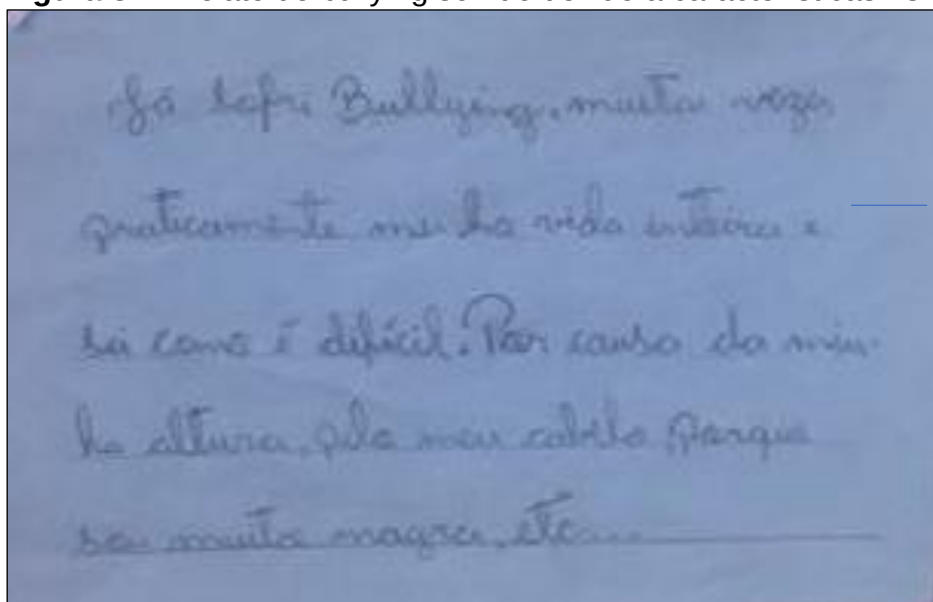
Figura 30 - Relato sobre bullying sofrido devido à altura.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Eu já sofri bullying na minha escola, me chamavam de tampinha, baixinho, corno, anão de jardim, gnomo, smurf e outros nomes. E viado.

Figura 31 - Relato de bullying sofrido devido a características físicas.



Já sofri bullying muitas vezes, praticamente minha vida inteira e sei como é difícil. Por causa da minha altura, pelo meu cabelo, porque sou muito magra, etc...

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 32 - Ilustração de colagem de chiclete na cadeira do outro.



Eles colocam chiclete na minha cadeira!

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 33 - Relato de xingamentos durante brigas.

Na maioria das brigas
toda pessoa o seu cabelo;
Entenda que isso
machuca muito
a pessoa. Aí quando
a pessoa se corta
nem fala
que a pessoa
então pare com isso.

Na maioria das brigas todos zoam o seu cabelo. Entenda que isso machuca muito a pessoa. Aí, quando a pessoa se corta, você vem falar que é frescura, então pare com isso.

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 34 - Relato de bullying e racismo.

Bom... É difícil admitir mas
sim eu já sofri bullying
Particularmente Por causa do
meu cabelo e racismo
disse eu já tentei suicídio
várias e várias vezes
eu não tô falando isso
pra vocês ficarem com
doe a pena de mim
eu estou aqui agrade-
cendo, a vocês porque vocês
fizeram eu perceber que eu
sou tão inútil e insignificante
pra mundo que a única
opção é morrer...
Brigado

Bom... É difícil admitir, mas sim, eu já sofri bullying, particularmente, por causa do meu cabelo, e por causa disso, eu já tentei suicídio várias e várias vezes. Eu não estou falando isso para vocês ficarem com dó e pena de mim, eu estou aqui agradecendo a vocês, porque vocês fizeram eu perceber que eu sou tão inútil e insignificante para o mundo, que a única opção é morrer... Obrigada.

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Analisando os relatos dos alunos, tanto no Quadro de relatos, quanto na seção “NOSSO ESPAÇO” no projeto didático, percebemos que a motivação para serem expostos ao *bullying* por seus pares, é quase sempre em função de não se adequarem aos estereótipos físicos ditados como padrão pela sociedade, o que implica, de acordo com Francisco (2013, p. 66) em consequências que:

As vítimas geralmente desenvolvem um quadro de baixo autoestima. Outras, diante do sofrimento e dos desequilíbrios de poder e por não conseguir se defender, apresentam restrições a frequentar a escola, o que maximiza a evasão escolar, bem como o baixo rendimento escolar.

Ainda, Pereira (2002) destaca que o *bullying* escolar pode ter efeitos em longo prazo, ao influenciar as decisões, atitudes, comportamentos e o autoconceito do indivíduo, a imagem dos outros, do mundo e até da própria vida.

Os passos a seguir, descreveriam a investigação disciplinar, a organização dos conhecimentos, elaboração de produto final e análise dos resultados, incluindo uma autoavaliação. Entretanto, em razão da pandemia da COVID-19, o processo foi paralisado e adiado. Depois de reestruturado, suprimimos algumas etapas para ficar viável seu desenvolvimento, visto que as crianças ficaram fora da escola por um longo período de tempo e, ainda, com poucos momentos de interação simultânea via internet.

3.3 Produto final: a escolha e a elaboração de um jogo digital

Assim, ao cumprir as etapas anteriormente citadas, os alunos puderam entrar em contato com vários discursos, de diferentes perspectivas e níveis de linguagem, entre formal e informal, jornalístico, artístico, escrita e oral, etc., sobre o mesmo assunto: o *bullying*.

A partir do conhecimento construído, e dentro das possibilidades permitidas visto a pandemia de COVID-19, os alunos definiram a melhor forma de finalizar e solucionar o problema relatado no início do projeto. Escolheram como produto para resolução do problema com o *bullying* e a depressão na escola, a conscientização de todos os alunos, e elencaram o jogo digital como melhor alternativa para atingir a todos, já que os jogos digitais fazem parte de seu cotidiano e a maioria já são usuários de outros jogos.

O trecho transcrito abaixo, demonstra a ideia narrativa que criaram para estabelecer os propósitos e objetivos do jogo, sendo capaz de trazer o jogador para dentro da história. Segue a transcrição do texto coletivo no qual expressam sua decisão pelo jogo digital como produto final de nosso projeto:

“A gente resolveu q fazer um jogo é a melhor maneira de conscientiza todo mundo da escola mesmo na pandemia pq td mundo gosta de joga e td mundo vai quere joga um jogo da nossa escola feito pela gente mesmo.

O jogo como a gente tava pensando vai ser dificil de fazer pq não tem computador bom e sem o da escola não tem como mais vamos conseguir faze um mais simples mais super divertido tambem é tipo, o pacmem.

A gente penso em usar o site www.wordwall.net pra cria um joguinho. A gente pesquiso e encontro esse site que é pra cria jogos e a gente acho q ele seria perfeito para oque nos precisa. Depois q a gente aprendeu um monte de coisa doq é o bullying vamos, inventar umas situação q a gente pode viver na escola e na rua e o jogador vai ter q faze a escolha certa para não machuca nosso avatar ou até morre ele vai ter 3 vida.

Ai a ideia é que nosso avatar tá na escola vivendo alguma situação e nós jogador tem que decidir a melhor coisa para não machucar psicologicamente nosso colega. Ai tem os fantasminha e os obstaculo do jogo que pode representa nossos desafio quando a gente tenta tambem faze a coisa certa.

Pq quando a gente vai defende alguém que ta sendo zuado por algum motivo a gente começa a ser zuado tbm ai as vezes a gente nem faz nada ou zua junto sem querer só pra não ser zuado tbm. A ideia é os fantasminha q mata o avatar no jogo ser esses obstaculo os outros alunos que zoa se a gente ajuda também a dificuldade de faze a escolha certa pela nossa consciencia e essas coisa assim.

Resumo: vamo criar um jogo com as informação q a gente aprendeu e vamos salvar a personagem de sofre bullying fazendo as escolha certa. Se a gente saber fazer as escolha certa no jogo a gente vai saber faze a escolha certa na escola tambem e ai não tem como falar q fez bullying com o colega pq não sabia que era. Tem que tomar a atitude certa e aprende no jogo pra trazer pra vida. Vai ser muito divertido espero q todo mundo gosta”.

GRUPO TODOS CONTRA O BULLYING

Bottentuit Junior e Coutinho (2009) alegam que o papel de produto de conteúdo/informação incentiva mais os alunos a buscarem conhecimento, do que quando eles têm acesso ao mesmo conteúdo de forma passiva.

Assim, como ilustrará as Figuras 35 e 36, os alunos demonstraram uma evolução no aspecto do letramento digital, pois, se antes não conseguiam completar o primeiro projeto didático elaborado por conter estruturas fechadas, como tabelas, agora são capazes de compreender a função de cada espaço dentro das configurações de criação do *game*, convergindo com o que diz Demo (2016 *apud* REHFELDT, M; SILVA, M., 2019, p.1182), para quem a "aprendizagem não se dá na

aula, no repasse de conteúdo, mas na mente do estudante, desde que exercite atividades autorais, como ler, estudar, pesquisar, elaborar etc”.

Seguem a Figura 35 e 36, que demonstram essa evolução:

Figura 35 – Tela de configuração do jogo digital.

Editar conteúdo Perseguição do labirinto

Título da atividade Última modificação 30 ago 19:08

Todos contra o bullying

Instrução Opcional

Ajude Caio não sofrer bullying na escola!

Pergunta

1. 😄 Alguém deu um **apelido** para Caio...

Respostas

a	✗	É só uma brincadeira, vamos nos divertir...	d	✗	É só Caio colocar apelidos em outras pesso
b	✗	Todo mundo tem apelido, não é nada dem:	e	✗	
c	✓	É melhor não dar apelidos, Caio pode se se	f	✗	

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 36 – Tela de configuração de regras do jogo digital.

Todos contra o bullying Compartilhar

Editar conteúdo Incorporar Mais

Opções

CRONÔMETRO ☐ Nenhum ☐ Contagem progressiva ☒ Contagem regressiva 10 min 0 s

VIDAS 3

DIFICULDADE 7

ALEATÓRIO ☒ Embaralhar ordem das perguntas

FIM DO JOGO ☒ Exibir respostas

Aplicar a esta atividade Mais

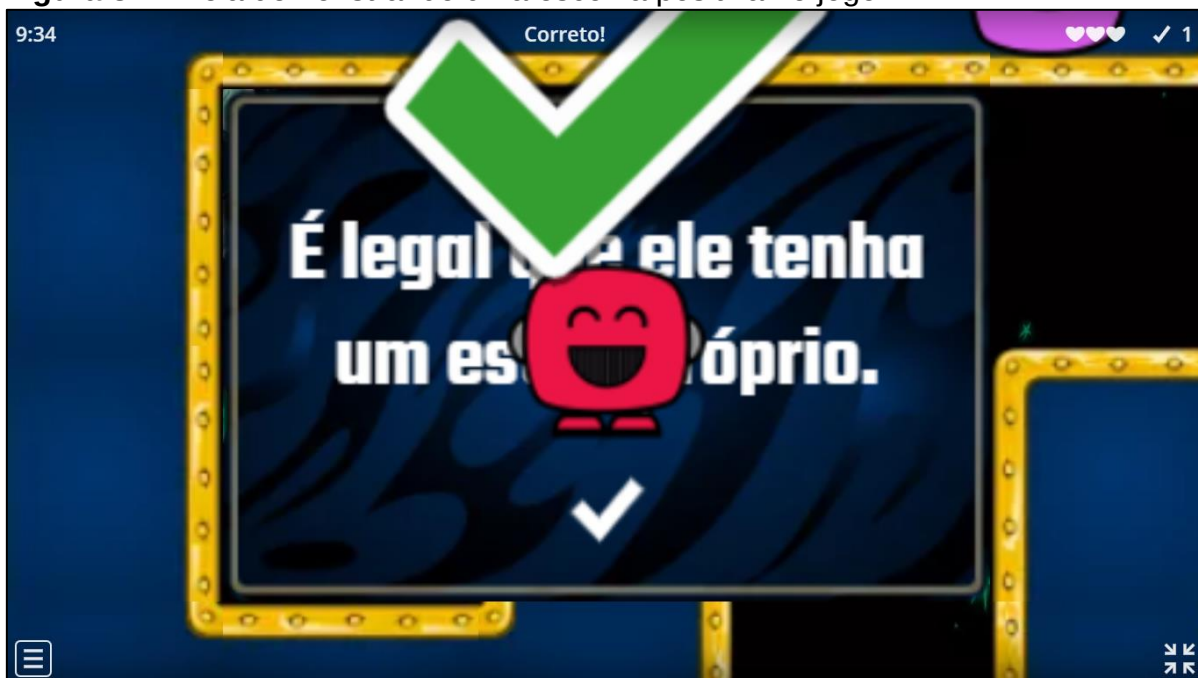
Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

O que observamos e acreditamos que é muito importante ressaltar, é que para a criação desse jogo, os alunos precisaram também criar uma narrativa, elencando personagens, conflitos e desfecho. Essas características narrativas apresentadas,

Nogueira (2008) explica como textualização de uma ação, que é uma ação de subtrair a realidade de seu regime comum e fazer entrar na ordem do discurso, isolando-a do mundo da vida, e assim, conduzi-la a alguma forma de abstração.

