



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

THAIS CRISTINA LEITE BOZZA

**ADOLESCENTES E INTERAÇÕES ON-LINE:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA
VISANDO À CONVIVÊNCIA ÉTICA VIRTUAL**

**CAMPINAS
2021**

THAIS CRISTINA LEITE BOZZA

**ADOLESCENTES E INTERAÇÕES ON-LINE:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA
VISANDO À CONVIVÊNCIA ÉTICA VIRTUAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração de Educação.

Orientadora: PROFA. DRA. TELMA PILEGGI VINHA.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA THAIS CRISTINA LEITE BOZZA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. TELMA PILEGGI VINHA

**CAMPINAS
2021**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B719a Bozza, Thais Cristina Leite, 1984-
Adolescentes e interações on-line : uma proposta de intervenção educativa visando a convivência ética virtual / Thais Cristina Leite Bozza. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Cyberbullying. 2. Assédio virtual. 3. Convivência escolar. 4. Valores morais. 5. Intervenção pedagógica. I. Vinha, Telma Pileggi, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Teenagers and online interactions : a proposal of educative intervention aiming the virtual ethical coexistence

Palavras-chave em inglês:

Cyberbullying

Virtual harassment

Coexistence school

Moral value

Educational intervention

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Telma Pileggi Vinha

César Augusto Amaral Nunes

Luciene Regina Paulino Tognetta

Rodrigo Nejm

Edméa Oliveira dos Santos

Data de defesa: 02-03-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-1420-1834>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8170938074841202>

Agência: CNPq

nº do Proc.: 141625/2017-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**ADOLESCENTES E INTERAÇÕES ON-LINE:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA
VISANDO À CONVIVÊNCIA ÉTICA VIRTUAL**

Autora: Thais Cristina Leite Bozza

COMISSÃO JULGADORA:

Telma Pileggi Vinha
César Augusto Amaral Nunes
Luciene Regina Paulino Tognetta
Edméa Oliveira Santos
Rodrigo Nejm

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2021

*Dedico esse trabalho aos estudantes participantes da pesquisa, por
aceitarem o desafio de inspirar tantos outros que desejam relações
mais respeitosas na internet (e fora dela).*

AGRADECIMENTOS

Eu não poderia deixar de agradecer às pessoas que estiveram ao meu lado durante todo esse percurso repleto de desafios e conquistas. A todos que me apoiaram, incentivaram e contribuíram para a realização deste estudo, sou imensamente grata.

Primeiramente agradeço à minha família. Aos meus pais Maria Rosa e Luiz, cuja presença espiritual continuará sempre forte, pela ternura, exemplo de coragem, honestidade e por sempre me mostrarem que o estudo é valor. Ao meu irmão Felipe, pelo aprendizado da convivência. Ao meu irmão Jhonatan, que tanto inspirou a discussão do tema deste trabalho. À minha avó, sem todo o seu apoio e cuidado, eu não conseguiria chegar até aqui. Às minhas tias, Célia e Wilma, pelo exemplo de força e dedicação; aos meus tios Denilson e Mauro, que me chamam, carinhosamente, de “doutora”. Aos meus primos Carol, Raquel e Victor pela parceria. À minha cunhada, Tais, pela coragem. E às crianças da família, Pedro e Gustavo, por me tornarem uma pessoa melhor.

Ao meu marido, Mário, por me mostrar diariamente que um relacionamento se faz com muito amor, parceria e cuidado; pelos seus exemplos de doçura, afeto e respeito que são admiráveis. E por me dar o meu maior presente, que é a nossa filha, Manuela. E também aos meus sogros que estão sempre presentes nos apoiando.

À minha orientadora de mestrado e doutorado, professora Telma Pileggi Vinha, agradeço pela oportunidade, pela confiança e por todos os seus ensinamentos que me inspiram e me fazem querer sempre estudar mais e buscar o melhor.

À professora Luciene Tognetta, a minha primeira orientadora e a grande “responsável” por despertar a paixão pelo tema que estudo, todo o meu respeito e admiração.

Às professoras Orly Zucatto Mantovani de Assis, Ana Maria Falcão de Aragão, Suzana Menin e aos professores César Augusto do Amaral Nunes e José Maria Avilés Martinez, pelos ensinamentos valiosos que contribuíram com a realização deste trabalho.

À professora Adriana Ramos, minha amiga e minha “mentora”, obrigada pelo exemplo de justiça e determinação e por todas as oportunidades de estudo e trabalho.

À professora Soraia Campos, pela amizade, por me escutar e me apoiar nessa trajetória.

Às professoras e amigas, Flávia Vivaldi e Mariana Tavares, minhas parceiras no percurso de mestrado e doutorado, vocês são inspirações.

Às professoras Darlene Knoener e Sanderli Bomfim por me ensinarem tanto sobre generosidade.

Às minhas novas parceiras acadêmicas Elvira Pimental e Fernanda Issa por quem eu sinto um enorme carinho.

Às queridas professoras Adriana Braga e Adriana Alvim pela sabedoria, amizade e por me acolherem e me guiarem em momentos de desesperança.

A minha eterna gratidão às(aos) queridas(os) amigas(os)-professoras(es)-pesquisadoras(es): Adriano Moro, Alessandra Shimizu, Ana Luiza Matos, Carolina Marques, Catarina Gonçalves, Danila Zambianco, Juliana Zechi, Letícia Laviori, Livia Silva, Loriane Trombini, Luciana Lapa, Luciana Nogueira, Marilucia Ferreira, Nathália Santos, Patrícia Bataglia, Raul Alves, Sandra de Nadai, Simone de Melo, Talita Salati, Warley Correa. Obrigada pela parceria e convivência nesses anos todos de estudo!

Às minhas amigas e amigos da vida que valorizam meu trabalho, Marcela, Paula(s), Fernanda, Raphael, Cássio, Beatriz, Alexandre, Gleice, Erico, Kamila.

Ao Vinicius Pessoa, que gentilmente atendeu a todos os meus pedidos para traduzir o resumo deste trabalho. E ao revisor Rafael Barcelos Santos.

À Convivere Mais, por comungar dos mesmos valores e não medir esforços para compartilhar nossos estudos.

Aos funcionários da Faculdade de Educação pelos serviços prestados.

A todos os alunos “gente grande” e “gente pequena” que passaram pela minha trajetória profissional e que alimentaram minha busca incessante pelo conhecimento.

Aos estudantes, familiares e educadores da escola em que foi realizada a pesquisa.

E por fim, a CNPq, pela bolsa concedida (processo número 141625/2017-1).

A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

A internet trouxe inúmeros benefícios à nossa vida, ampliou nossas possibilidades de socialização e interações on-line, no entanto, o uso seguro, consciente, respeitoso e positivo do ambiente virtual ainda é um desafio nos dias atuais. Inúmeros são os problemas manifestados nesse meio, tais como: comportamentos agressivos on-line, como *cyberbullying* e outras *cyber* agressões; problemas ligados aos relacionamentos estabelecidos no universo on-line, bem como a influência das ferramentas tecnológicas nas relações presenciais; situações problemáticas relacionadas à superexposição da imagem das pessoas no ambiente virtual; e os riscos que estamos sujeitos ao interagirmos nesse ambiente, como, por exemplo, o roubo de dados pessoais, notícias falsas, entre outras situações que podem causar danos irreparáveis à vida dos envolvidos. Sabemos que estamos vulneráveis nesse espaço virtual, principalmente as crianças e os adolescentes, uma vez que o uso da internet faz parte de seu cotidiano. Diante dessa realidade, fica evidente a necessidade de investirmos na formação desse grupo de sujeitos, favorecendo o uso seguro e a convivência ética em ambientes virtuais. Em vista disso, propomos uma pesquisa-ação, do tipo pesquisa-formação, fundamentada na teoria construtivista piagetiana, com a finalidade de compreender como uma intervenção educativa pode forjar a convivência ética em ambientes on-line. Para chegar a esse objetivo elaboramos, implantamos e avaliamos o programa “A convivência ética virtual”, que foi desenvolvido com alunos do 8º e 9º anos de uma escola pública da Rede Municipal de Campinas. Como objetivos específicos, propomos descrever o programa, investigar as transformações ocorridas nos participantes nos âmbitos individuais e coletivo e avaliar os encontros formativos. Foram empregados na formação com os estudantes ciclos de construção coletiva do conhecimento, um conjunto de procedimentos que permite o avanço no conhecimento de determinado tema por meio de reflexões e coordenações de perspectivas, tendo, como finalidade, o estabelecimento de posicionamentos coletivos que represente um compromisso do grupo. As dimensões trabalhadas nos ciclos foram: imagem virtual, relacionamentos e comportamentos on-line, riscos virtuais e uso positivo da tecnologia. Ressalta-se que todas as atividades foram permeadas pela reflexão acerca da importância do respeito e cuidado de si e do outro. Os dados foram produzidos por meio de avaliações formativas (rubricas), questionários (pré/pós-teste) e grupo focal; e analisados quanti e qualitativamente. Os resultados encontrados refletiram transformações importantes identificadas nos participantes no que se refere ao envolvimento em situações de agressões virtuais, o julgamento em relação a determinadas ações on-line e avanços nas dimensões trabalhadas. No que diz respeito aos encontros formativos, os resultados foram favoráveis com relação à participação e ao envolvimento dos alunos nas aulas; à pertinência dos temas e à relação dos alunos com os pesquisadores. A presente investigação se justifica devido à ausência de programas brasileiros avaliados cientificamente visando à convivência ética, particularmente atuando na promoção de valores morais universalmente desejáveis, fundamentais para a convivência tanto no mundo físico quanto no ambiente virtual.

Palavras-chave: *Cyberbullying*. Assédio virtual. Convivência escolar. Valores morais. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

The Internet brought countless benefits to our lives, expanded our possibilities of socialization and interactions online. Otherwise, the safe, aware, respectful, and positive usage in the virtual sphere is still a challenge nowadays. Countless are the problems brought to light in this environment, such as: aggressive online behaviors, like cyberbullying and cyber violence; problems about the relationships given in online universe, as well as the influence of technical tools in face to face connections; problematic cases related to overexposure of people's image in virtual environment; and the risks that we are resigned to, when interacting in this world, for example, personal data stealing, fake news, among other situations that could cause remediless damage to the ones involved. We know we are vulnerable in this virtual space, mainly children and teenagers, once the usage of Internet is a part of their daily life. Facing that reality, the need of investments in formation for this group of people, in favor of a safe usage and ethical coexistence in virtual environments is evident. Therefore, we suggest an action research, as research-development, based in the constructivist theory by Piaget, with aims to understand how the educative intervention can bring up ethical coexistence in virtual environments. To reach this aim, we created, rolled-out and evaluated the program "The Ethical Virtual Coexistence", which was developed with students from 8th and 9th grades in a public school from the city of Campinas. As specific goals, we suggest describing the program, investigating the changes that had occurred with the participants in individual and public scenarios, as well as evaluating the formative moments. Circles of collective creation were used, a group of procedures that allows the progress of knowledge in a specific topic, by reflections and coordination of perspectives, which had as a goal the establishment of collective point of view, that could represent a compromise of the group. The topics approached in the circles were: virtual image, relationship and behavior online, virtual risks, and positive usage of technology. It is a highlight that all the activities were pervaded of reflections about the importance of respect and care for the self and the others. The data were collected by formative evaluations (rubrics), questionnaires (before and after test) and focal group; they were analyzed qualitatively and quantitatively. The results show important changes identified in the participants, regarding the virtual aggressions involvement, the judgement as regards to specific actions online, and advances in the approached dimensions. As regards the formative meetings, the results were positive about the involvement and participation during classes; the relevance of the topics; and the connection between students and researchers. The current investigation is justified due to the lack of Brazilian programs that were scientifically evaluated, aiming the ethical coexistence, particularity acting in the promotion of moral values universally desired and essential to the coexistence, as much as in the physical world as in the virtual environment.

Keywords: Cyberbullying. Virtual harassment. School coexistence. Moral value. Educational intervention.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz curricular.....	82
Quadro 2: Alunos participantes da pesquisa nos anos de 2018 e 2019.	92
Quadro 3: Critério de avaliação - participação nas aulas de convivência ética virtual.	99
Quadro 4: Critério de avaliação-conexão com os temas.	99
Quadro 5: Instrumentos avaliativos.....	107
Quadro 6: Categorias de análise.	108
Quadro 7: Resultado das rubricas, com relação à participação nas aulas.....	113
Quadro 8: Resultado das rubricas, com relação à conexão com os temas.....	114
Quadro 9: Ações gerais do programa.	121
Quadro 10: Composição dos módulos.....	123
Quadro 11: Competências socioemocionais e valores sociomoraís.	124
Quadro 12: Módulos - estrutura geral.....	125
Quadro 13: Exemplo de Ciclo de Construção Coletiva do Conhecimento.	129
Quadro 14: Rotinas de pensamento.	131
Quadro 15: Conteúdos trabalhados e conteúdos pendentes.....	144
Quadro 16: Módulo Imagem Virtual.	147
Quadro 17: Módulo Relacionamento on-line.	147
Quadro 18: Módulo comportamento on-line.	148
Quadro 19: Sequência dos encontros formativos Turma A (ano 2018).	151
Quadro 20: Sequência encontros formativos Turma B (ano 2018).	152
Quadro 21: Sequência de encontros formativos, Turmas A e B (ano 2019).	176
Quadro 22: Categorias de análise.	184
Quadro 23: Excerto das evidências apresentadas na rubrica e a relação com a dimensão trabalhada.	236
Quadro 24: Excerto das entrevistas do grupo focal e a relação com a dimensão trabalhada.	237
Quadro 25: Alunos que atenderam aos nossos critérios, com relação à participação nas aulas.....	240
Quadro 26: Temas que foram mais significativos.	244

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de postagem no perfil de um usuário do <i>Facebook</i>	138
Figura 2: Comentários do mesmo usuário do <i>Facebook</i> no perfil de outra pessoa.	138
Figura 3: Funcionária de uma rede de <i>fastfood</i> postou essa foto, tirada no ambiente de trabalho.....	139
Figura 4: Exemplo de postagem no perfil de um usuário do <i>Facebook</i>	139
Figura 5: Exemplo de postagens no perfil de um usuário do <i>Facebook</i>	140
Figura 6: Exemplo de postagens no perfil de um usuário do <i>Facebook</i>	140
Figura 7: Exposição das produções dos alunos.	159
Figura 8: Mostra de vídeos.	159
Figura 9: Exemplo de postagem apresentada por um participante da pesquisa.....	160
Figura 10: Exemplo de postagem, apresentada por um participante da pesquisa.....	161
Figura 11: Exemplo de postagem apresentada por um participante da pesquisa.....	162
Figura 12: Exemplo de postagem, apresentada por um participante da pesquisa.....	163
Figura 13: Exemplo de postagem, apresentada por um participante da pesquisa.....	164
Figura 14: Exemplo de postagem, apresentada por um participante da pesquisa.....	165
Figura 15: Atividade <i>role-playing</i> , ministrada pela especialista kelli angelini (nic.br).	168
Figura 16: Palestra, ministrada pelo especialista Vinicius Cosso.....	168
Figura 17: Oficina, ministrada pelas alunas da Turma A.	170
Figura 18: Oficina, ministrada pelas alunas da Turma B.....	170
Figura 19: Oficina de fotografia, ministrada pelos fotógrafos profissionais, Mario Sérgio Gonçalo e Gabriel Souza.....	172
Figura 20: Participantes da oficina de fotografia.....	172
Figura 21: Participantes da oficina de fotografia.....	173
Figura 22: Participantes da oficina de fotografia.....	173
Figura 23: Participantes da oficina de fotografia.....	174
Figura 24: Participante da oficina de fotografia.	174
Figura 25: Participantes da oficina de fotografia.....	175
Figura 26: Mostra de fotos, organizada pelos alunos.	176
Figura 27: Foto tirada pelo aluno, participante da pesquisa.	181
Figura 28: Pesquisa realizada e divulgada pelos alunos sobre assédio.....	198
Figura 29: Apresentação sobre setembro amarelo.....	205
Figura 30: Resultado das rubricas, com relação à conexão com os temas.	247

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Transformações pessoais do sujeito a29ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.	110
Gráfico 2: Transformações pessoais do sujeito a01ja, em relação às dimensões trabalhadas.....	111
Gráfico 3: Tipo de julgamento do sujeito a01ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	112
Gráfico 4: Transformações pessoais do sujeito a29ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.	189
Gráfico 5: Transformações pessoais do sujeito a09ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.	191
Gráfico 6: Tipo de julgamento do sujeito a09ja em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	194
Gráfico 7: Transformações pessoais do sujeito a09ja, em relação às dimensões trabalhadas.....	196
Gráfico 8: Transformações pessoais do sujeito b26ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.	199
Gráfico 9: Transformações pessoais do sujeito b26ja, em relação às dimensões trabalhadas.....	200
Gráfico 10: Tipo de julgamento do sujeito b26ja em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	201
Gráfico 11: Transformações pessoais do sujeito a29ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.	205
Gráfico 12: Tipo de julgamento do sujeito a29ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	206
Gráfico 13: Transformações pessoais do sujeito a29ja, em relação às dimensões trabalhadas.....	208
Gráfico 14: Transformações pessoais do sujeito b14ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.	211
Gráfico 15: Transformações pessoais do sujeito a21ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.	213
Gráfico 16: Transformações pessoais do sujeito b02ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.	214
Gráfico 17: Transformações pessoais do sujeito b08ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.	214
Gráfico 18: Tipo de julgamento a10ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	216
Gráfico 19: Tipo de julgamento do sujeito a03ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	217
Gráfico 20: Tipo de julgamento do sujeito a13ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	218
Gráfico 21: Transformações pessoais do sujeito a03ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.	220
Gráfico 22: Transformações pessoais do sujeito a10ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.	220
Gráfico 23: Tipo de julgamento do sujeito a29ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	222
Gráfico 24: Tipo de julgamento do sujeito b14ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	223

Gráfico 25: Tipo de julgamento do sujeito a05ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	224
Gráfico 26: Tipo de julgamento do sujeito a15ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	225
Gráfico 27: Tipo de julgamento do sujeito a25ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	226
Gráfico 28: Tipo de julgamento do sujeito a23ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.....	227
Gráfico 29: Transformações pessoais do sujeito b02ja, em relação às dimensões trabalhadas.....	231
Gráfico 30: Transformações pessoais do sujeito b15ja, em relação às dimensões trabalhadas.....	233
Gráfico 31: Transformações pessoais do sujeito a10ja em relação às dimensões trabalhadas.....	235

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de participantes da pesquisa, nos anos de 2018 e 2019.	185
Tabela 2: Identificação cor/raça (pré-teste e pós-teste).....	186
Tabela 3: Espectadores de situações, que envolvem agressão virtual.	210
Tabela 4: Autores de situações, que envolvem agressão virtual.....	212
Tabela 5: Transformações coletivas, em relação à categoria de julgamento moral.....	216
Tabela 6: Transformações coletivas, em relação à categoria de atribuição de culpa...	221
Tabela 7: Transformações coletivas, em relação à categoria de linguagem eufemística.	221

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – O UNIVERSO ON-LINE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	22
1.1 Panorama geral do uso da internet no Brasil por crianças e adolescentes ..	22
1.2 Principais problemas e desafios atuais	25
1.2.1 Comportamentos agressivos on-line	25
1.2.2 Relacionamentos on-line.....	37
1.2.3 Imagem virtual.....	43
1.2.4 Riscos Virtuais	50
1.2.5 Uso Positivo.....	62
1.3 Educação midiática	65
1.4 Programas educativos na área da convivência on-line	71
1.4.1 Pesquisa anterior	71
1.4.2 O presente programa	72
1.4.2.1 Referencial teórico	72
1.4.2.2 Temas de trabalho	81
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	85
2.1 Relevância da presente investigação	85
2.2 Objetivo da pesquisa	87
2.3 A escolha do método da pesquisa: pesquisa-ação do tipo pesquisa-formação	87
2.4 Participantes da presente pesquisa	91
2.5 Instrumentos utilizados para produção de dados.....	93
2.5.1 Questionário.....	93
2.5.2 Rubricas	97
2.5.3 Entrevista de Grupo focal.....	100
2.6 Análise de dados: triangulação de métodos	105
2.7 Categorias de análise	107
CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA: A CONVIVÊNCIA ÉTICA VIRTUAL	115
3.1 Descrição da escola selecionada para a pesquisa.....	115
3.2 Descrição do programa formativo	119
3.2.1 Ações que integram o programa	119
3.2.2 Planejamento das atividades	122
3.2.3 Metodologia dos módulos - Ciclos de construção coletiva do conhecimento	128

3.2.4 Ferramentas pedagógicas utilizadas no desenvolvimento dos módulos: Rotinas do Pensamento	131
3.2.5 Propostas pedagógicas que integraram o programa envolvendo o protagonismo juvenil.....	132
3.2.6 Descrição da estrutura de um módulo.....	133
3.3 Desenvolvimento do programa.....	143
3.3.1 Conteúdos que foram trabalhados na intervenção	143
3.3.2 Sequência de encontros formativos	149
3.3.3 Considerações da pesquisadora sobre o programa: o que os dados não mostram.....	180
CAPÍTULO 4 – UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA PODE FORJAR A CONVIVÊNCIA ÉTICA EM AMBIENTES ON-LINE?	183
4.1 Perfil do grupo de sujeitos	184
4.2 Transformações pessoais.....	188
4.2.1 Análise e discussão de casos individuais	190
4.2.1.1 Sujeito A09JA	190
4.2.1.2 Sujeito B26JA	199
4.2.1.3 SujeitoA29JA	203
4.3 Transformações coletivas.....	209
4.3.1 Envolvimento dos participantes em situações de agressões virtuais, como alvos, autores e espectadores.....	210
4.3.2 O julgamento dos alunos em relação às determinadas ações on-line	215
4.3.3 Os avanços em relação às dimensões trabalhadas: imagem virtual, relacionamentos on-line, comportamentos on-line e riscos virtuais	230
4.4 Encontros formativos	239
4.4.1 Participação e envolvimento dos alunos nas aulas	239
4.4.2 Pertinência dos temas estudados.....	243
4.4.3 A relação dos alunos com os pesquisadores	248
4.4.4 Principais avanços, desafios e limitações da análise	254
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
REFERÊNCIAS	263
APÊNDICE A - CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE MEDIDA.....	285
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	305
APÊNDICE C - GRUPO FOCAL	325
ANEXO A	346

INTRODUÇÃO

As pessoas acham mais fácil o discurso de ódio na internet porque não vemos a outra pessoa. Fala que tem que ter liberdade de expressão, mas não pode falar tudo que pensa. A liberdade de expressão tem limite, sim: é até quando a sua fala ofende o outro.

Autor: aluno participante da pesquisa

Não podemos afirmar que toda a população mundial está conectada à internet e tem acesso a redes sociais virtuais, mas é fato que as interações on-line estão cada vez mais presentes e impactam no cenário global. Temos enfrentado inúmeros problemas e desafios advindos das relações virtuais e das possibilidades que esse meio oferece. Entre eles, destacamos os comportamentos agressivos manifestados nesse meio, os impactos da tecnologia nas relações interpessoais, a vulnerabilidade que este espaço proporciona e a possibilidade de manipular a vida das pessoas, bem como a influência dos meios digitais na constituição de nossa própria imagem.

Sabemos que muitos usuários estão sujeitos a esses problemas, mas enfocamos as crianças e adolescentes, uma vez que fazem o uso frequente de mídias digitais. Trata-se de sujeitos em fase de desenvolvimento tanto cognitivo quanto afetivo e moral e que, portanto, necessitam de limites, acompanhamento e formação para compreenderem e enfrentarem os diversos fenômenos on-line.

Em 2018, cerca de 86% de crianças e adolescentes, entre 9 a 17 anos, usavam Internet no Brasil (TIC KIDS ONLINE, 2019). Sabemos que hoje esses números são ainda maiores. Não temos ainda dados que confirmem essa afirmação, pois a presente tese foi finalizada em meio a pandemia do vírus Covid-19, em que muitas crianças, adolescentes e adultos passaram a se relacionar quase que exclusivamente por meio de plataformas e redes sociais virtuais. Por isso, no presente estudo, apresentaremos dados recentes, porém, que não se referem a esse período, uma vez que ao finalizarmos essa investigação a pandemia ainda continua em curso.

Inúmeros estudos nacionais e internacionais (PLAN, 2010; TOKUNAGA, 2010; MISHNA et al., 2011; SMITH, 2012; AVILÉS, 2009; SELMAN; WEINSTEIN, 2015; ABRAMOWAY et al., 2016; STELKO-PEREIRA et al., 2018; UNICEF, 2019) têm nos alertado sobre a incidência da agressão virtual entre alunos em idade escolar. São práticas violentas que deixam marcas na vida de quem é exposto, ofendido, humilhado nas redes, isso pode impactar a saúde mental e o bem-estar psicológico dos envolvidos.

Além disso, o próprio funcionamento das redes sociais virtuais potencializa essas formas de violência na internet, uma vez que há o distanciamento físico e emocional entre os usuários, reduzindo os níveis de empatia e sensibilidade nos relacionamentos interpessoais on-line.

O mundo virtual, além de trazer novas formas de convivência, também traz impactos na forma como nos mostramos ou desejamos ser vistos nas redes, isto é, o que postamos, compartilhamos, escrevemos nas redes dizem muito sobre quem somos, o que gostamos, valorizamos. Ademais, esse tipo de exposição, muitas vezes, gera consequências em nossos relacionamentos com os outros. Ao mesmo tempo, somos influenciados pelas imagens, padrões de consumo e beleza expostos por quem convivemos nas redes; hoje, há figuras públicas denominadas *influencers digitais* a quem nossas crianças e jovens admiram e que cumprem esse papel. As ferramentas digitais estão avançando rapidamente e permitem editarmos nossas fotos ou usarmos filtros para parecermos cada vez mais com os *influencers* ou modificarmos o que consideramos “defeitos”. Há pesquisas apontando a influência das mídias sociais na autoimagem dos jovens, evidenciando uma preocupação excessiva com a aparência (RAJANALA; MAYMONE; VASHI, 2018; BERENQUER; FERNÁNDEZ, 2019).

Ainda, existem outros riscos e até situações perigosas que também expõem os mais jovens a situações problemáticas. Ao utilizar ferramentas digitais e redes sociais, estão sujeitos a golpes e fraudes, roubo de dados pessoais, conversar com pessoas desconhecidas, ter acesso aos conteúdos adultos, serem alvos de abusadores infantis, lidarem com a desinformação (as denominadas “*Fake News*”), terem suas opiniões e comportamentos manipulados, etc. Isso significa que o mundo virtual, por um lado, abriga riscos, desafios, problemas e que conhecê-los e saber como enfrentá-los parece urgente e necessário, principalmente pensando na educação de crianças e jovens.

A esse respeito, gostaríamos de destacar o papel da escola diante desse contexto atual. Primeiro, porque essas crianças e adolescentes, que estão sujeitos a todas essas questões que apresentamos brevemente, convivem na escola e muitas vezes é lá que se manifestam problemas advindos das relações on-line. Além disso, a escola tem papel formativo e uma das suas grandes reponsabilidades é formar o sujeito para conviver respeitosamente no espaço público, hoje essa convivência também ocorre no espaço virtual. Nesse sentido, cabe à escola se implicar na formação dos estudantes, se adequando aos problemas e desafios dessa geração e integrar em seu escopo de trabalho

também a aprendizagem da convivência ética on-line, prevenindo os riscos e situações de violência nesse meio e promovendo a construção dos valores sociomoraís e emocionais.

Assim, a escola, como espaço educativo, precisa desenvolver ações previamente planejadas e estruturadas, a fim de formar seus alunos. Não apenas visando à prevenção da agressão virtual e outros riscos, mas, também, preparando os jovens dessa geração para o uso consciente, respeitoso, positivo e seguro de um ambiente novo, que é complexo, e que há interações também complexas - o virtual. Nesse sentido, concordamos com as palavras de Ortega-Ruiz et al. (2013), que evidenciam a necessidade de compreendermos a entrada das redes sociais nas escolas como mais um local de convivência entre os atores escolares, denominado *cyber* convivência. E com Jimerson et al. (2006), que afirmam que a missão das escolas hoje deve ser a de orientar e ajudar os alunos em seu processo de socialização e convivência nessa nova sociedade, em que existem cidadãos digitais.

Diante desse cenário, em uma pesquisa anterior (BOZZA, 2016), fomos em busca de propostas educativas que visavam à prevenção de violência e uso seguro, consciente e respeitoso dos espaços virtuais. Conduzimos uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte, com a finalidade de selecionar, descrever e analisar programas escolares nacionais e internacionais com esse objetivo. Realizamos, a princípio, uma busca por trabalhos publicados em periódicos acadêmicos. Selecionamos trabalhos divulgados entre os anos de 2000 e 2015, coletados nas bases de dados acadêmicas: Scielo, BVS, *Eric*, *APA Pshycnet* e Bireme. Como encontramos um número reduzido de pesquisas, ampliamos nossas buscas por outros artigos, teses, dissertações e manuais e no site *Google Acadêmico*, bem como em livros indicados por pesquisadores de referência na área.

Utilizamos procedimentos metodológicos precisos para a coleta de trabalhos presentes na literatura e encontramos dados suficientes para analisar as propostas de 5 programas educativos: *Conred*, *Kiva*, *Beatbullying*, *Cybertraining*, *Prires*, curiosamente, todos europeus. Existe uma explicação para esse fato. Tínhamos, como premissa, buscar trabalhos expostos nas bases de dados científicas ou publicados em periódicos ou que, ao menos, tivessem passado por um critério científico; selecionamos somente essas publicações. O que não significa que não existam outros programas sugeridos por autores de outras partes do mundo, contudo, não foram analisados por nós, por não apresentarem rigor científico ou informações suficientes. Nossa pesquisa constatou que, nas principais

bases de dados acadêmicas da área, há a ausência de publicações de programas escolares brasileiros que visam ao combate e à prevenção da agressão virtual.

Diante do exposto, propomos a presente pesquisa-ação, que objetivou elaborar, implantar e avaliar o programa “A convivência ética virtual”, desenvolvido com alunos do 8º e 9º anos de uma escola pública da Rede Municipal de Campinas. Como objetivos específicos, propomos descrever o programa, investigar as transformações ocorridas nos âmbitos individual e coletivo e avaliar os encontros formativos.

As propostas educativas foram desenvolvidas com os alunos durante 16 meses, durante os anos de 2018 e 2019, em aulas semanais de 100 minutos, por meio de ciclos de construção coletiva do conhecimento. Os ciclos contemplam um conjunto de procedimentos que permite o avanço no conhecimento de determinado tema por meio de reflexões e coordenações de perspectivas, tendo como finalidade o estabelecimento de posicionamentos coletivos que representem um compromisso do grupo (NUNES, 2017). Os conteúdos que integram os grandes eixos dos ciclos de trabalho são frutos de um levantamento de temas realizado anteriormente durante a pesquisa de mestrado (BOZZA, 2016) e outros considerados necessários a partir de outros estudos posteriores. Os grandes eixos de trabalho abordados foram: imagem virtual, relacionamentos e comportamentos on-line, riscos e uso positivo da tecnologia.

Considerando nossos objetivos, serão descritos, a seguir, os cinco capítulos que constituíram a presente pesquisa-ação.

No primeiro capítulo, nos debruçamos a discorrer sobre os principais problemas e desafios atuais que coexistem em espaços on-line. Iniciamos a primeira parte, trazendo estudos que abarcam os diferentes tipos de agressões on-line e que correspondem a comportamentos nocivos diferentes, mas que são marcados pela crueldade e que há a ausência de um elemento moral comum, que é o respeito. Em seguida, apresentamos reflexões sobre o impacto da internet e redes sociais nos relacionamentos interpessoais e na convivência em tempos atuais. Também trazemos referências que vão subsidiar uma reflexão sobre a apresentação da imagem das pessoas no ambiente on-line e os impactos de conteúdos virtuais na construção da autoimagem dos sujeitos. E, ainda, apresentaremos pesquisas que indicam os riscos que estamos suscetíveis ao usar as redes, bem como o uso positivo que não podemos desconsiderar diante das inúmeras possibilidades que encontramos nas redes.

Na segunda parte do mesmo capítulo, discorreremos sobre a importância de a educação atual abordar os pressupostos de uma educação midiática e ampliamos nossa

discussão, trazendo a pesquisa anterior que aponta a ausência de programas educativos brasileiros, avaliados cientificamente, que apresentam propostas educativas para o trabalho com a convivência on-line. Por isso, justificamos a necessidade de investir em educação nessa área nas escolas brasileiras, apresentando o presente programa, os temas de trabalho que integram nosso currículo formativo e referencial teórico que embasou toda nossa intervenção.

No segundo capítulo, apresentamos o método adotado para a presente investigação, descrevendo a relevância da pesquisa, seus objetivos, a contextualização da escola em que realizamos o trabalho com os alunos, a caracterização da pesquisa, bem como os diferentes instrumentos utilizados para a produção e análise dos dados.

O terceiro capítulo foi dedicado à descrição de toda a intervenção educativa, desde as ações que integram o programa, o planejamento das atividades desenvolvidas com os alunos, a estrutura de um módulo de trabalho, a metodologia utilizada para ministrar as aulas, as ferramentas pedagógicas utilizadas no desenvolvimento do trabalho, bem como as propostas pedagógicas que integraram o programa envolvendo o protagonismo juvenil. No segundo momento, enfocamos o desenvolvimento do programa, quais temas foram de fato trabalhados, a duração de cada um deles e trazemos exemplos de produções, discussões e trabalhos realizados pelos alunos participantes.

No quarto capítulo, apresentamos nossas categorias de análise, que enfocam essencialmente as transformações coletivas e individuais de participantes da pesquisa e a avaliação dos nossos encontros formativos. Em seguida, apresentamos a análise e a discussão dos resultados oriundos dos nossos instrumentos avaliativos, bem como as limitações da pesquisa. Por fim, teceremos nossas conclusões.

A presente investigação se justifica devido à ausência de programas educativos brasileiros avaliados cientificamente visando à convivência ética em ambientes virtuais. Esperamos que nossas propostas e resultados possam inspirar escolas e educadores que desejam desenvolver um trabalho de prevenção aos riscos e comportamentos violentos na internet; bem como atuar na promoção do uso crítico, positivo, seguro e respeitoso das redes sociais, visando à formação de sujeitos que pautem suas ações em valores morais universalmente desejáveis, fundamentais para a convivência tanto no mundo físico, quanto no ambiente virtual.

CAPÍTULO 1 – O UNIVERSO ON-LINE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Eu acho que nem tudo é brincadeira. Se o negro não recebe como brincadeira é racismo. Às vezes ele finge que achou engraçado, aceita para não ser o chato do grupo, para não piorar a situação, ou às vezes ele até já se acostumou. Na hora até dá até vontade de rir de algumas, mas depois dá um peso na consciência. Eu não compartilho mais figurinha de negro. Quando você compartilha, você tá divulgando a ofensa. A maioria das figurinhas tem conteúdo ofensivo. Tem que falar que não gostou. Eu acho que tem a ver com o preconceito sim, pois você começa a se achar importante e não aceitar esse tipo de figurinha como “brincadeira”.

Autora: aluna participante da pesquisa

1.1 Panorama geral do uso da internet no Brasil por crianças e adolescentes

O último relatório Digital in (2019b) aponta que mais da metade da população do mundo possui acesso à internet. Aproximadamente 57% da população mundial está conectada à rede, cerca de 4,3 bilhões, entre os 7,6 bilhões de seres humanos. Ademais, 67% da população usa dispositivos móveis, houve um aumento de 100 milhões de pessoas (2%) em relação a 2018. Os dados também apontam que 3,4 bilhões de pessoas são usuárias de redes sociais e 3,26 bilhões acessam suas redes sociais em dispositivos móveis.

No Brasil, de acordo com o levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), aponta que sete em cada dez pessoas estão conectadas à rede; os dados consideram 181,1 milhões de brasileiros, com 10 anos ou mais. Entre os jovens, 85% das pessoas entre 18 e 24 anos de idade têm acesso à internet. O resultado confirma que o celular é a ferramenta tecnológica mais utilizada, 98% dos entrevistados usam para se conectar à rede. A pesquisa também aponta que a região Sudeste possui maior número de habitantes conectados (72,3%), seguida do Centro-Oeste (71,8%) e Sul (67,9%), enquanto o Nordeste e Norte trazem os menores índices, com, respectivamente, 52,3% e 54,3% de cidadãos on-line.

Outros dados ampliam nosso panorama, segundo o último relatório divulgado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - Cetic.br (TIC KIDS ONLINE, 2018), que investiga sujeitos que possuem entre 9 a 17 anos, no ano de 2018, 86% de crianças e adolescentes eram usuários de Internet no Brasil. É expressivo o número de internautas nessa faixa etária, mesmo havendo desigualdades

regionais (em relação ao acesso à tecnologia), uma vez que crianças e adolescentes das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste acessam mais que as das regiões Norte e Nordeste, segundo o relatório.

O celular também é apontado como principal dispositivo utilizado, cerca de 93%, o equivalente a 22,7 milhões de indivíduos com idade entre 9 e 17 anos, usaram essa tecnologia, sendo que para 53% dos usuários investigados, o celular foi o único dispositivo utilizado para acessar à internet; dado que sugere menos possibilidade de supervisão parental. Além disso, os resultados indicam que 82% ou o equivalente a 20 milhões de crianças e jovens possuíam perfil em redes sociais. O *WhatsApp* foi o aplicativo usado em maiores proporções (72%), superando pela primeira vez na história da pesquisa, que é realizada desde 2005, o *Facebook* (66%). Já o *Instagram* apresentou o maior crescimento em relação ao número de usuários, saltando de 36% em 2016 para 45% em 2018 (TIC KIDS ONLINE, 2018).

Dados, ainda mais atuais, divulgados no relatório Digital in (2019a), da *We Are Social* e da *Hootsuite*, constataram que a penetração da Internet atinge 70% no Brasil, acima da média global, que é de 57%. O Brasil fica atrás apenas das Filipinas com relação a horas gastas na internet. Os brasileiros passam um total de 9h 29 min por dia na internet, o que está bem acima da média global, que é de 6h e 42 min. Além disso, 81% dos brasileiros com 13 anos ou mais estão ativos nas redes sociais, contra 58% em todo o mundo. O mesmo relatório apresentou as redes sociais virtuais mais acessadas no Brasil no ano de 2019, a plataforma de vídeos *YouTube* foi utilizada por 95% dos internautas; a rede social *Facebook* por 90%; o aplicativo de mensagens *WhatsApp* por 89%; o *Instagram* por 71%; o *Facebook Messenger* por 67%; o *Twitter* por 43%; o *Linkedin* por 36%; o *Pinterest* por 35%; o *Skype* por 31%; o *Snapchat* por 23%, entre outras, usadas por menos de 20% da população brasileira. O Brasil ocupou o segundo lugar com relação a horas gastas em plataformas de redes sociais por dia: 3h e 34 min. Os internautas brasileiros tinham, em média, nove contas em redes sociais.

Os dois relatórios trazem dados que chamam atenção. Primeiro, apontam que o Brasil supera a média global em relação ao tempo gasto de acesso à internet, caracterizando o uso excessivo no país. Segundo, porque alertam que crianças e adolescentes fazem o uso frequente dessas plataformas virtuais, indicando intensidade nos relacionamentos interpessoais nesses ambientes. Além de comprovarem que grande parte faz o uso destas plataformas digitais, mesmo não tendo idade permitida para acessá-

las. O regulamento do *Facebook*, *Instagram*, *YouTube*, *WhatsApp* e outras redes sociais indica que só é permitido criar uma conta quem tem mais de 13 anos de idade.

Outros dados complementam nossa reflexão sobre o uso dessas plataformas por crianças e adolescentes. Um estudo recente divulgado pela TIC Kids Online Brasil (2019), concluiu que, das crianças e jovens entrevistados, 78% afirmaram que podem enviar mensagens em aplicativos sem supervisão da família, 77% têm permissão de assistir a vídeos e filmes on-line sem nenhum tipo de filtro por parte dos adultos e 75% usam as redes sociais sozinhos. Ademais, 42% já tiveram contato on-line com alguém que não conheciam pessoalmente, sendo que 27% dessas comunicações foram feitas pelas redes sociais e 21% por meio de plataformas de mensagens on-line. E, ainda, 22% afirmaram efetivamente já terem encontrado pessoalmente um indivíduo que conheceram na internet.

A esse respeito, sabemos que a supervisão parental é dificultada pela mobilidade dos dispositivos digitais; além disso, em alguns contextos familiares, os responsáveis passam horas trabalhando dentro ou fora de casa e não dispõem, muitas vezes, de tempo suficiente para acompanharem todas as atividades on-line dos filhos. Ademais, temos muitas famílias em que os responsáveis desconhecem as plataformas de mídias digitais e os problemas decorrentes do uso dessas ferramentas, alertando-nos, também, para a necessidade de informar e formar as famílias para o uso consciente e seguro do espaço virtual.

Ao mesmo tempo, muitos dos problemas ou conflitos que ocorrem no espaço virtual ecoam nas relações presenciais dentro das escolas, uma vez que a internet também é espaço de convivência entre os atores escolares. Algumas instituições têm organizado projetos voltados para uso de plataformas de aprendizagem, outras têm desenvolvido projetos e campanhas para trabalharem temas que estão em evidência, como *cyberbullying*, *Fake News*, discursos de ódio, proteção de dados; porém, são ações vinculadas a projetos extracurriculares e não institucionalizados. Em uma pesquisa realizada anteriormente (BOZZA, 2016), não encontramos programas sistêmicos no Brasil, que tenham sido avaliados e publicados em bases de dados acadêmicas, voltados para um trabalho formativo e preventivo nessa área. Isso pode ser um indicativo de que muitas das escolas brasileiras trabalham com a temática da convivência no ambiente virtual de forma pontual ou transversal, não caracterizando, portanto, um programa da instituição escolar em que haja um espaço institucionalizado e um currículo voltados para essa formação. Ademais, são ações louváveis, porém, ainda insuficientes para a superação

dos problemas no âmbito virtual, que são complexos e exigem soluções distintas e também complexas, como pretendemos demonstrar nos próximos itens.

1.2 Principais problemas e desafios atuais

Muitos são os problemas e os desafios advindos do uso da internet e das redes sociais, dos quais somente tomamos consciência quando refletimos especificamente sobre cada um deles. Há fenômenos que são novos, que surgiram de acordo com o desenvolvimento e crescimento do público das redes sociais; há outros, no entanto, que conhecemos há séculos, mas que ganharam novas facetas ao se manifestarem em território on-line.

Esses fenômenos apresentam aspectos negativos e positivos e podem ser categorizados em domínios que se referem aos comportamentos humanos na internet, aos relacionamentos interpessoais no mundo virtual, aos riscos presentes no universo on-line e ao impacto da tecnologia na construção das imagens dos sujeitos. Apresentaremos e faremos a discussão a respeito desses elementos que coexistem em espaços on-line, iniciando nossa reflexão acerca dos comportamentos humanos nocivos mais frequentes na rede atualmente.

1.2.1 Comportamentos agressivos on-line

Com o advento da tecnologia de comunicação e informação, bem como o uso de redes sociais virtuais para nos comunicarmos, surgiram novos problemas relacionados à forma como os usuários se comportam ou agem no universo on-line. São inúmeras situações que se manifestam ou são expressadas nesse meio, marcadas pela ilegalidade do ponto de vista jurídico e também pelo desrespeito do ponto de vista ético. Podemos citar palavras agressivas, expressões preconceituosas, declarações dotadas de discursos de ódio, opiniões hostis confundidas com liberdade de expressão, pré-julgamentos sem articulação com fatos e argumentos concisos, a possibilidade de agir de forma anônima ou por meio de perfis falsos nas redes sociais, a facilidade de destruição da imagem de alguém por meio da exposição na internet, entre outros. Enfim, são todas situações nocivas relacionadas à forma como os usuários se comportam ou agem no meio virtual, que impactam nas esferas sociais de modo geral e também na escola, que está inevitavelmente inserida nesse contexto.

Pesquisas já apontavam para a frequência desses fenômenos nas instituições educativas brasileiras e os danos decorrentes dessas experiências. No país, no ano de

2010, os índices de agressões no meio on-line já eram alarmantes, entre os 5 mil estudantes de 10 a 14 anos, participantes de uma pesquisa (PLAN, 2010), 17% já tinham sido alvos de *cyberbullying*, destes, 87% tinham sido agredidos nas redes sociais, em uma época em que essas plataformas não eram tão abundantes como atualmente.

Pesquisas mais recentes apontam para a prevalência desse problema. Abramovay et al. (2016) constataram que, no ano de 2015, o *cyberbullying*¹ havia superado outros tipos de violência escolar. Participaram desse estudo 6.709 estudantes, entre 12 a 29 anos, de sete capitais brasileiras (Maceió, Fortaleza, Vitória, Salvador, São Luís, Belém e Belo Horizonte); destes, 27,7% já tinham sofrido violência on-line, 13,1% violência física, 20,9% ameaças, 25,1% roubo/furto, 1,6% violência sexual, outros tipos 11,4%. Além disso, o número de envolvidos em agressões on-line vem aumentando. Dados divulgados por Stelko-pereira et al. (2018) indicam que, entre 1.534 alunos pesquisados, de escolas localizadas nos estados de São Paulo, Ceará, Paraná e Minas Gerais, 37% estavam envolvidos em situações de violência virtual. Um estudo, realizado pela UNICEF (2019), que contou com mais de 170 mil participantes de 30 países, apontou que no Brasil 37% dos entrevistados afirmaram já ter sido vítima de agressões virtuais. As redes sociais foram apontadas como o espaço em que mais ocorrem casos de violência entre jovens no país, nomeando o *Facebook* como a principal. Além disso, 36% dos adolescentes brasileiros informaram já ter faltado à escola após ter sofrido agressão on-line de colegas de classe, tornando o Brasil o país com a maior porcentagem nesse quesito na pesquisa e evidenciando o quanto as formas de violência vivenciadas na internet impactam nas relações escolares e na vida “real” dos nossos alunos e alunas.

Na perspectiva das famílias, o Brasil é o segundo país do mundo em que as ofensas em meios digitais são mais frequentes (IPSOS, 2018). E esse número tem aumentado, 29% dos pais ou responsáveis brasileiros consultados em 2018² relataram que os filhos já foram vítimas de agressão on-line; na sondagem anterior, divulgada em 2016, esse índice era de 19%. Há, ainda, um outro dado importante que revela que mais da metade dos pais brasileiros afirma que as agressões virtuais vieram de um colega de classe do filho, a maioria por meio das redes sociais. Ou seja, muitas vezes, o autor da agressão

¹ Essa pesquisa definiu *cyberbullying* como ato de “zoar, ameaçar ou xingar pela internet”.

² É importante ressaltarmos que esses números já eram expressivos nos anos em que essas pesquisas foram publicadas, no entanto, é provável que esses índices sejam ainda maiores nos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia do vírus COVID-19, uma vez que grande parte das instituições de ensino se reorganizaram para ministrar aulas remotas ou ensino on-line, o que resultou na convivência entre atores escolares quase que exclusivamente no meio virtual.

é conhecido da vítima (CORCORAN; MC GUCKIN; PRENTICE, 2015), o que acentua seu sofrimento, uma vez que a violência é praticada pelo próprio grupo de pares, aquele em que o alvo deseja pertencer.

Situações de *cyber* agressão são nocivas e representam uma ameaça à saúde mental e ao bem-estar psicológico durante a infância e a juventude. Estudos realizados por Garaigordobil, Mollo-Torrigo e Páez (2020) apontam que as vítimas de agressão no meio on-line sofrem sentimentos de insegurança, solidão, tristeza, infelicidade, desamparo, ansiedade, irritabilidade, depressão, ideação suicida (alguns cometem suicídio), estresse pós-traumático, medo, baixa autoestima, raiva e frustração, somatizações, distúrbios do sono, distúrbios alimentares, fobias, problemas de desempenho acadêmico, etc. Além disso, essas consequências costumam ser duradouras em médio e em longo prazo. Os autores também afirmam que aqueles que têm comportamentos de *cyber* agressores são mais propensos a mostrar desengajamento moral, falta de empatia, baixa estabilidade emocional, dificuldade em seguir regras, comportamento delinquente, problemas com comportamento agressivo, dependência de tecnologias, absentismo escolar, ingestão de álcool e drogas, sentimentos de solidão emocional, menos otimismo e felicidade (GARAIGORDOBIL; MOLLO-TORRICO; PÁEZ, 2020, p. 2). Quer dizer, são dados que nos fazem um alerta importante, os danos à saúde mental e física, bem como os impactos nas relações sociais, estão presentes tanto na vida de *cyber* agressores quanto na vida de seus alvos, indicando que há sofrimento para todos os envolvidos em situações de violência on-line.

Seguindo nossas reflexões acerca dos comportamentos nocivos manifestados no mundo virtual, se faz necessário neste momento diferenciarmos as formas de agressão que se manifestam no meio on-line. Apresentaremos a seguir, brevemente, os principais conceitos que envolvem essa temática e para o aprofundamento desses conceitos sugerimos a leitura da nossa pesquisa de mestrado publicada anteriormente (BOZZA, 2016).

Iniciamos a distinção dos fenômenos, ressaltando que a maioria dos estudos sobre agressão virtual utiliza o termo ***cyberbullying*** para definir comportamentos agressivos, ameaças, insultos, difamações, maus tratos intencionais e humilhações no contexto digital. Contudo, há outras manifestações violentas presentes no espaço on-line, marcadas também pelo desrespeito e que, muitas vezes, ocorrem em concomitância, tais como: *cyber* assédio, *cyberstalking*, *cyberteasing*, *sexting*, *shaming*, linchamentos virtuais, discursos de ódio e outros.

O termo **cyber agressão**, geralmente, é utilizado para designar a agressão de forma ampla, quando há a intenção de causar um dano a uma pessoa, utilizando, para isso, celulares, internet e redes sociais. Há, no entanto, alguns subtipos dessa forma de violência. O **cyberbullying**, como já ressaltamos, é marcado por uma característica que o diferencia dos demais, uma vez que corresponde a ações violentas e intencionais **entre pares**, no ambiente virtual (DEMPSEY et al., 2011; AVILÉS, 2013), ou seja, entre sujeitos que estão no mesmo nível hierárquico de autoridade, como os alunos de uma escola, por exemplo. No caso das agressões que ocorrem entre sujeitos que se encontram em esferas hierárquicas diferentes, como, por exemplo, na relação entre professor e aluno, o fenômeno recebe o nome de **cyber assédio**.

Outro tipo de agressão presente nas redes é o **cyberstalking**, que consiste em usar as ferramentas tecnológicas para perseguir obsessivamente uma pessoa específica, de modo a exercer controle sobre a vida dela (TRUZZI, 2009). Segundo Pereira e Matos (2015), há na literatura um consenso sobre os elementos centrais do **cyberstalking**: a persistência, a intenção, a indesejabilidade, a percepção de medo ou ameaça críveis e a repetição de padrões de comportamento; incluindo desde ações rotineiras e aparentemente inofensivas (como, por exemplo, postar um comentário na rede social do alvo ou envia-lhe mensagens), até ações intimidatórias (como enviar mensagens ameaçadoras, roubar senhas/identidade). Embora o foco de investigações sobre o fenômeno esteja voltado para a população adulta e universitária, os adolescentes também são potenciais atores e alvos de perseguição na internet (PEREIRA; MATOS, 2015, p. 60).

As provocações no meio virtual também vêm ganhando destaque entre os adolescentes na internet, esse fenômeno recebe o nome de **cyberteasing**. O fenômeno não é tão nocivo quanto ao **cyberstalking**, porém, pode trazer consequências danosas para o alvo, uma vez que esse sente a provocação como um ataque agressivo, ainda que não haja a intenção clara do autor de prejudicá-lo (VANDEBOSCH; CLEEMPUT, 2008). Inclusive, é comum identificarmos nos discursos dos adolescentes autores de **cyberteasing**, que determinada postagem foi apenas uma “brincadeira”, que era para ser “engraçado”, o que pode denotar ausência de sensibilidade moral ou incapacidade de detectar dimensões morais encobertas, ao não reconhecerem a agressão em sua prática (LA TAILLE, 2009).

Gostaríamos de enfatizar, também, dois tipos de agressões virtuais, que expõem publicamente os alvos a uma situação humilhante ou vexatória, uma vez que

esses fenômenos têm sido observados com mais frequência nas redes. Um deles é o *shaming* (vergonha pública massiva, tradução livre), ocorre quando as redes sociais são usadas como meio para 'envergonhar' indivíduos (VRIES, 2015), são, geralmente, ofensas, julgamentos de valor e intolerância desmedida que visam a constranger, expor e ridicularizar os alvos publicamente. Há casos específicos, em que se supõe ou julga que um sujeito cometeu algum ato cruel, repulsivo ou desrespeitoso, levando uma grande massa de usuários a agredir o suposto transgressor com avalanches de mensagens hostis na internet até obter seu “assassinato virtual e social”; esse movimento recebe o nome de **linchamento virtual**. Nas palavras de Freitas (2018), no Brasil, esse fenômeno vem sendo cada vez mais semeado entre usuários das redes sociais, em situações de conflito na internet, e são permeados pelo “espectro discursivo coberto por noções como cultura da humilhação ou cultura do ódio” (p. 155).

Lembramos que esses fenômenos não são novos, o linchamento em praça pública, os julgamentos massivos são fenômenos historicamente conhecidos pela humanidade. A novidade é que todas essas práticas desrespeitosas, estão associadas a características específicas do espaço on-line, que têm implicado em problemas e consequências desmedidos. A **rápida propagação** de mensagens, imagens ou vídeos possibilita a expansão desses conteúdos para **grandes audiências**. A popularização dos *smartphones*, vinculados à internet, trouxe a possibilidade de enviar mensagens, tirar fotos, fazer vídeos e replicá-los em diversos meios virtuais, com grande facilidade e rapidez, a um número de pessoas muito maior, se comparado ao meio físico. O poder do compartilhamento na internet é imensurável; as informações inseridas no espaço on-line podem ser disseminadas rapidamente via internet e chegar aos dispositivos móveis de muitas pessoas, situadas em qualquer parte do mundo, com apenas um clique. Segundo Nejm e Ribeiro (2019):

A intensidade e o volume de interações sociais dão origem a um tipo específico de multidão, a exemplo do que pesquisadores apontam como “aglomeração digital” (JOINSON, 2011). Assim como outras multidões, as aglomerações digitais diminuiriam as habilidades de controlar as interações, particularmente as fronteiras entre o self, os pequenos grupos íntimos, e as audiências mais públicas. Este novo tipo de aglomeração seria fruto da perturbação da regulação dos limites nas interações sociais, permitindo múltiplas audiências com métodos limitados de controle dos limites e encorajando o compartilhamento irrestrito de informações pessoais que implicam outros usuários (JOINSON, 2011 apud NEJM; RIBEIRO, 2019, p. 122).

Essas distinções do espaço on-line com relação ao meio físico ampliam o poder massacrante da internet, quando há a exposição de um alvo em situações de *cyberbullying*, *shaming* e linchamentos. Além disso, se antes a violência, a humilhação, as situações vexatórias restringiam-se a uma pequena plateia, hoje, o desrespeito é massivo. Dessa forma, o problema não está na tecnologia, mas na forma como os seres humanos se relacionam e usam essa tecnologia, podendo potencializar as formas de relacionamentos agressivos.

Associam-se, a esses fenômenos violentos, comportamentos de *haters* e *trolls*, por exemplo. O termo *hater* (“odiadores”, tradução livre) é popularmente utilizado para classificar algumas pessoas que disseminam o ódio na internet. Geralmente, são usuários que usam palavras de ataque ou críticas desrespeitosas, expondo ou comprometendo publicamente seus alvos. Já os *trolls* (“ogros”, tradução livre) são pessoas que visam a atormentar os outros ou agir de forma desrespeitosa para deixar as pessoas nervosas ou indignadas. Um estudo realizado por Buckels et al. (2014) identificou que os internautas com comportamento *troll* possuem características fortemente ligadas a traços de personalidade, que formam o que alguns psicólogos chamam de “*dark tetrad*” (algo como “tétrade obscura”), composta por: sadismo (prazer ao ver o sofrimento dos outros), narcisismo (egoísmo e auto-obsessão), psicopatia (a falta de remorso e empatia) e maquiavelismo (disposição para manipular e enganar os outros). De acordo com os autores, esses quatro elementos combinados formam as principais características do comportamento dos *trolls* na internet.

Gostaríamos, também, de ressaltar outro tipo de agressão que vem ganhando destaque no mundo todo pelo aumento da sua incidência, principalmente entre os jovens: o *sexting*, em que há troca de material de conteúdo sexual, por meio de dispositivos tecnológicos (VAN et al., 2015). O grande problema está relacionado ao compartilhamento em massa desses conteúdos íntimos (conhecido popularmente no Brasil pela expressão “vazamento de nudes”), resultando num alto nível de sofrimento para quem é exposto. De acordo com Del Rey et al. (2019), há uma delimitação conceitual entre *sexting* primário e secundário. No primeiro caso, há a troca de imagens íntimas entre menores, sem o compartilhamento em massa. No segundo caso, há o compartilhamento do conteúdo íntimo, ou seja, ele é encaminhado para além do destinatário pretendido. É relevante mencionar que o *sexting* primário tende a ser

consensual (com algumas exceções como em casos de **sextorsão**³), mas o *sexting* secundário, geralmente, não é consensual e tem um impacto maior na vida de quem é exposto.

O mesmo estudo revela que as consequências do envolvimento em casos de *sexting* parecem afetar meninos e meninas de formas diferentes. Segundo os autores, a necessidade de popularidade é um dos fatores que explica o envolvimento nessas situações. Adolescentes sentem necessidade de serem populares e, por isso, são mais propensos a postar fotos de si, acreditando que ao postarem fotos íntimas terão mais aceitação entre seus pares. Contudo, o *sexting*, geralmente, é mais prejudicial para as meninas, pois elas tendem a ser alvo de insultos e humilhações, quando o conteúdo íntimo é compartilhado em massa, prejudicando sua reputação. Por sua vez, os meninos podem experimentar consequências positivas nas mesmas situações; por exemplo, recebendo maior aceitação dentro do grupo de pares. Esses dados confirmam a urgência de discutirmos com os adolescentes a equidade de tratamento com relação as questões que envolvem gênero.

Uma pesquisa nacional, realizada pela UNICEF (2019), com 14 mil meninas entre 13 a 18 anos, apontou que o *sexting* faz parte da vida das adolescentes, mas elas não sabem como se proteger de “vazamentos” de imagens na rede e não encontram o amparo necessário nem na família, nem na escola. Os resultados mostram que a sexualidade da juventude atual inclui práticas de *sexting*. Entre as meninas de 13 a 18 anos que participaram da pesquisa: 35% já mandaram fotos ou vídeos íntimos a alguém; mais de 70% já receberam imagens íntimas de alguém sem pedir; 80% já receberam pedidos de alguém para enviar imagens nuas; menos de 20% disseram já ter solicitado imagem de nudez a alguém; 55% disseram que essas práticas costumam ocorrer pelo aplicativo *WhatsApp*; 25% afirmaram que o *sexting* ocorre pelo aplicativo *Snapchat*.

Mas, o “vazamento” de imagens íntimas traz desafios. Cerca de 10% das entrevistadas passaram por esse problema, sem uma rede de apoio, o que gerou bastante sofrimento. Entre as meninas participantes, a maioria não dividiu o problema com adultos ou pares; os resultados mostraram que 35% não contaram a ninguém, 31% falaram para uma amiga, 16% compartilharam o problema com alguém da família e 2% conversaram

³ É a ameaça de divulgação em massa de imagens íntimas para forçar alguém a fazer algo - ou por vingança, ou humilhação ou para extorsão financeira. É uma forma de violência grave, que pode levar a consequências extremas como o suicídio (SAFERNET, 2017). Mais informações disponíveis em: <https://new.safernet.org.br/content/o-que-é-sextorsão>.

com docentes na escola. Quando questionadas sobre como se sentiram, 80% sentiram-se culpadas, 30% disseram ter se sentido tristes e sozinhas, 26% cogitaram fazer algum dano ao próprio corpo, 3,8% mudaram de escola e 1% disse ter mudado de cidade.

A pesquisa também deixa claro que as adolescentes não conversam sobre o tema com os adultos responsáveis por elas. Um número expressivo indica que 70% das garotas nunca discutiram o tema com as famílias. Elas preferem silenciar ou falar apenas com amigas, que também têm pouca informação sobre o assunto. A maioria das meninas também desconhece qualquer rede de proteção para vítimas de vazamento de imagens íntimas sem consentimento, apenas 6% das meninas conheciam canais de ajuda. Quando perguntadas sobre a atuação da escola, 70% das meninas disseram que o assunto nunca havia sido discutido em sala de aula, indicando que não há espaço para esse tema no cotidiano educativo e o quanto é necessário que exista esse espaço para a discussão entre a relação das questões de gênero e as agressões virtuais.

Após enfatizarmos a ausência de elementos éticos ligados a tais situações de exposição, humilhação e desrespeito; gostaríamos de apresentar as consequências do ponto de vista jurídico para a tratativa dos fenômenos. Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 (artigos 241 e 241^a, incluídos pela Lei nº 11.829, de 2008) é proibido vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente; bem como oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente. Ademais, em 2018, entrou em vigor a lei sobre importunação sexual (número 13.718/18), que indica que publicar, compartilhar, vender imagens e vídeos de sexo, nudez ou pornografia sem consentimento é crime no Brasil. O mesmo vale para quem divulgar cenas de estupro e, caso o criminoso tenha tido (ou tenha) relações íntimas com a vítima, a pena pode ser ainda maior, a prática é conhecida como **pornô de vingança**.

Um outro tipo de agressão on-line que vem adquirindo força nos últimos anos no Brasil, principalmente após as eleições presidenciais em 2014, agravando-se em 2018 e revelando-se atualmente como um dos principais problemas a ser enfrentado pelos usuários e gerenciadores de redes sociais: o **discurso de ódio**. Compreendemos o fenômeno como “manifestação discriminatória externalizada, que abrange os atos de discriminar e de instigar a discriminação contra determinado grupo de pessoas que

possuem uma característica em comum” (SILVA et al., 2011, p. 450). Isso porque o discurso de ódio não se limita a atingir apenas os direitos fundamentais de indivíduos, mas de todo um grupo social. Segundo a organização SaferNet Brasil⁴, essas manifestações atacam e incitam ódio contra determinados grupos sociais, baseadas em raça, etnia, gênero, orientação sexual, religiosa, origem nacional, entre outros.

Rosenfeld (2001) apresenta dois tipos de discurso de ódio: o *hate speech in form*, que se refere às manifestações de ódio explícitas; e o *hate speech in substance*, que se refere ao ódio velado. O último, é ainda mais problemático, uma vez que, muitas vezes, sua expressão vem disfarçada de **humor**. Por isso, é fundamental refletirmos sobre aquilo que achamos “engraçado” daquilo que produz violência moral, preconceito, discriminação e ódio contra grupos vulneráveis. Segundo La Taille (2014, p. 142), no humor, o critério moral é frequentemente usado para avaliar sua qualidade, uma vez que, mesmo quando o efeito humorístico é bom, ou seja, as pessoas riem, o critério moral é o que decidirá se é passível de causar risos ou não, lembrando que “o riso é sempre um pouco humilhante para quem é dele objeto” (BERGSON, 1940 apud LA TAILLE, 2014, p. 144).

Além disso, o discurso de ódio ocorre quando há um desequilíbrio entre direitos e princípios fundamentais, incluindo a liberdade de expressão e a defesa da dignidade humana, é considerado crime no Brasil e também um atentado aos Direitos Humanos, lembrando que nossa Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura que todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades, sem distinção de qualquer espécie e independente de qualquer singularidade que esteja relacionada à raça, cor, sexo, gênero, idioma, religião, entre outras (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 1948/2009).

Contudo, relatórios recentes apontam constantes ataques à dignidade humana e aos direitos fundamentais dos indivíduos. Dados divulgados pelo 2º Dossiê de Intolerância nas Redes (NOVA/SB, 2017) indicam que, de 2006 a 2017, a Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos recebeu 3.861.707 denúncias de conteúdo de ódio na internet, envolvendo 668.288 páginas diferentes, relacionados a dez tipos diferentes de intolerância: aparência, classe social, deficiência, homofobia, misoginia,

⁴ A SaferNet Brasil é uma associação civil de direito privado, com atuação nacional, sem fins lucrativos ou econômicos, sem vinculação político partidária, religiosa ou racial. Fundada em 20 de dezembro de 2005 por um grupo de cientistas da computação, professores, pesquisadores e bacharéis em Direito. Mais informações e acesso a dados sobre discurso de ódio em: <http://saferlab.org.br/o-que-e-discurso-de-odio/>

política, idade/geração, racismo, religião e xenofobia. Já a SaferNet Brasil recebeu, no mesmo período, 3.060.502 denúncias sobre conteúdos que envolviam racismo, homofobia, intolerância religiosa, xenofobia, neonazismo, incitação à violência, entre outros. Os números correspondem apenas a conteúdos que foram denunciados, não se tratando, portanto, do total de casos de intolerância que efetivamente ocorreram na rede.

Segundo outro levantamento divulgado também pela SaferNet Brasil (MESQUITA, 2018), no período entre o primeiro e o segundo turno das eleições para presidente em 2018 no país, teve um aumento significativo no número de denúncias de discursos de ódio ou intolerância na internet. As denúncias com teor de xenofobia cresceram 2.369,5%; de apologia e incitação a crimes contra a vida, 630,52%; de neonazismo, 548,4%; de homofobia, 350,2%; de racismo, 218,2%; e de intolerância religiosa, 145,13%. O número total de denúncias mais que dobrou em relação às eleições de 2014: passou de 14.653 para 39.316 no ano de 2018. O aumento do número de denúncias de crimes relacionados à xenofobia ocorreu, segundo a instituição, principalmente porque no Nordeste o número de votos a favor de um dos candidatos superou o do adversário político. Após o resultado, as redes sociais foram invadidas por comentários, *memes* e outros tipos de conteúdos virtuais, fazendo menções preconceituosas, tais como: "nordestino não é gente", "não sabem votar, depois vem para São Paulo procurar emprego", "se o nordestino tivesse a cabeça redonda pensaria melhor" e "vamos separar o Nordeste do resto do Brasil". A maior parte do conteúdo denunciado por meio da plataforma da SaferNet estava no *Facebook*, do total de denúncias, 13.592 partiram de endereços eletrônicos da rede social, em segundo lugar vem o *Twitter*, com 1.509, seguido do *Instagram*, com 1.088, e do *YouTube*, com 400.

Existem possíveis explicações para esses tipos de comportamento na rede. A primeira delas é que a sensação de **invisibilidade** presente no espaço on-line pode levar alguns sujeitos a apresentarem atos abusivos, violentos ou mal-intencionados. De acordo com Mason (2008), o sentimento de **anonimato** presente na internet pode favorecer a desinibição e levarem sujeitos a incitar a raiva, ódio ou, até mesmo, ameaçando outras pessoas.

Ademais, há nas redes uma **sensação de impunidade**, relacionada à ideia de que na internet pode-se fazer ou falar o que quiser que não haverá punição para isso. Essa ideia é contrária à legislação atual brasileira. Como exemplo, citamos a Lei de Crimes da Internet (número 12.737/2012), também conhecida como "Lei Carolina Dieckmann", que pune com prisão quem comete crimes digitais e serve como base jurídica para punir quem

divulga informações pessoais sem consentimento; o Marco Civil da Internet (lei número 12.965/14), que regulamenta os direitos e deveres do internauta; além de ofensas postadas na internet, que possuem amparo no Código Penal, como: ameaça (art. 147), calúnia (art. 138), difamação (art. 139), injúria (art. 140) e falsa Identidade (art. 307).

Contudo, o **sentimento de proteção**, por estar atrás de uma tela de computador ou celular e não frente a frente com a outra pessoa, pode encorajar comportamentos agressivos e práticas de discursos de ódio nas redes. Além disso, muitas vezes, os agressores se sentem fortalecidos ao se depararem nas redes com pessoas que concordam e reverberam esse tipo de discurso, incentivando-os ainda mais. A esse respeito, o psicanalista Contardo Calligaris afirma que a dinâmica das redes sociais produz uma espécie de validação dos discursos de ódio, que era muito mais difícil antes de elas existirem e se tornarem tão importantes na vida das pessoas (PEREIRA, 2017).

Os estudos de Del Vicario et al. (2016) complementam essa discussão. Concluem que os usuários de redes sociais estão somente buscando visões que reforcem suas opiniões, em vez de justamente aproveitarem a diversidade que oferecem os meios virtuais, para rever seus conceitos e pré-conceitos. O estudo descobriu que os usuários tendem a se unir em comunidades de seu interesse, deixando todo o resto de lado. Esse fenômeno vem sendo chamado de “*echo chamber*” (câmara de eco, tradução livre), onde uma rede de pessoas com ideias compatíveis se une para reforçar as suas visões e opiniões. A esse respeito, Lilly (2016) afirma que há fatores importantes no papel da rede para o crescimento dessas comunidades, tais como:

- as câmaras de eco são blindadas contra informações corretas;
- há possibilidade de anonimato;
- há falta de percepção das consequências sobre as opiniões emitidas;
- as fontes de informação são pouco confiáveis;
- a arquitetura das plataformas promove conteúdo mais extremista e polarizado;
- as comunidades on-line se agrupam por ideologia, enquanto as off-line têm tipicamente outros laços;
- no meio virtual a pessoa tende a se tornar radical para demonstrar mais compromisso com os membros e crenças que os unem aos demais;
- há desconfiança com relação à ordem ideológica, econômica, política e legal que constitui a sociedade ou o país.

Mais uma vez reiteramos que não são problemas causados pela tecnologia. São novas reproduções de comportamentos humanos e formas de convivência já existentes. Gustav Le Bon, quando escreveu seu livro *Psicologia das multidões* em 1895, procurou analisar este fenômeno tomando o indivíduo como foco para pensar o social, onde ele diz que o homem não se comporta da mesma maneira sozinho e em multidão, a pressão das massas causa ecos, por isso o sujeito se fortalece nessas massas. Freud (1921) retoma a mesma questão, quando discute que a mentalidade das pessoas muda quando elas se veem fazendo parte de um grupo, em especial um grupo no qual há uma busca por aceitação, ou seja, em grupo, o sujeito não reage a determinadas situações da mesma maneira como ele faria individualmente (o que não significa que ele não pode ser responsabilizado por suas ações quando em grupo). Parece que esse comportamento vem sendo ampliado em ambientes virtuais.

Os crimes de discurso de ódio são tão graves e frequentes que diversos países do mundo têm investido em campanhas de conscientização e políticas públicas voltadas para o combate desse tipo de agressão on-line. A justiça austríaca, por exemplo, desenvolveu o programa "Diálogo em Vez de Ódio" (NOACK, 2018), depois que as denúncias de incitamento ao ódio aumentaram. Os acusados não são enviados à prisão diretamente, antes têm a opção de participar voluntariamente das sessões do programa durante seis meses. Ao final, são avaliados, e a justiça conclui se houve progresso suficiente para suspender o caso. Além do aconselhamento psicológico, a equipe forma os participantes, apresentando técnicas de comunicação assertiva na internet e alfabetização midiática. Intervenções, como essas do governo austríaco, parecem ser um caminho educativo para a superação do discurso de ódio e de outras práticas agressivas na internet após o problema ocorrido. Porém, ressaltamos a necessidade de ações preventivas e formadoras, para que problemas como estes sejam evitados.

Como vimos, os comportamentos agressivos se manifestam de diferentes formas no espaço on-line. No entanto, ainda que sejam fenômenos distintos, são ações marcadas pela crueldade e possuem um elemento moral comum: o desrespeito. Todas provocam consequências que podem ser graves para quem pratica, assiste ou sofre. Por isso, reiteramos a necessidade de um programa educativo nessa área, embasado num princípio fundamental, que é a formação de personalidades éticas, por meio de um trabalho intencional com valores morais e em um ambiente sociomoral em que esses valores estejam presentes e sejam vivenciados.

1.2.2 Relacionamentos on-line

Problemas ligados aos relacionamentos estabelecidos no universo on-line, bem como a influência das ferramentas tecnológicas nas relações presenciais, têm causado um grande impacto na convivência em tempos atuais. Não é novidade que os problemas decorrentes das interações humanas ocorrem, mas com o advento da tecnologia, alguns se potencializaram e outros ganharam novos formatos.

Iniciamos essa reflexão, partindo de uma característica presente no universo virtual: **o distanciamento emocional**. Por um lado, a conectividade entre as pessoas no espaço on-line permite a aproximação daquelas que estão distantes geograficamente, contudo, além de não substituir o contato físico, pode favorecer relações interpessoais menos empáticas. Compreendemos **empatia** como sinônimo do conceito de **simpatia**, apresentado por La Taille (2009), como a “capacidade de compenetrar-se dos sentimentos de outrem (definição do Dicionário Houaiss). Um caso importante de simpatia, para a moral, é a compaixão, entendida como a capacidade de compartilhar a dor alheia” (p. 10). Nesse sentido, ela exerce um papel importante nos relacionamentos, pois possibilita a conexão com o estado emocional de outrem e pode conduzir indivíduos a terem ações mais solidárias, generosas e respeitosas.

Na internet, características como a ausência física desse “outro”, a falta de *feedback* em relação aos seus sentimentos, o fato de alguns conteúdos serem publicados fora de contexto, de não vermos os impactos reais que uma publicação pode causar na vida desse “outro” acabam favorecendo a desconexão com o seu estado emocional. Podemos inferir, assim, que nas relações on-line o nível de empatia é muito baixo, apontando para a falta do que denominamos **empatia virtual** (ou *cyberempatia*), ou seja, a capacidade de sensibilização ou comoção com o sofrimento alheio nesses espaços on-line, em que há a distância física e, conseqüentemente, emocional. Os baixos níveis de empatia nos relacionamentos on-line justificam a necessidade de incorporarmos a temática em um programa educativo que visa à melhoria da qualidade das relações na internet.

É comum observarmos a falta de empatia em situações que envolvem algum tipo de humilhação ou exposição pública de uma pessoa na rede, como nos casos de *sexting*, linchamentos e outras agressões virtuais. Avilés (2013) aponta que, nos casos de *cyberbullying*, a empatia é reduzida, pois a reação do alvo ao receber a agressão não é necessariamente visível, exigindo um maior exercício intelectual dos espectadores ao imaginar o quanto ele está sofrendo. Ao mesmo tempo, aquele que é o autor apresenta

um nível maior de desinibição e dificuldade de reconhecer os sentimentos do alvo, uma vez que não vê os efeitos negativos após seus ataques.

Outros estudos acerca da empatia e os casos de *cyberbullying* (ANG; GOH, 2010) apontam para a falta de empatia afetiva (capacidade de experimentar e compartilhar as emoções dos outros) e cognitiva (capacidade intelectual para entender as emoções dos outros) nessas situações. Segundo os autores, ambas as capacidades empáticas estão positivamente relacionadas com os comportamentos pró-sociais e negativamente estão relacionadas ao *cyberbullying*. Apontam, também, para uma diferença em relação ao gênero, dentre os 396 adolescentes participantes, as meninas obtiveram escores médios mais elevados em ambas as capacidades em comparação com os meninos, mas a magnitude da diferença foi maior para a empatia afetiva. Outra análise realizada constatou que tanto para meninos quanto para meninas, aqueles que apresentaram índices baixos de empatia cognitiva, relataram mais comportamentos relacionados ao *cyberbullying* do que aqueles que apresentaram alto índice de empatia cognitiva.

Além da redução dos níveis de empatia nas relações on-line, existe uma grande dificuldade de interpretação de sentimentos e emoções em conversas que ocorrem nos espaços virtuais, seja ela com amigos, parceiros/parceiras ou outros tipos de relacionamento. Um estudo (RIORDAN et al., 2017), realizado na Universidade Chatham, nos Estados Unidos, constatou que confiar na amizade e no contexto para interpretar emoções em conversas on-line é ineficaz e, às vezes, prejudicial. Durante a pesquisa, os cientistas pediram que os participantes escrevessem alguns *e-mails* e marcassem as emoções que estavam querendo expressar no texto. As opções eram alegria, confiança, medo, surpresa, tristeza, nojo, raiva e antecipação. Além disso, classificavam de 1 a 7 a intensidade de cada emoção. Essas mensagens foram enviadas a dois grupos diferentes de leitores: amigos dos participantes e pessoas desconhecidas. A maioria dos participantes acreditava que os dois grupos compreenderiam o tom da mensagem, mas apostavam mais nos amigos. Os receptores também estavam confiantes em suas capacidades de distinguir emoções via mensagens on-line, especialmente se o remetente era um amigo.

Os resultados indicam que os dois grupos estavam errados: tanto estranhos quanto amigos tiveram dificuldade para identificar as emoções dos outros pela internet. Amigos acertaram mais, mas não conseguiram interpretar claramente o tom do *e-mail*. Os receptores identificavam emoções negativas com mais facilidade. Mas, não avaliavam a intensidade e tendiam a potencializar as emoções que liam, ou seja, identificavam a

raiva, por exemplo, mas não o quão raivoso estava o outro, supondo que estava no nível máximo de fúria. Essa pesquisa explica muitos dos problemas de relacionamento iniciados nas redes sociais, pois, indica que, em uma conversa on-line, os dois lados acreditam que estão interpretando e sendo interpretados de forma adequada, contudo, isso não acontece sempre e, ainda, ambos tendem a superestimar os sentimentos negativos, resultando em danos, às vezes irreversíveis.

Outra situação recorrente, ligada às interações na internet, ocorre quando envolvemos o sentimento de **confiança** como premissa nas relações on-line. São inúmeros os casos em que os indivíduos confiam excessivamente em outros, a ponto de compartilharem senhas de suas redes sociais, imagens íntimas (como no *sexting*, que já detalhamos anteriormente), segredos ou confidências que podem ser expostos na internet e causar prejuízos irreparáveis. Isso porque o “mundo virtual” apresenta algumas características que o difere do “mundo real”. A primeira delas refere-se à **permanência do conteúdo** no espaço e no tempo, ou seja, aquilo que postamos on-line tem a tendência de ficar registado para a posteridade. Mesmo que o autor da publicação se arrependa e apague o conteúdo, essa informação fica registada no espaço on-line e pode ser copiada por outro internauta a qualquer momento. Além disso, não sabemos quem pode nos ver e ouvir no espaço on-line, são as chamadas “**audiências invisíveis**” (BOYD, 2010). Ainda que sejam utilizados meios privados para compartilhar informações, não sabemos quem realmente terá acesso ao conteúdo e o que, de fato, os outros poderão fazer com ele, não apenas no momento da publicação, mas no dia seguinte ou daqui a alguns anos, por exemplo.

Esse fato leva-nos a mais uma característica que estaria relacionada à **ausência de controle** das informações pessoais no meio virtual. O conteúdo de uma conversa privada, um comentário desprezível, um segredo, senhas, relatórios confidenciais ou qualquer outro conteúdo on-line; a partir do momento que adentra no espaço on-line, deixa de estar sob o controle do usuário. Mesmo que o destinatário do conteúdo seja alguém do círculo de amizade do emissor ou alguém em que confia demasiadamente, como amigos ou parceiro (a), as relações podem mudar, amizades e relacionamentos amorosos podem romper-se, e esse conteúdo pode ser usado para prejudicar o usuário. Ademais, qualquer equívoco, ao postar um conteúdo on-line, mesmo que o autor se arrependa ou detecte o erro segundos após a postagem, se o receptor já viu, não há possibilidade de corrigir a ação. Além disso, se esse conteúdo for salvo pelo

receptor, não há como apagá-lo de forma alguma; as ações na internet, geralmente, são irreversíveis.

Outro ponto relevante, relativo ao âmbito dos relacionamentos on-line que discutiremos, refere-se às novas formas de relacionamentos afetivos e amorosos, antes não possíveis. Podemos citar, como exemplo, o surgimento de **aplicativos on-line de encontros e “paqueras”**, como *Tinder* e *Happn*, que oferecem possibilidades para quem deseja conhecer pessoas novas ou buscar parceiros e parceiras na internet. Esses aplicativos podem conectar usuários de diferentes partes do mundo ou selecionar usuários a partir da geolocalização, indicando possíveis pretendentes (a partir dos critérios escolhidos pelo usuário), que estejam relativamente próximos fisicamente. Se o interesse for mútuo, os usuários iniciam uma conversa em um campo privado, dentro da plataforma. Dessa forma, é possível interagir e iniciar um contato com diversos membros da rede social ao mesmo tempo. Muitas vezes, quem faz o uso desses aplicativos, devido ao grande número de interações, acaba acumulando uma lista de usuários disponíveis para o desenvolvimento de conversas ou algum tipo de relação. Essa classificação é popularmente conhecida no Brasil como lista de “**contatinhos**”.

A esse respeito, um estudo nacional, publicado por Melo et al. (2016), aponta que a autopromoção e a falta de profundidade nas conversas nessas plataformas aparecem como algumas das principais consequências negativas de relacionamentos amorosos on-line. Na perspectiva dos autores, os relacionamentos estabelecidos nesses aplicativos são menos duradouros e os encontros casuais são frequentes, resultando em relações “descartáveis”. Os estudos de Bauman (2001) confirmam essa ideia. Para o autor, o momento histórico atual, denominado por ele de “modernidade líquida”, tem como característica relações mais instáveis, inconstantes ou fluídas, e, portanto, os vínculos afetivos seguem esses princípios e podem ser construídos e rompidos com facilidade.

Podemos inferir que, devido ao grande número de opções e interações nessas plataformas, os laços que se formam podem ser desfeitos rapidamente; para se desvincular afetivamente de um usuário, basta interromper uma conversa ou desconectar-se do aplicativo.

Essa ação vem sendo estudada e recebe o nome de **ghosting**, palavra derivada de *ghost*, que na língua inglesa significa fantasma. Segundo o dicionário Cambridge Dictionary⁵, o termo refere-se a uma maneira de terminar um relacionamento com alguém

⁵ Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/>

de forma repentina, interrompendo toda e qualquer comunicação. Popularmente, no Brasil, o termo é associado à expressão “**deixar no vácuo**”. Trata-se de uma atitude em um relacionamento on-line em que um indivíduo se desconecta, deixando de responder mensagens e ligações e, sem aviso, desaparece sem dar explicações.

Não é uma regra, mas tal comportamento ocorre entre usuários de redes sociais e aplicativos de relacionamento e pode provocar sofrimento. Em um estudo divulgado pelo You Gov (2014), 11% dos participantes disseram ter praticado *ghosting* e cerca de 13% dizem ter sofrido com esta prática; as mulheres com idades entre 18 a 44 anos são mais vítimas do que os homens. Há consequências para ambos os envolvidos. Quem praticou pode sentir culpa por abandonar o outro de uma forma repentina, mas nem sempre isso acontece. Os autores afirmam que, na maioria dos casos, os que praticam o *ghosting* rompem a comunicação com o outro para não terem de enfrentar a situação pessoalmente. Segundo a psicóloga Maya Borgueta, da organização Lantern, da Califórnia (BBC MUNDO, 2015), quem pratica *ghosting*, deseja evitar o conflito, para não se sentir mal ou incomodado, caso a outra pessoa fique brava ou apresente reações desagradáveis. No caso da vítima, ela pode ter sua autoestima prejudicada e pode enfrentar um período de sofrimento por não ter acesso às respostas sobre o que levou ao rompimento, já que a comunicação virtual foi interrompida. A psicóloga afirma que, no início, a vítima passa por um processo de negação e busca desculpas para explicar a situação, tais como: “a outra pessoa ter perdido o telefone” ou “pode ter aparecido uma emergência”. Mas, quando ela toma consciência do afastamento intencional do outro, sofre ao inferir que este não a considerou a ponto de terminar a relação de forma honesta. Além disso, o sofrimento ainda pode se prolongar, uma vez que a comunicação foi interrompida, mas o alvo pode continuar tendo acesso a informações sobre o ex-afeto em outras redes sociais, como *Facebook* ou *Instagram*.

Após o rompimento de uma relação amorosa, muitas vezes, é necessário um afastamento físico e também virtual. A psicóloga Marina Vasconcellos (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2017) sugere que, visando à autopreservação, para esquecer um ex parceiro ou parceira, é preciso distância; mesmo que não haja vontade de reatar por ambas as partes. Isso porque, afirma que pode haver um resquício de sentimento, que pode virar raiva ou decepção, dependendo do que as partes divulgam em suas redes sociais virtuais. Uma pesquisa realizada pela Universidade de Brunel, na Inglaterra (MARSHALL, 2012), confirma essa orientação. Avaliou-se a relação entre o uso do *Facebook* e a recuperação pós-namoro. Os resultados indicam que a exposição contínua à vida on-line de um ex

parceiro ou parceira pode dificultar a recuperação e o crescimento pessoal pós-rompimento de uma ou ambas as partes. Ações, como monitorar frequentemente a página ou a lista de amigos do ou da ex no *Facebook*, foi associado a um índice maior de sofrimento devido ao rompimento. Já os participantes do estudo que cortaram o contato acabaram relatando menos sentimentos negativos em relação ao término, bem como menos desejo sexual pelo antigo afeto.

Usar as redes sociais, como ferramentas de monitoramento ou controle da vida do parceiro ou parceira, ex-afetos e de outras pessoas que fazem (ou não) parte do seu círculo social, parece ser um comportamento recorrente dos internautas. São frequentes ações como visualizar com quem o outro interage na rede; os conteúdos e comentários postados; as fotos ou vídeos publicados; os momentos em que ele ou ela está visível nas redes; o uso de serviços de geolocalização para acompanhar os locais em que o outro transita; entre outros. Esses comportamentos, caracterizados pelo acompanhamento das ações on-line do outro, são conhecidos popularmente no Brasil pela expressão “*stalkear*”. A palavra foi criada pelos próprios usuários das redes e está relacionada ao comportamento *cyberstalking*, descrito por nós anteriormente; mas, neste caso, o neologismo para os brasileiros significa “ato de perseguir”, “espionar” ou “bisbilhotar” as atividades e comportamentos de outras pessoas nas redes sociais, não caracterizando, portanto, violação grave à privacidade do indivíduo, mas indicando uma necessidade de acompanhar a vida alheia na internet.

Por fim, complementando a discussão acerca dos relacionamentos on-line, gostaríamos de ressaltar, também, que a internet é uma forte aliada dos sujeitos que desejam manifestar sentimentos e opiniões de forma velada, em relação ao ex-afeto, amigos, familiares ou qualquer outra pessoa do seu convívio, são as mensagens “**indiretas**”. Geralmente, são compostas por códigos e têm a finalidade de transmitir insatisfações ou angústias com relação a uma pessoa não identificada. Inclusive, muitos usuários usam a rede para provocar ex companheiros ou ex companheiras ou alguém que tiveram algum tipo de desentendimento, divulgando conteúdos compostos por frases de efeito, imagens dos lugares que estão frequentando ou de pessoas que estão se relacionando. Além de, muitas vezes, promoverem uma competição para mostrar quem superou primeiro o conflito, o término da relação ou quem está sofrendo menos. Pode ocorrer, inclusive, a **superexposição da vida privada**, acarretando outros problemas.

Aprofundaremos essa discussão no próximo item.

1.2.3 *Imagem virtual*

Não raro, observamos situações problemáticas relacionadas à **exposição da imagem** de pessoas no ambiente virtual. São situações corriqueiras que podem causar prejuízos reais na vida dos envolvidos.

Iniciamos, refletindo acerca do âmbito da **Imagem Virtual**, apresentando os resultados obtidos, em uma pesquisa publicada por La Llama et al. (2012), que avaliaram o uso do *Facebook* na contratação de funcionários de diversos setores. O estudo conduziu 19 entrevistas semiestruturadas e aprofundadas com empregadores de mais de seis setores, entre eles: educação, saúde, turismo, jurídico e tecnologia da informação; que usaram as informações do *Facebook* dos candidatos ao emprego nos processos de contratação. Os resultados mostraram que os empregadores analisam as contas de redes sociais dos candidatos, levando em consideração: a importância da aparência, a representação da imagem pessoal on-line, o estilo de vida, as curtidas, interesses e postagens na página do candidato, bem como as configurações de privacidade. O estudo concluiu que o *Facebook* é uma das ferramentas mais utilizadas por empregadores para a análise de perfis de candidatos a vagas de trabalho, uma vez que consideram critérios avaliativos, a identidade virtual e as atividades on-line dos sujeitos.

Essa questão é um dos cerne da nossa discussão sobre a temática. Isso porque, podemos considerar que as ações de internautas, tais como: postagens, curtidas, comentários, compartilhamentos na rede; dizem muito sobre suas características pessoais e podem apontar diversos aspectos relacionados à sua personalidade, que serão interpretados aos olhos dos espectadores. Nesse sentido, ponderamos que ações e comportamentos on-line podem ter impactos negativos na vida real dos usuários de redes sociais, como no exemplo anterior: não serem aprovados para uma vaga de emprego, devido à imagem que transmitem aos outros na internet.

Ademais, muitas vezes, uma única ação equivocada, mal-interpretada ou não planejada podem gerar problemas complexos em curto e em longo prazo. Foi o que aconteceu com o *youtuber*⁶ brasileiro Júlio Cocielo (AMENDOLA, 2018), após uma publicação em suas redes sociais atrelada a um conteúdo considerado preconceituoso pelo público, envolvendo um jogador de futebol negro. Após o ocorrido, Júlio apagou o conteúdo e postou um pedido de desculpas nas redes sociais, alegando que foi mal-interpretado. A ação não foi perdoada pelos usuários, que praticaram um verdadeiro

⁶ Youtuber é um criador de conteúdo na plataforma digital YouTube, geralmente reconhecido pela sua popularidade entre os internautas.

linchamento virtual contra ele (fenômeno que já descrevemos anteriormente). Além disso, o *youtuber* perdeu os patrocínios de empresas parceiras de renome, que se manifestaram repudiando o ocorrido e rompendo o contrato de trabalho. Aqui, podemos retomar e agregar outro tema que foi discutido anteriormente, em relação à impossibilidade de apagar um conteúdo on-line, uma vez que ele já foi visto e salvo por outras pessoas, tudo o que se diz, faz ou escreve fica registrado para a eternidade na internet. É como se o direito ao esquecimento, reconhecido pelo nosso sistema jurídico brasileiro⁷, fosse constantemente desrespeitado.

Outra questão que gostaríamos de destacar é que são *youtubers*, como este do exemplo acima, que são vistos hoje como figuras de referência pelas crianças e jovens. Pesquisas recentes (MIRANDA, 2019; MONTEIRO, 2018) concluem que os *youtubers* exercem um forte poder de persuasão nas crianças, indicando que estes são vistos por elas como sujeitos admiráveis, desempenhando, portanto, um papel importante na construção da autoimagem e da formação da personalidade desse público. Não só podem interferir nesses processos do desenvolvimento, como também inspirar algumas ações e influenciar o padrão de consumo de seus seguidores mais jovens. Ao incentivarem meninos e meninas a adquirirem materiais por eles divulgados, colocam esses objetos como essenciais para que elas se sintam pertencentes a um grupo social.

Leão e Pressler (2017) também contribuem afirmando que as empresas hoje enxergam os *youtubers* mirins como influenciadores e propagadores de suas marcas, pois são formadores de opinião e dialogam com seu público de maneira encantadora, hipnotizadora e persuasiva. Essas empresas encontraram nas mídias digitais um espaço em que a criança brinca e entra em um novo mundo de descobertas e imaginação, tornando, assim, presas fáceis para os recursos do marketing através dos pequenos astros digitais (p. 11).

Ademais, as ações dos *youtubers*, nos vídeos publicados por eles, são vistas pelo público infantil, como seguras e passíveis de serem reproduzidas. Em 2018, conduzimos uma investigação com 175 alunos de 4º e 5º do Ensino Fundamental II, com idades entre 9 e 11 anos, de uma escola particular da cidade de São Paulo, com o objetivo de verificar o quanto os *youtubers* influenciavam no comportamento dos alunos. Na

⁷ No Brasil, o direito ao esquecimento possui assento constitucional e legal, considerando que é uma consequência do direito à vida privada (privacidade), intimidade e honra, assegurados pela CF/88 (art. 5º, X) e pelo CC/02 (art. 21). O direito ao esquecimento também é uma decorrência da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da CF/88).

ocasião da instituição observada, as crianças estavam participando de “jogos de desafios” arriscados e perigosos, como, por exemplo, pegar alimentos no chão e comer, lambe uma ferida exposta, pular de um lugar alto; nossa hipótese era que muitos desses desafios teriam sido lançados por *youtubers*. Em nossos resultados, constatamos que cerca de 35% dos alunos de 4º ano e 43% dos alunos de 5º ano já haviam imitado desafios propostos pelos *youtubers* que seguem. Ao analisarmos os conteúdos dos vídeos produzidos pelos *youtubers* mais acessados por essa amostra, encontramos desafios perigosos e lesivos, tais como: ingerir uma grande quantidade de farinha, envolver a cabeça com fita adesiva, dar tapas que deixam marca no corpo alheio, dar tiros com armas de *airsoft* no corpo de um participante do desafio, permanecer com a cabeça embaixo d’água segurando a respiração o maior tempo que conseguir, entre outros. Concluimos, a partir dessa pesquisa, que as crianças não consideravam os desafios perigosos e, muitas vezes, os reproduziam, uma vez que eram realizados por esses adultos de referência, os *youtubers*.

Uma pergunta comum feita para crianças no Brasil: "o que você quer ser quando crescer?", atualmente, envolve a resposta: “quero ser *youtuber*”. Nesta mesma investigação citada anteriormente, cerca de 70% do total de alunos pesquisados manifestaram desejo de se tornar um. Crianças e jovens almejam esse papel, classificam como uma profissão que possibilita a ascensão social e financeira, bem como a popularidade. Muitos não só imitam, mas também se identificam com o estilo, o jeito de se comunicar, as ideias dos *youtubers*. Esse é um dos grandes desafios presentes no universo on-line em relação à formação da identidade e autoimagem de crianças e jovens: o impacto emocional e comportamental que pode causar esses modelos identificatórios idealizados.

Tanto os *youtubers*, quanto outras figuras públicas, hoje, são consideradas **influenciadoras digitais**. São perfis on-line acessados por um grande público, que conseguem influenciar seus seguidores, orientando tendências, comportamentos e opiniões e podem, inclusive, monetizar essa influência. Segundo um estudo recente realizado por Berenguer e Fernández (2019), as redes sociais funcionam como um espaço de superexposição publicitária para os influenciadores digitais, onde os estereótipos reproduzidos pela propaganda circulam livremente, com efeitos diretos na construção da identidade e na percepção corporal de seus usuários.

É preocupante conhecer estudos que relacionam imagem corporal aos modelos identificatórios das redes sociais. Rajanala, Maymone e Vashi (2018) apresentam uma investigação que associa às imagens reproduzidas no meio virtual a um

tipo de distúrbio emocional, denominado Transtorno Dismórfico Corporal (TDC), que se refere a um desconforto excessivo com a autoimagem. As pessoas que sofrem com o TDC, atualmente, recorrem cada vez mais às mídias sociais em busca da validação de sua autoimagem. O transtorno afeta cerca de 1,7 a 2,4% da população em geral, ou seja, cerca de 1 em cada 50 pessoas, tanto homens quanto mulheres. É classificado no espectro obsessivo-compulsivo, isso significa que a pessoa afetada provavelmente recorrerá a comportamentos compulsivos para lidar com o que acredita serem imperfeições, podendo passar um tempo excessivo comparando suas partes do corpo com as de outras pessoas, principalmente com as dos influenciadores digitais.

Isso sugere que os padrões sociais de beleza atualmente são orientados por essas figuras midiáticas. É comum observamos, no perfil virtual de influenciadores digitais, exposição de fotos que exaltam corpo, rosto, cabelo, roupas, maquiagens, entre outros produtos de consumo. Os “famosos”, geralmente, divulgam sua imagem na rede por meio de *selfies*, editadas por filtros oferecidos pelas plataformas digitais. Embora pareça um termo recente, desde 2005, a palavra *selfie* circula na rede e o nascimento desse fenômeno está ligado à democratização da fotografia por meio de câmeras digitais e sua incorporação em dispositivos móveis conectados à internet. A *selfie* refere-se a um autorretrato tirado com a intenção de compartilhá-lo nas redes sociais virtuais, na maioria dos casos com a câmera frontal do telefone móvel. É um autorretrato para ver e ser visto que se baseia na repetição de certos padrões (ângulos, poses, temas), vinculados a padrões de beleza e estilo de vida normativos (BERENGUER; FERNÁNDEZ, 2019).

A esse respeito, Rajanala, Maymone e Vashi (2018) afirmam que é comum os adolescentes **editarem** ou manipularem suas *selfies* publicadas nas redes sociais, devido a uma preocupação excessiva com a aparência. Esse grupo está entre os que apresentam maior risco de desenvolver TDC. Outra descoberta, decorrente deste estudo, revela que quase 55% dos cirurgiões plásticos relatam que os pacientes estão procurando as cirurgias para ajudá-los a parecer mais com as suas próprias versões sob os efeitos dos filtros. Trata-se de um novo fenômeno denominado “dismorfia do *Snapchat*”, e alertam: *selfies* filtradas podem fazer as pessoas perderem contato com a realidade, criando a expectativa de que devem parecer perfeitas o tempo todo. Diante desse cenário, em outubro de 2019, a rede social *Instagram* anunciou que removeria filtros de sua plataforma, que eram usados nas *selfies*, simulando cirurgias plásticas ou outros procedimentos estéticos, como aumentar lábios, mudar o tamanho do nariz, olhos e bochechas. A empresa se posicionou dizendo que se preocupa com os impactos dos filtros

na autoestima dos usuários. A remoção dos filtros de cirurgia plástica não foi a primeira medida adotada pela plataforma para proteger os usuários de conteúdos nocivos à autoestima e à saúde mental. A rede social também tomou medidas de restrição de *posts* sobre produtos de emagrecimento ou procedimentos estéticos para esse fim. Usuários menores de 18 anos não têm mais acesso a publicações que incentivam o consumo de produtos ou procedimentos que prometem emagrecimento rápido (LOUBAK, 2019).

Nas palavras de Berenguer e Fernández (2019), as redes sociais e a cultura do *selfie* funcionam, porque apontam para um sentimento narcísico fácil de assimilar: o “eu” como criador de conteúdo, associado a uma audiência na internet, que valida a minha imagem e existência. Outros estudos sobre os aspectos narcisistas na internet (HALPERN; VALENZUELA; KATZ, 2016) apontam que as redes sociais podem modificar a personalidade dos internautas. Tirar fotos de si, quando se é **narcisista**, alimenta um padrão de comportamento, ou seja, enquanto os indivíduos narcisistas tiram *selfies* com mais frequência ao longo do tempo, esse aumento na produção de *selfie* aumenta os níveis subsequentes de narcisismo. Nas palavras dos autores, nas redes podemos nos mostrar como queremos que nos vejam. Essa imagem perfeita, que acreditamos que os demais têm de nós, pode alterar a imagem que nós temos de nós mesmos e, portanto, nossa personalidade. Ademais, o excesso de exposição e a popularidade nas redes podem causar dependência e também medo do vazio de uma postagem não fazer sucesso ou apresentar um número baixo de curtidas.

Essa busca por **popularidade**, ver e ser visto, atrelado a um sentimento de aceitação, tem gerado cada vez mais a exposição dos usuários de redes sociais. Segundo Brito e Freitas (2019, p. 115), as motivações para compartilhar suas vidas são inúmeras, contudo, pessoas motivadas a compartilhar fotos de suas experiências, podem tornar-se muito preocupadas com o gerenciamento de impressões alheias e com a autoapresentação. É como se as publicações dos usuários se assemelhassem a uma “**vitrine**”, disponível em tempo integral, tornando o desempenho nas redes algo essencial. Entre os quesitos básicos da popularidade nas redes estão: o número de “curtidas” (ou *likes*) nas fotos ou comentários, quantidade de publicações produzidas, número elevado de “seguidores” que acompanham e interagem com o perfil, entre outros. Duas características fazem das redes sociais locais ideais para indivíduos com muita necessidade por popularidade: a primeira é que facilitam a **autoapresentação seletiva**, ou seja, os usuários podem selecionar conteúdos que podem torná-los mais populares; a

segunda é que facilitam o alcance de um **público amplo**. Nas palavras de Brito e Freitas (2019):

Ao ganharem popularidade, usuários comuns veem suas opiniões serem valorizadas em detrimento da posição de outros (PARMEGGIANI; ARAÚJO, 2014), e dessa forma, a façanha de despertar curiosidade em outros indivíduos não se limita mais apenas às celebridades (GUIMARÃES, 2011). A necessidade de popularidade refere-se à motivação para fazer certas coisas, a fim de parecer popular. Dessa forma, a necessidade de ser conhecido parece estar relacionada ao narcisismo, contudo, enquanto narcisistas realmente acreditam que são superiores, indivíduos com uma alta necessidade de popularidade apenas querem ser percebidos como populares (BRITO; FREITAS, 2019, p. 116).

Segundo a instituição SaferNet (2019), a rede social *Instagram*, visando à redução desses impactos, também retirou da plataforma a ferramenta que possibilitava a visualização do número de “curtidas” em uma publicação. Com a mudança, apenas o autor da publicação pode ver as métricas no próprio perfil. O número de visualizações de vídeos também foi ocultado. A justificativa é que as “curtidas” e visualizações afetavam a qualidade da experiência do usuário e de suas relações na rede e fora dela, aumentando a competitividade e a pressão para ser popular, gerando ansiedade e outros danos à saúde física e emocional.

Nesse contexto de exposição da vida na rede, como se fosse uma “vitrine pessoal”, a aparência torna-se elemento fundamental, dando espaço para a **superexposição da privacidade** para um grande número de usuários. A quantidade de “seguidores” nas redes pode chegar aos milhões, assim, a intimidade pode ser exposta para um público ampliado. Dessa forma, é fato que a desconstrução das barreiras entre o pessoal e o público marca as interações estabelecidas nas redes sociais. Para Hannah Arendt (1972 apud LA TAILLE, 1998, p. 115), a sociedade moderna tem dificuldades para estabelecer o limite entre o que é público e o que é privado, ou seja, daquilo que pertence ao âmbito particular e o que pode ser mostrado a todos. Ademais, valores como a privacidade e humildade, que antes eram estimados socialmente, hoje, foram substituídos por superexposição e ostentação. Isso é evidente nas redes sociais, podendo ser observado em cenas frequentes, tais como: publicações de fotos e vídeos dentro de casa, no quarto, no banheiro, ou fora, no trabalho, na escola; exposição de objetos ou outros pertences pessoais, como carro, celular, *notebook*; divulgação de intimidades, como segredos, experiências pessoais, imagens de nudez; publicação de dados e

informações pessoais em plataformas virtuais; entre outras situações com essas mesmas características.

Segundo Martins e Santos (2020), alguns fenômenos contemporâneos são observados como práticas ciberculturais, tais como:

- 1) A experiência de desvirtualização do ciberespaço, onde os praticantes migram suas experiências pessoais e privadas para um ambiente público em que ele é autor e produtor de informação.
- 2) A sociedade do espetáculo, em que os praticantes expõem suas faces com naturalidade, de forma a promover o entretenimento a qualquer custo, mesmo que seja filmando sua morte no desafio da Baleia Azulv ou outros atos de violência.
- 3) E como última hipótese, a solidão dos tempos atuais, em que os praticantes demandam por exposição para ganhar atenção e visibilidade, mesmo que seja em forma de curtidas (MARTINS; SANTOS, 2020, p. 141).

Diante desse cenário, fica evidente que o direito à privacidade é constantemente violado, impactando no que La Taille (1998) denomina de “fronteira da intimidade”. Para o autor, guardar para si sentimentos, ou acontecimentos, que o sujeito não quer compartilhar ou que o outro não tem o direito de saber, é fundamental para um desenvolvimento equilibrado da construção dessa fronteira. Por isso, essa exposição demasiada de conteúdo de âmbito privado na internet pode impactar diretamente no desenvolvimento das crianças e dos jovens. De acordo com Senett (1999), crianças e adolescentes necessitam de um abrigo seguro para crescerem sem serem perturbados, contudo, parece que o direito de estar só é constantemente desrespeitado. Diversos fatores contribuem para a invasão da “fronteira da intimidade”, um deles é a rede social virtual. Ademais, nas palavras de Matos (2009), atualmente, quase não existe a possibilidade de um adolescente estar sozinho. Esse sozinho não significa seu isolamento físico, ele muitas vezes está sozinho em seu quarto, mas está em “contato frenético e concomitante com dezenas de seus pares, espalhados pelo país e pelo mundo e cuja identidade real lhe é incerta” (p. 16).

Os riscos da exposição pessoal nas redes sociais são altos. Muitas vezes, os usuários divulgam informações privadas na internet, não dimensionando o impacto que isso pode causar. A segurança não é utilizada, muitas vezes, como critério ao fazer uma postagem ou acessar um conteúdo on-line e, conseqüentemente, a imagem ou os dados pessoais podem ser usados para fins diversos. Trataremos desse tema a seguir.

1.2.4 Riscos Virtuais

Estamos diante de novas formas de **compartilhamento e produção de dados pessoais**. As plataformas virtuais exigem, muitas vezes, que divulguemos nosso nome, identidade, endereço, preferências, contas e senhas bancárias, informações sobre nossa vida profissional, etc. Por outro lado, empresas e governos também produzem dados sobre nós, com base em nossas atividades on-line, como: compras, buscas, publicações, entre outros; traçando um perfil e rastreando nossas ações on-line. No entanto, compartilhar informações pessoais na internet pode ser muito arriscado.

As **farsas na internet** para espalhar vírus (hoax), os aplicativos maliciosos para enviar *spam* em massa (redes zumbi), a publicidade enganosa (prêmios) e falsas promoções são alguns dos riscos aos quais estamos expostos ao usar a rede. São mecanismos usados por criminosos, com o objetivo de abrir um canal virtual, para roubar dados pessoais e financeiros, se configuram como um tipo de golpe denominando **Phishing**. Segundo Hasib (2009), as ameaças potenciais que os usuários podem enfrentar com relação a esse tipo de golpe podem ser categorizadas em quatro grupos: ameaças relacionadas à privacidade, ameaças à rede e à segurança da informação, ameaças relacionadas à identidade e ameaças sociais. Um dos principais recursos utilizados por criminosos atualmente para roubo de dados pessoais e financeiros são as falsas mensagens difundidas em larga escala no aplicativo *WhatsApp*, que levam os usuários a acreditarem que empresas de bens de consumo ou lojas estão dando brindes ou distribuindo produtos gratuitamente. Frequentemente, são criados *sites* com endereços similares aos oficiais, que levam o usuário a confiar que a mensagem é verdadeira e a clicar no falso endereço, que é porta de entrada para os criminosos acessarem o celular ou computador da vítima.

Outro tipo de golpe que vem ganhando destaque, e que também envolve a questão financeira, são os golpes de namoro, denominados **Catfishing**. A diferença é que ocorre por meio de relacionamento direto com pessoas (e não vírus) na internet. Trata-se de uma categoria de golpe, em que uma pessoa cria perfis on-line falsos em redes sociais ou aplicativos de encontros, com o objetivo de seduzir fraudulentamente alguém. Geralmente, os golpistas envolvem a vítima, construindo uma relação de afeto, confiança e dependência emocional, até identificarem uma primeira oportunidade de pedir favores em dinheiro. Eles seguem um padrão de comportamento, primeiro se apaixonam rapidamente, insistem para que a vítima saia do *site* ou fórum de relacionamento para continuar a conversa em aplicativos de conversas privadas, como *WhatsApp*; recolhe informações pessoais da vítima, como trabalho, salário, conta bancária; muitas vezes,

pedem imagens íntimas, para que depois possam chantagear a vítima (sextorsão); e muitas vezes, evitam encontrar o alvo pessoalmente. Em posse desses dados, quando percebem que a vítima está envolvida, começam a pedir dinheiro. Entre as estratégias mais utilizadas pelos golpistas estão: emergências médicas, pagamento dos custos de viagem para visitar a vítima, empréstimos para quitar dívidas passadas, entre outros. Segundo Lamphere e Lucas (2019), embora esses golpes possam se manifestar de várias maneiras, existem pontos em comum entre eles. Nota-se que os esquemas de romance de namoro on-line estão sendo cada vez mais conduzidos por grupos criminosos internacionais, embora indivíduos isolados ainda se envolvam nessa atividade. Muitas vítimas de *catfishing* são alvos de golpistas de países como: Nigéria, Gana, Holanda, Romênia e África do Sul.

A internet também é hoje o local preferido de criminosos que praticam **pedofilia**. Segundo Cappellari (2005, p. 68), esse é o tipo de crime que, antes da “Era da Internet”, existia como um problema com focos individualizados ou restritos e de difícil punição, envolvia o abuso de crianças e adolescentes de forma sexual ou pornográfica por meio de imagens distribuídas em meios analógicos e, portanto, de alcance limitado. Hoje, com o advento da tecnologia, possuem técnicas muito mais avançadas para produzir e compartilhar material pornográfico, de forma rápida e ampla; bem como ter acesso e contato com crianças e adolescentes mais facilmente. Nas palavras da autora:

Essa criminalidade ganhou espaço na mídia através de uma gradual sexualização da infância e tornou-se mais articulada com a chegada do ciberespaço. Diante das novas possibilidades de inter-relação propiciadas pela Internet, poucas vezes a pedofilia esteve tão visível e, ao mesmo tempo, tão difícil de ser controlada (CAPPELLARI, 2005, p. 67).

Segundo a SaferNet (2010), para se aproximar de uma criança, um pedófilo encontra uma maneira de se comunicar com ela de forma privativa, usando a internet. Geralmente, utiliza redes sociais, jogos ou outros espaços virtuais que tenham popularidade entre crianças e adolescentes, buscando fazer amizade e estabelecer uma conexão emocional com a criança, a fim de diminuir a inibição em preparação para a atividade sexual. Essa prática é denominada de **aliciamento on-line**. Os aliciadores são habilidosos e estabelecem uma comunicação com esse público, a fim de obter o máximo de informações sobre a localização, interesses e, até mesmo, conhecimento e experiências sexuais de crianças e adolescentes. Ademais, possuem estratégias que visam a persuadir a vítima para não buscar proteção dos pais ou outros adultos.

De acordo com a WCF Brasil (2012), os aliciadores utilizam diversos mecanismos para entrar em contato, obter dados e induzir a vítima a atender seus pedidos. As mais frequentes são: criar perfis falsos nas redes sociais virtuais, fingindo ser crianças ou adolescentes para atrair o interesse com assuntos comuns e que agradam suas vítimas; aproveitar a curiosidade natural de crianças e adolescentes para conhecer coisas novas; levantar informações sobre gostos e preferências das vítimas nas redes sociais; usar essas informações para construir sua falsa imagem e se tornar uma pessoa mais interessante para a vítima; seduzir a vítima até conseguir um encontro presencial; solicitar vídeos, fotos íntimas que podem ser usadas para chantagear ou ameaçar a criança ou adolescente; usar formas de coação, com segredos ou pactos que estabelecem com a vítima, acuando-a para manter silêncio; estimular crianças e adolescentes a acostumarem a olhar imagens pornográficas de desenhos animados ou outras crianças e jovens em atividade sexual ou se expondo; entre outras. A internet é, portanto, uma ferramenta potente para esses criminosos.

Tanto o ato sexual em si quanto a produção e a disseminação de material de **pornografia infantil** são crimes previsto pela lei brasileira (artigo 217-A Código Penal e artigos 240 e 241 do ECA). Contudo, esses criminosos se escondem no vasto universo on-line, geralmente utilizando diversos meios ilegais para o compartilhamento desse material. Entre eles, há fóruns virtuais anônimos, denominados *chans*, que se organizam em um ambiente virtual denominado *Deep web* (internet profunda) ou em sua extensão ainda mais crítica, que é a *Dark web* (internet escura). Trata-se de locais na internet que só podem ser acessados, usando métodos específicos e sigilosos, o que dificulta a investigação e a identificação dos pedófilos.

No entanto, esses “submundos” da internet são espaços utilizados não só para compartilhamento de pornografia infantil. Outras ações ou atividades ilegais, tais como: a venda de drogas e armas, encomendas de assassinatos, formação de grupos que defendem ideologias criminosas de ódio e extremistas, movimentos coletivos marcados pela violência, massacres, fóruns que divulgam cartões roubados, também ocorrem nesses meios. Contudo, não são somente atividades negativas que se organizam nesse local. Há também movimentos de resistência em locais em que existe a ditadura, em países, como, por exemplo, na China, no Irã e na Coreia do Norte, onde há censura na internet, a utilização desses espaços possibilita que os usuários tenham acesso a informações e acontecimentos que não são divulgados pelos veículos de comunicação dos próprios governos.

Ademais, segundo Botão, Souza e Ribeiro (2019), diversos movimentos nasceram nos *chans*, sendo o mais popular deles o Anonymous. Coleman (2013) afirma que o termo Anonymous, hoje, pertence a muitos indivíduos e grupos envolvidos em diversos gêneros de ação coletiva, que vão desde golpes on-line, a campanhas políticas e organização de protestos. O Anonymous acomoda aqueles sem ou com habilidades técnicas (*hackers*) e seus participantes são popularmente conhecidos de "Anons". Esses grupos costumam ter uma grande carga política. Recentemente, segundo Andrion (2019), um grupo que afirmou ser da organização hacktivista Anonymous, supostamente prometeu doar US\$ 75 milhões em bitcoins⁸ para indivíduos que estavam trabalhando em grupos anônimos que visavam à proteção de dados.

Segundo o grupo, a proteção de dados pessoais é um dos grandes desafios da humanidade, isso porque eles podem ser utilizados para fins nada éticos. Citamos, como exemplo, a última eleição presidencial dos EUA, que levou Donald Trump à vitória, indicando que o uso de dados já é uma ferramenta poderosa para **manipular as pessoas**. O episódio ocorreu em 2018 e foi revelado ao mundo que a rede social *Facebook* forneceu informações de mais de 50 milhões de pessoas, sem o consentimento delas, para a empresa americana *Cambridge Analytica*. A empresa obteve acesso aos dados, ao lançar um aplicativo de teste psicológico na rede social, os usuários do *Facebook* que participaram do teste entregaram não apenas suas informações, mas os dados referentes aos seus amigos virtuais. Os dados vendidos à empresa teriam sido usados para catalogar o perfil das pessoas e, então, direcionar, de forma personalizada, conteúdos a favor de Trump, principalmente para pessoas que estavam em dúvida, a fim de convencê-las (BBC NEWS, 2018).

No Brasil, há uma grande preocupação com relação ao uso da internet nas campanhas eleitorais, principalmente após as eleições presidenciais de 2018. As tentativas de influenciar o eleitorado têm se voltado para o risco considerável de manipulação de suas opiniões, a partir do compartilhamento em massa de publicações nas redes sociais a um público específico. Há uma grande apreensão em relação às chamadas “*Fake News*” ou “notícias falsas”, que são criadas intencionalmente para promover **desinformação**. Trata-se da divulgação de um conteúdo ou informação deliberadamente falsa, distorcida ou imprecisa, criada para prejudicar algo ou alguém e manipular opiniões. Há, ainda, uma camada mais profunda das “*Fake News*”, as “*Deepfake*”, são

⁸ Moeda virtual

montagens de vídeos falsos, criados por meio de inteligência artificial, de pessoas públicas discursando ou agindo de forma inverídica.

A especialista Claire Wardle (2017) aponta para a necessidade da substituição do termo “*Fake News*”, explica que a expressão foi criada pelo atual presidente americano para atacar jornalistas e esclarece que, uma vez que, se é notícia, não pode ser falsa. Ademais, declara que não se trata de uma notícia e, sim, de um *ecossistema de informações*, que engloba três elementos: os diferentes tipos de conteúdo que estão sendo criados e compartilhados, as motivações de quem cria e compartilha este conteúdo e como este conteúdo está sendo disseminado.

A autora defende a ideia de que a expressão “*Fake News*” não é suficiente para descrever a complexidade dos diferentes tipos de desinformação. Há sete tipos de conteúdos problemáticos dentro do ecossistema de informações:

1. Sátira ou paródia: conteúdo criado sem intenção de prejudicar, mas com potencial para enganar.
2. Conteúdo enganoso: quando os dados são reais, mas são usados para levar a uma conclusão inadequada.
3. Conteúdo manipulado: quando imagens ou notícias são alteradas para passar mensagem diferente da original.
4. Conteúdo impostor: atribui dados falsos a uma fonte conhecida. Acontece quando são citados estudos ou pesquisas que não existem.
5. Contexto falso: imagens ou falas retiradas do contexto em que foram produzidas.
6. Conexão falsa: quando fotos, títulos ou legendas não estão de acordo com o conteúdo do texto.
7. Conteúdo fabricado: conteúdo 100% falso, feito com o objetivo de enganar o leitor.

Além disso, Wardle esclarece que há dois tipos de movimento ligados ao compartilhamento de conteúdos falsos: a *misinformation* e a *disinformation*. O primeiro fenômeno refere-se ao compartilhamento indiscriminado de informações falsas, sem intenção de causar dano. Enquanto o segundo, trata-se da criação e compartilhamento intencional de informações falsas que são disseminadas, com o intuito de manipular opiniões ou causar prejuízos.

A esse respeito, a autora afirma que o uso das redes sociais, para o compartilhamento em massa de conteúdo enganoso, funciona como "átomos" de

propaganda, em que os conteúdos falsos são diretamente direcionados a usuários com maior probabilidade de acreditar e compartilhar uma mensagem específica. Uma vez que esses usuários compartilham inadvertidamente um texto, imagem, vídeo ou *meme* enganoso ou fabricado; a próxima pessoa que recebe o conteúdo, provavelmente confia no autor da postagem e passa a compartilhar o conteúdo com outros usuários. Uma pesquisa, divulgada pelo Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), afirma que conteúdos falsos são disseminados mais rapidamente, se comparados aos verdadeiros, e têm um alcance 70% maior, segundo os pesquisadores no mesmo intervalo de tempo, um conteúdo verdadeiro atinge cerca de mil pessoas, enquanto um falso impacta de mil a cem mil; indicando o poder de disseminação desses conteúdos inverídicos (VOSOUGHI; DEB; ARAL, 2018).

O maior problema da desinformação tem se voltado para sua capacidade de influenciar o debate público sobre temas relevantes, mobilizando facilmente a opinião das pessoas e, dessa forma, sendo capaz de influenciar até eleições presidenciais, como já apontamos anteriormente. Segundo o relatório da FGV DAPP (2018, p. 3), a propagação de campanhas eleitorais baseadas em desinformação e enviesadas através de plataformas de redes sociais, juntamente com a capacidade de propagação de contas automatizadas, os chamados *bots* (robôs), se tornou um instrumento primordial na estratégia de determinados grupos para atrair tráfego digital, engajar ou, até mesmo, influenciar debates, desmobilizar opositores e gerar falso apoio político.

De acordo com Valente (2019), um conteúdo falso encontra um terreno fértil nas redes sociais, isso porque os internautas tendem a confiar em opiniões formadas e moldadas por grupos influentes, ademais, são conteúdos que confirmam suas visões de mundo. A ampla disponibilidade de conteúdo fornecido pelo usuário nas mídias sociais on-line facilita a agregação de pessoas em torno de interesses, visões de mundo e narrativas comuns, formando verdadeiras “**bolhas**” homogêneas ou “câmaras de eco”, conceito já apresentado anteriormente. De acordo com uma pesquisa realizada por Del Vicário et al. (2016), a homogeneidade desses grupos on-line é o principal fator de difusão do conteúdo e rápida disseminação de rumores não fundamentados cientificamente e teorias da conspiração.

Há, também, o fator emocional relacionado ao compartilhamento de desinformação, porque trata-se de conteúdos que provocam sentimentos intensos em quem os recebe, essa é a grande estratégia que há por trás da propagação de boatos: influenciar as nossas emoções. Segundo o psiquiatra Cláudio Martins, há uma sensação

de euforia causada pelas “*Fakes News*”, que leva o sujeito a pensar que ele possui uma novidade e que deve contar para outras pessoas rapidamente, o que acaba bloqueando o seu senso crítico, é semelhante ao sentimento de alguém que ouve uma fofoca (CRUZ, 2018). Além disso, muitas vezes, esses conteúdos confirmam crenças, percepções e juízos pessoais, ou seja, há um alto nível de identificação com aquela mensagem que está sendo transmitida, é como se o sujeito comprovasse aquilo que já sabia.

Histórias fabricadas com potencial de circulação não atingem somente o setor político. A área da saúde é constantemente alvo de disseminação de **boatos**, entre os conteúdos falsos estão: a ineficácia de vacinas, o uso de medicamentos naturais no combate a doenças graves, profissionais da área atuando para infectar a população, entre outros. Como exemplo, citamos a situação atual na qual a população mundial está vivenciando, a pandemia do novo coronavírus, o denominado Sars-Cov-2, que causa a Covid-19. A doença teve início na China, o primeiro infectado foi identificado na cidade de Wuhan, no dia 31 de dezembro de 2019. Desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo e, com eles, a disseminação de conteúdos falsos, sem fundamento científico e, até perigosos, ganhou grandes proporções. No Irã, em março de 2020, uma onda de “*fake news*” levou dezenas de pessoas a morte por ingerirem metanol, uma vez que na internet começaram a circular boatos de que o álcool poderia combater o vírus. No país, a venda e o consumo de bebidas alcóolicas são proibidos, então, muitas pessoas resolveram tomar álcool puro, usado para limpeza, ou bebidas contrabandeadas, o que causou muitos casos de intoxicação, causada pela substância. Outro caso recente aponta que, nos Estados Unidos, um dos países com maior número de mortes causadas pelo coronavírus, o atual presidente Donald Trump sugeriu, durante uma coletiva de imprensa, a possibilidade de uma injeção de “desinfetante” no corpo humano para que o organismo pudesse acabar com a doença. Após o pronunciamento, na cidade de Nova York (atual epicentro do mundo), o número de ocorrências por envenenamento relacionado aos produtos desinfetantes mais do que dobrou nas 18 horas seguintes à sugestão do presidente (NBC NEWS, 2020).

No Brasil, além de enfrentarmos a pandemia do coronavírus, estamos enfrentando também a epidemia das “*fake news*”. São inúmeras as informações falsas ou imprecisas divulgadas sobre a doença, que são compartilhadas indiscriminadamente para manipular, confundir ou até mesmo prejudicar a população. Os conteúdos mentirosos vão desde ingerir altas doses de vitamina C, chá quente ou beber água em excesso para prevenir o vírus; até a suspensão de pagamentos de aposentaria para idosos; casos de

xenofobia contra chineses, após a divulgação de teorias de conspiração de que a China criou o vírus em laboratório para infectar outros países e dominar a economia mundial; falsas afirmações atribuídas a profissionais de referência na área da saúde; falsas promessas de cura e uso de medicação para combate à doença ainda sem cura; entre outros.

Segundo Pierro (2020), a Organização Mundial da Saúde (OMS) chama esse fenômeno de *infodemia*, por se tratar de propagação em massa de desinformação, rumores e conteúdos manipulados sobre a pandemia, comprometendo o acesso a dados embasados no que a ciência tem orientado. Segundo o autor, a OMS tem unido esforços junto às plataformas virtuais como *Facebook*, *Twitter* e *Google* no combate às “*fake news*” e os governos de diversos países estão tomando medidas contra a *infodemia*. No Brasil, no início da pandemia, o Ministério da Saúde criou um *site* especialmente para divulgar informações reais e indicar os conteúdos falsos sobre a doença, mas que foi abandonado após as constantes mudanças de lideranças do Ministério. Contudo, universidades, como a Estadual de Campinas (UNICAMP), Estadual Paulista (UNESP), de Brasília (UnB), Federal do ABC (UFABC), de São Paulo (USP) e Federal de São Carlos (UFSCAR) divulgam, diariamente, informações confiáveis sobre a covid-19, validadas por especialistas. Além disso, diversas agências de checagem de conteúdo, denominadas de “*fact-checking*” (ou checagem dos fatos), como Agência Lupa⁹, Aos Fatos¹⁰, Boatos.org¹¹, Fato ou Fake¹², entre outras; têm investigado e divulgado incessantemente os conteúdos falsos sobre a pandemia, em seus *sites* e redes sociais, com o objetivo de alertar a população. É um trabalho que tem se mostrado útil e necessário no país, uma vez que frequentemente o próprio presidente da República e seus apoiadores criam e divulgam conteúdos duvidosos e mentirosos sobre a doença e os meios para combatê-la.

Na era da internet, não são somente as figuras públicas que são alvo de especulações, qualquer pessoa pode ser vítima de boato on-line. Foi o que aconteceu com o fotógrafo, Gabriel Souza¹³. O jovem, que é funcionário de uma borracharia em Jundiáí, cidade do interior do estado de São Paulo, relatou em uma entrevista (LEÃO, 2019) que

⁹ Endereço do site: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>

¹⁰ Endereço do site: <https://aosfatos.org>

¹¹ Endereço do site: <https://www.boatos.org>

¹² Endereço do site: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>

¹³ Após o ocorrido, o jovem foi convidado duas vezes por nós para integrar a nossa intervenção educativa, uma para relatar sua história, outra para ministrar uma Oficina de Fotografia aos alunos participantes da pesquisa.

saiu no bairro em que trabalha para fotografar, durante seu horário de almoço. No mesmo dia, fotos e áudios foram divulgados em grupos de *WhatsApp* e *Facebook* de moradores do bairro, alertando sobre a presença do rapaz e aconselhando que, se o vissem, acionassem a Guarda Civil Municipal, uma vez que o consideraram suspeito por estar tirando fotos das casas. O adolescente relata que percebeu vários olhares de reprovação pela rua e entendeu o que estava acontecendo, quando um cliente e morador de um condomínio próximo mostrou a ele as imagens (dele tirando fotos) e áudios que estavam circulando na internet. Gabriel é negro e considera a situação uma atitude racista, já que os moradores suspeitaram que ele poderia ser um assaltante, que fingia tirar fotos para roubar as casas. Ele denunciou o caso à justiça e aguarda retorno.

As imagens e áudios foram apagados dos grupos, porém continuam circulando na internet. Mesmo depois da divulgação e esclarecimento do caso, não houve retratação dos moradores nas redes sociais. Esse comportamento é frequentemente observado em usuários que disseminam boatos na internet. Por se tratar de um conteúdo que, em suas concepções, “poderia ser verdade” ou “não é real, mas é possível”, os autores de compartilhamento de boatos dificilmente se manifestam, sinalizam o equívoco ou retratam-se publicamente. Isso porque existe uma conjuntura atrelada à propagação de boatos, denominada “pós-verdade”, que “qualifica um ambiente em que os fatos objetivos têm menos peso do que apelos emocionais ou crenças pessoais em formar a opinião pública” (BUCCI, 2018, p. 22). Ou seja, é um movimento em que as informações reais, a verdade dos fatos ou até mesmo os dados científicos não prevalecem sobre uma informação que se relaciona às crenças, opiniões e emoções de um grupo de pessoas.

Dessa forma, podemos declarar que vivemos em um momento, em que a verdade e a ciência são questionadas e colocadas à prova, e a maneira como as redes são usadas pelas pessoas contribui para desinformação; além disso, as consequências podem ser catastróficas. Segundo Ribeiro (2018), há alguns anos o chefe de tecnologia do Centro de Responsabilidade para Mídias Sociais, Aviv Ovadya, vem nos alertando que a desinformação trará grandes impactos na democracia, o que ele denominou de *infocalypse* (uma referência ao apocalipse da informação). Segundo ele, o aumento da desinformação implica na fragmentação da realidade, o que pode acarretar um profundo sentimento de incompatibilidade e incompreensão da realidade; ademais pode gerar apatia e chegará a um momento em que as pessoas simplesmente desistirão de tentar dizer o que é real. A democracia não funciona se qualquer um desses dois fatores for muito comum, segundo o especialista. Será impossível viver numa civilização que não

conseguirá distinguir a verdade da mentira, sem um sistema confiável e de cooperação e sem ferramentas para resolver conflitos, afirma Ovadya.

Os impactos na democracia já estão sendo sentidos, estamos em meio a uma crise civilizatória, potencializada pelas redes. Indivíduos que, antes não tinham voz, eram excluídos socialmente ou eram vetados de agir ou se manifestar politicamente, encontraram espaço nas redes. E mais, ganharam força, o próprio funcionamento das plataformas facilitou a comunicação de indivíduos com ideias autoritárias e não engajados no debate democrático. O professor britânico, Martin Moore, denomina o fenômeno de “Democracia Hackeada” (RUDNITZKI, 2019) e afirma que a rede deu voz tanto às pessoas que defendem a democracia, quanto àquelas que estão dispostas a quebrar convenções, atacar, causar indignação, revolta e defender as formas de extremismo. Nas palavras do autor, estamos errando ao acreditar que as plataformas digitais estão somente do lado da democracia. É um cenário preocupante, que exige urgência de ações para impedir a ruptura das estruturas democráticas de muitos países.

Tratando-se, ainda, de riscos relacionados ao universo on-line, mas agora abordando riscos relacionados à saúde, seguimos apresentando pesquisas que apontam o impacto das ferramentas tecnológicas no bem-estar físico e mental dos usuários de internet, mídias sociais e ferramentas tecnológicas. Segundo Wen (2018), o maior problema dos *smartphones* e das redes sociais é a perda da **noção do limite**. Isso porque, por não termos um passado histórico de educação digital, nunca fomos educados para colocar limites ao uso da internet; resultando, dessa forma, numa sociedade que tem dificuldade de se “desconectar”. Como exemplo, o autor cita as pessoas que não conseguem se desligar do trabalho nos momentos de lazer e descanso, porque verificam os aplicativos de mensagens, como *WhatsApp* e *e-mails* a todo momento. Isso significa ultrapassar limites físicos, emocionais e, inclusive, das leis trabalhistas. Selman e Weinstein (2015) indicam que essa ausência de limite pode causar experiências de estresse emocional, denominado de **sufocamento digital**, devido à grande quantidade de mensagens que recebemos ininterruptamente nas plataformas virtuais.

O uso ilimitado da tecnologia pode provocar, além do sufocamento, o desenvolvimento de fobias ou medos irracionais, como, por exemplo, a **nomofobia**. Trata-se do medo de ficar sem o celular ou sem conexão à internet, devido à ausência de sinal, ao término do pacote de dados ou da carga da bateria. Segundo um estudo realizado pelo YouGov (2019), nove em cada dez britânicos (88%) possuem um *smartphone* e revela que uma grande proporção deles se sentiria ansiosa, nervosa ou preocupada em se

separar de seus celulares por um único dia. O motivo apontado, por eles, é por não conseguirem se comunicar com familiares e amigos sem o telefone. As mulheres são consideravelmente mais propensas a sentirem-se ansiosas ou preocupadas, por não poderem entrar em contato com a família e amigos, do que os homens (52% versus 34%), não serem encontradas por familiares e amigos (64% versus 48% dos homens) ou não saberem se alguém está tentando entrar em contato com eles (52%, contra 34% dos homens).

A pesquisa aponta, também, que os usuários ficariam nervosos, ao se sentirem desconectados de suas “identidades online”, e que esse sentimento prevalece mais entre os jovens. O estudo conclui que, talvez a descoberta mais reveladora sobre o quanto os *smartphones* desempenham um papel na vida cotidiana dos jovens, está relacionada ao fato de se sentirem “estranhos porque não saberiam o que fazer ” sem o telefone por um dia. Pouco menos da metade (45%) dos jovens de 18 a 24 anos fizeram essa afirmação; 36% dos pesquisados, de 25 a 34 anos, sente o mesmo; e apenas 10% dos mais velhos (55 anos ou mais) concordaram com a afirmação.

Os dados revelam que os jovens se sentiriam “perdidos” sem o telefone, mesmo por um único dia, mas também afirmaram que seriam mais capazes de se concentrarem no que está acontecendo ao seu redor. Dentre os entrevistados, 43% concordam, enquanto 24% discordam da afirmação que se sentiriam mais focados no que estavam fazendo sem o telefone e 49% concordam, enquanto 20% discordam da afirmação que prestariam mais atenção ao que estava acontecendo ao seu redor. Contudo, 79% dos jovens entre 18 e 24 anos afirmam que raramente ou nunca saem de casa sem ele. Mesmo ao mudar de cômodo em casa, metade (49%) leva o telefone com eles. Os sintomas da nomofobia podem variar, vão desde verificar obsessivamente as mensagens no celular, até a incapacidade de desligá-lo, carregar constantemente a bateria do celular, demonstrar irritação ao estar em locais sem conexão, ser incapaz de ir ao banheiro sem levar o telefone junto, entre outros.

Segundo um levantamento divulgado pela Statista (ARMSTRONG, 2017), a média de horas diárias gastas em celulares pelos brasileiros é a mais alta do mundo: quatro horas e 48 minutos. Cerca de metade dos adultos verifica o telefone várias vezes por hora e, surpreendentemente, quase 1 em cada 10 pessoas admite usar o telefone durante a relação sexual. Ademais, o uso do celular por motoristas enquanto dirigem, segundo

dados da Abramet (Associação Brasileira de Medicina de Tráfego¹⁴), é a terceira maior causa de mortes no trânsito no Brasil atualmente. O Detran¹⁵, do estado do Paraná, informa que o uso do celular por motoristas, enquanto dirigem, aumenta em cerca de 400% as chances de se envolverem em acidentes de trânsito. Um estudo, realizado pelo Cesvi (Centro de Experimentação e Segurança Viária), revelou que motoristas podem ficar em média de 4 a 5 segundos sem prestar atenção na direção, enquanto manuseiam o celular. Responder a uma mensagem no *WhatsApp* é ainda mais perigoso, estima-se que o tempo gasto no aplicativo pode variar entre 12 e 23 segundos de distração.

O **vício** em celulares é um problema real. Bueno e Lucena (2016) apontam para o risco de abuso com relação ao uso da tecnologia, podendo alguns usuários desenvolver dependência. Citam uma pesquisa americana, realizada em 2005, em que foi solicitado que os 102 universitários participantes passassem dois dias inteiros sem usar o aparelho. Apenas 82 concordaram e somente 12 conseguiram chegar ao fim da experiência. Outro estudo, realizado na Coreia do Sul (HA et al., 2006), mostrou que principalmente os jovens que passam por momentos difíceis e se sentem emocionalmente abalados tendem a usar mais o celular. Em um grupo de 575 participantes, cerca de 30% usavam o telefone mais de 90 vezes por dia. Ao mesmo tempo, apresentavam resultados piores em testes que avaliavam depressão, ansiedade e baixa autoestima (BUENO; LUCENA, 2016, p. 9).

Outro exemplo, do impacto da tecnologia na saúde dos usuários, é o surgimento do fenômeno “**Text Neck**”, que se refere à postura física do indivíduo, quando está com a cabeça baixa olhando para o celular. Segundo Kim (2015), essa posição desencadeia uma série de dores ou tensões no pescoço, bem como nos braços e nos ombros e cabeça. Além de colocar em risco a segurança dos usuários, uma vez que é comum caminharem olhando para a tela do celular, ficando, portanto, mais expostos a situações de risco, como acidentes, quedas e assaltos.

Até aqui, apresentamos uma série de problemas e desafios que envolvem o universo virtual. Contudo, não são somente ações, comportamentos ou consequências negativas que se relacionam com o uso da internet ou as relações no espaço on-line, a seguir refletiremos sobre o uso positivo e as boas interações possíveis por meio das ferramentas tecnológicas.

¹⁴ <https://www.abramet.com.br/noticias/abramet-cfm-maioamarelo/>

¹⁵ <http://www.detran.pr.gov.br/Noticia/Dirigir-e-falar-ao-celular-aumentam-em-400-o-risco-de-acidentes>

1.2.5 Uso Positivo

Apesar de os inúmeros problemas advindos da má utilização ou falta de conhecimento sobre os impactos relacionados ao uso da internet e redes sociais, a tecnologia é uma ferramenta potente para **ações positivas**.

Atualmente, utilizamos a internet para inúmeras ações cotidianas, não só pela **rapidez**, como pela **facilidade** que ela proporciona. Na Internet, temos acesso a diversos segmentos, tais como: cultura, entretenimento, compras, educação, saúde, informações, jogos, filmes, música, bibliotecas, livros, etc. As notícias chegam até nós praticamente em tempo real; e o mesmo acontece com as conversas on-line, por meio de textos, ou com o auxílio das câmeras. Ademais, a internet aproxima as pessoas que estão distantes geograficamente e possibilita novas formas de relacionamentos, antes não possíveis.

As redes sociais virtuais tornaram possível a comunicação e interação contínua entre as pessoas. Segundo Nunes (2012), elas ampliaram nossas possibilidades de **socialização**, o sujeito, ao participar de redes sociais, pode agregar novas possibilidades, como, por exemplo, interagir com um grande número de pessoas com mais frequência, conhecer e ter acesso às ideias de pessoas que não fariam parte de seu círculo de amizades, tornar visível a própria prática social, acompanhar amigos ou conhecer novas pessoas pelo que estão “fazendo” no mundo virtual. Assim, as redes sociais revolucionaram os relacionamentos entre os seres humanos.

Podemos falar com outros usuários a qualquer hora e de qualquer lugar; podemos conhecer pessoas que compartilham os mesmos interesses; ter acesso a pessoas que compartilham opiniões diferentes; realizar encontros, reuniões, aulas on-line; acompanhar a rotina de usuários virtualmente; bem como, fazer pesquisas sobre qualquer assunto, uma vez que temos toda a informação à nossa disposição na internet. Podemos, ainda, compartilhar, discutir e construir conhecimentos com outras pessoas em ambientes virtuais de aprendizagem, tudo isso em tempo real e de diferentes partes do mundo. Nesse sentido, a internet promoveu a **mobilidade espacial e temporal**, bem como a expansão e a criação de **novos ambientes de comunicação**.

A troca de informação entre os usuários, por meio de mensagens privadas ou públicas, muitas vezes em tempo real, em que é possível compartilhar, a qualquer momento, textos, imagens, fotos, vídeos, músicas, áudios; é cada vez mais recorrente e já faz parte do cotidiano de grande parte da população mundial. Cerca de 3,4 bilhões de pessoas são usuárias de redes sociais atualmente, como aponta o estudo Digital In (2019b), apresentado anteriormente. Isso indica um grande e potente número de

interações no espaço on-line que, muitas vezes, são positivas. As redes sociais, por exemplo, têm se tornado um espaço importante como fonte de informações, criação de comunidades e redes de discussão, redes de apoio, divulgação de campanhas on-line, em relação a diversos problemas sociais. Podemos citar, como exemplos, páginas na *web*, perfis e grupos nas redes sociais que visam ao **ativismo** ou à **ajuda pela internet**, buscando a defesa dos direitos humanos, o fim da violência contra mulher, movimentos antirracistas, anti *lgbtphobia*, o combate à desinformação, a ajuda em casos de desastres naturais, a prevenção e enfrentamento de doenças, etc.

Como exemplo, elegemos citar um movimento social recente que se propagou nas redes, o *#BlackLivesMatter* (Vidas Negras Importam, tradução livre). O movimento não é recente, originou-se em 2013, por três ativistas norte-americanas, mas ganhou força em maio de 2020, após a morte de George Floyd, asfixiado por um policial de Mineápolis, nos Estados Unidos. Uma grande massa de pessoas se manifestou no on-line e no off-line, como forma de apoio ao movimento antirracista e para cobrar das autoridades que resguardecem vidas negras. O que começou, como luta contra a violência policial, se transformou em um movimento que ganhou ênfase mundial pelos direitos da população negra. No Brasil, a violência policial, somada a impunidade de policiais envolvidos em assassinatos de pessoas negras, incluindo crianças e jovens, também impulsionou o movimento, que levou pessoas às ruas e à internet para manifestarem em prol da luta antirracista.

Outro movimento social, que gostaríamos de destacar, e que teve origem nas redes sociais e repercutiu fora delas, é o movimento feminista *#EleNão*. Durante as eleições para presidente do país, em 2018, mulheres de diferentes regiões se uniram para manifestar repúdio ao, então, candidato e atual presidente Jair Bolsonaro, foi a maior manifestação de mulheres na história do país. Um outro protesto mais recente, que teve início em junho de 2020, também contra o mesmo presidente promoveu a luta antifascista. Usuários de redes sociais postaram o símbolo do antifascismo em seus perfis, associando a luta a diversos termos e profissões.

Ainda, tratando-se do uso positivo da ferramenta tecnológica, destacamos o uso das câmeras digitais acopladas aos *smartphones* ou *notebooks*. Ferramenta muito utilizada nos dias de hoje e que, ao contrário do que apresentamos nos itens anteriores, permite também que as pessoas se comuniquem por vídeo chamadas, façam transmissões ao vivo, gravem ou registrem cenas instantaneamente e, ainda, é possível editar e compartilhar essas imagens ou vídeos com qualquer pessoa por meio de equipamentos

conectados à internet, indicando mais um benefício e facilidade por meio da tecnologia. A esse respeito, destacamos o uso do aplicativo *TikTok* pelos mais jovens, uma plataforma digital em que os usuários conseguem postar vídeos de até um minuto, que podem ser gravados e editados diretamente no aplicativo. Uma das principais características da rede social é a possibilidade de criação e compartilhamento de conteúdos na internet, uma vez que o programa possui ferramentas simples de edição, com músicas ou efeitos sonoros, filtros e os usuários conseguem criar facilmente vídeos curtos, que podem ser compartilhados rapidamente. Durante o isolamento social no ano de 2020, decorrente da pandemia de COVID-19, o aplicativo se tornou popular entre os jovens e já conta com quase 1 bilhão de usuários no mundo.

Além disso, durante o isolamento social, o uso de câmeras e possibilidade de gravar e compartilhar vídeos foram fundamentais para que as pessoas ou a maioria delas pudessem se comunicar. Muitas escolas, por exemplo, conseguiram se organizar para ministrar aulas remotas, manter o contato com as famílias dos alunos e seus funcionários; graças à tecnologia, a comunicação, o contato visual, a proximidade daqueles que estavam distantes foi possível. Ademais, podemos avaliar esse período de aulas remotas como oportunidade para as crianças e jovens desenvolverem habilidades com as ferramentas tecnológicas para fins pedagógicos. Alguns alunos puderam aprimorar os conhecimentos em informática, edição de vídeos, imagens, produção de materiais digitais. Ao mesmo tempo, ressaltamos que o período de pandemia e a suspensão das aulas presenciais promoveu a exclusão e aumento da desigualdade para os que não tinham celulares e/ou plano de dados/internet para acompanhar aulas on-line ou vídeo aulas.

Nesse sentido, concordamos com Almeida e Santos (2020), que afirmam que “o papel do professor é criar e arquitetar ambiências formativas, inteligentes e desafiadoras, que preparem as pessoas para o exercício da cidadania” (p. 176). Uma vez que os mesmos aplicativos virtuais que protagonizam desinformação, violências, riscos, podem nos ajudar “a potencializar a autoria e a aprendizagem colaborativa se pudermos estruturar e articular o que se pode ser produzido em rede” (p. 176).

No entanto, gostaríamos de destacar que o uso positivo, seguro, crítico e consciente das redes sociais e internet ainda é um desafio, especialistas do mundo todo têm defendido a necessidade da **educação midiática** nas escolas visando à formação nessa área. Discutiremos essa temática a seguir.

1.3 Educação midiática

Considerando os diversos desafios e problemas relacionados ao uso das tecnologias, internet e redes sociais, como todos estes, que descrevemos anteriormente; concordamos que a educação atual precisa incorporar aos seus objetivos primordiais a formação de sujeitos que saibam usar as ferramentas digitais. Esse saber, não se refere somente ao uso técnico, mas, principalmente, ao uso ético e também seguro das mídias sociais.

Seguindo o raciocínio de Gutiérrez e Tyner (2012), a escola não cumpre sua função básica de alfabetização midiática, entendida como a preparação para a vida na sociedade digital. Os autores se referem a uma alfabetização crítica, potente e libertadora dos meios digitais e, não, a um treinamento de um novo dispositivo desenvolvido. Para uma alfabetização puramente instrumental e tecnológica, a escola não é essencial, uma vez que essas habilidades básicas de gerenciamento de tecnologia podem ser aprendidas em ambientes não escolares. A escola e, sobretudo, a educação formal é imprescindível para que não se confunda essa capacitação tecnológica com a urgente e necessária alfabetização digital e midiática para a sociedade do século XXI (p. 32).

Para que não haja esse equívoco de conceito e função, é importante diferenciar as terminologias que vêm sendo utilizadas para designar essa tarefa educativa da escola. Segundo Gutiérrez e Tyner (2012, p. 34), desde que Gilster (1997) popularizou o conceito de *Digital Literacy* (alfabetização digital, tradução livre), tem aparecido muitos outros termos para designar essa função da escola, tais como: *Multiliteracies* (multialfabetizações, tradução livre); *Multimedia Literacy* (alfabetização multimídia, tradução livre); *New Literacies* (novas alfabetizações, tradução livre); *Media and Information Literacy* (alfabetização midiática e informacional); *Media Literacy Education* (educação para alfabetização midiática, tradução livre); entre outros.

Segundo Caprino (2013), estudos internacionais utilizam os termos na língua inglesa, *Media Literacy* ou *Media Education*, para referir-se à alfabetização relacionada ao acesso à tecnologia, à compreensão crítica e às capacidades comunicativas no universo digital. Contudo, afirma que não há tradução ou adaptação única dos termos nos países ibero-americanos. Em Portugal, há consenso para a tradução *Literacia Mediática* (letramento midiático, tradução nossa) e os países de língua espanhola utilizam geralmente o termo *Alfabetización Mediática* (alfabetização midiática, tradução nossa). No Brasil, não há um consenso, encontramos expressões diferentes, tais como: *letramento midiático*, *alfabetização midiática*, *mídia-educação* e *educomunicação* (p. 161).

A UNESCO (2016) defende o uso do termo *Media and Information Literacy*. A instituição propõe a unificação das noções de alfabetização midiática e informacional (AMI), uma vez que a alfabetização informacional se relaciona com a importância do acesso à informação e à avaliação do uso ético dessa informação; e a alfabetização midiática se refere à “capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão” (UNESCO, 2013, p. 18). Gutiérrez e Tyner (2012, p. 35) defendem essa perspectiva integradora da UNESCO, mas ampliam o conceito, afirmando que a alfabetização necessária para o século XXI abarca necessariamente o viés midiático (relacionado às mídias sociais), digital (relacionado às informações digitalizadas), multimodal (referente às diferentes ferramentas: texto, imagem, som, áudio, vídeo, animação), crítica (referente ao uso responsável das mídias sociais) e funcional (referente ao uso da leitura, da escrita para o próprio desenvolvimento, bem como o da comunidade). Afirmam que, embora o conceito de alfabetização esteja relacionado ao aprendizado do código verbal escrito, compreendem o uso do termo de forma mais abrangente, como uma preparação básica para a vida, relacionada à formação integral do sujeito para o novo milênio.

Na Europa, em dezembro de 2009, a Eurocâmara aprovou a introdução do termo *Educação Midiática (Media Literacy*, tradução livre), para designar esse viés formativo da escola. Outro termo muito utilizado pelos europeus, estabelecido pela Comissão Europeia de Educação, é *Competência Digital*, que consiste no desenvolvimento de habilidades necessárias para pesquisar, obter, processar e comunicar informações e transformá-las em conhecimento; esse termo se aproxima do termo em inglês *Digital Literacy*. Os autores (GUTIÉRREZ; TYNER, 2012) nos advertem para possíveis equívocos em relação ao uso desses termos: por um lado, o perigo de reduzirmos a *Educação Midiática* ao desenvolvimento de *Competências Digitais*; por outro, reduzir as *Competências Digitais* aos conhecimentos técnicos e instrumentais da tecnologia, excluindo as atitudes e valores. Para evitar esse reducionismo e viés tecnológico, recomendam levar em consideração as abordagens mais críticas de uma *Educação Midiática*, que visa tanto ao desenvolvimento da *Alfabetização Midiática*, quanto ao desenvolvimento da *Competência Digital* (p. 38).