Aqui, os alunos criaram a personagem Caio, um aluno que sofre *bullying* por não se adequar aos padrões estabelecidos por seus pares. Com intuito de conscientizar os jogadores sobre as decisões e escolhas que devemos tomar quando testemunhar ou sofrer *bullying*, os estudantes criaram situações possíveis, retirados de suas vivências, no qual, o jogador deve correr para o bloco que descreve a atitude correta para “salvar” a personagem da violência. Se escolherem o bloco com a atitude errada, a personagem “morre”, representando o sofrimento causado. Seguem as Figuras 37 e 38, que demonstram, respectivamente, o jogador fazendo a escolha correta, e a reação da personagem; e depois, o jogador fazendo a escolha errada.

Figura 37 – Tela demonstrando uma escolha positiva no jogo.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Figura 38 – Tela demonstrando uma escolha errada no jogo.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

Há também as personagens secundárias, os “fantasminhas” que representam aqueles alunos que, por medo de se tornarem alvo do bullying, mesmo não concordando com as atitudes, apelidos, agem de forma agressiva, não respeitosa, para fazer parte do grupo, e não ser excluído. Eles fazem a escolha de Caio ser mais difícil, porque eles podem julgá-lo e fazê-lo vítima de bullying por agir de forma diferente, por escolher acolher a vítima, e não a ridicularizar. Por isso, esses “fantasminhas”, em contato com o personagem Caio, também são capazes de “matá-lo”, por isso, deve-se evita-lo no percurso da escolha.

O tempo do jogo, juntamente com os obstáculos descritos acima, criam uma dificuldade, definida pelos alunos, como a dificuldade de pensar e executar as escolhas certas no dia a dia e assumir as consequências disso. Se por um lado ajudar Caio parece o certo, lidar com os outros alunos e não fazer parte de um grupo maior, ou até mesmo ser excluído, é muito ruim para o jovem que apenas quer se integrar e pertencer a algo. Francisco (2013, p. 67) discorre sobre o papel dos espectadores, ou seja, as testemunhas, que

presenciam as ocorrências de *bullying*, mas acabam não se manifestando ou denunciando o que veem ou por medo de se tornarem as próximas vítimas, ou ainda, em função da ausência de sensibilização para com o outro diante de posturas individualistas.

Reiterando ainda o papel dos espectadores das ocorrências do *bullying*, esses indivíduos, embora não sejam afetados diretamente com tal violência, podem desenvolver medo e insegurança em certos espaços e atividades, ou ainda, se retraem em práticas individualistas, não reconhecendo o outro como importante em suas relações (FRANCISCO, 2013).

A Figura 39 abaixo, demonstra o que acontece com a personagem do *game* quando o jogador é pego pelos “fantasminhas”.

Figura 39 – Tela demonstrando o encontro da personagem com “fantasminhas”.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

No que diz respeito à parte escrita do jogo digital, que corresponde ao texto de instrução, descrição das situações de *bullying* e das escolhas que o jogador precisa fazer, notamos uma preocupação com texto, com a ortografia e pontuação. Ao perceberem o contexto que estariam expostos, se preocuparam em escrever na língua padrão, buscando ajuda da internet e da professora.

Essa atitude mostra autonomia e desenvolvimento da aprendizagem da língua pelos alunos, compreendendo que cada contexto exige um tipo de linguagem específico. Assim, Motta-Roth (2006) evidencia a identificação dos alunos como autores que produzem textos para circulação e publicação, e não mais como alunos que somente escrevem para entregar tarefas a professores que os avaliarão.

Abaixo, a reprodução dos textos escritos pelos alunos para a estruturação do jogo:

Título da atividade: Todos contra o bullying

Instrução: Ajude Caio não sofrer bullying na escola!

1. Alguém deu um apelidado para o Caio...

- a. É só uma brincadeira, vamos nos divertir
- b. Todo mundo tem apelido, não é nada demais.
- c. É melhor não dar apelidos, Caio pode se sentir mal.
- d. É só Caio colocar apelidos em outras pessoas também.

2. Caio contou um segredo para um colega...

- a. Ele confiou em mim, não vou contar para ninguém.
- b. Essa história é muito bizarra, tenho que falar para meu melhor amigo kkk
- c. Não acredito que ele pensa isso, vou colocar no grupo da sala!
- d. Agora eu tenho como pedir várias coisas em troca desse segredo.

3. Caio não foi convidado para uma festa da sala...

- a. Quem manda ele não conversar com ninguém...
- b. Eu não tenho culpa se ele e o dono da festa não são amigos.
- c. Como vou convidar ele para uma festa que não é minha.
- d. Vou chamar ele para ir mesmo assim, uma pessoa a mais não tem problema.

4. Caio se veste de maneira diferente...

- a. É legal que ele tenha um estilo próprio.
- b. Ele precisa aprender a se vestir igual a gente.
- c. É muito esquisito, eu que não vou andar com ele...
- d. Simplesmente não dá para encarar isso como normal.

5. Caio está desanimado com a escola....

- a. Seria bom falar com algum professor sobre o que está acontecendo
- b. Ele pede para ser zoadado da maneira como se comporta, depois não aguenta...
- c. Ele nem se esforça para ser nosso amigo, fica sozinho mesmo.
- d. Ele é muito diferente, aqui não é lugar para ele.

6. Caio é super nerd em ciências...

- a. Aff... é maior puxa saco de professor!
- b. Dá nem para conversar com ele, só fala de escola!
- c. Já sei de quem eu vou tirar proveito para ir bem nas provas.
- d. Que legal! Ele pode ajudar a gente a entender as coisas!

7. Todo dia os moleques batem no Caio e jogam seu boné quando ele passar aqui...
- a. Ele deveria começar a vir sem boné!
 - b. É só mudar o caminho, ué!
 - c. Ele deveria contar para alguém urgente
 - d. Ele tinha é que bater de volta!

A seguir, a Figura 40 ilustra uma visão geral do jogo.

Figura 40 - Tela com visão geral do jogo digital.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora (2020).

É importante ressaltar que essa fase de criação, elaboração e execução do jogo foi realizada remotamente, e alguns alunos discutiram até chegarem ao consenso de fazer o jogo digital. Utilizar o *Google Docs* como ferramenta estruturante do projeto, facilitou muito nesse momento, pois cada aluno conseguia contribuir no documento, no momento que conseguia acesso à internet, participar, e se sentir parte da finalização do projeto depois de todo caminho percorrido. Com a pandemia, essa era uma de nossas preocupações, pois, depois de elaborarem tantas ações, corríamos o risco de não conseguir finalizar o projeto e ter aquela sensação de que tudo foi sem propósito.

Assim, podemos observar que desenvolver esse Projeto Didático, além de promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao domínio das múltiplas

linguagens, tecnologias, áudio, vídeos, diagramações, isto é, os multiletramentos, ele também proporcionou o desenvolvimento da autonomia em buscas, pesquisas e produção, permitindo a reflexão sobre a própria prática, produção e autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo desenvolver práticas de multiletramentos, em especial o "letramento" digital, por meio de um projeto didático, pautado nos princípios da Aprendizagem Baseada em Projetos, uma vertente das metodologias ativas, que, aos poucos, vem ganhando os ambientes educacionais e ocupando documentos norteadores de currículo em nosso país.

Enquanto projeto, diversos gêneros textuais/discursivos foram trabalhados, enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. Buscamos enfatizar a necessidade de se ampliar os letramentos escolares, trazendo, cada vez mais, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para o ambiente escolar.

Perante as características e necessidade impostas aos alunos pela sociedade atual, os chamados nativos digitais (PRENSKY, 2001), que aprendem de forma diferente e que cresceram tecnológicos e digitalizados, não é mais possível manter as TDIC fora das práticas pedagógicas. Para Lévy (1999), as TDIC trazem um novo campo que demanda novas metodologias de ensino, as quais com os suportes tecnológicos são capazes de desenvolver o senso crítico dos alunos.

O desenvolvimento da criticidade em relação a essas tecnologias deve ser estimulado no ambiente escolar, compreendendo que, apesar de todas as mudanças da sociedade, ainda existem jovens sem acesso à internet e às tecnologias. Para esses jovens, a escola é o único local em que eles podem ter acesso a essas práticas de "letramento" digital. Essas novas metodologias de ensino, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, vertente das metodologias ativas, também são a base das atividades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (2017).

A fim de desenvolver integralmente os alunos para viver em sociedade, dentre as habilidades e competências esperadas, estão os trabalhos com as mídias multimodais e aprendizagens colaborativas.

Para desenvolver os objetivos dessa pesquisa, elencamos 32 alunos do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, de uma escola municipal, de Martinópolis, localizada em um distrito afastado da cidade. Contudo, devido a pandemia da COVID-19, e com o ensino remoto, apenas 8 alunos finalizaram e

executaram todas as etapas. Tal escola apresenta características ímpares, com alunos em sua maioria vivendo em zona rural, e acesso muito limitado à internet.

Buscando traçar um perfil desses alunos, para desenvolver uma pesquisa que tivesse impactos positivos e significativos, concluímos que esses estudantes, por terem acesso limitado à internet, se motivam facilmente com atividades relacionadas a *web*. Sentem-se integrados. Por isso, a escolha pelas TDIC. Por virem da zona rural, e se sentirem afastados das zonas centrais, não se reconhecendo como parte do todo ou protagonistas de suas próprias histórias, por terem suas escolhas restritas e condicionadas ao dinheiro, distância, clima etc, escolhemos as metodologias ativas, que têm os alunos como centro do aprendizado, valorizando o que ele traz de vivência e conhecimento.

Assim, puderam escolher o tema a ser abordado e também o modo como significariam e apresentariam todo o conhecimento construído. O jogo digital foi escolhido com uma mídia de fácil acesso, sem custo para ser produzido dentro das plataformas selecionada, e por fazer parte do cotidiano dos alunos. O potencial educativo do jogo digital também já foi comprovado por diversos autores, como o desenvolvimento da autonomia, das habilidades de tomar decisões, pensamento estratégico, e domínio de diferentes semioses.

Os alunos desenvolveram um jogo digital, com a temática do bullying na escola. Contudo, até chegarem à produção do *game*, eles vivenciaram novas práticas de "letramento", como entrevistas, rodas de conversas, comentários e opiniões por escrito, descrições, manuseio do Google Forms, e outras ferramentas *webs*, como a plataforma utilizada para a elaboração do jogo.

Além disso, por meio das pesquisas, também tiveram acesso a novos conhecimentos culturais, como as músicas e poesias. Desta forma, considerando as práticas de multiletramentos, essa pesquisa conseguiu alcançar os objetivos propostos, elaborando um projeto didático pautado nas concepções teórico-metodológicas da ABP; promovendo a utilização das TDIC de maneira funcional e crítica; e criando um jogo digital, desenvolvendo novas práticas e leituras multimodais.

O *game* tem sido bastante executado, cumprindo as expectativas dos alunos, de conscientizar sobre o bullying por meio do jogo digital, fazendo com que as práticas e decisões tomadas para salvar a personagem no jogo, possam ser exportadas para o mundo real, na escola.

Ao analisar os dados, observamos o aprendizado e contato com diversos gêneros textuais/discursivos, de práticas de letramento digital e melhora da expressão escrita, já que o formato do projeto exigia o registro escrito das discussões, opiniões e tomadas de decisões diante das situações problemas.

Desta forma, concluímos que os objetivos dessa pesquisa foram alcançados, confirmando nossa hipótese de que uma prática didática pautada nos multiletramentos, letramento digital e, principalmente, focada no aluno, sendo ele o centro da aprendizagem, traz inúmeros benefícios para processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar o mundo enfrenta a pandemia da Covid-19, que reconfigurou as rotinas da sociedade e os paradigmas escolares.

Em uma tentativa de não prejudicar os estudantes sem aulas, os governos e as entidades particulares recorreram às plataformas digitais para promover o ensino a distância, de maneira remota, porém, devido à falta de prática de alunos e professores (além da falta de acesso de alguns estudantes), criou-se uma barreira que dificulta o acesso a essas plataformas, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. Fatos como esses demonstram a importância do uso e do treinamento adequado das TDIC no ambiente escolar e a relevância dessa pesquisa.

Outrossim, diante dos depoimentos e relatos dados pelos alunos acerca do bullying e muitos tipos de preconceitos, inclusive machismo, gordofobia e racismo, ingenuamente sendo confundidos com bullying, seria importantíssimo tratar dessas questões no âmbito escola e entender como isso afeta tanto o dia a dia na escola, quanto o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Jonathan. **ICT Transforming Education - A Regional Guide**. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189216>. Acesso em 03. nov. 2019.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão. **Letramento Digital e formação docente: a incorporação de tecnologias em práticas de leitura e de escrita**. In: XAVIER, M. M. (Org.). Nos caminhos da Linguística Aplicada ao ensino de Português: reflexões necessárias. Campina Grande: Realize, 2011. p. 694-704.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. **21 perguntas e respostas sobre bullying**, 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BOTTENTUIT JR, João Batista; LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. **Podcast: uma revisão dos estudos realizados no Brasil e em Portugal**. 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9421>>. Acesso em 18 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. **Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual**. In: Polyphonia, v. 27/1, jan./ jun. 2016.

BULLYING o que é, como identificar. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (10min33seg). Publicado pelo canal BemEstArte Psicologia & Psiquiatria. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQSZ1KKMGec&ab_channel=BemEstArtePsicologia%26Psiquiatria>. Acesso em: 13 fev. 2020.

CASTELLAR, S. M. V. **Metodologias Ativas: projetos interdisciplinares**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review: Spring, 1996.

DELISLE, Robert. **Como realizar a aprendizagem baseada em problemas**. Porto. Asa Editores, 2000.

DEMO, Pedro. **METODOLOGIAS ATIVAS**: estratégias para salvar a aula. 2016. Disponível em: <https://docs.google.com/document/u/1/d/1BTuNMXyuN7uWx-KY3EldMRFWFYtEhMQuGicStGXs-9_Q/pub>. Acesso em 13 fev. 2021.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

DOLAN, E.L.; COLLINS, J. P. **We must teach more effectively**: here are four ways to get started. *Molecular Biology of the Cell*, v. 26, n. 12, 2015. Disponível em: <<https://www.molbiolcell.org/doi/full/10.1091/mbc.e13-11-0675>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

EMICIDA - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de sorte) part. Majur e Pabllo Vittar. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (8min53seg). Publicado pelo canal Emicida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU&ab_channel=Emicida>. Acesso em: 13 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”**: uma análise histórico-cultural. Presidente Prudente: [sn], 2013.

FOUREZ, G.; ENGLEBERT-LECOMPTE, V.; GROOTAERS, D.; MATHY, P. e TILMAN, F. **Alphabétisation scientifique et technique: essai sur les finalités de l'enseignement des sciences**. Bruxelles: De Boeck, 1994.
GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

GILLEN, Julia & BARTON, David. **Digital Literacies. Research briefing for the TLRP-TEL** (Teaching and Learning Research Programme - Technology Enhanced Learning), 2010. London: London Knowledge Lab, Institute of Education. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273313102_Gillen_J_Bar-ton_D_2010_Digital_Literacies_Research_briefing_for_the_TLRP-TEL_Tea-ching_and_Learning_Research_Programme_-_Technology_Enhanced_Learning_-_London_London_Knowledge_Lab_Institute_of_Education>. Acesso em 22 mai. 2021.

GLOBO COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO S.A. Impacto dos comentários negativos nas redes sociais, 2019. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/programas/encontro-com-fatima-bernardes/noticia/mae->

de-alinne-araujo-comenta-morte-da-filha-ela-esperou-o-momento-que-cochilei-foi-para-o-quarto-e-se-jogou-da-janela.ghml>. Acesso em: 13 fev. 2020.

GOULART, C. **"letramento" e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. In: Revista Brasileira de Educação. vol.11 no.33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do "letramento": uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **"letramento" na contemporaneidade**. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597>>. Acesso em 12 dez. 2020.

LACERDA, Débora; ARAUJO, Philipe; COSTA, Marco. **LEITURA MULTIMODAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**. In: IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros textuais/discursivos, 2017. Disponível em: <[http:// editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA10_ID1292_15032017155602.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA10_ID1292_15032017155602.pdf)>. Acesso em 23 ago. 2020.

LEFFA, Vilson J.; BOHN, Hilário I.; DAMASCENO, Vanessa D.; MARZARI, Gabriela Q. **Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p 209-230, jan./jun. 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marlí E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. (Orgs.) **Aprendizagem Baseada em Projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed S.A., 2008.

MARTA, Raquel. **Quem são as pessoas que não têm acesso à internet no Brasil?**. Disponível em: <<https://www.nic.br/noticia/na-midia/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil/>>. Acesso em 22 mai. 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. IN: SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Diretrizes Curriculares Nacionais).

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. p. 495-518, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347/368>. Acesso em: 02 fev. 2021.

NOGUEIRA, Luís. Narrativas fílmicas e videojogos. Portugal, Covilhã: LabCom, 2008.

NÓVOA, A. **A educação em tempos de pandemia** In: Sindicato dos professores municipais Novo Hamburgo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FN-F7i_Dpflo. Acesso em 07 fev. 2021.

PEREIRA, B.O. Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Imprensa Portuguesa, 2002. 364p.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20-Part1.pdf>> Acesso em 02 jun. 2020.

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

ROJO, R. Novos letramentos, tecnologias e gêneros do discurso. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Orgs.) **Gêneros, entre o texto e o discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 127-150.

ROJO, Roxane. **Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web currículo**. In: CORDEIRO, BARROS e GONÇALVES (org.) Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Pontes editora, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

SANTOS, Maria Lúcia. **Do giz à Era Digital**. São Paulo: Zouk, 2003.

SARDELICH, Maria Emília. **TIC/TAC/TEP: Tecnologias para emponderar e aprender**. In: UNISANTA Humanitas p.22 -31 vol.1 no 1 (2012). Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/106>. Acesso em 20 mai. 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et alii. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: R. Rojo e G. S. Cordeiro Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

XAVIER, Antônio Carlos. **"letramento" digital e ensino**, 2007. Disponível em: [https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/"letramento"-digital-e-ensino.pdf](https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/). Acesso em: 29 nov. 2020.

XAVIER, Antônio Carlos. **"letramento" digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Calidoscópio Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011.

APÊNDICE A

EMEFEI

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP) E O USO DO GOOGLE DOCS PARA A ELABORAÇÃO DE PROJETOS

PROFESSORA ALINE DE ALMEIDA PORTO FACCIOLI
LÍNGUA PORTUGUESA

GRUPO OS MERCENÁRIOS – 6º ANO

	INTEGRANTES		
1		8	
2		9	
3		10	
4		11	
5		12	
6		13	
7		14	

GRUPO TODOS CONTRA O BULLYING – 7º ANO

	INTEGRANTES		
1		8	
2		9	
3		10	
4		11	
5		12	
6		13	
7		14	

GRUPO 100 LIMITES – 8º ANO

	INTEGRANTES		
1		8	
2		9	
3		10	
4		11	
5		12	
6		13	
7		14	

GRUPO SÓ VEM PRIMEIRÃO – 9º ANO

	INTEGRANTES		
1	9A01	8	9A12
2	9A02	9	9A13
3	9A03	10	9A16
4	9A06	11	9A16
5	9A07	12	
6	9A09	13	
7	9A10	14	

PASSOS

1. Diagnóstico do problema;
2. Identificação do problema, reflexão sobre o problema e checagem dos fatos.
3. Conscientização do ambiente;
4. Ativação do conhecimento sobre o tema: senso comum;
5. Investigação e pesquisa, construção de repertório baseado em informações científicas, literárias e midiáticas sobre o tema;
6. Discussão dos problemas e formulação de hipótese para resolvê-los, propostas de **projetos**;
7. A partir dos conhecimentos construídos são identificados como os temas devem ser tratados (**plano de ação**) para a resolução do **problema** e a criação do **projeto**;
8. Execução do projeto;
9. Resultado do projeto.
10. Autoavaliação.

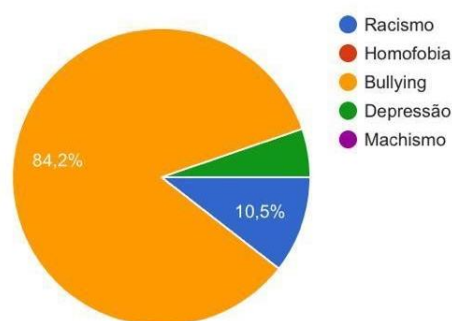
DIAGNOSTICANDO O PROBLEMA

Procurando entender os problemas enfrentados pelos alunos na escola para depois solucioná-los, foi realizada entrevista que apontou o seguinte resultado:

Dentre as problemáticas que enfrentamos no dia a dia, qual você acha que mais aparece na nossa escola?

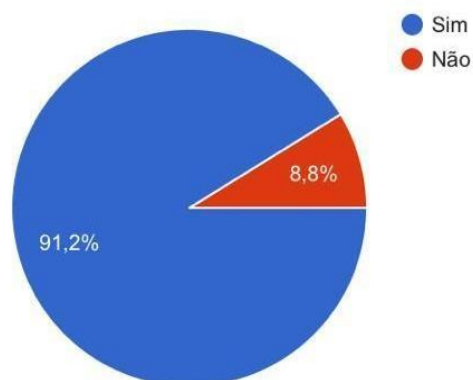


57 respostas



Você acha importante discutir esses temas na escola?

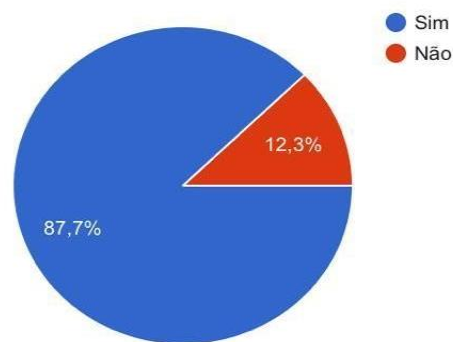
57 respostas



Você acredita que abordar
esses temas na escola
pode ajudar na convivência
entre os alunos?

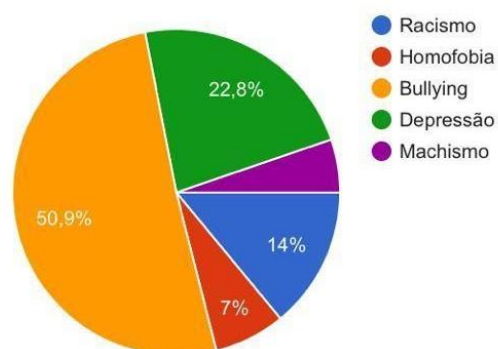


57 respostas



Qual desses temas você
acha necessário e gostaria
de trabalhar na escola?