No Brasil, o termo *Educação Midiática* tem outra definição. Refere-se ao “conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos

digitais” (EDUCAMÍDIA, s/d). Tem, como finalidade, desenvolver habilidades relacionada à leitura crítica, escrever com responsabilidade e participar ativamente da sociedade conectada. Dessa forma, o foco é formar cidadãos mais conscientes, capazes de avaliar criticamente os conteúdos que acessa nas diferentes mídias. Especialistas brasileiros têm apostado na *Educação Midiática*, principalmente, para o combate à desinformação, “*Fake News*”, pós-verdades, conceitos já apresentados por nós anteriormente.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e a UNESCO por meio do Núcleo de Educomunicação do Estado, desenvolvem um trabalho há mais de 18 anos na rede de ensino visando à Alfabetização Midiática e Informacional. As práticas curriculares incluem: linguagens midiáticas para a expressão de experiências cotidianas; o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a mídia (incluindo o trabalho de combate às Fakes News”); o fortalecimento de um pensamento científico. Há, por exemplo, o projeto Imprensa Jovem, uma agência de notícias desenvolvida pelos próprios estudantes, em que os alunos têm a possibilidade de criar jornais, programas de rádio, *podcasts*, histórias em quadrinhos, fanzines, realizam ações práticas sobre cinema, fotojornalismo e telejornalismo, entre outras. Esse projeto abrange as escolas municipais de São Paulo desde a educação infantil até o Ensino Médio.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, apresenta os componentes curriculares para toda a Educação Básica do país, abarcando alguns dos pressupostos da *Educação Midiática*. Há duas competências gerais que estão relacionadas diretamente ao uso da tecnologia (BRASIL, 2018, p. 18):

- Competência 4: Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Além das competências gerais, a tecnologia também é citada nas Competências Específicas do Ensino Fundamental, cujo objetivo é orientar os alunos para

que consigam usufruir da tecnologia de forma consciente, crítica e responsável, tanto no contexto de sala de aula quanto para a resolução de situações cotidianas e, também, nas do Ensino Médio, em que se espera que o aluno consiga se aprofundar no letramento, linguagem e na cultura digital como um todo.

De forma geral, o documento contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais, a fim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas tecnologias. A escola não deve, portanto, de acordo com as diretrizes, somente usar a tecnologia em si, mas capacitar os estudantes para que desenvolvam habilidades e “critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, a profusão de notícias falsas, de pós-verdades, do *cyberbullying* e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias” (BRASIL, 2018, p. 488).

Podemos verificar que tanto as premissas da *Educação Midiática e Alfabetização Midiática e Informacional*, quanto as competências da BNCC em relação às tecnologias digitais, são fundamentais no processo formativo de crianças e adolescentes contemporâneos. Contudo, gostaríamos de ampliar essa discussão, destacando outras dimensões que podem ser consideradas, quando refletimos sobre o papel da escola frente às diversas características e relações presentes no universo on-line.

Além de formar cidadãos mais conscientes e responsáveis, que saibam analisar criticamente os conteúdos que estão expostos na rede, defendemos a premissa de que a escola, como espaço educativo, precisa desenvolver, em seu currículo, ações previamente planejadas e estruturadas, a fim de formar seus alunos para o uso ético do espaço virtual. Não apenas visando à educação midiática, mas, também, investindo na formação de valores morais, como respeito, justiça, generosidade; objetivando, dessa forma, a melhoria da qualidade das relações na internet (e fora dela), a construção de regras para o bom uso da tecnologia, a reflexão e tomada de consciência acerca da complexidade dos problemas de convivência manifestados na rede e suas consequências, a importância da empatia nas relações on-line; enfim, promovendo o que denominamos de convivência ética on-line.

Nesse sentido, há diferença entre o que propomos na presente pesquisa e os outros programas ou cursos atuais de educação midiática no Brasil (podemos dar exemplo de um programa de educação midiática que é o Educamídia¹⁶). Um primeiro ponto, que

¹⁶ Para saber mais sobre o programa acesse: <https://educamidia.org.br>.

se refere ao escopo de trabalho desses programas ou cursos, e que nós não discordamos, é que as competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais sejam trabalhadas de forma transversal na escola. Os professores de diferentes áreas podem e devem propor planos de aula e atividades que envolvem a temática, como propõe os cursos e outros programas de educação midiática. Porém, partimos da premissa teórica que é necessário um espaço sistemático no currículo educativo, uma vez que é neste espaço que a escola vai trabalhar com a rotinização das práticas morais (PUIG, 2000). Ou seja, defendemos a inserção de um espaço institucional na grade curricular dos alunos, para que a convivência e a ética sejam sistematicamente discutidas, abarcando também as relações e o uso do espaço virtual. Essa é a discussão que aprofundaremos no próximo item.

Entretanto, esse trabalho não deve se restringir a apenas uma disciplina no currículo, é importante que integre um plano maior, o projeto de convivência da escola, que envolve a melhoria da qualidade das relações e do ambiente sociomoral da escola, espaços institucionais de diálogo e participação democráticos, entre outros (detalharemos os pressupostos desse projeto no capítulo 2).

Por outro lado, sabemos que muitas escolas brasileiras defendem a perspectiva de que as agressões e os relacionamentos on-line não são de sua responsabilidade, já que ocorrem “fora do espaço escolar”. Contudo, apesar de “mundo virtual” e “mundo real” aparentemente corresponderem a espaços distintos, são dimensões indissociáveis, uma vez que as ações na internet impactam na vida real e vice-versa. Ademais, a internet é também um local de convivência entre os atores escolares, as relações entre alunos, professores e famílias se estendem para as redes sociais, inevitavelmente. A autora Ortega-Ruiz et al. (2013) denominam essa relação escolar de *ciberconvivência*. Nesse sentido, inspirados no conceito de Ortega (1997) compreendemos convivência on-line, como uma rede de relações interpessoais que ocorre entre os membros da comunidade escolar no espaço virtual, em que se configuram processos de comunicação, sentimentos, valores, atitudes, papéis, status e poder.

Em nossa sociedade, além da família, a escola é uma instituição socializadora, que tem como responsabilidade formar o sujeito para conviver no espaço público. É na escola, em que o coletivo ganha sentido, que os alunos aprendem a lidar com a diversidade de ideias, crenças, raças, orientação sexual e com a igualdade de direitos e deveres. A escola também deve educar para a cidadania, desenvolvendo competências

sociomorais e emocionais¹⁷ para uma sociedade democrática. Nesse sentido, ela é responsável por uma educação integral, logo, por ser uma instituição que forma para a cidadania, os conflitos, mesmo os virtuais, são vistos como oportunidades de trabalhar o que os alunos precisam aprender, mais do que conter ou culpabilizar, é preciso implicar-se na educação das crianças e jovens. Nesse sentido, cabe à escola se preparar e formar os estudantes visando à aprendizagem da convivência ética on-line, além de intervir e prevenir a violência e o preconceito e promover a construção dos valores sociomorais e emocionais.

Em nossa concepção, é função da escola preparar os jovens dessa geração para além do uso consciente e crítico, mas também respeitoso, positivo e seguro do ambiente on-line. Nesse sentido, reiteramos que um programa escolar nessa área deve abarcar os pressupostos da *Educação Midiática* e os fundamentos da BNCC, contudo, sem deixar de abarcar a dimensão da convivência ética por meio de um trabalho curricular e sistêmico; necessário para a formação de sujeitos respeitosos, justos, tolerantes, generosos, que pautem suas ações nestes e em outros valores morais, tanto nos ambientes virtuais quanto no meio físico.

Por isso, propomos um programa educativo, partindo da premissa que buscamos desenvolver ações para que, à convivência on-line, seja dada a qualidade ética. Ou seja, nosso programa busca pela boa convivência on-line, mas não se restringe apenas a ela, envolvendo um processo em que as relações, os comportamentos, os costumes, são refletidos e criticados e, assim, são pensadas e discutidas novas formas de conviver nesses ambientes virtuais, culminando no que definimos como convivência ética on-line. A convivência ética on-line implica, na formação de sujeitos autônomos moralmente, que pautem suas decisões e ações em valores morais, vinculados ao diálogo, a participação, a cooperação, a justiça, ao respeito, a solidariedade e a diversidade. Promover a convivência ética on-line implica, portanto, em enfrentar as desigualdades, preconceitos, exclusões, intimidações, violências, manipulações, abusos e mentiras no espaço virtual (VINHA, et al. 2017).

¹⁷ Compreendemos as competências sociomorais e emocionais como “reunião de conhecimentos manifestos por meio de habilidades sociais, emocionais, indissociáveis da intelectualidade, expressas por juízos e ações reguladas por valores morais, sendo elas necessárias para as relações éticas na convivência de uma sociedade democrática” (ZAMBIANCO, 2019)

1.4 Programas educativos na área da convivência on-line

1.4.1 Pesquisa anterior

Em nosso trabalho de mestrado (BOZZA, 2016), conduzimos uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte, com a finalidade de buscar, selecionar, descrever e analisar programas educativos nacionais e internacionais que atuam no sentido de intervir e prevenir a *cyber* agressão nas escolas. Para atingirmos nosso objetivo, realizamos, a princípio, uma busca por trabalhos publicados em periódicos acadêmicos. Selecionamos trabalhos divulgados, entre os anos de 2000 e 2015, coletados nas bases de dados acadêmicas: Scielo, BVS, *Eric*, *APA* psycnet e Bireme. Como encontramos um número reduzido de pesquisas, ampliamos nossas buscas por outros artigos, teses, dissertações, manuais e no *site Google Acadêmico*, bem como em livros indicados por pesquisadores de referência na área.

Utilizamos procedimentos metodológicos precisos para a coleta de trabalhos publicados nos meios digitais científicos e encontramos dados suficientes para analisar cinco programas educativos: *Conred* (ORTEGA-RUIZ et al., 2012), Espanha; *Kiva* (SALMIVALLI et al., 2011), Finlândia; *Beatbullying* (BANERJEE et al., 2010), Reino Unido; *Cybertraining* (MATOS et al., 2011), Alemanha; *Prires* (AVILES, 2015), Espanha; curiosamente, todos europeus. Para avaliar os programas selecionados, elaboramos categorias de análise que envolviam: objetivo, referenciais teóricos, características, conteúdos, atividades e avaliação. Partimos da premissa que um programa nessa área deveria abarcar: as dimensões da educação moral e da educação midiática; um currículo voltado para a prevenção da agressão virtual; ações educativas que abordavam conteúdos fundamentais como o desenvolvimento da empatia virtual, controle das emoções e da impulsividade, privacidade, segurança; o protagonismo juvenil; a formação voltada à comunidade escolar (alunos, famílias e professores).

Em síntese, encontramos dados satisfatórios para a análise dos programas e, de modo geral, os resultados assinalaram aspectos positivos em todos os programas selecionados. Em cada um deles, encontramos, ao menos, uma característica que correspondeu com a nossa expectativa. O *Conred*, por exemplo, integra as ações preventivas à agressão virtual ao currículo escolar. No *Kiva*, os alunos são protagonistas na busca por solução dos problemas e são incentivados a prestar apoio àqueles que foram vitimados no espaço virtual. Assim, como no programa *Beatbullying*, em que os jovens são formados para atuarem como *cybermentores*, ouvindo o que a vítima tem a dizer e incentivando-a a buscar ajuda. No caso do *Cybertraining*, apesar de ser um guia didático,

validamos o fato de contemplar ações preventivas e interventivas ao *cyberbullying*. Todas são estratégias educativas, desenvolvidas por profissionais de educação, que enxergam o problema da agressão virtual como algo a ser trabalhado na escola.

O programa *Prires* se destacou com relação aos demais, pois foi o que mais se aproximou de nossas premissas científicas e atendeu aos critérios nomeados para a apreciação de programas nessa área. A forma como ele é estruturado garante o trabalho de prevenção e de intervenção aos problemas virtuais. Ainda, com algumas ressalvas, consideramos a sua relevância, uma vez que, assim como nós, os autores do programa percebem a necessidade de olhar para a agressão virtual, como um problema moral a ser cuidado, discutido e combatido por meio da educação.

Como já pontuamos anteriormente, nos chamou atenção o fato de que não foram publicados, nas principais bases de dados acadêmicas da área, avaliações de programas educativos brasileiros que visam ao combate e à prevenção da agressão virtual. O que não significa que não exista esse trabalho no Brasil, mas pode ser que muitas escolas trabalhem a temática da convivência no ambiente virtual de forma pontual e transversal, não caracterizando, portanto, um programa avaliado cientificamente.

Por isso, propomos a elaboração, implantação e avaliação de um programa educativo brasileiro, embasado cientificamente na psicologia moral. Vale ressaltar que em nosso programa há uma intencionalidade de um trabalho com valores morais, o que o difere de programas que apenas perpassam o tema da moral. Discutiremos essa questão a seguir.

1.4.2 O presente programa

1.4.2.1 Referencial teórico

A perspectiva teórica assumida por nós, para o desenvolvimento de um programa educativo nessa área, é a construtivista piagetiana. Nosso embasamento científico pauta-se nos estudos desenvolvidos essencialmente por Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Josep Maria Puig, que foram representados e ampliados por outros autores e autoras de referência na área, como: Delval (2002); La Taille (2002, 2006); DeVries e Zan (1998); Menin, Bataglia e Zechi (2013); Vinha (2000, 2003); Tognetta (2003, 2009); Avilés (2009, 2013a, 2013b, 2013c, 2015a, 2015b); entre outros, que fundamentaram teoricamente nossas práticas pedagógicas.

Partimos de alguns pressupostos teóricos que sustentaram todo o nosso trabalho desenvolvido na escola. São esses:

- **a formação moral dos participantes;**
- **a promoção de um ambiente sociomoral cooperativo em sala de aula;**
- **a pedagogia relacional como prática pedagógica;**
- **o uso de métodos ativos nas aulas; e**
- **o trabalho com práticas morais durante a intervenção.**

A seguir, apresentaremos cada um deles, exemplificando-os e relacionando-os com o nosso programa educativo.

Iniciamos nossa apresentação, esclarecendo que um dos principais objetivos da nossa proposta de trabalho foi a **formação moral dos participantes**. Partimos do princípio de que formar pessoas moralmente autônomas ou personalidades éticas é umas das principais funções das instituições educativas.

Temos, como base, os estudos de Piaget (1932, 1994), mais especificamente com relação ao desenvolvimento do juízo moral na criança. Para o autor, a criança nasce na anomia, ou seja, não há regras ou leis que a orientem. A partir dos 3 anos (em média), ela ingressa no mundo da moral e passa a seguir regras por obediência às figuras de autoridade, adentrando na fase que o autor chamou de heteronomia moral. Nessa fase do desenvolvimento, a regulação é exterior, ou seja, o sujeito obedece às ordens das pessoas que detêm a autoridade ou agem da mesma forma que se comportam as pessoas do meio social em que vive. Por isso, seguem os valores dominantes em sua comunidade e sempre precisam de provas de que a moral é respeitada pelas outras pessoas com quem convivem, para que possam agir da mesma forma. Assim, suas ações são reguladas, de acordo com as pessoas que convivem ou as pressões do meio em que estão inseridos, podendo, dessa forma, agir moralmente ou não, dependendo do contexto. O sujeito heterônomo não segue uma regra pelo princípio ou porque compreende a sua necessidade, ele segue em função das possíveis consequências ou benefícios que poderão ocorrer. Aqui, vale a pena destacar a importância de sujeitos, em fase de desenvolvimento, conviverem em ambientes promotores de reflexão sobre as regras e condutas e, não somente, transmissores de normas (VINHA, 2013).

A partir dos 8 anos (em média), a criança tem a possibilidade de ingressar na fase denominada de autonomia moral e, portanto, passar a seguir regras e normas por meio de princípios internos. Nos sujeitos autônomos, os valores conservam-se, eles permanecem fiéis aos seus princípios, independente das mudanças de contextos e das pressões sociais. O sujeito autônomo é capaz de autorregular-se, governar a si próprio a

partir de valores pautados em princípios universais, princípios que valem para todos (DELVAL, 2002). Em outras palavras, ser autônomo é considerar a si e ao outro em suas ações, concebendo a moral, como regras e princípios inspirados na reciprocidade, igualdade, equidade, respeito mútuo, que regem as relações entre todos os seres humanos.

Nesse sentido, o sujeito autônomo segue as regras morais, guiado por princípios e valores internos. Para Piaget (1964, 1991), um valor é um investimento afetivo, aquilo que nos move ou o que nos faz agir. A partir das relações que as pessoas estabelecem consigo e com os outros (pares e figuras de autoridade), elas investem suas energias mais em determinadas ações, pessoas ou ideias do que em outras e, assim, temos caracterizado um valor, e o que leva um indivíduo a investir ou a legitimar princípios e valores morais mais do que outros é o local que eles ocupam em nossa personalidade.

Essa escala de valores que compõe nossa personalidade é construída durante o nosso desenvolvimento. De acordo com Adler (1948), uma das motivações primordiais do ser humano é a busca por representações positivas de si. O autor afirma que é natural do homem procurar superar o sentimento de inferioridade, vendo a si próprio como uma pessoa de valor, e é esse o processo que leva esse ser humano a se desenvolver. Segundo os estudos de La Taille (2002), nossa personalidade é formada por um conjunto de representações ou imagens que construímos a nosso respeito. Tais representações são sempre valor, e esses valores são construídos a partir da nossa interação com o meio e a partir das experiências que vivenciamos desde criança. Assim, os valores vão integrando a nossa personalidade e podem corresponder com conteúdos morais, como ser justo, honesto, generoso, tolerante ou não morais, como: ser belo, famoso, popular, rico, etc.

Dessa forma, todos nós possuímos representações de nós mesmos atreladas tanto aos valores morais quanto aos não morais, porém, o que fará uma pessoa agir moralmente é o lugar que tais representações ocupam em sua personalidade. La Taille (2006) afirma que as imagens que construímos de nós mesmos compõem um sistema no qual os valores relacionam-se e estão organizados hierarquicamente. Sendo assim, os valores, que se encontram no centro desse sistema, são os mais “fortes” e, portanto, o sujeito tem mais motivação para segui-los; enquanto os valores periféricos, são mais “fracos” e, portanto, são circunstanciais, em alguns momentos o sujeito segue, em outros, não. Além da posição hierárquica que ocupam, eles devem estar integrados, ou seja, alguns valores podem estar associados a outros, enquanto alguns se encontram isolados. Dessa forma, quanto mais centrais e integrados os valores estiverem, mais força terão e, conseqüentemente, mais motivarão as ações do sujeito (VINHA, 2013). Sendo assim, em

uma situação em que há conflitos de valores, em que se tem de fazer uma escolha entre, por exemplo, agir honestamente e de forma justa ou não, quanto mais a honestidade e justiça estiverem integrados e ocuparem o núcleo da personalidade de um sujeito, mais chances ele terá de agir em consonância com esses valores.

Podemos inferir, assim, que no sujeito heterônomo os valores morais são fracos e, portanto, mais periféricos, enquanto o sujeito mais autônomo moralmente possui representações de si compostas por valores morais e estes ocupam o centro da sua personalidade. No adulto, essas duas tendências morais coexistem, há sujeitos que são mais heterônomos e, outros, mais autônomos. O primeiro é aquele que depende de fatores exteriores para agir, como pressões, condições, ordens; o segundo é aquele que pauta suas ações nos valores morais, independente do contexto ou do grupo social em que está inserido, pois ele é capaz de autorregular. Compreende-se a autorregulação, como um processo contínuo e interno que torna o sujeito condutor de seus próprios atos e que protagoniza suas escolhas guiado por valores morais (PUIG, 1998).

Esse é o adulto que, nós, como educadores, desejamos formar e que integra um dos grandes objetivos da presente intervenção. No entanto, para que esse objetivo seja alcançado, é preciso considerar, também, a forma como se trabalha a educação moral na escola, tanto no currículo quanto na qualidade das relações entre todos que convivem na instituição. Há uma rede de relações interpessoais na escola, denominada ambiente sociomoral, que forma toda experiência do aluno, isso inclui o seu relacionamento com os professores, com os outros alunos, com os estudos e com as regras (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 17). Esse ambiente influencia diretamente na formação das nossas crianças e adolescentes e, para que ele favoreça a formação de pessoas moralmente autônomas, essa rede de relações precisa estar pautada em valores que desejemos desenvolver, como a justiça, o respeito mútuo, a igualdade, etc. Tais valores precisam ser experimentados, vivenciados por todos no ambiente escolar, principalmente pelos alunos, e não compor meramente os discursos dos adultos ou projetos pedagógicos.

Diversas pesquisas (DEVRIES; ZAN, 1998; VINHA, 2000; TOGNETTA, 2003) indicam que, quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia moral, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia. Isso porque, no **ambiente sociomoral cooperativo**, as relações são de respeito mútuo; as regras são concebidas como reguladoras da convivência e há espaços coletivos sistematizados para discussão e elaboração das mesmas; as formas de comunicação são construtivas; há conflitos, mas são vistos como naturais das relações e

concebidos como oportunidades de aprendizado; há sanções educativas e por reciprocidade; os alunos podem fazer escolhas, tomar decisões, aprender estratégias assertivas de resolução de conflitos e expressar o que sentem; o conhecimento é concebido como algo a ser investigado, reinventado ou descoberto pelo sujeito, intermediado pelos professores e não transmitido como verdade absoluta transmitida por eles.

Nesse sentido, quando nos referimos ao trabalho sobre a educação moral dos alunos, não estamos nos referindo somente às atividades ou a um currículo organizado para esse fim, mas estamos partindo de um princípio maior, que é a promoção de um ambiente sociomoral cooperativo na escola e sala de aula, favorável ao desenvolvimento desses sujeitos mais autônomos. Partimos do referencial teórico piagetiano, para reiterar que a autonomia moral é construída, não é transmitida verbalmente, tampouco ensinada, mas advém de um processo contínuo de construção a partir da interação do sujeito com o meio. Em outras palavras, o sujeito precisa interagir com as situações em que os valores morais estejam presentes.

Isso posto, ressaltamos que, ao desenvolvermos esse programa, além de planejarmos as atividades com a finalidade de refletir e raciocinar sobre as questões morais dentro e fora da internet, objetivamos também proporcionar um ambiente sociomoral em sala de aula, promotor de valores mais éticos, universalmente desejáveis.

Com relação ao modelo pedagógico que orienta nossa prática pedagógica, consideramos os pressupostos da **pedagogia relacional**. Os estudos de Becker (1993, 2002) apontam três modelos pedagógicos: a pedagogia diretiva, em que a concepção de ensino está centrada na figura do professor, é ele o detentor de todo conhecimento; a pedagogia não-diretiva em que o conhecimento advém da bagagem hereditária do aluno, portanto, independem da experiência ou da prática; e a relacional, que tem como pressuposto teórico a perspectiva construtivista piagetiana, concebendo o conhecimento como construção a partir da interação do sujeito com o meio. Segundo Piaget (1977), o que leva o sujeito a construir conhecimento é a ação sobre o objeto, ou seja, a lógica é construída passo a passo, em decorrência das atividades do sujeito. Um sujeito, intelectualmente ativo, não tem apenas um papel de receptor ou observador, mas ações interiorizadas que o permite refletir, comparar, categorizar, formular hipóteses e cooperar. Nessa perspectiva, o professor tem o papel de intermediador do conhecimento, considera o que o aluno já sabe e, por meio de reflexões, provocações e boas perguntas, favorece as construções de novos conhecimentos.

A esse respeito, Camargo et al. (2011, p. 2) apontam que o diálogo e a pergunta têm sido considerados como instrumentos pedagógicos importantes para a sala de aula, associados ao ensino capaz de promover a construção do conhecimento a partir de aprendizagens significativas. O uso de perguntas reflexivas pelos professores tem como objetivo colocar em dúvidas as verdades dos alunos, contribuindo para os desequilíbrios cognitivos necessários para que haja desenvolvimento. Além disso, as dúvidas expressas pelos alunos, por meio de perguntas sobre o que se deseja aprender, contribuem para ampliar o engajamento nas propostas. A pergunta e o diálogo na sala de aula são, portanto, meios para se colocar em confronto os saberes e promover a dúvida; estratégia importante, utilizada por nós, para incentivar a busca por novos conhecimentos com relação à convivência na internet e redes sociais.

Em consonância com nossos pressupostos teóricos, utilizamos os **métodos ativos** piagetianos em educação para a construção das nossas aulas. Tais métodos pressupõem a aprendizagem por meio da atividade do sujeito, em que o professor atua como mediador entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento e que oportuniza, também, as trocas operacionais que ocorrem entre pares, o que Piaget (1977) chamou de cooperação. Nas palavras do autor:

Os métodos ativos, que são os únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual, pressupõem necessariamente a intervenção de um meio coletivo ao mesmo tempo formador da personalidade moral e fonte de trocas intelectuais organizadas. Não seria possível constituir, com efeito, uma atividade intelectual verdadeira baseadas em ações experimentais e pesquisas espontâneas, sem a livre colaboração dos indivíduos, isto é, dos próprios alunos entre si e não apenas entre professor e aluno. A atividade da inteligência requer não somente contínuos estímulos recíprocos, mas ainda e sobretudo o controle mútuo e o exercício do espírito crítico, os únicos que conduzem o indivíduo à objetividade e a necessidade de demonstração. As operações da lógica são, com efeito, sempre cooperações, e implicam em um conjunto de relações de reciprocidade intelectual e de cooperação ao mesmo tempo moral e racional (PIAGET, 1977, p. 70).

A cooperação refere-se, portanto, à capacidade cognitiva do sujeito de coordenar pontos de vista, buscando não somente escutar o outro, mas compreender sua perspectiva. Ao levar em conta o ponto de vista do outro e trazer para sua própria reflexão, o sujeito confronta a sua perspectiva com a perspectiva do outro e, com isso, pode refletir em outro patamar (processo denominado abstração reflexionante). Ainda que o seu próprio ponto de vista seja mantido, esse processo de reflexão mais elaborado possibilita tomada de consciência (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 546).

Este exercício reflexivo, tendo como conteúdo a troca de pontos de vista, advindo das relações entre pares, caracterizando a cooperação, é pressuposto teórico fundamental no processo de elaboração do presente programa. Por isso, em nosso material de trabalho com os alunos, há distintas propostas com esse fim, como, por exemplo: os trabalhos em grupos, os debates, as discussões coletivas e em pequenos grupos e outras propostas desafiadoras e reflexivas.

Ainda, é necessário apresentar as práticas escolares que elegemos como favoráveis à construção da autonomia moral. As práticas são concebidas por Puig (2004), como cursos de acontecimentos, organizados, rotineiros e educacionais, que indicam a direção e, também, o caminho que devemos percorrer para o alcance dos objetivos da instituição educativa. Isso significa que toda proposta pedagógica contempla práticas que vão de encontro aos seus objetivos. Nesse sentido, há de forma intencional, nas **práticas morais**, a presença de valores morais. Nas palavras do autor, “uma prática moral é um curso de acontecimentos culturalmente estabelecido que permite enfrentar situações significativas complexas ou conflitantes do ponto de vista moral” (p. 62). Portanto, as práticas morais são compostas pelos valores que desejamos que sejam convertidos em ações.

O autor classifica as práticas morais como procedimentais e substantivas. As práticas procedimentais consideram os acontecimentos cotidianos como conteúdos de trabalho; portanto, não se trata de algo previamente estabelecido, abrem espaço para a criatividade moral, são duas tipologias: as práticas de reflexividade e de deliberação. Já as substantivas, diferem-se das procedimentais, por se tratar da repetição moral, são elas: as práticas de virtudes e normativas.

Iniciamos pela compreensão das práticas procedimentais de reflexividade. Segundo Puig (2004), as práticas de reflexividade expressam uma das mais antigas aspirações éticas do ser humano, o autoconhecimento e o cuidado de si mesmo (p. 96), e pressupõem algumas capacidades psicológicas que vão permitir esse olhar sobre si: a autoavaliação (capacidade de valorizar as próprias realizações a partir de determinados padrões de referência), auto-observação (capacidade de obter informações de si mesmo) e a autorregulação (capacidade de se conduzir de acordo com suas próprias escolhas). Para esse fim, nossa intervenção contou com as seguintes práticas de reflexividade (p. 101):

- autoavaliação: trabalha com o comportamento e atitudes dos alunos, assim como o reconhecimento de seus próprios avanços e conquistas com relação ao objeto de conhecimento estudado;
- autobiografia: trabalha com as representações da própria vida do aluno, incluindo as relações que estabelecem com familiares, colegas e demais pessoas (também na internet), bem como suas aspirações para o futuro;
- entrevistas pessoais: trabalha com reconhecimento de si diante de diversas situações, ou a própria visão acerca de assuntos cotidianos, que podem integrar as situações vivenciadas, incluindo o universo on-line;
- análises das mudanças e transformações pessoais: trabalha com reflexões sobre o autocuidado e o autorrespeito, dimensões fundamentais para a formação da personalidade ética;

Bem como, práticas morais propostas por Tognetta (2003, 2009):

- narrativas morais: trabalha com experiências vividas em situações em que há um conflito moral intrapessoal, podem incluir as situações vivenciadas on-line; e
- expressão de sentimentos: trabalha com o estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em situações de conflito ou problemas advindos da convivência virtual.

Ao mesmo tempo, integramos as práticas de deliberação, que correspondem à resolução de problemas relativos à melhor forma de se viver por meio de elementos e argumentos racionais. Constituem oportunidades de se refletir sobre as situações, cuja finalidade é conhecer a opinião de cada um, mas, sobretudo, de trocar pontos de vista e conhecer perspectivas diferentes, visando compreender melhor a situação analisada (p. 125). Dessa forma, deliberar supõe o diálogo, é necessário nesse processo exercitar a escuta atenta, manifestar opiniões e argumentos de forma colaborativa e respeitosa, levar em consideração e refletir sobre os outros argumentos apresentados e estar disposto a buscar soluções conjuntas para os problemas discutidos. Há, nessa prática, a presença de elementos morais e pressupostos democráticos claros. As propostas que vão de encontro às práticas de deliberação utilizadas em nosso programa são:

- sessões de debate;
- exercícios de compreensão crítica;
- a resolução de conflitos;
- a discussão de dilemas; e

- exercícios de *role playing* (dramatização).

Já as práticas substantivas se referem à repetição moral e, assim como as procedimentais, também norteiam ações que expressam valores. Puig (2004) as classifica como práticas de virtudes e normativas. As práticas de virtude referem-se às qualidades de um ser, associadas à busca por uma excelência, que o torne mais humano. Ao tratar da natureza das virtudes humanas, o autor as define como “o conjunto de disposições admiráveis que delineassem o melhor do caráter de um sujeito” (p. 144). As práticas de virtude, apesar de se tratarem de qualidades singulares, têm como objetivo contribuir na formação de sociedades igualmente humanas, isso significa a implicação no âmbito coletivo. Nas palavras do autor:

É próprio da natureza das práticas de virtude que o protagonista seja um coletivo formado por uma parte ou pela totalidade de uma classe, e pelos adultos responsáveis por ela. As práticas de virtude exigem uma tarefa cooperativa realizada entre diversos indivíduos – uma tarefa que tem como função satisfazer alguma necessidade relacionada com a convivência, o trabalho escolar ou a animação do grupo ou da classe: ou seja, com a vida da coletividade (PUIG, 2004, p. 149).

Com objetivo de fomentar virtudes, que impactam na comunidade escolar como um todo, integramos as seguintes práticas em nosso programa:

- métodos de aprendizagem cooperativa;
- realização de projetos;
- elaboração de eventos e celebrações; e
- formação de grupos de trabalho.

Por último, as práticas normativas referem-se às prescrições, que têm como finalidades: regular a conduta humana, expressar valores ou permitir um juízo avaliativo e alcançar amplo respeito social (PUIG, 2004, p. 170-171). São práticas que se relacionam com a dimensão das regras e, portanto, com a moralidade. Não se reduzem a ordens que devem ser obedecidas, mas são formulações verbais precisas, que determinam como devemos agir, são coletivas e exigem regularidade. Aqui apresentamos o conceito de Piaget (1998):

Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros e que é o sentimento do respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos (PIAGET, 1998, p. 61-62).

As práticas normativas são, portanto, sucessões de atos que esboçam influências do meio e encontros entre sujeitos, trata-se de práticas transversais e está presente em todas as demais práticas e atividades escolares. Contudo, podemos propor momentos de reflexão sobre as normas para que sejam trabalhadas, como objeto de conhecimento, com a finalidade de tomada de consciência da importância e necessidade das mesmas. Com esse objetivo, em nosso programa de intervenção, trabalhamos com atividades que visam:

- refletir sobre a importância das regras de convivência no espaço virtual;
- refletir sobre a implicação do ponto de vista legal e ético do não cumprimento das mesmas;
- conhecer as leis que regulam as relações no universo on-line;
- analisar os problemas decorrentes do desrespeito de alguma regra que impacta na convivência; e
- construir regras ou acordos coletivos que visam à melhoria da qualidade das relações no espaço virtual.

Todas as práticas morais apresentadas, até aqui, se complementam e constituíram nossa proposta de intervenção com os alunos.

1.4.2.2 Temas de trabalho

Baseado nas conclusões resultantes da nossa investigação anterior (BOZZA, 2016) e na revisão de literatura atual apresentada no **Capítulo 1**, consideramos que diversos temas e aspectos formativos precisam ser considerados em programas educativos nessa área, e que vão além das agressões virtuais. Dimensões que envolvem o âmbito da imagem virtual, os relacionamentos on-line, os comportamentos nocivos na rede, bem como os riscos que estamos sujeitos no espaço on-line, além de um trabalho voltado para o uso positivo, são fundamentais na estrutura desse currículo, como vimos anteriormente. Além disso, ele deve ser flexível, uma vez que as mudanças no espaço virtual são rápidas, os problemas são diversos e as relações virtuais múltiplas, ou seja, o programa deve levar em conta a complexidade do universo on-line.

A seguir, organizamos uma matriz curricular fundamentada em estudos apresentados nas discussões anteriores, em que propomos descrever brevemente cada uma das dimensões consideradas, as suas descrições e os temas de trabalho que integram cada uma delas.

QUADRO 1: Matriz curricular.

Dimensão	Descrição	Temas de trabalho
Imagem virtual	Trata-se da imagem que o sujeito constrói e/ou exhibe de si no meio virtual por meio de suas ações e dos conteúdos que expõe na rede, bem como possíveis consequências dessas ações e conteúdos expostos.	<p>Limite entre espaço público e privado</p> <p>Revelação das imagens de si</p> <p>Aspectos narcisistas ressaltados nas <i>selfies</i>¹⁸</p> <p>Popularidade na internet e necessidade/pressão para ter <i>likes</i>¹⁹</p> <p>Edição de fotos para modificar o que consideram “defeitos”</p> <p>Pressão para integração em grupos online</p> <p>Superexposição da vida privada</p> <p><i>Influencers digitais</i>²⁰ (interferem na construção da autoimagem, comportamento e consumo de seus seguidores)</p> <p>Imagem real comparada a imagem virtual</p> <p>Vitrine (a imagem que é transmitida aos outros nas redes sociais)</p>
Relacionamentos online	Trata-se das modalidades de relacionamento presentes no universo online e a influência das ações online nas relações interpessoais estabelecidas presencialmente.	<p>Excesso de confiança ao compartilhar senhas e informações pessoais</p> <p>Traição online comparada a traição na “vida real”</p> <p>A prática de manter <i>contatinhos</i>²¹</p> <p>Envio e compartilhamento de <i>nudes</i>²²</p> <p>Manifestações de ciúmes e controle do (a) parceiro (a) utilizando ferramentas virtuais</p> <p>Indiretas manifestadas nas redes sociais</p> <p><i>Stalkear</i>²³ o perfil de amigos ou parceiros</p> <p>Amizade no meio virtual e relações afetivas online</p> <p>Distorção ou dificuldade de interpretação da intenção numa mensagem online</p> <p>A prática de <i>deixar no vácuo</i>²⁴</p>

¹⁸ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

¹⁹ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

²⁰ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

²¹ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

²² Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

²³ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

²⁴ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

		<p>Aplicativos de relacionamentos amorosos</p> <p>Comunicação assertiva e empática</p>
Comportamento online	<p>Trata-se especificamente de condutas de usuários na internet, incluindo as nocivas, bem como as implicações decorrentes de determinados tipos de comportamento on line.</p>	<p>Agressões online</p> <p>Cyberbullying</p> <p>Exposição de conteúdo vexatório ou vulnerável na rede (shaming)</p> <p>Linchamentos virtuais</p> <p>Sexting e pornografia de vingança</p> <p>Assédio sexual online</p> <p><i>Haters e trolls</i>²⁵</p> <p>Discurso de ódio</p> <p>Manifestação de preconceito ou ideias preconceituosas (racismo, homofobia, xenofobia, machismo, gordofobia)</p> <p>Liberdade de expressão</p> <p>Limites do humor</p> <p>Diferença entre opinião e argumento</p> <p>Anonimato ou identidade falsa</p> <p>Usar as redes para denunciar supostos crimes</p> <p>Destruição da imagem de alguém por meio da exposição na internet</p> <p>Julgamentos online</p> <p>Autorização para postar foto/vídeo de outros.</p> <p>Autoria, direitos autorais</p> <p>Responsabilidade pelas ações online</p> <p>Legislação relacionada ao universo online</p>
Riscos Virtuais	<p>Trata-se dos perigos que os sujeitos estão expostos na rede, bem como as estratégias de segurança que podem ser utilizadas para preveni-los.</p>	<p>Celular como elemento distrativo (na aula, no trânsito, etc)</p> <p>Segurança digital (proteção senhas, perfil privado, bloquear usuários, denunciar)</p> <p>Uso excessivo</p> <p>Vícios online</p> <p>Prejuízos na qualidade da relação presencial</p> <p>Acesso a conteúdos adultos</p> <p>Pornografia</p> <p>Pedofilia</p> <p>Correntes online</p> <p>Jogos de desafios</p> <p>Perfis falsos</p> <p>Conversa com pessoas desconhecidas</p>

²⁵ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

		<i>Deep/Dark web</i> Desinformação (<i>Fake News</i>) Boatos online <i>Deep fake</i> Algoritmos e Manipulações de dados e conteúdo Manipulação On-line Espionagem <i>Phishing</i> ²⁶ e golpes de romances (<i>catfishing</i>) Sufocamento digital Agrupamentos em “bolhas” (conviver online só com usuários que tem as mesmas opiniões)
Uso Positivo	Trata-se do reconhecimento da tecnologia como ferramenta potente para ações positivas.	Redes de apoio online Solidariedade Ativismo Ajuda pela internet Hacker ativismo Boas interações Uso consciente e respeitoso Movimentos sociais Comunicação assertiva Fotografia

Fonte: a pesquisadora (2019).

Consideramos todas as temáticas apresentadas importantes para um trabalho nessa área, mas ressaltamos que essa matriz não deve ser estática. Ela precisa acompanhar as transformações que ocorrem no espaço on-line, integrando novos temas e afastando aqueles que não fazem sentido para o contexto em que se atua.

Dito isso, passemos a apresentação do nosso percurso metodológico para o alcance dos nossos objetivos.

²⁶ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Teve uma vez que entrei no Facebook de um menino bonito e aí comecei a ver os posts dele e tinha um post de uma moça gorda e ele falando: ‘quando a gente vai reparar que gordura não é bonito?’. Aí eu percebi que ele não dava pra ser meu namorado. A sociedade julga demais. Se tá magra é ruim, se tá gorda é um balão. Se colocar duas pessoas, uma gorda e uma magra, sempre vão zoar a gorda. O povo ama acabar com a autoestima do outro na internet.

Autora: aluna participante da pesquisa

2.1 Relevância da presente investigação

Como vimos, em nossa pesquisa anterior, constatamos uma lacuna na formação dos jovens brasileiros: a ausência de programas institucionais, educativos e nacionais, avaliados cientificamente, que visam ao combate e à prevenção da agressão virtual. Apesar de o *cyberbullying* e outras formas de agressão virtual superarem os índices de outras formas de violência nas escolas do Brasil (ABRAMOWAY et al., 2016); e da Lei nacional 13.185, de 6 de novembro de 2015, obrigar todos os estabelecimentos de ensino a assegurarem medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática, incluindo o *cyberbullying*; não foram encontradas, em nossas buscas em bases de dados acadêmicas, propostas educativas que atendem a essa necessidade.

Constatamos também que, apesar das taxas elevadas de problemas advindos das relações no âmbito virtual que repercutem no espaço escolar, os principais procedimentos utilizados em nossas escolas, para lidar com tais situações de violência, são pouco eficazes do ponto de vista formativo. Geralmente, se concentram em ações “curativas”, intervindo após a ocorrência do problema, não atuando de forma preventiva e visando ao fomento de valores éticos necessários para a convivência virtual. Ademais, o uso da tecnologia de forma consciente, segura, respeitosa e positiva não é visto, em muitas instituições, como conteúdo de trabalho da escola.

Diante dessa realidade, apontamos a necessidade e a urgência de trabalhar-se a educação midiática nas escolas, com ênfase na convivência ética, visando não só à prevenção de agressões ou de outras formas desrespeitosas de relacionamento no meio on-line, mas também ao aprendizado do uso ético, seguro, consciente, positivo e responsável das ferramentas tecnológicas. Partimos da premissa de que, para o

desenvolvimento de um bom trabalho nessa área nas escolas brasileiras, não bastam ações pontuais ou projetos transversais, tampouco investir apenas na perspectiva legalista. Temos o conhecimento de que muitas escolas desenvolvem iniciativas para trabalhar esse tema com os alunos, por meio de projetos extracurriculares, campanhas, palestras com advogados e especialistas; são ações isoladas, muitas vezes, pouco eficazes para a transformação pessoal ou formação do sujeito, aspectos necessários para melhoria da convivência no espaço virtual. Além de indicar que, não faz parte da cultura escolar, lidar com problemas de âmbito virtual.

O trabalho com a convivência on-line é complexo e requer não apenas conhecimento do que ocorre no universo virtual e de pesquisas que subsidiem esse debate, mas também intencionalidade, planejamento, formação do profissional que atua, postura dialógica e reflexiva, discussão coletiva. Nesse sentido, dificilmente a família daria conta dessa tarefa. Defendemos a ideia de que a escola precisa se implicar nesse sentido, enquanto instituição que forma jovens que interagem numa sociedade pós-moderna, promovendo ações conjuntas dentro de um programa educativo instituído no currículo de forma sistematizada e contínua, contemplando a formação dos alunos para uso responsável e seguro da internet e a convivência respeitosa nos diversos ambientes virtuais, abarcando os pressupostos preconizados pela BNCC (BRASIL, 2018). Nesse sentido, partimos da premissa de que as ações educativas devem, portanto, possuir um caráter formativo, estarem pautadas em metodologias ativas, abordar os conteúdos de forma reflexiva (e não doutrinadora), visar à educação em valores e à autorregulação moral dos sujeitos. Acrescenta-se, também, que a escola precisa admitir a educação para o uso seguro e ético dos ambientes virtuais, também como sua responsabilidade, não como concessão, uma vez que esses ambientes também são espaços de convivência entre os atores escolares.

Consideramos a necessidade do desenvolvimento de currículos nas escolas brasileiras embasadas no que as ciências têm produzido sobre o tema, pois defendemos que as pesquisas acadêmicas podem e devem nortear as ações educativas, indicando estratégias mais assertivas e conteúdos importantes que precisam ser contemplados num trabalho na área da educação para o uso seguro e respeitoso da internet e redes sociais. Nesse sentido, propomos um programa educativo, fundamentado na teoria construtivista, com a finalidade de formação das dimensões que consideramos essenciais nessa área: imagem virtual, relacionamentos e comportamentos na internet, riscos virtuais e uso positivo da tecnologia.

2.2 Objetivo da pesquisa

Nosso escopo de investigação é compreender como uma intervenção educativa pode forjar a convivência ética em ambientes on-line. Para chegar a esse objetivo elaboramos, implantamos e avaliamos o programa “A convivência ética virtual”, que foi desenvolvido com alunos do 8º e 9º anos de uma escola pública da Rede Municipal de Campinas. Como objetivos específicos propomos: descrever o programa, investigar as transformações ocorridas nos âmbitos individual e coletivo e avaliar os encontros formativos.

Os dados foram analisados quanti e qualitativamente, por triangulação de métodos e as categorias avaliativas elaboradas *a priori* foram:

- as transformações observadas nos participantes a partir de estudos de casos individuais, no que se refere ao juízo dos alunos com relação a determinadas ações on-line; o envolvimento dos participantes em situações de agressões virtuais, como alvos, autores e espectadores; as mudanças identificadas quanto às dimensões trabalhadas: imagem virtual, relacionamentos on-line, comportamentos on-line e riscos virtuais;
- as transformações coletivas identificadas, que envolvem: o juízo dos alunos em relação a determinadas ações on-line; o envolvimento dos participantes em situações de agressões virtuais, como alvos, autores e espectadores; as mudanças identificadas quanto às dimensões trabalhadas: imagem virtual, relacionamentos on-line, comportamentos on-line e riscos virtuais;
- os encontros formativos, que abarcam a participação e envolvimento dos alunos nas aulas de convivência ética virtual; a pertinência dos temas estudados; a relação com os pesquisadores.

2.3 A escolha do método da pesquisa: pesquisa-ação do tipo pesquisa-formação

Após ter claro quais são os objetivos da pesquisa, partimos em busca do alcance de nossas finalidades. A escolha do método para a presente investigação não foi aleatória, levamos em consideração alguns aspectos essenciais, como “a especificidade da problemática a ser investigada, a habilidade do pesquisador, os recursos disponíveis e, principalmente, os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa” (NEVES, 2006).

Diante da nossa proposta de implantação e avaliação de um programa educativo inédito com alunos dentro de uma escola, propomos uma pesquisa-ação. Assumimos as palavras de Thiollent (1986), que a define como um tipo de pesquisa social com base empírica, em que há relação entre as ações desenvolvidas e a resolução de um problema que é coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos de tal problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Refere-se a uma “linha de pesquisa associada às diversas formas de ação coletiva, que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (p. 9).

Também optamos pelo método da pesquisa-formação inspirado nas abordagens de pesquisa-ação em Barbier (2002, apud SANTOS, 2019). Segundo o autor, a pesquisa-ação é uma maneira de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado, ou seja, onde o pesquisador se coloca no papel ativo, envolvendo-se com o processo de formação e de aprendizagem. A pesquisa neste caso não é um método para “olhar o fenômeno do lado de fora, ao contrário, é um espaço de formação e auto formação, um espaço de implicação, onde o risco, a incerteza, a desordem serão contempladas sem prejuízo do rigor do fazer ciência” (p. 102), caracterizando a pesquisa-formação.

O principal objetivo da pesquisa-ação é permitir que os pesquisadores e grupos de participantes busquem soluções aos problemas vivenciados, uma vez que os procedimentos convencionais têm pouco contribuído, visando, portanto, uma ação transformadora. Nesse sentido, um dos pressupostos da nossa intervenção é que os participantes tenham um papel ativo e possam atuar diante da realidade ou dos problemas que enfrentam. Ao mesmo tempo, que concebemos o pesquisador como sujeito agente, que tem condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva.

Por isso, concordamos com Santos (2019) que afirma que o pesquisador não é um sujeito neutro, não implicado, que vê os outros sujeitos apenas como seres pesquisados, na pesquisa-formação:

[...] todos são sujeitos, todos são potencialmente pesquisadores, ninguém é objeto. O objeto é a relação entre os autores. Nesse sentido, estamos diante do conceito de pesquisador coletivo de Barbier (2002). O pesquisador coletivo é composto por todos os sujeitos participantes, atores e autores da pesquisa. A participação coletiva é condição fundante da pesquisa-ação. Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É necessário o envolvimento pessoal multidimensional, que integre as dimensões do emocional, sensorial, imaginativo, criativo e também racional e implicado pela experiência (SANTOS, 2019, p. 103).

Para Gil (2002), há autores que compreendem a pesquisa participante e a pesquisa-ação como sinônimas, uma vez que ambas se caracterizam pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Entretanto, a pesquisa-ação supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional ou outros, enquanto a pesquisa participante envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Thiollent (1986) complementa dizendo que, em alguns casos na pesquisa participante, os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos investigados, com o intuito de serem aceitos, indicando uma aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação no grupo participante. Para evitarmos possíveis equívocos, ressaltamos que na pesquisa-ação há realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados nos problemas, porém, trata-se de uma ação não trivial, ou seja, uma “ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Cazzolato (2008, p. 87) aponta alguns pressupostos importantes relacionados à pesquisa-ação, que integram nossa proposta de trabalho, tais como: envolver os atores de maneira igualitária e democrática; a relação entre pesquisador e sujeitos deve ser horizontal, ou seja, os pesquisadores não são somente observadores, fazem parte da pesquisa-ação; tem o intuito de diagnosticar o problema e propor ações coletivamente; está diretamente ligada à cultura organizacional; e implica, também, a produção de conhecimento, aprendizagem e mudança de forma corresponsável e participativa.

Tripp (2005) qualifica a pesquisa-ação, como um tipo de investigação-ação, que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, nesse sentido, a pesquisa-ação na área educacional, por exemplo, é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos. Contudo, o autor ainda nos lembra que há cinco modalidades de pesquisa-ação:

1- Pesquisa-ação técnica: quando o pesquisador reproduz de forma mecânica uma prática existente implementando-a em sua própria esfera de prática para realizar uma melhora.

2- Pesquisa-ação prática: o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas de modo que contribua para o desenvolvimento dos participantes.

3- Pesquisa-ação política: refere-se à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações.

4- Pesquisa-ação socialmente crítica: uma modalidade particular de pesquisa-ação política que pretende qualificar as mudanças necessárias em busca de mais justiça social, igualdade de direitos, participação democrática, tolerância, valorização de si e do outro.

5- Pesquisa-ação emancipatória: outra variação da pesquisa-ação política, que tem como meta explícita a mudança socialmente crítica numa escala mais ampla, do grupo social como um todo.

A esse respeito, o autor afirma que as diferenças descritas acima são características de diferentes modalidades de fazer pesquisa-ação, mais do que de diferentes tipos de projeto de pesquisa-ação. Isso porque as pesquisas poucas vezes utilizam apenas uma modalidade, mas passam de um para outro tipo de ação. Cabe a nós, aqui, categorizar nossa presente investigação como uma pesquisa-ação prática, política, socialmente crítica e emancipatória, uma vez que pretendemos, por meio da intervenção, formar alunos mais críticos com relação aos conteúdos que estão expostos na internet, que tenham ações mais respeitadas nas relações com os outros e consigo, ao utilizar as redes sociais, e que façam o uso seguro, positivo e consciente da tecnologia.

Thiollent (1986) afirma que a pesquisa-ação é indicada, como instrumento de trabalho ou investigação de grupos de sujeitos, instituições ou coletividades. Não é indicado para pesquisas em níveis individuais ou pequenos grupos, tampouco para os níveis macrossociais (sociedade, movimentos e entidades de âmbito nacional ou internacional). Nesse sentido, corroboramos com as ideias do autor que aponta que a ênfase está voltada para o lado empírico do grupo ou coletivo pesquisado. Contudo, o autor aponta para a necessidade da pesquisa empírica atrelada a referenciais teóricos, os quais fornecem sentido à investigação. Para explicar essa delimitação, o autor afirma:

Do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas. Para analisar a estrutura social, outros enfoques, de caráter mais abrangente, são necessários. Os temas e problemas metodológicos aqui apresentados são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas. Isto não quer dizer que estejamos desprezando a pesquisa teórica, sempre de fundamental importância (THIOLLENT, 1986, p. 9).

Em síntese, a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social em que há ampla e explícita interação entre pesquisadores e participantes da investigação, que resulta em uma organização hierárquica dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas de forma concreta. O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas que participam e, sim, pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas relacionados a essas pessoas ou situações. O objetivo desse procedimento de pesquisa é esclarecer ou resolver os problemas da situação observada; há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; a pesquisa não se limita a uma forma de ação, devido ao risco de ativismo e, sim, pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou tomada de consciência das pessoas e grupos envolvidos (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Ao mesmo tempo, o sujeito na pesquisa-formação, é um ser humano que tem voz e essa voz é reconhecida como matéria-prima do trabalho. Por isso, buscamos ir além da coleta de dados, uma vez que este tipo de pesquisa aciona dispositivos para a produção de dados, em que os registros, expressões de narrativas e imagens são objetos de investigação. Nas palavras de Santos (2019, p. 108) na pesquisa-formação:

Os sujeitos são incentivados a expressar suas itinerâncias formativas, promovendo, muitas vezes, a troca e o compartilhamento com outros sujeitos envolvidos no processo. São exemplos de dispositivos: o diário de bordo ou itinerância, os memoriais de pesquisa e prática profissional, conversas, entrevistas abertas, entre outros. A dialógica é potencializada pelos modelos de comunicação um-um, um-todos e todos-todos.

Diante do exposto, ressaltamos a importância da escolha da pesquisa-ação do tipo pesquisa-formação, como o método de investigação mais adequado para o alcance dos objetivos, uma vez que compreendemos o pesquisador como investigador, ao mesmo tempo em que atua como agente de transformação, pois se forma e forma o outro, visando um processo de aprendizagem coletiva. No decorrer desse processo, constroem-se não só conhecimentos individuais e coletivos, mas também habilidades e atitudes que promovem a transformação das situações ou problemas vivenciados.

2.4 Participantes da presente pesquisa

Partindo, então, desse método de pesquisa, implantamos um programa educativo e formativo, denominado “A convivência Ética Virtual”, em uma escola

pública de Campinas, cidade do interior do estado de São Paulo. A escolha da instituição participante da pesquisa não foi aleatória, optamos por desenvolver o trabalho com os alunos de uma escola que já havia implantado o programa “A convivência ética na escola”. O programa, que antecedeu nossa intervenção, foi desenvolvido e coordenado por pesquisadores integrantes do GEPEM (Grupo de estudos e pesquisas em educação moral - Unicamp/Unesp), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de dois municípios do estado de São Paulo, nos anos de 2016 e 2017. Participaram 10 escolas públicas de ensino fundamental, entre elas, a instituição selecionada para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Teve, como objetivo, a melhoria da qualidade das relações, a prevenção da violência, a mediação de conflitos no ambiente escolar e a construção de clima escolar positivo.

O programa “A convivência Ética Virtual” foi elaborado para os alunos, mas contemplou a participação das famílias, docentes e gestores da escola. Teve início no segundo semestre de 2018 e encerrou-se no final de 2019, com duração total de 16 meses. No ano de 2018, contamos com a participação de 54 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, divididos em duas turmas. No ano seguinte, contamos com a participação de 46 alunos do 9º ano, como demonstramos no **Quadro 2** a seguir:

QUADRO 2: Alunos participantes da pesquisa nos anos de 2018 e 2019.

GRUPO DE SUJEITOS- ANO DE 2018	
Turma A	29 alunos
Turma B	25 alunos
GRUPO DE SUJEITOS- ANO DE 2019	
Turma A	23 alunos
Turma B	23 alunos

Fonte: a pesquisadora (2019).

Os encontros formativos com os alunos tiveram, como objetivo geral, a melhoria da qualidade das relações no âmbito virtual, bem como a promoção do uso positivo, seguro, consciente e respeitoso da internet e redes sociais virtuais. Partimos dos pressupostos teóricos, ligados ao construtivismo piagetiano, para a elaboração das propostas de trabalho com os alunos, utilizando metodologias ativas e práticas morais durante as aulas.

Os temas de trabalho que integraram o programa foram alocados em cinco grandes módulos, que correspondem à imagem virtual, aos comportamentos e aos relacionamentos on-line, aos riscos virtuais e ao uso positivo. Em cada módulo, objetivamos o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, como empatia virtual, pensamento consequencial; bem como o fomento aos valores sociomoraes, como justiça, tolerância e respeito. A metodologia utilizada, para o desenvolvimento dos módulos, foram os Ciclos de Construção Coletiva do Conhecimento, que contemplam um conjunto de etapas de trabalho que permitem o avanço no conhecimento de determinado tema, por meio de reflexões e coordenações de perspectivas, tendo como finalidade o estabelecimento de posicionamentos coletivos que representem um compromisso do grupo.

A promoção da autorregulação moral dos participantes, a melhoria da qualidade das relações virtuais, o avanço individual e coletivo e o protagonismo infanto-juvenil foram as premissas que integraram toda nossa proposta de trabalho. As características e etapas dessa intervenção educativa serão descritas no próximo capítulo.

2.5 Instrumentos utilizados para produção de dados

2.5.1 Questionário

Com o objetivo de avaliar o impacto do programa para o grupo de estudantes, elaboramos um questionário, como instrumento de medida, inspirado em trabalhos e questionários validados anteriormente, que foi aplicado antes e após a intervenção. Parte das questões foram selecionadas de instrumentos nacionais e internacionais publicados (CARELLI, 2016; LYNETTE et al., 2017; UK, 2017; DEL BARRIO, 2017), que foram traduzidos e adaptados ao objetivo da nossa pesquisa. A maioria dos itens foi construída por nós, pesquisadores, com base em estudos realizados anteriormente. Os itens finalizados passaram pela avaliação de especialistas e por pré-testagens empíricas. Todo o processo está descrito no **Apêndice A**.

A versão final apresentada neste estudo (**Apêndice B**) é composta por um total de 184 itens, sendo 34 itens invertidos. A finalidade do questionário é, de forma geral:

1. avaliar o perfil do estudante;
2. medir a frequência com que o sujeito realiza algumas ações on-line;
3. avaliar a concordância com situações ou ações;

4. indicar a probabilidade de se realizarem algumas ações;
5. medir a experiência com relação a algumas situações on-line;
6. avaliar o juízo de determinadas ações;
7. indicar como o sujeito se vê ou quer ser visto, ou o que valoriza (autoimagem); e
8. indicar o quanto o sujeito consegue regular suas ações on-line (autorregulação).

Para exemplificar esses itens relacionados à descrição acima, selecionamos e apresentamos algumas questões a seguir:

1 Perfil do estudante:

Tem computador/*notebook* na sua casa?

- Nenhum
- 1
- 2 ou 3
- 4 ou mais

Frequência (escala Likert de 4 pontos):

AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES ESTÃO RELACIONADAS À FORMA COMO VOCÊ USA SEUS DISPOSITIVOS MÓVEIS (COMO *NOTEBOOK*, *TABLET*, *CELULAR*...) NO DIA A DIA. ASSINALE COM UM X A FREQUÊNCIA COM QUE AS SEGUINTE SITUAÇÕES OCORREM:

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Desligo ou ativo o modo silencioso do meu celular quando vou dormir.				
Se acontece algo bom na minha vida eu compartilho nas redes sociais.				

1. Concordância (escala Likert de 4 pontos):

AGORA MARQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO:

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
Acredito que traição online é a mesma coisa que traição real.				

Acho que nada acontecerá comigo se eu desrespeitar alguém na Internet.				
---	--	--	--	--

1 Probabilidade de ação (escala Likert de 4 pontos):

SE VOCÊ VISSSE ALGUÉM SENDO AGREDIDO, DESMEREcido, AMEAÇADO, HUMILHADO, XINGADO, DIFAMADO, MALTRATADO OU INTIMIDADO POR ALGUÉM NAS REDES SOCIAIS (*FACEBOOK, INSTAGRAM, SNAPCHAT, TWITER, WHATSAPP...*) QUAL A POSSIBILIDADE DE VOCÊ FAZER O SEGUINTE:

	Não faria com certeza	Acho que não faria	Pode ser que fizesse	Faria com certeza
Dependendo da pessoa (vítima), eu postaria algo parecido.				
Eu veria a postagem, mas não faria nada				

1. Experiência em situações on-line:

NO SEGUINTE QUADRO VERÁ DIFERENTES SITUAÇÕES E DEVERÁ ASSINALAR COM UM X APENAS SE VOCÊ VIU ISSO ACONTECENDO COM OUTRAS PESSOAS; SE ALGUÉM FEZ ISSO COM VOCÊ; SE VOCÊ FEZ ISSO COM ALGUÉM. RESPONDA CONSIDERANDO APENAS OS ÚLTIMOS 6 MESES. VOCÊ PODE DEIXAR EM BRANCO AS ALTERNATIVAS QUE NÃO SE APLICAM A VOCÊ.

		Assinale com um X se:		
		Isso aconteceu com outras pessoas	Fizeram isso comigo ou aconteceu comigo	Eu fiz isso
	Compartilhar vídeos ou fotos de alguém (que provavelmente não gostaria ou que não autorizou). As imagens eram:			
	De conteúdo sexual			
	De uma pessoa que estava sendo obrigada a fazer algo humilhante			

1. Julgamento sobre determinadas ações:

	O que você pensa sobre isso?					
	Não tem problema, porque todo mundo faz isso.	A pessoa deve ter aprontado algo para merecer isso.	É só brincadeira, zoeira.	É errado, cada um deve cuidar	Está errado, isso magoará ou	Está errado, isso é desrespeito.

				da sua vida.	chateará a pessoa.	
Compartilhar vídeos/fotos íntimas de um (a) menino (a) conhecido (a) sem a permissão dele (a).						
Assediar ou “xavecar” (de forma vulgar) uma menina na internet porque ela parece provocativa em fotos ou vídeos						

2. Autoimagem:

Você gostaria de mudar a sua aparência (mais magro(a), mais malhado(a)...)

- Sim
 Não

Gostaria de ter uma vida com mais “glamour” (viagens, baladas, usar roupas da moda...)

- Sim
 Não

3. Autorregulação das ações

Selecione todas as respostas que se aplicam a você marque com x (você pode assinalar quantas opções desejar)

- Eu sempre penso um pouco antes:
 De postar uma foto minha
 De compartilhar um conteúdo que expõe outra pessoa
 De escrever uma mensagem online
 De responder on-line uma provocação ou acusação
 De participar de alguma discussão em um grupo

A partir dos exemplos citados, podemos observar que o instrumento é amplo e abarca as diferentes dimensões do espaço virtual, bem como as relações que estabelecemos com os outros e consigo nesse ambiente. Além disso, grande parte dos itens do questionário estão relacionados com os temas que integram a proposta de intervenção. Tivemos um olhar atento, ao elaborar esses itens, para que tivessem relação

direta ou indireta com os conteúdos que seriam trabalhados com os alunos, durante as aulas que integram o programa. A finalidade era obtermos elementos que nos possibilitassem medir as transformações pessoais e coletivas, a respeito das dimensões trabalhadas, experiência dos alunos em situações de agressão virtual, bem como o julgamento sobre determinadas ações.

A aplicação do pré-teste ocorreu antes do início da intervenção, em agosto de 2018, e o pós-teste foi aplicado ao final, em novembro de 2019. Os resultados passaram por testes estatísticos, que serão descritos no **Capítulo 4**.

2.5.2 Rubricas

Com a finalidade de avaliar o processo de aprendizagem e a participação dos alunos nas aulas, elaboramos uma rubrica avaliativa. Rubricas são avaliações formativas, construídas a partir de critérios específicos, que visam à tomada de consciência das próprias dificuldades e reflexão sobre as próprias ações. De acordo com Sancho (2009), as rubricas orientam os alunos a assumirem a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, motivando-os a participar das atividades, traçar e gerenciar suas metas. Por outro lado, auxiliam os professores a avaliar os trabalhos do aluno. Portanto, a criação de rubricas potencializa os processos de ensino-aprendizagem (ANDRADE, 1999).

Nunes (2014) considera que as rubricas são instrumentos utilizados para promover o pensamento e a aprendizagem de transformação individual, ou seja, do aluno. Uma avaliação formativa por rubrica é criada pelo professor e contém os critérios ou qualidades a serem avaliados. É composta geralmente por quatro níveis de qualidade, do menor ao mais complexo, com relação à determinada ação, tarefa ou conteúdo. A descrição desses níveis é feita, de modo que o aluno leia as descrições e reconheça em qual nível está, bem como o nível que é esperado. Por isso, são chamadas rubricas instrucionais, elas demarcam um caminho para o aluno seguir (NUNES, 2004).

Andrade (1999) complementa, afirmando que o formato de uma avaliação por rubrica pode variar, contudo há características que são comuns: há uma lista de critérios em um projeto ou tarefa e graduações de qualidade, com descrições dos trabalhos dos alunos como excelentes, medianos e que apresentam dificuldades. Segundo o autor, a rubrica deve: ser concisa e de fácil compreensão, tornar clara as expectativas dos professores, proporcionar que os alunos tenham mais devolutivas sobre seus pontos fortes e sobre as áreas que requerem uma melhora, auxiliar no aprendizado, ajudar o desenvolvimento da compreensão e favorecer o raciocínio.

Outra característica da rubrica é a marcação de evidências, por parte de quem se autoavalia. O participante avalia o nível que considera estar e aponta evidências, por meio de narrativas, esclarecendo a sua escolha. O ideal é que haja momentos em que o professor possa dar devolutivas individuais, com o objetivo de confrontar ou aprofundar as evidências apresentadas pelos alunos, no entanto, essa troca também pode ser realizada entre pares.

As rubricas elaboradas por nós objetivaram avaliar (na perspectiva do aluno) a **participação nas aulas** de Convivência Ética Virtual e a **conexão com os temas** estudados. Contamos com 4 níveis de qualidade: nível 1: *Off-line*, nível 2: *Procurando rede*, nível 3: *Conectando*, nível 4: *Conectado* (do menos ao mais complexo). A escolha dos termos que representam os níveis baseou-se em expressões relacionadas à conexão de dispositivos eletrônicos à internet.

A elaboração do critério de avaliação, com relação à **participação na aula**, se deu uma vez que grande parte das estratégias pedagógicas utilizadas nas formações envolve discussões coletivas, trocas de pontos e acordos coletivos. Portanto, o aluno que atende totalmente a essa expectativa é aquele que consegue argumentar para explicar seu ponto de vista, usar uma linguagem respeitosa, considerar as ideias dos colegas, incentivá-los a se expressem e se envolverem nas aulas, além de indicar respeitosamente outra forma de falar ou agir, quando ferirem os combinados de participação; características do nível 4 (Conectado).

O outro critério escolhido, com relação à **conexão com os temas** estudados, foi essencial para que o aluno pudesse refletir o quanto as discussões em aula estavam impactando suas ações e as ações dos colegas no âmbito da convivência virtual. A nossa expectativa era que o aluno pudesse refletir, a partir dos estudos realizados, sobre os valores que estavam presentes em suas ações e nas ações das pessoas com as quais convive na internet e nas redes sociais. Ademais, nesse nível 4 (Conectado), era esperado que o aluno se esforçasse para ter atitudes que contribuíssem para a melhoria da convivência no meio virtual.

A seguir, apresentamos os critérios e descrevemos cada nível de qualidade que compôs a rubrica, elaborada e utilizada por nós durante a pesquisa:

QUADRO 3: Critério de avaliação - participação nas aulas de Convivência Ética Virtual.

Off-line	Não tenho muito interesse nos temas das aulas de convivência ética. Acompanho as discussões da sala, mas não exponho minhas ideias ou opiniões. Quando falo o que penso é de forma mais impulsiva, sem organizar muito o que vou falar ou sem dar argumentos.
Procurando rede...	Tenho interesse e participo dos temas desenvolvidos nas aulas de convivência ética. Em geral, procuro colocar meu ponto de vista. Nem sempre consigo usar uma linguagem respeitosa. Tenho dificuldade em respeitar a ordem das falas.
Conectando...	Participo ativamente das discussões nas aulas de convivência ética. Busco ouvir meus colegas, respeito a ordem das falas, tento falar de forma respeitosa, considerando as opiniões e ideias dos meus colegas.
Conectado!	Participo das aulas de convivência ética. Busco argumentos para explicar meu ponto de vista, usando uma linguagem respeitosa e considerando as ideias dos meus colegas. Procuro ajudar os colegas incentivando que se expressem e se envolvam nas aulas, além de indicar respeitosamente outra forma de falar ou agir quando ferem os combinados de participação.

Fonte: a pesquisadora (2019).

QUADRO 4: Critério de avaliação-conexão com os temas.

Off-line	Não estabeleço relações entre os temas discutidos nas aulas de convivência ética virtual e o uso que faço da internet e das redes sociais.
Procurando rede...	Estabeleço algumas relações entre os temas discutidos nas aulas de convivência ética virtual e já começo a questionar se minhas ações e as dos outros estão colaborando para uma melhor convivência na internet e nas redes sociais.
Conectando...	Estabeleço relações entre os temas das aulas de convivência ética virtual, e questiono minhas ações e as dos outros na internet e redes sociais. Percebo algumas mudanças na forma de relacionar-me com as outras pessoas no meio virtual.
Conectado!	As aulas de convivência ética virtual me levam a refletir sobre os valores que estão presentes nas minhas ações e nas ações das pessoas com as quais eu convivo na internet e nas redes sociais. Esforço-me para ter atitudes que contribuam para a melhoria da convivência no meio virtual.

Fonte: a pesquisadora (2019).

Essas rubricas foram apresentadas aos alunos no segundo ano da intervenção, em 2019. No decorrer deste ano, os alunos foram convidados a se autoavaliarem por meio de rubricas em três momentos: no início (aplicação 1), na metade (aplicação 2) e ao final (aplicação 3) da intervenção; nos meses de abril, agosto e novembro, respectivamente. A finalidade do uso da rubrica foi formativa e reflexiva, mas também foi utilizada como

instrumento avaliativo para mensurar e qualificar o avanço dos níveis de qualidade do grupo de alunos com relação aos nossos dois critérios. Não foram realizadas devolutivas (*feedbacks*) aos alunos, no entanto, houve momentos de troca entre pares para apresentação e discussão das evidências.

2.5.3 Entrevista de Grupo focal

Com a finalidade de ouvir as opiniões, sentimentos e conclusões dos alunos ao final do projeto, organizamos sessões de grupos focais. A escolha do procedimento foi necessária devido à dificuldade dos alunos de se expressarem por escrito. Ao analisarmos as suas produções escritas e compararmos com a participação nas discussões em sala, inferimos que os alunos se expressariam melhor oralmente do que por escrito. Intentamos angariar, a princípio, as impressões dos alunos sobre o programa, por meio de uma avaliação on-line dissertativa, como as respostas eram muito sucintas, foram descartadas. A flexibilidade no processo de uma pesquisa-ação permite que possamos fazer adequações ao contexto, nesse sentido, optamos pela obtenção desses dados a partir das entrevistas do grupo focal.

O grupo focal (*focus group*) é uma técnica qualitativa de produção de dados e tem, como finalidade, obter respostas de grupos, em relação a sentimentos, opiniões e reações que resultam em um novo conhecimento (GOMES, 2005, p. 279). O grupo focal caracteriza-se pelo caráter subjetivo de investigação e é utilizado como estratégia metodológica, com a finalidade de buscar respostas sobre experiências pessoais (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004).

A escolha do instrumento avaliativo para compor nossa metodologia permite recolher informações adicionais sobre as interpretações pessoais, não mensuradas por meio do nosso questionário. Ao contrário do que ocorre na produção de dados quantitativos, em que as aproximações são mais impessoais, as entrevistas de grupo focal permitem um encontro direto com os alunos pesquisados, que constituem, nesse processo, fontes de informação sobre si.

Nas palavras de Gomes (2005), uma das vantagens da adoção da entrevista de grupo focal, como técnica para produção de dados, é a possibilidade de usá-la isoladamente ou combinada com outras técnicas. No entanto, corroboramos com as ideias do autor que recomenda fortemente que a entrevista de grupo focal seja combinada com outras técnicas para assegurar fidedignidade e profundidade dos dados coletados (p. 283).

Em relação à seleção dos participantes do grupo focal, o grupo de sujeitos é intencional e os critérios podem variar, devendo, todavia, ter pelo menos um traço comum importante para o estudo proposto (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004). Também, convém assinalar que os participantes devem ter vivência com o tema a ser discutido, propiciando riqueza na troca de informações (GATTI, 2005). Gomes (2005) afirma que na organização dos grupos deve-se considerar a homogeneidade da população em relação ao objeto focado, bem como selecionar pessoas que tenham diferentes opiniões sobre o tema a ser discutido, complementa, indicando que alguns estudos sobre a constituição de grupos focais recomendam que o tamanho do grupo deve variar entre seis e dez membros. Para Chiesa e Ciampone (1999), o ideal é que o total oscile entre um mínimo de seis e um máximo de doze pessoas. Uma das vantagens de organização de grupos focais é promover a interação entre os membros do grupo, em que as informações, prestadas por um dos integrantes, estimulem os demais a falar sobre o assunto e o debate entre eles enriqueça a qualidade das informações. Ademais, o fato de se encontrar um grupo de iguais dá mais segurança ao participante para expressar suas opiniões, com respostas mais espontâneas e genuínas (GOMES, 2005, p. 281).

A organização do espaço físico para a realização das entrevistas também é importante. Nas palavras de Gomes (2005, p. 286), é preciso favorecer a interação entre os participantes: uma sala com cadeiras confortáveis ou em volta de uma mesa é suficiente. Também, é recomendável que as reuniões durem entre uma hora e meia e duas horas. Pode-se utilizar equipamento para registrar as discussões, como gravadores, por exemplo. É importante identificar cada participante. Ademais, preferencialmente o local deve ser neutro, isto é, fora do ambiente de convívio regular dos participantes e de fácil acesso, livre de ruídos para que se possam captar adequadamente as falas, sem que haja interferências (MEIER; KUDLOWIEZ, 2003).

O pesquisador, que conduz as entrevistas, deve primeiramente explicar os objetivos do encontro, sua duração e como será desenvolvido; em seguida, deve fazer uma rodada inicial de falas, permitindo a participação de todos e esclarecendo que devido à gravação das falas, cada membro deve aguardar a vez para expressar sua opinião, lembrando também que todas as opiniões são importantes e que, portanto, não existem opiniões certas ou erradas. Ademais:

Cabe ao moderador proporcionar uma atmosfera favorável à discussão, controlar o tempo e estimular a manifestação de todos. Em alguns momentos, deve fazer várias perguntas abertas sobre o tema, com o intuito de conduzir a discussão; para tanto, precisa ter um roteiro de

questões, que poderá ser usado ou não. Deve evitar a monopolização da discussão por um dos participantes, encorajando os mais reticentes, estar atento às expressões gestuais dos envolvidos e saber interpretá-las. O moderador deve ter uma boa experiência na condução de grupos, clareza de expressão, capacidade de ouvir e, ao mesmo tempo, deve ser flexível, vivo, sensível e simpático, além de ter senso de humor, o papel de moderador é mais uma questão de arte do que de técnica (GOMES, 2005, p. 286).

Por outro lado, o moderador deve manter uma postura neutra e imparcial. Aschidamini e Saupe (2004) alertam para os comportamentos que não devem ser exercidos pelo moderador: atuar como professor, como juiz ou como chefe; não expressar acordo ou desacordo com pontos de vista expressos pelos componentes do grupo; e não induzir respostas dos participantes. Mesmo, quando o moderador assumir uma conduta mais diretiva, deve-se evitar a expressão de suas próprias opiniões a respeito do tema em discussão. O seu papel deve ser percebido pelos participantes como o de um facilitador do fluxo de informação (GUI, 2003, p. 145).

Após a realização das entrevistas, a análise dos dados segue etapas, previamente estabelecidas, nas palavras de Gomes (2005, p. 288):

- elaboração de um plano descritivo das falas, que consiste na apresentação das ideias, com destaque para diferenças entre as opiniões;
- deve-se ouvir as falas registradas e agrupá-las de acordo com as categorias identificadas;
- a análise deve extrair tudo que for relevante e associado ao tema ou à categoria;
- as categorias podem ser geradas a partir das informações obtidas. O guia usado pelo moderador pode servir de esquema inicial das categorias. Durante a discussão, também podem surgir novas variáveis;
- tentar capturar as ideias principais que apoiem as conclusões da análise;
- deve-se elaborar um relatório dos resultados do grupo focal, evitando generalizações e acentuando as relações entre os elementos identificados, pontuando ou avaliando interpretações dos participantes;
- citações dos discursos devem ser usadas com parcimônia, não devendo ultrapassar mais de 1/3 do relatório; e
- deve-se levar em consideração algumas intercorrências que podem ocorrer, tais como: palavras utilizadas repetidamente, o contexto no qual a informação foi

obtida, concordância entre as opiniões dos participantes, alteração de opiniões ocasionadas pela pressão dos grupos, respostas decorrentes de experiências pessoais de maior relevância, preconceitos, dificuldades de compreensão das perguntas feitas, entre outras.

Com base nessas premissas teóricas, organizamos nossas entrevistas de grupo focal, considerando a importância de organizar, previamente, a elaboração do roteiro de perguntas a partir de nossos objetivos, a escolha e preparação do moderador, a composição dos grupos e o espaço físico para as entrevistas.

Para atingir nossos objetivos, elaboramos o seguinte roteiro de questões, que sofreu variações durante as entrevistas:

1. Conte como foi o projeto, o que foi estudado?
2. O que pensam sobre esse projeto?
3. O que foi positivo, que valeu a pena estudar/discutir?
4. O que foi negativo, que não foi bom ou pouco interessante?
5. Quais temas, propostas de atividades ou discussões foram mais importantes/fizeram mais sentido?
6. A ação de vocês na internet mudou depois das aulas? Citem exemplos.
7. A ação de vocês com os outros mudou depois das aulas? Citem exemplos.
8. Como foi a relação com a pesquisadora? E com o assistente?
9. Quais são suas sugestões para melhorar esse projeto?
10. Escolha uma palavra que represente esse projeto para você.

Após a definição do roteiro, convidamos dois pesquisadores externos para a realização das entrevistas. A escolha ocorreu devido à necessidade de distanciamento da pesquisadora e seu assistente, para que os alunos pudessem se expressar livremente, serem verdadeiros, não se preocuparem com a identificação e se sentirem isentos de qualquer tipo de coerção. Os especialistas que intermediaram as entrevistas foram: o professor Warley Corrêa, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); e a professora Soraia Campos, mestranda em Educação pela mesma Universidade. Os dois também são integrantes do GEPEM (Grupo de estudos e pesquisas em educação moral - Unicamp/Unesp). Warley foi responsável pela condução das entrevistas e Soraia pelo registro das falas. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Para organizarmos os grupos de alunos para a condução das entrevistas, levamos em consideração três critérios que consideramos importantes: os grupos que foram formados anteriormente para desenvolver alguma proposta de trabalho; a

proximidade entre os participantes; e a participação em discussões coletivas durante as aulas. Explicamos. Primeiramente, realizamos um levantamento dos alunos que trabalharam juntos por escolha, durante a intervenção, para que pudesse ter pelo menos uma dupla de estudantes que já haviam trabalhado junto antes. Levamos em consideração, também, as relações de amizade, porque gostaríamos que os alunos se sentissem à vontade para expressarem suas opiniões e sentimentos, evitando, assim, formar grupos de alunos com problemas graves de relacionamento interpessoal. Outro critério utilizado foi a participação dos alunos nas discussões coletivas realizadas em sala, foi observado que alguns alunos participaram mais ativamente, inibindo a expressão de outros, tentamos mesclar esses alunos.

Levando em conta tais critérios, formamos, previamente, quatro grupos, dois contendo 12 alunos e dois contendo 11 alunos, totalizando, portanto, 46 alunos. O dia da entrevista foi, previamente, agendado com a escola e ocorreu durante a penúltima semana do ano letivo de 2019. Contudo, apesar de solicitarmos insistentemente que os alunos estivessem presentes no dia da entrevista, houve a abstenção de 7 alunos. Dessa forma, os grupos ficaram compostos por: Grupo 1 - 12 alunos; Grupo 2 - 8 alunos; Grupo 3 - 11 alunos; e Grupo 4 - 8 alunos.

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, um lugar pouco frequentado por grande parte dos alunos. A sala foi organizada, de modo que os entrevistados se acomodassem em volta de uma mesa. O pesquisador, que conduziu as entrevistas, integrou a mesa durante todo o processo e, a outra pesquisadora, permaneceu fora do círculo, anotando as falas, as observações relevantes e cuidando da gravação. A porta da sala permaneceu fechada durante as quatro sessões de entrevistas, apenas os moderadores e alunos ficaram no ambiente. Um grupo entrou na sala, apenas após a saída de todos os outros integrantes do grupo anterior, de modo que os grupos não se comunicaram durante as entrevistas. O tempo médio de duração de cada sessão foi em torno de 30 minutos, totalizando 2h de entrevistas.

A finalidade do grupo focal na presente pesquisa foi elucidar as diferentes opiniões e sentimentos dos alunos em relação a três categorias elaboradas por nós e que serão parâmetros para a análise do conteúdo das respostas dos alunos:

- Categoria 1 - Pertinência dos temas estudados: os que foram mais e os menos significativos, os que engajaram mais, os que não foram tão interessantes, sugestões para melhorias, etc.

- Categoria 2 - As transformações com relação às ações pessoais: o que os alunos não faziam antes da intervenção e fazem agora, ou o contrário, o que faziam antes da intervenção e não fazem mais, em relação às próprias ações na internet e os relacionamentos on-line.

- Categoria 3 - Relação com os pesquisadores: como os alunos avaliam a qualidade da relação com a pesquisadora e seu assistente de pesquisa.

Esses foram os três instrumentos definidos para avaliar o programa, não cada um individualmente, mas em seu conjunto, uma vez trazem dados distintos. O questionário, por exemplo, nos permite observar as transformações pessoais e coletivas que ocorreram durante a intervenção; a rubrica nos permite observar a participação e envolvimento dos alunos nas aulas; e o grupo focal, a pertinência dos temas estudados, a satisfação dos alunos e a relação com os pesquisadores.

2.6 Análise de dados: triangulação de métodos

Com a finalidade de avaliar o programa, adotamos uma metodologia híbrida que visa relacionar: a avaliação quantitativa a partir dos questionários pré e pós-testes e avaliação qualitativa, resultante das análises das rubricas e grupos focais. Dessa forma, optamos por adotar, em nossa pesquisa, estratégias quantitativas e qualitativas para avaliar os dados produzidos e, portanto, o procedimento de análise será realizado por Triangulação de Métodos.

Segundo Minayo (2010), esse método é particularmente recomendado para estudos de avaliação de programas, projetos, disciplinas, entre outros. O processo avaliativo abarca diferentes variáveis, como: avaliadores externos e internos, possibilitando combinação e cruzamento de diferentes pontos de vista; realização de pesquisas quantitativas e qualitativas; a análise do contexto; e o emprego de diferentes técnicas de produção de dados durante a investigação, tais como: o grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros.

Flick (1998) apud Gurgel (2007) caracteriza a triangulação de métodos, como uma estratégia que acrescenta rigor, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação. Representa uma multiplicidade combinada de técnicas, com o objetivo de encontrar resultados mais complexos e aproximativos da realidade. A triangulação de métodos é, portanto, nessa perspectiva, “um instrumento que permite iluminar a realidade sob vários ângulos, como um prisma, demonstrando maior clareza teórica e

aprofundamento da interdisciplinaridade, interativa e intersubjetiva” (p. 50). Além da integração dessas esferas no processo de avaliação, essa proposta inclui os atores do projeto e do programa não apenas como objetos de análise, mas, também, como sujeitos de autoavaliação.

A avaliação por triangulação de métodos valoriza tanto métodos de qualificação quanto a quantificação. Nas palavras de Gurgel (2007, p. 52), é uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e validados, compreendendo como processo sistemático de fazer perguntas sobre determinado assunto, proposta ou programa; e no sentido específico, o de fazer uma análise combinatória dos constituintes da pesquisa qualitativa e quantitativa. Correspondendo a uma investigação avaliativa híbrida.

A triangulação de métodos também possibilita o crescimento de novos dados aos dados anteriores, como uma confirmação do que se conseguiu com uma técnica isolada. Cita o exemplo da entrevista, que sozinha tem condições de fornecer informações sobre determinados fatos, mas, combinada com outros instrumentos, tem condições de construir um edifício confirmatório. Nesse sentido, o intercâmbio de teorias e métodos contribui para o esclarecimento e aprofundamento dos vários aspectos da realidade (GURGEL, 2007, p. 62).

Ao empregar a triangulação para análise dos dados obtidos, essa técnica pressupõe dois movimentos distintos que se complementam. O primeiro momento diz respeito à preparação dos dados empíricos e o segundo momento se refere à análise. Segundo Marcondes e Brisola (2014, p. 204), após a preparação do material angariado, é necessário articular três aspectos para proceder com a análise de fato: o primeiro aspecto se refere às informações levantadas com a pesquisa, como os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados, etc.; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática relacionada com a pesquisa; e o terceiro aspecto se refere à análise do contexto mais amplo da realidade. A articulação desses três aspectos configura-se como uma possibilidade para minimizar o distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa.

A partir do entendimento dessas três dimensões, Marcondes e Brisola (2014, p. 207) orientam que, no estudo em que a triangulação é utilizada para análise, o processo interpretativo dos dados segue as seguintes etapas:

- 1º processo interpretativo: valorização fenomênica e técnica das informações coletadas:

Etapa 1: transcrição dos dados levantados.

Etapa 2: avaliação dos dados (pré-análise).

Etapa 3: elaboração das categorias de análise.

- 2º processo interpretativo: análise contextualizada e triangulada dos dados:

Etapa 1: leitura aprofundada do material selecionado.

Etapa 2: investigação ancorada no diálogo com autores.

Etapa 3: análise da conjuntura mais ampla (macroanálise).

- 3º processo interpretativo: construção-sínteses:

Etapa única: diálogo entre dados empíricos, autores que tratam da temática e análise da conjuntura.

A opção, pela análise por triangulação de métodos, objetiva adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204).

Diante desses pressupostos teóricos, propomos a análise por triangulação dos métodos na presente tese, levando em consideração os objetivos de cada instrumento avaliativo, conforme a descrição **no Quadro 5**, a seguir:

QUADRO 5: Instrumentos avaliativos.

Instrumento avaliativo	Tipo de análise	Finalidade
Questionário	Quantitativa	Comparar o pré e pós-teste para mensurar as transformações pessoais e coletivas, antes e após a intervenção.
Rubricas	Qualitativa	Qualificar o avanço dos níveis de qualidade do grupo de participantes em relação a participação nas aulas de “Convivência Ética Virtual” e o envolvimento com os temas estudados.
Grupo focal	Qualitativa	Avaliar a pertinência dos temas estudados e a relação com os pesquisadores.

Fonte: a pesquisadora (2019).

2.7 Categorias de análise

Para a realização da análise dos resultados procedentes dos nossos instrumentos avaliativos, optamos pela construção, *a priori*, de 3 categorias de análise

que enfocam: as transformações individuais observadas nos participantes, as transformações coletivas identificadas e avaliação dos encontros formativos.

Propomos esses três grandes domínios para análise do programa educativo e cada um deles abarca subcategorias de análise, conforme o **Quadro 6** a seguir:

QUADRO 6: Categorias de análise.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
1. Transformações pessoais	A) envolvimento do participante em situações de agressões virtuais, como alvo, autor e espectador; B) o julgamento do participante em relação a determinadas ações on-line; C) os avanços identificados em relação às dimensões trabalhadas: imagem virtual, relacionamentos on-line, comportamentos on-line e riscos virtuais.
2. Transformações coletivas	A) envolvimento dos alunos participantes em situações de agressões virtuais, como alvos, autores e espectadores; B) o julgamento dos alunos em relação a determinadas ações on-line; C) os avanços em relação às dimensões trabalhadas: imagem virtual, relacionamentos on-line, comportamentos on-line e riscos virtuais.
3. Encontros formativos	D) participação e envolvimento dos alunos nas aulas de convivência ética virtual; E) pertinência dos temas; F) a relação dos alunos com os pesquisadores.

Fonte: a pesquisadora (2020).

Nossa escolha metodológica, para analisar os dados que dispomos para avaliar as transformações pessoais e coletivas, foi a comparativa. A análise geral do grupo de sujeitos foi realizada por meio dos resultados dos questionários, que foram submetidos a testes estatísticos, em que os domínios foram descritos por meio de medidas como média, desvio-padrão, mínimo, mediana e máximo²⁷.

²⁷ Para evitar possível viés, foram calculadas as pontuações dos participantes que responderam no mínimo metade dos itens que compõe cada domínio.

Para as comparações entre tempos quanto aos domínios correspondentes às dimensões trabalhadas: "imagem virtual", "comportamento online", "riscos" e "relacionamento" foi proposto o modelo de regressão linear com efeitos mistos (efeitos aleatórios e fixos). Os modelos lineares de efeitos mistos são utilizados na análise de dados em que as respostas estão agrupadas (mais de uma medida para um mesmo indivíduo) e a suposição de independência entre as observações num mesmo grupo não é adequada (SCHALL, 1991). Esses modelos têm, como pressuposto, que seus resíduos têm distribuição normal com média 0 e variância σ^2 constante. Tais pressupostos, foram verificados através de métodos gráficos e teste de normalidade. Para as comparações, foi utilizado o pós-teste por contrastes ortogonais.

Para comparação entre tempos referente ao julgamento dos alunos diante de situações on-line elaboramos seis indicadores²⁸ de respostas previamente para que os testes estatísticos fossem aplicados: “justificativa moral”, “atribuição de culpa”, “linguagem eufemística”, “estereótipo social”, “sensibilidade moral” e “respeito”. Para as comparações entre tempos (pré e pós-testes), quanto aos domínios referentes a essas categorias de julgamento foi proposto um modelo de regressão Binomial com efeitos aleatórios, uma vez que os escores se tratam de taxas percentuais (número de respostas em dado número de itens possíveis). Este modelo faz parte dos modelos lineares generalizados com efeitos mistos. Para as comparações entre tempos (pré e pós-testes) relacionados ao envolvimento dos participantes em situações de agressões virtuais, como alvos, autores e espectadores, foram utilizados os mesmos processos. Para todas as comparações, adotou-se um nível de significância de 5%. Todos os gráficos, que serão apresentados, foram feitos com o auxílio do *software* R, versão 4.0.0 e as análises através do *SAS 9.4*.

Para analisar as transformações pessoais, propomos o estudo e discussão de casos individuais. Todos os alunos têm seus nomes representados por códigos (como, por exemplo, a12ja, b25ja) para que não haja possibilidade de serem identificados.

Utilizamos resultados dos três instrumentos avaliativos, que organizamos da seguinte forma:

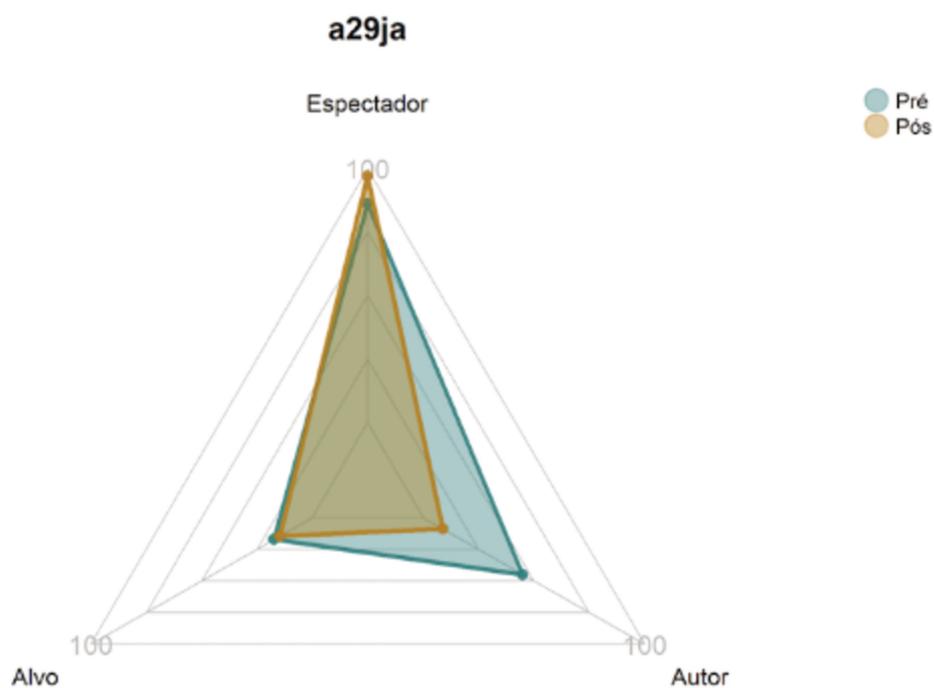
- para demonstrar os resultados individuais, advindos da aplicação do pré e pós-teste do questionário, construímos gráficos “teias”, relacionados aos mesmos domínios avaliativos do grupo de sujeitos. Nesses gráficos, quanto maior o vértice perto

²⁸ O detalhamento encontra-se no apêndice A

da pontuação 100 maior o envolvimento no fenômeno, como pretendemos exemplificar a seguir:

A) Envolvimento em situações de agressão virtual (autor, alvo, espectador)

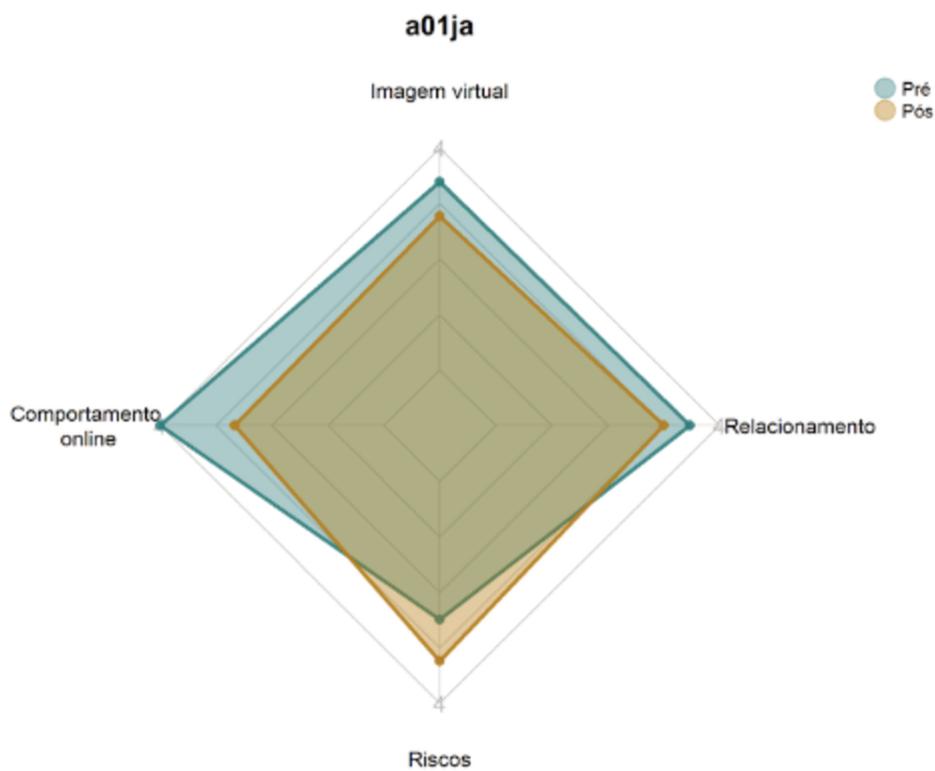
GRÁFICO 1: Transformações pessoais do sujeito a29ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

B) Dimensões trabalhadas: "imagem virtual", "comportamento on-line", "riscos" e "relacionamento"

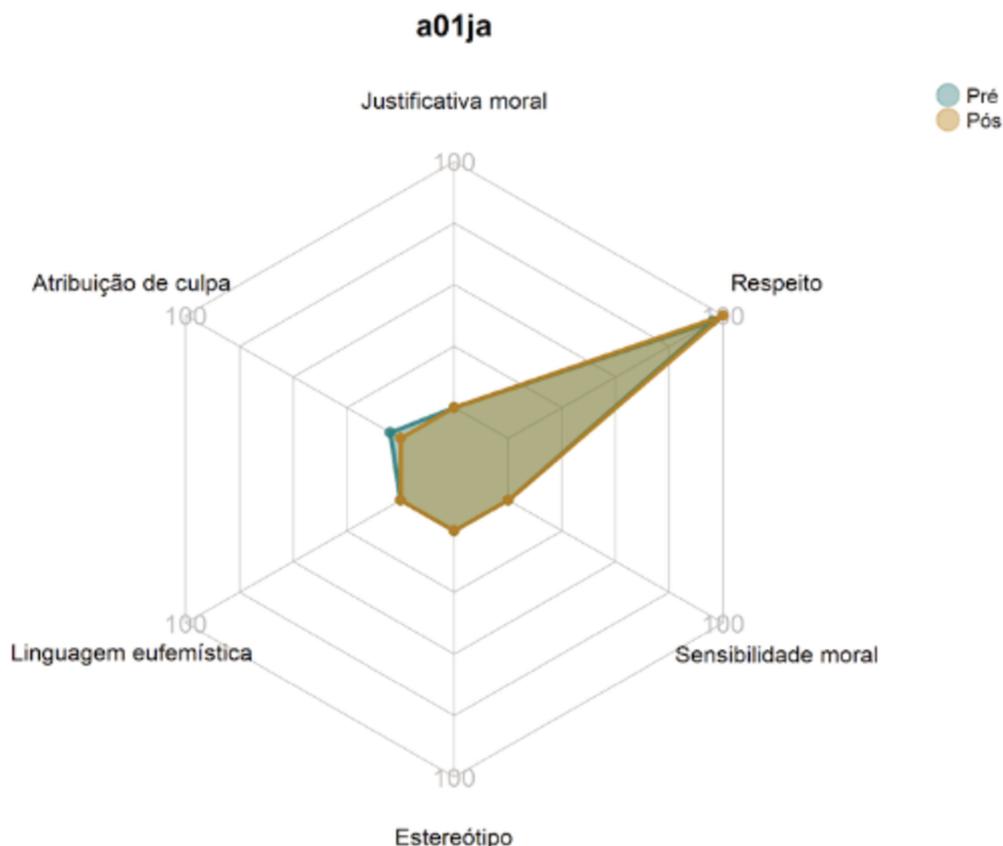
GRÁFICO 2: Transformações pessoais do sujeito a01ja, em relação às dimensões trabalhadas.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

C) Julgamento dos alunos diante das situações on-line ("Justificativa moral", "Atribuição de culpa", "Linguagem eufemística", "Estereótipo", "Sensibilidade moral", "Respeito")

GRÁFICO 3: Tipo de julgamento do sujeito a01ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Ademais, utilizamos nossos registros de atividades desenvolvidas pelos sujeitos e rotinas de pensamentos.

- Para demonstrar os resultados das rubricas, organizamos dois quadros, um, que apresenta os resultados dos alunos com relação ao critério avaliativo “Participação nas aulas” e, o outro, “Conexão com os temas”. Os resultados das três aplicações foram agrupados e apresentados da seguinte forma:

- Coluna 1: código do aluno.
- Coluna 2: resultados da aplicação 1.
- Coluna 3: resultados da aplicação 2.
- Coluna 4: resultados da aplicação 3.
- Níveis da rubrica representados pela seguinte legenda:

○	●	●	●	●
Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4

A seguir, apresentamos os quadros:

QUADRO 7: Resultado das rubricas, com relação à participação nas aulas.

PARTICIPAÇÃO NAS AULAS											
A01JA	●	●	●	A29JA	●	○	●	B07JA	●	●	●
A02JA	●	●	●	A20JA	○	○	●	B08JA	○	○	●
A04JA	●	●	●	A21JA	●	○	●	B10JA	●	●	●
A05JA	●	●	●	B21JA	●	●	●	B12JA	○	○	●
A07JA	●	●	●	A23JA	●	●	●	B13JA	●	●	●
A08JA	●	●	●	A25JA	●	○	○	B14JA	●	○	●
B28JA	○	○	●	A27JA	●	●	●	B15JA	●	●	●
A09JA	●	●	●	A31JA	●	●	●	B16JA	●	●	●
A11JA	●	●	●	A03JA	●	●	○	B18JA	●	○	○
A13JA	○	○	●	B02JA	●	○	●	B19JA	●	●	●
A14JA	○	○	●	B03JA	●	●	●	B20JA	○	●	○
B05JA	●	●	●	A10JA	●	●	○	B31JA	●	●	●
A15JA	●	○	●	A12JA	●	●	○	A24JA	●	●	○
A18JA	●	●	●	B32JA	○	○	●	B25JA	●	○	○
A30JA	●	●	●	B30JA	●	●	●	B26JA	●	○	●

Fonte: a pesquisadora (2020).

QUADRO 8: Resultado das rubricas, com relação à conexão com os temas.

CONEXÃO COM OS TEMAS											
A01JA	●	●	●	A29JA	●	○	●	B07JA	●	●	●
A02JA	●	○	○	A20JA	○	○	●	B08JA	○	○	●
A04JA	●	●	●	A21JA	●	○	●	B10JA	●	●	●
A05JA	●	●	●	B21JA	●	●	●	B12JA	○	○	●
A07JA	●	●	●	A23JA	●	●	●	B13JA	●	●	●
A08JA	●	●	●	A25JA	●	○	○	B14JA	●	○	●
B28JA	○	○	●	A27JA	○	●	●	B15JA	●	●	●
A09JA	●	●	●	A31JA	●	●	●	B16JA	●	●	●
A11JA	●	●	●	A03JA	●	●	○	B18JA	●	○	○
A13JA	○	○	●	B02JA	●	○	●	B19JA	●	●	●
A14JA	○	○	●	B03JA	●	●	●	B20JA	○	●	●
B05JA	●	●	●	A10JA	●	●	○	B31JA	●	●	●
A15JA	●	○	●	A12JA	●	●	○	A24JA	●	●	○
A18JA	●	●	○	B32JA	○	○	●	B25JA	●	○	○
A30JA	●	●	●	B30JA	●	●	●	B26JA	●	○	●

Fonte: a pesquisadora (2020)

- Para demonstrar os resultados do grupo focal, realizamos a transcrição das entrevistas, que está disponível na íntegra no **APÊNDICE C**. Utilizaremos, aqui, excertos das entrevistas.

A seguir, descreveremos a nossa intervenção educativa, desde o processo de implantação e planejamento, até as atividades e temas abordados, bem como foram organizadas as aulas, a metodologia de trabalho e as ferramentas pedagógicas utilizadas.

CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA: A CONVIVÊNCIA ÉTICA VIRTUAL

Ela se sentiu destruída, um lixo. Quem ia ficar feliz de ser xingada na frente de todo mundo na internet? Os outros que estavam ali ficaram sem entender o porquê de estarem fazendo isso com a menina. Eu não gostaria de ser vingada em público e nem pela internet. Tem pessoas que falam que não ligam, mas na verdade elas ligam. Eu acho que a gente tem que começar a falar que se importa. A gente é um poço de mentira.

Autora: aluna participante da pesquisa

3.1 Descrição da escola selecionada para a pesquisa

Como já apresentamos no **Capítulo 2**, a escola selecionada para a intervenção tem em funcionamento o programa “A convivência ética na escola”. O programa atua em três vias que se inter-relacionam (PUIG, 2000): via interpessoal, que se refere às qualidades das relações entre os atores escolares; via curricular, que se refere ao planejamento e execução de atividades que visam à formação moral dos alunos; e a via institucional que está relacionada à organização da escola e da classe e que tem, como princípio, a participação democrática (VINHA et al., 2017).

O programa partiu da premissa teórica de que, para a formação da autonomia moral dos sujeitos, é preciso construir um ambiente sociomoral cooperativo na escola. Para isso, é preciso que a escola desenvolva um trabalho intencional, visando à melhoria da qualidade das relações e que seja pautado em uma gestão mais democrática, que ofereça oportunidades para que os integrantes da instituição exponham suas ideias e necessidades, vivenciando relações de respeito mútuo e cooperação.

Considerando tal perspectiva, as ações do programa inicial, em síntese, integraram a formação semanal de professores e gestores voltada para o estudo da convivência e do desenvolvimento moral; a inserção de uma disciplina denominada “Convivência Ética” (CE) na grade curricular do Ensino Fundamental II, considerando a convivência e valores sociomorais e emocionais, como objeto de conhecimento; uma formação específica quinzenal para professores que ministravam essa disciplina, com o acompanhamento da gestão; bem como a implantação de propostas de protagonismo juvenil e espaços institucionais de participação e resolução de conflitos.

A disciplina inserida na grade curricular dos alunos, com duração de 100 minutos, teve como objetivo organizar um espaço sistematizado para apropriação racional de valores e regras, para que a convivência pudesse ser refletida, discutida e transformada e para o desenvolvimento de propostas que trabalhavam a dimensão sociomoral e

emocional. A aula de CE, parte do pressuposto que as atividades desenvolvidas com os alunos devem ser reflexivas e envolver discussões sobre as ações, bem como sobre os princípios e as normas e os valores e sentimentos que nos movem em situações de conflitos. Não se trata de transmissão direta de conhecimentos, uma vez que se considera esse modelo pedagógico pouco eficaz para a formação de personalidades mais autônomas moralmente (VINHA et al., 2017).

A formação geral, que envolveu professores e gestores das instituições, ocorreu em encontros semanais ministrados por integrantes do GEPEM, com duração de três horas, totalizando 160 horas em cada escola. Os temas abordados partem do referencial teórico relacionado à perspectiva construtivista piagetiana e envolvem os conteúdos correspondentes aos estudos sobre: desenvolvimento moral; regras, princípios e valores; comunicação construtiva; conflitos na perspectiva construtivista; problemas de convivência, como indisciplina, incivildades, *bullying* e agressões virtuais; entre outros. Já a formação específica, para os professores atuantes na disciplina de CE, ocorreu em encontros quinzenais de duas horas, totalizando 90 horas. Tiveram, como objetivo, estudar as assembleias e o desenvolvimento de práticas morais (PUIG, 2004), que foram implantados na disciplina e envolveram temas relacionados ao autoconhecimento e conhecimento de grupo, a discussão e hierarquização dos valores, a assertividade na resolução de conflitos, o sistema de apoio entre pares (Equipes de Ajuda), expressão de sentimentos, entre outros.

Como espaços de participação coletiva e democrática, foram implantadas as assembleias, que possibilitam o diálogo, o direito à fala, a reflexão sobre os conflitos coletivos e a elaboração de soluções. Já para os conflitos que não envolvem o coletivo da classe ou da escola, correspondendo, portanto, ao âmbito privado, foram implantados os procedimentos de mediação de conflitos, cujo objetivo é ouvir os envolvidos e incentivá-los a reconhecerem suas responsabilidades e a buscarem soluções, visando restaurar as relações. Ademais, o programa busca a participação dos alunos, incentivando o protagonismo juvenil para a superação dos problemas de convivência na escola. Para esse fim, foram implantadas as Equipes de Ajuda, que correspondem a grupos de alunos, que são formados para prestarem ajuda aos colegas que têm dificuldades de relacionamento ou sofrem *bullying*, acolhendo-os e colocando-se a serviço dos que mais precisam (AVILÉS et al., 2008).

A descrição detalhada de todos os temas e procedimentos que integram o programa foi aprofundada no estudo de Vivaldi (2020). Atualmente, ele está incorporado à comunidade educativa e é gerido pelos educadores da escola.

Essa instituição, em que ocorreu a presente pesquisa, pertence a rede municipal de Campinas e atende alunos do Ensino Fundamental I e II, no período Integral. As escolas de período Integral do município foram implementadas no ano de 2014, por meio do “Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas”, apresentado no Diário Oficial do Município (DOM), de 10 de março de 2014, Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SME) no 5/2014 (CAMPINAS, 2014), documento que regulamenta as atividades da escola, bem como o Projeto Político Pedagógico. As aulas dos estudantes dos 1º aos 9º anos do Ensino Fundamental, matriculados nas escolas de período integral, têm carga horária estendida, têm início às 7h50 min da manhã e encerram às 15h20 min. A grade curricular é composta por nove aulas. A nossa intervenção ocorreu nas primeiras quatro aulas do dia, às quartas-feiras, das 7h50 min às 9h30 min, em uma turma e, das 9h30 min às 11h10 min, na outra turma.

No ano de início da presente pesquisa, em 2018, a escola possuía 78 funcionários. O número de alunos matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) era de 302 e anos finais (6º ao 9º ano) era de 230. A escola também contempla a Educação de Jovens e Adultos no período noturno, totalizando 108 alunos em 2018 (QEDU²⁹, 2018). O IDEB dos 8º e 9º anos da instituição, no ano de 2019, era de 4.7 (INEP, 2020).

A instituição está localizada num bairro periférico da cidade de Campinas, em uma zona de alta vulnerabilidade social, em que é expressivo o índice de violência e tráfico de drogas. A escola está situada próximo ao complexo penitenciário Campinas-Hortolândia, um dos maiores do estado de São Paulo que, segundo dados da Secretaria de Administração Penitenciária³⁰ (SAP, 2020), opera com capacidade para 855, mas a população é de 1.865 presos na Penitenciária Hortolândia II e capacidade para 700 e população de 1.506 na Penitenciária Hortolândia III. A instituição atende, muitas vezes, aos filhos ou aos outros familiares dos detentos. Há, também, o envolvimento direto de alunos da escola com crimes e tráfico de drogas. Durante o desenvolvimento da pesquisa, presenciamos situações de furto, ameaças, assédio, violência física, psicológica e verbal, venda de drogas, porte de arma branca e arma de fogo dentro da escola. Em outubro de

²⁹ <https://www.qedu.org.br/escola/182313-joao-alves-dos-santos-doutor-emef/censo-escolar>

³⁰ <http://www.sap.sp.gov.br>

2018, um dos alunos da escola que portava arma de fogo disparou-a, acidentalmente, e o tiro atingiu outro aluno da escola (participante da nossa pesquisa), enquanto voltavam da escola para casa. Por sorte, o aluno, que teve ferimentos graves, sobreviveu.

Portanto, essa é a realidade que está presente na comunidade em que ocorreu a presente pesquisa. Essa instituição enfrenta situações veladas e explícitas de violência, manifestadas na convivência diária entre alunos e familiares. Por esse motivo, um dos principais objetivos, revelados pela escola, é oferecer um espaço que promova a formação de pessoas mais éticas, que saibam resolver seus conflitos de forma assertiva e respeitosa, bem como favorecer a construção de um ambiente sociomoral, em que os valores morais socialmente desejáveis, como justiça, tolerância e honestidade, estejam presentes e permeiem as relações.

O primeiro contato com a escola ocorreu em maio de 2018 e teve, como objetivo, apresentar a proposta e fazer o convite para participação na pesquisa. Após a autorização da instituição, submetemos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Unicamp³¹.

Apresentamos a pesquisa detalhada aos gestores da escola: os principais objetivos, os temas que seriam estudados, o tempo de duração da pesquisa e a escolha das turmas que participariam da pesquisa. Procuramos adaptar a implantação à realidade e às necessidades da escola e optamos por desenvolver a pesquisa com alunos do 8º ano. O critério de seleção do segmento foi baseado na possibilidade de o programa continuar no ano subsequente (o que de fato aconteceu) e também na faixa etária, que apresenta alto nível de vulnerabilidade em relação às situações de risco e agressão na internet.

Após a equipe gestora aceitar nossa proposta, marcamos uma reunião com os pais e responsáveis pelos alunos do 8º ano. Nessa reunião, apresentamos os principais objetivos da pesquisa e os temas que seriam desenvolvidos nas aulas e entregamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos responsáveis. Uma cópia do documento permaneceu com os participantes.

Todos os alunos dos 8º anos da escola foram convidados a participar da pesquisa e a participação foi voluntária. Foram entregues os documentos necessários, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foram lidos e assinados por todos. Os documentos apresentaram as finalidades da pesquisa; o nome e telefone de contato institucional da

³¹ Registro comitê de ética da UNICAMP- CAAE: 95134318.0.0000.8142. Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>

coordenadora geral do Projeto; e, também, os cuidados éticos que seriam tomados com a aplicação da pesquisa e divulgação de seus resultados. Uma cópia dos documentos permaneceu com os participantes.

Todos os alunos dos 8º anos atenderam ao nosso convite. No ano de 2018, contamos com a participação de 54 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, divididos em duas turmas. No ano seguinte, contamos com a participação de 46 alunos do 9º ano.

3.2 Descrição do programa formativo

Apresentaremos, a seguir, as principais características que contemplam nossa intervenção educativa. Ela foi desenvolvida por meio da implantação de um programa escolar denominado “A convivência ética virtual”, que integrou o programa maior “A convivência ética na escola”, apresentado anteriormente. Teve como pressuposto:

- a promoção da autorregulação moral dos participantes;
- a melhoria da qualidade das relações virtuais;
- o avanço individual e coletivo; e
- o protagonismo infanto-juvenil.

3.2.1 Ações que integram o programa

O programa contemplou três grupos de atuação formativas, mais o acompanhamento constante pela gestão. Os encontros formativos com os alunos totalizaram 118h/a; encontros formativos com docentes e gestão totalizaram 8h/a e palestras para as famílias dos alunos, com carga horária total de 4h/a. Ademais, foram realizadas reuniões frequentes com a equipe gestora, a fim de acompanhar as propostas que estavam sendo desenvolvidas, organizar atividades e ações realizadas pelos alunos na escola, bem como discutir situações que estão ocorrendo na escola relacionadas aos temas estudados, totalizando 20h/a de acompanhamento.

Os encontros formativos com o corpo docente tiveram, como finalidade, apresentar as formas de agressão presentes no espaço virtual, discutir e refletir sobre outras temáticas ligadas ao universo on-line e compartilhar os avanços do programa, bem como atividades significativas desenvolvidas pelos alunos. Havíamos previsto um número maior de encontros, para que pudéssemos apresentar os avanços dos alunos nas atividades propostas, mas devido ao cronograma e horários dos docentes e outras

demandas de organização da escola, conseguimos realizar apenas duas formações e um encontro mais curto (no início do contato com a escola) para apresentação da proposta.

No caso das palestras para familiares, que tinham como finalidade a explanação do projeto, bem como apresentar ações educativas que podem contribuir para a formação dos jovens com relação ao uso seguro e respeitoso da internet, tiveram pouca adesão. Foram dois encontros, no primeiro, apenas dois pais compareceram. Pressupomos que a ausência dos familiares se deu devido ao horário marcado no período da manhã. Diante dessa primeira dificuldade, marcamos a segunda palestra no horário da saída dos alunos, no período da tarde, e o número de pais foi maior, mas ainda reduzido levando em consideração o número de alunos participantes. Os dois encontros foram filmados e disponibilizamos o *link* para a escola compartilhar virtualmente com as famílias.

Já os encontros formativos com os alunos tiveram, como objetivo geral, promover a convivência ética em ambientes virtuais, bem como favorecer o uso respeitoso, consciente e positivo da internet e redes sociais. Como objetivos específicos, visamos: o aprendizado de comportamentos mais seguros no uso da internet; a compreensão sobre as leis e os riscos no ambiente on-line; ações mais respeitadas nas relações com os outros e consigo, ao utilizar as redes sociais e jogos on-line; habilidade para analisar criticamente os conteúdos que estão expostos na internet; reações menos impulsivas, ao se comunicarem nas redes sociais; e maior capacidade de refletir e avaliar a sua própria imagem no âmbito virtual.

Em seguida, apresentamos uma síntese das ações que integram o programa:

QUADRO 9: Ações gerais do programa.

Ações	Objetivos	Carga horária
Formação alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da convivência ética em ambientes virtuais; • Uso respeitoso, consciente e positivo da tecnologia; • Aprendizado de comportamentos mais seguros no uso da internet; • Compreensão sobre as leis e os riscos no ambiente on-line; • Ações mais respeitosas nas relações com os outros e consigo mesmo ao utilizar as redes sociais e jogos on-line; • Habilidade para analisar criticamente os conteúdos que estão expostos na internet; • Reações menos impulsivas, ao se comunicarem nas redes sociais; • maior capacidade de refletir e avaliar a sua própria imagem no âmbito virtual. 	118h/a
Formação docentes e gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as formas de agressão presentes no espaço virtual; • Discutir e refletir sobre temáticas ligadas ao universo on-line; • Compartilhar os avanços do programa, bem como as atividades desenvolvidas pelos alunos. 	8h/a
Formação famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Explanação do projeto; • Apresentação de ações educativas que podem contribuir para a formação dos jovens com relação ao uso seguro e respeitoso da internet. 	4h/a
Acompanhamento gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar as ações do programa; • Organizar atividades e ações desenvolvidas pelos alunos na escola; • Discutir situações que estão ocorrendo na escola relacionadas aos temas estudados. 	20h/a
		Total 150h/a

Fonte: a pesquisadora (2020)

Obs: Embora a intervenção tenha ocorrido também com a gestão, corpo docente e os responsáveis, foi uma escolha de recorte de pesquisa focar nos alunos. Portanto, nosso público-alvo concentrou nos alunos, e a avaliação do programa contempla somente esse grupo.

O programa foi implantado na escola pela pesquisadora e teve início no segundo semestre de 2018. Encerramos no final de 2019, com duração total de 16 meses. O desenvolvimento das propostas que integram as ações com os alunos ocorreu por meio de encontros formativos com duas turmas de 8º ano em 2018, que passaram a ser duas turmas de 9º ano em 2019. No ano de 2018, contamos com a participação de 54 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, divididos em duas turmas. No ano seguinte, os participantes totalizaram 46 alunos do 9º ano.

As aulas foram ministradas pela pesquisadora e seus assistentes³² de pesquisa, durante o período escolar, nas aulas semanais de uma disciplina denominada “Convivência Ética”, com duração de 100 minutos em cada turma. Os dois professores da escola, responsáveis pela disciplina de “Convivência Ética”, acompanharam e participaram de todo o processo (um em cada turma).

3.2.2 Planejamento das atividades

As atividades que integram as formações com os alunos foram planejadas e elaboradas durante o ano de 2017, em conjunto pela pesquisadora, a orientadora Professora Dra. Telma Pileggi Vinha e com as contribuições do Professor Dr. César Augusto Amaral Nunes. Os materiais utilizados na estruturação das atividades foram coletados e selecionados ao longo do nosso trabalho de mestrado (BOZZA, 2016) e início do doutorado. Após a revisão desse material e seleção de outros mais atuais, elaboramos toda nossa proposta de trabalho, que passou por constantes análises e transformações ao longo do processo de implantação.

Com a revisão da literatura, foram relacionados muitos temas considerados necessários e esses foram discutidos e categorizados em diversos momentos até que se chegou a essa composição. Os temas de trabalho que integraram o programa foram alocados em cinco grandes módulos, que integram o nosso referencial teórico e a nossa matriz de trabalho, apresentada anteriormente. A seguir, apresentamos uma síntese da composição dos módulos:

³² Helder Reis- estudante de graduação do curso de Educação Física (FEF- UNICAMP), atuou como assistente de pesquisa de agosto de 2018 a dezembro de 2019.

Lucas Teles- estudante de graduação do curso de Biologia (IB- UNICAMP), atuou como assistente de pesquisa de fevereiro de 2019 a junho de 2019.

QUADRO 10: Composição dos módulos.

Módulo	Descrição	Temas de trabalho
Imagem Virtual	Trata-se da imagem que o sujeito constrói e/ou exibe de si no meio virtual por meio de suas ações e dos conteúdos que expõe na rede, bem como possíveis consequências dessas ações e conteúdos expostos.	Privacidade; Autoimagem e imagem revelada; Admiração.
Relacionamentos Online	Trata-se das modalidades de relacionamento presentes no universo on-line e a influência das ações on-line nas relações interpessoais estabelecidas presencialmente.	Relações de afeto; Confiança; Comunicação.
Comportamento Online	Trata-se especificamente de condutas de usuários na internet, incluindo as nocivas, bem como as implicações decorrentes de determinados tipos de comportamento on-line.	Agressões online; Preconceito; Julgamentos; Responsabilidade pelas ações online.
Riscos Virtuais	Trata-se dos perigos que os sujeitos estão expostos na rede, bem como as estratégias de segurança que podem ser utilizadas para preveni-los.	Golpes; Crimes; Manipulação de dados e informações; Saúde física e mental; Segurança.
Uso Positivo	Trata-se do reconhecimento da tecnologia como ferramenta potente para ações positivas.	Ajuda; Ativismo e Movimentos sociais; Ferramenta positiva; Boas interações.

Fonte: a pesquisadora (2018).

Todos os temas que integram nosso programa são complementares e vão se coordenando como uma espiral – ampliando as possibilidades de reflexão, discussão e ação.

Reiteramos que esses temas foram considerados relevantes para o momento em que a intervenção foi desenvolvida, no entanto, como as mudanças são muito rápidas, é fundamental que se acompanhe o que ocorre nessa área, incluindo, adaptando e transformando os conteúdos.

Em cada módulo, objetivamos o desenvolvimento de competências socioemocionais e valores sociomoraes, que consideramos necessários trabalhar. Para atingirmos nossos objetivos, formar pessoas mais éticas que saibam usar a tecnologia de forma segura, crítica, respeitosa e positiva, consideramos fundamental o desenvolvimento: da assertividade na comunicação, da auto-observação, do autoconhecimento, da autorregulação, do autorrespeito e respeito ao outro, da

compreensão crítica, da empatia virtual, de habilidades dialógicas, do julgamento moral, do pensamento consequencial e da percepção de riscos. A seguir, apresentamos os conceitos que elencamos para compor nossos módulos:

QUADRO 11: Competências socioemocionais e valores sociomoraís.

Competências socioemocionais e valores sociomoraís	Conceito
Assertividade	Habilidade social de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, com controle da ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões. Implica tanto na superação da passividade quanto no autocontrole da agressividade e de outras reações não habilidosas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).
Auto-observação	Capacidade de autoanalisar, de refletir sobre si e obter informações sobre si mesmo (PUIG, 2004, p. 100).
Autoconhecimento	Construir e valorizar positivamente o próprio eu; conhecer a si mesmo e integrar a experiência biográfica, projetando-a no futuro (PUIG, 2007, p. 115).
Autorregulação	Força para conduzir-se de acordo com finalidades escolhidas pela própria pessoa (PUIG, 2004, p. 100).
Autorrespeito	Valorização positiva de si articulada a valores morais, como justiça, generosidade, tolerância, honestidade, respeito, entre outros (LA TAILLE, 2009).
Compreensão crítica	Adquirir informação e comparar os diversos pontos de vista sobre a realidade, com a finalidade de entendê-la e comprometer-se a melhorar (PUIG, 2007, p. 115).
Empatia virtual	Capacidade de sensibilização ou comoção com estado de sofrimento alheio, em espaços virtuais, em que há a distanciamento físico e emocional entre os sujeitos.
Habilidades dialógicas	Capacidade de intercambiar opiniões e de pensar nos pontos de vista dos outros interlocutores, com a intenção de entrar em entendimento (PUIG, 2007, p. 115).
Julgamento moral	Sensibilidade moral e capacidade de pensar em problemas morais, de maneira justa e solidária (PUIG, 2007, p. 115).
Pensamento consequencial	Capacidade de tomada de decisões que afetam outras pessoas e a si mesmo, ponderando as consequências das mesmas, ou seja, capacidade de antecipação, de avaliação de cenários possíveis e comparação de posturas morais (AVILES, 2015). Ter condições de antecipar e analisar as consequências de determinada ação por critério morais.
Percepção de riscos	Capacidade de perceber e responder aos riscos, considerando as dimensões repletas de valores. Isso exige a avaliação de outros fatores além da avaliação técnica dos riscos (SLOVIC, 1999 apud PAULINO et al., 2010).
Respeito ao outro	Significa a valorização de todas as pessoas, considerando a singularidade de cada uma. Qualquer ação que fira a dignidade de alguém, como ações violentas, humilhantes, depreciativas e outras formas de discriminação devem ser repudiadas como desrespeito (VINHA et al., 2017, p. 86).

Fonte: a pesquisadora (2018).

Para ilustrar como essas competências e valores integram nossa matriz curricular, organizamos o quadro a seguir, em que apresentamos a estrutura geral de cada módulo. Nele, apresentamos os objetivos específicos, os temas e conteúdos de trabalho propostos e as competências socioemocionais e valores que objetivamos fomentar em cada módulo.

QUADRO 12: Módulos - estrutura geral.

Módulo 1 Imagem virtual	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a própria imagem que é exposta no meio virtual - a “vitrine”, ou a imagem que é transmitida aos outros nas redes sociais- a partir dos conteúdos que são publicados, compartilhados ou “curtidos”, bem como possíveis consequências dessas exposições. • Analisar e refletir sobre as características de perfis públicos que os alunos seguem (<i>influencers digitais</i>) ou os grupos on-line que integram, bem como tomar consciência da influência destes no próprio comportamento e ações.
Temas e conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Privacidade: limite entre espaço público e privado, exposição da intimidade. • Autoimagem e imagem revelada: narcisismo presente nas <i>selfies</i>, popularidade na internet, necessidade e pressão para ter <i>likes</i> nas postagens, edição de fotos para modificar o que consideram “defeitos físicos”, imagem virtual x imagem real, vitrine, revelação das imagens de si (o que é valor para o sujeito). • Admiração: <i>Influencers digitais</i> ou perfis de “famosos” que interferem na construção da autoimagem, comportamentos e consumo de seus seguidores; pressão para integração em grupos on-line.
Competências socioemocionais e valores sociomoraís	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-observação • Autoconhecimento • Autorregulação • Pensamento Consequencial • Percepção dos riscos • Respeito ao outro • Autorrespeito
Módulo 2 Relacionamentos on-line	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as formas de relacionamento presentes no universo on-line, bem como a influência das ações on-line nas relações interpessoais presenciais.
Temas e conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de afeto: amizade e relações amorosas on-line, manifestações de ciúmes e controle do(a) parceiro(a) ou dos(as) amigos(as) utilizando ferramentas virtuais, uso e funcionamento dos aplicativos de relacionamentos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Confiança: compartilhamento de senhas, traição on-line, manter <i>contatinhos</i>, envio e recebimento de <i>nudes</i>. • Comunicação: indiretas manifestadas nas redes sociais, distorção ou dificuldade de interpretação da intenção numa mensagem on-line, <i>deixar no vácuo</i>
Competências socioemocionais e valores sociomoraís	<ul style="list-style-type: none"> • Assertividade • Autorregulação • Empatia Virtual • Habilidades dialógicas • Pensamento Consequencial • Respeito ao outro
Módulo 3 Comportamentos on-line	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e refletir sobre condutas nocivas ou desrespeitosas de usuários na internet, bem como as implicações éticas e legais decorrentes de determinados tipos de comportamento on-line.
Temas e conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Agressões online: <i>cyberbullying</i>, exposição de conteúdo vexatório ou vulnerável na rede, linchamentos virtuais, <i>sexting</i> e pornografia de vingança, assédio sexual on-line, <i>haters e trolls</i>, discurso de ódio • Preconceito: racismo, homofobia, xenofobia, machismo, gordofobia, diferença entre humor e preconceito • Julgamentos: liberdade de expressão, denunciismo (usar as redes para denunciar supostos crimes ou transgressões), falsa acusação, destruição da imagem de alguém por meio da exposição na internet • Responsabilidade pelas ações online: autorização para postar foto/vídeo de outros, autoria, direitos autorais, legislação relacionada ao universo on-line, anonimato ou identidade falsa.
Competências socioemocionais e valores sociomoraís	<ul style="list-style-type: none"> • Assertividade • Auto-observação • Autorregulação • Autorrespeito • Compreensão crítica • Empatia virtual • Habilidades dialógicas • Julgamento moral • Pensamento consequencial • Percepção de riscos • Respeito ao outro
Módulo 4 Riscos Virtuais	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e refletir sobre os riscos e perigos que os sujeitos estão expostos na rede, bem como as estratégias de segurança que podem ser utilizadas para identificá-los, preveni-los ou enfrentá-los.

Temas e conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Golpes: <i>Phishing</i> e <i>catfishing</i> (golpes em relacionamentos afetivos virtuais), perfis falsos, conversa com pessoas desconhecidas, correntes on-line, roubo de dados. • Crimes: pedofilia, pornografia, práticas ilegais, <i>Deep web</i>, <i>Dark web</i> • Manipulação de dados e informações: desinformação, boatos on-line, <i>Deep fake</i>, algoritmos, manipulações de dados e conteúdo durante as eleições (Brasil e EUA), espionagem. • Saúde física e mental: uso excessivo, vícios on-line, prejuízos na qualidade da relação presencial, celular como elemento distrativo (na aula, no trânsito, etc), jogos de desafios • Segurança digital: proteção senhas, perfil privado, bloquear usuários, denunciar páginas ou perfis ofensivos, identificar e denunciar suspeitos de pedofilia.
Competências socioemocionais e valores sociomoraís	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-observação • Autorregulação • Compreensão crítica • Julgamento moral • Pensamento consequencial • Percepção de riscos
Módulo 5 Uso positivo	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os movimentos coletivos e ativismo on-line em prol de melhorias sociais, ambientais ou em defesa de direitos humanos. • Reconhecer o uso positivo da tecnologia para prestar ajuda. • Atuar na internet de forma consciente e respeitosa. • Aprender técnicas de comunicação assertiva e escuta empática. • Usar as ferramentas tecnológicas de forma positiva.
Temas e conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda: redes de apoio on-line • Ativismo e Movimentos sociais: defesa dos DH e melhorias sociais. <i>Hacker</i> ativismo • Ferramenta positiva: uso da fotografia como recurso didático para fomento da convivência positiva • Boas interações: uso consciente e respeitoso da internet e redes sociais
Competências socioemocionais e valores sociomoraís	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-observação • Autorrespeito • Empatia virtual • Habilidades dialógicas • Julgamento moral • Respeito ao outro

Fonte: a pesquisadora (2018).

Podemos verificar que os módulos são extensos e abarcam conteúdos distintos, porém se complementam, uma vez que todos coexistem no universo on-line.

Essa estrutura foi pensada, com o intuito de organizá-los didaticamente, para que pudéssemos desenvolver as propostas de atividades com os alunos de forma sequencial. A estratégia pedagógica para o desenvolvimento dos conteúdos foi planejada e estruturada, de forma que os alunos pudessem participar de maneira reflexiva e ativamente das atividades, como demonstraremos a seguir.

3.2.3 Metodologia dos módulos - Ciclos de construção coletiva do conhecimento

A metodologia de trabalho dos conteúdos que integram os módulos é um dos principais diferenciais do nosso programa. Utilizamos o procedimento denominado **Ciclos de Construção Coletiva do Conhecimento** (NUNES, 2017) para desenvolver nosso currículo. Os ciclos contemplam um conjunto de etapas de trabalho que permitem o avanço no conhecimento de determinado tema, por meio de reflexões e coordenações de perspectivas, tendo como finalidade o estabelecimento de posicionamentos coletivos que representem um compromisso do grupo. Nesse sentido, o procedimento atende aos nossos pressupostos teóricos, uma vez que abarca metodologias ativas e integra práticas morais, bem como favorece a cooperação.

Os ciclos seguem cinco etapas. A primeira etapa corresponde ao levantamento de ideias iniciais sobre um tema, pode-se narrar o que sabe, lançar perguntas para satisfazer à curiosidade, apresentar opiniões ou ideias para resolução de um problema. O objetivo desta etapa é engajar o participante. Podem ser utilizados diferentes recursos pedagógicos para esse fim: análise de caso, conflitos hipotéticos, dilemas, pesquisas, reportagens, imagens, vídeos, entre outros. A etapa seguinte consiste em conhecer perspectivas diferentes, comparando as ideias que o sujeito apresentou inicialmente com as de outros participantes, por meio de leitura de registros ou discussões coletivas. A terceira etapa tem como finalidade conhecer as ideias de especialistas sobre o assunto em questão. Isso pode envolver pesquisas, entrevistas, aulas dialogadas, etc. Em seguida, o participante retoma as próprias ideias, em função do que aprendeu a partir do conhecimento especializado e da troca de perspectivas com os colegas. A etapa final consiste em coordenar as perspectivas, combinar ideias ou chegar a posicionamentos coletivos que representem a visão do grupo ou da turma. Pode envolver acordos coletivos ou produções de materiais elaborados pelos participantes.

Em síntese, o Ciclo de Construção Coletiva do Conhecimento segue a seguinte estrutura:

- Etapa 1. Levantamento de ideias iniciais sobre um tema, usando estratégias que permitem expressar opiniões divergentes.
- Etapa 2. Ler ou ouvir as ideias dos outros participantes e comparar com o que apresentou inicialmente sobre o mesmo tema.
- Etapa 3. Conhecer as ideias dos especialistas sobre o assunto em questão.
- Etapa 4. Retomar as próprias ideias, em função do que aprendeu a partir do conhecimento especializado e das ideias dos colegas.
- Etapa 5. Coordenar perspectivas ou chegar a posicionamentos coletivos que representem a visão do grupo.

O tempo de duração de cada ciclo depende do número de atividades propostas e do engajamento e participação dos alunos. Os ciclos também podem abarcar conteúdos de módulos distintos, uma vez que eles se inter-relacionam. Também, podem abranger uma etapa final, envolvendo campanhas e produções dos alunos após os conteúdos discutidos. Ademais, os ciclos são flexíveis, pois podem envolver ações que não estavam planejadas, dependendo de situações reais que ocorrem e estão relacionadas a determinados conteúdos de trabalho.

Para ilustrar como os módulos foram construídos e trabalhados a partir dos ciclos, apresentamos, em seguida, um exemplo da sequência didática utilizada para trabalhar os conteúdos relacionados ao tema da agressão virtual, que integra o módulo Comportamento On-line:

QUADRO 13: Exemplo de Ciclo de Construção Coletiva do Conhecimento.

Módulo 3 Comportamento On-line	
Tema:	Agressão virtual
Conteúdos	Sexting, Sextorsão, Pornografia de vingança, assédio sexual virtual
Sequência didática	<p>Etapa 1- em grupos</p> <p>Levantar ideias sobre os temas, por meio de um roteiro de perguntas disparadoras (que favorecem conflitos cognitivos) que permitem que os alunos coloquem suas ideias iniciais e conheçam as perspectivas divergentes.</p> <p>Elaborar coletivamente os conceitos de <i>sexting</i>, sextorsão, pornografia de vingança, assédio sexual virtual a partir do que foi discutido. Os alunos puderam fazer pesquisas na internet.</p>
	<p>Etapa 2</p> <p>Apresentar os conceitos elaborados e definir o conceito final da turma após discussão coletiva.</p> <p>Exemplos de conceitos definidos:</p> <p>- <i>Pornografia de vingança: divulgar algo íntimo de uma pessoa pra se vingar. Exemplo: eu tenho relacionamento e ela/ele tem fotos íntimas, o namoro termina ou há traição e divulgo a imagem íntima. Se tem alguém que não gosto, durmo com ela/ele e gravo e divulgo pra me vingar. Ex: Um menino chantageou uma menina para mandar nude, ela mandou, ele compartilhou com outros meninos (vazou o nude). Depois de muito tempo, ele compartilhou a foto de novo para se vingar.</i></p> <p>- <i>Sextorsão: quando uma pessoa ameaça/chantageia outra pessoa dizendo que vai compartilhar imagens íntimas dela em troca de algo. Ameaça a divulgar essa foto para conseguir outra coisa. Ex: Se eu namoro com alguém e tenho uma foto íntima dessa pessoa e se ela quer terminar comigo eu ameaço dizendo que vou compartilhar a foto. Sou amigo de uma menina e sei de um segredo dela e peço pra ela me mandar um nude e se ela não mandar a foto eu espalho o segredo para todo mundo. Pessoas desconhecidas começam a te chantagear, pedir fotos íntimas, vídeos, dinheiro, se você não fizer o que ela pede, ele ameaça matar família, matar pessoa, etc.</i></p>
	<p>Etapa 3</p> <p>Apresentação de pesquisas, casos reais e conhecimento da legislação brasileira atual com relação à exposição de imagens íntimas na internet.</p>
	<p>Etapa 4</p> <p>Refletir sobre o que foi apresentado e discutido por meio de uma atividade cujo objetivo foi diferenciar “paquera” e “assédio”.</p> <p>Exemplos apresentados pelos alunos:</p> <p><i>Assédio é quando ela recebe um ‘elogio’ e não se sente bem, por exemplo: gostosa, delícia.</i></p> <p><i>Paquera as pessoas falam de jeito respeitoso.</i></p> <p><i>Assédio é quando a pessoa vem com ideia errada.</i></p>
	<p>Etapa 5</p> <p>Construção do acordo coletivo da sala, visando agir assertivamente e prevenir situações que envolvem o compartilhamento de imagens íntimas.</p>

	<p>Etapa final</p> <p>Após a reflexão, foi proposto que os alunos compartilhassem com a escola o conhecimento assimilado, resultando no desenvolvimento de uma campanha com o tema <i>Respeita as mina: pode e não pode na internet (e na vida real)</i>. As turmas produziram cartazes e vídeos que foram divulgados para a comunidade escolar.</p>
--	--

Fonte: a pesquisadora (2019).

3.2.4 Ferramentas pedagógicas utilizadas no desenvolvimento dos módulos: Rotinas do Pensamento

Com o objetivo de conhecer os pensamentos e opiniões dos alunos acerca dos conteúdos estudados, utilizamos as rotinas de pensamento³³. Trata-se de roteiros elaborados, com a finalidade de focar a atenção em conhecimentos específicos, ajudando na orientação e melhor compreensão. São procedimentos voltados para a construção do pensamento crítico dos alunos e podem envolver perguntas a respeito do que eles sabem sobre um assunto, o que querem saber ou o que aprenderam a partir de um estudo.

Segundo Nunes (2011), há rotinas criadas especificamente para o desenvolvimento da criatividade, da compreensão, da verdade e da equidade. Há, portanto, uma intenção diferente para cada rotina de pensamento. O que as diferencia, de outras estratégias didáticas, é que devem ser usadas repetidamente para que sejam incorporadas à rotina e à cultura da escola.

Cada rotina trabalha um tipo de pensamento, fornecendo uma estrutura que busca engajar os alunos no aprofundamento dos conteúdos. Nos encontros formativos com os alunos, foram utilizadas as seguintes rotinas:

QUADRO 14: Rotinas de pensamento.

Rotina de pensamento	<i>Eu costumava pensar...mas agora eu penso...</i> ³⁴
Objetivo	Essa rotina ajuda na reflexão sobre um tema e a explorar se o que pensava sobre ele mudou. É utilizada para identificar a consolidação de novas aprendizagens, uma vez que os alunos podem identificar seus novos entendimentos, opiniões e crenças sobre um assunto. Ao examinar e explicar como e porque seu pensamento mudou, os alunos estão desenvolvendo suas habilidades de raciocínio e reconhecendo relacionamentos de causa e efeito.

³³ http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03a_ThinkingRoutines.html

³⁴ http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_Core_routines/UsedToThink/UsedToThink_Routine.htm (Acesso em: dezembro/2018)

Exemplo de uma atividade em que foi utilizada	Após o término do ciclo de construção do conhecimento sobre o conteúdo “discurso de ódio”, a rotina foi proposta aos alunos da seguinte forma: “Eu costumava pensar que o discurso de ódio... Mas agora eu penso...”
Rotina de pensamento	<i>Círculo de pontos de vista</i> ³⁵
Objetivo	Essa rotina ajuda os alunos a considerarem perspectivas diferentes envolvidas em torno de um tema ou assunto e a compreenderem que as pessoas podem pensar e sentir de maneira diferente diante da mesma situação.
Exemplo de uma atividade em que foi utilizada	Após a apresentação de um caso envolvendo o conteúdo “denuncismo”, os alunos foram convidados a refletir, por meio dessa rotina, sobre diferentes perspectivas dos personagens envolvidos na situação.
Rotina de pensamento	<i>Cabo de guerra</i> ³⁶
Objetivo	Essa é uma rotina para explorar a complexidade dos dilemas, visando identificar e construir argumentos satisfatórios para ambos os lados envolvidos no dilema.
Exemplo de uma atividade em que foi utilizada	Para iniciar as reflexões sobre a temática que envolvem manifestações de preconceitos na internet, a rotina foi utilizada para que os alunos pudessem analisar uma imagem publicada na internet, a partir das questões: O que você vê de positivo nessa imagem? O que você vê de negativo nessa imagem?

Fonte: a pesquisadora (2019).

3.2.5 Propostas pedagógicas que integraram o programa envolvendo o protagonismo juvenil

O Protagonismo Juvenil refere-se às ações educativas que possibilitam os jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas, atuando de forma ativa e transformadora. O princípio do protagonismo é a participação construtiva do jovem na vida escolar. Diversas pesquisas (AVILÉS, 2013; COWIE, 2000; TOGNETTA; DAUD, 2017) apontam a importância de a escola organizar formas de protagonismo infanto-juvenil para a superação de problemas de convivência. É altamente recomendado propiciar um ambiente em que os alunos sejam incentivados a ajudar os outros, a se implicarem em ações que visem à melhoria da qualidade das relações na escola (VINHA et al., 2017).

³⁵

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03e_FairnessRoutine_s/CircleViewpoints/CircleViewpoints_Routine.html (Acesso em: dezembro de 2018)

³⁶ https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Tug%20of%20War_0.pdf (Acesso em: dezembro de 2018)

Buscamos incentivar o protagonismo dos estudantes em nosso programa. Em nossa proposta pedagógica, os adolescentes participaram de ações voltadas para a divulgação de temas e trabalhos que consideraram significativos. As propostas envolveram:

- a elaboração de uma campanha sobre assédio, bem como a produção de vídeos para divulgação em redes sociais sobre o mesmo tema;
- oficina para demais alunos do Ensino Fundamental II da escola sobre o tema discurso de ódio; e
- organização de uma exposição de fotos tiradas pelos alunos, após participarem de uma Oficina de fotografia com celular.

Descreveremos as propostas no item 4.2.2.

3.2.6 Descrição da estrutura de um módulo

Para que nossos leitores possam compreender a estrutura completa de um módulo, optamos por descrever um deles. A escolha da descrição do módulo “Imagem Virtual” foi aleatória. A seguir, apresentaremos a sequência de atividades realizadas, bem como o objetivo de cada uma, o conteúdo trabalhado em cada etapa e os recursos pedagógicos utilizados para seu desenvolvimento.

MÓDULO 1– IMAGEM VIRTUAL

Atividade 1- Reflexão individual

Objetivo: apresentar um conflito para que os alunos se posicionem

Conteúdo: pressão para integrar grupos

Descrição: Leitura e reflexão individual de dois casos:

1. Caso do Gustavo

Gustavo é um garoto de 13 que passa grande parte do seu tempo de lazer jogando on-line, quase todos os dias. Há 4 meses, tem tentado entrar para um clã do jogo que mais gosta, mas não consegue. O clã é formado só pelos melhores jogadores e os integrantes têm inúmeros benefícios se comparado aos outros jogadores. Para concorrer a uma vaga no clã, ele precisa enviar um vídeo para aprovação do líder do grupo e se ele não for aprovado só pode tentar novamente após dois meses. Gustavo já tentou duas vezes, enviou seu vídeo e não entrou. O desafio é criar um vídeo curto dele jogando com edição de imagem e efeitos especiais, mostrando suas habilidades. Além disso, o vídeo

precisa ter um número mínimo de curtidas no *YouTube* para participar do processo de seleção. Ele passa horas do seu dia jogando e assistindo aos vídeos de outros jogadores para melhorar suas habilidades, algumas vezes até joga de madrugada, tendo dificuldade para acordar cedo no dia seguinte para ir à escola. Mas, ele diz que está melhorando a cada dia, tendo suas habilidades reconhecidas pelos demais jogadores. Quem o conhece percebe que ele está muito envolvido nisso e ansioso para entrar no grupo. Na última tentativa de realizar o vídeo, ele estava de férias na praia com a família e não saiu de casa por dois dias para poder usar a rede *Wi-Fi* do hotel e finalizar o vídeo no prazo estipulado, mas não conseguiu, o vídeo não foi aprovado. Gustavo diz a todos que não vai desistir, tem certeza de que entrará no clã, que falta pouco.

Gustavo deve continuar tentando, mesmo que isso esteja afetando sua vida?

2. Caso da Marcela

Fernanda, Luiza, Gabriela e Marcela estão no 9º ano e são amigas desde o 5º ano. São do grupo das populares da escola. Elas andam juntas no intervalo, são amigas dos meninos mais velhos, elas saem juntas no final de semana e são convidadas para todas as festas do Ensino Médio. Parece que todo mundo gosta delas, até os professores. As quatro fazem aula de dança no mesmo lugar e toda sexta-feira ensaiam juntas na hora do intervalo escolar. Já virou rotina a escola parar para assistir ao ensaio das meninas. Muitas alunas já tentaram se aproximar, participar do ensaio de dança, também, querem fazer parte. Mas, todo mundo sabe que é muito difícil entrar no grupo delas. Marcela é integrante do grupo e gosta muito das amigas e da admiração dos demais, mas, muitas vezes, acaba fazendo coisas que não quer. Ela não gosta muito de vestir os mesmos estilos de roupa, ir a algumas festas e, principalmente, de dançar, contudo, acaba fazendo aula de dança, indo em algumas festas e se vestindo no mesmo estilo das outras, porque tem medo de ser excluída. Ela sabe que muitas querem pertencer ao grupo e acha que é preciso algumas concessões, quando se consegue algo assim.

Reflexão individual - questões:

- Por que as pessoas querem fazer parte desse grupo? O que você pensa sobre isso?
- E se Marcela agisse diferente? Se quisesse vestir roupas semelhantes, parasse de ir a algumas festas e não mais dançasse? Será que faria parte do grupo?

Atividade 2- Rotina: Círculo do ponto de vista.

Objetivo: conhecer os pensamentos e opiniões dos alunos acerca do conteúdo

Conteúdo: pressão para integração em grupos on-line

Descrição:

- A) Escolha um dos casos, o do Gustavo ou da Marcela
- B) Escolha um personagem (por exemplo, no caso do Gustavo, podem escolher ser o próprio menino, ser a mãe dele, o melhor amigo, a namorada, etc.)
- C) A partir do ponto de vista do personagem que escolheu dizer o que pensa sobre a situação.

A partir do ponto de vista do (a).... Eu penso que...

D) Quais novas ideias sobre o caso eu tenho agora que não tinha antes?

Atividade 3 - Trabalho em grupo:

Objetivo: refletir e tomar consciência a respeito das características dos grupos ou perfis que os alunos admiram.

Conteúdo: admiração

Descrição:

Os alunos se dividem em grupos (com no máximo 4 integrantes) e deverão eleger um perfil ou grupo virtual que admiram (comum), pode ser um perfil no *Instagram/Facebook* ou grupo de *WhatsApp* ou um grupo nas redes sociais.

Questões disparadoras:

- Quem gostam de seguir ou qual grupo gostam de participar?
- Após acordarem a escolha do grupo ou perfil, devem, individualmente, listar as características que o grupo/perfil possui e que valoriza.

Para refletir individualmente:

- Por que sigo esse perfil ou gosto de participar do grupo?
- O que admira nesse perfil? Por que é admirável?

Em seguida, devem comparar as respostas e cada grupo deve organizar uma lista do que admiram em comum e o que admiram que é diferente. Como produto da atividade, os alunos devem montar um painel da sala com os resultados.

Atividade 4- Pesquisas

Objetivo: analisar postagens em redes sociais e procurar identificar e refletir sobre os conteúdos de trabalho

Conteúdos: exposição da intimidade, narcisismo presente nas *selfies*, popularidade na internet, necessidade e pressão para ter *likes* nas postagens, edição de fotos para modificar o que consideram “defeitos físicos”, *influencers* digitais ou perfis de “famosos” que interferem na construção da autoimagem, comportamentos e consumo de seus seguidores; imagem virtual e imagem real, “vitrine” e revelação das imagens de si.

Descrição:

Os alunos se dividem em 8 grupos de 3 alunos, cada conteúdo é trabalhado por dois grupos. Após as discussões realizadas, os grupos produzem um material digital para apresentar aos demais suas reflexões e conclusões.

- **Conteúdo 1: Edição de imagem**

O grupo deve buscar nas redes sociais exemplos de fotos em que houve edição da imagem por meio de filtros, por meio de *photoshop* e situações que não são reais, exemplo: paisagens ou cenários montados. Deve selecionar essas imagens para apresentar aos demais, bem como os critérios que o grupo elegeu para selecionar tais fotos, ou seja, como sabem que houve edição de imagem.

Refletir: Por que as pessoas editam fotos? Listar alguns motivos.

- **Conteúdo 2: Narcisismo e *Selfie***

O grupo busca nas redes sociais exemplos de perfis que consideram narcisistas. Selecionam esses perfis para apresentar aos demais e justificam a escolha de tais perfis. Realizam nova busca por exemplos de fotos em que a pessoa se colocou em uma situação artificial ou arriscada para tirar a *selfie*.

Depois respondem às perguntas: há pessoas que se colocam em situações artificiais ou arriscadas para tirar uma boa *selfie*? Por que elas fazem isso? Que imagem essas pessoas desejam passar? Para uma *selfie* ser valorizada, o que ela tem que ter?