57 respostas



PROBLEMA

Bullying e depressão na [REDACTED]

REFLETINDO SOBRE O PROBLEMA

De acordo com a pesquisa, o maior problema que acontece na escola é o bullying. Porém, um outro tema se destacou como assunto para abordar: a depressão. Por que vocês acham que esses dois temas se destacaram em nossa pesquisa?

NOSSO ESPAÇO

8A11 O BULLYING E A DEPRESSÃO ESTÃO MEIO QUE LIGADOS ENTRE SI, COM O MESMO SINTOMAS

8A03 PORQUE AMBOS SOFREM, A DEPRESSÃO TEM A VER COM O BULLYING A PESSOA SOFRE, SE CORTA E CAUSA ATÉ A MORTE, ISTO É UM PROBLEMA GRAVE.

9A16 POR TANTAS AS PESSOAS SOFREREM BULLYING ELAS ACABA ENTRANDO EM DEPRESSÃO

9A14 VÁRIAS PESSOAS SOFREM DE BULLYING NA ESCOLA PELO JEITO DE SER, DE AGIR E ISSO ACABA INFLUENCIANDO NA DEPRESSÃO VÁRIAS PESSOAS COMEÇAM A SE MULTAR QUERENDO TIRAR SUA PRÓPRIA VIDA POR COISAS QUE OUVIRAM DE PESSOAS QUE NÃO SABEM NEM A METADE DO QUE PASSAMOS. VÁRIAS PESSOAS FALAM DE MIM QUE SE CORTA É COISA DE IDIOTA QUE TEM PROBLEMAS NA CABEÇA JÁ OUVI MUITO ISSO. DOI DEMAIS, MAIS ACHO QUE NINGUÉM SABE E NEM PROCURA SABER O MOTIVO. PESSOAS PARA CRITICAR VÁRIAS E AGORA PARA AJUDAR?

9A13 PORQUE QUANDO A PESSOA SOFRE BULLYING TODO DIA ELAS NÃO QUER SAIR DE CASA PORQUE SE ELA SAIR ELA VAI SOFRER BULLYING, E ELA VAI FICAR TRISTE QUERENDO SE MATAR AI ELA FICA COM DEPRESSÃO.

9A01 TEM MUITAS PESSOAS QUE SOFREM BULLYING. POR ISSO AS PESSOAS FICAM COM DEPRESSÃO.

9A10 AS PESSOAS QUE PRATICAM BULLYING E PORQUE SOFREM EM CASA E OU NA RUA E QUER DESCONTAR A RAIVA NAS PESSOAS.

9A03 O BULLYING É UM PROBLEMA QUE CAUSA DEPRESSÃO A PESSOA QUE PRÁTICA NÃO SABE QUE O BULLYING FAZ MAL PARA A PESSOA E NÃO TÁ NEM AI.

6A17 PORQUE NESTA ESCOLA MUITAS PESSOAS SOFREM O BULLYING.

6A14 PORQUE AS PESSOAS QUE PRATICAM BULLYING SOFREM PROBLEMAS EM CASA OU EM OUTROS LOCAIS.

6A13 PORQUE AS PESSOA SOFREM BULLYING NA ESCOLA ISSO PODE PREJUDICAR MUITO AS VIDAS DELAS

6A08 porque quando fazemos bullying às vezes as pessoas podem ficar depressivas quando as ofendemos e a depressão pode dar suicídio, choro; e até não querer sair de casa então pense duas vezes antes de fazer bullying com alguém

6A10 PORQUE PESSOA QUE FAZ BULLYING COM A OUTRA NAO PENSA QUE ELA PODERÁ FICAR COM DEPRESSÃO POR CAUSA DE SUAS PALAVRAS ELA PODERÁ OFENDER E DEIXA-LÁ TRISTE E TIRAR ATE A ALEGRIA DA OUTRA PESSOA

6A05 SIM PORQUE AS PESSOAS TIRAM SARRO DE QUEM TEM DEPRESSAO FORMANDO FORMANDO ISSO UM BULLING.

6A11 PORQUE ISSO PARTICIPA UMA SEGUIDA DA OUTRA QUANDO ACONTECE O BULLYING A PESSOA FICA MUITO CONSTRANGIDA E PODE CHEGAR A DEPRESSÃO.

6A02 SIM , POR QUE OS OUTROS COMESAM SUAR VOCÊ E VOCÊ FICA TRISTE

6A01 PORQUE AS PESSOAS DA ESCOLA E AS PESSOAS DA MINHA SALA TAMBÉM JÁ SOFRERAM BULLYING E SABEM QUE É MUITO RUIM ESSE TIPO DE COISA QUE NÃO SE BRINCA , E ESSA CERTA PESSOA PODE FICAR QUIETA NO SEU CANTO E DÍ BOA MAS POR DENTRO ELA ESTÁ SE SENTINDO DESCONFORTÁVEL COM ESSE TIPO DE AGREÇÃO ORAL , E COM ESSA AGREÇÃO ORAL ELA PODE TER ATÉ UMA DEPRESSÃO QUE NÃO FAZERA BEM PRA SAÚDE DESSA PESSOA.

6A16 PORQUE TEM PESSOAS QUE SE MATAM POR CAUSA DO BULLYING

6A04 POR QUE AS PESOAS SOFREN BULLYING : POR QUE OPOVO ZUA E ELES NAO FALA PAIS AI ACONTESSSE MESMA COISA TODOS OS DIAS AI FICA COM DEPRESÃO

6A03 NA ESCOLA TEM BULLYING E NÃO É UMA COISA LEGAL. AS PESSOAS QUE SOFREM BULLYING FICAM TRISTESDE VERDADE MAS NÃO CHEGAM A FICAR COM DEPRESSÃO.

6A07 OS MENINOS FALAM QUE TEM BLULLYING E É RUIM SER ZOADO. AS PESSOAS FICAM TRISTES MAS NÃO DEPRESSÃO.

7A02 NA MAIORIA DAS VEZES A DEPREÇÃO É CAUSADA POR CONTA DO BULLYNG QUE PESSOAS COMETEM SEM PENSAR NA DOR DO OUTRO . EM MUITAS ESCOLAS É FALADO EM QUESTÃO DO BULLYNG MAS NEM TOS SE OFERESSEM PARA AJUDAR OU ATE MESMO PARAR COM O ATO COMETIDO .AS PESSOAS MUITAS VEZES SÃO

AMEAÇADAS ,E ACABAM FICANDO SIGILO . AS VITIMAS COM TODAS AS AMEAÇAS ACABAM PERDENDO TAMBEM A VONTADE DE VIVER E ACABAM SE MATANDO . ENTÃO EU DIGO EM NOME DE TODOS QUE SOFREM , PAREM COM O BULLYING ISSO PODE MATAR .# NÃO AO BULLYING !!!

7A01 MUITAS DAS VEZES A DEPRESSÃO É CAUSADA POR CONTA DO BULLYING QUE AS PESSOAS FAZEM UMAS COM AS OUTRAS;SEM PENSAR O QUE AS OUTRAS ESTÃO PASSANDO;SE ELAS ESTÃO BEM OU SE ESTÃO PRECISANDO DE UM OMBRO AMIGO NEM QUE SEJA SÓ PRA CHORAR.

7A04 BULLIYNG É ALGO COM O COMEÇO E O FIM RUIM,TUDO COMEÇA COM A PESSOA QUE FAZ O BULLIYNG, ELA JÁ DEVE TER SOFRIDO MUITO E DESCONTA ESSA RAIVA E DOR NOS OUTROS. A PESSOA QUE SOFRE BULLYING FICA TRISTE AO PONTO DE QUERER TIRAR SUA PROPRIA VIDA E SE NÃO CHEGAR A ESSE PONTO A PESSOA SE DESTROE , SE AUTOMUTILA, PARA ACABAR COM A DOR MAS ISSO NÃO FUNCIONA E A DEPRESSAO A ARRASTA PARA LOUCURA ...

7A05 O BULLYING COMEÇA COM UM APELIDO DESAGRADÁVEL QUE LOGO DEPOIS VAI VIRANDO ROTINA NA VIDA DE MUITA GENTE, O BULLYING CAUSA AS PESSOAS A TOMAREM DECISÕES RUINS E ACABAM COMETENDO ATOS PREJUDICIAIS. A DEPRESSÃO É ALGO QUE JÁ COMEÇA DESDE O BULLYING QUE AS LEVAM A COMETER SUICÍDIO, E SE CORTAR E VÁRIAS OUTRAS COISAS.

7A08 QUE O BULLYING E MUITO CHATO DE COMETER TEM PESSOAS QUE SOFREM ISSO E ENTRA EM DEPRESSÃO ALGUMAS PESSOAS NÃO MAS AS PESSOAS COMEÇA A SECORTAR E COMETER SUICIDIO E ENTRE OUTRAS COISA.

7A17 E DIFICIO FALAR SOBRE ISSO PORQUE AS PESSOAS QUE FAZEM BULLYING DIZEN QUE ESTAO BRINCANDO ELES NAO SE ENPORTA COM OS SENTIMENTOS DAS PESSOAS ELES ACHA QUE QUEM SOFRE DEPRESSAO ESTA CEMDO DRAMATICO OU QUERENDO CHAMA A ATEMCAO MAIS SIM, QUEM SOFRE BULLYING TEM DEPRESSAO UMA PESSOA DEPRESIVA SE SENTE INCAPAZ PRO MUNDO PRAS PESSOAS E ACHA QUE NAO VALE APENA MAIS VIVER, E DIFICIO PRA UMA PESSOA ADMITIR Q SOFRE DE DEPRESSAO , E DIFICIO TER ESSE SENTIMENTO EU SEI POR QUE EU TENHO DEPRESSAO E EU NÃO AGUENTO MAIS OS JULGAMENTOS DAS PESSOAS, E NÃO E FACIO DURANTE O DIA VOCE ESTA FELIZ MAIS QUANDO CHEGA A NOITE A DOR APERTA O SEU CORACAO E AI VOCE LENBRA DOS JULGAMENTOS E DAS OFENSAS E AI VC FICA A NOITE TODA CHORRANDO ATE PEGAR NO SONO E QUANDO VOCE LEVANTA DE MANHA VOCE SE CENTE MAIS MAL AINDA DE SABER QUE AINDA ESTA VIVO QUE HOJE VAI CER PIOR QUE ONTEM, UM JULAMENTO PODE MUDAR UMA VIDA ,UM JULGAMENTO PODE LEVAR AO SUICIDIO ENTAO PENSE ANTES DE FALAR .

7A16 AS PESSOAS QUE SOFREM BULLYING TEM A MAIOS TAXAS DE EPRESAO PORQUE ELAS SE SENTE INCAPAZ PARA O MUNDO E ATE PARA AS PESSOAS SEU REDOR.

#contraobullyi

7A13 O BULLYING AS VEZES AFETA O CORAÇÃO DAS PESSOAS E TEM PESSOAS QUE INGNORAM,MAS TEM PESSOAS QUE LEVA ISSO PARA O CORAÇÃO E FICA COM DEPRESSAO

7A07 O BULLYING É FEITO DE TAL FORMA QUE ACONTECE SEM VOCÊ SABER E COM ESSES ATOS QUE AS PESSOAS FICAM COM DEPRESSÃO COMEÇÃO A SE CORTAR ATÉ VEM UMA COISA QUE NINGUEM QUER FAZER QUE É O SUICIDIO PORQUE PARA ELES NADA MAIS IMPORTA NA VIDA DELES

9A07 eu acho que o bullying tem muito a ver com depressao, porque tem muuuitas vezes a pessoa nao agrada a outra e ela acha no direito de menosprezar o outro, entao a pessoa começa a ficar depressiva, e começa a se cortar, entao as duas tem muito a ver....

9A06 o bullying as vezes pode causar depressao na maioria das pessoas as vezes pode ser na brincadeira mais as pessoas levam a serio mais as vezes as pessoas levam a brincadeira mais vamos evitar de fazer brincadeira de mal gosto.

9A02 o bullying as vezes afeta o coração das pessoas, mais tambem tem pessoas que nem liga,o bullying causa depressão.

9A09 o bullying pode machucar as pessoas tudo mundo gosta de xinga mas nimguem gosta de ser xingado o bullying pode causar depresao

9A03 O BULLYING CAUSA DEPRESAO E PERDE MUITAS AMIZADES E AFETA OS CORACAO DAS PESSOAS E A DEPRESSAO AS VEZES CAUSA SUICIDIO

8A10 PORQUE A DEPRESSÃO VEM ATRAVÉS DO BULLYING POR A PESSOA SER BASTANTE ZUADA ELA COMEÇA A TER CRISES DE DEPRESSÃO E ATÉ MESMO CRISES DE PÂNICO. ISSO QUER DIZER O BULLYING É LIGADO A DEPRESSÃO

8A01 DIANTE DO BULLYING QUE VEM A DEPRESSÃO, POR MEIO DE OFENSAS E BRINCADEIRAS COM A PERSONALIDADE, AFETA A PESSOA E FAZ COM QUE ELA QUEIRA SE MATAR, NÃO IR PARA A ESCOLA, NÃO COMER, NÃO SAIR, FICAR ISOLADA DO MUNDO... POR ISSO DEVEMOS NOS COLOCAR NO LUGAR DO PRÓXIMO E PARAR COM AS BRINCADEIRAS DE MAU GOSTO.

8A12 DIANTE DO BULLYING DEPOIS QUE UMA PESSOA SOFRE BULLYING ELA FICA MUITO DEPRESSIVA POR CONTA DO BULLYING SOFRIDO

8A02 POR QUE , O BULLYING CHATEIA MUITA A PESSOA QUE RECEBE ELE E ISSO VAI ACUMULANDO DEMAIS E NISSO QUE CAUSA A DEPRESSÃO

8A4 PORQUE A MAIORIA DAS PESSOAS JÁ SABEM SE LIDAR COM O BULLYING, E AS PESSOAS AS VEZES FICA COM DEPRESSÃO POR CAUSA DO BULLYING E COMO AS PESSOAS FICAM COM DEPRESSÃO VAI SER BOM PRA ELA FALAR SOBRE ISSO, FALAR SOBRE O QUE ELA TA SENTINDO.

8A15 sim por que eles sofrem bully e por eles tem depressão e faz coisas erradas

6A06 PORQUE TEM GENTE QUE NÃO FALA PRA NINGUÉM QUE SOFRE BULLYING E ACABA SOFRENDO , ASSIM ELA NÃO VAI QUERER SAIR DE CASA ,NÃO CONVERSA COM NINGUÉM E FICA TRISTE ,E ACABA TENDO A DEPRESSÃO.

O QUE SABEMOS SOBRE BULLYING E DEPRESSÃO (Escrita colaborativa e individual)

NOSSO ESPAÇO

O BULLYING É PRATICADO QUASE SEM NINGUÉM VER , BEM DIFÍCIL PARA OS PROFESSORES ,DIRETORES DESCONFIAR ,OS COORDENADOR OS RESPONSÁVEIS E ETC...

A PESSOA QUE RECEBE ISSO FICA MAGOADA ,TRISTE ,E NÃO CONSEGUE DESABAFAR COM NINGUÉM E QUANDO CONSEGUE A PESSOA QUE PRATICA ISSO COM ELE AMEAÇA BATER E MUITO MAIS E NISSO QUE VAI APERTANDO ,ACUMULANDO CADA DIA MAIS ATÉ QUE A PESSOA ENTRE EM DEPRESSÃO COMEÇANDO A SE CORTAR PARA DIMINUIR SUAS DORES .

CADA CORTE É UM BULLYING ENTÃO PARE COM ISSO CONVIVE COM A PESSOA PRA VOCE CONHECER ELE E NÃO FICAR SUANDO E CRITICANDO .

8A02

BULLYING, UMA PALAVRA QUE ENVOLVE XINGAMENTOS, E ISSO PODE OFENDER MUITO UMA PESSOA, ELA SE SENTE DIFERENTE, ISOLADO E ACABA ENVOLVENDO DEPRESSÃO no meio. 8A04

Bullying é um tipo de agressão que ocorre fisicamente psicologicamente, fisicamente você pode ser zoado(a) e ser agredido(a) e ficar pensando no que ocorre, e querer se matar ou algo do tipo.

Depressão é se sentir excluído, e se isolar do mundo, não querer sair, não querer falar com ninguém. A Depressão pode até levar a pessoa a pensar em se matar, para parar de sofrimento, e querer paz.

GRUPO SEM LIMITES

bullying . um assunto tão discutido nas escolas na televisão mas ao mesmo tempo tão ignorado pelas pessoas, porque a maioria delas não se importa com os sentimentos dos outros e só querem julgar sem pensar nas consequências que pode trazer na vida da pessoa que está sendo criticada , é isso que pode trazer sérios problemas como depressão síndrome do pânico insônia em 2015 foi constatado que 80000 pessoas cometeram suicídio no mundo , é isso representa uma morte em cada 40 segundos e agora eu queria te fazer uma simples pergunta porque isso acontece porque algumas pessoas não têm renda mensal não porque as pessoas querem aparecer e chamar atenção não ninguém comete suicídio pra chamar atenção ninguém tem depressão pra chamar atenção eu vou dar um exemplo bem simples, na escola segue essa linha de pensamentos escolar não é culpa da escola e sim dos seres humanos as pessoas tão cansadas de serem maltratadas criticadas e destruídas com palavras o tempo todo que ultimamente elas estão preferindo solidão do que conversar com alguém eles preferem chorar a noite toda no quarto se cortar e se machucar de remédios do que procurar ajuda por que eles têm medo das pessoas só criticar julgar e ofender em vez de ajudar então eles preferem mergulhar no mar da escuridão por que um simples comentário pode tirar uma pessoa do poço ou afundá-la ainda mais....

GRUPO TODOS CONTRA O BULLYING

INVESTIGAÇÃO E PESQUISA: O QUE OUTROS TEXTOS DIZEM

Letra Amarelo (Emicida)

<https://www.google.com/search?q=amarelo+letra&og=amarelo&ags=chrome.3.69i57j0l5.3981j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Clique Amarelo (Emicida) <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>

Um pedido (Hungria) https://www.youtube.com/watch?v=Yiog_7N-Hw

Depressão (VMZ) <https://www.youtube.com/watch?v=ApdWWwZL8ag>

Ismália (Emicida part. Larissa Luz & Fernanda Montenegro):

<https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI>

Vídeo Poema Ismália (Fernanda Montenegro):

<https://www.facebook.com/EmicidaOficial/videos/492385561353660/>

Hiosaki - Preciso conversar https://www.youtube.com/watch?v=kf0_u1d1B1g

Vídeo Poema Ismália (Fernanda Montenegro):

<https://www.facebook.com/EmicidaOficial/videos/492385561353660/>

Ismália (Alphonsus Guimarães)

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

Entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=Pk99LswFJ94>

Cyberbullying: <https://gshow.globo.com/programas/encontro-com-fatima-bernardes/noticia/mae-de-alinne-araujo-comenta-morte-da-filha-ela-esperou-o-momento-que-cochilei-foi-para-o-quarto-e-se-jogou-da-janela.ghtml>

Poema **“Que** **amigos** **somos** **nós?”:**
<https://twitter.com/poemasdehumor/status/1082479587433562112>

Setembro amarelo:

SINAIS DE ALERTA DE SUICÍDIO

Fala
Se a pessoa fala:
- Que se sente um fardo
- Que se sente sufocada/presa
- Que está passando por uma dor insuportável
- Que não tem razão para viver
- Em se matar

Humor
Pessoas que estão considerando o suicídio geralmente apresentam um ou mais dos seguintes estados:
- Depressão
- Perda de interesse
- Raiva
- Irritabilidade
- Humilhação

Comportamento
Fique alerta para ações como
- Aumento do uso de álcool ou drogas
- Procura por uma forma de se matar, como buscas on-line para materiais e instruções
- Ações imprudentes
- Abandono de atividades
- Isolamento da família e dos amigos
- Dormir muito ou muito pouco
- Visitar ou ligar para conhecidos para se despedir
- Doar bens valiosos
- Agressões

Fonte: American Foundation For Suicide Prevention

Setembro Amarelo: depressão e ansiedade não existem só em setembro

Mais Minas

As imagens podem ter direitos autorais.
Saiba mais

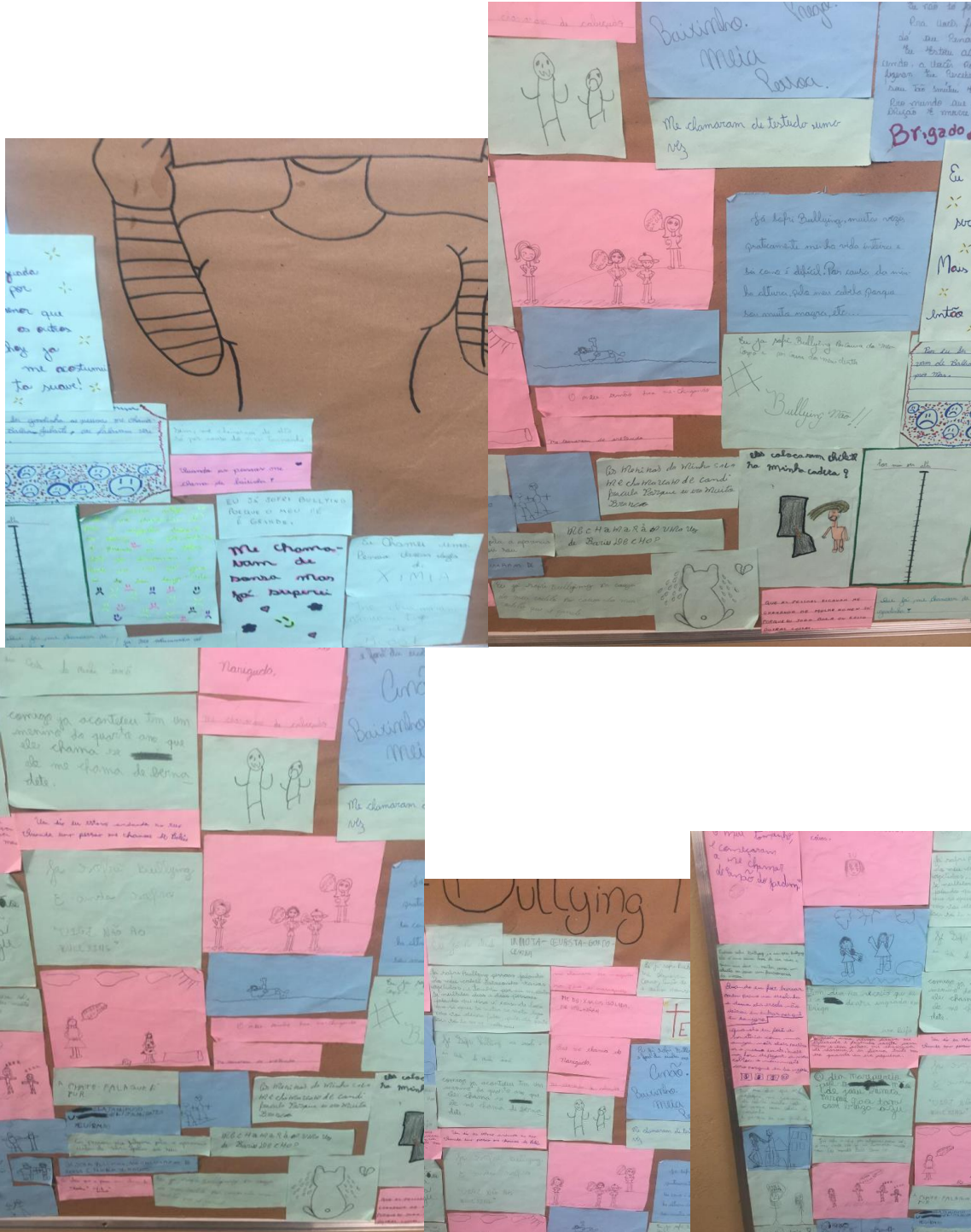
Discover Pesquisar Recentes Mais

CONHECIMENTOS EM AÇÃO (Escrita colaborativa)

Após respondermos a uma pesquisa com toda a sala sobre o que mais havia na nossa escola; e os resultados mas obtidos foram o bullying decidimos então fazer uma pesquisa pela escola sobre aqueles que já sofreram bullying; e daí tivemos a ideia de sairmos pela a escola de sala em sala perguntando se o alunos já haviam sofrido bullying ou não. Fomos do primeiro ano ao nono ano entregando um pedaço de papel para cada aluno para eles escreverem ou desenharem se já passaram por isso e como passaram; e foi isso que fizeram; e a maioria dos resultados correspondia a sim.