- **Conteúdo 3: O que fazer para ser popular e troca de *likes***

O grupo deve buscar perfis no *Instagram* que têm muitos seguidores. Escolher dois perfis e analisar o conteúdo das suas fotos. Escolhem as duas fotos de cada perfil que recebeu muitos *likes*.

Respondem às perguntas: qual o conteúdo das fotos que recebem muitos *likes*? Quais tipos de postagens ganham mais *likes*? O que é preciso ter ou fazer para ter muitos *likes* e muitos seguidores?

Após essa etapa, o grupo deve refletir: há pessoas que dão algo em troca para ter seguidores/*likes*? O que por exemplo? Listar alguns exemplos.

Depois, o grupo deve buscar perfis que fornecem brindes em troca de *likes*/seguidores e selecionar para apresentar aos demais.

- **Conteúdo 4: Superexposição**

O grupo deve refletir: há superexposição da vida privada na internet? Há consequências?

Em seguida, buscar e printar exemplos de perfis nas redes sociais em que há superexposição e listar as consequências possíveis dessa exposição na internet.

Na sequência, o grupo deve levantar os conteúdos que consideram que podem ser publicados ou compartilhados³⁷ com cada grupo social abaixo:

- 1) pessoas desconhecidas;
- 2) pessoas conhecidas;
- 3) amigos;
- 4) familiares;
- 5) parceiro (a); e
- 6) ninguém.

- **Conteúdo 5: Imagem virtual x Imagem real**

O grupo deve refletir: há pessoas que tentam passar uma boa imagem nas redes sociais, mas agem ao contrário?

O grupo deve analisar dois perfis de *Facebook*, selecionados pela pesquisadora, e o conteúdo de suas postagens, bem como os comentários que fizeram na página de outro usuário. Anotar o que observaram.

Exemplo de postagem de um dos perfis:

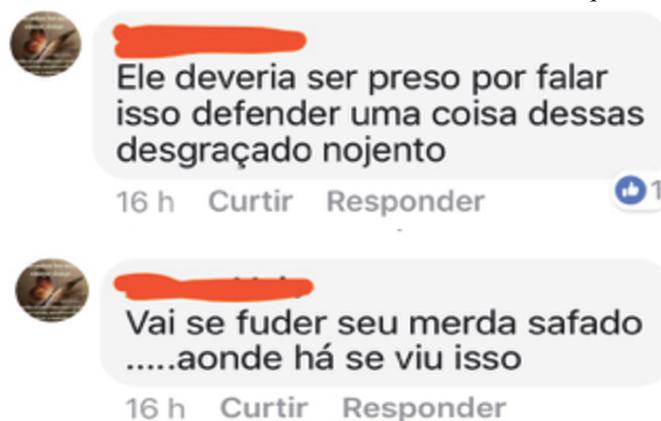
³⁷ Atividade adaptada do Programa PRIRES (AVILÉS, 2013)

FIGURA 1: Exemplo de postagem no perfil de um usuário do *Facebook*.



Fonte: Facebook (2018)

FIGURA 2: Comentários do mesmo usuário do *Facebook* no perfil de outra pessoa.



Fonte: Facebook (2018).

Outra proposta é solicitar que os alunos busquem nas redes sociais fotos de pessoas consideradas bonitas por eles. Verificar se seguem algum padrão (cor de pele, tipo de cabelo, tipo físico, etc.), discutir sobre suas impressões e registrar.

- **Conteúdo 6: Vitrine**

O grupo analisa imagens, selecionadas pela pesquisadora, e respondem: como eu conheço algo da pessoa pelas postagens ou comentários que ela faz nas redes sociais?

Os tipos de postagens ou comentários que fazemos na internet dizem algo sobre nós. O quê? O que eu posto ou comento hoje pode ter consequências no futuro. Quais?

Após essa etapa, os alunos elaboram um protocolo, listando: quais cuidados nós temos que ter quando vamos comentar/postar algo na internet e redes sociais?

Exemplos de imagens propostas para análise:

FIGURA 3: Funcionária de uma rede de *fastfood* postou essa foto, tirada no ambiente de trabalho.



Fonte: Google (2018).

FIGURA 4: Exemplo de postagem no perfil de um usuário do *Facebook*.



Fonte: Facebook (2018).

- **Conteúdo 7: Vitrine (outra proposta)**

Os alunos devem imaginar que são de uma empresa e que estão contratando um funcionário para uma vaga de aprendiz, para ser um profissional que trabalhará com projetos para a juventude em escolas. O grupo analisa alguns perfis, selecionados pela pesquisadora, e escolhe os perfis que contrataria e que não contrataria para a vaga, explicando os motivos.

Exemplos de alguns perfis (e suas postagens), selecionados pela pesquisadora, para análise do grupo:

FIGURA 5: Exemplo de postagens no perfil de um usuário do *Facebook*.



Fonte: Facebook (2018)

FIGURA 6: Exemplo de postagens no perfil de um usuário do *Facebook*.



Fonte: Facebook (2018).

- **Conteúdo 8: Propaganda disfarçada**

Os alunos devem analisar os dois vídeos de dois *youtubers* famosos:

Felipe Neto: <https://www.youtube.com/watch?v=ITTMWQIXEnM>

Rezende Evil: https://www.youtube.com/watch?v=NWUCoD_mCZM

Baseado no que viram, devem responder: quais são as marcas que aparecem nos vídeos? Por que essas marcas aparecem? Existe um roteiro/produção por trás dos vídeos ou são espontâneos? Como eles ganham dinheiro?

Atividade 5 - produção

Objetivo: elaborar um material que represente as discussões realizadas no grupo para apresentação aos demais alunos.

Conteúdos: exposição da intimidade, narcisismo presente nas *selfies*, popularidade na internet, necessidade e pressão para ter *likes* nas postagens, edição de fotos para modificar o que consideram “defeitos físicos”, *influencers* digitais ou perfis de “famosos” que interferem na construção da autoimagem, comportamentos e consumo de seus seguidores, imagem virtual e imagem real, “vitrine”, revelação das imagens de si.

Descrição:

Os alunos devem apresentar um produto final do grupo (material digital, como: apresentação de *Power Point*, vídeo, etc.) que sintetize as reflexões realizadas. Nessa atividade, os demais alunos conhecem todos os temas estudados e podem refletir sobre eles coletivamente.

Atividade 6 - Especialista

Objetivo: ampliar o conhecimento sobre os temas explorados

Conteúdos: exposição da intimidade, narcisismo presente nas *selfies*, popularidade na internet, necessidade e pressão para ter *likes* nas postagens, edição de fotos para modificar o que consideram “defeitos físicos”, *influencers* digitais ou perfis de “famosos” que interferem na construção da autoimagem, comportamentos e consumo de seus seguidores; imagem virtual e imagem real, “vitrine”, revelação das imagens de si.

Descrição:

Após as apresentações dos alunos, a pesquisadora traz o conhecimento especializado de cada conteúdo explorado. São apresentados pesquisas, reportagens, vídeos, imagens, entre outros materiais coletados, com o objetivo de promover reflexões, a fim de ampliar o conhecimento estudado pelos alunos.

Nessa etapa, é construída uma sequência didática com os materiais selecionados, organizados de forma que a aula seja dialógica e que os alunos possam interagir com os conteúdos abordados na atividade 4.

Atividade 7 - Rotina de pensamento

Objetivo: refletir sobre um tema e explorar se o que pensava sobre ele mudou

Conteúdos: exposição da intimidade, narcisismo presente nas *selfies*, popularidade na internet, necessidade e pressão para ter *likes* nas postagens, edição de fotos para modificar o que consideram “defeitos físicos”, *influencers* digitais ou perfis de “famosos” que interferem na construção da autoimagem, comportamentos e consumo de seus seguidores; imagem virtual e imagem real, “vitrine”, revelação das imagens de si.

Descrição:

A partir dos estudos e conhecimento especializado, os participantes são convidados a refletirem e avaliarem individualmente a sua própria imagem no âmbito virtual, por meio das questões disparadoras: O que eu publico, o que eu curto e quem eu sigo? Qual tipo de linguagem que uso na internet, como faço os comentários? Qual imagem eu quero passar nas redes sociais que utilizo? O que eu quero mostrar? Em longo prazo, qual é a imagem que eu quero que tenham de mim?

Os alunos, então, registram as reflexões em função do que aprenderam a partir do conhecimento especializado e das ideias e discussões com os colegas.

Após essa etapa, realizam a Rotina de pensamento: *Eu costumava pensar..., mas agora eu penso...* Devem eleger um conteúdo estudado no módulo e discorrer sobre ele, levando em consideração o que mais surpreendeu ou que foi significativo estudar.

Atividade 8 - Acordos coletivos

Objetivo: chegar a posicionamentos coletivos que representem a visão do grupo

Descrição:

Realizar reflexões coletivas a partir das questões: o que nós valorizamos como grupo? Como podemos ajudar uns aos outros com relação ao tema imagem virtual? Quando alguém precisar de ajuda em relação à imagem na internet, o que podemos fazer?

3.3 Desenvolvimento do programa

3.3.1 Conteúdos que foram trabalhados na intervenção

Em nosso planejamento inicial, pretendíamos abordar os cinco módulos com as turmas de alunos participantes. Contudo, devido à complexidade dos temas e à flexibilidade na condução, alguns conteúdos não foram trabalhados. Em nossas formações, os alunos traziam inúmeras situações reais, casos que vivenciaram, que se relacionavam aos nossos conteúdos de trabalho e necessitávamos discuti-los, tomando um tempo maior do que o previsto. O aproveitamento dos debates e essas contribuições dos alunos foram fundamentais para o desenvolvimento dos temas e alcance dos nossos objetivos. Essa escolha por uma condução não rígida das aulas denota a autonomia do professor e abarca pressupostos essenciais do nosso programa, tais como: considerar os desafios que aparecem durante as formações, a rotina da escola, a dinâmica das turmas, o quanto as temáticas referentes a convivência online mudam rápido; a importância de se desenvolver um trabalho contínuo e da elaboração de novos módulos com outras temáticas a partir da necessidade dos alunos.

Também, enfrentamos inúmeros desafios e contratempos durante nosso percurso, entre eles: a falta de professores, o que acarretava na junção das duas turmas e às vezes inviabilizava nosso trabalho; eventos externos que exigiam que alguns alunos se ausentassem das aulas; problemas técnicos, como a ausência de sinal de internet, cabeamento com mau contato, caixa de som inativa, etc. Isto é, houve alguns empecilhos e tivemos que nos adaptar para que o andamento do projeto não fosse prejudicado.

Diante desse contexto, os módulos que foram trabalhados integralmente na presente intervenção foram: Imagem Virtual, Relacionamentos On-line e Comportamento On-line. Os módulos Riscos Virtuais e Uso positivo foram trabalhados, parcialmente, durante as etapas de trabalho do módulo de Comportamento. Contudo, como já destacamos anteriormente, os módulos se inter-relacionam e complementam-se, portanto, muitos conteúdos e, às vezes, diferentes módulos, foram trabalhados conjuntamente. Por exemplo, em um dos ciclos de trabalho do módulo sobre Comportamento, o objetivo era trabalhar o tema “julgamentos” e os conteúdos: denunciamento (usar as redes para denunciar supostos crimes ou transgressões), destruição da imagem de alguém por meio da exposição na internet. Para isso, trouxemos um caso em que envolvia a exposição nas redes sociais de um suspeito de pedofilia, conteúdo do módulo sobre Riscos. Neste mesmo ciclo, na etapa do conhecimento especializado, foram apresentadas estratégias de segurança contra supostos pedófilos, conteúdo que integra também o módulo de Riscos.

Objetivando clarear ao leitor os conteúdos que foram trabalhados em cada um dos módulos e os que ficaram pendentes, apresentamos o quadro a seguir:

QUADRO 15: Conteúdos trabalhados e conteúdos pendentes.

Módulo	Conteúdos trabalhados	Conteúdos pendentes
1. Imagem virtual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Limite entre espaço público e privado 2. Revelação das imagens de si 3. Aspectos narcisistas ressaltados nas “<i>selfies</i>” 4. Popularidade na internet e necessidade e pressão para ter “<i>likes</i>” 5. Edição de fotos para modificar o que consideram “defeitos” 6. Pressão para integração em grupos on-line 7. Superexposição da vida privada 8. “<i>Influencers</i>” digitais (perfis de “famosos” que interferem na construção da autoimagem, comportamento e consumo de seus seguidores) 9. Imagem real comparada a imagem virtual 10. Vitrine (a imagem que é “vendida” aos outros nas redes sociais) 	—
2. Relacionamentos online	<ol style="list-style-type: none"> 1. Excesso de confiança ao compartilhar senhas 2. Traição on-line comparada a traição na “vida real” 3. A prática de manter “contatinhos” 4. Envio e compartilhamento de <i>nudes</i> 5. Manifestações de ciúmes e controle do (a) parceiro (a), utilizando ferramentas virtuais 6. Indiretas manifestadas nas redes sociais 7. Amizade no meio virtual e relações afetivas on-line 8. Distorção ou dificuldade de interpretação da intenção numa mensagem on-line 	1. Aplicativos de relacionamentos amorosos

	9. A prática de “Deixar no vácuo”	
3. Comportamento online	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agressões on-line 2. <i>Cyberbullying</i> 3. Exposição de conteúdo vexatório ou vulnerável na rede 4. Linchamentos virtuais 5. <i>Sexting</i> e pornografia de vingança 6. Assédio sexual on-line 7. <i>Haters e trolls</i> 8. Discurso de ódio 9. Manifestação de preconceito ou ideias preconceituosas (racismo, homofobia, xenofobia, machismo, gordofobia) 10. Liberdade de expressão 11. Limites do humor 12. Diferença entre opinião e argumento 13. Anonimato ou identidade falsa 14. Usar as redes para denunciar supostos crimes 15. Destruição da imagem de alguém por meio da exposição na internet 16. Julgamentos on-line 17. Autorização para postar foto/vídeo de outros. 18. Autoria, direitos autorais 19. Responsabilidade pelas ações on-line 20. Legislação relacionada ao universo on-line 	—
4. Riscos Virtuais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Celular como elemento distrativo (na aula, no trânsito, etc.) 2. Segurança digital (proteção senhas, perfil privado, bloquear usuários, denunciar) 3. Desinformação 4. Boatos on-line 5. <i>Deep fake</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso excessivo 2. Vícios on-line 3. Prejuízos na qualidade da relação presencial 4. Acesso a conteúdos adultos 5. Pornografia 6. Correntes on-line 7. Jogos de desafios 8. Perfis falsos

	6. Algoritmos e Manipulações de dados e conteúdo durante as eleições (Brasil e EUA) 7. Espionagem 8. Pedofilia 9. Suicídio	9. Conversa com pessoas desconhecidas 10. <i>Deep/Dark</i> web 11. <i>Phishing</i> e catfishing (golpes de romances) 12. Sufocamento digital 13. Agrupamentos em “bolhas” (conviver on-line só com usuários que têm as mesmas opiniões)
5. Uso Positivo	1. Boas interações 2. Uso consciente e respeitoso 3. Movimentos sociais 4. Fotografia 5. Ativismo 6. Comunicação assertiva e escuta empática	1. Redes de apoio on-line 2. Solidariedade 3. Ajuda pela internet 4. <i>Hacker</i> ativismo

Fonte: a pesquisadora (2019).

Iniciamos nossa pesquisa, trabalhando módulos diferentes nas duas turmas, porque prevíamos que, assim, conseguiríamos trabalhar todos os conteúdos durante os 18 meses da intervenção. A Turma A iniciou a proposta curricular do módulo Imagem Virtual, e a Turma B iniciou o módulo Relacionamentos On-line. Esse trabalho transcorreu durante todo o 2º semestre de 2018. No ano de 2019, as duas turmas iniciariam o mesmo currículo, em que foi trabalhado o módulo de Comportamento On-line na íntegra, a princípio ele teria duração de 1 semestre, mas, como já informamos anteriormente, ele perdurou o ano letivo inteiro. Também, foram intercalados alguns temas do módulo Riscos Virtuais e Uso Positivo.

A seguir, apresentamos uma breve síntese dos módulos, temas e conteúdos trabalhados em cada turma, nos anos de 2018 e 2019.

Turma A (2º semestre de 2018)

QUADRO 16: Módulo Imagem Virtual.

Módulo	Tema	Conteúdos trabalhados
Imagem Virtual	Privacidade	Limite entre espaço público e privado, exposição da intimidade, revelação das imagens de si.
	Autoimagem e imagem revelada	Narcisismo presente nas “ <i>selfies</i> ”, popularidade na internet, necessidade e pressão para ter “ <i>likes</i> ” nas postagens, edição de fotos para modificar o que consideram “defeitos”, vitrine, imagem real x imagem virtual
	Admiração	“ <i>Influencers</i> ” digitais ou perfis de “famosos” que interferem na construção da autoimagem, comportamento e consumo de seus seguidores; pressão para integração em grupos on-line.

Fonte: a pesquisadora (2020)

Turma B (2º semestre de 2018)

QUADRO 17: Módulo Relacionamento on-line.

Módulo	Tema	Conteúdos
Relacionamentos on-line	Relações	Amizade e relações afetivas on-line, manifestações de ciúmes e controle do (a) parceiro (a), utilizando ferramentas virtuais
	Confiança	Compartilhamento de senhas, traição on-line, comparada a traição na “vida real”, manter “contatinhos”, “ <i>stalkear</i> ” ou levantar dados das atividades on-line do amigo ou parceiro, envio e recebimento de <i>nudes</i> .
	Comunicação	Indiretas manifestadas nas redes sociais, distorção ou dificuldade de interpretação da intenção numa mensagem on-line, “deixar no vácuo”

Fonte: a pesquisadora (2020).

Turmas A e B (1º e 2º semestres de 2019)

QUADRO 18: Módulo comportamento on-line.

Módulo	Tema	Conteúdos
1- Comportamento on-line	Agressão Virtual	<i>Cyberbullying</i> , exposição de conteúdo vexatório ou vulnerável na rede, linchamentos virtuais, <i>sexting</i> e pornografia de vingança, assédio sexual on-line, <i>haters e trolls</i> e discurso de ódio.
	Preconceito	Racismo, homofobia, xenofobia, machismo, gordofobia, anonimato ou identidade falsa, diferença entre humor e preconceito.
	Julgamentos	Liberdade de expressão, denunciamento (usar as redes para denunciar supostos crimes ou transgressões), falsa acusação, destruição da imagem de alguém por meio da exposição na internet.
	Responsabilidade pelas ações on-line	Autorização para postar foto/vídeo de outros, autoria, direitos autorais, legislação relacionada ao universo on-line.
2- Riscos	Crimes	Pedofilia, manipulação de dados e informações, desinformação, boatos on-line, <i>Deep fake</i> , algoritmos, manipulações de dados e conteúdo durante as eleições (Brasil e EUA), espionagem.
	Saúde física e mental	Celular como elemento distrativo (na aula, no trânsito, etc), suicídio.
	Segurança digital	Proteção senhas, perfil privado, bloquear usuários, denunciar páginas ou perfis ofensivos, identificar e denunciar suspeitos de pedofilia.
3- Uso positivo	Ativismo e Movimentos sociais	Defesa dos DH e melhorias sociais.
	Ferramenta positiva	Fotografia com celular.
	Boas interações	Uso consciente e respeitoso, comunicação assertiva e escuta empática.

Fonte: a pesquisadora (2020).

3.3.2 Sequência de encontros formativos

Foi uma intervenção de longa duração, que envolveu uma sequência didática densa, conforme pretendemos descrever a seguir, de forma resumida, uma vez que esse não é o foco principal da presente tese.

No início do projeto, em 2018, as formações seguiram o planejado, houve menor participação dos alunos, eles faziam a atividade proposta, mas demonstravam falta de envolvimento com as temáticas. Conforme fomos avançando, em torno do nosso 5º encontro, as duas turmas demonstram mais interesse e percebemos um engajamento maior, os trabalhos em grupo já não eram mais novidade, então, as propostas fluíram.

A novidade, em seguida, foi o uso da sala de informática. Durante o encontro 5, a proposta foi que os alunos elaborassem uma breve apresentação aos colegas das reflexões e das descobertas que realizaram, usando um recurso tecnológico. Escolheram a criação de um arquivo de *Power Point*. Nesse momento, observamos que poucos alunos dominavam as ferramentas do programa, foi necessário acompanhá-los de perto e orientá-los diversas vezes para que o trabalho fosse desenvolvido, o que acarretou o prolongamento da proposta para os encontros 6 e 7.

No 8º encontro, foram realizadas as apresentações. A maioria dos alunos demonstraram timidez e vergonha de apresentar aos colegas, muitas vezes, atribuindo apenas a um integrante a tarefa de conduzir a proposta. Incentivamos a participação de todos, promovíamos questões e reflexões para que pudessem se engajar na discussão coletiva. Mas, de forma geral, esse momento não atingiu nossas expectativas, uma vez que poucos alunos e alunas apresentaram o trabalho aos demais. Isso mostra a importância de terem mais atividades, em que precisam apresentar oralmente, argumentar e expor ideias para o coletivo.

Antes do encontro 9, aconteceu uma situação trágica, que impactou a escola toda, mas principalmente os 8º anos. Um dos alunos do 8º ano B foi baleado, acidentalmente, na cabeça por outro aluno da escola. Ele foi ferido gravemente, mas passou por cirurgia e, felizmente, sobreviveu. Diante do ocorrido, organizamos uma aula especial para receber os alunos de ambas as turmas. Planejamos um momento de acolhida e propomos atividades para expressão de sentimentos, uma vez que os alunos estavam abatidos, com medo e preocupados com o colega ferido. Contamos com a participação de uma integrante do GPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral), a professora Darlene Knoener, que contribuiu com o desenvolvimento da proposta e condução da aula.

Após o ocorrido, levamos um tempo para dar prosseguimento ao projeto, uma vez que o clima da escola e das turmas foi impactado negativamente diante do incidente. Na retomada das aulas, seguimos com o planejamento, no nosso 10º encontro, realizamos a formação em que trouxemos pesquisas e dados para que os alunos pudessem ampliar as reflexões sobre os temas. Foi uma aula interessante, pois os participantes se mostraram surpresos com algumas pesquisas e reflexões propostas. Constatamos os avanços dos alunos no último encontro de 2018, ao realizarmos a rotina de pensamento “eu costumava pensar, mas agora eu penso...”, descrita por nós anteriormente. A seguir, trouxemos exemplos de avaliações significativas para nós das duas turmas:

- Turma A

“Eu não sabia que o CR7 ganhava tanto dinheiro com o *Instagram*, agora eu sei”.

“Eu costumava pensar que antes eles ganhavam *likes* só para se aparecer. Agora, eu penso que eles ganham *likes* só pra ganhar dinheiro”.

“Eu costumava pensar que as pessoas famosas postavam fotos, porque gostavam de compartilhar as coisas legais que faziam. Agora, eu penso que nem sempre é isso, alguns postam só para ganhar dinheiro, eles ganham com cada foto”.

“Eu costumava pensar que a edição de imagem era só para diversão. Agora, eu penso que as pessoas editam fotos para fugir da realidade e ser uma pessoa que elas não são. As pessoas vivem muito na realidade virtual e esquecem que a realidade existe e que uma hora ou outra eles têm que voltar para a realidade”.

“Eu costumava pensar que era uma coisa normal editar fotos e que isso não prejudicaria nada na vida da pessoa, mas agora eu penso que as pessoas estão tão focadas em editarem suas fotos para ficarem mais bonitas e ‘perfeitas’ que estão esquecendo de ser elas mesmas e estão ficando muito artificiais. Estão preocupadas em mostrar seu ‘melhor eu’, que não veem que toda essa comparação que elas fazem nem sempre é necessário para elas se sentirem bem”.

- Turma B

“Eu costumava pensar que não tinha problema nenhum *stalkear* as redes sociais do meu ex-namorado e que fazendo isso não seria mais difícil esquecer ele. Agora, eu penso que isso só estava me fazendo mal e que para esquecê-lo eu deveria ficar longe dele e de suas redes sociais e seguir minha vida”.

“Eu costumava pensar que deixar no vácuo fazia bem, agora penso que não faz bem e pode deixar a outra pessoa irritada”.

“Eu costumava pensar que ciúme era uma forma de proteger a relação em certos casos, agora penso que ciúmes não é bom para ninguém”.

“Eu costumava pensar que ter ciúmes era algo normal de demonstrar seu amor para outra pessoa. Agora, eu penso que nem sempre os ciúmes é algo bom e às vezes pode se tornar possessivo”.

“Eu costumava pensar que eu tinha ciúmes possessivo, mas agora vejo que é ciúmes “normal”. Aprendi que tem como ter uma amizade com o ex e que tudo é questão de tempo até tudo ser superado. Outro fato que aprendi foi sobre vácuo que não é uma coisa legal e se você não quer levar não dê nos outros.

De forma geral, a partir da rotina de pensamento, os alunos puderam expressar e tornar visível as reflexões que fizeram durante o percurso do ciclo de construção coletiva do conhecimento. Evidencia-se, a partir desses exemplos, as descobertas que realizaram e os temas que mais chamaram atenção.

Para sintetizar essa sequência de encontros formativos e atividades realizadas na intervenção, durante o 2º semestre de 2018, elaboramos a seguir um quadro ilustrativo, contendo o número de encontros, a atividade realizada em cada encontro e a carga horária de cada etapa, em cada uma das turmas participantes:

QUADRO 19: Sequência dos encontros formativos Turma A (ano 2018).

Sequência de encontros formativos	Atividades realizadas na intervenção	Carga horária
Encontro 1	Levantamento de ideias. Casos para reflexão sobre o tema: pressão para integração em grupos.	2h/a
Encontro 2	Rotina de pensamento - Círculos de ponto de vista. Discussão coletiva.	2h/a
Encontro 3 Encontro 4	Atividade em grupo sobre admiração (grupos ou “ <i>influencers</i> ” digitais que seguem e admiram).	4h/a
Encontro 5 Encontro 6 Encontro 7 Encontro 8	Reflexão, pesquisa e elaboração da apresentação para sala (em grupos) sobre conteúdos: Vitrine Imagem virtual x Imagem real Propaganda disfarçada Edição de imagem Narcisismo e <i>selfies</i> Popularidade e pressão para ter <i>likes</i> Superexposição da vida privada	8h/a

Encontro 9	*Interrompemos a sequência de atividades para trabalharmos a acolhida e expressão de sentimentos dos alunos que vivenciaram um caso de violência dura, envolvendo colegas da escola.	2h/a
Encontro 10	Apresentação do especialista	2h/a
Encontro 11	Rotina de pensamento - Eu costumava pensar..., mas agora eu penso... Encerramento	2h/a
		Total: 22h/a

Fonte: a pesquisadora (2020).

QUADRO 20: Sequência encontros formativos Turma B (ano 2018).

Sequência de encontros formativos	Atividades realizadas na intervenção	Carga horária
Encontro 1	Levantamentos de ideias. Casos para reflexão sobre o tema amizade.	2h/a
Encontro 2	Rotina de pensamento - Círculos de ponto de vista. Discussão coletiva.	2h/a
Encontro 3 Encontro 4	Atividade em pequenos grupos e discussão coletiva sobre temas: Tema 1: confiança (passar senhas). Tema 2: traição on-line. Tema 3: <i>nudes</i> . Tema 4: “contatinhos”. Apresentação do especialista.	4h/a
Encontro 5 Encontro 6 Encontro 7 Encontro 8	Reflexão, pesquisa e elaboração da apresentação (em grupos) para a sala sobre temas: Tema 5. Controle on-line e ciúmes. Tema 6. “deixar no vácuo”. Tema 7. distorção de mensagens on-line. Tema 8. indiretas e <i>stalkear</i> .	8h/a
Encontro 9	*Interrompemos a sequência de atividades para trabalharmos a acolhida e expressão de sentimentos dos alunos que vivenciaram um caso de violência dura, envolvendo colegas da escola.	2h/a
Encontro 10	Apresentação do especialista.	2h/a

Encontro 11	Rotina de pensamento - Eu costumava pensar..., mas agora eu penso... Encerramento.	2h/a
		Total 22h/a

Fonte: a pesquisadora (2020).

No início do 1º semestre de 2019, após retomar os objetivos do projeto com os alunos que participaram dos encontros no ano de 2018 e apresentá-lo aos novos alunos; iniciamos o módulo Comportamentos On-line nas duas turmas simultaneamente. Optamos por esse formato, devido à importância dos conteúdos que seriam abordados, isto é, partimos do princípio de que era fundamental todos os alunos estudarem a temática.

Iniciamos o ano com uma atividade para levantamento das ideias iniciais dos alunos sobre os temas pedofilia e denunciismo nas redes sociais virtuais. Os alunos analisaram primeiro, individualmente, e, depois, coletivamente, dois casos similares, um real e um hipotético, que envolviam a exposição de suspeitos de pedofilia nas redes sociais. No momento de discussão coletiva, realizamos alguns questionamentos, como: o que vocês acham de expor vídeos nas redes sociais de suspeitos de pedófilos? Postar denúncias no *Facebook* pode proteger outras possíveis vítimas? Nesse caso, quais foram as consequências? A postagem no *Facebook* contribuiu com a investigação policial do caso? Será que expor na rede é um caminho para punir esse tipo de crime? Existem outras formas?

Percebemos que as duas turmas se mostram engajadas na discussão e, de fato, foi uma proposta promotora de conflitos cognitivos em que os alunos colocaram suas ideias e coordenaram com as perspectivas dos demais. Em nossa percepção, iniciamos o ano com a participação dos alunos, muito diferente se comparada ao ano anterior. Atribuímos esse avanço, devido ao tema que talvez estivesse mais próximo às expectativas e às experiências deles. Mas também a uma mudança de cultura que exige tempo e estreitamento nas relações entre os alunos e entre alunos e pesquisadores. A seguir, exemplificamos o engajamento dos participantes com alguns exemplos de respostas:

- Caso 1 - Michael Duff (ANEXO A)

“Acho que denunciar o vídeo a polícia é mais válido, pois se postar no *Facebook* só vai expor e a polícia vai investigar”.

“Acho mais ou menos. Postar na internet não vai resolver quase nada, mas se você ver ele fazendo algo para uma outra pessoa, você vai querer alertar as outras”.

“Às vezes prejudica pessoas que não tem nada a ver, então tem que tomar cuidado”.

“O vídeo postado não contribuiu com a polícia, pois a pessoa se matou depois”.

- Caso 2 - “baseado em fatos reais” (ANEXO A)

“Sobre apagar o perfil a escola fez certo, pois outros pedófilos podiam ir falar com as meninas”.

“Eu acho que ele deveria ser denunciado e as meninas serem expulsas da escola. Criar o *fake* pode prejudicar as pessoas e ele tinha que se colocar no lugar dele de homem e, pensar em sua vida e não se envolver com uma menina de 15 anos”.

“Eu acho que a escola deveria punir as meninas. Primeiramente avisar os pais”.

“E se fosse o diretor da escola?”

“Aconteceu comigo um fato muito parecido com o caso. Um funcionário que saiu da escola depois de um tempo, me mandou mensagem dizendo que estava interessado em mim. Não contei para ninguém, mas bloqueei ele”.

No encontro 2, destacamos a importância de abordar as estratégias de segurança contra pedofilia com os adolescentes. Para muitos, foi uma descoberta compreender como eles agem na internet e como é importante denunciarmos ou aprendermos a evitar conversas com pessoas desconhecidas. A partir desse trabalho, no decorrer do ano, muitas alunas nos procuraram para mostrar conversas suspeitas em seus celulares, principalmente as que partiam de adultos. Mostraram-se orgulhosas, ao demonstrarem que aprenderam as estratégias de segurança, e conseguiram bloquear e denunciar esses usuários.

No 3º encontro, propomos que os alunos se dividissem em 3 grupos e que cada grupo escolhesse os temas que gostariam de discutir. As opções eram: 1: *cyberbullying*, *happy slapping* e *cyberstalking*; 2: *sexting*, sextorsão, pornografia de vingança, assédio sexual na internet; 3: *shaming* (vergonha pública massiva/humilhação) e linchamento virtual. A atividade previa discussão e pesquisa sobre os conceitos e apresentação da definição construída pelo grupo aos demais. Cada grupo contou com um orientador, responsável por mediar as discussões (pesquisadora e os dois assistentes de pesquisa), e essa foi uma atividade realizada fora da sala de aula, os alunos ocuparam

outros espaços da escola para se reunirem, o que em nossa perspectiva promoveu um engajamento maior. Como tarefa de casa, deveriam buscar, em suas redes sociais, exemplos de situações que envolviam algum tipo de agressão virtual e trazer para o encontro 4, para que pudéssemos categorizá-las a partir dos conceitos construídos pelos grupos.

Após essa etapa, fizemos nossa primeira pausa para a realização da rubrica avaliativa (aplicação 1). Essa proposta levou um tempo maior do que havíamos previsto para que os alunos compreendessem o que era solicitado. Realizamos atendimentos individuais para sanar todas as dúvidas. Após a conclusão das rubricas, optamos por realizar uma roda de conversa sobre o uso do celular nas aulas. Estávamos com muita dificuldade para estabelecer os limites da utilização da ferramenta, uma vez que, por um lado, o celular era necessário para que os alunos realizassem pesquisas, buscassem exemplos nas redes sociais para discutir nas aulas, mas, ao mesmo tempo, era fonte de distração constante com atividades que não tinham conexão com a aula. Então, iniciamos a roda, partindo de um vídeo “Foco não é prestar atenção em tudo”³⁸, de autoria do neurocientista Pedro Calabrez, e a partir do vídeo, refletimos sobre as regras para o uso do celular com base no princípio de aprendizagem. Acordamos que somente seria permitido o uso pedagógico e, quando não estivessem usando para a atividade da aula, ficaria guardado, de preferência desligado. Os alunos participaram das discussões, mas, muitas vezes, no decorrer da pesquisa, foi preciso retomar os acordos e solicitar que os celulares fossem guardados.

Na sequência, em nosso 6º encontro, retomamos os conceitos elaborados pelos alunos sobre os diferentes tipos de agressões virtuais e realizamos a “apresentação do especialista”³⁹ sobre os temas: *sexting*, sextorsão, pornografia de vingança e assédio sexual na internet. Foi proposto que os alunos realizassem reflexões individuais sobre próprias ações, a partir da questão “o que você acha que poderia fazer para evitar a exposição da intimidade de uma pessoa na internet? (mesmo que você não conheça essa pessoa)” e da proposta: “complete a frase: para evitar o *sexting*, ao receber o *nude* de alguém eu...”. A seguir, destacamos algumas respostas para exemplificar as reflexões individuais, que demonstram apoio e certo grau de empatia:

³⁸Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yILOsgQXHjg>

³⁹ Como já apresentamos anteriormente, trata-se do trabalho com o conhecimento de ideias de especialistas sobre o assunto em questão. Isso pode envolver pesquisas, entrevistas, aulas dialogadas, etc.

Eu disponibilizo ajuda para essa pessoa, para que ela tenha coragem de denunciar, se ela não for conhecida, eu só não compartilho a foto.

Tenho que denunciar para as autoridades, não compartilhar e falar para a pessoa que me mandou parar de divulgar, pois é uma humilhação para a pessoa que está sendo divulgada

Quando recebo um nude, não é legal espalhar isso, poxa se você recebeu cara fica na sua, não precisa acabar com a vida da pessoa se você quer guardar para você guarda, mas espalhar pra todo mundo, porque além de tudo ela é um ser humano como você!

Eu procuraria a pessoa que mandou o nude e perguntaria o que aconteceu, o porquê dela mandar e eu iria ajudar ela (e) iria dar conselho e iria com essa pessoa na delegacia fazer um boletim de ocorrência e iria denunciar.

Não compartilharia a foto, e sim a excluiria, e incentivaria também as outras pessoas a não compartilhar também.

Eu apagaria o nude pra evitar sexting, porque pode prejudicar a pessoa ou até você mesmo.

Em seguida, foi proposto que só adolescentes estabelecessem acordos coletivos para evitar o compartilhamento de imagens íntimas na internet, a partir da questão: “o que podemos fazer se vazarem um *nude* de alguém da escola?”. As duas turmas realizaram reflexões satisfatórias, compreenderam a importância de acolher o alvo e recorrer aos adultos de referência da escola para pedir ajuda, em casos de vazamentos de imagens íntimas, conforme podemos verificar nas respostas a seguir:

- Turma A

“Aconselhar a pessoa e falar com alguém mais velho, por exemplo a K.⁴⁰”;

“Nós mesmos podemos conversar com ela, dar apoio, falar que está com ela”;

“Por ser criança, acho que a polícia não vai levar a sério, então temos que procurar um adulto da escola”;

“Incentivar a pessoa a conversar com os pais”.

- Turma B

“Ter o mínimo de noção. Eu tentaria conversar com ela, entender o que ela tá passando”;

⁴⁰ Funcionária da escola citada pelas duas turmas

“Na escola, podemos procurar os professores da equipe de ajuda”;

“As professoras M. S. e a K., também”.

No encontro 7, demos sequência a apresentação do especialista, agora, sobre os temas *cyberbullying*, *happy slapping*, *cyberstalking*, *shaming* e linchamento virtual. Foram abordadas também estratégias de segurança contra *haters*, *stalkers* e os alunos conheceram formas de fazer denúncias nas próprias redes sociais de perfis e conteúdos ofensivos. Puderam realizar uma atividade prática, em que escolheram uma rede social, para denunciar algum conteúdo que consideraram desrespeitoso.

No 8º encontro, após a apresentação do especialista sobre assédio sexual na internet, destacamos uma atividade coletiva que engajou os alunos e gerou muitas reflexões e trocas de pontos de vista. A proposta era que apresentassem critérios para diferenciar paquera de assédio, e nós registramos as perspectivas apresentadas pelos alunos e alunas:

- Turma A

“Assédio é quando ela recebe um ‘elogio’ e não se sente bem, por exemplo: gostosa, delícia”.

“Paquera tem que chegar descarado”.

“Mas se você chegar descarado é assédio”.

“Paquera vem de alguém conhecido”.

“Às vezes uma pessoa que você conhece pode te assediar”.

“A gente sabe quando uma pessoa chega na malícia e quando ela quer conversar”.

“Paquera as pessoas falam de jeito respeitoso”.

“Assédio é quando a pessoa vem com ideia errada”.

“Depende da pessoa que recebe, pois a pessoa pode estar indo na intenção de paquerar e a pessoa entende como assédio”.

“Tem menina que mostra a bunda e aí provoca” (essa afirmação gerou um alvoroço enorme por parte de todas as meninas).

“Roupa não justifica qualquer ação”.

“Eu já vi caso de freira sendo estuprada, de mulher de vestido grande sendo assediada. Não tem a ver com a roupa”.

“Os homens saem sem camisa e nós mulheres não falamos nada, por que eles se sentem no direito de fazer isso?”.

“Os homens já têm uma certa malícia na cabeça, diferente das mulheres, mas nada justifica o assédio”.

- Turma B

“Assédio é você passar a mão na pessoa sem a permissão e paquera é chamar ela de linda”.

“Elogiar o sorriso, cabelo e olhos é paquera”.

“A roupa que a mulher usa não diz que ela tá querendo ser assediada”.

“O tamanho do meu short não te dá a liberdade de me assediar. Não importa a roupa que eu tô”.

“As mulheres podem andar do jeito que elas quiserem”.

“Os homens olham, porque não conseguem se controlar”.

“Os meninos não sabem como a gente se sente. É uma sensação muito ruim, eu fico muito desconfortável”.

“Há mulheres que parece que elas não querem ser respeitadas, mulher que não dá o autorrespeito e quer ser respeitada”.

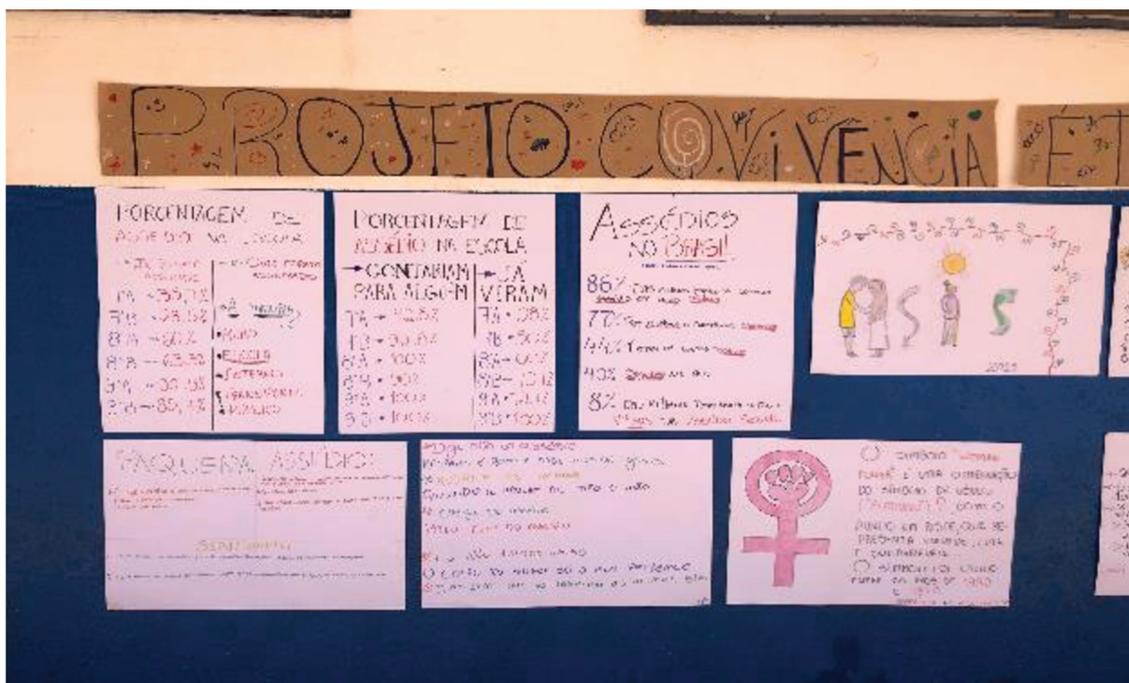
“Muitas pessoas usam roupas curtas para ser elogiada por causa da autoestima, mas isso não justifica o homem assediar”.

Ao final desse ciclo de construção coletiva do conhecimento sobre assédio, os alunos elaboraram uma campanha com o tema: *Respeita as mina: pode e não pode na internet (e na vida real)*. Produziram cartazes que foram expostos durante a festa junina da escola, que ocorreu em junho de 2019, para que os pais e outros alunos pudessem ver as suas produções. Os cartazes continham frases de efeito e pesquisas realizadas pelos alunos sobre assédio.

Ademais, cada turma produziu um vídeo sobre o conteúdo. Um deles foi um vídeo explicativo do projeto, contendo os cartazes e as frases. O outro, uma encenação contendo situações de assédio com frases ouvidas pelas meninas em situações cotidianas. Os alunos organizaram uma mostra de vídeos, com horários pré-definidos para exposição, durante o mesmo evento na escola. Contamos com a presença de pais, outros adolescentes da escola e convidados.

Em seguida, apresentamos imagens das exposições das produções, realizadas no dia evento:

FIGURA 7: Exposição das produções dos alunos.



Fonte: a pesquisadora (2019).

FIGURA 8: Mostra de vídeos.



Fonte: a pesquisadora (2019).

Essa foi uma proposta que a maioria dos alunos se engajaram e participaram ativamente. Além disso, as produções deles foram reconhecidas pela escola, pelos outros alunos e familiares, foi um momento em que os participantes demonstraram satisfação pelo trabalho que realizaram.

Após a festa junina, a escola entrou em férias e retomamos as atividades, iniciando o semestre com um novo conteúdo de trabalho. Em nosso 13º encontro, trouxemos casos para reflexão sobre preconceitos manifestados na internet: machismo, racismo, xenofobia, homofobia e gordofobia. Foram temas que despertaram interesse dos alunos, por fazerem parte do cotidiano deles e das experiências vivenciadas na internet. Em uma das etapas desse encontro, foi proposto que buscassem exemplos de conteúdos virtuais, como “memes” e “figurinhas”, que manifestavam algum tipo de preconceito direta ou indiretamente. A seguir, apresentamos alguns exemplos, trazidos pelos participantes:

FIGURA 9: Exemplo de postagem apresentada por um participante da pesquisa.

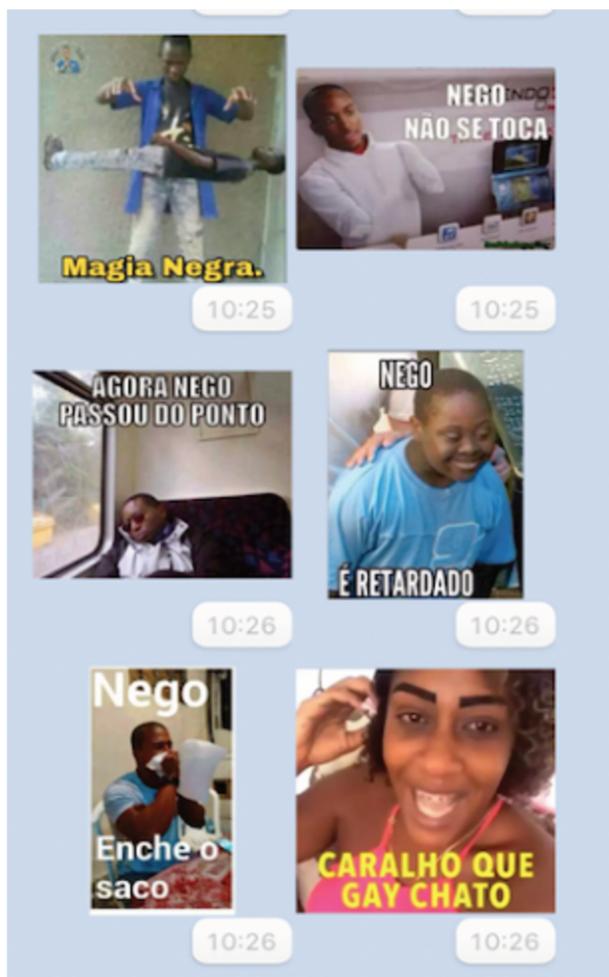


Julia Dias

Garota vc nunca vai conseguir ser um youtube de sucesso se encher as pessoas tem mais o que fazer do que ficar vendo videos de uma garota preta igual a vc tenho nojo de pessoas como vc
Nojenta tenho nojo de pessoas igual a vc sua neguinha de merda
Cabelo duro vc nunca vai ser bonita sabe pq?
Pq vc er preta e pessoas como vc nunca consegue subir na vida

Fonte: Google (2019).

FIGURA 10: Exemplo de postagem, apresentada por um participante da pesquisa.



Fonte: *WhatsApp* do participante (2019).

FIGURA 11: Exemplo de postagem apresentada por um participante da pesquisa.



Fonte: *WhatsApp* do participante (2019).

FIGURA 12: Exemplo de postagem, apresentada por um participante da pesquisa.



Fonte: *WhatsApp* do participante (2019).

FIGURA 13: Exemplo de postagem, apresentada por um participante da pesquisa.



Fonte: *WhatsApp* do participante (2019).

FIGURA 14: Exemplo de postagem, apresentada por um participante da pesquisa.



Fonte: *Google* (2019).

Durante a apresentação do especialista, os alunos mostraram-se muito sensibilizados com os exemplos, trazidos por nós, para reflexão sobre as consequências para a vida de quem é alvo de preconceitos na internet. Uma das alunas, se emocionou e precisou se afastar da aula. Ademais, as reflexões, realizadas nessa etapa de trabalho, foram fundamentais, pois trouxeram embasamento para o próximo tema abordado, que foi o discurso de ódio.

Iniciamos o encontro 18, com a segunda parada, para que os alunos preenchessem novamente as rubricas avaliativas (aplicação 2), e, na sequência, aplicamos

uma atividade⁴¹ prática de *role-playing* (dramatização). Os alunos foram divididos em três grupos: os alunos do grupo 1 leram uma frase, envolvendo discurso de ódio, como se fosse um *hater* na internet, ofendendo alguém, para um colega do grupo 2, e o grupo 3 assistiu à cena. As frases eram:

- “Alguém já viu um negro namorar uma branca bonita? Eu nunca, também... com esse nariz de coxinha, cabelo ruim, ninguém quer! Só se for rico ou jogador de futebol famoso”.

- “Você tem só a cara de santa, mas não vale nada. Mulher é tudo interesseira, golpista, só quer ganhar vantagem em cima dos homens. Deve ser falta de um tanque de roupa pra lavar!”

- “E essa cara de mulherzinha, sua bichinha?! Vira homem! Tem cabelo de travesti, mas pensa que é macho hahahaha”.

- “Estudante de escola pública é tudo burro mesmo. Você não sabe nem quanto é 2+2, vai saber jogar direito?! Perdedor no jogo e na vida! Hahaha”.

- “Você se acha, sua ridícula! pensa que é bonita, mas você não é. Logo seu namorado te dá um pé na bunda e te troca por outra melhor, sua otária!”

A proposta foi que os alunos de cada grupo refletissem e discutissem as questões:

Grupo 1. Como se sentiu falando a frase?

Grupo 2. Como se sentiu sendo ofendido?

Grupo 3. Como se sentiu assistindo?

Essa atividade foi tão significativa para os alunos, que eles quiseram reaplicar com os demais alunos do Ensino Fundamental II da escola durante um evento organizado por eles. O tema discurso de ódio foi amplamente discutido e aprofundado, devido ao interesse manifestado pelos próprios alunos. Essas aulas repercutiram de tal forma na escola, que professores que faziam estágio na instituição, no mesmo dia dos nossos encontros, pediram para assistir às aulas sobre o tema. Discutimos, também, nos encontros seguintes (20, 21 e 22), outras temáticas que estavam relacionadas: a diferença entre discurso de ódio e humor e o papel da liberdade de expressão nessa temática. Essa flexibilidade e personificação das propostas são pressupostos importantes do nosso programa de intervenção, é necessário que os alunos tragam, sugestões, se envolvam nas atividades, manifestem interesse em aprofundar discussões. Não encaramos isso como

⁴¹ Atividade baseada no vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>.

“perda de tempo”, uma vez que consideramos que o importante não é trabalhar todo o conteúdo proposto e sim trabalhá-lo com qualidade, levando em consideração o envolvimento dos alunos.

A proposta de encerramento do módulo Comportamento On-line contemplou um evento, organizado pelos participantes, para as demais salas da escola. O evento envolveu palestras com especialistas convidados e oficinas ministradas pelos próprios alunos. Os palestrantes convidados foram:

- Kelli Angelini: advogada, gerente do jurídico no NIC.br⁴², especialista sobre uso responsável da internet, que desenvolveu uma atividade prática de *role-playing* com os alunos dos 8º e 9º anos. Conteúdos abordados: *sexting* e pornografia de vingança, consequências éticas e legais a respeito de exposição de imagem íntimas de adolescentes e crianças na internet.

- Vinicius Cosso: advogado, especialista em direito digital e proteção de dados pessoais, que tem experiência e conhecimento relacionado às questões jurídicas que envolvem o uso da tecnologia, às normas que regulam as ações e às relações no meio digital. Ministrou uma palestra aos alunos dos 8º e 9º anos, abordando os seguintes conteúdos: manipulação de dados e informações, *Deep Fake*, algoritmos, manipulações de dados e conteúdo durante as eleições (Brasil e EUA), espionagem, crimes informáticos e legislação relevante.

A seguir, apresentamos imagens do dia do evento:

⁴² NIC.br é o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR que foi criado para implementar as decisões e os projetos do Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br, que é o responsável por coordenar e integrar as iniciativas e serviços da Internet no País. Fonte: <https://nic.br/quem-somos/>

FIGURA 15: Atividade *role-playing*, ministrada pela especialista kelli angelini (Nic.Br).



Fonte: *site* do fotógrafo Mario Gonçalo⁴³.

FIGURA 16: Palestra, ministrada pelo especialista Vinicius Cosso.



Fonte: *site* do fotógrafo Mario Gonçalo.

⁴³ <https://www.mariogoncalo.com/>

Os dois momentos ocorreram em nosso 23º encontro e foram de grande relevância para os alunos e para a escola, que se organizaram para receber os palestrantes. Professores de outras áreas cederam suas aulas para que as palestras pudessem ocorrer e, também, puderam acompanhá-las, participar das atividades e discussões realizadas. Ao final do encontro, elogiaram as ações realizadas.

Seguimos nosso planejamento, e, nos encontros 24 e 25, mais uma vez, os alunos nos surpreenderam com o engajamento no tema abordado, que foi a importância da comunicação construtiva e da assertividade e escuta empática nos relacionamentos online (e presenciais). Ficaram admirados, ao conhecerem novas formas de se comunicar, e, depois, deram um retorno positivo, ao relatarem que usaram essa nova forma de comunicação com as pessoas que convivem.

No encontro 26, discutimos um caso real, envolvendo um músico, chamado de MC Gui⁴⁴, e paramos para a realização de mais uma rubrica avaliativa (aplicação 3). Depois, demos continuidade a organização das próximas etapas do evento, em que os alunos preparam a oficina que ministraram aos demais. Eles escolheram um dos temas que mais chamou atenção no projeto e desenvolveram uma atividade formativa com as outras turmas. A escolha do tema foi democrática e o conteúdo de trabalho eleito foi discurso de ódio, como comentamos anteriormente.

Para a oficina, os alunos organizaram uma atividade prática e uma apresentação teórica. A parte prática consistiu na atividade de *role-playing* (dramatização), similar à que participaram no encontro 18, só que com frases preconceituosas elaboradas por eles, baseadas em falas reais que já presenciaram na internet e propuseram, aos demais alunos, que lessem essas frases para os colegas como se fossem verdadeiras. Após a dramatização, realizaram uma roda de conversa sobre o tema discurso de ódio, trazendo conceitos e exemplos de diversos preconceitos manifestados nas redes sociais, tais como: homofobia, racismo, machismo e gordofobia.

Os alunos do 9º ano se dividiram em grupos, e cada grupo ficou responsável por desenvolver a proposta em uma turma. As oficinas foram ministradas para os alunos do Ensino Fundamental, participaram duas turmas de cada seguimento: 6º, 7º e 8º anos, totalizando 6 turmas. Curiosamente, as alunas tomaram à frente das apresentações, e os alunos assumiram um papel de apoio e organização do espaço no dia das oficinas.

⁴⁴ O cantor divulgou um vídeo em suas redes sociais em que zomba de uma criança durante um passeio na Disney. Mais informações em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/10/22/mc-gui-tem-show-cancelado-por-escola-de-idiomas-de-ms-apos-polemica.htm>

A seguir, apresentamos algumas imagens do evento:

FIGURA 17: Oficina, ministrada pelas alunas da Turma A.



Fonte: *site* do fotógrafo Mario Gonçalves.

FIGURA 18: Oficina, ministrada pelas alunas da Turma B.



Fonte: *site* do fotógrafo Mario Gonçalves.

Foi um momento muito rico dentro da intervenção, pois ficou evidente o quanto os alunos estavam seguros em suas apresentações e se apropriaram do tema estudado. A participação e devolutiva dos outros estudantes também encorajaram os participantes, que se sentiram orgulhosos e entusiasmados pelo trabalho realizado.

Foi realizada mais uma palestra, que não estava prevista, a princípio, no escopo do programa. Convidamos o jovem Gabriel Souza, fotógrafo profissional, que foi vítima de julgamentos e linchamentos nas redes sociais⁴⁵. Gabriel possuía idade próxima aos alunos (18 anos) e usou a linguagem dos adolescentes para relatar o que aconteceu com ele. Fez reflexões pertinentes sobre racismo, preconceito e projeto de vida. Os alunos participaram ativamente, fizeram perguntas, interagiram com o convidado, foi um dos momentos mais significativos do projeto. Não queriam que o Gabriel fosse embora e, como demonstraram muita vontade de ouvi-lo em outro momento, o convidamos novamente para ministrar uma oficina de fotografia aos alunos.

Como encerramento do programa, os alunos participaram, então, de uma oficina de fotografia ministrada pelos fotógrafos profissionais Mario Sérgio Gonçalo⁴⁶ e Gabriel Souza. A proposta teve, como objetivo, fomentar o uso positivo da tecnologia. Contou com uma parte teórica, em que os fotógrafos ensinaram técnicas de composição fotográfica, tais como: regra dos três terços, linhas, quadros, simetria e movimento. E, num segundo momento, foram convidados a produzir imagens de pessoas e lugares significativos da escola. Cada aluno pôde utilizar seu próprio aparelho celular e, os que não possuíam um, puderem emprestar dos colegas e professores. A seguir, apresentamos fotos tiradas durante a oficina:

⁴⁵ Mais informações na reportagem: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/10/jovem-negro-sai-para-praticar-fotografia-e-e-perseguido-como-suspeito-por-moradores.shtml>

⁴⁶ Graduado em Desenho Industrial e fotógrafo profissional de pessoas e produtos. Site: <https://www.mariogoncalo.com/biografia>

FIGURA 19: Oficina de fotografia, ministrada pelos fotógrafos profissionais, Mario Sérgio Gonçalo e Gabriel Souza.



Fonte: a pesquisadora (2019).

FIGURA 20: Participantes da oficina de fotografia.



Fonte: *site* do fotógrafo Mario Gonçalo

FIGURA 21: Participantes da oficina de fotografia.



Fonte: *site* do fotógrafo Mario Gonçalo.

FIGURA 22: Participantes da oficina de fotografia.



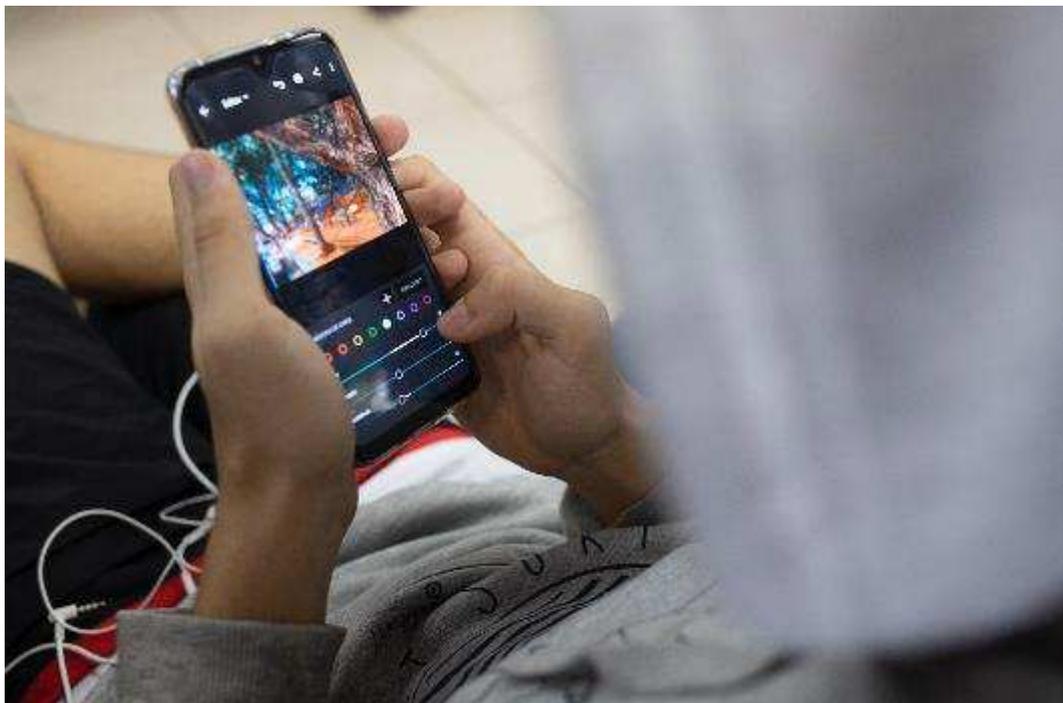
Fonte: *site* do fotógrafo Mario Gonçalo.

FIGURA 23: Participantes da oficina de fotografia.



Fonte: *site* do fotógrafo Mario Gonçalo.

FIGURA 24: Participante da oficina de fotografia.



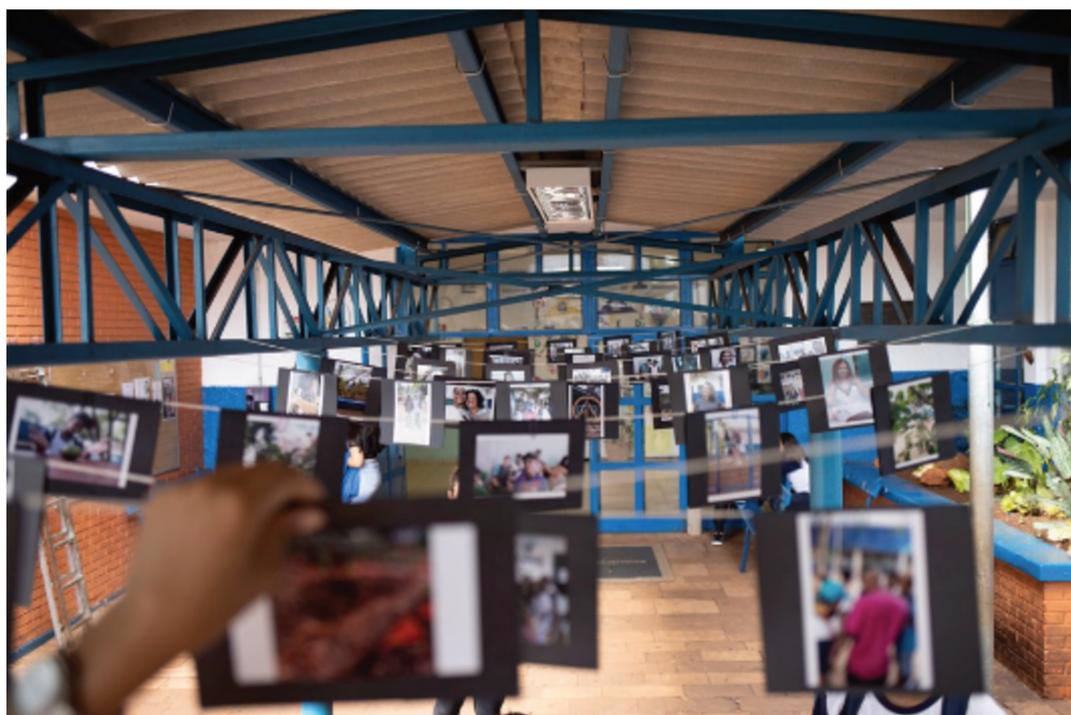
Fonte: *site* do fotógrafo Mario Gonçalo

FIGURA 25: Participantes da oficina de fotografia.



Fonte: *site* do fotógrafo Mario Gonçalo.

Para que pudéssemos finalizar a pesquisa, deixando um produto do nosso trabalho para a escola, organizamos uma exposição com as fotos. A mostra ocorreu no pátio da escola e foi organizada pelos próprios alunos. Foi um encerramento significativo, os alunos estavam muito envolvidos com as fotos, expressaram um sentimento de gratidão diversas vezes, foram reconhecidos pelo trabalho que realizaram, pelos professores e gestores da escola. Foi um momento muito emocionante. A seguir, apresentamos uma imagem da exposição:

FIGURA 26: Mostra de fotos, organizada pelos alunos.

Fonte: site do fotógrafo Mario Gonçalo

Para sintetizar essa sequência de encontros formativos e atividades realizadas na intervenção durante o ano de 2019, elaboramos, a seguir, um quadro ilustrativo, contendo o número de encontros, a atividade realizada em cada encontro e a carga horária de cada etapa:

QUADRO 21: Sequência de encontros formativos, Turmas A e B (ano 2019).

Sequência de encontros formativos	Atividades realizadas na intervenção	Carga horária
Encontro 1	Introdução das aulas. Levantamentos de ideias iniciais. Casos para reflexão sobre o tema pedofilia e denunciamento nas redes sociais virtuais. Caso 1- Michael Duff. Caso 2- “Baseado em fatos reais”. Rotina de pensamento - Círculos de ponto de vista para caso 2.	2h/a

Encontro 2	<p>Apresentação das repostas e discussão coletiva.</p> <p>Rotina de pensamento – como pensava antes e como penso agora.</p> <p>Apresentação do especialista e estratégias de segurança contra pedofilia.</p>	2h/a
Encontro 3	<p>Conceitualização em pequenos grupos sobre diferentes tipos de agressão virtual, a partir do roteiro de perguntas e pesquisa na internet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: <i>Cyberbullying</i>, <i>Happy slapping</i> e <i>Cyberstalking</i>. • Grupo 2: <i>Sexting</i>, sextorsão, pornografia de vingança, assédio sexual na internet. • Grupo 3: <i>Shaming</i> (vergonha pública massiva/humilhação) e Linchamento virtual. 	2h/a
Encontro 4	<p>Pesquisa nas redes sociais (exemplos dos diferentes tipos de agressão virtual).</p> <p>Elaboração da apresentação (em grupos) para a sala sobre os temas.</p>	2h/a
Encontro 5	<p>Rubrica (aplicação 1).</p> <p>Discussão coletiva e acordos sobre uso do celular nas aulas.</p>	2h/a
Encontro 6	<p>Apresentação do especialista sobre os temas: <i>Sexting</i>, sextorsão, pornografia de vingança, assédio sexual na internet.</p> <p>Reflexão individual sobre próprias ações.</p> <p>Acordos coletivos sobre esses temas.</p>	2h/a
Encontro 7	<p>Apresentação do especialista sobre os temas: <i>Cyberbullying</i>, <i>Happy slapping</i> e <i>Cyberstalking</i>. <i>Shaming</i> (vergonha pública massiva/humilhação) e Linchamento virtual.</p> <p>Estratégias de segurança contra <i>haters</i>, <i>stalkers</i>, denuncia de perfil ou conteúdo ofensivo.</p>	2h/a
Encontro 8	<p>Atividade prática sobre denúncia de conteúdo agressivo na internet.</p> <p>Apresentação do especialista sobre assédio sexual na internet.</p> <p>Atividade coletiva sobre diferença entre paquera e assédio.</p>	2h/a

Encontro 9	Discussão sobre caso Neymar ⁴⁷ (retomada dos temas <i>sexting</i> e pornografia de vingança, denunciismo, <i>shaming</i> , linchamentos virtuais). Acordos coletivos.	2h/a
Encontro 10 Encontro 11	Realização e divulgação da campanha contra assédio-tema: “Respeita as mina: pode e não pode na internet” (e na vida real).	4h/a
Encontro 12	Apresentação das produções dos alunos para alunos e famílias.	2h/a
Encontro 13	Rotina do cabo de guerra. Levantamentos de ideias iniciais. Casos para reflexão sobre preconceitos manifestados na internet (machismo, racismo, xenofobia, homofobia e gordofobia). Atividade em grupo: pesquisa nas redes sociais de exemplos de preconceitos.	2h/a
Encontro 14	Início da organização do evento para escola sobre o tema: “A convivência ética virtual”. Apresentação da pesquisa, realizada em grupo sobre preconceitos.	2h/a
Encontro 15	Discussão coletiva sobre machismo e feminismo. Rotina de pensamento – como pensava antes e como penso agora.	2h/a
Encontro 16	Apresentação do especialista sobre preconceitos.	2h/a
Encontro 17	Reunião dos grupos para organização do evento. Levantamentos de ideias iniciais sobre discurso de ódio.	2h/a
Encontro 18	Rubrica (aplicação 2). Atividade prática - <i>role playing</i> (dramatização) sobre discurso de ódio.	2h/a
Encontro 19	Apresentação do especialista sobre discurso de ódio. Rotina de pensamento – como pensava antes e como penso agora.	2h/a

⁴⁷ <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48513598>

Encontro 20	Levantamentos de ideias iniciais sobre a diferença entre humor e discurso de ódio. Apresentação das respostas e discussão coletiva.	2h/a
Encontro 21	Apresentação especialista.	2h/a
Encontro 22	Levantamento de ideias sobre liberdade de expressão e opinião. Discussão coletiva. Apresentação especialista. Acordos coletivos.	2h/a
Encontro 23	Palestras - Convidados externos: Kelli Angelini (NIC.Br) - conteúdos abordados: <i>sexting</i> e pornografia de vingança, consequências éticas e legais a respeito de exposição de imagem íntimas de adolescentes e crianças na internet. Atividade prática <i>role-playing</i> . Vinicius Cosso (Cosso advocacia) - conteúdos abordados: manipulação de dados e informações, <i>Deep fake</i> , algoritmos, manipulações de dados e conteúdo durante as eleições (Brasil e EUA), espionagem, crimes informáticos e legislação relevante.	4h/a
Encontro 24	Comunicação construtiva. Estratégias de segurança.	2h/a
Encontro 25	Assertividade. Atividade prática usando assertividade.	2h/a
Encontro 26	Discussão sobre caso Mc Gui (retomada dos temas <i>shaming</i> , linchamentos virtuais). Rubrica (aplicação 3). Organização das oficinas para demais alunos da escola.	2h/a
Encontro 27	Palestras- Convidado externo: Gabriel Souza (fotógrafo). Temas abordados: desinformação, boatos, consequências éticas e legais a respeito de julgamentos on-line.	2h/a
Encontro 28	Aplicação do questionário (pós-teste).	
Encontro 29	Organização das oficinas para demais alunos da escola.	2h/a
Encontro 30	Oficinas para demais alunos da escola.	6h/a

Encontro 31	Oficina de fotografia- Convidados externos: Mario Sergio Gonçalo e Gabriel Souza.	4h/a
Encontro 32	Grupo focal.	4h/a
Encontro 33	Encerramento.	2h/a
	Total	74h/a

Fonte: a pesquisadora (2020).

3.3.3 Considerações da pesquisadora sobre o programa: o que os dados não mostram

Gostaria de ressaltar que foi um trabalho árduo, com dificuldades (e avanços) ao longo de todo o percurso, mas muito gratificante. Foram muitos desafios: alunos desengajados, situações de desrespeito entre eles, alunos que tinham dificuldade em realizar trabalhos em grupo, em dialogar, em expor suas ideias e opiniões e em ouvir os colegas. Foram realizadas inúmeras conversas individuais e, em pequenos grupos, com esses alunos menos participativos e, no decorrer do projeto, percebemos que fomos construindo uma relação positiva, de confiança e, aos poucos, as atitudes deles foram se transformando. Não todos, mas a grande maioria.

Um caso, de um aluno específico, representou uma conquista para mim, enquanto professora, pesquisadora e pessoa. Esse aluno era visto pela escola como fracassado, muitos adultos, com quem conversei ao longo da pesquisa, já tinham perdido a esperança. Ele já estava rotulado como o “traficante da escola”. Esse aluno, desde o começo da pesquisa, se mostrou resistente, não participava das discussões, não realizava as atividades, atrapalhava os colegas e tumultuava as aulas. Tinha uma postura desafiadora diante dos adultos da escola. Frequentemente, era expulso da sala pela professora de convivência ética, por interferir no ambiente de aprendizagem da aula. A relação comigo era superficial, não conseguimos criar um vínculo, tentei me aproximar diversas vezes nas conversas que realizamos, ele não olhava para mim e tinha dificuldade para responder às questões que eu fazia.

No ano de 2019, ele ficou ausente da escola por um longo período, foi suspenso algumas vezes e, quando voltou, mostrou-se mais participativo. Mas, ainda assim, apresentava um comportamento disruptivo. Ele não participou de nenhuma proposta avaliativa do nosso projeto, não realizou as rubricas, não respondeu ao questionário e não participou do grupo focal. Estava presente nessas ocasiões em que

foram aplicados os instrumentos, mas se recusou a participar. Não temos nenhum dado desse aluno para avaliar seus avanços e dificuldades em relação aos conteúdos trabalhados. Mas, temos um único dado, que para mim, é o mais significativo.

Ele se encantou pela história do fotógrafo Gabriel Souza, foi o único momento no projeto que me lembro de tê-lo visto participar ativamente de uma atividade coletiva. Ele ouviu o relato do convidado, expôs sua opinião de forma respeitosa e interagiu com os colegas. Foi surpreendente. Ao final da atividade, procurou o Gabriel para conversar, tirar foto, enfim, demonstrou interesse. Quando soube que ele voltaria para a Oficina de fotografia, disse que não faltaria à aula de jeito nenhum.

No dia da Oficina, ele estava presente, sentou-se ao lado de um colega e, como os outros alunos, faziam comentários entre eles a respeito do tema que estava sendo tratado. A professora da turma, incomodada com o barulho, expulsou os dois alunos da sala. Eu fiquei apreensiva com a situação, me vi num dilema, pois, ao mesmo tempo que precisava que o aluno participasse daquele momento, não gostaria que a professora se sentisse desautorizada. Então, decidi sair da sala e chamar os dois alunos de volta. Foi uma decisão, que gerou prejuízos na relação com a professora, mas que fez com que o aluno, pela primeira vez, participasse de uma atividade com entusiasmo. Ao vê-lo tirando as fotos, usando as técnicas que tinha aprendido e se mostrando orgulhoso pelo resultado das imagens que tinha capturado, senti que o caminho dele poderia ser diferente daquele que estava traçando, foi a maior conquista para mim dentro do projeto. Essa foi uma das fotos tirada pelo aluno, que representa um lugar significativo na escola:

FIGURA 27: Foto tirada pelo aluno, participante da pesquisa.



Fonte: aluno participante da pesquisa.

Outro aspecto que me chamou atenção no decorrer da intervenção foi a relação que construí com algumas alunas. Uma relação de respeito e confiança. Foram alunas que me procuraram fora do âmbito da sala de aula e trouxeram problemas pessoais, entre eles: automutilação, bulimia e problemas de relacionamento com os pais. Buscavam escuta, acolhida e, de certa forma, orientação. Após algumas conversas que realizamos, fomos nos aproximando e elas passaram cada vez mais a se envolverem nas aulas, nas atividades e discussões. O vínculo que criei com elas foi muito importante para mim, sinto que consegui ajudá-las ao ouvi-las e reconhecer o que sentiam.

Destaco algumas falas dessas alunas, retiradas de uma avaliação das aulas, que demonstram o quanto o projeto foi significativo para elas e o quanto a relação que construímos foi importante para nós:

- “Primeiro eu gostaria de fazer um pedido... Queria que você, Thais, continuasse o seu projeto com o ensino médio kkk. Brincadeira, eu só gostaria de agradecer por ter escolhida a nossa escola e as nossas salas para realizar esse projeto, com certeza vou levar isso para a minha vida inteira”.

- “... queria fala que você Thais me ajudou muito pra saber quem sou eu mesmo sabe, posso dizer que você meio mudo minha vida com a suas aulas.... muito obrigada por tudo de coração...”.

- “...acho que você é uma ótima pesquisadora, atua muito bem em tudo o que faz, sempre trazendo coisas novas para a gente que realmente prendem a atenção de todos e faz todos terem vontade de participar, acima de tudo respeita muito a gente, sempre fala de forma respeitosa independente de qualquer situação”.

Saí desse projeto mais fortalecida, orgulhosa do trabalho que desenvolvi como pesquisadora e professora, consciente do tamanho da responsabilidade que é educar e feliz por ter feito a diferença, ainda que pequena, na vida de alguns adolescentes que convivi nesses 16 meses de pesquisa.

CAPÍTULO 4 – UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA PODE FORJAR A CONVIVÊNCIA ÉTICA EM AMBIENTES ON-LINE?

A gente tá falando de desrespeito na internet há um tempão, mas tem pessoas dessa sala que falam uma coisa aqui e depois no WhatsApp fazem outra coisa e isso me incomoda muito. Tem gente que quer fazer graça pro povo pra se achar maior, pois as pessoas incentivam. Tem gente que não gosta, mas também não fala nada. E olha que tem muita gente boa na sala. Para elas é tão cômodo estar nesse grupo que deixam passar. Na nossa sala tem pessoas que fazem isso. Às vezes têm pessoas que zoam de verdade cor de pele e todas as outras coisas e acham engraçado. A gente tem o poder de ajudar ou mudar o outro, mas se a pessoa não quiser, entra e sai pelo ouvido.

Autora: aluna participante da pesquisa

O presente capítulo tem, como objetivo, a análise e discussão dos dados produzidos. Como já apontamos anteriormente, nosso escopo de trabalho é a avaliação por triangulação de métodos, em que faremos uma análise combinando os resultados quantitativos, obtidos por meio da aplicação do questionário (pré e pós-teste) e qualitativos, resultantes da aplicação de rubricas avaliativas e entrevistas de grupo focal. Ressaltamos que temos um número expressivo de dados angariados, optamos por fazer um recorte para atender os objetivos da presente tese.

Iniciaremos, apresentando o perfil do grupo de sujeitos, obtido pelos questionários aplicados antes e após a intervenção. Para descrever o perfil dos participantes, segundo as variáveis em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas, com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%) tanto no pré quanto no pós-teste. Trazemos uma análise qualitativa e quantitativa, com relação à composição das turmas, no que se refere à quantidade de participantes, gênero, etnia; e a utilização da tecnologia pelos alunos participantes no que se refere aos dispositivos eletrônicos utilizados, tempo de conexão à internet e limites para uso.

Após essa apresentação, traremos os resultados agrupados por cada categoria, em que descreveremos e discutiremos os aspectos positivos e negativos da intervenção. Serão apresentados dados quantitativos, obtidos pelo resultado de testes estatísticos, que compararam as respostas dos alunos nos questionários aplicados (pré e pós-testes); e dados qualitativos, por meio dos resultados, obtidos nas três etapas de aplicação da rubrica e excertos das evidências, apresentadas pelos alunos, bem como excertos das entrevistas do grupo focal. Em alguns momentos utilizamos excertos das rotinas de

pensamento realizadas pelos alunos. Contudo, algumas atividades, que estão na descrição do programa e excertos resultantes de nossos registros utilizados no início de cada capítulo, não foram incluídas em nossa análise.

Optamos por realizar nossa apresentação dos resultados a partir de categorias avaliativas, que vão de encontro ao objetivo da pesquisa. Dessa forma, os dados não serão apresentados separados por instrumentos, mas, sim, a partir do objeto principal de cada categoria. Propomos três grandes domínios para análise do programa educativo, que se referem às transformações pessoais e coletivas que ocorreram durante a intervenção, e o os encontros formativos, cada um deles abarca três subcategorias de análise, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 22: Categorias de análise.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
1. Transformações pessoais	A) envolvimento do participante em situações de agressões virtuais, como alvo, autor e espectador; B) o julgamento do participante em relação a determinadas ações on-line; C) os avanços identificados em relação às dimensões trabalhadas: imagem virtual, relacionamentos on-line, comportamentos on-line e riscos virtuais.
2. Transformações coletivas	A) envolvimento dos alunos participantes em situações de agressões virtuais, como alvos, autores e espectadores; B) o julgamento dos alunos em relação a determinadas ações on-line; C) os avanços em relação às dimensões trabalhadas: imagem virtual, relacionamentos on-line, comportamentos on-line e riscos virtuais.
3. Encontros formativos	D) participação e envolvimento dos alunos nas aulas de convivência ética virtual; E) pertinência dos temas; F) a relação dos alunos com os pesquisadores.

Fonte: a pesquisadora (2020).

4.1 Perfil do grupo de sujeitos

Selecionamos os resultados que apresentam a composição das turmas, em relação à quantidade de participantes, gênero, cor/raça; bem como a utilização da

tecnologia pelo grupo de sujeitos no que se refere aos dispositivos eletrônicos utilizados, tempo de conexão à internet e limites para uso; focos de nosso estudo.

O número de alunos participantes sofreu uma pequena redução de 2018 para 2019, conforme podemos observar na tabela a seguir:

TABELA 1: Número de participantes da pesquisa, nos anos de 2018 e 2019.

2018 Pré-teste			2019 Pós-teste		
GRUPO/TURMA			GRUPO/TURMA		
Grupo1	Frequency	Percent	Grupo2	Frequency	Percent
A	29	53.70	A	24	53.33
B	25	46.30	B	21	46.67

Fonte: Helymar Machado (estatístico).

Durante toda a intervenção, o número de alunas participantes superou o número de alunos. Antes do início da intervenção, contamos com a participação de 57,7% de alunas e, no ano seguinte, 54,55%. Observou-se, também, que a participação das alunas nas atividades, nas aplicações das rubricas e nas entrevistas de grupo focal também foi superior; indicando maior envolvimento do gênero feminino nas ações propostas.

A seguir, apresentamos como os alunos se identificaram, com relação à cor/raça no pré-teste e pós-teste. O que nos chama atenção é que houve uma redução dos alunos, que se declararam pardos, antes (38,89%) e, após a intervenção, (28,89%), e o aumento de alunos que declararam pretos, 18,52% em 2018 e 28,89% em 2019. Temos uma hipótese que pode explicar essa mudança, durante a intervenção, desenvolvemos práticas de reflexividade, que abordam o autoconhecimento e o reconhecimento de si (PUIG, 2004) diante de diversas situações que vivenciam na internet, bem como a própria visão dos alunos acerca de assuntos cotidianos, como preconceitos e racismo, por exemplo. Talvez, a partir dos casos e discussões que realizamos nas aulas, alguns alunos tenham realizado reflexões sobre si, sobre a própria identidade e passaram a se reconhecer de outras formas.

TABELA 2: Identificação cor/raça (pré-teste e pós-teste).

2018 Pré-teste			2019 Pós-teste		
COMO VOCÊ SE CONSIDERA?			COMO VOCÊ SE CONSIDERA?		
Cor/Raça	Frequency	Percent	Cor/Raça	Frequency	Percent
Amarelo (a)	1	1.85	Amarelo(a)	1	2.22
Branco(a)	17	31.48	Branco(a)	15	33.33
Indígena	1	1.85	Indígena	1	2.22
Nao sei	4	7.41	Nao sei	2	4.44
Pardo(a)	21	38.89	Pardo(a)	13	28.89
Preto (a)	10	18.52	Preto (a)	13	28.89

Fonte: Helymar Machado (estatístico).

Em relação à utilização da tecnologia, nos interessava saber onde os alunos acessavam à internet e com qual frequência, para que pudéssemos mapear essas dimensões e adequar as discussões da nossa intervenção. Identificamos que, no pré-teste, 44,44% dos participantes possuía um computador ou um *notebook* em casa e esse número caiu para 37,78% no pós-teste. No entanto, o uso de *Smart TV* aumentou significativamente, em 2018, apenas 33,96% possuíam o aparelho, em 2019, esse número foi para 57,78%. O uso do *tablet* para acesso à internet aumentou pouco, de 24,53% para 26,67%, e o uso do celular manteve praticamente os mesmos níveis 98,11% em 2018 e 97,78% em 2019, indicando que esse é o principal dispositivo utilizado pelos alunos para acesso à internet e às redes sociais. Esse resultado vai ao encontro com os dados nacionais, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, de 2018, que aponta que 98% dos brasileiros usam essa ferramenta para se conectar à rede; e também com os dados, divulgados pelo relatório Tic Kids Online (2018), em que o celular foi apontado como o principal dispositivo utilizado para 93% da amostra, que abarca crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos.

Nos chamou atenção o tempo em que os adolescentes permaneciam conectados à rede. Como foi apresentado, em nossa revisão de literatura, já sabíamos que os brasileiros passam um total de 9 horas e 29 minutos por dia na internet, bem acima da média global que é de 6 horas e 42 minutos, e que 81% dos brasileiros, com 13 anos ou mais, estão ativos nas redes sociais, contra 58% em todo o mundo (DIGITAL IN, 2019b). Constatamos que nossos participantes passam muito tempo conectados, no pré-teste, a maior parte dos alunos, 29,63%, assinalou que permanecia conectado à internet o dia todo

e, no pós-teste, esse número subiu para 33,33%. Entre os alunos que se conectavam de 5 a 10 horas diárias, o índice aumentou de 20,37% para 24,44%, e os que assinalaram menos de 2h caiu significativamente, de 14,81% para 4,44%. Os dados indicaram que nossos participantes eram usuários assíduos de internet.

Ademais, o principal local de acesso à internet é na casa dos alunos, 90,74% em 2018 e 97,78% em 2019. Contudo, um dado que nos chamou atenção, diz respeito ao acesso à internet na escola, antes da intervenção apenas 35,19% acessavam, no pós-teste, esse número subiu, consideravelmente, foi para 75,56%. Inferimos que esse aumento se deu, porque observamos que muitas vezes os alunos burlavam as regras da escola com relação ao uso da rede *Wi-Fi*. O acesso somente era permitido para professores, gestores e funcionários, porém, há um aplicativo que identifica a senha de acesso da rede e, quando um dos alunos descobria, compartilhava com os demais. Diversas vezes, em 2019, a escola mudou a senha do *Wi-Fi*, porém rapidamente os alunos descobriam a nova senha.

Também tínhamos o interesse de investigar se, na perspectiva dos alunos, as famílias e a escola orientavam ou supervisionam suas atividades on-line. Nossa expectativa era de que houvesse mudança entre pré e pós-testes, com relação à percepção dos participantes, uma vez que nosso programa abarcou orientações educativas para o uso seguro da internet com as famílias, professores e com os próprios alunos. No pré-teste, é expressivo o número de alunos que responderam que os pais e/ou responsáveis estabelecem regras e/ou limitam o tempo de acesso à internet (36,54%), porém, no pós-teste, esse número caiu para 17,78%. A supervisão parental relacionada aos conteúdos que os alunos acessam na internet também foi maior antes da intervenção, 26,92% contra 17,78% após. A orientação parental, com relação ao uso seguro da internet, manteve praticamente os mesmos índices 57,69% e 57,78%. Acreditamos que as reduções de regras e limites, bem como de supervisão parental, ocorreram porque os alunos cresceram, sabemos que quanto maior a faixa etária, mais difícil se torna a supervisão parental. Além disso, o acesso à internet por celulares, devido à mobilidade, dificulta também esse acompanhamento. Contudo, esperávamos que o índice de orientação parental aumentasse diante das palestras que oferecemos para os responsáveis, mas, como vimos anteriormente, houve a ausência de muitas famílias nas duas formações que ministramos, o que pode ter reduzido a possibilidade de os responsáveis tomarem conhecimento dos riscos de seus filhos expostos e a necessidade de orientações educativas, com relação ao uso seguro da internet. Por outro lado, a frequência de alunos que percebeu que seus professores e/ou diretores orientam sobre o uso seguro da internet

aumentou de 44,23% (pré-teste) para 48,89% (pós-teste). Nossa hipótese é que tanto as ações desenvolvidas por nós com os alunos quanto o envolvimento de outros professores com a temática contribuíram para o aumento desse índice.

De forma geral, identificamos que nosso grupo de sujeitos era composto por adolescentes, usuários assíduos de internet, o principal acesso era por meio de celulares, a conexão se dava principalmente em casa, a supervisão parental era reduzida, mas os familiares orientavam mais os filhos com relação ao uso seguro da internet do que a escola, na percepção dos alunos.

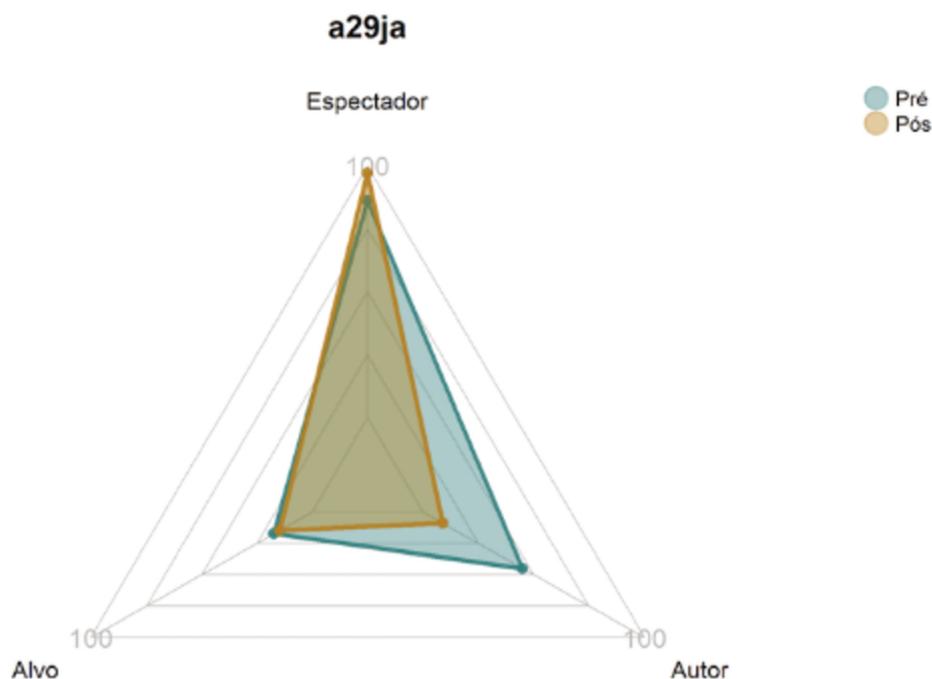
4.2 Transformações pessoais

Para analisar os dados que dispomos para avaliar as transformações pessoais optamos por fazer um recorte dos resultados e apresentar estudos de três casos individuais que consideramos relevantes. Todos os alunos têm seus nomes representados por códigos (como, por exemplo, a12ja, b25ja) para que não haja possibilidade de serem identificados.

Utilizamos dados provenientes dos três instrumentos avaliativos, que organizamos da seguinte forma:

- Para demonstrar os resultados individuais, advindos da aplicação do pré e pós-teste do questionário, apresentamos gráficos “teias”, relacionados ao envolvimento em situações de agressão virtual (autor, alvo, espectador); julgamento dos alunos diante das situações on-line ("Justificativa moral", "Atribuição de culpa", "Linguagem eufemística", "Estereótipo", "Sensibilidade moral", "Respeito", descritos no APÊNDICE A); e às dimensões trabalhadas: "imagem virtual", "comportamento on-line", "riscos" e "relacionamento", como exemplificamos a seguir:

GRÁFICO 4: Transformações pessoais do sujeito a29ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

- Para demonstrar os resultados individuais provenientes das rubricas, apresentamos dados dos alunos com relação ao critério avaliativo “Participação nas aulas” e “Conexão com os temas”, como por exemplo:

Sujeito A29JA:

- Participação nas aulas

Código do aluno	Aplicação 1	Aplicação 2	Aplicação 3
A29JA	●	○	●

Legenda: Níveis da rubrica representados pelas seguintes cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
○	●	●	●	●

- Conexão com temas:

Código do aluno	Aplicação 1	Aplicação 2	Aplicação 3

A29JA			
-------	---	---	---

Legenda: Níveis da rubrica representados pelas seguintes cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
				

- Para demonstrar os resultados do grupo focal, utilizamos, aqui, excertos das entrevistas.

Para análise dos casos individuais abarcamos também as nossas observações, registros de atividades desenvolvidas pelos sujeitos e rotinas de pensamentos.

Escolhemos três sujeitos para analisar os resultados individuais, os participantes A09JA, B26JA e A29JA. Justificamos a escolha desses e não outros devido a alguns critérios, tais como: quantidade suficiente de dados produzidos (tanto qualitativos, quanto quantitativos), sujeitos que foram participativos nas atividades, alunos que expressavam opiniões ou argumentavam com frequência nas aulas. Entretanto, ressaltamos que todos os alunos avançaram de forma e ritmos distintos, contudo estes três atenderam aos nossos critérios de seleção para esta análise de casos individuais proposta na presente tese.

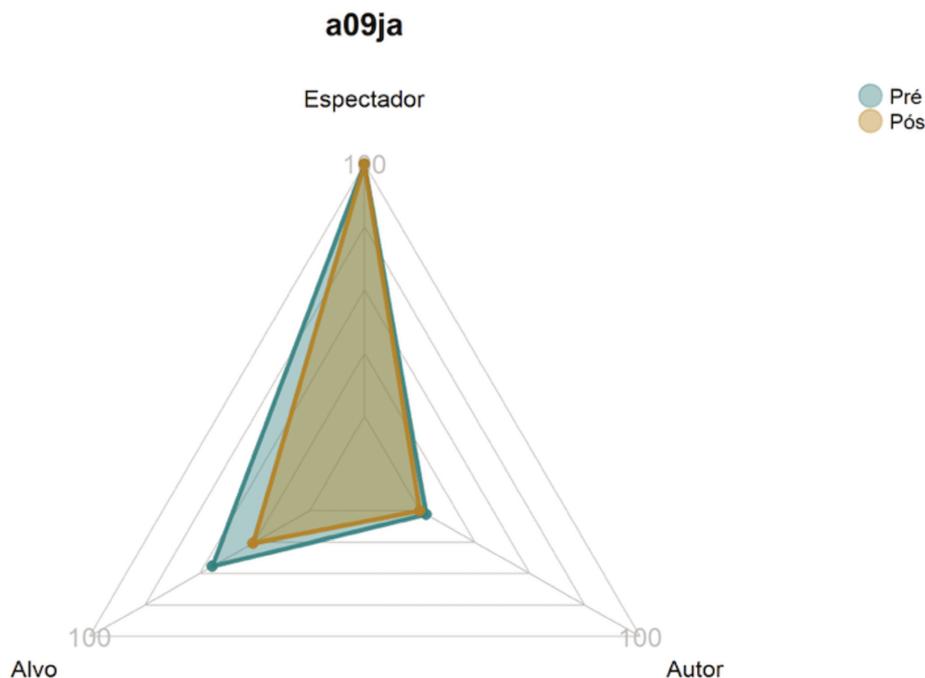
4.2.1 Análise e discussão de casos individuais

4.2.1.1 Sujeito A09JA

Iniciamos nossa análise de casos individuais pelo sujeito A09JA. Foi um dos que mais destacou no decorrer do desenvolvimento do programa devido ao engajamento nas propostas e à qualidade das reflexões e argumentos que utilizou nas discussões coletivas e individuais.

Ao olharmos para os dados quantitativos advindos do questionário (pré e pós testes) no que diz respeito ao envolvimento do sujeito em situações de agressão on-line como alvo, autor ou espectador, observamos que é um sujeito que participa ativamente como espectador desse tipo de violência, conforme observamos no gráfico a seguir:

GRÁFICO 5: Transformações pessoais do sujeito a09ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Esse resultado corrobora com os dados qualitativos que obtivemos do sujeito, que também ampliam nossa análise sobre o seu comportamento como espectador de agressão virtual. Excertos das entrevistas de grupo focal, junto com evidências apresentadas por A09JA na avaliação formativa, indicam uma mudança de comportamento no decorrer da pesquisa no que se refere a ação e tomada de consciência diante de situações em que presencia o desrespeito. Podemos observar no excerto a seguir transformações importantes descritas pelo participante durante as entrevistas de grupo focal:

Pra mim mudou o meu jeito de olhar certas coisas que acontecem na nossa sala de aula porque querendo ou não, a gente passa por conflitos e às vezes as pessoas usam a característica física de alguém pra ofender porque ela tá muito estressada e, antes não me incomodava muito porque eu ficava “ai, eu não vou me meter porque eu não quero comprar brigas dos outros”, mas hoje eu me sinto profundamente incomodada quando eu vejo alguém isolando alguém por algo que ela é ou por algo que ela tá passando e, eu tento ajudar da minha forma alguém que eu vejo que tá passando dificuldade, às vezes eu nem sempre percebo, mas eu tô tentando mudar sobre isso.

Percebemos que há uma tomada de consciência sobre suas próprias ações diante de situações em que há ofensas, além de um olhar mais sensível a esses problemas e uma tentativa de prestar ajuda à quem é alvo de ofensas. Ele passa a se implicar em situações em que não está diretamente envolvido, mas que desrespeitam, humilham, ofendem. Esse dado é importante porque inferimos que, se as pessoas se posicionarem diante de situações de injustiças e desrespeito (o que não é fácil, principalmente para um adolescente), não apenas protegem e amparam o alvo, como sinaliza a todos que isso não pode acontecer, isto é, o autor da ofensa não tem o apoio de espectador.

Por isso, reiteramos que o trabalho com o protagonismo juvenil para a superação dos problemas de convivência na escola é imprescindível. Como já enfatizamos anteriormente é importante a escola organizar Equipes de Ajuda, que têm como objetivo formar grupos de alunos para prestarem ajuda aos colegas que têm dificuldades de relacionamento ou sofrem algum tipo de violência entre pares, acolhendo-os e ajudando-os a enfrentarem os problemas que vivenciam (AVILÉS et al., 2008).

Ademais, essa mudança de comportamento de A09JA também é observada nos trechos da rubrica destacados a seguir, quando o participante justifica a passagem de um nível ao outro:

Aplicação 1 – nível 3: Ontem tomei a iniciativa de sair de um grupo de Facebook que fazia postagens ofensivas e eu achava engraçado. Agora só vejo quanto ódio e desrespeito esse grupo gerava e não vejo mais graça. Denunciei o grupo. Para ir pro próximo nível eu preciso tomar mais atitude na hora de dizer que aquilo é errado e aprender a identificar melhor as ofensas virtuais.

Aplicação 3- nível 4: Tento ao máximo explicar para colegas (de forma informal) de que é importante manter respeito com o próximo ao argumentar na internet e na vida real. Com desconhecidos tento ser respeitosa ao explicar essa importância também.

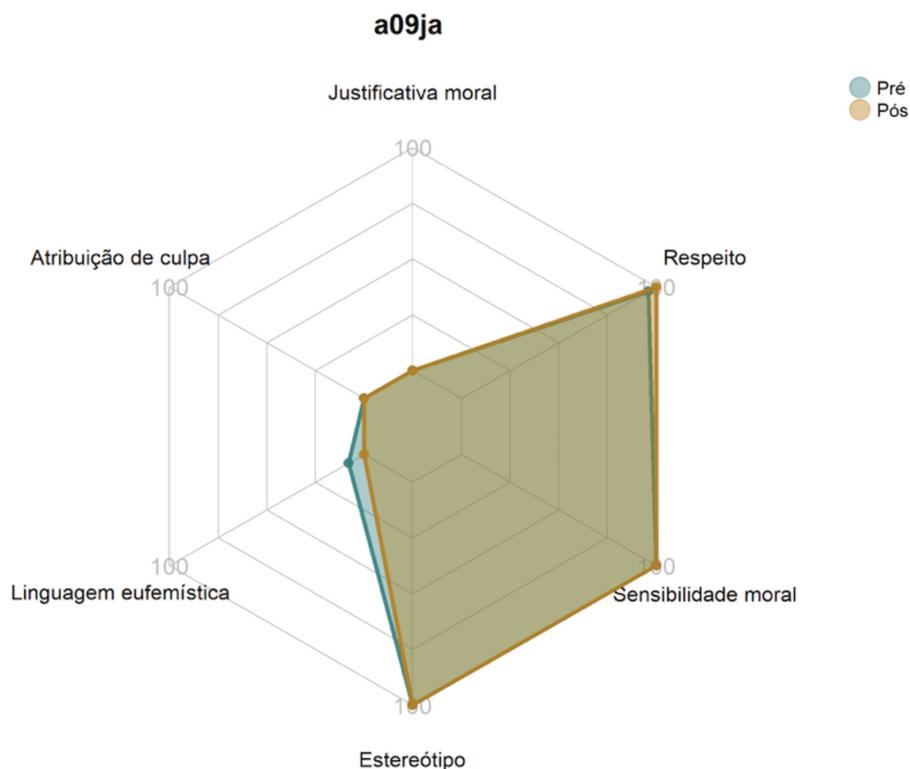
Esses dados que indicam as transformações do sujeito como espectador de agressão virtual também podem explicar a redução da pontuação de A09JA como alvo de violência, como podemos observar no gráfico acima. Acreditamos que conseguir identificar situações de desrespeito como não sendo “brincadeiras” e agir de forma

contrária a manutenção desse tipo de violência, são aspectos importantes que podem contribuir para o sujeito não se colocar em posição de fragilidade ou passividade diante das situações desrespeitosas que são direcionadas a ele.

Podemos verificar também sinais claros de autonomia moral e comprometimento com os acordos coletivos estabelecidos entre os alunos, ao afirmar que deixou de pertencer a um grupo por considerá-lo desrespeitoso e que busca o diálogo com os outros apresentando argumentos pautados no princípio do respeito. Lembramos que para Piaget (1932, 1994) o sujeito autônomo é aquele que permanece fiel aos seus princípios, independente do meio, das pressões sociais e concebe as regras morais como justas e necessárias para uma boa convivência.

Além disso, outro dado que nos chama atenção é que A09JA não se avalia como autor de agressão virtual e ao julgar situações em que o desrespeito está presente apresenta respostas relacionadas a julgamentos mais evoluídos ou em que a ausência do valor do respeito é identificada. Podemos observar no gráfico a seguir que o sujeito assinalou as respostas “É errado, cada um deve cuidar da sua vida” (estereótipo), “Está errado, isso magoará ou chateará a pessoa” (sensibilidade), “Está errado, isso é desrespeito” (respeito); tanto no pré, quanto no pós teste. Esse dado indica que o sujeito já apresentava uma tendência moral mais autônoma desde o início do projeto, porém ele avança quando a passa a se posicionar contra as situações de desrespeito que vivencia.

GRÁFICO 6: Tipo de julgamento do sujeito a09ja em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Outros dados demonstram sensibilidade do sujeito A09ja com relação aos próprios sentimentos e dos outros em trechos retirados da entrevista do grupo focal:

Quando a gente abordou certo tema, eu me senti mais sensível e eu cheguei até a me emocionar bastante e, no final da aula, a Thais conversou comigo como ninguém tinha conversado antes, eu senti que ali tinha alguém para conversar.

Eu lembro que eu tinha costume de me referir às características de alguém com palavras ofensivas e hoje percebo quanto errada estava e procuro respeitar quando vou me referir alguém. Agora vejo o quanto pode mudar a vida de alguém, inclusive a minha, muito, muito, muito...

Na atividade de *role-playing* sobre discurso de ódio (que já descrevemos anteriormente), A09JA leu a frase de um *hater* para uma colega: “você se acha, sua ridícula! pensa que é bonita, mas você não é. logo seu namorado te dá um pé na bunda e te troca por outra melhor, sua otária”. Nas respostas a seguir evidencia-se que o aluno se

coloca perspectiva da colega e coordena com a sua (o que era o objetivo da atividade) indicando sentimentos negativos em ambos:

Como você se sentiu lendo a frase?

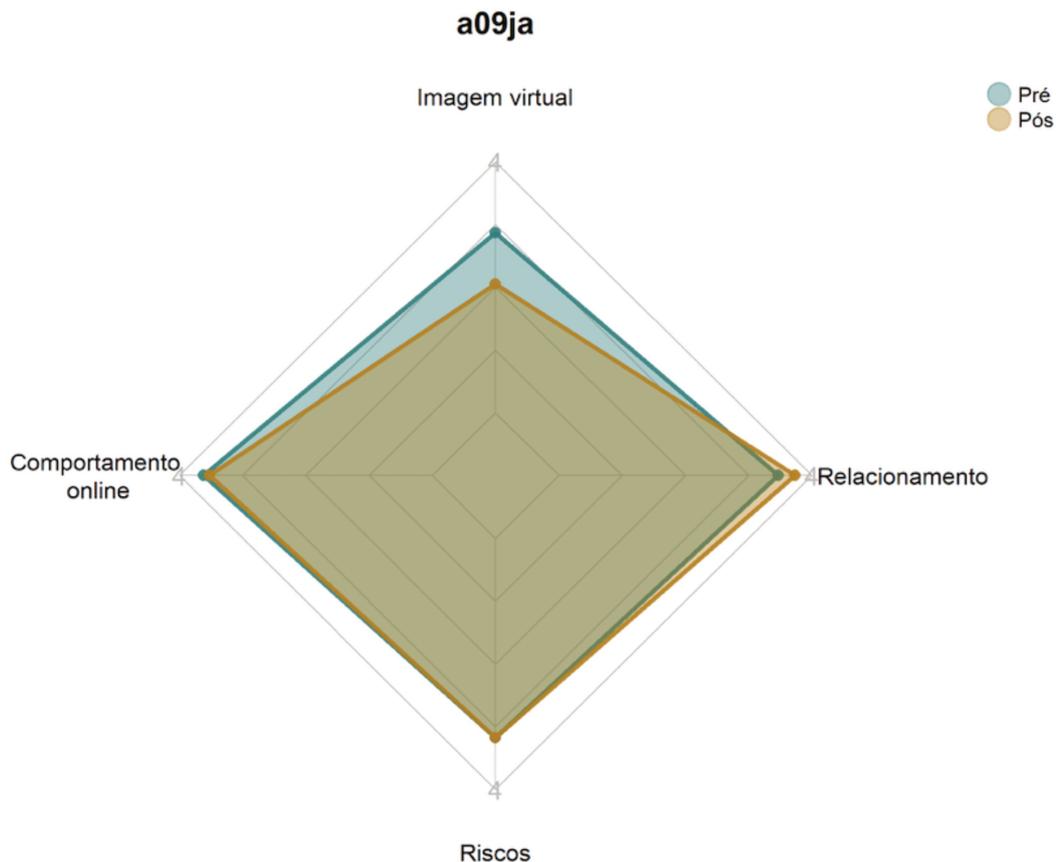
Eu me senti muito mal, porque eu me sentiria mal se alguém dissesse isso para mim.

Como acha que a pessoa que ouviu a frase que você leu se sentiu?

Eu acho que ela se sentiu mal também, por não ser uma coisa que alguém gostasse de ouvir normalmente.

Outra questão que gostaríamos de destacar ao analisarmos os resultados desse sujeito é a respeito das dimensões trabalhadas. Nos chama atenção no gráfico a seguir que não houve diferença na comparação entre pré e pos teste com relação a dimensão comportamento, que trabalhamos exaustivamente no decorrer de 2019, abordando temas que envolvem as agressões virtuais e discurso de ódio, por exemplo, que foram temáticas em que A09JA participou ativamente das discussões coletivas e atividades propostas.

Inferimos que não observamos avanços nos itens que avaliavam comportamento, porque o sujeito já iniciou o projeto apresentando uma tendência moral mais evoluída, como já apontamos.

GRÁFICO 7: Transformações pessoais do sujeito a09ja, em relação às dimensões trabalhadas.

Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

No entanto, ao olharmos para os resultados dos outros instrumentos, há evidências da relevância do estudo dos temas dessa dimensão. A09JA aponta na entrevista do grupo focal que:

A atividade que mais me afetou foi a do discurso de ódio. Três grupos e sentados na frente e falamos frases ofensivas. Discutimos sobre os sentimentos e porque falam deste jeito na internet.

Também podemos constatar transformações pessoais importantes referentes a essa temática ao analisarmos as respostas da rotina de pensamento “Eu costumava pensar...mas agora eu penso...”, como destacamos a seguir:

Antes eu achava que discurso de ódio era apenas ofender verbalmente chamando a pessoa de “burro” ou outros tipos de ofensas, mas agora eu sei que é bem

além. Tem muitos termos que eu não conhecia e agora conheço e sei que discurso de ódio é ofender alguém (seja pela etnia, gênero, religião).

Por fim, gostaríamos de destacar também o envolvimento e participação de A09JA nas aulas e atividades. Na perspectiva do participante, que corroborou com a nossa, podemos observar um avanço do nível 3 para o nível 4 da rubrica com relação a sua participação nas aulas:

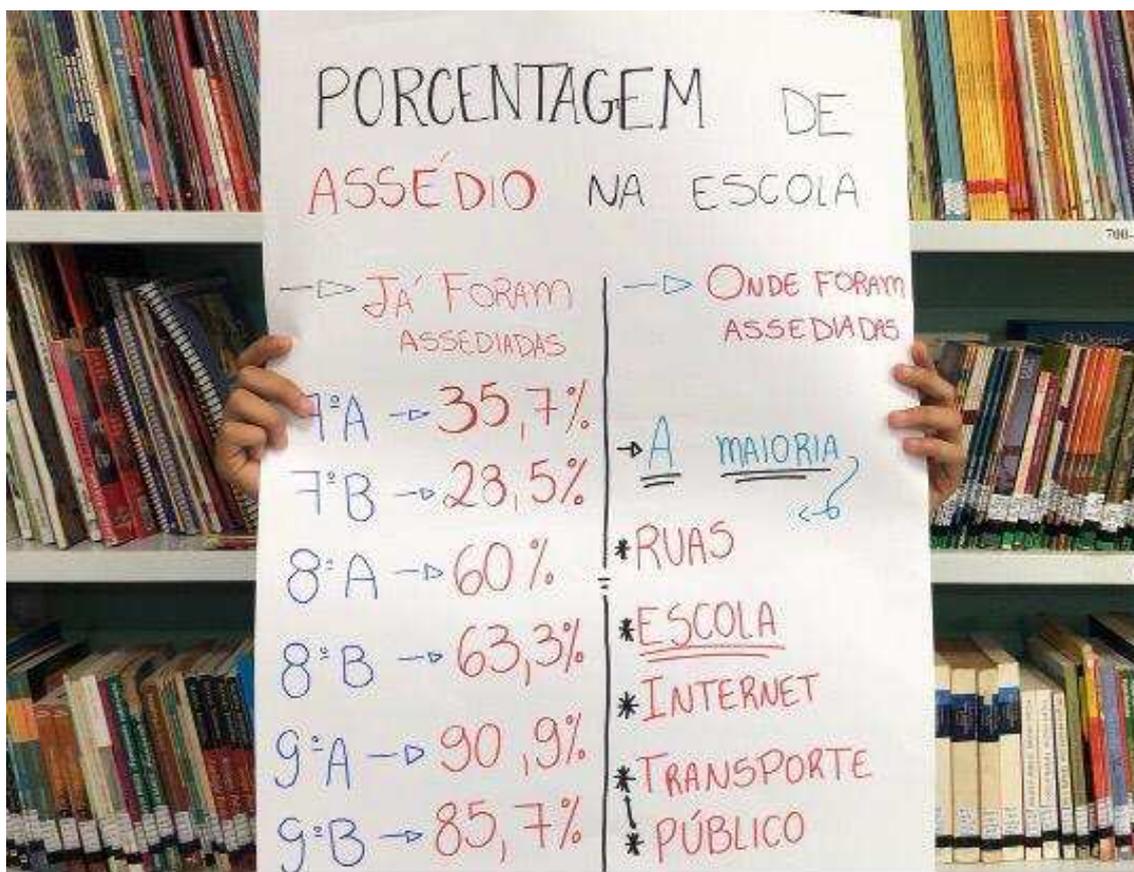
Código do aluno	Aplicação 1	Aplicação 2	Aplicação 3
A09JA			

Legenda: Níveis da rubrica representados pelas seguintes cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
				

Observamos diversas vezes que o aluno se engajava nas propostas, fazia reflexões nos debates coletivos que geravam desequilíbrios cognitivos em seus colegas e elevava o nível das discussões. Além disso participou de todas as atividades, liderando muitas vezes, grupos de trabalho e trazendo ideias que enriqueciam as propostas. Podemos citar um exemplo, a proposta a seguir, de fazer uma pesquisa sobre assédio com outras alunas da escola foi A09JA quem sugeriu:

FIGURA 28: Pesquisa realizada e divulgada pelos alunos sobre assédio.



Fonte: a pesquisadora (2020).

Ao encerrarmos o projeto na escola, no último dia de aula, A09JA me deu um abraço e agradeceu pelas aulas. Foi o participante que também nos convidou para a colação de grau e quem nos homenageou durante o evento. Trechos a seguir foram retirados de uma avaliação das aulas, eles demonstram o quanto o projeto foi importante para A09JA e o quanto a relação que construímos foi significativa:

A Thais o tempo todo foi uma pessoa maravilhosa e que soube nos ensinar a como ficar seguras na internet, como agir e reagir, e como sermos pessoas respeitadas.

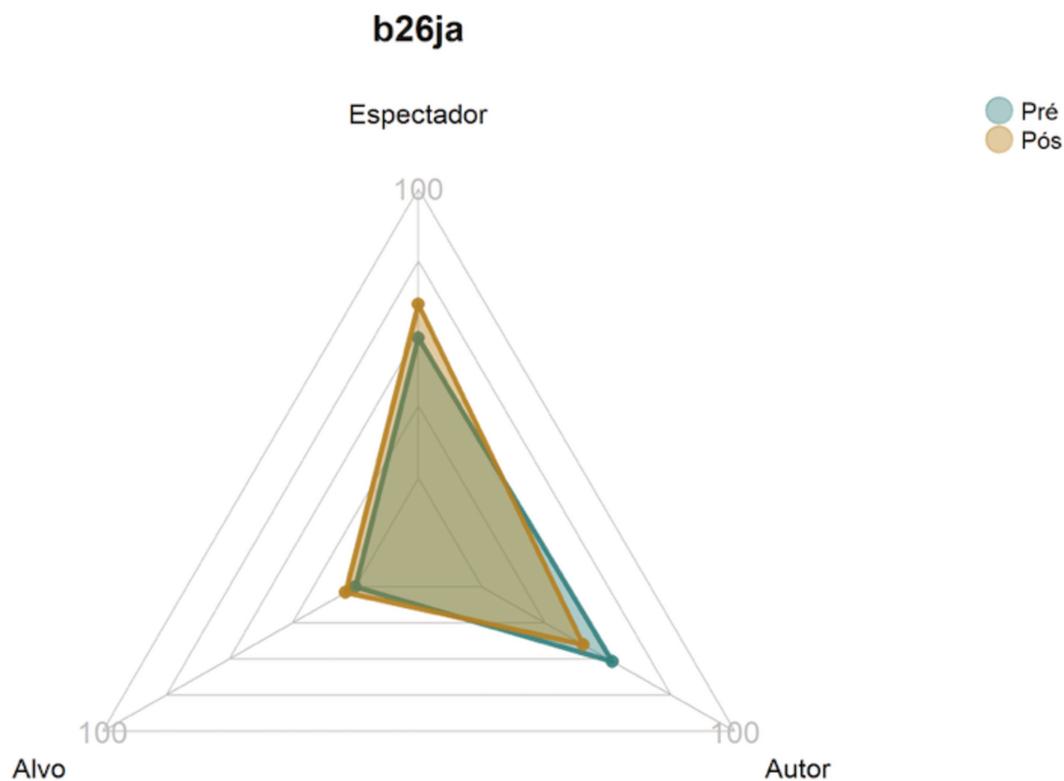
Primeiro eu Gostaria de fazer um pedido... Queria que você, Thais, continuasse o seu projeto com o ensino médio kkk. Brincadeira, eu só gostaria de agradecer por ter escolhido a nossa escola e as nossas salas para realizar esse projeto, com certeza vou levar isso para a minha vida inteira.

Gostaríamos de ressaltar que o envolvimento e a participação de A09JA no projeto foi de extrema relevância e muitas vezes impactou positivamente no coletivo, devido a sua sensibilidade com os outros e à expressão de ideias e argumentos de forma respeitosa.

4.2.1.2 Sujeito B26JA

Ao analisarmos os resultados do sujeito B26JA observamos avanços em muitos aspectos. Iniciamos por um dado que nos chama bastante atenção, o participante se avalia como autor de agressão virtual tanto no pré quanto no pós teste, como podemos verificar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 8: Transformações pessoais do sujeito b26ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.

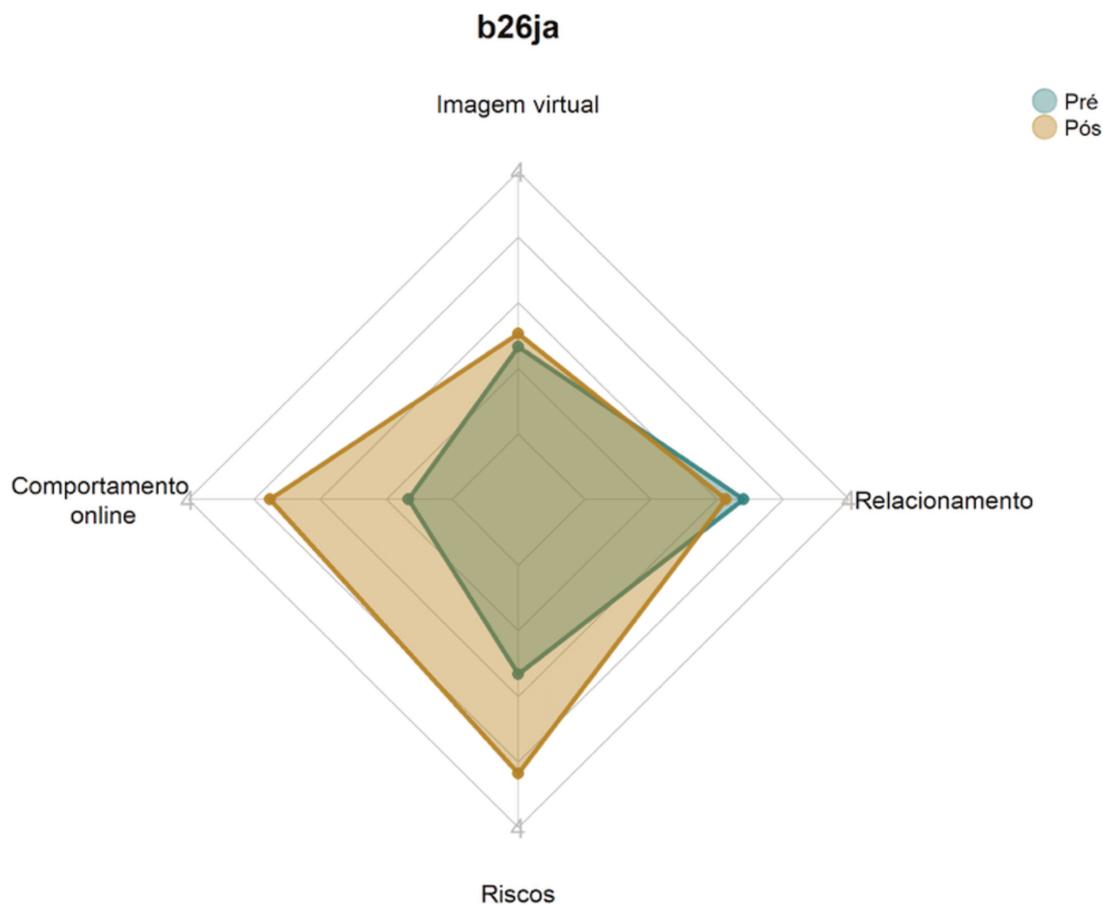


Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Esse dado não é encontrado nos resultados dos outros instrumentos. Nossa hipótese é que houve uma mudança de comportamento e aumento da sensibilidade com a dor do outro, que podem ser corroborados com os resultados que apresentaremos a seguir.

Podemos verificar no próximo gráfico que B26JA apresenta transformações importantes com relação a duas dimensões trabalhadas “Comportamento on-line” e “Riscos Virtuais”:

GRÁFICO 9: Transformações pessoais do sujeito b26ja, em relação às dimensões trabalhadas.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

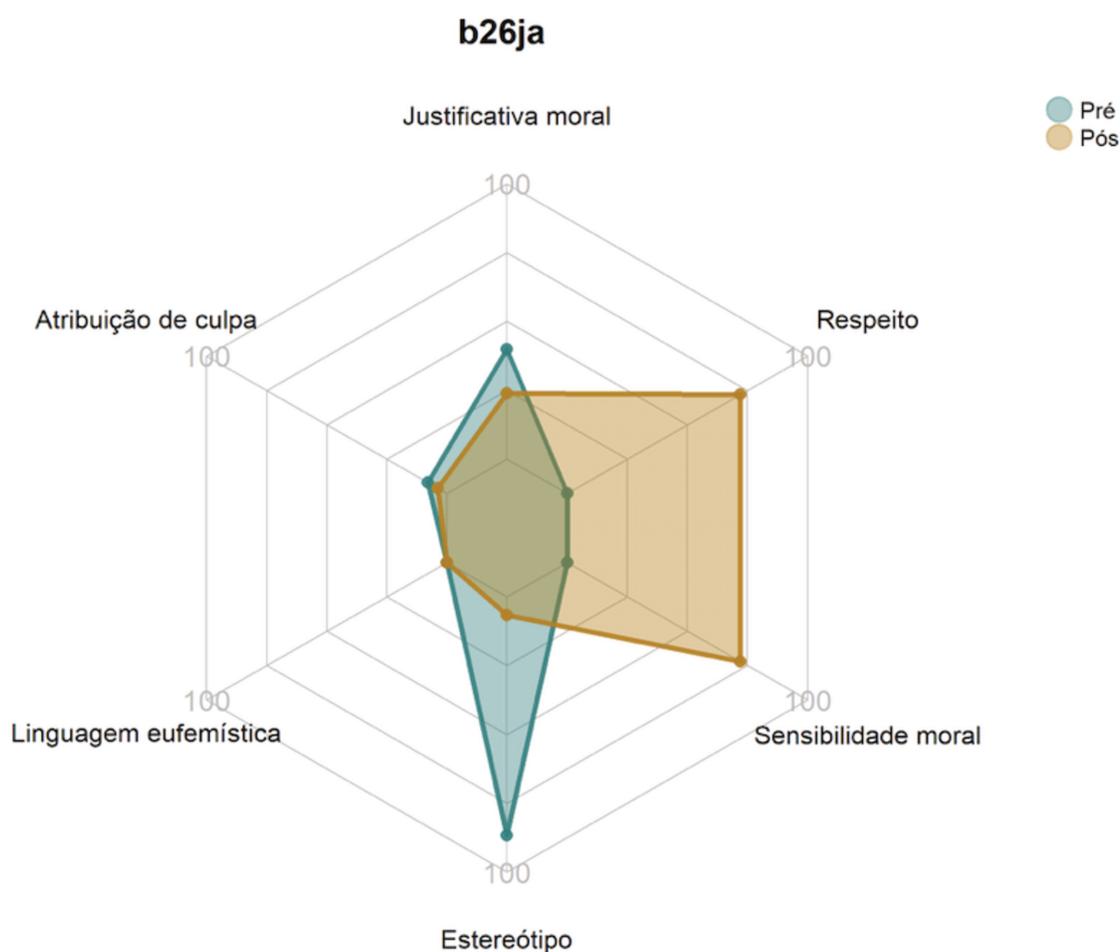
Como já apresentamos anteriormente a temática da agressão virtual e suas vertentes foram trabalhadas de forma intensa durante o segundo ano da intervenção. Os resultados acima apontam para um aumento de pontuação nessa dimensão, o que, em tese, significa que o participante tomou consciência sobre os comportamentos nocivos on-line e suas consequências. Ao buscarmos outras fontes de dados para somar a esses, verificamos que B26JA, na atividade rotina de pensamento “Eu costumava pensar...mas agora eu penso...” sobre discurso de ódio, apresenta avanços com relação a identificação das manifestações dessa forma de desrespeito e nos chama atenção que o participante afirma que já foi alvo desse tipo de agressão fora da internet, indicando uma possível identificação como alvo:

Eu achava que discurso de ódio é quando uma pessoa critica a outra ou algo como se fosse um hater. Sei quase a mesma coisa que antes, só que agora com mais detalhes e que existem vários tipos de discurso de ódio. Muitas das vezes ele critica uma pessoa pelo gênero, orientação sexual, religião, política, deficiência, classe social, aparência física, etc.

Sobre sofrer discurso de ódio nunca me ocorreu em redes sociais, mas pessoalmente algumas vezes sim.

Além disso, há outra transformação importante observada nos dados recolhidos do sujeito B26JA, que indicam mudança no julgamento a respeito das situações de agressões virtuais, como podemos verificar a seguir:

GRÁFICO 10: Tipo de julgamento do sujeito b26ja em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

É possível verificar que a pontuação nas categorias “Respeito” e “Sensibilidade” aumentaram a pontuação no pós-teste e eram inexistentes no pré teste. Ao mesmo tempo há uma redução na pontuação das categorias “Estereótipo e “Justificativa moral”. Esses dados apontam claramente que o participante deixa de julgar as situações por meio de argumentos menos evoluídos moralmente e passa a enxergar tais situações como formas de desrespeito, que causam um impacto negativo nos outros. Ademais, é possível observar nos resultados produzidos por outros instrumentos o aumento da sensibilidade com relação aos próprios sentimentos e dos outros, bem como tomada de consciência sobre suas ações nas relações com os demais. Podemos verificar ao analisarmos os dados da rubrica, que B26JA sobe do nível 3 para 4 com relação a conexão com os temas e apresenta evidências desse avanço:

Código do aluno	Aplicação 1	Aplicação 2	Aplicação 3
B26JA			

Legenda: Níveis da rubrica representados pelas seguintes cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
				

Aplicação 1: nível 3

Eu penso que estou nesse nível porque quando fizemos os grupos para discutir diferentes temas e depois nos reunimos eu tentei entender, expor minhas ideias e tentei ajudar meus colegas a me entenderem e formar suas próprias opiniões. Eu acho que preciso contribuir mais para a melhoria da convivência no meio virtual.

Aplicação 3: nível 4

Essas aulas começaram a interferir na minha vida e no julgamento que faço sobre as pessoas e sobre eu mesma.

Observa-se na aplicação 1 que o participante identifica a necessidade de mudança de comportamento na internet e na 3ª aplicação indica uma possível tomada de consciência sobre o julgamento atribuído a si e ao outro. Há mais um dado que denota a presença da sensibilidade nas suas relações interpessoais. Durante a atividade de *role-playing* sobre a temática discurso de ódio, B26JA, que é branca, foi convidada para ler a

seguinte frase para um colega negro: “alguém já viu um negro namorar uma branca bonita? Eu nunca. Também... com esse nariz de coxinha, cabelo ruim, ninguém quer! Só se for rico ou jogador de futebol famoso”. Ao responder as perguntas propostas na atividade, o sujeito expressa o sentimento de culpa ao ler a frase para o colega e demonstra empatia, como podemos observar a seguir:

Como você se sentiu lendo a frase?

Me senti culpada e no começo fiquei com receio de falar a frase.

Como acha que a pessoa que ouviu a frase que você leu se sentiu?

Acho que mal por não ser real, mas se fosse acho que se sentiria pior.

Diante dos resultados apresentados, inferimos que, B26JA, ainda que se identifique como autor de agressão virtual nas respostas obtidas pelo questionário (que se referem aos últimos 6 meses), apresentou mudanças importantes durante a intervenção. Além de identificarmos indícios de tomada de consciência acerca de suas próprias ações nas relações com os outros, observamos nos outros resultados de nossos instrumentos a presença de elementos morais importantes, como o respeito e a empatia. Atribuímos essas transformações do indivíduo às reflexões que fizemos e atividades realizadas durante a intervenção, que tinham como objetivo o trabalho com valores morais, bem como a melhoria da qualidade das relações na internet e fora dela. Sabemos que para uma transformação efetiva é preciso um trabalho contínuo, porém consideramos a relevância das mudanças identificadas em nossa análise.

Esses resultados corroboram com investigações que indicam que os autores de violência entre pares, como bullying e cyberbullying, carecem justamente de sensibilidade moral (TOGNETTA, VINHA, 2010; TOGNETTA, 2015). Ademais, segundo Gini et al., 2008 autores apresentam baixo nível de empatia. Por isso ressaltamos a importância de um trabalho educativo nessa área que tem como objetivo oportunizar que os alunos reconheçam os sentimentos dos outros, saibam coordenar o seu ponto de vista com o dos outros, desenvolvam a sensibilidade moral e reconheçam o impacto das suas ações na vida alheia, como pudemos observar nos resultados de B26JA.

4.2.1.3 Sujeito A29JA

O sujeito A29JA apresentou transformações importantes ao longo da intervenção. No início mantinha uma postura apática e era resistente às opiniões

contrárias, o que fazia com que participasse pouco das discussões coletivas e atividades em grupo. Mas, no decorrer do projeto observamos um avanço com relação a participação nas aulas e também conexão com os temas, o que corrobora com a perspectiva do sujeito apresentada na avaliação formativa:

Participação nas aulas

Código do aluno	Aplicação 1	Aplicação 2	Aplicação 3
A29JA			

Legenda: Níveis da rubrica representados pelas seguintes cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
				

Conexão com temas:

Código do aluno	Aplicação 1	Aplicação 2	Aplicação 3
B26JA			

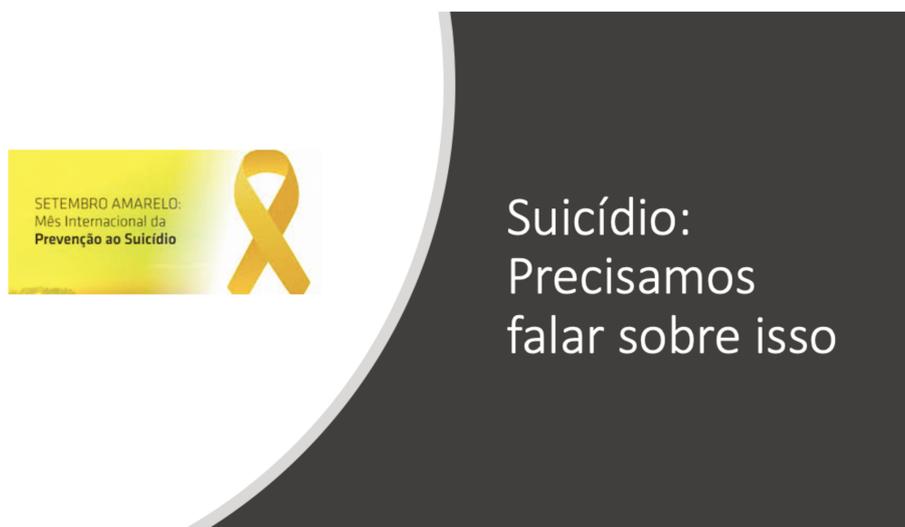
Legenda: Níveis da rubrica representados pelas seguintes cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
				

A29JA foi se envolvendo nas propostas e procurando expressar suas ideias de forma mais respeitosa, após uma conversa que tivemos particularmente em uma das aulas. Nessa conversa incentivei a sua participação e apresentei técnicas de linguagem descritiva e respeitosa (GINOTT, 1979; FABER; MAZLISH, 2003, 2005), cujo princípio é se referir a ações, situações, fatos ou sentimentos, sem atribuição de juízo de valor ou uso de palavras ofensivas para se expressar. Após essa intervenção, além da mudança na forma como se comunicava, a relação com os pesquisadores também mudou. Percebemos uma maior aproximação do sujeito, assim como engajamento nas aulas e propostas. Um episódio marcante foi quando A29JA nos pediu para falar com seus colegas sobre o tema “setembro amarelo”. Foi sugerido que então que preparasse um material para apresentar

à turma, que foi orientado e revisado pelos pesquisadores. A29JA e outros estudantes elaboraram uma apresentação de Power Point e no dia 25/09/2019 apresentaram aos colegas. A seguir o título da apresentação:

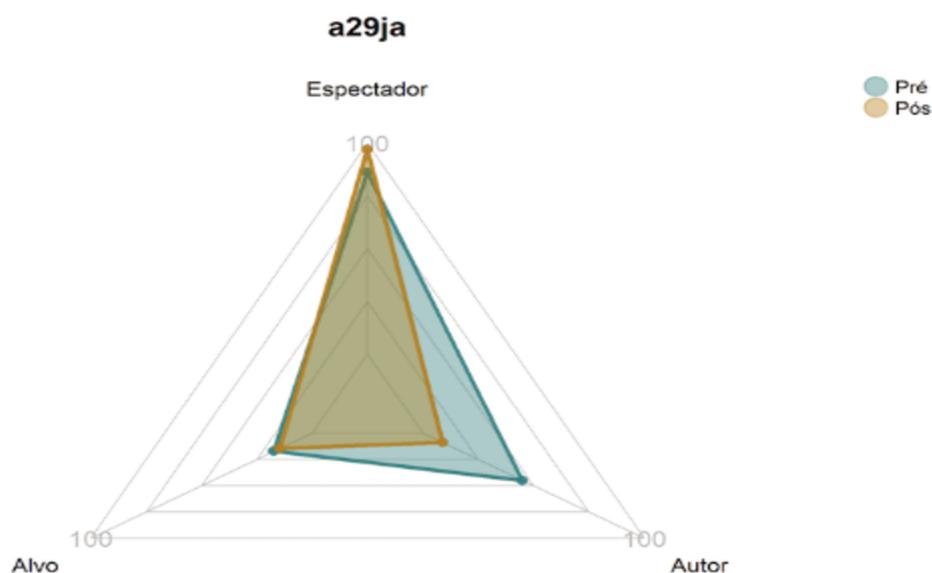
FIGURA 29: Apresentação sobre setembro amarelo.



Fonte: Slide elaborado pelos alunos (2020).

Outro aspecto que destacamos ao analisarmos os resultados desse participante é a mudança com relação ao seu envolvimento com autor de agressão virtual. Percebemos que houve uma redução da pontuação na comparação entre tempos nessa categoria, como podemos observar no gráfico a seguir:

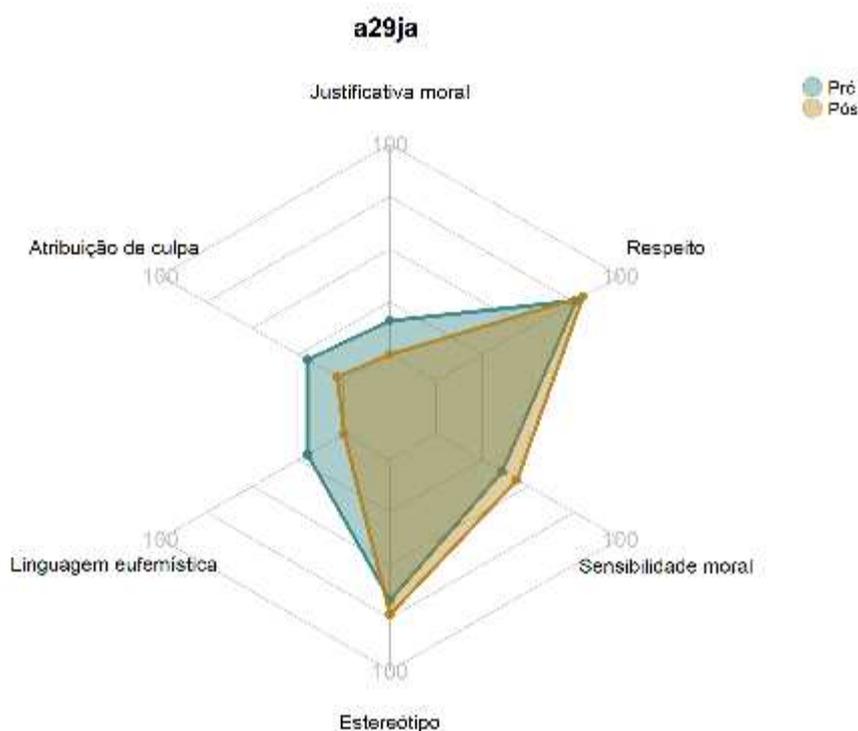
GRÁFICO 11: Transformações pessoais do sujeito a29ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Ao olharmos para dados referentes ao julgamento do sujeito diante de situações de agressão on-line, percebemos que há uma correlação entre deixar de se identificar como autor de agressão e uma redução na pontuação das categorias de julgamento menos evoluídas moralmente. O sujeito deixa de assinalar respostas como: “Não tem problema, porque todo mundo faz isso” (categoria justificativa moral), “A pessoa deve ter aprontado algo para merecer isso” (categoria atribuição de culpa) e “É só brincadeira, zoação” (categoria linguagem eufemística), como podemos verificar a seguir:

GRÁFICO 12: Tipo de julgamento do sujeito a29ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Além disso, o sujeito demonstra empatia ao participar do exercício de *role-playing* sobre discurso de ódio, é o único participante que se nega a ler a frase preconceituosa olhando para o colega. A frase era de cunho racista e A29JA responde o seguinte ao participar da atividade:

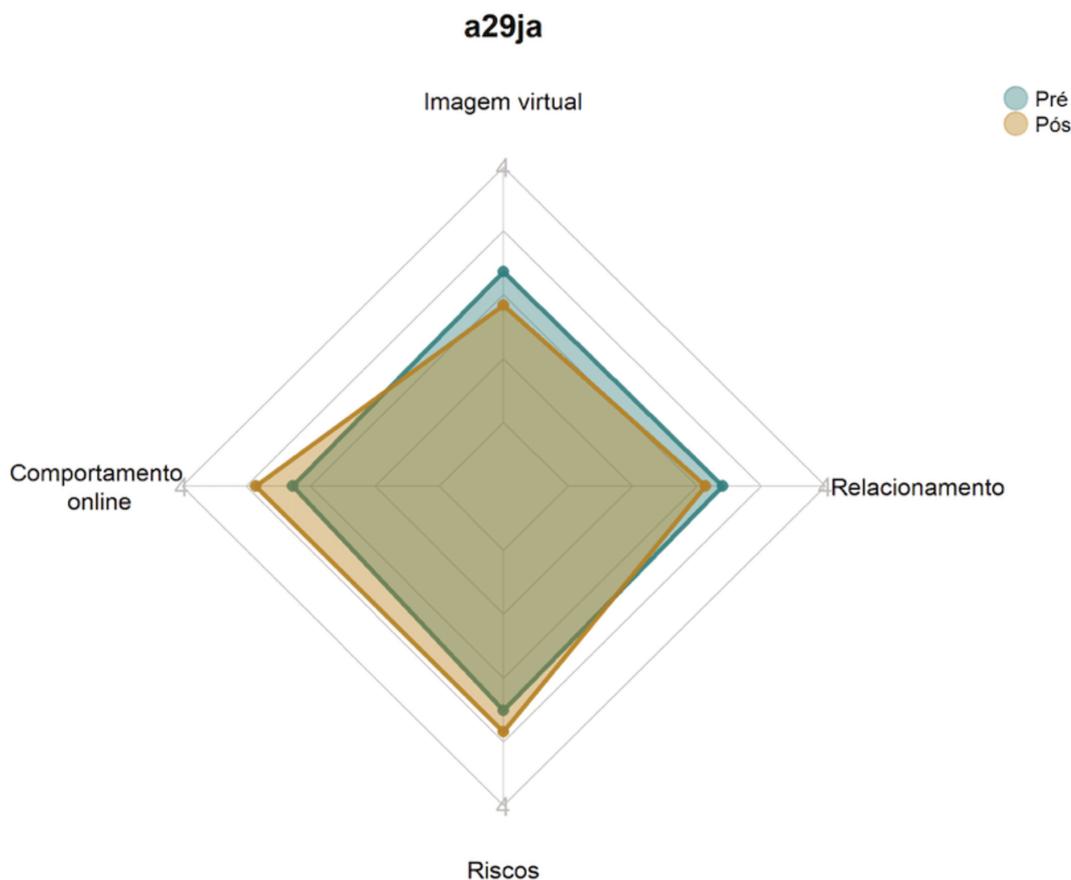
Como você se sentiu lendo a frase?

Eu não consegui ler. Me senti péssima, me coloquei no lugar dele e eu não gostaria de ouvir aquilo. Nem de brincadeira!!! Nem numa encenação!!! Me senti mal.

Nos três casos individuais apresentados até aqui e também na apresentação do programa, no **Capítulo 3**, observamos o impacto dessa atividade de *role-playing* para os alunos. Atribuímos o êxito da proposta em função da do trabalho com a empatia. Como já apontamos anteriormente algumas características do espaço on-line, como a ausência física do outro, a falta de feedback em relação aos seus sentimentos e o fato de não vermos os impactos reais que uma publicação pode causar na vida desse outro, acabam favorecendo a desconexão com seu estado emocional e, portanto, inferimos que o nível da empatia nas relações virtuais é baixo. Ao propormos um trabalho em que os alunos estão frente a frente, em contato visual com o outro, eles personificam, ou seja, as expressões faciais, a atuação do próprio corpo, o olho no olho faz diferença para a empatia. Por isso, no mundo virtual é preciso desenvolver a empatia cognitiva, já que o outro não está presente fisicamente. Sendo assim, é uma oportunidade para os alunos se comoverem com o estado emocional alheio, o que segundo La Taille (2009) motiva o sujeito a querer agir bem, uma vez que, ao sensibilizar-se com o outro, se esforça para compreender seu ponto de vista, se descentrando, processo fundamental para o desenvolvimento moral. Ademais, esse sentimento contribui significativamente para a construção do valor da generosidade, tão importante para a convivência ética.

Com relação às dimensões trabalhadas na intervenção, o participante apresenta pouco avanço (na comparação pré e pós) do ponto de vista quantitativo nas categorias “Comportamento On-line” e “Riscos”:

GRÁFICO 13: Transformações pessoais do sujeito a29ja, em relação às dimensões trabalhadas.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Porém, como já demonstramos anteriormente há um salto qualitativo com relação a participação e envolvimento de A29JA durante o período em que trabalhamos o módulo “Comportamento On-line” e podemos identificar que houve aprendizados importantes ao estudarmos a temática do discurso de ódio, como no exemplo a seguir retirado da rotina de pensamento “Eu costumava pensar...mas agora eu penso...”:

Só sabia que eram palavras ofensivas. Agora sei pode ser tanto virtualmente quanto pessoalmente e que pode incluir vários tipos de preconceitos (racismo, homofobia, gordofobia, etc).

Por fim, optamos por analisar os resultados de A29JA devido às transformações pessoais admiráveis que o sujeito apresentou ao longo do projeto. Atribuímos essas mudanças devido às ações intencionais que tivemos com o sujeito no decorrer do desenvolvimento do programa, tais como incentivá-lo a participar, abrir espaço nas aulas para ele expor temas do interesse, nos aproximarmos e criarmos uma

relação de respeito e confiança. Nossos dados e nossas observações confirmam que é possível formar pessoas mais sensíveis e respeitadas por meio da educação, a partir da melhoria da qualidade das relações e propostas educativas em que os alunos podem refletir sobre a importância dos valores morais para a convivência na internet e fora dela.

A seguir apresentaremos as transformações identificadas nos grupos de alunos participantes, no entanto traremos análises individuais para complementar nossos dados quantitativos, uma vez que consideramos que o percurso individual permite acompanhar o desenvolvimento dos sujeitos e esse processo é extremamente relevante para nós.

4.3 Transformações coletivas

A análise geral do grupo de sujeitos foi realizada por meio dos resultados dos questionários, que foram submetidos a testes estatísticos, em que os domínios foram descritos por meio de medidas como média, desvio-padrão, mínimo, mediana e máximo.

Para as comparações entre tempos quanto aos domínios correspondentes às dimensões trabalhadas: "imagem virtual", "comportamento online", "riscos" e "relacionamento" utilizamos o modelo de regressão linear com efeitos mistos (efeitos aleatórios e fixos). Esses modelos têm, como pressuposto, que seus resíduos têm distribuição normal com média 0 e variância σ^2 constante. Tais pressupostos, foram verificados através de métodos gráficos e teste de normalidade. Para as comparações, foi utilizado o pós-teste por contrastes ortogonais.

Para comparação entre tempos referente ao julgamento dos alunos diante de situações on-line elaboramos seis indicadores de respostas previamente para que os testes fossem aplicados: “justificativa moral”, “atribuição de culpa”, “linguagem eufemística”, “estereótipo social”, “sensibilidade moral” e “respeito”. Para as comparações entre tempos (pré e pós-testes), quanto aos domínios referentes a essas formas de julgamento moral foi proposto um modelo de regressão Binomial com efeitos aleatórios, uma vez que os escores se tratam de taxas percentuais (número de respostas em dado número de itens possíveis). Este modelo faz parte dos modelos lineares generalizados com efeitos mistos. Para as comparações entre tempos (pré e pós-testes) relacionados ao envolvimento dos participantes em situações de agressões virtuais, como alvos, autores e espectadores, foram utilizados os mesmos processos. Para todas as comparações, adotou-se um nível de significância de 5%. Todos os gráficos, que serão apresentados, foram feitos com o auxílio do software R, versão 4.0.0 e as análises através do SAS 9.4.

Organizamos a apresentação e análise dos resultados iniciando pelos dados relacionados ao envolvimento dos participantes em situações de agressões virtuais, como alvos, autores e espectadores; na sequência analisamos os resultados acerca do julgamento dos alunos em relação às determinadas ações on-line; e, por último os avanços em relação às dimensões trabalhadas: imagem virtual, relacionamentos on-line, comportamentos on-line e riscos virtuais.

Ressaltamos que todos os resultados gerais do grupo de sujeitos passaram pelos testes estatísticos, mas preferimos fazer um recorte, analisamos apenas daqueles que apresentaram diferença significativa. Optamos por colocar primazia nos dados qualitativos e os resultados estatísticos apenas colaborando, uma vez que consideramos que os avanços e a construção do conhecimento dos alunos individualmente é o mais importante. Dessa forma, a seguir, apresentamos resultados relevantes do grupo de sujeitos, mas faremos correlação com os resultados individuais dos participantes da presente pesquisa.

4.3.1 Envolvimento dos participantes em situações de agressões virtuais, como alvos, autores e espectadores

Iniciaremos, apresentando os resultados e discussões acerca do envolvimento dos alunos participantes em situações de agressões virtuais. A análise estatística encontrou diferença na comparação entre tempos (pré e pós-testes), com relação ao número de alunos que se declararam espectadores de situações que envolvem agressão virtual. Houve um aumento desse índice, com diferença estimada de 4,89 (pp), conforme tabela a seguir:

TABELA 3: Espectadores de situações, que envolvem agressão virtual.

Espectador				
Comparação	Diferença estimada (pp)	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Pré-Pós	4,89	0,02	0,64	9,15

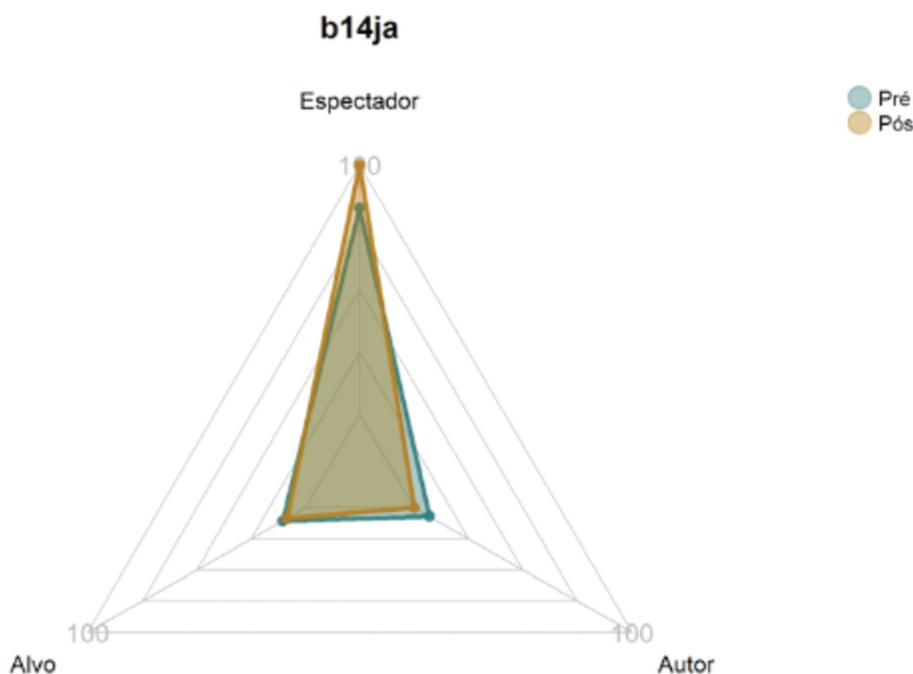
Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Nossa hipótese é que, do ponto de vista macro do grupo de sujeitos, os alunos passaram a reconhecer situações que envolviam algum tipo de violência ou desrespeito na rede. Acreditamos que houve tomada de consciência dessas formas de agressão, a

partir das discussões realizadas no decorrer da intervenção, em que situações que antes não eram vistas ou eram interpretadas como “normais” ou “brincadeiras”, passaram a ser identificadas como agressão virtual. No item 4.3.2, aprofundaremos essa discussão.

Quando vamos olhar para as respostas de alguns alunos, e, portanto, analisarmos respostas individuais, podemos observar as transformações pessoais, com relação ao envolvimento dos sujeitos como espectadores de agressão virtual. Para exemplificar, traremos resultados de um dos alunos participantes, que apresentou evolução nos instrumentos utilizados, com relação ao envolvimento em situações de agressão como espectador. Elegemos o sujeito B14JA, que demonstrou um aumento no índice de pontuação como espectador na comparação entre pré e pós-teste, como podemos verificar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 14: Transformações pessoais do sujeito b14ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Quando vamos analisar os resultados da rubrica do sujeito B14JA, podemos observar que ele demonstrou claramente conexão com as temáticas que foram abordadas durante a intervenção e que, mesmo não participando da segunda aplicação, apresentou uma evolução do nível 1 para 4 na avaliação formativa. Destacamos, também, um excerto

da fala desse sujeito no grupo focal, que indica a sua percepção, com relação à mudança de comportamento e de visão dos conteúdos, que estão expostos nas redes sociais.