Depois começamos um novo processo; recolhemos os papéis e separamos os que correspondiam a sim e os que correspondiam a não; colamos em um painel no corredor para todos os alunos da escola verem e saberem o que acontece na escola e como as pessoas machuca as outras.

GRUPO TODOS CONTRA O BULLYING



NOSSO ESPAÇO

ELABORAÇÃO DE HIPÓTESES PARA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

HIPÓTESES

- Precisa de mais conversa e conscientização com os alunos
- Pensar mais nos sentimentos do outros, empatia
- Psicólogo na escola
- Punição
- Saber que existe consequências pra quem pratica o bullying
- Mais respeito
- Envolver todo mundo no projeto
- Fazer com que as pessoas sintam na pele

PROJETOS/AÇÕES

- Teatro –
- Palestras sobre o assunto
- Um espaço para as pessoas desabafarem
- Dinâmica: dos defeitos e das qualidades
- Jogo

JOGO

Personagem – Eduardo/Geovana

Mundo - 4ª fase SCI-FI PLATAFORM (9º ano)

História –

Obstáculos:

- Depressão (personagens com mensagens negativas)
- Bullying (personagens xingando)

Recompensas: Coração

Arma: balãozinho com mensagem positiva, soltar poder com a mão, escudo

Objetivo:

Tem que ir ficando mais difícil

DISCUSSÃO

8A08: Agente gosto muito da ideia do teatro mas com a pandemia num da pra gente fazer nada na escola e nem se junta pra fazer vídeo essas coisas

7A06: temos q encontrar uma forma de todo mundo conseguir pensar sobre o bullying até na pandemia pra gente n perde o q fez até agora

7A12: tem que ser muito legal pq o povo tá vazando da escola, nem vai querer participar

CONSTRUÇÃO DO PRODUTO DO PROBLEMA

CONVITE PARA A PSICOLOGA

CONVITE

OS ALUNOS DA EMEFEI JOÃO BATISTA BERBET CONVIDAM A PSICOLOGA MARIA RITA BARCELOS A VIR A NOSSA ESCOLA PALESTRAR SOBRE BULLYING E DEPRESSÃO COM OBJETIVO DE CONSCIENTIZAR OS ESTUDANTES SOBRE A IMPORTANCIA DESSES DOIS TEMAS .

ALUNOS BERBET.

NOSSO ESPAÇO

Resolvemos que fazer um jogo é a melhor maneira de conscientizar todo mundo da escola mesmo na pandemia porque todo mundo gosta de jogar e todo mundo vai querer jogar um jogo da nossa escola feito pela gente mesmo.

O jogo como a gente tava imaginando vai ser difícil de fazer porque não temos computador bom pra isso e sem os da escola não tem como mais vamos conseguir fazer um mais simples mais super divertido também é tipo, o Pacman.

Pensamos em usar o site www.wordwall.net pra criar um joguinho. A gente pesquisou e encontrou esse site que é pra criar jogos e achamos que ele seria perfeito para o que precisamos. Como a gente aprendeu um monte de coisa de que é o bullying vamos, inventar uma situação que a gente pode viver na escola e na rua e o jogador vai ter que fazer a escolha certa para não machucar nosso avatar ou até morrer ele vai ter 3 vida.

Aí a ideia é que nosso avatar tá na escola vivendo alguma situação e nós jogador tem que decidir a melhor coisa para não machucar psicologicamente nosso colega. Aí tem os fantasminha e os obstáculo do jogo que pode representar nossos desafios quando a gente tenta também fazer a coisa certa.

Porque quando a gente vai defender alguém que tá sendo zoado por algum motivo a gente começa a ser zoado tbm aí as vezes a gente nem faz nada ou zua junto sem querer só pra não ser zoado tbm. A ideia é os fantasminha que mata o avatar no

jogo ser esses obstaculo os outros alunos que zoa se a gente ajuda também a dificuldade de fazer a escolha certa pela nossa consciencia e essas coisa assim.

Resumo: vamo criar um jogo com as informação que a gente aprendeu e vamos salvar a personagem de sofre bullying fazendo as escolha certa. Se a gente saber fazer as escolha certa no jogo a gente vai saber faze a escolha certa na escola tambem e ai não tem como falar que fez bullying com o colega porque não sabia que era. Tem que tomar a atitude certa e aprende no jogo pra trazer pra vida. Vai ser muito divertido espero que todo mundo gosta.

GRUPO TODOS CONTRA O BULLYING



QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO REFERENTE À RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Aluno:	Grupo:	Data:
--------	--------	-------

Atividade	Excelente	Bom	Regular	Justificativa (Opcional)
Contribuiu com ideias e fatos				
Apresentei algumas questões para Aprendizagem				
Utilizei vários recursos durante a minha investigação				
Ajudei a refletir sobre o problema				
Contribui com informação nova				
Ajudei meu grupo a elaborar o trabalho				
Adquiri conhecimentos através da solução do problema				

APÊNDICE B

Transcrições dos relatos sobre bullying

As transcrições aqui feitas se referem ao Quadro de Relatos – Figura 13, que, devido a qualidade da imagem, os relatos dos alunos por escrito não ficaram, em sua maioria, claros ou legíveis. Seguem as transcrições seguindo a ordem: (a) reprodução exata do que escreveram; (b) transcrição com correção ortográfica para ajudar a compreensão dos leitores.

1.a. Nunca sofri bullying, e sei que bullying não é uma coisa boa de se viver e quem viver deve contar para um adulto ou para um funcionário da escola.

1.b. Nunca sofri bullying, e sei que bullying não é uma coisa boa de se viver e quem viver deve contar para um adulto ou para um funcionário da escola.

2.a. Quando eu fui buscar meu primo na escolinha a dona da escola não deixou eu entrar porque eu era negro.

2.b. Quando eu fui buscar meu primo na escolinha, a dona da escola não me deixou entrar porque eu era negro.

3.a. Quando eu fui a sorveteria com uma amiga, nós dois pedi o mesmo sorvete. Mais na hora de pagar a moça cobrou o meu mais caro porque eu sou negro.

3.b. Quando eu fui à sorveteria com uma amiga, nós dois pedimos o mesmo sorvete. Mas na hora de pagar, a moça cobrou o meu mais caro porque eu sou negro.

4.a. Teve um dia que os moleque me zoaram de cabelo enrola bosta só porque meu cabelo é enrolado. E porque eu era gordinho.

4.b. Teve um dia que os moleques me zoaram de cabelo enrola-bosta só porque meu cabelo é enrolado. E porque eu era gordinho.

5.a. Tem dia no recreio que eu e a Xxxxx (ilegível) enguada nós briga. Um beijo.

5.b. Tem dia, no recreio, que eu e a Xxxxxx (ilegível), enjoadas, nós brigamos. Um beijo.

6.a. Na escola uma pessoa ficava me criticando e fazendo careta para mim e essa pessoa me chamava de chorona e eu ficava triste mas era quando eu era pequena.

6.b. Na escola, uma pessoa ficava me criticando e fazendo careta para mim, e essa pessoa me chamava de chorona, e eu ficava triste, mas era quando eu era pequena.

7. a. O dia morequeio mão de joeu brimca porque não tava com bruza azu.

7.b. Um dia, no recreio, não me deixou brincar porque não estava com blusa azul.

8.a. Eu sofri e sofro por algumas coisas sobre o meu corpo, isso já encomodou muito mais hoje mando tudo toma...

8.b. Eu sofri e sofro por algumas coisas sobre o meu corpo, isso já incomodou muito mais, mas hoje eu mando tudo tomar...

9.a. A chato fala que é tur

10.a. Elajamipuso elijabateo meuirmao

10.b. Ela já me puxou. Ele já me bateu, o meu irmão.

11.a. Zoaram o meu tamanho, e começaram a me chamar de anão do jardim.

12.a. Foce é fingita.

12.b. Você é fingida.

13.a. Piolho.

14.a. As pessoas me julgam pela a aparência antes de saber quem eu sou.

15.a. Já sofri bullying, me chamaram de gorda e também de 4 olhos.

16.a. Me chamaram uma vez de bariu de chop.

16.b. Me chamaram uma vez de barril de chopp.

17. a. Irdiota – ceu bosta – gordo – cenora

17.b. Idiota – Seu bosta – Gordo – Cenoura

18.a. me chamara de magrela seca feia e nariguda

18.b Me chamara de magrela, seca, feia e nariguda.

19. a. Que me chama de nariguda.

20.a. Já sofri bullying pessoas falando do meu cabelo colocando varios apelidos e tambem por eu me cortar se multilar dias e dias pessoas falando que isso é coisa de loco que se quer se matar se mata logo não vai deixar falha, pula da ponte ou sei lá só se mata....

20.b. Já sofri bullying, pessoas falando do meu cabelo, colocando vários apelidos, e também por eu me cortar, me mutilar, dias e dias pessoas falando que isso é coisa de louco, que se quer se matar, se mata logo, não vai deixar falhar, pula da ponte ou sei lá, só me mata...

21.a. Já sofri bullying na escola e em casa da minha irmã.

21.b. Já sofri bullying, na escola e em casa, da minha irmã.

22.a. Um dia eu estava andando na rua quando uma pessoa me chamou de baleia.

22.b. Já sofri bullying e ainda sofro. “Diga não ao bullying.”

23.a. Me chama de cabeçudo.

24.a. As meninas da minha sala me chamavam de condi Dracula porque eu era muito branco.

24.b. As meninas da minha sala me chamavam de Condi Drácula porque eu era muito branco.

25.a. Eu já sofri bullying na minha escola, me chamavam de tampinha, baixinho, corno, anão de jardim, ginomo, smorfe e outros nomes. E viado.

25.b. Eu já sofri bullying na minha escola, me chamavam de tampinha, baixinho, corno, anão de jardim, gnomo, smurf e outros nomes. E viado.

26.a. Testa!

27.a. Eu já sofri bullying na escola e fora da escola me chamão de anão. Mine prego. Baixinho. Meia pessoa.

27.b. Eu já sofri bullying na escola e fora da escola. Me chama de anão, mini prego, baixinho, meia pessoa.

28.a. Me chamaram de testuda uma vez.

29.a. Já sofri bullying muitas vezes, praticamente minha vida inteira e sei como é difícil. Por causa da minha altura, pelo meu cabelo, porque sou muito magra, etc...

30.a. Eu já sofri bullying por causa do meu corpo e por causa dos meus dentes.
#Bullyingnão!!!

31. a. Eles colocam chiclete na minha cadera?

31.b. Eles colocam chiclete na minha cadeira.

32.a. Que as pessoas ficam me chamando de mulhe homen só porque eu jogo bola ou fasso outras coisas.

32.b. Que as pessoas ficam me chamando de mulher-homem, só porque eu jogo bolo ou faço outras coisas.

33.a. Por mim ser alta.

33.b. Por eu ser alta.

34.a. Que já me chamaro de gordinha.

34.b. Que já me chamaram de gordinha.

35.a. Na maioria das brigas todos suam o seu cabelo, entenda que isso machuca muito a pessoa. Ai quando a pessoa se corta vocês vem falar que é frescura então pare com isso.

35.b. Na maioria das brigas todos zoam o seu cabelo. Entenda que isso machuca muito a pessoa. Aí, quando a pessoa se corta, você vê falar que é frescura, então pare com isso.

36.a. Bom... É difícil admitir mais sim eu já sofri bullying particularmente por causa do meu cabelo e por causa disso eu já tentei suicídio várias e várias vezes eu não to falando isso para vocês ficarem com dó ou pena de mim eu estou aqui agradecendo a vocês porque vocês fizeram eu perceber que eu sou tão inútil e insignificante pro mundo que a única opção é morrer... Brigado.