Mudei o meu comportamento. Mudou, sabe?! Não consigo explicar... Agora eu vejo que a maioria das figurinhas é sobre negro e que isso é desrespeito.

A análise estatística também encontrou diferença significativa, com relação à redução do índice de autores de agressão virtual, mas em apenas um dos grupos. Podemos verificar no gráfico, a seguir, que a Turma A apresentou uma leve redução nesse índice, com intervalo de confiança de $-0,44$, na comparação entre pré e pós-teste:

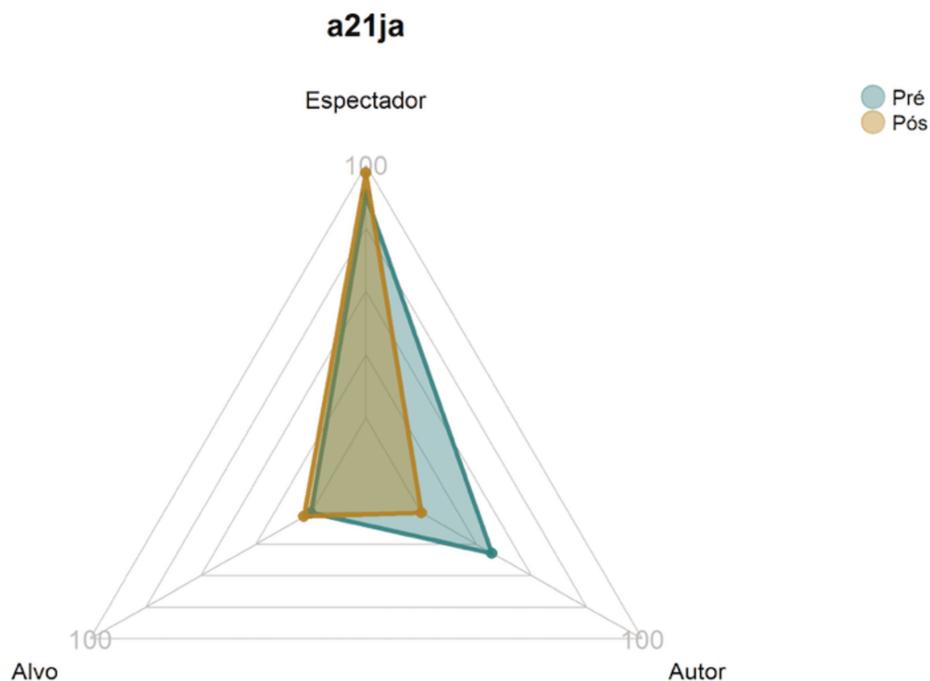
TABELA 4: Autores de situações, que envolvem agressão virtual.

Comparação	Autor		
	Diferença estimada (pp)	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)
Pós – Pré	-3,71	0,12	-8,42 1,01
Turma A (Pós - Pré)	-7,28	0,04	-14,12 -0,44
Turma B (Pós - Pré)	-0,14	0,97	-7,42 7,14

Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020)

Ao aprofundarmos nosso olhar para os resultados dos questionários dos sujeitos da Turma A, observamos que alguns alunos apresentaram respostas que comprovam a redução do índice de autores nesse grupo, para exemplificar apresentamos os resultados do sujeito A21JA:

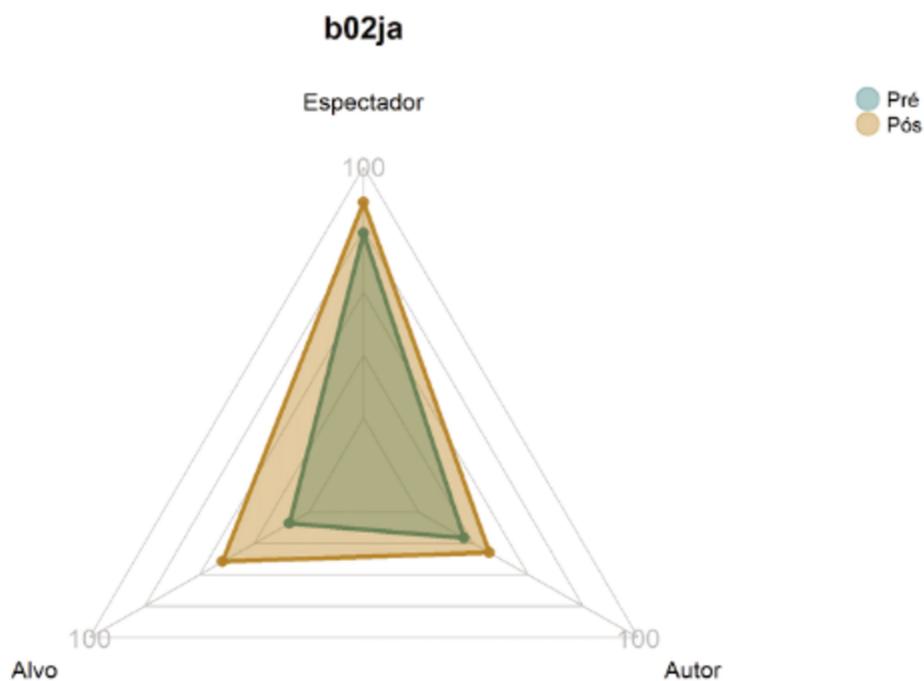
GRÁFICO 15: Transformações pessoais do sujeito a21ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

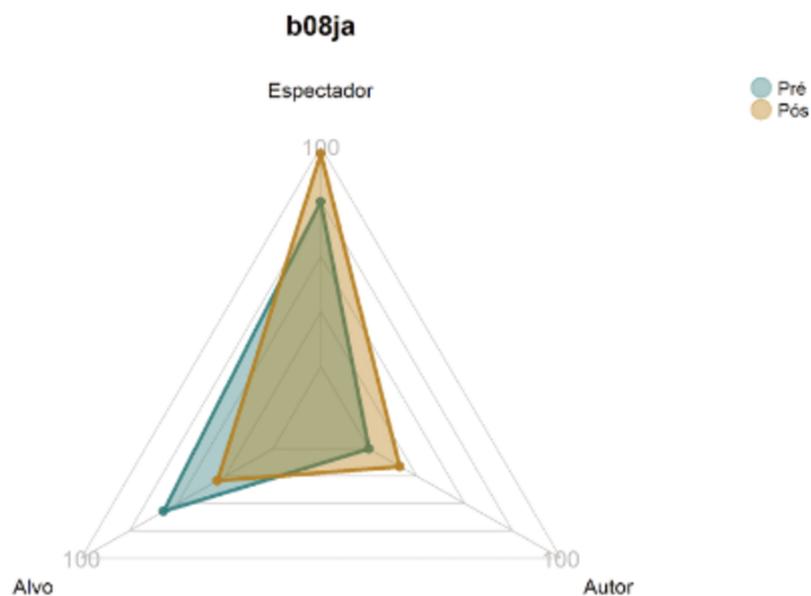
Contudo, não encontramos os mesmos índices, quando analisamos a redução do número de alvos de agressão virtual. Os testes estatísticos não encontraram diferença significativa na análise macro e, ao olharmos as respostas individuais dos sujeitos, encontramos indivíduos que aumentaram, diminuíram ou mantiveram a mesma pontuação na comparação entre tempos, como podemos verificar nos exemplos a seguir:

GRÁFICO 16: Transformações pessoais do sujeito b02ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

GRÁFICO 17: Transformações pessoais do sujeito b08ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020)

Os resultados encontrados estão em consonância com aqueles já apontados por nós anteriormente (ABRAMOVAY et al., 2016; STELKO-PEREIRA et al., 2018; UNICEF, 2019) e nos permitem afirmar que existe, no cotidiano dos adolescentes, a violência no meio virtual. São sujeitos que sofrem, por serem alvo de agressão na rede, e há autores de agressão virtual, que também precisam de ajuda por não se sensibilizarem à dor do outro. Consideramos avanços importantes, o fato de que nossos alunos passaram a reconhecer as situações de *cyber* agressões e a redução do número de autores em uma das turmas, porém, insuficiente, uma vez que há alunos que, ainda, estão em sofrimento, como vimos nos dois casos acima. Por esse motivo, ponderamos que outras ações são necessárias.

Ao identificarmos os sujeitos que se manifestaram como autores e alvos, ressaltamos a necessidade de a escola intervir diretamente com esses sujeitos. Para isso, indicamos *Método de Preocupação Compartilhada* (PIKAS, 1989), que é constituído por um conjunto de ações que envolve observações, recolhimento e análise de informações sobre o caso, que culminam em plano de intervenção. Este, é composto por entrevistas individuais com os envolvidos, cujo objetivo é reindividualizar os sujeitos, uma vez que se trata de um tipo de violência que envolve a força de um grupo. Nessas entrevistas, o objetivo do trabalho com o (s) autor (s) é favorecer o desenvolvimento da sensibilidade moral e estabelecer acordos educativos, que visam à mudança de comportamento com relação ao alvo. Enquanto o trabalho com o (s) alvo (s) visa ao fortalecimento emocional para que consiga enfrentar, de forma assertiva, as agressões que lhes são cometidas.

4.3.2 O julgamento dos alunos em relação às determinadas ações on-line

Das seis categorias de julgamento, que construímos para avaliar os avanços dos alunos, os testes estatísticos encontraram diferença significativa para o grupo de sujeitos nas dimensões: justificativa moral, atribuição de culpa e linguagem eufemística.

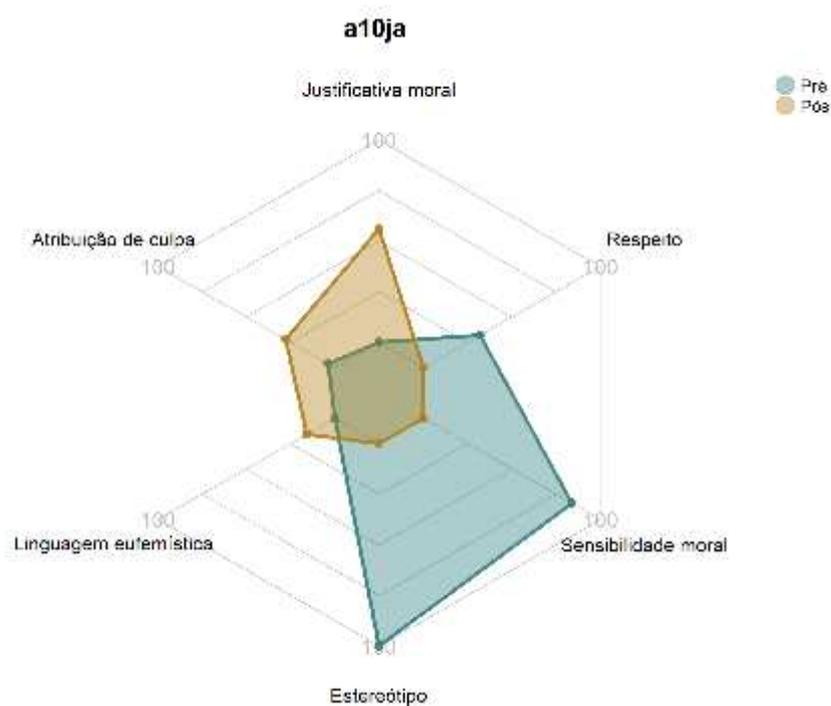
O índice de respostas, em que os sujeitos assinalaram a categoria de julgamento moral, aumentou consideravelmente, comparando o pré e o pós-teste, a diferença foi de 7,76 (pp):

TABELA 5: Transformações coletivas, em relação à categoria de julgamento moral.

Justificativa moral				
Comparação	Diferença estimada (pp)	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Pós - Pré	7,76	0,02	1,39	14,13

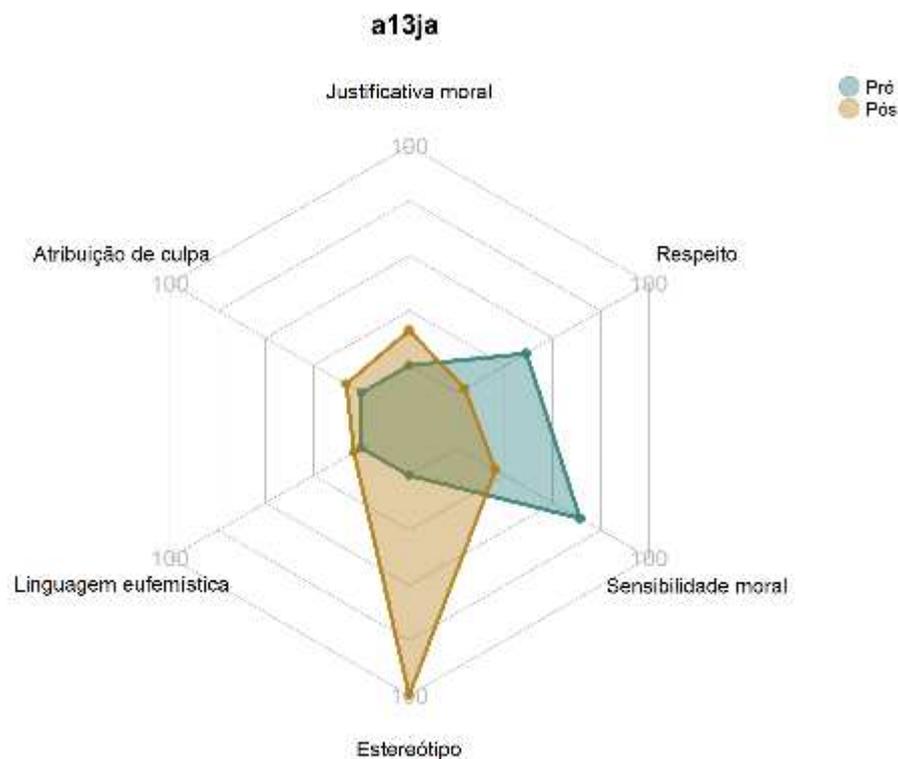
Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020)

Esse dado não era esperado, visto que realizamos discussões acerca da sensibilidade e respeito ao outro em espaços virtuais. Buscamos compreender esse resultado, analisando as respostas individuais dos alunos. Nos chama atenção as respostas de 3 sujeitos, que apresentam índices contrários aos desejáveis e mudanças alarmantes na comparação entre as respostas do pré e pós-testes:

GRÁFICO 18: Tipo de julgamento a10ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.

Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

GRÁFICO 20: Tipo de julgamento do sujeito a13ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020)

Ao identificarmos os alunos a03ja, a10ja e a13ja, percebemos que são sujeitos que, no segundo ano da intervenção, mantiveram uma postura apática e desinteressada durante as aulas, muitas vezes provocando os colegas e interferindo no desenvolvimento das formações. Nossa hipótese é que, ou no momento da aplicação do pós-teste, esses alunos responderam o questionário de forma displicente, ou eles realmente se desenvolveram menos que os demais na categoria referente a “justificativa moral”. Entretanto, podemos afirmar que, do ponto de vista quantitativo, os resultados do questionário dos três sujeitos impactaram no resultado do grupo de sujeitos, aumentando significativamente a pontuação nessa categoria de julgamento (“justificativa moral”).

Ao analisarmos os dados destes três alunos individualmente, algumas reflexões são necessárias. A primeira delas é que houve uma polarização no grupo de alunos, enquanto a03ja, a10ja e a13ja, foram mais resistentes ao participarem do programa e se desenvolveram menos nas propostas, outros estudantes tomaram mais consciência, como apresentamos anteriormente no item 4.2. Gostaríamos de enfatizar que isso geralmente ocorre em qualquer turma de alunos, independente do tipo de

ambiente da sala de aula. O estudo de Oliveira (2015), que teve como objetivo identificar, por meio da observação da rotina escolar, os motivos pelos quais os adolescentes, de 13 e 14 anos, se envolvem em conflitos; identificou que, tanto em um ambiente de sala de aula caótico, quanto em um ambiente mais cooperativo, os episódios de conflitos em sua maioria envolvem os mesmos alunos, considerados pelos docentes como “alunos difíceis”. Esses alunos geralmente apresentavam comportamentos indisciplinados⁴⁸ ou caracterizados por incivildades⁴⁹.

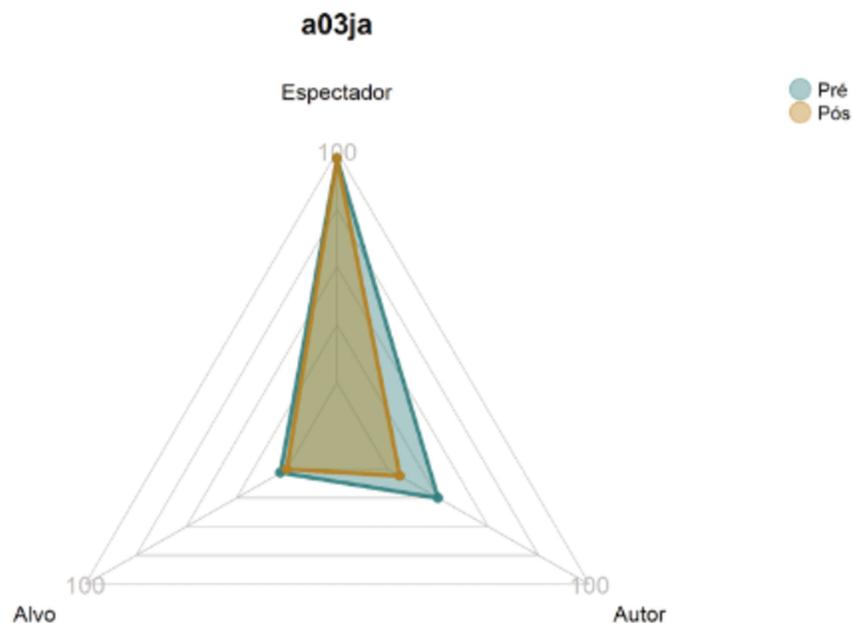
A segunda reflexão que gostaríamos de destacar é que o comportamento desses “alunos difíceis”, interferem no trabalho coletivo. Foram inúmeras situações de desrespeito com os colegas, apatia e desinteresse pelas discussões, que presenciamos durante a pesquisa. Muitas vezes tivemos que interromper discussões importantes devido ao comportamento deles. Por isso, nosso planejamento contou com intervenções individuais com esses sujeitos e ressaltamos a importância dessa ação dentro do programa, uma vez que não trabalhamos somente com alunos ideais, mas os reais. Há alguns estudos que pautaram nossas estratégias de atuação e podem contribuir com os educadores para lidarem com “alunos difíceis”, tais como Barkley e Robin (2016); Greene (1998-2014); Train (1997). Outros estudos nos orientaram com relação aos comportamentos relacionados à incivildade, tais como Jorge (2007); Fernández (2005); Torrego e Fernández (2009); Consejo Educativo de Castilla y León (2001).

Ainda sobre os participantes a03ja, a10ja e a13ja, observamos um alto índice de respostas no pós-teste envolvendo as categorias menos evoluídas de julgamento, como “justificativa moral” e “atribuição de culpa”, que evidenciam perspectivas carentes de sensibilidade moral. Correlacionamos esses resultados com o envolvimento desses sujeitos nas situações de agressão virtual. Com exceção do sujeito A13JA, que não apresentou pontuação suficiente para a construção do gráfico individual, os sujeitos, A03JA e A10JA, apresentaram resultados que indicam autoria em situações de *cyber* agressão, como podemos verificar abaixo:

⁴⁸ Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem devido a desinteresse acadêmico (VINHA et al., 2017)

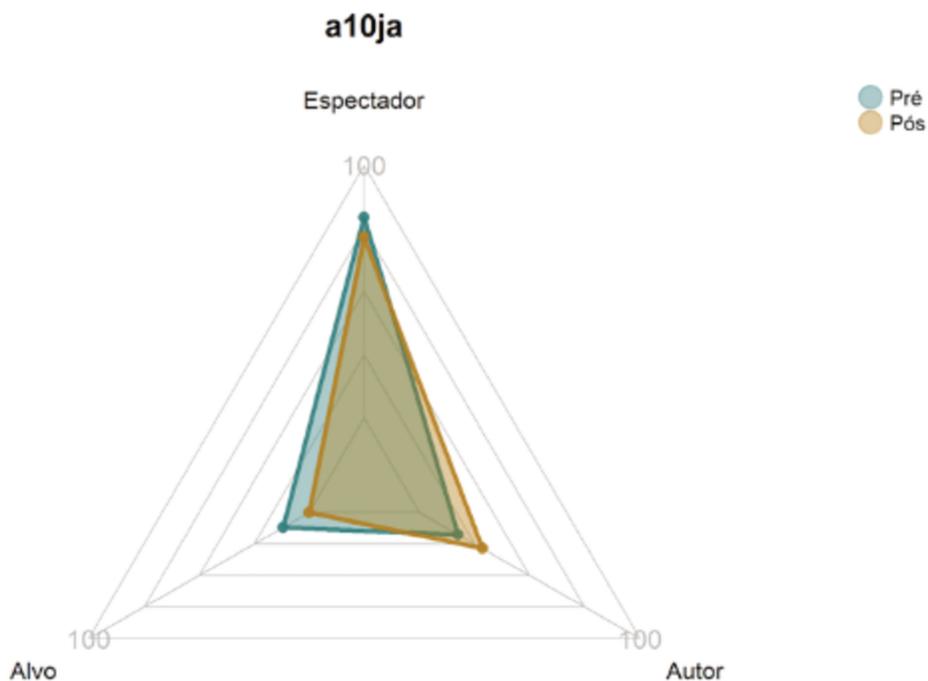
⁴⁹ Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem da boa educação. Falta de polidez ou ações que ferem os códigos de boas maneiras (VINHA et al., 2017)

GRÁFICO 21: Transformações pessoais do sujeito a03ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020)

GRÁFICO 22: Transformações pessoais do sujeito a10ja, em relação ao envolvimento em situações de agressão virtual.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020)

Isso significa que esses sujeitos podem se envolver em práticas violentas e desrespeitosas e parecem ter dificuldade de reconhecerem a dor do outro e se comoverem com ela (TOGNETTA, 2010). E também ao analisarem situações de *cyber* agressão utilizam respostas cujos juízos são menos evoluídos moralmente. Ou seja, é como não conseguissem acessar o conhecimento necessário para julgar cenários morais, e essa falta de consciência moral explicaria as justificativas para o uso da violência (BANDURA *et al.*, 1996), como por exemplo utilizando o argumento “não tem problema, porque todo mundo faz isso”

Seguindo nossa análise sobre o julgamento dos sujeitos participantes da pesquisa, outros dados apontam aspectos positivos. Os testes estatísticos constataram redução na comparação entre tempos, nas categorias: atribuição de culpa (pp -5,28) e linguagem eufemística (pp- 3,42), conforme tabelas a seguir:

TABELA 6: Transformações coletivas, em relação à categoria de atribuição de culpa.

Atribuição de culpa				
Comparação	Diferença estimada (pp)	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Pós - Pré	-5,28	0,03	-10,16	-0,41

Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

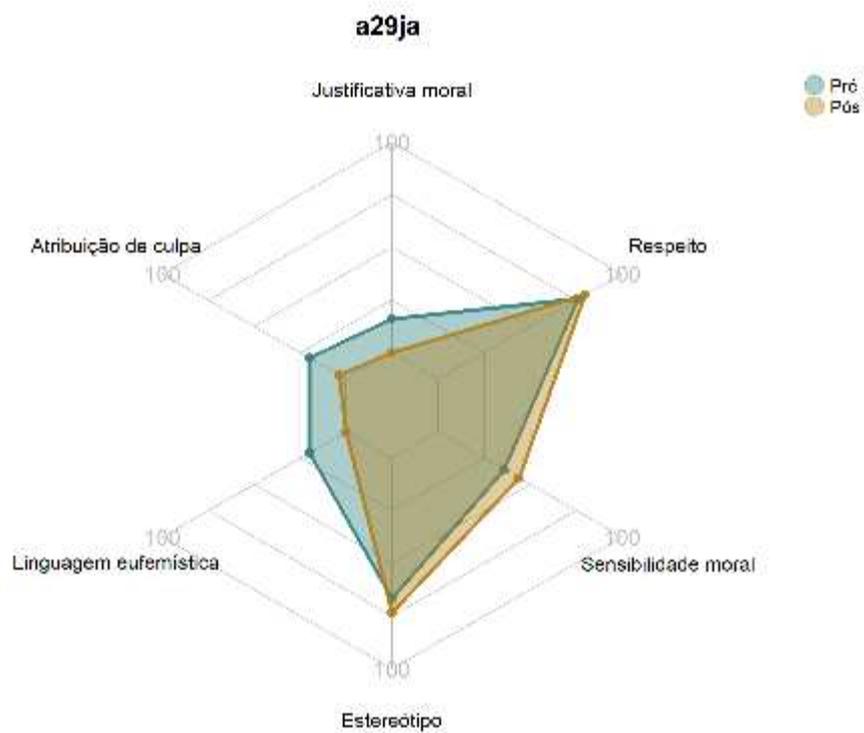
TABELA 7: Transformações coletivas, em relação à categoria de linguagem eufemística.

Linguagem eufemística				
Comparação	Diferença estimada (pp)	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Pós - Pré	-3,42	<0,01	-5,97	-0,88

Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

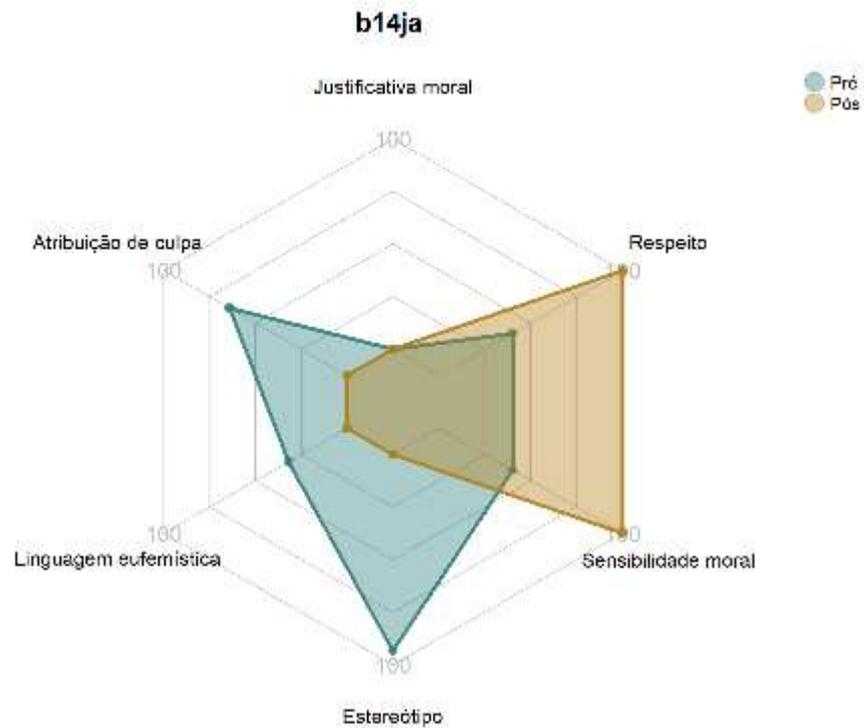
Esses dados foram considerados como transformações positivas para o coletivo, visto que reduziu o número de alunos que, ao julgar uma ação de desrespeito on-line, não marcou as repostas “A pessoa deve ter aprontado algo para merecer isso” (atribuição de culpa) e “É só brincadeira, zoação” (linguagem eufemística). Para exemplificar, novamente, apresentamos resultados individuais que demonstram a redução da pontuação relacionada a essas duas dimensões.

GRÁFICO 23: Tipo de julgamento do sujeito a29ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

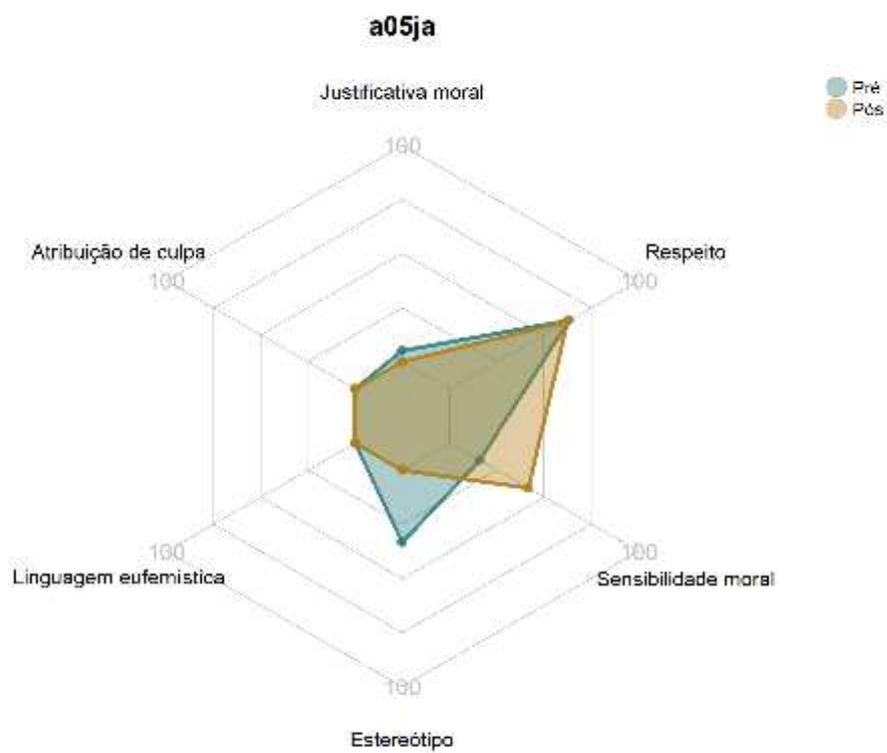
GRÁFICO 24: Tipo de julgamento do sujeito b14ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020)

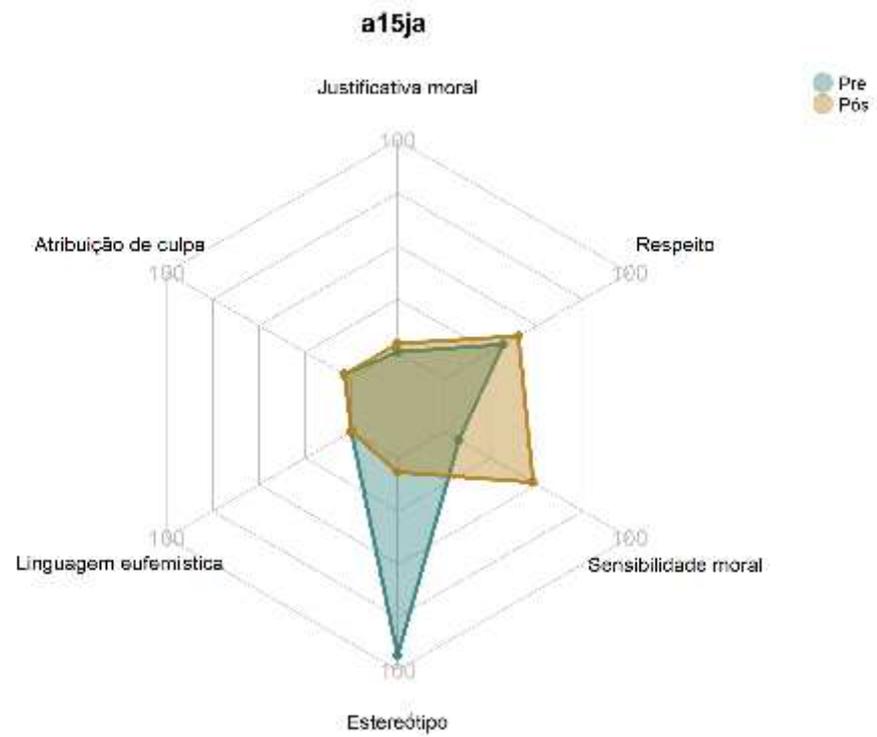
Apesar da redução de julgamentos menos evoluídos moralmente, os testes estatísticos não encontram diferença significativa para o grupo de sujeitos, no que se refere ao aumento de respostas relacionadas às dimensões sensibilidade moral e respeito, o que era esperado, uma vez que trabalhamos sua importância para as relações on-line. Porém, ao analisarmos casos individuais, encontramos resultados relevantes. A seguir, trouxemos exemplos de alunos que apresentaram transformações pessoais positivas, com relação ao julgamento de situações agressivas on-line, em que aumentaram a pontuação nas dimensões relacionadas à sensibilidade moral, ao respeito ou a ambos:

GRÁFICO 25: Tipo de julgamento do sujeito a05ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.



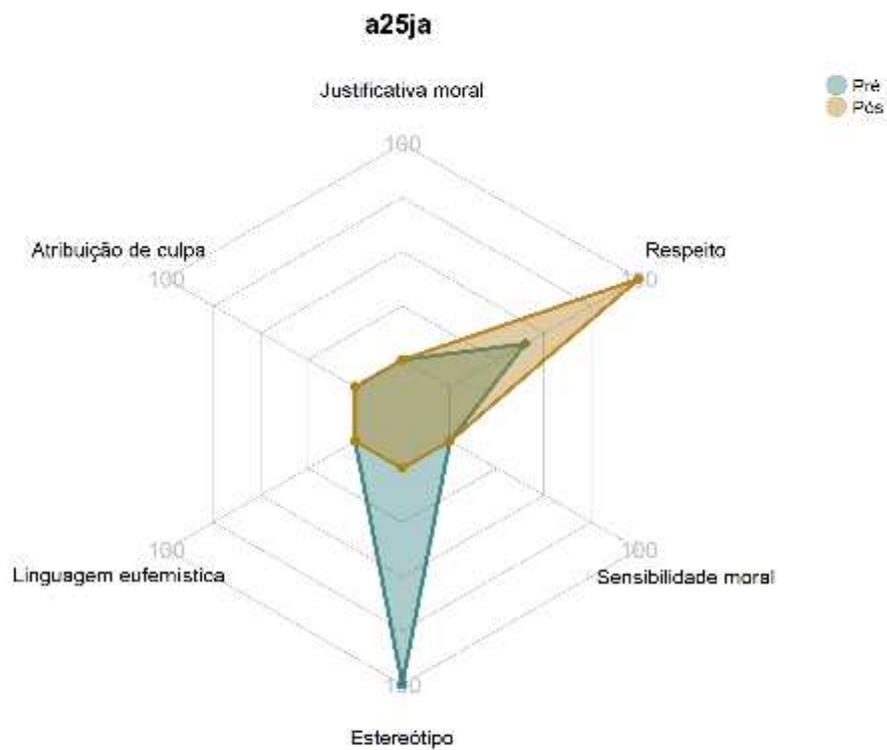
Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

GRÁFICO 26: Tipo de julgamento do sujeito a15ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.



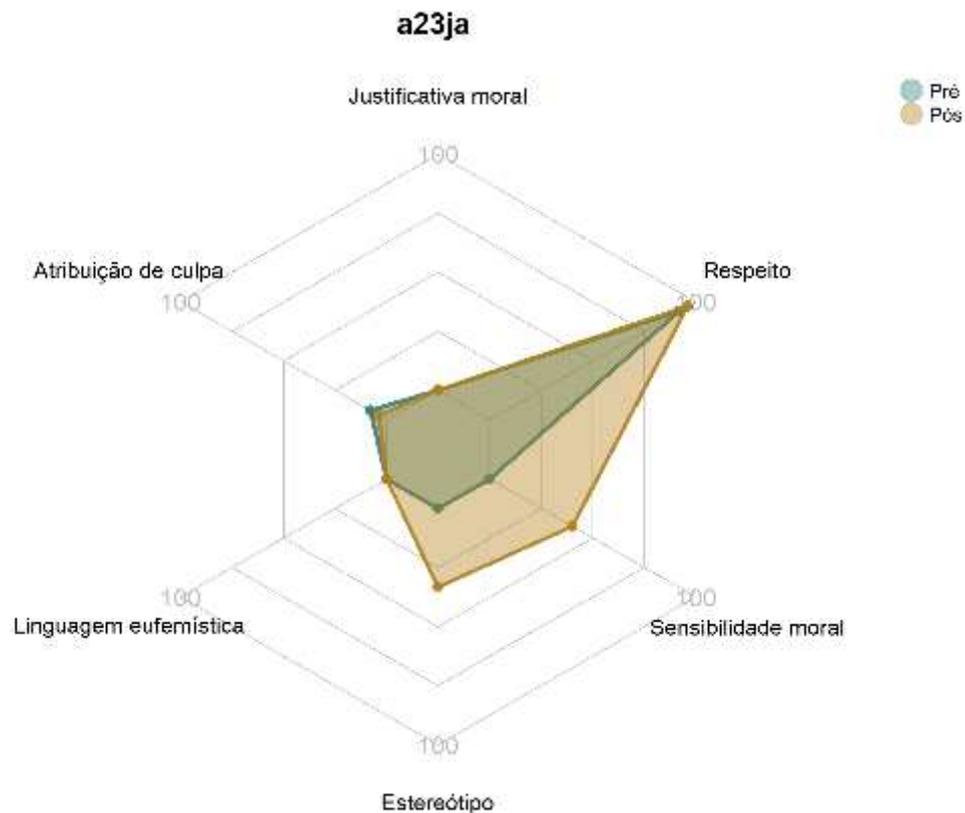
Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

GRÁFICO 27: Tipo de julgamento do sujeito a25ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

GRÁFICO 28: Tipo de julgamento do sujeito a23ja, em relação às situações de agressão on-line, apresentadas no questionário.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Esses casos individuais representam avanços. Podemos observar que esses alunos passaram a julgar situações de agressão on-line, como formas de desrespeito ou ausência de sensibilidade com os envolvidos. Contudo, é preciso ressaltar que há uma diferença entre o julgamento moral e a ação moral. Para Piaget (1920, 1994), é preciso considerar as dimensões intelectuais (a do dever) e afetivas (a do querer), ao pensar as questões que envolvem a moral. Isso significa que somente a cognição, ou seja, saber julgar o que deve ser feito em uma situação, não é suficiente para explicar a ação moral, pois também é preciso querer agir bem, isto é, para que haja a ação, é preciso que este conhecimento se torne valor para a pessoa.

Portanto, esses sujeitos destacados acima podem ter consciência de que as situações hipotéticas apresentadas são vistas como falta de respeito ou ausência de sensibilidade com o sentimento do outro, mas isso não significa que agem dessa forma, ou seja, eles podem ter conhecimento sobre os princípios, mas não aderiram ao valor.

Nesse sentido, esses adolescentes precisam querer agir bem, e as atitudes morais precisam fazer parte de seus valores para que consigam agir moralmente.

Sendo assim, fomos buscar indícios nas entrevistas de grupo focal, para verificar, se na ação, esses domínios (respeito e sensibilidade) estavam presentes. Selecionamos um dos momentos importantes do procedimento, em que buscamos justamente verificar transformações nas atitudes ou comportamentos dos jovens, o momento em que o entrevistador faz a pergunta: *Vocês sentem que esse projeto transformou o comportamento de vocês?* Algumas respostas nos chamaram atenção para esses domínios:

- A04ja:

*Mudou principalmente na internet. Eu era despreocupada, falava sem pensar. Agora mudei, porque **sei que as pessoas podem ser afetadas**. Quando eu via uma pessoa comentar e mesmo que não era a minha opinião eu não respeitava, agora eu falo a minha opinião, mas respeito a dela.*

- A09JA:

*Eu lembro que eu tinha costume de me referir às características de alguém com palavras ofensivas e hoje percebo quanto errada estava e **procuro respeitar quando vou me referir alguém**. Agora vejo o quanto pode mudar a vida de alguém, inclusive a minha, muito, muito, muito...*

*Pra mim mudou o meu jeito de olhar certas coisas que acontecem na nossa sala de aula porque querendo ou não, a gente passa por conflitos e às vezes as pessoas usam a característica física de alguém pra ofender porque ela tá muito estressada e, antes não me incomodava muito porque eu ficava “ai, eu não vou me meter porque eu não quero comprar brigas dos outros”, mas **hoje eu me sinto profundamente incomodada quando eu vejo alguém isolando alguém por algo que ela é ou por algo que ela tá passando e, eu tento ajudar da minha forma alguém que eu vejo que tá passando dificuldade**, às vezes eu nem sempre percebo, mas eu tô tentando mudar sobre isso.*

- B08JA:

As vezes a gente comentava uns comentários, a gente não tinha muita noção. A gente xingava uma pessoa, fazia bullying com uma pessoa na internet. As vezes a gente levava na brincadeira, mas a gente sabia que a pessoa podia ficar chateada, sabe? E a

gente achava que se a gente fizesse isso com a pessoa e ela ficasse chateada não ia dar nada, que ia ficar por ali. Ai a gente descobriu que a pessoa podia denunciar a gente, que dava processo e tudo. E a gente não tem que ficar só preocupado com o processo, porque a gente não sabe como a pessoa vai se sentir, a gente não tá ali na frente dela, então a gente não sabe o que ela vai sentir.

Podemos observar, nos trechos destacados, a presença de aspectos morais, considerados importantes para nós, como o reconhecimento do sentimento alheio e estar atento às necessidades dos outros. Fica evidente que os três sujeitos reconhecem mudanças em suas atitudes diante de situações de violência que vivenciam, estas relacionadas à presença dos domínios de respeito e sensibilidade moral.

De forma geral, os resultados encontrados indicam avanços pessoais e coletivos relevantes. Constatamos que houve, no grupo de sujeitos, uma redução dos índices de julgamentos morais menos evoluídos. Ao mesmo tempo, nossos resultados individuais, oriundos tanto dos questionários quanto do grupo focal, indicam a presença de elementos morais importantes, como sensibilidade, empatia e respeito. Nos excertos das entrevistas, selecionados por nós, é evidente uma postura mais empática, lembrando que entendemos simpatia e empatia como sinônimos, cuja definição, apresentada por La Taille (2009), se refere à compaixão, ou à capacidade de compartilhar a dor alheia. Sabemos que ela é fundamental para as relações, principalmente tratando-se do ambiente virtual, em que há o distanciamento físico e emocional entre os sujeitos, pois pode conduzir indivíduos a terem ações mais solidárias, generosas, respeitosas nesse ambiente. Nesse sentido, podemos inferir, a partir desses resultados individuais, que há sujeitos participantes da nossa pesquisa, que apresentaram mudanças com relação ao julgamento e ação moral, no que diz respeito ao reconhecimento dos sentimentos alheios e das consequências das ações desrespeitosas nas redes.

Porém, chamamos atenção para um fator essencial, ao analisarmos esses aspectos relacionados às transformações dos alunos participantes. Dentro da perspectiva teórica adotada por nós neste percurso, concebemos a ética, como uma construção do sujeito que age, ou seja, é a partir da sua interação com o meio, com as experiências vivenciadas afetivamente, que os valores morais vão se integrando à sua personalidade (PIAGET, 1932, 1994; LA TAILLE, 2006). Nesse sentido, apesar de identificarmos juízos e ações mais éticas em nossos resultados, consideramos a importância de um

trabalho contínuo, envolvendo essas temáticas e essas práticas pedagógicas, descritas por nós.

4.3.3 Os avanços em relação às dimensões trabalhadas: imagem virtual, relacionamentos on-line, comportamentos on-line e riscos virtuais

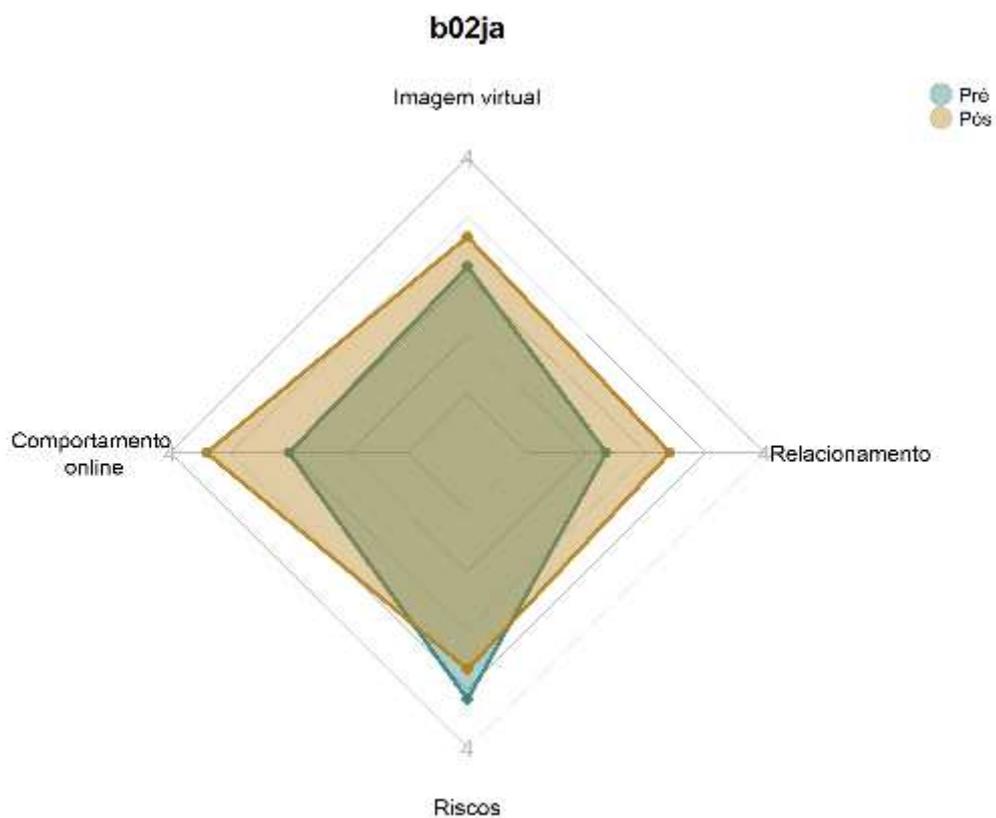
Não foram constatadas mudanças significativas nas análises estatísticas, que avaliaram o grupo de sujeitos com relação às dimensões trabalhadas. Buscamos análises individuais e constatamos uma diversidade de resultados. Alguns alunos transformaram mais, outros permaneceram com os mesmos índices, e outros transformaram pouco. Isso significa que, do ponto de vista estatístico, ao analisamos a diferença média entre os alunos, não houve diferença, ao olharmos para os dados quantitativos. No entanto, reiteramos análises individuais são de extrema relevância para nós, uma vez intentamos acompanhar o desenvolvimento pessoal dos participantes.

Por isso, optamos por apresentar os resultados individuais de sujeitos que representaram essa diversidade de transformações. Foram selecionados três participantes representativos para ilustrar a disparidade de resultados, ao compararmos pré e pós-testes, e, também, buscamos analisar os resultados desses mesmos sujeitos nos outros instrumentos avaliativos, para comprovar a consistência das conclusões. Elegemos o sujeito B02JA, que apresentou transformações importantes; o sujeito B15JA, que permaneceu praticamente com os mesmos índices; e o sujeito A10JA, que transformou pouco. A seguir, apresentaremos os resultados dos três instrumentos para cada sujeito selecionado:

- Sujeito B02JA:

Na comparação entre tempos, podemos verificar, no gráfico abaixo, que esse sujeito apresentou um aumento da pontuação nas dimensões: imagem virtual, comportamento on-line e relacionamento on-line. Há uma pequena redução da pontuação na dimensão relacionada aos riscos virtuais, que foi uma dimensão que não trabalhamos na íntegra com os alunos.

GRÁFICO 29: Transformações pessoais do sujeito b02ja, em relação às dimensões trabalhadas.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Quando vamos analisar os resultados dos outros instrumentos para comprovar a transformação desse sujeito, identificamos que ele se percebe avançado nos dois critérios avaliativos da rubrica:

Participação

Código do aluno	Aplicação 1	Aplicação 2	Aplicação 3
B02JA	●	○	●

Legenda: Níveis da rubrica representados pelas seguintes cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
○	●	●	●	●

Conexão com os temas

Código do aluno	Aplicação 1	Aplicação 2	Aplicação 3
B02JA			

Legenda: Níveis da rubrica representados pelas seguintes cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
				

Ademais, selecionamos alguns excertos da entrevista deste sujeito, que demonstram reflexões relacionadas, principalmente, à dimensão do comportamento on-line:

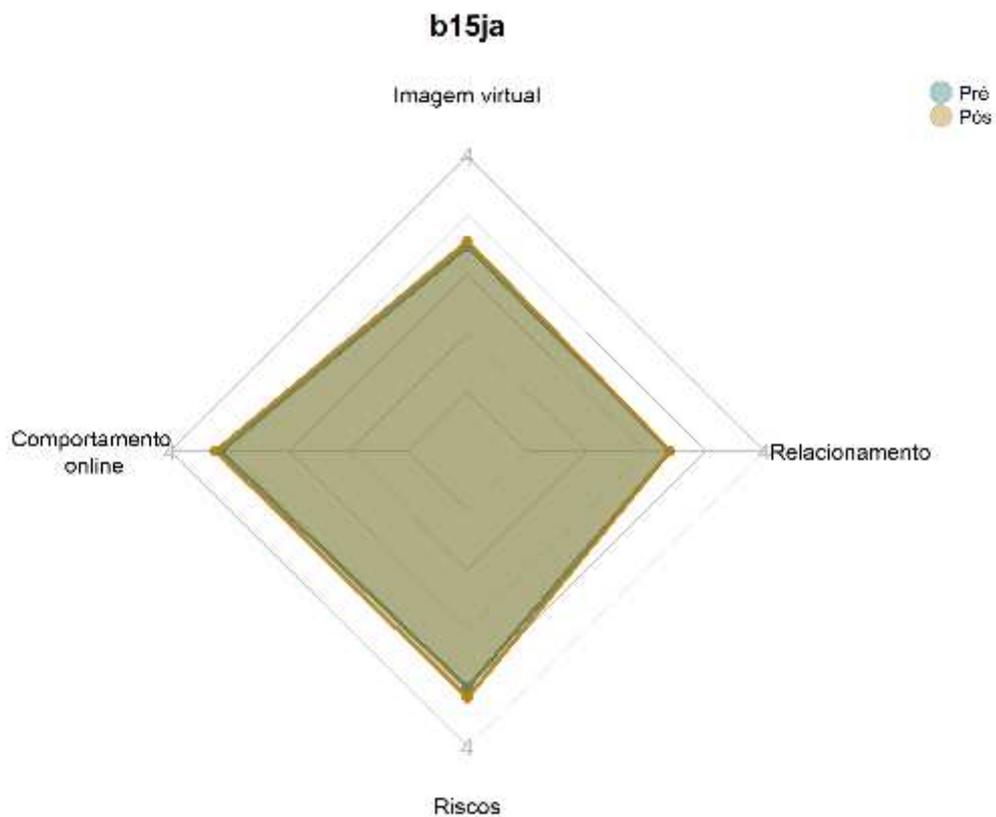
Nesse ano, os temas que ela mais falou foi esses que a gente já disse: racismo, homofobia, essas coisas, então todos esses temas, às vezes pros meninos nem tanto, mas pra meninas foram uns assuntos que aprendemos, que rendeu mais do que pra eles, sabe?

Os temas desse ano são coisas mais atuais, não é novidade, mas como é uma coisa que tá acontecendo no mundo, a gente ficar sabendo das consequências que tem e é muito melhor, porque normalmente, machismo, essas coisas, na TV mostra, mas ao mesmo tempo, ela não fala, só fala que o agressor, a pessoa que fez só recebe um tipo de consequência, existe vários, entende?

- Sujeito B15JA:

Elegemos um exemplo desse sujeito, que não apresentou transformação na comparação das respostas do pré e pós-teste, conforme demonstra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 30: Transformações pessoais do sujeito b15ja, em relação às dimensões trabalhadas.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020)

Na avaliação formativa, é um sujeito que se percebe em níveis avançados nas três aplicações, tanto com relação à participação:

Código do aluno	Aplicação 1	Aplicação 2	Aplicação 3
B15JA	●	●	●

Legenda: Níveis da rubrica representados pelas seguintes cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
○	●	●	●	●

Quanto conexão com os temas:

Código do aluno	Aplicação 1	Aplicação 2	Aplicação 3
B15JA			

Legenda: Níveis da rubrica representados pelas seguintes cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
				

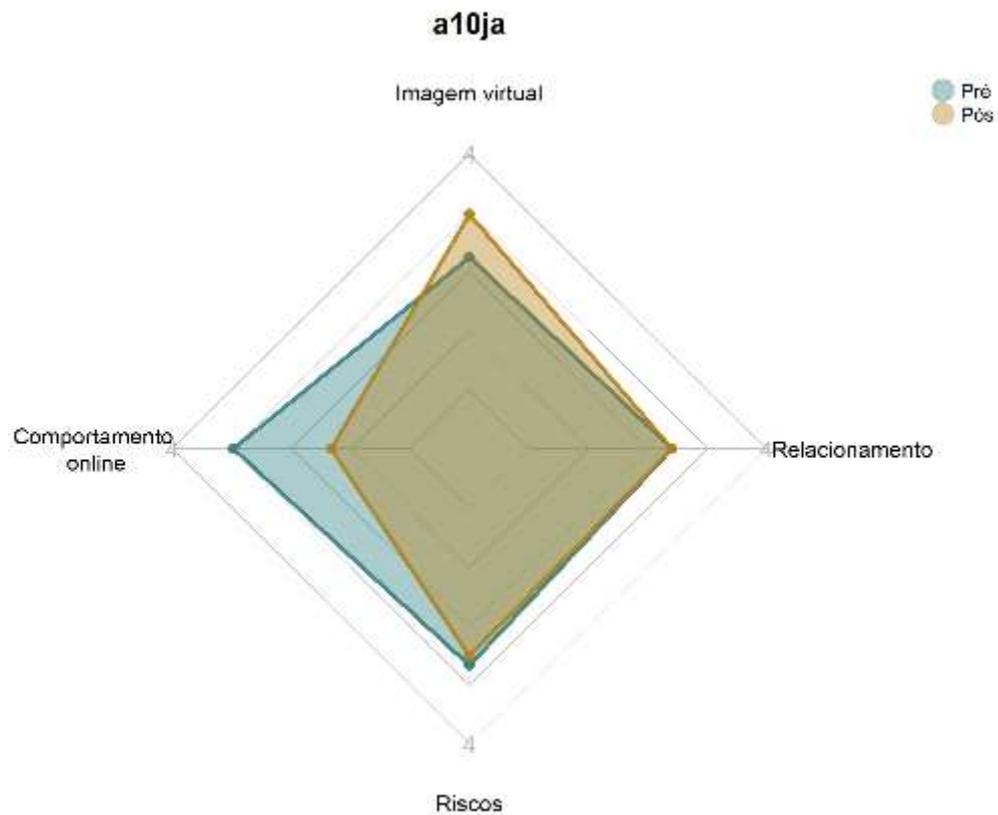
Esses índices corroboram com a nossa percepção sobre o envolvimento do sujeito nas atividades propostas. Desde o início do programa, B15JA participou ativamente das atividades, contribuindo com reflexões importantes nas discussões coletivas. Ao olharmos para a participação deste sujeito no grupo focal, percebemos um indicio de avanço com relação à temática que abordamos nas aulas sobre comportamentos on-line, que foi o discurso de ódio e os limites do humor:

Antigamente tinha umas figurinhas que a gente achava graça, que a gente achava que não tinha muita coisa. Atualmente, agora com as aulas da Thais, a gente viu que tem meio que um discurso de ódio por trás disso.

- Sujeito A10JA

Como podemos verificar no gráfico a seguir, esse sujeito apresenta um leve avanço com relação à dimensão imagem virtual. Atribuímos esse resultado, devido ao seu envolvimento com as propostas no início do projeto. No ano de 2018, A10JA contribuiu significativamente com as reflexões das atividades que propomos. No ano de 2019, esse aluno mudou de turma e apresentou uma queda relevante, com relação ao seu envolvimento nas propostas, principalmente no 2º semestre, em que participava apenas de uma parte da aula, pois tinha treino para um campeonato, o que talvez explique, porque reduziu a pontuação na dimensão relacionada ao comportamento on-line, que foi trabalhada no decorrer do ano de 2019, como podemos verificar a seguir:

GRÁFICO 31: Transformações pessoais do sujeito a10ja em relação às dimensões trabalhadas.



Fonte: ProEstat Consultoria Estatística (2020).

Na avaliação formativa, o sujeito se avalia como participativo (nível 4) nas duas primeiras aplicações, o que não corrobora com as nossas observações e percepções, uma vez que apresentava uma postura displicente, como já relatamos anteriormente. Ao olharmos a participação deste aluno no grupo focal, encontramos indícios de sua ausência nas aulas e desconexão com as temáticas discutidas no segundo ano do projeto. Destacamos, a seguir, um excerto de sua entrevista, no qual ele afirma que a pesquisadora não permitia que ele saísse da sala para o treino de futebol, e os demais alunos se manifestam contra seus argumentos:

Ela (pesquisadora) briga muito com nós (alunos se manifestam em defesa da Thaís, apontando que ele é terrível). Nós tinha treino de futsal e tinha um horário, ela não queria deixar a gente ir no horário (alunos rebatem dizendo que eles iam no horário da aula).

Os resultados dos três participantes demonstram uma disparidade muito grande, o que não possibilita afirmarmos que houve transformações coletivas significativas do grupo de sujeitos, com relação às dimensões trabalhadas a partir dos questionários aplicados. Diante desse cenário, buscamos examinar os dados oriundos dos outros instrumentos. Identificamos mostras relevantes, ao analisarmos as evidências apresentadas pelos participantes durante as aplicações da rubrica. Selecionamos excertos que podem indicar transformações pessoais no que se refere aos temas discutidos dentro de cada dimensão. A seguir, organizamos um quadro, em que apresentaremos alguns exemplos de evidências, nos quais identificamos avanços com relação às dimensões trabalhadas:

QUADRO 23: Excerto das evidências apresentadas na rubrica e a relação com a dimensão trabalhada.

Sujeito	Excerto da evidência apresentada na rubrica	Dimensão
A27ja	Aplicação 2- nível 4: <i>Eu estou nesse nível, porque sei o quanto é perigoso sair falando com pessoas que não conhecemos, então passei a prestar mais atenção na aula e não falo mais com essas pessoas estranhas. E isso faz bem tanto para mim quanto para as outras pessoas, é importante na “vida” de todos nós.</i>	Riscos Virtuais
A09ja	Aplicação 1 – nível 3: <i>Ontem tomei a iniciativa de sair de um grupo de Facebook que fazia postagens ofensivas e eu achava engraçado. Agora só vejo quanto ódio e desrespeito esse grupo gerava e não vejo mais graça. Denunciei o grupo. Para ir pro próximo nível eu preciso tomar mais atitude na hora de dizer que aquilo é errado e aprender a identificar melhor as ofensas virtuais.</i> Aplicação 3- nível 4: <i>Tento ao máximo explicar para colegas (de forma informal) de que é importante manter respeito com o próximo ao argumentar na internet e na vida real. Com desconhecidos tento ser respeitosa ao explicar essa importância também</i>	Comportamento on-line
A04ja	Aplicação 3- nível 4: <i>Nesses últimos meses tendo aulas de convivência ética comecei a refletir mais sobre as minhas ações e também sobre as ações das outras pessoas. Também mudei as minhas atitudes para ser o mais respeitosa possível.</i>	Comportamento on-line
A23ja	Aplicação 1- nível 3: <i>Um exemplo é: depois das aulas de convivência eu tomo mais cuidado com pessoas desconhecidas que me chamam no chat das redes sociais e também alerta meus colegas.</i>	Riscos Virtuais Relacionamentos on-line

	Aplicação 2- nível 4: <i>Depois das aulas eu fico mais atenta com tudo o que vou falar para meus amigos ou o que eles falam nas redes sociais.</i> Aplicação 3- nível 4: <i>Eu acho que continuo nesse nível porque depois das aulas de convivência online eu passei a ter uma certa preocupação e cuidado com tudo o que posto nas redes sociais.</i>	Imagem Virtual
B26ja	Aplicação 3- nível 4: <i>Essas aulas começaram a interferir na minha vida e no julgamento que faço sobre as pessoas e sobre eu mesma.</i>	Comportamento on-line

Fonte: a pesquisadora (2020).

Podemos verificar, a partir desses trechos descritos, que as evidências apresentadas por alguns alunos demonstram aprendizados relevantes em relação às dimensões trabalhadas. É possível observar transformações, com relação aos temas que foram discutidos durante a intervenção:

- estratégias de segurança digital;
- conversa com pessoas desconhecidas;
- identificação de *cyber* agressões;
- excesso de confiança ao compartilhar informações pessoais;
- vitrine (a imagem que é transmitida aos outros nas redes sociais);
- diferença entre opinião e argumento; e
- julgamentos on-line.

Além disso, buscamos evidências dessas mudanças nas entrevistas, realizadas no grupo focal. Encontramos dados que complementam as possíveis transformações nestes domínios, como pretendemos demonstrar a seguir:

QUADRO 24: Excerto das entrevistas do grupo focal e a relação com a dimensão trabalhada.

Sujeito	Excerto da entrevista do grupo focal	Dimensão
B30ja	<i>Isso eu não percebi em ninguém, eu não prestei atenção, mas em mim eu acho que sim, por exemplo, antes de compartilhar coisas minhas nas redes sociais eu penso bem mais, antes eu não pensava em nada e só publicava.</i> <i>Hoje em dia eu penso duas vezes.</i>	Imagem Virtual
A11ja	<i>Teve uma pessoa no facebook que me mandou solicitação e eu aceitei, daí essa pessoa falava que era famosa. Aí eu fui pesquisar sobre essa pessoa em outros sites, aí eu não achei essa pessoa. Até pessoas aqui dessa escola se</i>	Relacionamentos on-line

	<p><i>passaram por um menino pra falar comigo, aí eu fui descobrir que era duas meninas falando comigo.</i></p> <p>Entrevistador: <i>E o que isso mudou do seu comportamento?</i></p> <p>A11ja: <i>Que eu não devo confiar assim nas pessoas, que eu devo conhecer mais sobre elas antes de falar sobre mim.</i></p>	
<p>*Sequência de um diálogo envolvendo os sujeitos:</p> <p>B08ja B02ja B12ja B15ja B32ja B30ja</p>	<p>B08ja: <i>Eu acho esse projeto muito importante pras pessoas num achar que tipo, que a internet é só brincadeira, sabe? Eles acham que qualquer coisa que eles fazer lá vai ficar por aquilo.</i></p> <p>B02ja: <i>É como ela falou, uma forma de mostrar pra todo mundo que a internet não é só uma brincadeira, atrás disso tem uma causa e uma consequência, então independente, vamos supor, se você colocar uma coisa que pra você é engraçada e pra outro não, e a pessoa se ofender ou qualquer coisa do tipo, vai ter uma consequência pra isso, entende? Toda ação tem as suas consequências.</i></p> <p>B12ja: <i>Tipo assim, se eu tiver zoando a pessoa e ela me zoando até vai, mas se ela vem me zoar assim do nada eu nem falo mais nada, né? Vou ficar batendo boca também?! Se fosse antigamente eu já ia zuar ela de novo.</i></p> <p>B15ja: <i>Antigamente tinham umas figurinhas que a gente achava graça, que a gente achava que não tinha muita coisa. Atualmente, agora com as aulas da Thais, a gente viu que tem meio que um discurso de ódio por trás disso.</i></p> <p>B32ja: <i>Tinha uma figurinha que eu excluí do meu celular.</i></p> <p>B12ja: <i>A gente ficava zoando sem ter noção se a pessoa tava gostando</i></p> <p>B30ja: <i>As pessoas pensam duas vezes antes de fazer aquela coisa que pode afetar outra.</i></p>	Comportamento
A21ja	<p><i>Fake news. Fake news eu saía compartilhando tudo assim, sem pensar. Depois que teve a aula sobre o tema lá do fake news, eu parei de sair compartilhando tudo.</i></p>	Riscos Virtuais

Fonte: a pesquisadora (2020).

Evidencia-se, a partir da fala dos alunos nesses excertos, a presença de temas, que foram trabalhados durante nosso programa, tais como:

- vitrine (a imagem que é transmitida aos outros nas redes sociais);
- limite entre espaço público e privado;
- excesso de confiança ao compartilhar informações pessoais;
- discurso de ódio;
- limites do humor;
- responsabilidade pelas ações on-line; e

- desinformação (*Fake News*).

Ao analisarmos todos os resultados apresentados neste item, podemos inferir que, apesar de não encontramos mudanças significativas do ponto de vista estatístico, houve transformações pessoais que, possivelmente, impactaram no coletivo, com relação às dimensões trabalhadas: imagem virtual, relacionamentos on-line, comportamentos on-line e riscos virtuais. Essa conclusão se dá por dois motivos. Primeiro, ao analisarmos os dados qualitativos, observamos essas transformações nos relatos dos alunos, oriundos da rubrica e grupo focal, como apresentamos acima. Nos trechos destacados, é possível observar a presença de temas que foram discutidos no decorrer do projeto e que passaram a integrar as ações dos sujeitos elencados. Também, nos excertos apresentados, identificamos a presença de competências socioemocionais e valores sociomoraís, que objetivamos desenvolver, como apresentamos no capítulo 4, destacamos: a auto-observação, a autorregulação, a compreensão crítica, a empatia virtual, o julgamento moral, o pensamento consequencial, a percepção de riscos e o respeito ao outro.

Além disso, partimos do pressuposto de que as transformações pessoais e coletivas, com relação às subcategorias envolvimento dos sujeitos nas situações de *cyber* agressão e julgamento dos alunos em relação a determinadas ações on-line, refletem avanços nesta terceira subcategoria, que integram as dimensões trabalhadas em nosso programa. Nesse sentido, ao considerarmos todos esses elementos somados, inferimos que a intervenção educativa alcançou resultados satisfatórios, em relação às transformações pessoais e, também, coletivas do grupo de sujeitos participantes.

4.4 Encontros formativos

4.4.1 Participação e envolvimento dos alunos nas aulas

Para apresentar os resultados, que consideramos relevantes acerca da participação e envolvimento dos alunos nas aulas, selecionamos, entre os resultados das rubricas, aqueles em que o avanço percebido pelo aluno corresponde às nossas observações e expectativas durante as atividades que estávamos desenvolvendo nas aulas no momento das aplicações. Na aplicação 1, foi considerado o envolvimento dos alunos na proposta de trabalho em grupo, em que deveriam conceitualizar diferentes tipos de agressões virtual, pesquisar nas próprias redes sociais exemplos dos diferentes tipos de agressão virtual e elaborar uma apresentação em grupo para a sala sobre os temas que pesquisaram. Na aplicação 2, foi considerado o envolvimento dos participantes nas atividades e discussões coletivas, realizadas sobre diferentes tipos de preconceitos

manifestados na rede, bem como o início da organização do evento para escola. Na aplicação 3, consideramos a participação dos alunos nas palestras dos convidados externos, bem como as discussões realizadas acerca da importância do uso da comunicação construtiva e da assertividade nas relações on-line.

A seguir, apresentamos um quadro, em que destacamos na cor vermelha, os alunos que atenderam a esses critérios:

QUADRO 25: Alunos que atenderam aos nossos critérios, com relação à participação nas aulas.

PARTICIPAÇÃO NAS AULAS								
A01JA	● ● ●	A29JA	● ○ ●	B07JA	● ● ●			
A02JA	● ● ●	A20JA	○ ○ ●	B08JA	○ ○ ●			
A04JA	● ● ●	A21JA	● ○ ●	B10JA	● ● ●			
A05JA	● ● ●	B21JA	● ● ●	B12JA	○ ○ ●			
A07JA	● ● ●	A23JA	● ● ●	B13JA	● ● ●			
A08JA	● ● ●	A25JA	● ○ ○	B14JA	● ○ ●			
B28JA	○ ○ ●	A27JA	● ● ●	B15JA	● ● ●			
A09JA	● ● ●	A31JA	● ● ●	B16JA	● ● ●			
A11JA	● ● ●	A03JA	● ● ○	B18JA	● ○ ○			
A13JA	○ ○ ●	B02JA	● ○ ●	B19JA	● ● ●			
A14JA	○ ○ ●	B03JA	● ● ●	B20JA	○ ● ○			
B05JA	● ● ●	A10JA	● ● ○	B31JA	● ● ●			
A15JA	● ○ ●	A12JA	● ● ○	A24JA	● ● ○			
A18JA	● ● ●	B32JA	○ ○ ●	B25JA	● ○ ○			
A30JA	● ● ●	B30JA	● ● ●	B26JA	● ○ ●			

Fonte: a pesquisadora (2020).

Observamos um alto índice de alunos que foram considerados participativos dentro do grupo de sujeitos, em alguns casos, alunos que apresentaram avanços com relação ao nível estabelecido nas três aplicações. Esses dados representam mudanças positivas dentro do programa, isto é, há um salto qualitativo, ao observarmos os avanços desses alunos. Há um grande número de sujeitos que assinalaram o nível 3 logo na primeira aplicação e, depois, na aplicação 2 e 3, podemos observar um número alto de

sujeitos que se avaliaram nos níveis 3 e 4, o que nos leva a inferir que esses alunos atingiram as nossas expectativas com relação à participação nas aulas, durante o segundo ano do projeto, do ponto de vista da perspectiva deles.

Optamos por apresentar exemplos de evidências, apresentadas pelos participantes que demonstram esses avanços na perspectiva deles:

- A07ja:

Aplicação 1- nível 1: *Às vezes eu sei responder uma pergunta, interagir nas conversas, mas acabo ficando em silêncio e nem sempre coloco o que aprendo em prática. Acho que no momento não estou procurando ajuda, acho que isso vai ter que vir de mim.*

Aplicação 2 - nível 3: *Estou conectando, isso quer dizer que eu passei, consegui vencer alguns medos e me entregar mais às aulas. Aprendi a me entregar, conversar, ouvir e etc. Ainda preciso me conectar totalmente para isso preciso aprender a falar de forma mais respeitosa e buscar argumentos necessários.*

Aplicação 3- nível 3: *Eu acho que continuo no nível 3. Eu mudei bastante meu jeito de pensar, desde que as aulas começaram, porém eu ainda tenho que aprender novas formas de me expressar e também respeitar mais as opiniões das pessoas.*

- A04ja:

Aplicação 1- nível 3: *Eu tenho muita facilidade em ouvir meus colegas e penso muito antes de falar, para conseguir dizer algo de forma respeitosa. Por isso, às vezes, quando não formulo minha frase direito, prefiro não falar. Eu acho que participo ativamente pois sempre procuro comentar sobre os assuntos da aula. Para ir para o próximo nível acho que preciso ter mais argumentos, porque na maioria das vezes, não consigo explicar muito o que eu penso, então acaba ficando um pouco sem sentido e também incentivar meus colegas.*

Aplicação 2- nível 3: *Acho que continuo no mesmo porque não tenho incentivado meus colegas e mesmo me expressando de forma mais respeitosa nem sempre consigo argumentar do jeito que eu quero. Tenho que procurar argumentar melhor.*

Aplicação 3- nível 3: *Sei que desde o início do ano eu continuo no mesmo nível, mas acho que ainda não me expesso tão bem, fico as vezes em dúvida de como falar o que eu penso. Então falta um pouquinho ainda para eu ficar conectada.*

- B14ja:

Aplicação 1- nível 2: *Às vezes não consigo ouvir as pessoas, não tenho paciência pra ficar escutando, sabe. Às vezes eu não entendo muito, porque durmo do*

nada rs. Tenho muito interesse nessa aula, mas não entra muita coisa na minha cabeça. Vou tentar prestar mais atenção na aula.

Aplicação 2- não participou.

Aplicação 3- nível 4: *Eu acho que estou conectada porque entendo o conteúdo da aula e ele faz todo sentido pra mim.*

- B15ja:

Aplicação 1- nível 3: *Eu participei, conversei bastante com meus amigos, escutei bastante eles, nós discutimos os temas e eu respeitei a opinião deles na roda de conversa que nós fizemos aqui na sala. Acho que para ir pro próximo preciso mais atenção e interagir mais, porque nem sempre falo.*

Aplicação 2- nível 4: *Acho que estou conectada, pois participo sempre das aulas, tento explicar meu ponto de vista, respeito a opinião dos meus colegas, dou minha opinião, respeitando as outras. Falo pros meus amigos darem o ponto de vista deles também. Às vezes eu não falo nada, mas acho que mesmo assim estou conectada.*

Aplicação 3- nível 4: *Acho que estou conectada pelo mesmo motivo que eu coloquei anteriormente. Participo sempre das aulas tento apresentar meu ponto de vista e tals.*

- B19ja:

Aplicação 1- nível 3: *Bom, na aula passada uma aluna deu a opinião dela sobre um caso de cyberbullying e eu achava que era linchamento. Mas, nós não entramos em um acordo, porém respeitei a opinião dela e ela respeitou a minha.*

Aplicação 2- nível 4: *Ah acho que eu sou uma boa aluna porque eu discuto bem, sobre os temas da sala, numa aula que teve sobre racismo eu discuti bem sobre o assunto e argumentei muito bem, respeitando a opinião dos outros, porem não pensando igual.*

Aplicação 3- nível 4: não apresentou evidência.

Ao analisarmos os excertos, podemos verificar que algumas evidências foram apresentadas de forma geral, sem muitos detalhes ou exemplos que confirmassem o nível de participação dos alunos. Acreditamos que a falta de um *feedback* nosso, individualmente, para alguns alunos, impactou nesses resultados. Embora esse *feedback* tenha ocorrido entre os próprios alunos, nós, pesquisadores, poderíamos ter feito reflexões para que os alunos pudessem reescrever ou explicar as evidências.

Ressaltamos que essa autoavaliação foi fundamental dentro dos pressupostos do nosso programa, uma vez que tomamos, como oportunidade, para que os participantes

tomassem consciência das próprias dificuldades e refiltrassem sobre as próprias ações, uma vez que são instrumentos utilizados para promover o pensamento e a aprendizagem (NUNES, 2014). Retomamos Sancho (2009), que aponta as rubricas, como instrumentos que orientam os alunos a assumirem a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, motivando-os a participar das atividades, traçar e gerenciar suas metas.

Ainda, segundo o autor, as rubricas também auxiliam os professores na avaliação dos seus alunos. Nesse sentido, há avaliações dos sujeitos que não foram assinaladas na figura x, porque suas perspectivas não corresponderam às nossas observações e avaliações. Sujeitos como, por exemplo, a10ja e a03ja, como já apontamos anteriormente, mantiveram uma postura desinteressada durante as aulas e se avaliaram no nível 4 da rubrica no decorrer da aplicação 2. Tal avaliação não correspondeu às nossas observações, o que nos faz inferir que também neste instrumento os alunos responderam de forma displicente.