36.b. Bom... É difícil admitir, mas sim, eu já sofri bullying, particularmente, por causa do meu cabelo, e por causa disso, eu já tentei suicídio várias e várias vezes. Eu não estou falando isso para vocês ficarem com dó e pena de mim, eu estou aqui agradecendo a vocês, porque vocês fizeram eu perceber que eu sou tão inútil e insignificante para o mundo, que a única opção é morrer... Obrigada.

37.a. Eu era zoada por ser menor que os outros. Mais hoje já me acostumei então tá suave!

37.b Eu era zoada por ser menor que os outros. Mas hoje já me acostumei, então está suave!

38.a. Por eu ser gordinha as pessoas me chamavam de baleia jubarte, ou falavam vai pro mar.

38.b. Por eu ser gordinhas, as pessoas me chamavam de baleia jubarte, ou falavam vai para o mar.

ANEXO 1

**nova
escola**

Criança e Adolescente

Endereço da página:

<https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola>

Publicado em NOVA ESCOLA 01 de Agosto | 2009

21 perguntas e respostas sobre bullying

Especialistas esclarecem dúvidas e apontam soluções para esse problema que preocupa pais, professores e gestores

NOVA ESCOLA



Arte: Patrick Cassimiro

1. O que é bullying? Confira a definição

Bullying é uma situação que se caracteriza por **agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas**. O termo bullying tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.

Faça nosso curso sobre Gestão de Sala de Aula

"É uma das formas de violência que mais cresce no mundo", afirma Cléo Fante, educadora e autora do livro *Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz* (224 págs., Ed. Verus, tel. (19) 4009-6868). Segundo a especialista, o bullying pode ocorrer em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias, vizinhança e locais de trabalho. O que, à primeira vista, pode parecer um simples apelido inofensivo pode afetar emocional e fisicamente o alvo da ofensa.

Além de um possível isolamento ou queda do rendimento escolar, crianças e adolescentes que passam por humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. Em alguns casos extremos, o

bullying chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções trágicas, como o suicídio.

2. O que não é bullying?

Discussões ou brigas pontuais não são bullying. Conflitos entre professor e aluno ou aluno e gestor também não são considerados bullying. Para que seja bullying, é necessário que a agressão ocorra entre pares (colegas de classe ou de trabalho, por exemplo). Todo bullying é uma agressão, mas nem toda a agressão é classificada como bullying

LEIA MAIS

- O que fazer para evitar o bullying
- Autismo, preconceito e bullying
- Suicídio: o que a escola pode fazer

LEIA MAIS

- Suicídio: o que a escola pode fazer

Para Telma Vinha, doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), para ser dada como bullying, a agressão física ou moral deve apresentar quatro características: **a intenção do autor em ferir o alvo, a repetição da agressão, a presença de um público espectador e a concordância do alvo com relação à ofensa.** "Quando o alvo supera o motivo da agressão, ele reage ou ignora, desmotivando a ação do autor", explica a especialista.

3. O bullying é um fenômeno recente?

Não. O bullying sempre existiu. No entanto, o primeiro a relacionar a palavra a um fenômeno foi Dan Olweus, professor da Universidade da Noruega, no fim da década de 1970. Ao estudar as tendências suicidas entre adolescentes, o pesquisador descobriu que a maioria desses jovens tinha sofrido algum tipo de ameaça e que, portanto, o bullying era um mal a combater.

A popularidade do fenômeno cresceu com a influência dos meios eletrônicos, como a internet e as reportagens na televisão, pois os apelidos pejorativos e as brincadeiras ofensivas foram tomando proporções maiores. "O fato de ter consequências trágicas - como mortes e suicídios - e a impunidade proporcionaram a necessidade de se discutir de forma mais séria o tema", aponta Guilherme Schelb, procurador da República e autor do livro *Violência e Criminalidade Infanto-Juvenil* (164 págs., Thesaurus Editora tel. (61) 3344-3738).



Arte: Patrick Cassimiro

4. O que leva o autor do bullying a praticá-lo?

Querer ser mais popular, sentir-se poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo. Isso tudo leva o autor do bullying a atingir o colega com repetidas humilhações ou deprecições. É uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento do outro não é motivo para ele deixar de agir. Pelo contrário, sente-se satisfeito com a opressão do agredido, supondo ou antecipando quão dolorosa será aquela crueldade vivida pela vítima.

Sozinha, a escola não consegue resolver o problema, mas é normalmente nesse ambiente que se demonstram os primeiros sinais de um praticante de bullying. "A tendência é que ele seja assim por toda a vida, a menos que seja tratado", diz.

5. Como identificar o alvo do bullying?

O alvo costuma ser uma criança ou um jovem com baixa autoestima e retraído tanto na escola quanto no lar. "Por essas características, dificilmente consegue reagir", afirma o pediatra Lauro Monteiro Filho, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia). Aí é que entra a questão da repetição no bullying, pois se o aluno procura ajuda, a tendência é que a provocação cesse.

Além dos traços psicológicos, os alvos desse tipo de violência costumam apresentar particularidades físicas. As agressões podem ainda abordar aspectos culturais, étnicos e religiosos. "Também pode ocorrer com um novato ou com uma menina bonita, que acaba sendo perseguida pelas colegas", exemplifica Guilherme Schelb, procurador da República e autor do livro *Violência e Criminalidade Infanto-Juvenil* (164 págs., Thesaurus Editora tel. (61) 3344-3738).

6. Quais são as consequências para o aluno que é alvo de bullying?

O aluno que sofre bullying, principalmente quando não pede ajuda, enfrenta medo e vergonha de ir à escola. Pode querer abandonar os estudos, não se achar bom para integrar o grupo e apresentar baixo rendimento. Uma pesquisa da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) revela que 41,6% das vítimas nunca procuraram ajuda ou falaram sobre o problema, nem mesmo com os colegas.

As vítimas chegam a concordar com a agressão, de acordo com Luciene Tognetta, doutora em Psicologia Escolar e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O discurso deles segue no seguinte sentido: "Se sou gorda, por que vou dizer o contrário?" Aqueles que conseguem reagir podem alternar momentos de ansiedade e agressividade.

Para mostrar que não são covardes ou quando percebem que seus agressores ficaram impunes, os alvos podem escolher outras pessoas mais indefesas e passam a provocá-las, tornando-se alvo e agressor ao mesmo tempo.

7. O que é pior: o bullying com agressão física ou o bullying com agressão moral?

Ambas as agressões são graves e causam danos ao alvo do bullying. Por ter consequências imediatas e facilmente visíveis, a violência física muitas vezes é considerada mais grave do que um xingamento ou uma fofoca. "A dificuldade que a escola encontra é justamente porque o professor também vê uma blusa rasgada ou um material furtado como algo concreto. Não percebe que uma exclusão, por exemplo, é tão dolorida quanto ou até mais", explica Telma Vinha, doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Os jovens também podem repetir esse mesmo raciocínio e a escola deve permanecer alerta aos comportamentos moralmente abusivos.



Arte: Patrick Cassimiro

8. O espectador também participa do bullying?

Sim. É comum pensar que há apenas dois envolvidos no conflito: o autor e o alvo. Mas os especialistas alertam para esse terceiro personagem responsável pela continuidade do conflito. O espectador típico é uma testemunha dos fatos, pois não sai em defesa da vítima nem se junta aos autores. Quando recebe uma mensagem, não repassa. Essa atitude passiva pode ocorrer por medo de também ser alvo de ataques ou por falta de iniciativa para tomar partido.

Também são considerados espectadores os que atuam como plateia ativa ou como torcida, reforçando a agressão, rindo ou dizendo palavras de incentivo. Eles retransmitem imagens ou fofocas. Geralmente, estão acostumados com a prática, encarando-a como natural dentro do ambiente escolar. "O espectador se fecha aos relacionamentos, se exclui porque acha que pode sofrer também no futuro. Se for pela internet, por exemplo, ele apenas repassa a informação. Mas isso o torna um coautor", explica a pesquisadora Cléo Fante, educadora e autora do livro *Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz* (224 págs., Ed. Verus, tel. (19) 4009-6868).

9. Existe diferença entre o bullying praticado por meninos e por meninas?

De modo geral, sim. As ações dos meninos são mais expansivas e agressivas, portanto, mais fáceis de identificar. Eles chutam, gritam, empurram, batem. Já no universo feminino o problema se apresenta de forma mais velada. As manifestações entre elas podem ser fofocas, boatos, olhares, sussurros, exclusão. "As garotas raramente dizem por que fazem isso. Quem sofre não sabe o motivo e se sente culpada", explica a pesquisadora norte-americana Rachel Simmons, especialista em bullying

feminino. Ela conta que as meninas agem dessa maneira porque a expectativa da sociedade é de que sejam boazinhas, dóceis e sempre passivas. Para demonstrar qualquer sentimento contrário, elas utilizam meios mais discretos, mas não menos prejudiciais. "É preciso reconhecer que as garotas também sentem raiva. A agressividade é natural no ser humano, mas elas são forçadas a encontrar outros meios - além dos físicos - para se expressar", diz Rachel.

10. O que fazer em sala de aula quando se identifica um caso de bullying?

Ao surgir uma situação em sala, a intervenção deve ser imediata. "Se algo ocorre e o professor se omite ou até mesmo dá uma risadinha por causa de uma piada ou de um comentário, vai pelo caminho errado. Ele deve ser o primeiro a mostrar respeito e dar o exemplo", diz Aramis Lopes Neto, presidente do Departamento Científico de Segurança da Criança e do Adolescente da Sociedade Brasileira de Pediatria. O professor pode identificar os atores do bullying: autores, espectadores e alvos. Claro que existem as brincadeiras entre colegas no ambiente escolar. Mas é necessário distinguir o limiar entre uma piada aceitável e uma agressão. "Isso não é tão difícil como parece. Basta que o professor se coloque no lugar da vítima. O apelido é engraçado? Mas como eu me sentiria se fosse chamado assim?", orienta o pediatra Lauro Monteiro Filho.

Veja os conselhos dos especialistas Cléo Fante e José Augusto Pedra, autores do livro *Bullying Escolar* (132 págs., Ed. Artmed, tel; 0800 703 3444):- Incentivar a solidariedade, a generosidade e o respeito às diferenças por meio de conversas, campanhas de incentivo à paz e à tolerância, trabalhos didáticos, como atividades de cooperação e interpretação de diferentes papéis em um conflito;- Desenvolver em sala de aula um ambiente favorável à comunicação entre alunos;- Quando um estudante reclamar de algo ou denunciar o bullying, procurar imediatamente a direção da escola.

11. Qual o papel do professor em conflitos fora da sala de aula?

O professor é um exemplo fundamental de pessoa que não resolve conflitos com a violência. Não adianta, porém, pensar que o bullying só é problema dos educadores quando ocorre do portão para dentro. É papel da escola construir uma comunidade na qual todas as relações são respeitadas. "Deve-se conscientizar os pais e os alunos sobre os efeitos das agressões fora do ambiente escolar, como na internet, por exemplo", explica Adriana Ramos, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do curso de pós-graduação "As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral", da Universidade de Franca (Unifran). "A intervenção da escola também precisa chegar ao espectador, o agente que aplaude a ação do autor é fundamental para a ocorrência da agressão", complementa a especialista.



Arte: Patrick Cassimiro

12. Como lidar com o bullying contra alunos com deficiência?

Conversar abertamente sobre a deficiência é uma ação que deve ser cotidiana na escola. O bullying contra esse público costuma ser estimulado pela falta de conhecimento sobre as deficiências, sejam elas físicas ou intelectuais, e, em boa parte, pelo preconceito trazido de casa.

De acordo com a psicóloga Sônia Casarin, diretora do S.O.S. Down - Serviço de Orientação sobre Síndrome de Down, em São Paulo, é normal os alunos reagirem negativamente diante de uma situação desconhecida. Cabe ao educador estabelecer limites para essas reações e buscar erradicá-las não pela imposição, mas por meio da conscientização e do esclarecimento.

Não se trata de estabelecer vítimas e culpados quando o assunto é o bullying. Isso só reforça uma situação polarizada e não ajuda em nada a resolução dos conflitos. Melhor do que apenas culpar um aluno e vitimar o outro é desatar os nós da tensão por meio do diálogo. A violência começa em tirar do aluno com deficiência o direito de ser um participante do processo de aprendizagem. É tarefa dos educadores oferecer um ambiente propício para que todos, especialmente os que têm deficiência, se desenvolvam. Com respeito e harmonia.

13. O professor também é alvo de bullying?

Conceitualmente, não, pois, para ser considerada bullying, é necessário que a violência ocorra entre pares, como colegas de classe ou de trabalho. O professor pode, então, sofrer outros tipos de agressão, como injúria ou difamação ou até física, por parte de um ou mais alunos.

Mesmo não sendo entendida como bullying, trata-se de uma situação que exige a reflexão sobre o convívio entre membros da comunidade escolar. Quando as agressões ocorrem, o problema está na escola como um todo. Em uma reunião com os educadores, pode-se descobrir se a violência está acontecendo com outras pessoas da equipe para intervir e restabelecer as noções de respeito.

Se for uma questão pontual, com um professor apenas, é necessário refletir sobre a relação entre o docente e o aluno ou a classe. "O jovem que faz esse tipo de coisa normalmente quer expor uma relação com o professor que não está bem. Existem comunidades na internet, por exemplo, que homenageiam os docentes. Então, se o aluno se sente respeitado pelo professor, qual o motivo de agredi-lo?", questiona Adriana Ramos, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do curso de pós-graduação "As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral", da Universidade de Franca (Unifran).

O professor é uma autoridade na sala de aula, mas essa autoridade só é legitimada com o reconhecimento dos alunos em uma relação de respeito mútua. "O jovem está em processo de formação e o educador é o adulto do conflito e precisa reagir com dignidade", afirma Telma Vinha, doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da Unicamp.

14. O que fazer para evitar o bullying?

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) sugere as seguintes atitudes para um ambiente saudável na escola:- Conversar com os alunos e escutar atentamente reclamações ou sugestões;- Estimular os estudantes a informar os casos;- Reconhecer e valorizar as atitudes da garotada no combate ao problema;- Criar com os estudantes regras de disciplina para a classe em coerência com o regimento escolar;- Estimular lideranças positivas entre os alunos, prevenindo futuros casos;- Interferir diretamente nos grupos, o quanto antes, para quebrar a dinâmica do bullying. Todo ambiente escolar pode apresentar esse problema. "A escola que afirma não ter bullying ou não sabe o que é ou está negando sua existência", diz o pediatra Lauro Monteiro Filho, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia). O primeiro passo é admitir que a escola é um local passível de bullying. É necessário também informar professores e alunos sobre o que é o problema e deixar claro que o estabelecimento não admitirá a prática.

"A escola não deve ser apenas um local de ensino formal, mas também de formação cidadã, de direitos e deveres, amizade, cooperação e solidariedade. Agir contra o bullying é uma forma barata e eficiente de diminuir a violência entre estudantes e na sociedade", afirma o pediatra.

15. Como agir com os alunos envolvidos em um caso de bullying?

O foco deve se voltar para a recuperação de valores essenciais, como o respeito pelo que o alvo sentiu ao sofrer a violência. A escola não pode legitimar a atuação do autor da agressão nem humilhá-lo ou puni-lo com medidas não relacionadas ao mal causado, como proibi-lo de frequentar o intervalo.

Já o alvo precisa ter a autoestima fortalecida e sentir que está em um lugar seguro para falar sobre o ocorrido. "Às vezes, quando o aluno resolve conversar, não recebe a atenção necessária, pois a escola não acha o problema grave e deixa passar", alerta Aramis Lopes, presidente do Departamento Científico de Segurança da Criança e do Adolescente da Sociedade Brasileira de Pediatria.

Ainda é preciso conscientizar o espectador do bullying, que endossa a ação do autor. "Trazer para a aula situações hipotéticas, como realizar atividades com trocas de papéis, são ações que ajudam a conscientizar toda a turma. A exibição de filmes que retratam o bullying, como "As melhores coisas do mundo" (Brasil, 2010), da cineasta Laís Bodanzky, também ajudam no trabalho. A partir do momento em que a escola fala com quem assiste à violência, ele para de aplaudir e o autor perde sua fama", explica Adriana Ramos, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do curso de pós-graduação "As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral", da Universidade de Franca (Unifran).

16. Como deve ser uma conversa com os pais dos alunos envolvidos no bullying?

É preciso mediar a conversa e evitar o tom de acusação de ambos os lados. Esse tipo de abordagem não mostra como o outro se sente ao sofrer bullying. Deve ser sinalizado aos pais que alguns comentários simples, que julgam inofensivos e divertidos, são carregados de ideias preconceituosas. "O ideal é que a questão da reparação da violência passe por um acordo conjunto entre os envolvidos, no qual todos consigam enxergar em que ponto o alvo foi agredido para, assim, restaurar a relação de respeito" explica Telma Vinha, professora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Muitas vezes, a escola trata de forma inadequada os casos relatados por pais e alunos, responsabilizando a família pelo problema. É papel dos educadores sempre dialogar com os pais sobre os conflitos - seja o filho alvo ou autor do bullying, pois ambos precisam de ajuda e apoio psicológico.

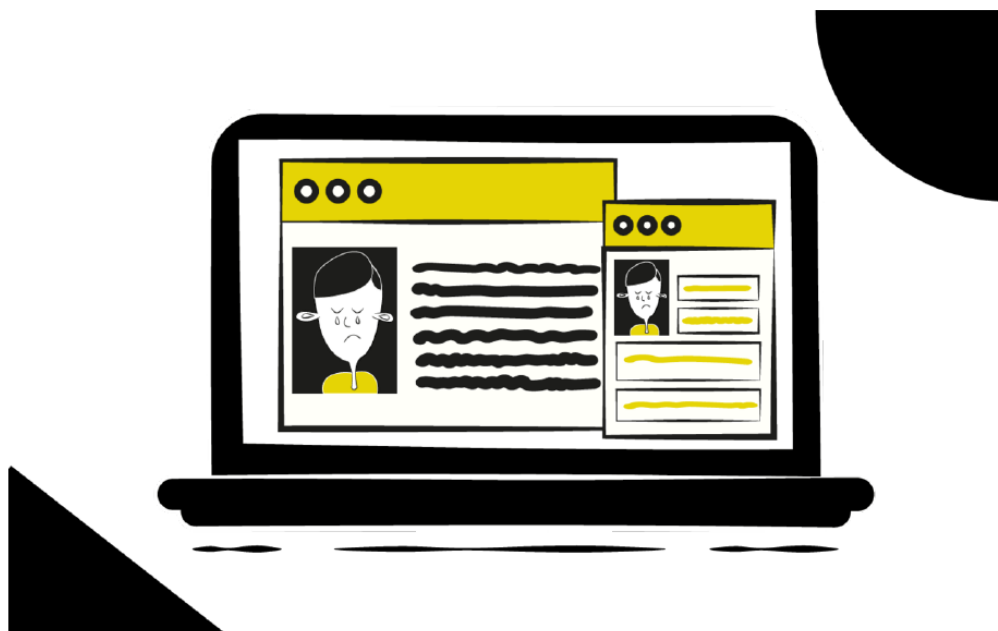
17. O que fazer em casos extremos de bullying?

A primeira ação deve ser mostrar aos envolvidos que a escola não tolera determinado tipo de conduta e por quê. Nesse encontro, deve-se abordar a questão da tolerância ao diferente e do respeito por todos, inclusive com os pais dos alunos envolvidos.

Mais agressões ou ações impulsivas entre os envolvidos podem ser evitadas com espaços para diálogo. Uma conversa individual com cada um funciona como um desabafo e é função do educador mostrar que ninguém está desamparado. "Os alunos e os pais têm a sensação de impotência e a escola não pode deixá-los abandonados. É mais fácil responsabilizar a família, mas isso não contribui para a resolução de um conflito", diz Telma Vinha, doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

A especialista também aponta que a conversa em conjunto, com todos os envolvidos, não pode ser feita em tom de acusação. "Deve-se pensar em maneiras de mostrar como o alvo do bullying se sente com a agressão e chegar a um acordo em conjunto. E, depois de alguns dias, vale perguntar novamente como está a relação entre os envolvidos", explica Telma.

É também essencial que o trabalho de conscientização seja feito também com os espectadores do bullying, aqueles que endossam a agressão e os que a assistem passivamente. Sem que a plateia entenda quão nociva a violência pode ser, ela se repetirá em outras ocasiões.



Arte: Patrick Cassimiro

18. O que é bullying virtual ou cyberbullying?

É o bullying que ocorre em meios eletrônicos, com mensagens difamatórias ou ameaçadoras circulando por e-mails, sites, blogs (os diários virtuais), redes sociais e celulares. É quase uma extensão do que os alunos dizem e fazem na escola, mas com o agravante de que as pessoas envolvidas não estão cara a cara. Dessa forma, o anonimato pode aumentar a crueldade dos comentários e das ameaças e os efeitos podem ser tão graves ou piores. "O autor, assim como o alvo, tem dificuldade de sair de seu papel e retomar valores esquecidos ou formar novos", explica Luciene Tognetta, doutora em Psicologia Escolar e pesquisadora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Esse tormento que é a agressão pela internet faz com que a criança e o adolescente humilhados não se sintam mais seguros em lugar algum, em momento algum. Marcelo Coutinho, especialista no tema e professor da Fundação Getúlio Vargas (FGV), diz que esses estudantes não percebem as armadilhas dos relacionamentos digitais. "Para eles, é tudo real, como se fosse do jeito tradicional, tanto para fazer amigos como para comprar, aprender ou combinar um passeio."

19. Como lidar com o cyberbullying?

O cyberbullying precisa receber o mesmo cuidado preventivo do bullying e a dimensão dos seus efeitos deve sempre ser abordada para evitar a agressão na internet. Trabalhar com a ideia de que nem sempre se consegue apagar aquilo que foi para a rede dá à turma a noção de como as piadas ou as provocações não são inofensivas. "O que chamam de brincadeira pode destruir a vida do outro. É também responsabilidade da escola abrir espaço para discutir o fenômeno", afirma Telma Vinha, doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Caso o bullying ocorra, é preciso deixar evidente para crianças e adolescentes que eles podem confiar nos adultos que os cercam para contar sobre os casos sem medo de represálias, como a proibição de redes sociais ou celulares, uma vez que terão a certeza de que vão encontrar ajuda. "Mas, muitas vezes, as crianças não recorrem aos adultos porque acham que o problema só vai piorar com a intervenção punitiva", explica a especialista.

20. Bullying na Educação Infantil. É possível?

Sim, se houver a intenção de ferir ou humilhar o colega repetidas vezes. Entre as crianças menores, é comum que as brigas estejam relacionadas às disputas de território, de posse ou de atenção - o que não caracteriza o bullying. No entanto, por exemplo, se uma criança apresentar alguma particularidade, como não conseguir segurar o xixi, e os colegas a segregarem por isso ou darem apelidos para ofendê-la constantemente, trata-se de um caso de bullying. "Estudos na Psicologia

afirmam que, por volta dos dois anos de idade, há uma primeira tomada de consciência de 'quem eu sou', separada de outros objetos, como a mãe. E perto dos três anos, as crianças começam a se identificar como um indivíduo diferente do outro, sendo possível que uma criança seja alvo ou vítima de bullying. Essa conduta, porém, será mais frequentes num momento em que houver uma maior relação entre pares, mais cotidiana", explica Adriana Ramos, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do curso de pós-graduação As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral", da Universidade de Franca (Unifran).

21. Quais são as especificidades para lidar com o bullying na Educação Infantil?

Para evitar o bullying, é preciso que a escola valide os princípios de respeito desde cedo. É comum que as crianças menores briguem com o argumento de não gostar uma das outras, mas o educador precisa apontar que todos devem ser respeitados, independentemente de se dar bem ou não com uma pessoa, para que essa ideia não persista durante o desenvolvimento da criança.