Por outro lado, há alunos que se avaliaram no nível 3 nas três aplicações, como, por exemplo, os sujeitos a04ja e a23ja, em nossa perspectiva, eram participantes nível 4. Desde o início da intervenção, mostraram-se interessados, participaram das discussões e atividades propostas. Nossa hipótese é que, como os alunos não estavam habituados a se autoavaliarem, podem ter apresentado alguma dificuldade, ao marcarem suas respostas de acordo com a aquilo que realmente pensavam. Os *feedbacks* individuais também poderiam contribuir para evitar essas inconsistências.

De forma geral, consideramos que a maioria dos alunos participou de forma satisfatória das ações do programa. Porém, alguns temas engajaram mais que outros, como pretendemos discutir a seguir.

4.4.2 Pertinência dos temas estudados

Para analisarmos os temas que engajaram e foram pertinentes na perspectiva dos sujeitos participantes, propomos o cruzamento de resultados de dois instrumentos avaliativos: a rubrica e o grupo focal.

Iniciamos, com a apresentação de três categorias avaliativas, que foram organizadas de acordo com as respostas dos adolescentes que participaram do grupo focal: os temas que foram mais significativos, as atividades que engajaram mais e temas que não foram tão interessantes.

A seguir, agrupamos as respostas dos alunos que se enquadram nessas categorias:

QUADRO 26: Temas que foram mais significativos.

Temas que foram mais significativos
<p>A08ja – Cyberbullying. <i>A gente não para pra pensar como o outro está se sentindo e pensando.</i></p> <p>A04ja – <i>O tema que mais gostei preconceito. Porque foi confuso. A gente não sabe se está sendo preconceituoso.</i></p> <p>A25ja – Assédio, foi um tema bom.</p> <p>A07ja -Preconceito, homofobia, racismo. <i>Sobre o racismo, pra mim chamou atenção porque na nossa escola tem muita gente negra e pra muitas pessoas chamar os outros de neguinho, de macaco, era normal, só que depois dessa aula muita gente entendeu que não é bem assim, sabe? É um assunto muito sério. E ah, a homofobia também.</i></p> <p>A13ja - Racismo.</p> <p>B32ja- <i>Acho que foi o racismo, machismo, a homofobia, a xenofobia, a gordofobia e assédio.</i></p> <p>B14ja: <i>Todos vão ser importantes, você vai levar pra vida toda.</i></p> <p>B08ja- <i>Eu acho que quando ela emprestou o tablet pra gente, a gente ficava fazendo pesquisa e eu acho que foi muito legal. A gente pôde desenvolver uns conhecimentos, tipo, ela perguntava “você faz isso?”, e aí as vezes a gente ligava que às vezes fosse legal se a gente fizesse isso.</i></p> <p>B15ja- <i>Eu acho que um tema muito legal foi o assédio, que a gente fez até um vídeo que passou para toda a escola.</i></p> <p>B02ja- <i>Nesse ano, os temas que ela mais falou foi esses que a gente já disse: racismo, homofobia, essas coisas, então todos esses temas, às vezes pros meninos nem tanto, mas pra meninas foram uns assuntos que aprendemos, que rendeu mais do que pra eles, sabe?</i></p> <p>B02ja- <i>Os temas desse ano são coisas mais atuais, não é novidade, mas como é uma coisa que tá acontecendo no mundo, a gente ficar sabendo das consequências que têm é muito melhor, porque normalmente, machismo, essas coisas, na tv mostra, mas ao mesmo tempo, ela não fala, só fala que o agressor, a pessoa que fez só recebe um tipo de consequência, existe vários, entende?</i></p> <p>B16ja- <i>O que eu mais gostei foi o cyberbullying e linchamento virtual.</i></p> <p>B07ja- <i>Eu achei interessante os temas sobre preconceitos (xenofobia, gordofobia, esses outros) porque o pessoal não conhece muito esses daí, né?</i></p> <p>B30ja- <i>Eu achei interessante o tema sobre homofobia.</i></p> <p>B19ja- <i>Eu gostei muito do tema sobre o racismo.</i></p>
Atividades que engajaram mais
<p>A09ja- <i>Eu gosto do jeito que a Thais aborda os temas. Ela incentiva e traz atividade diferentes. A atividade que mais afetou foi a do discurso de ódio. Três grupos e sentados na frente e falamos frases ofensivas. Discutimos sobre os sentimentos e porque falam deste jeito na internet.</i></p>

B28ja- *Aí tem aqueles também dos **aplicativos** que ajudam naquele negócio de suicídio. Tem um aplicativo que ela passou várias vezes, que você entra no google e conversa com a pessoa e ela te ajuda a não se cortar, entendeu? Várias coisas*

A11ja- *Eu também acho legal quando **ela traz pessoas de fora para falar sobre outros assuntos**, tipo o Gabriel, porque ele também sofreu pela internet (explicou a história do Gabriel), só por que ele é moreno, negro? Isso daí eu achei bem interessante, trazer pessoas de outro lugar que sofreram para falar, para se abrir.*

A07ja- *Eu achei legal ela ter trazido, eu não lembro o nome das pessoas, mas veio uma mulher que veio na biblioteca, a Kelly, para fazer um **teatro** meio que de uma coisa que tinha acontecido virtualmente. A27ja- *Ela passou um negócio que falava sobre o direito de imagem, né? A11ja- **Que a gente não pode compartilhar imagem de pessoa sem ela autorizar, sem ela saber.****

A11ja- ***Aquela brincadeira que a gente fez frente a frente.** Eu falo um negócio que constrange o B28ja e ele não gosta, daí meio que a gente faz uma brincadeira, mas só que diferente. B28ja- **Uma brincadeira do mal.** A27ja- **Não é uma brincadeira. É uma aula pra ensinar pros outros o que o outro sente.** A11ja- **Porque a gente fez com o 6º, 7º e 8º e deu certo, sabe? Tipo assim, na sala que eu tava deu bastante certo, teve pessoas até que, a gente escreveu frases constrangidas e teve pessoas que ia ler pra pessoa e não conseguiu ler, ela perguntou se podia sair porque não ia conseguir ler frente a frente, olhando no olho da pessoa. Eu achei isso muito bacana porque a pessoa pensou muito antes de falar.***

B30ja- ***O curta-metragem**, que discutiu o assédio sexual*

B19ja- ***A dinâmica que ela fez era juntar uma sala e um sentar na frente do outro e um falar o que não gostava do outro.** Depois eu ia ver como eu me senti falando e a pessoa como se sentiu ouviu. Agressão verbal.*

B08ja- *Eu posso voltar nas atividades que foram legais dela? Eu também achei legal **as palestras** que foram 3, 4 pessoas. E eu acho também o conteúdo que ela traz pra gente não é uma coisa tão formal, sabe? Ela trazia uma coisa que a gente entendia, tipo um meme, figurinha, esses negócios que a gente entende, não uma coisa tão formal que deixava a aula chata, ela sempre tentava interagir com a gente.*

B02ja- *É, igual teve um negócio diferenciado. **A gente gravou um vídeo** de assédio mostrando a realidade de algumas coisas, de certas ações. Ela trouxe o Gabriel lá, que querendo ou não, foi um negócio lá [...] ele vai vim amanhã até, ele e o marido dela vão **ensinar a gente tirar foto**. Então são coisas diferenciadas, ela traz coisas diferenciadas, só o que o projeto dela exige mais que a gente possa ver, não ficar só falando. Eu acho isso bom.*

Temas que não foram interessantes

A04ja – *Não que eu não acho que não deveria ter falado sobre, mas algo sobre **confiança** – porque não acho interessante isso. Não sei explicar. Pra mim o tema não foi interessante. Sei q acontece com outras pessoas, mas pra mim não. Sei que acontece, mas pra mim foi o menos interessante.*

Temas que deveriam ser mais aprofundados

B30ja- *Eu acho que o tema de **homofobia** deveria ser mais abordado.*

B07ja- *O tema de **feminismo** deveria ser mais abordado.*

B19ja- *O tema **assédio** tinha que ser muito mais aprofundado e conversar mais sobre isso, muito mais!*

Fonte: a pesquisadora (2020)

Ao analisarmos os resultados, nos chama atenção que os temas significativos, para os alunos, integram a dimensão Comportamento On-line, relacionados à ausência do respeito nas relações on-line, como: *cyberbullying*; linchamento virtual; assédio; discurso de ódio e preconceitos (xenofobia, machismo, racismo, homofobia e gordofobia). Foram temas trabalhados no decorrer do ano de 2019, de forma aprofundada e que, de acordo com nossas observações, grande parte dos alunos mantiveram-se interessados durante todo o percurso. Ademais, são temas que os alunos sugerem mais discussões, que gostariam que fossem ainda mais aprofundados.

Sobre os temas que não foram interessantes, como a confiança, e outros que não foram citados relacionados ao módulo Imagem Virtual (como, aspectos narcisistas ressaltados nas selfies, popularidade na internet e pressão para ter likes, edição de fotos para modificar o que consideram “defeitos”, pressão para integração em grupos online) e ao módulo Relacionamentos On-line (como, os “contatinhos”, manifestações de ciúmes e controle do (a) parceiro (a) utilizando ferramentas virtuais, stalkear o perfil de amigos ou parceiros, a prática de deixar no vácuo, etc); não significa necessariamente que não foram pertinentes. Pode ser que alguns temas não fizeram sentido para os participantes, porque são mais preventivos, ou seja, são situações que vão acontecer mais pra frente. Mas pode ser também, porque foram temáticas que trabalhamos no início do programa, em um contexto em que nos deparamos com muitos alunos desinteressados, em que não nos conhecíamos, as relações de confiança e respeito entre nós e alunos ainda estavam sendo construídas; todas essas variáveis podem ter interferido em nossos resultados.

Para analisar a pertinência dos temas, analisamos, também, os resultados da rubrica, preenchida pelos participantes, no que se refere ao critério avaliativo “conexão com os temas”, conforme figura a seguir:

FIGURA 30: Resultado das rubricas, com relação à conexão com os temas.

CONEXÃO COM OS TEMAS											
A01JA	●	●	●	A29JA	●	○	●	B07JA	●	●	●
A02JA	●	○	○	A20JA	○	○	●	B08JA	○	○	●
A04JA	●	●	●	A21JA	●	○	●	B10JA	●	●	●
A05JA	●	●	●	B21JA	●	●	●	B12JA	○	○	●
A07JA	●	●	●	A23JA	●	●	●	B13JA	●	●	●
A08JA	●	●	●	A25JA	●	○	○	B14JA	●	○	●
B28JA	○	○	●	A27JA	○	●	●	B15JA	●	●	●
A09JA	●	●	●	A31JA	●	●	●	B16JA	●	●	●
A11JA	●	●	●	A03JA	●	●	○	B18JA	●	○	○
A13JA	○	○	●	B02JA	●	○	●	B19JA	●	●	●
A14JA	○	○	●	B03JA	●	●	●	B20JA	○	●	●
B05JA	●	●	●	A10JA	●	●	○	B31JA	●	●	●
A15JA	●	○	●	A12JA	●	●	○	A24JA	●	●	○
A18JA	●	●	○	B32JA	○	○	●	B25JA	●	○	○
A30JA	●	●	●	B30JA	●	●	●	B26JA	●	○	●

Fonte: a pesquisadora (2019)

Vemos muitos alunos entre os níveis 3 e 4 durante as aplicações, nos momentos (aplicação 2 e 3) em que estávamos discutindo justamente os temas que os alunos apontaram como significativos na entrevista de grupo focal: agressões virtuais e preconceitos manifestados na internet. Esses dados podem justificar o aumento de alunos que se reconheçam como espectadores de agressão virtual e outras formas de desrespeito nas redes, do ponto de vista estatístico, como descrevemos no item 5.2.1, isso porque, a partir de nossas discussões em aula, acreditamos que houve tomada de consciência dessas formas de violência e que tais temas fizeram sentido para os alunos, por vivenciarem cotidianamente essas situações nas redes sociais.

Outro ponto que nos chama atenção é que os resultados do questionário denotam a ausência de relações respeitosas na rede (como já apresentamos anteriormente), muitos desses adolescentes estão expostos a situações de violência e, ao menos, reconheciam essas práticas antes do nosso projeto. Isso nos faz assegurar a

importância desse trabalho nas instituições educativas, levando em consideração as necessidades e realidades desses jovens, em consonância com princípios e valores que consideramos essenciais neste trabalho. Por isso, reiteramos que um trabalho nessa área deve ir além do que propõe ações voltadas para educação midiática e os pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018), apesar de integrá-las. É preciso um trabalho contínuo, um currículo flexível, que leve, em consideração, as vivências e experiências dos participantes, a reflexão e tomada de consciência dos problemas de convivência que enfrentam na internet, as suas consequências para a vida dos envolvidos, conhecimento de pesquisas que envolvem as temáticas e o estabelecimento de acordos educativos, envolvendo aqueles que convivem na internet.

Destacamos, também, as atividades desenvolvidas para trabalhar essas temáticas. Pudemos constatar que atividades práticas ou que envolviam o protagonismo do adolescente foram mais significativas. Foram citadas, mais de uma vez: a atividade que envolvia o exercício de *role playing* (dramatização) acerca do discurso de ódio e que, depois, foi reaplicada pelos alunos durante as oficinas que ministraram às demais turmas da escola; o evento realizado na escola, organizado pelos alunos, em que contamos com a presença de palestrantes; e o desenvolvimento da campanha sobre assédio, que foi divulgada para a comunidade escolar; todas as atividades já foram descritas no item 4.2.2.

Esses dados comprovam que um programa nessa área precisa envolver metodologias ativas, que implicam a aprendizagem por meio da atividade do sujeito (PIAGET, 1977) e o protagonismo juvenil, envolvendo ações educativas que possibilitem os jovens a participarem, ativamente, de atividades direcionadas à solução de problemas, atuando de forma transformadora. Segundo Escámez e Gil (2003), o protagonismo juvenil deve ser, para o jovem, uma conquista de aspirações e ações concretas que o façam concluir temas, conceitos e que o leve ao desenvolvimento. Podemos observar claramente esse ideal transformador dos adolescentes, quando apresentamos essas propostas em que puderam tomar decisões, organizar atividades e debaterem ideias. Nas palavras de Vivaldi (2013), dar protagonismo aos estudantes é confiar em sua capacidade de responder com responsabilidade sobre sua própria atuação como agente social e é, justamente, o que pudemos observar durante o desenvolvimento dessas propostas.

4.4.3 A relação dos alunos com os pesquisadores

Nossa última categoria de análise refere-se à relação dos alunos com os pesquisadores. Utilizaremos os dados produzidos por meio das entrevistas de grupo focal.

Consideramos importante avaliar essa dimensão na perspectiva dos participantes, uma vez que partimos do princípio de que a relação entre professor e aluno, se construída por meio de uma relação de confiança, afeto e respeito mútuo, favorece o desenvolvimento da autonomia moral das crianças e dos adolescentes.

Partimos dos estudos de Gallego (2008), que pesquisou como um professor pode ocupar o lugar de adulto significativo e ser relevante no processo de constituição da moral do adolescente. O autor aponta que as características do professor ideal podem ser divididas em três grupos, que compreendem: o estabelecimento de relações de amizade, troca afetiva e respeito mútuo com o aluno, onde há espaço para expressão espontânea e livre, em um ambiente de cooperação, em que seja possível discutir questões teóricas e particulares; dominar o conteúdo que vai trabalhar; e auxiliar o aluno no processo de construção de conhecimentos.

Ademais, para análise dos resultados, nos atentamos também para a importância da confiança na constituição de relações positivas. Segundo Garcia (2012), na escola, a confiança “constitui um componente essencial para a comunicação e a cooperação em sala de aula, bem como uma referência para a estabilidade e uma baixa incerteza nas relações entre professores e alunos”.

Nesse sentido, pretendemos analisar se, na perspectiva dos alunos, essa relação de afeto, respeito mútuo, confiança, bem como a questão do trabalho com conhecimento, permearam as relações entre eles e, nós, pesquisadores.

Iniciamos, pela presença do respeito mútuo e das trocas afetivas. A seguir, apresentamos excertos das falas dos alunos durante as entrevistas, realizadas no grupo focal, que, em nossa perspectiva, demonstram a presença dessas dimensões:

A09ja: *A Thais chega a conversar com a gente de uma forma que não é tão formal assim, não é como se eu chegasse em um professor e contasse os meus problemas. Parece que, eu não sei explicar, a Thais ela respeita bem a gente, ela respeita todos os nossos pontos de vista, ela dá conselho pra gente quando a gente precisa, ela percebe quando a gente não tá num bom momento e ela respeita esse momento, ela incentiva a gente a se soltar mais nas aulas, incentiva a gente a não ter medo de dizer o que a gente pensa e que se algumas coisa que a gente disser ofender alguém, ela nos ensina corrigindo, mas não é um corrigir apontando, é um corrigir de sentar e não humilhar a pessoa, é sentar e falar “isso tá ofensivo e você não deveria fazer mais isso porque ofender outras pessoas e tal”. É um cuidado diferente que ela tem com a gente, cuidado diferente do que um outro professor teria, por exemplo*

A08ja: *Eu acho que entre a Thais, o Helder e a gente, acho que não tem um muro entre a gente. A gente não tá tão distante igual algumas pessoas que vem aqui, dão palestra e vão embora.*

A04ja: *Ela conseguiu estabelecer esse tipo de intimidade com a gente.*

A08ja: *Ela é meio que cuida da gente porque todo dia ela vem e dá bom dia, pergunta como a gente tá, é bem legal quando isso acontece.*

A11ja: *Eu também. Eu considero ela bastante porque eu ainda tinha, eu ainda tenho problema familiar, teve dia que ela chegou na sala e eu tava chorando bastante, aí ela perguntou que que tava acontecendo e tudo isso que acontecia na minha família eu descontava sobre cortes no meu braço. Aí ela viu esses cortes no meu braço e perguntou o que tava acontecendo, aí eu desabafei com ela, aí ela falou que não pra mim fazer isso, que isso aí não tava certo e que isso aí só ia me machucar mais e, que isso aí eu teria que me abrir com pessoas que quisessem me ouvir, que quisessem me ajudar, porque se eu continuasse me cortando, eu não ia chegar em lugar nenhum. Então eu considero ela bastante, mais que um amiga, mais que uma conselheira, considero ela bastante.*

B28ja: *Parece alguém da sua família tipo, coisas que você não fala para a sua família você pode vir com ela e desabafar que ela entende, ela senta, ela conversa, ela explica. E ela é muito calma.*

A20ja: *Ela parece que tá com nós todo dia.*

A09ja: *Ela é muito atenciosa, se a gente tá com algum problema, com alguma dúvida, ela vem e conversa.*

B12ja: *Tem dia que você tá pra baixo e ela chega e pergunta.*

B32ja: *Sempre que ela percebe alguma coisa, ela pergunta.*

B14ja: *Eu tenho um carinho muito grande por ela.*

B12ja: *Eu tenho um respeito muito grande por ela.*

A25ja: *Do Helder eu não posso falar nada, parça. No começo eu achava que ele era só um assistente, não ia chegar e começar a falar “como a pessoa tá?”, “bom dia”, perguntar se a pessoa está bem ou não, mas agora ele é mais daora, ele conversa, tipo, como que eu posso te explicar?! Ele é tipo um amigo meu, ele não é só um assistente, é um amigo nosso. Nós considera ele e é isso.*

A partir destes excertos, consideramos que, na perspectiva destes participantes, ocorrem trocas afetiva e respeito mútuo com os pesquisadores. Fica evidente que foi estabelecido um ambiente de cooperação, em que os alunos puderam se

expressar, trocar perspectivas e que foi construída uma relação de respeito. O diálogo também aparece com um aspecto positivo nessa relação, e é importante ressaltar que as relações de respeito mútuo só são construídas se o educador prioriza o diálogo, pauta suas ações na justiça e na generosidade, fazendo com que os alunos sintam a necessidade de manter uma relação positiva com ele. Esses dados são significativos para nós, porque, segundo Piaget (1932, 1994), é a relação de respeito mútuo que leva à construção da moral autônoma e ao sentimento de cooperação. No ambiente escolar, o professor só é significativo, quando consegue estabelecer uma relação de respeito com o aluno, de modo a permitir que a moral do adolescente evolua. Puig e García (2010, p. 51) complementam:

O acolhimento, a compreensão e a confiança nas possibilidades do outro configuram um ótimo quadro de relações interpessoais e, ao mesmo tempo, facilitam aos alunos o reconhecimento da autoridade moral do adulto. Esta não é fruto de imposição ou do abuso de poder, mas do respeito diante de seu valor pessoal, uma autoridade necessária para estabelecer os limites que a tarefa de educar sempre acarreta, os quais também fazem parte da relação afetuosa e próxima entre jovens e adultos.

Outro ponto, que nos chama atenção na fala dos alunos, foi o sentimento de que estavam sendo cuidados, de que havia um olhar sensível dos pesquisadores aos seus sentimentos e necessidades, parece que não estavam habituados com esse tipo de relação. E, de fato, essa foi uma preocupação nossa, uma vez que concebemos o papel do professor como aquele que se sensibiliza e reconhece os sentimentos dos seus alunos e os auxiliam a perceber os dos outros; que permite que seus alunos se sintam valorizados e que trata seus alunos com respeito, mesmo quando é preciso limitar suas ações. Concordamos com Ginott (1973, p. 76), que afirma que é inconcebível utilizar mensagens e expressões devastadoras na comunicação professor e aluno, isso porque o papel de um educador é curar e não ferir.

Nesse sentido, em nossos encontros formativos, buscamos nos comunicar com os alunos sempre utilizando uma linguagem descritiva, que não julga e não avalia a capacidade dos adolescentes e, sim, se refere às ações, situações, fatos ou sentimentos (GINOTT, 1979; FABER; MAZLISH, 2003, 2005). Ademais, fizemos o uso de uma técnica de comunicação construtiva, denominada escuta ativa e empática, quando os alunos nos procuravam para relatar situações pessoais ou, até mesmo, expressar opiniões sobre um tema que estávamos discutindo. Segundo Vinha (2000), essa técnica permite que o educador não apenas ouça o que o aluno está falando, mas comunica a quem fala que ele realmente o escutou, fazendo perguntas, resumindo ou repetindo o que foi dito

para constatar que compreendeu o que o outro disse, permite a conexão entre as pessoas. Essa técnica é fundamental na relação entre professor-aluno, pois faz com que os educandos identifiquem, reconheçam seus sentimentos, percebam que eles são importantes, além de estimular que continuem falando e busquem soluções para seus problemas (p. 288).

A confiança também foi destacada nos excertos das entrevistas, concedidas pelos alunos, como aspecto positivo na relação estabelecida com eles, conforme demonstremos a seguir:

A08ja: *Meio que a nossa relação com ela não é comum tipo professor – aluno, que não tem tanta intimidade, a gente meio que foi se tornando amiga dela, tipo tem alguns temas que a gente consegue falar bastante com ela, coisas que acontecem com a gente e ela também fala de umas coisas.*

A09ja: *Quando a gente abordou certo tema, eu me senti mais sensível e eu cheguei até a me emocionar bastante e, no final da aula, a Thais conversou comigo como ninguém tinha conversado antes, eu senti que ali tinha alguém para conversar.*

B32ja: *Acho que foi uma relação muito boa porque além da gente criar uma relação entre professora e aluno, tem gente que criou meio que um laço e a Thais sempre que pode tá ajudando, tirando dúvida, ela ajuda a gente de todas as formas possíveis, tanto a relação aluna – professora, quanto em relação a um laço, sabe? Eu acho que é muito bom essa relação, ela se entrega totalmente, ela dá totalmente atenção pra gente, então isso é muito bom.*

B08ja: *Ela é uma professora que a gente pode confiar. A gente sabe se contar uma coisa pra ela, ela é uma pessoa de confiança, ela sempre vai tentar ajudar a gente sem sair espalhando pros outros.*

Podemos observar que foram estabelecidas relações de confiança entre estes alunos e a pesquisadora. Os participantes revelam aspectos positivos dentro dessa dimensão, como: intimidade, diálogo, apoio e até amizade. É uma satisfação para nós, saber que essas são as perspectivas dos estudantes e, ao mesmo tempo, corroboram com as nossas expectativas com relação ao tipo de vínculo que intentamos estabelecer com eles. Isso comprova que a confiança precisa resultar de uma certa mutualidade. Segundo Giddens (1991, apud GARCIA, 2012), a confiança é construída através de um processo de revelação mútua entre as pessoas e requer a abertura de indivíduo para o outro, nas palavras do autor: “relacionamentos são laços baseados em confiança, onde a confiança

não é pré-datada, mas trabalhada, e onde o trabalho envolvido significa um processo mútuo de autorrevelação" (p. 123).

Nesse sentido, a confiança é concebida como um processo ativo, em que há a necessidade de uma certa abertura do professor em relação aos seus alunos e, conseqüentemente, do aluno ao professor. Essa abertura é fundamental para iniciar uma relação de proximidade com os educadores, de tal forma que os alunos se sintam reconhecidos, valorizados e importantes. Afinal, os adolescentes, concebem o professor como significativo ou como mais “amigo”, aquele que se preocupa verdadeiramente com o seu aluno (GALLEGO; BACKER, 2008).

Essa relação, baseada no respeito mútuo, afeto e confiança, impacta também no trabalho com o conhecimento, como pretendemos demonstrar a seguir. Separamos excertos do grupo focal, que contribuem para a nossa análise acerca dessa dimensão:

B28ja: *Mas às vezes também quando, não falando assim de que é ruim a aula dela, mas tem dia que sei lá, sabe? Daí ela vem e pergunta se tá acontecendo alguma coisa, aí cê fala que não e explica certinho, daí parece que tudo muda e você acaba prestando mais atenção na aula.*

A07ja: *Tem eu, ela e mais duas alunas que faltaram, daí a gente sempre pensou em fazer projeto e a gente fez junto com ela e ela sempre tipo, ajudou a gente, ela nunca virou as costas. Isso foi muito interessante.*

A20ja: *É que antes ah, era diferente 8º ano, daí nós nunca teve assim sabe uma professora. Ninguém falava um monte de coisa, daí eu falava “que aula chata, não vejo a hora de acabar”, daí eu saía da sala, tinha dia que eu faltava. Aí nós foi pro 9º ano e isso mudou.*

B28ja: *O que mudou foi a convivência da gente com ela. Já tinha conhecido ela no 8º, nós já sabia o porquê ela vinha pra ensinar a gente, entendeu?*

A14ja: *Mas as aulas dela (Thais) eram diferentes.*

B30ja: *Eu achei que a Thais se saiu super bem, ela explicava bem, ela fazia dinâmicas e é isso. Ela dava segurança pra gente. Eu tô falando de maneira geral mesmo. O pessoal se sente bem à vontade com ela porque ela é bem amiga, apesar de ser professora.*

B16ja: *A relação que a gente fez com a Thais foi bem boa, a gente fez muita intimidade com ela. A gente chega nela e não tem medo de falar uma coisa que aconteceu aqui na escola, tipo sobre o bullying ou homofobia. O modo que ela fala com a gente. Ela fala de uma forma segura, sabe?*

A13ja: *Sim, porque tipo, se você tem um assunto com os professores da nossa escola e eles querem tratar desse assunto com a gente, eles não dão muita abertura pra gente falar, entendeu?! E expor as nossas opiniões. Eles vão falando e tipo, não perguntam nada, eles só querem explicar, entendeu? Agora não, na aula da Thais a gente consegue falar.*

As falas dos participantes indicam que a relação com a pesquisadora impactou na forma como participaram das aulas e atividades. Podemos destacar trechos, em que os alunos apontam a importância de poderem expressar opiniões, de realizar projetos, de relações mais particulares com a pesquisadora, que incentivam o engajamento na aula, de sentirem segurança na pesquisadora e, conseqüentemente, se sentirem seguros para se expressarem.

Estes e outros dados apresentados nesta categoria demonstram a importância da manutenção da qualidade das relações interpessoais em sala de aula, no entanto, aqui é importante considerar que a forma como essas relações são estabelecidas impactam no desempenho escolar do aluno. É evidente que há outros fatores que influenciam, mas lembramos que Casassus (2002) aponta que o clima relacional positivo promove um ambiente favorável à aprendizagem. Por isso, é fundamental prezarmos relações positivas entre alunos e docentes, que permitem a participação efetiva desses sujeitos nos processos educativos, garante o bem-estar, respeito, afeto, apoio entre as pessoas e promove o sentimento de pertencimento, essencial para o processo formativo.

De forma geral, nossos dados demonstraram aspectos importantes dentro da categoria que avaliou os encontros formativos. Nossos instrumentos puderam mensurar o envolvimento dos alunos nas propostas e a relevância dos temas que foram estudados, sobretudo, no segundo ano da intervenção, permeado por relações positivas entre alunos e pesquisadores. Sabemos que, um processo formativo nessa área não se esgota, exige continuidade, contudo, celebramos o êxito do programa em 16 meses de intervenção.

4.4.4 Principais avanços, desafios e limitações da análise

Ao considerarmos nossos dados resultantes dos instrumentos que utilizamos, identificamos avanços, desafios e limitações em nossa análise. Iniciamos apontando reflexões acerca do questionário utilizado como pré e pós testes. Acreditamos que devido à idade dos alunos, eles não vivenciaram muitas das situações que constavam no

questionário, como relacionamentos amorosos, por exemplo. Supomos que se o questionário fosse aplicado com alunos do Ensino Médio os resultados seriam diferentes.

Além disso, o questionário era muito extenso, os estudantes podem ter apresentado dificuldade para ler e/ou gerado um cansaço. Talvez pudéssemos ter feito pequenos recortes do questionário a partir de temáticas trabalhadas e aplicar esses instrumentos menores no decorrer da intervenção e não somente no início e final, para avaliar as mudanças pessoais e coletivas de forma mais contundente. Outro aspecto que chamou a nossa atenção é que o questionário no formato de “teste” impediu que os alunos apresentassem justificativas e outras possibilidades de respostas, ademais os alunos manifestaram muita dificuldade de se expressar por escrito, por isso não nos pautamos apenas no questionário e utilizamos outros instrumentos de produção de dados qualitativos, que puderam mostrar mais as aprendizagens decorrentes.

Outra lacuna observada a partir da nossa análise, relaciona-se a outro instrumento avaliativo, a rubrica. Percebemos que ausência dos feedbacks realizados pela pesquisadora, impactou na qualidade das evidências apresentadas pelos alunos de forma escrita. Como essa etapa foi realizada apenas entre pares, inferimos que faltou a intervenção da pesquisadora para ir questionando os alunos e acompanhar mais de perto a trajetória de cada participante. Essa etapa é importante para o êxito da avaliação formativa.

Também constatamos limitações em nossa análise ao identificarmos os resultados dos “alunos difíceis”, aqueles que apresentaram pouco interesse nas discussões e apresentavam comportamentos relacionados à incivildades, que causavam um clima negativo na turma. Eram poucos, mas como vimos, os resultados impactaram na avaliação do grupo de sujeitos participantes do programa. Reiteramos a necessidade de também ser feita uma intervenção individual com esses sujeitos, é preciso compreender os comportamentos e motivações dos “alunos difíceis”, discutir e estudar com os demais professores da escola práticas mais assertivas frente aos comportamentos disruptivos e construir e implantar propostas de intervenção para trabalhar com esses sujeitos, em grupos ou individualmente, visando o desenvolvimento de habilidades sociais e a melhoria da qualidade das relações. Contudo, sabemos que essa transformação é gradual e é um processo que exige mais tempo de atuação e outros profissionais da escola envolvidos.

Como avanço, ressaltamos a riqueza de uma análise do percurso individual dos participantes, que permitiu acompanhar os progressos dos sujeitos, fato que não deve

ser minimizado diante de dados quantitativos, ainda mais quando nos referimos ao desenvolvimento humano. A inserção do grupo focal como instrumento avaliativo, foi fundamental nesse processo, uma vez que ao observamos a dificuldade de escrita dos participantes, introduzimos outra forma de produção de dados e essa flexibilidade e adequação ao grupo em uma pesquisa-ação é de extrema importância. Os dados obtidos no grupo focal nos chamaram atenção para a qualidade dos resultados advindos da expressão oral dos participantes, o que não seria possível se utilizássemos apenas o questionário e rubricas para avaliar as transformações nos sujeitos que participaram do estudo.

Por fim, consideramos que nossos dados foram satisfatórios para a análise da intervenção educativa partindo dos objetivos que traçamos. Ressaltamos que muitos dos resultados produzidos pelos sujeitos participantes não foram analisados, devido ao recorte que fizemos para esta investigação, por isso recomendamos estudos futuros com estes dados. Indicamos a aplicabilidade do nosso programa em outros contextos, porém recomendamos fortemente a intervenção individual com os “alunos difíceis” e distintas formas de avaliação. Também indicamos a realização de uma avaliação complementar, em que a “maturidade” do programa seja acompanhada e estudada, uma vez que foi a primeira vez que foi aplicado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É mó falta de senso. Eu já ouvi gente perguntando pra M. se ela é homem ou mulher. O pessoal não entende a dor do outro e continua zoando. Ela tem depressão por ser trans, isso dói.

Autora: aluna participante da pesquisa

Nossa pesquisa teve como finalidade elaborar, implantar e avaliar o programa “A convivência ética virtual”, em estudantes do 8º e 9º anos de uma escola pública da Rede Municipal de Campinas. Focamos nossa análise essencialmente avaliando as transformações identificadas nos participantes deste estudo, as transformações coletivas e os encontros formativos. De forma geral, encontramos resultados satisfatórios que comprovam o êxito do programa, principalmente na análise de casos individuais e nos aspectos formativos.

Iniciamos nosso trabalho apresentando uma ampla revisão de literatura, em que abordamos os principais problemas e desafios relacionados a convivência no espaço virtual no que se refere aos comportamentos e relacionamentos on-line, aos riscos que estamos sujeitos no espaço on-line e os impactos e reflexos das imagens expressas pelos sujeitos nesse meio. Lembramos que todos os estudos apresentados embora sejam atuais, devido a pandemia do Covid-19 (em que as nossas relações se intensificaram no espaço on-line) as informações apresentadas podem ter sofrido alterações, indicando a necessidade de pesquisas sobre as relações virtuais nesse momento inédito em que vivemos. Esse período de pandemia tem confirmado cada vez mais a necessidade e a importância de um programa educativo que visa a convivência ética virtual, devido a amplitude das relações estabelecidas na internet.

Defendemos a função social da escola como uma das instituições responsáveis pela formação de seres humanos mais éticos, respeitosos, justos, justificando, assim, a relevância e a necessidade de a escola incluir a temática da convivência ética, na internet e fora dela como algo central em seus planos de ensino. Ademais, consideramos fundamental a instituição educativa se preparar e educar essa geração de crianças e adolescentes para a cidadania digital, uma vez que hoje, relações sociais são estabelecidas também no espaço virtual. Nesse sentido, inferimos que as escolas devem desenvolver um programa nessa área, abarcando os pressupostos da *Educação Midiática* e os fundamentos da BNCC, assim como a temática da convivência

ética por meio de um trabalho curricular e sistêmico; necessário para a formação de sujeitos respeitosos, justos, tolerantes, generosos, que pautem suas ações nestes e em outros valores morais, tanto nos ambientes virtuais quanto no meio físico.

Por isso propomos o desenvolvimento desta pesquisa-ação do tipo pesquisa-formação, que envolveu uma intervenção educativa, visando a melhoria da qualidade das relações no espaço on-line, bem como a promoção do uso positivo, seguro, consciente e ético da internet e redes sociais virtuais pelos estudantes. Organizamos cinco módulos de trabalho para desenvolver as atividades que integram o programa: Imagem Virtual, Relacionamentos On-line, Comportamentos On-line, Riscos Virtuais e Uso Positivo. E propomos uma metodologia específica para ministrar as aulas, os ciclos de construção coletiva do conhecimento, que tem como objetivo avançar no conhecimento de determinado tema, por meio de reflexões e coordenações de perspectivas e estabelecendo posicionamentos coletivos que representem um compromisso do grupo.

Nosso programa teve duração de 16 meses. Porém essa estrutura foi desenhada para atender os objetivos desta pesquisa. Como vimos, algumas temáticas ainda precisariam ser aprofundadas e trabalhadas, como por exemplo, o uso positivo da internet e redes sociais virtuais, conteúdo que consideramos essencial, uma vez que pode ser um forte aliado no trabalho voltado para a redução do uso negativo. Portanto, é um programa de longa duração, que não se esgota.

Sabemos que a estrutura do programa, da forma como foi apresentada, pode parecer a princípio inviável para muitas escolas, devido a quantidade de temáticas que podem ser abordadas e a forma como são trabalhadas. Nesse sentido, o que sugerimos é que as instituições educativas desenhem seu próprio programa, levando em consideração a própria realidade, mas abrindo necessariamente um espaço na grade curricular para que tais temas sejam objetos de conhecimento. Ademais, reiteramos a importância de que um trabalho nessa área precisa ser realizado de forma reflexiva, contínua e sistematizada.

Sendo assim, o presente programa pode inspirar outros programas educativos e esse trabalho pode ser desenvolvido de diversas formas, com diferentes arranjos. Por exemplo, as temáticas apresentadas neste estudo, podem ser desmembradas e integrar o currículo do 6º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio. Ou ainda, nas instituições que já possuem em sua grade curricular, um espaço institucional para a apropriação racional de valores morais, essas temáticas podem ser intercaladas com outras práticas morais que já fazem parte do currículo. O importante é desenvolver um trabalho consistente e contínuo nessa área.

Com relação a faixa etária, nós optamos por desenvolver a pesquisa com adolescentes de 8º e 9º anos, porém, sabemos que alunos ainda mais novos já se relacionam em ambientes virtuais e que muitos dos problemas e desafios on-line que abordamos aqui, atingem os adolescentes mais velhos. Por isso, recomendamos fortemente o início deste trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio, adequando o tema a faixa etária e organizando um currículo flexível para abordar os conteúdos. Sim, pois a estrutura do currículo não deve ser rígida, qualquer programa nessa área deve abordar temas relacionados ao momento em que se vive. Dessa forma, as atividades que desenvolvemos nesta pesquisa podem ser revistas, adaptadas ou inspirar outras, uma vez que envolvem conteúdos que se modificam de maneira muito rápida.

A respeito da forma como desenvolvemos as atividades, é importante enfatizar que defendemos o uso de metodologias ativas, por isso utilizamos os ciclos de construção coletiva do conhecimento. As propostas devem suscitar o diálogo, o debate, a troca de perspectivas entre os alunos; o educador que conduz não deve dar respostas prontas, mas apresentar dados de pesquisa para que a discussão não fique somente apoiada no senso comum, promovendo desequilíbrios cognitivos nos estudantes. Nesse sentido não basta “aplicar atividades”, é preciso permitir e incentivar os alunos a se expressarem, questionando e ajudando-os a refletirem e buscarem respostas e, dessa forma, avançarem no conhecimento.

Outro aspecto importante que consideramos em nosso programa é a intencionalidade de um trabalho com os valores sociomoraes e emocionais. Nossa proposta foi desenvolvida baseada nos pressupostos da psicologia moral, dentro de um grupo de pesquisa que estuda a temática, que é o GPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral- Unesp/Unicamp) por isso o desenvolvimento sociomoral aparece como algo intencional, o que diferencia nosso programa dos demais citados neste estudo. Os outros programas avaliados anteriormente (BOZZA, 2016) perpassam a temática, mas o nosso tem como finalidade a formação e promoção de valores mais éticos, universalmente desejáveis, que tornam as pessoas mais humanas. Por isso, defendemos o planejamento e execução de atividades que visam à formação moral dos alunos e consideramos fundamental atuar para a melhoria da qualidade das relações na internet e fora dela.

O educador que desenvolve o trabalho nessa perspectiva teórica, também precisa garantir um ambiente sociomoral cooperativo na sala de aula (DEVRIES; ZAN,

1998), em que as relações de respeito mútuo sejam predominantes e de forma que os valores sociomoraís, como justiça, generosidade, respeito e as competências socioemocionais, como a empatia e a assertividade sejam vivenciadas. Caso contrário, corremos o risco, por exemplo, de trabalharmos temáticas importantes como o respeito e o limite a própria intimidade com os alunos e essas questões não serem experimentadas na prática, ocorrendo situações em que são intimidados ou expostos.

Nossa escolha metodológica também foi considerada suficiente para implantar e avaliar o programa. Ainda que algumas lacunas com relação aos instrumentos, o questionário e as rubricas, foram identificadas, a pesquisa-ação o nos permitiu realizar o grupo focal com os participantes, o que enriqueceu nossa análise. Dessa forma, sugerimos para futuros trabalhos a conservação dessa prática e uma reformulação do questionário, incluindo outras temáticas, bem como desmembrá-lo em pequenas partes para serem aplicadas no decorrer da intervenção, para que possamos acompanhar as transformações pessoais e coletivas com intervalos de tempos menores. Sobre as avaliações formativas utilizadas (as rubricas) consideramos necessária a realização de feedbacks realizados pelo professor ou pesquisador que acompanha a turma e não apenas pelos pares, como fizemos. O adulto tem papel importante nessa etapa de trabalho, uma vez que tem condições de fazer questionamentos que levam o aluno a tomar consciência de seus avanços e dificuldades e justificar de forma mais consistente as evidências apresentadas, além do vínculo que ele vai estabelecendo com os estudantes.

Nossos resultados apontaram transformações pessoais relevantes e poder analisar os sujeitos individualmente foi o diferencial da nossa pesquisa, pois nos permitiu acompanhar os impactos das formações no cotidiano do participante, bem como o seu crescimento no decorrer do programa. Ademais, destacamos os resultados que retratam a relação de confiança construída com os pesquisadores. Tão importante quanto o aprendizado dos estudantes com relação aos conteúdos trabalhados, foi estabelecer vínculos com os alunos que permitiram que esse aprendizado ocorresse, reafirmando nossa conjectura de que a qualidade da relação entre professor e aluno impacta no seu desenvolvimento acadêmico.

Ainda a respeito dos nossos resultados, gostaríamos ressaltar o quanto as transformações pessoais identificadas nos sujeitos foram importantes para nós, como pesquisadores, como já apontamos, mas também como pessoas que se dedicam a educar e formar sujeitos mais éticos. Em tempos atuais em que presenciamos constantes ataques à nossa democracia, defesa por armamento da população, rupturas em nosso pacto social

de civilidade, uma disseminação de desinformação nas redes sociais, descaso pela pandemia e suas vítimas, conteúdos repletos de discurso de ódio, preconceitos, violência e desrespeito; saber que existem pessoas que estão em desenvolvimento, mas sim, são pessoas que demonstram comoção com os sentimentos dos outros, que se importam, que desejam ser melhores na relação com os demais, que manifestam comportamentos empáticos; ao mesmo tempo que é visto como êxito da pesquisa é um alento. No decorrer da intervenção, muitos momentos foram difíceis, enfrentamos diversos desafios, como já descrevemos anteriormente: alunos desinteressados, pouco participativos, apresentando comportamentos desrespeitosos. Contudo, é uma enorme satisfação saber que muitos destes alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas ações, muitos se transformaram; e outros conseguiram aprimorar conhecimentos, desenvolver novas habilidades socioemocionais, bem como vivenciar e compreender a importância dos valores morais para a convivência na internet e fora dela. Por isso, enfatizamos a riqueza do nosso trabalho e esperamos inspirar outros profissionais da educação que comungam dos mesmos princípios e objetivos.

Ademais, nossa pesquisa comprova o quanto é urgente que as escolas se preparem para trabalhar as temáticas destacadas em nosso estudo, é evidente que a convivência em ambientes on-line se faz cada vez mais presente na vida dos nossos alunos (e nas nossas também), e que impacta nas relações dentro da escola e também fora dela, na sociedade como um todo. Já constatamos em nossa pesquisa anterior (BOZZA, 2016) que o trabalho com a convivência virtual sistematizado e contínuo é uma lacuna nas escolas brasileiras. Também estamos em meio a uma pandemia em que nossas relações são quase que exclusivamente virtuais, e a tendência é que mesmo após a pandemia, haja continuidade das interações on-line, indicando ainda mais a necessidade de planejarmos um currículo escolar, em que essas temáticas estejam presentes e que sejam trabalhadas de forma reflexiva, por meio do diálogo, debates, trocas de pontos de vista e que visem o trabalho com valores morais e a formação de pessoas mais éticas. Por isso, reiteramos a necessidade de políticas públicas nessa área, que ofereçam respaldo às instituições educativas e invistam na formação de professores para se capacitarem e se sentirem aptos e seguros para trabalharem essas temáticas.

Por fim, concluímos a presente tese apresentando nossos principais avanços e desafios, muito satisfeitos com as conquistas alcançadas e esperançosos por identificarmos que as aulas oportunizaram transformações admiráveis nos sujeitos pesquisados. Reiteramos o papel fundamental da educação para transformarmos nossa

sociedade numa sociedade mais democrática, justa, respeitosa, crítica e acima de tudo humana, lembrando das palavras de Freire (1987, p.87) "educação não transforma o mundo, educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo".

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.; SILVA, A.; CERQUEIRA, L. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016.
- ALMEIDA, W.; SANTOS, E. De memes a fake news: desafios de uma pesquisa-formação na cibercultura. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 173-196, jan/abr 2020
- AMENDOLA, Beatriz. **Tolerância zero comentários inadequados e ofensivos estão tirando o sono dos famosos, e o mesmo pode acontecer com você**. UOL entretenimento, São Paulo, 7 ago. 2018. Disponível em:
<https://www.uol/entretenimento/especiais/famosos-demitidos-redes-sociais.htm#tematico-1>. Acesso em: 27 fev. 2020.
- ANDRADE, Heidi Goodrich. Using rubrics to promote thinking and learning. **Educational Leadership**, v. 57, n. 5, p. 13-18, feb. 2000.
- ANG, R. P.; GOH, D. H. Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. **Child Psychiatry Hum**, 2010.
- ANDRION, Roseli. **Anonymous pretende doar US\$ 75 milhões para desenvolvimento da tecnologia**. Olha digital, 15 nov. 2019. Disponível em:
https://olhardigital.com.br/fique_seguro/noticia/anonymous-pretende-doar-us-75-milhoes-para-desenvolvimento-da-tecnologia/93060. Acesso em: 1 mar. 2020.
- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez., 2000.
- ARMSTRONG, Martin. **Smartphone Addiction Tightens Its Global Grip**. Statista, May 24, 2017. Disponível em: <https://www.statista.com/chart/9539/smartphone-addiction-tightens-its-global-grip/>. Acesso em: 24 set. 2019.

ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enferm**, v. 9, n. 1, jan./abr., 2004.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying**: guía para educadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying**: guia para educadores. Campinas: Mercado de Letras, 2013a.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Bullying y cyberbullying: apuntes para la elaboración de un Proyecto Antibullying. **Convives**, 2013b. Disponível em: http://convivenciaenlaescuela.es/?page_id=541/. Acesso em: 7 abr. 2014.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. **Boletín de Psicología**, n. 96, p. 79-96, jul. 2009.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Curso: prevención e intervención en el acoso on line. **Redes sociales y cyberbullying**, 2013c. Disponível em: <http://recursos.crfptic.es:9080/jspui/handle/123456789/1/>. Acesso em: 10 maio 2014.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Prevenindo condutas de risco nas redes sociais, o caso do cyberbullying. In: GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. (org.). **Violência e Bullying na escola**: análise e prevenção. Curitiba: CRV, 2015a.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Proyecto Antibullying**: prevención del bullying e cyberbullying em la comunidad educativa. Madrid: editorial CEPE, 2015.

BANDURA, A.; BARBARANELLI, C.; CAPRARA, G. V.; PASTORELLI, C. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, p. 364-374, 1996.

BANERJEE, R.; ROBINSON, C.; SMALLEY, D. **Evaluation of the beatbullying peer mentoring programme**. Brighton: University of Sussex and University of

Brighton, 2010. Disponível em: <http://www.sussex.ac.uk/Users/robinb/>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BARKLEY, R.A.; ROBIN, A.L. **Seu adolescente desafiador: 10 passos para resolver conflitos e reconstruir seu relacionamento**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BBC MUNDO. **Ghosting: a maneira cruel de acabar com relacionamentos na era digital**. Brasil, BBC News Brasil, 6 dez. 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151206_ghosting_relacionamentos_fn. Acesso em: 26 fev. 2020.

BBC NEWS BRASIL. **Entenda o escândalo de uso político de dados que derrubou valor do Facebook e o colocou na mira de autoridades**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43461751> 20/03/2018. Acesso em: 3 jan. 2019.

BECKER, F. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993-2002.

BERENGUER, M. S.; FERNÁNDEZ, M. L. **Internet girls: Autorrepresentación femenina y redes sociales**. Máster em Producción Artística, Universitat Politècnica de València, Facultat de Belles Arts, 2019.

BOYD, D. M. Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications in Networked Self: **Identity, Community, and Culture on Social Network Sites**, 2010, p. 39-58.

BOZZA, T. C. L. **O uso da tecnologia nos tempos atuais: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação (Unicamp), Campinas, São Paulo, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRITO, Francisco Wilker Carneiro; FREITAS, Ana Augusta Ferreira de. Em busca de “likes”: a influência das mídias sociais no comportamento do consumidor no consumo de viagens. **PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, v. 17, n. 1, p. 113-128, jan./abr. 2019.

BUCCI, Eugênio. Pós-política e corrosão da verdade. **Revista Usp**, n. 116, p. 19-30, 2018.

BUCKELS, E. E. et al. **Trolls just want to have fun**. Personality and individual differences, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.016/>. Acesso em: 10 set. 2014.

BUENO, Glaukus Regiani; LUCENA, Tiago Franklin Rodrigues. Geração cabeça-baixa: saúde e comportamento dos jovens no uso das tecnologias móveis. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL ABCiber, v. 9, p. 573-578, 2016.

CAMARGO, A. N. B.; LINDEMEYER, C.; IRBER, C.; RAMOS, M. G. A pergunta na sala de aula: concepções e ações de professores de Ciências e Matemática. *In*: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2011, Campinas.

CAMARGO, L. S.; BECKER, M. L. R. O Percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 fev. 2020.

CAMPINAS. Resolução SME n. 5, de 10 de março de 2014. Dispõe sobre a organização do trabalho pedagógico das unidades educacionais integrantes do projeto piloto “Escola de Educação Integral - EEI”. **Diário Oficial do Município**, Campinas, Ano XLIV, n. 10.826, p. 4, 10 mar. 2014.

CAPELLARI, Márcia Schmitt Veronezi. A pedofilia na pós-modernidade: um problema que ultrapassa a cibercultura. **Em Questão**, v. 11, n. 1, p. 67-82, 2005.

CAPRINO, Monica Pegurer. Práticas de mídia-educação e o “empoderamento” do cidadão: o que propõem as iniciativas europeias. **Revista Comunicação Midiática**, v. 9, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2014.

CARELLI, J. C. Cyberbullying entre adolescentes usuários de internet: um estudo de levantamento online. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2016.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano editora, 2002.

CAZZOLATO, Nara Katsurayama. Resenha bibliográfica. **Organizações em contexto**, ano 4, n. 7, jun. 2008.

CHILDHOOD BRASIL. **Navegar com segurança**: por uma infância conectada e livre de violência sexual. 3. ed. São Paulo: CENPEC: Childhood Instituto, 2012.

COLEMAN, Gabriella. Anonymous and the Politics of leaking. In: **Beyond wikileaks**. London: Palgrave Macmillan, 2013. p. 209-228.

CORCORAN, Lucie; MC GUCKIN; PRENTICE, Garry. Cyberbullying or cyber aggression?: a review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression. **Societies**, v. 5, n. 2, p. 245-255, 2015. Disponível em: doi:10.3390/soc5020245. Acesso em: 10 mar. 2020.

CONSEJO EDUCATIVO DE CASTILLA y LEÓN. La disrupción y los conflictos en el aula. In: **Cómo abordar los conflictos em um centro**. Madrid: IES Alarnes, 2001. Disponível em: <http://www.concejoeducativo.org/nsp/pre/alarnes.htm>.

COWIE, H. Y.; WALLACE, P. **Peer support in action**. London: Sage, 2000.

CRUZ, Bruna Souza. **É verdade esse bilete**: a psicologia explica por que acreditamos em notícias falsas do WhatsApp. UOL, São Paulo. 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/reportagens-especiais/psicologia-por-tras-das-noticias-falsas-de-whatsapp/#e-verdade-esse-bilete>. Acesso em: 15 mar. 2019.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL REY, R.; OJEDA, M.; CASAS, J. A.; MORA-MERCHÁN, J. A.; ELIPE, P. Sexting among adolescents: the emotional impact and influence of the need for popularity. **Front. Psychol.**, v. 10, n. 1828, 2019.

DEL VICARIO, Michela; BESSI, Alessandro; ZOLLO, Fabiana; PETRONI, Fabio; SCALA, Antonio; CALDARELLI, Guido; STANLEY, H. Eugene; QUATTROCIOCCHI, Walter. The spreading of misinformation online. **PNAS**, v. 113, n. 3, p. 554-559, jan. 2016. Disponível em: <https://www.pnas.org/content/pnas/113/3/554.full.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMPSEY, A. G.; MICHAEL, L. S.; DEMPSEY, J.; STORCH, E. A. Has cyber technology produced a new group of peer aggressors? **Cyberpsychology, behavior, and social networking**, v. 14, n. 5, 2011.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIGITAL IN (Brasil). **We are social**. 2019a. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2019-brazil>. Acesso em: 18 mar. 2019.

DIGITAL IN (Mundo). **Digital 2019**: global internet use accelerates. 2019b. Disponível em: <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>. Acesso em: 19 nov. 2019.

EDUCAMÍDIA. INSTITUTO PALAVRA ABERTA. Disponível em: <https://educamidia.org.br/educacao-midiatica>. Acesso em: 3 jan. 2020.

ESCÁMEZ J, GIL R. O protagonismo na educação. Porto Alegre: Artmed; 2003.

FABER, A; MAZLISH, E. Quando as palavras não surtem efeito. *In*: FABER, A.; MAZLISH, E. **Pais liberados, filhos liberados**. São Paulo: Ed. Ibrasa, 1995.

FGV DAPP. Desinformação na era digital: ampliações e panorama das Eleições 2018. **Policy paper 2**, 2018.

FARIA, C; LEMOS, V. Orkut versus Tiktok: as diferenças e semelhanças nas experiências de duas gerações de jovens nas redes sociais. **BBC NEWS BRASIL**, São Paulo, 31 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54742832>. Acesso em: 31 dez. 2020.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Eliane Tânia. Linchamentos virtuais: ensaio sobre o desentendimento humano na internet. **Antropolítica Revista Contemporânea de Antropologia**, v. 1, n. 42, 2018.

FREITAS, R. S.; CASTRO, M. F. Liberdade de expressão e discurso do ódio: um exame sobre as possíveis limitações à liberdade de expressão. **Sequência**, Florianópolis, n. 66, p. 327-355, jul. 2013.

FREUD, S. *Psicologia das massas e análise do ego*. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 89-179.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Adolescentes e o risco de vazamento de imagens íntimas na internet**. Projeto Caretas. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-02/br_caretas_pesquisa.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **U-Report**. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/innovation/media/4171/file>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GALLEGO, Andréa Bonetti; BECKER, Maria Luiza. Adolescência e respeito: a docência que faz diferença. **Revista Schemè**, v. 1, n. 1, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso: 15 abr. 2019.

GARAIGORDOBIL, M. Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, v. 11, n. 2, p. 233-254, 2011.

GARAIGORDOBIL, M.; MOLLO-TORRICO, J. P.; MACHIMBARRENA, J. M.; PÁEZ, D. Cyberaggression in adolescents of Bolivia: connection with psychopathological symptoms, adaptive and predictor variables. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 1022, 2020.

GARCIA, Joe. Indisciplina e crise de confiança na relação professor-aluno. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO – SIEDUCA*, 15., 2010, Cachoeira do Sul. **Anais [...]**. Cachoeira do Sul: ULBRA, 2010. p. 1-10.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINI, G. et al. The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46, 617-638, 2008.

GINOTT, H. G. **O professor e a criança**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GREENE, R.W. **A criança explosiva**: uma nova abordagem para compreender e educar crianças cronicamente inflexíveis e que se frustram facilmente. São Paulo: Integrare Editora, 1998-2014.

GUI, R. T. Utilização do grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 3, n. 1, p. 135-159, 2003.

GUIMARÃES, Gabriela; OLIVEIRA, Marina. **Cortar contato e excluir o ex das redes sociais não é sinal de imaturidade**. Universa UOL, 24 abr. 2017. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2017/04/24/cortar-contato-e-excluir-o-ex-das-redes-sociais-nao-e-sinal-de-imaturidade.htm>. Acesso em: 26 ago. 2018.

GURGEL, Wildoberto Batista. A triangulação em debate: considerações sobre o modelo minayano de avaliação por triangulação de métodos. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 5, n. 1, jul. 2007.

GUTIÉRREZ, Alfonso; TYNER, Kathleen. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. **Revista Comunicar**, v. XIX, n. 38, p. 31-39, 2012.

HA, J. H. et al. Psychiatric comorbidity assessed in korean children and adolescents who screen positive for internet addiction. **Journal of Clinical Psychiatry**, v. 67, n. 5, p. 821–826, 2006.

HALPERN, Daniel; VALENZUELA, Sebastián; KATZ, James. “Selfie-ists” or “Narcissifiers”? a cross-lagged panel analysis of selfie taking and narcissism. **Personality and Individual Differences**, v. 97, p. 98-101, 2016. Disponível em: 10.1016/j.paid.2016.03.019. Acesso em: 10 fev. 2020.

HASIB, A. A. Threats of online social networks. **International Journal of Computer Science and Network Security**, v. 9, n. 11, nov. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro, 2016. 108p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. 2020.

Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 2 fev. 2020.

IPSOS, Mori. **Social Research Institute. Department for Digital, Culture, Media and Sport Cyber Security Breaches Survey 2018: Technical Annex**, 2018. Disponível em: <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2018-04/cyber-security-breaches-survey-2018-annex.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

JIMERSON, S. R.; PLETCHER, S. M. W.; GRAYDON, K. et al. Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students. **Psychology in the Schools**, v. 43, n. 1, p. 85-97, 2006.

JORGE, S.R.M.; TIGRE, M.G.E.S.; **Indisciplina, incivilidade e violência na escola: causas, conceitos e possibilidades de enfrentamento**. Atividade de conclusão do PDE, 2007.

KIM, M. S. Influence of neck pain on cervical movement in the sagittal plane during smartphone use. **Journal of Physical Therapy Science**, v. 27, n. 1, p. 15–17, 2015.

LA TAILLE, Y. Construção da consciência moral. **Prima Facie Revista de ética**, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAMPHERE, R. D. LUCAS, K. T. Online romance. In: **Online romance in the 21st century**: deceptive online dating, catfishing, romance scams, and “mail order” marriages. University of North Carolina at Greensboro, USA.

LEÃO, Bárbara. **Adolescente negro vira 'suspeito' em grupo de moradores após tirar fotos no bairro**. G1, 10 out. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2019/10/10/adolescente-negro-vira-suspeito-em-grupo-de-moradores-apos-tirar-fotos-no-bairro.ghtml>. Acesso em: 16 out. 2019.

LEÃO, Danuta; PRESSLER, Neusa. Youtuber mirim e o consumo infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2017. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2925-1.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

LILLY, Mary. **‘The world is not a safe place for men’**: the representational politics of the manosphere. Thesis – Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies in fulfillment of

the requirements, Faculty of Social Sciences, University of Ottawa. Ottawa, Canada, 2016.

LLAMA, V. A.; TRUEBA, I.; VOGES, C.; BARRETO, C.; PARK, D. J. At Face(book) value: uses of Facebook in hiring processes and the role of identity in social networks. **Int. J. Work Innovation**, v. 1, p. 114-136, 2012. Disponível em: <http://www.inderscience.com/storage/f965423121017118.pdf>. Acesso: 10 jan. 2020.

LOUBAK, Ana Letícia. **Instagram começa a banir filtros de cirurgia plástica do stories**: rede social se preocupa com os impactos dos filtros na autoestima dos usuários. TechTudo, 2019. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/10/instagram-comeca-a-banir-filtros-de-cirurgia-plastica-do-stories.ghhtml>. Acesso em: 4 mar. 2019.

MADIGAN, S.; LY, A.; RASH, C. L.; TEMPLE, J. R.; VAN OUYTSEL, J. Prevalence of multiple forms of sexting behavior among youth: a systematic review and meta-analysis. **JAMA Pediatr.**, p. 327-335, 2018.

MALISKA, Marcos Augusto; WOLOCHN, Regina Fátima. Reflexões sobre o princípio da tolerância. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, PR, Brasil, v. 58, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/34864>. Acesso em: 19 fev. 2020.

MARSHALL, Tara C. Facebook surveillance of former romantic partners: associations with postbreakup recovery and personal growth. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 15, n. 10, 2012. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/full/10.1089/cyber.2012.0125>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MARTINS, V.; SANTOS, E. Black mirror, internet das mentes e educação: como migraremos da cultura do efêmero para as super memórias da cerebralidade artificial? **Revista Communitas V4, N7: Black Mirror e Educação**, Jan-Jun – 2020.

MASON, K. L. Cyberbullying (intimidação psicológica com a ajuda da tecnologia): Avaliação preliminar no ambiente escolar. **Psychology in the Schools**, v. 45(4). Universidade Estadual de Cleveland, 2008.

MATOS, A.; PESSOA, T.; AMADO, J.; JÄGER, T. Agir contra o Cyberbullying – Manual de Formação. In: CONGRESSO NACIONAL "LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA", Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2011.

MELO, Fernando Nicolas de Araujo; MACIEL, Larissa Emanuelle Pereira do Vale; CARLOS, Pedro Víctor do Vale; SANTOS, Joseylson Fagner. It's a match: uma análise das mudanças sofridas pelas dinâmicas de relacionamentos através do aplicativo tinder. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 18., 2016, Caruaru, PE. **Anais [...]**. Caruaru, PE: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-1714-1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (org.). **Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013.

MESQUITA, Lígia. **Denúncias de discurso de ódio online dispararam no 2º turno das eleições, diz ONG**. BBC NEWS BRASIL, Londres, 09 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46146756>. Acesso em: 10 de nov. de 2018.

MESSA, Elaine Cristina Panini; BAIOCCHI, Juliana Cristina Chaves Buldrin; NUNES, Renato Horta; FERNANDES, Simone Cecilia. Escola de tempo integral versus formação humana integral: experiências de uma escola do município de Campinas, São Paulo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 193-208, maio/ago., 2019.

MINAYO, M. C. S. Introdução. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MIRANDA, A. B. **A influência exercida por youtubers no comportamento de consumo infantil**. 2019. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Administração) –Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MISHNA, F.; SAINI M.; SOLOMON S. Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. **Children and Youth Services Review**, p. 1222-1228, 2009.

MONTEIRO, M. C. S. Entretenimento e incentivo ao consumismo no canal do YouTuber Luccas Neto. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 41, 2018, Joinville, SC. **Anais [...]** Joinville, SC: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2018. Acesso em: 17 nov. 2018.

NAÇÕES UNIDAS (BRASIL). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948/2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

NBC NEWS. **NYC Poison Control Calls for Bleach, Lysol Double After Trump Disinfectant Comment**. Disponível em: <https://www.nbcnewyork.com/news/local/nyc-poison-control-calls-for-bleach-lysol-double-after-trump-disinfectant-comment/2389593/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

NEJM, R.; RIBEIRO, J. C. Exposição de si nos ambientes digitais e os desafios na coordenação das regras de privacidade. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 5, p. 111-128, ago. 2019.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 1, n. 1, jun. 2006.

NOACK, Rick. Tratamento na Áustria busca recuperar pessoas que espalham ódio na internet. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 de dez. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/12/tratamento-na-austria-busca-recuperar-pessoas-que-espalham-odio-na-internet.shtml>. Acesso em: 14 mar. de 2019.

NOVA/SB. **Comunica que muda**. 2º Dossiê de Intolerância nas Redes. 2017. Disponível em: <https://dossie.comunicaquemuda.com.br/intolerancia2017>. Acesso em: 19 set. 2019.

NUNES, C. A. A. **Ciclos de avanço no conhecimento** - guia prático. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM). Faculdade de Educação da Unicamp, 2017.

NUNES, C. A. A. **Repensando a avaliação**. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/comousar/textoscomplementares/texto1mod8.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

NUNES, C. A. A. **Rotinas de Pensamento**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo; Informática Educativa, 2011. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/394400/rotinas-de-pensamento>. Acesso em: 2 jan. 2017.

OLIVEIRA, Mariana Tavares Almeida. Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações. 2015. 247 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322081>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Setor de Comunicação e Informação. **Alfabetização midiática e informacional** - currículo para formação de professores. 2011. Disponível em: www.unesco.org/webworld. Acesso em: 20 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Alfabetização midiática e informacional** - diretrizes para a

formulação de políticas e estratégias. 2013. Disponível em: www.unesco.org/webworld. Acesso em: 22 dez. 2019.

ORTEGA, R. El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158, 1997.

ORTEGA-RUIZ, R.; DEL REY, R.; CASAS, J. A. Redes sociales y cyberbullying: el Proyecto ConRed. *Revista Convives*, p. 34-44, 2013. Disponível em: http://convivenciaenlaescuela.es/?page_id=541/. Acesso em: 16 jan. 2014.

ORTEGA-RUIZ, R.; DEL REY, R.; CASAS, J. A. The ConRed Program, an evidence-based practice. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, p. 1134-3478, 2012.

PAULINO, Janaina Aparecida; LOPES, Renata Ferrarez Fernandes. Relação entre percepção e comportamento de risco e níveis de habilidades cognitivas em um grupo de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 4, p. 752-765, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000400007>. Acesso em: 18 fev. 2020.

PEREIRA, F.; MATOS, M. Cyberstalking entre adolescentes: uma nova forma de assédio e perseguição? *Revista Psicologia, Saúde & Doenças*, p. 57-69, 2015.

PEREIRA, Néli. Redes sociais validam o ódio das pessoas, diz psicanalista. *BBC NEWS BRASIL*, São Paulo, 10 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-38563773>. Acesso em: 9 jul. 2017.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964-1991.

PIAGET, J. et al. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos; Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

PIERRO, Bruno. Epidemia de fake News. Organização Mundial da Saúde chama a atenção para grande circulação de notícias falsas sobre o novo coronavírus. **Revista pesquisa Fapesp**, 7 abr. 2020. Disponível em:

<https://revistapesquisa.fapesp.br/2020/04/07/epidemia-de-fake-news/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

PLAN. **Bullying Escolar no Brasil**. Relatório Final. São Paulo, 2010.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, J. M. **Práticas morais**. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, J. M.; ESCARDÍBUL, X. M. S.; NOVELLA, A. M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, J. M.; GARCÍA, X. M. S. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

RAINBOLT, G. Pensamento crítico. **Fundamento**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 35-50, set./dez. 2010.

RAJANALA, Susruthi; MAYMONE, Mayra B. C.; VASHI, Neelam A. Selfies – living in the era of filtered photographs. **JAMA Facial Plastic Surgery**, v. 20, n. 6, 2018.

Disponível em: <https://www.liebertpub.com/abs/doi/10.1001/jamafacial.2018.0486>.

Acesso em: 12 jan. 2020.

RIBEIRO, Gabriel Francisco. **O "infocalipse" vem aí**. Ele previu a crise das notícias falsas. Agora teme pela democracia. UOL Tecnologia, São Paulo, 30 maio 2018.

Disponível em: <https://www.uol/noticias/especiais/ele-previu-o-apocalipse-das-noticias-falsas.htm#tematico-2>. Acesso em: 27 abr. 2020.

RIORDAN, M. A.; TRICHTINGER, L. A. Overconfidence at the keyboard: confidence and accuracy in interpreting affect in e-mail exchanges. **Human Communication**

Research, v. 43, n. 1, p. 1-24, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/hcre.12093>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ROSENFELD, M. Hate speech in constitutional jurisprudence: a comparative analysis. **Working Paper Series** No. 41, 2001.

RUDNITZKI, E. Martin Moore: “Se não fizermos nada, vamos caminhar para a democracia das plataformas”. **Publica**: Agência de Jornalismo investigativo. Entrevista. 22 out 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/10/martin-moore-se-nao-fizemos-nada-vamos-caminhar-para-a-democracia-das-plataformas/>

SAFERNET BRASIL. **Aliciamento sexual infantil online**. 2010. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/aliciamento-sexual-infantil-online#mobile>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SAFERNET BRASIL. **Discurso de ódio**. 2019. Disponível em: <http://saferlab.org.br/o-que-e-discurso-de-odio/index.html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SAFERNET BRASIL. **Por que o fim do like no Instagram é bom para você?** 2019. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/por-que-o-fim-do-no-instagram-e-bom-para-voce#>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SALMIVALLI, C.; KARNA, A.; POSKIPARTA, E. Counteracting bullying in Finland: the KiVa program and its effects on different forms of being bullied. **International Journal of Behavioral Development**, v. 35, n. 5, p. 405-411, 2011.

SCHÄFER, G.; LEIVAS, P. G. C.; SANTOS, R. H. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. **RIL Brasília**, ano 52, n. 207, p. 143-158, jul./set. 2015.

SELMAN, R., L.; WEINSTEIN, E., C. Is cyberbullying all that goes ‘over the line’ when kids are online? **The Conversation**, 2015.

SILVA, M. C. A. L.; CRUZ, V. M. A. C.; SILVA, F. F. A aprendizagem significativa uma interface com protagonismo juvenil: numa perspectiva socioafetiva. **Rev.**

psicopedag., São Paulo, v. 30, n. 91, 2013. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100003. Acesso em: 16 maio 2019.

SMITH, P. K. Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program - A response to Olweus. **Eur. J. Dev. Psychol.** 2012, p.553–558.

STELKO-PEREIRA, A. C.; BRITO, R. M. S.; BATISTA, D. G.; GONDIM, R. S.; BEZERRA, V. M. Violência virtual entre alunos do ensino fundamental de diferentes estados do Brasil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 1o sem. de 2018, v. 46, p. 21-30. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a03.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

THIOLLENT, Michel. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

TIC KIDS ONLINE. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**: 2018. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **Bullying: quem tem medo?** Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação**, Santa Maria, RS, p. 449- 464, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M.; ROSÁRIO, P. J. S. L. F. Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones Morales. **Revista de Educación**, n. 373, p. 9-34, jul./set., 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R. P. Quem educa em um ambiente educacional? O legado piagetiano para pensar a convivência ética na escola e o papel da autoridade e do protagonismo infanto-juvenil. **Revista Scheme**, v. 9, Número Especial, 2017.

Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7148/4595>.

Acesso em: 2 maio 2017.

TOKUNAGA, R. S. Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. **Computers in Human Behavior**, n. 26, p. 277-287, 2010.

TORREGO, J.C.; FERNÁNDEZ, I. Protocolo de actuación urgente ante conflictos: violencia grave, acoso escolar, disrupción. **Proyecto Atlántida. Gobierno de Canarias**, 2009. Disponível em: <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/Protocolos-de-Convivencia.pdf>

TRAIN, A. **Ajudando a criança agressiva: como lidar com crianças difíceis**. São Paulo: Papirus, 1997

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRUZZI, G. L. **Cyberbullying, cyberstalking e redes sociais: os reflexos da perseguição digital**, 2009. Disponível em: <http://www.truzzi.com.br/pdf/artigo-cyberbullying-cyberstalking-redes-sociais.pdf> /. Acesso em: 10 abr 2015.

UNITED KINGDOM. **The annual bullying survey**. 2017. Disponível em: <https://www.ditchthelabel.org/wp-content/uploads/2017/07/The-Annual-Bullying-Survey-2017-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VALENTE, J. C. L. Regulando desinformação e fake news: um panorama internacional das respostas ao problema. **Comunicação Pública** [Online], Vol.14 no 27, 2019.

VAN, J.; WALRAVE, M.; PONNET, K.; HEIRMAN, W. The association between adolescent sexting, psychosocial difficulties, and risk behavior. *J. Sch. Nurs.*, v. 31, p. 54-69, 2015.

VANDEBOSCH, H.; VAN CLEEMPUT, K. Defining cyberbullying: a qualitative research into the perceptions of youngsters. **Cyberpsychology & Behavior**, v. 11, n. 4, 2008.

VINHA, T. P. **A escola e a construção da autonomia moral numa perspectiva construtivista**. 2013.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; TOGNETTA, L. R. P.; MARTÍNEZ, J. M. A. Um programa visando a convivência ética e a melhoria do clima escolar realizado em escolas brasileiras. *In: NÚÑEZ, J. C.; GÁZQUEZ, J. J.; PÉRES-FUENTES, M. D. C.; MOLERO, M. D. M.; MARTOS, A.; BARRAGÁN, A. B.; SIMÓN, M. D. M. Psicología y Educación para la salud*. SCINFOPER, 2017.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível

em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253949>. Acesso em: 15 jan. 2020.

VOSOUGHI, Soroush; DEB, Roy; ARAL, Sinan. **The spread of true and false news online**. MIT Initiative on the Digital Economy Research Brief, 2018. Disponível em: <https://science.sciencemag.org/content/sci/359/6380/1146.full.pdf>. Acesso em: 14 abril 2020.

VRIES, Amy De. The use of social media for shaming strangers: young people's views. *In*: HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 48., 2015, Kauai, HI. **Conference** [...] Kauai, HI, 2015. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7070057/authors#authors>. Acesso em: 15 jan. 2020.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking**. 2017. Disponível em: <<https://shorensteincenter.org/information-disorder-framework-for-research-and-policy-making/>> Acesso em: 24 de outubro de 2018.

WATTS, Lynette K.; WAGNER, Jessyca; VELASQUEZ, Benito; BEHRENS, Phyllis I. Cyberbullying in higher education. **Computers in Human Behavior**, v. 69, n. C, apr. 2017. Disponível em: <http://cyberbullying2014.questionpro.com>. Acesso em: 13 fev. 2020.

WEN, C. L. Educação para saúde mental no cotidiano do mundo digital. **Revista Construção Psicopedagógica**, 27 (28): 5-18, 2018.

YOU GOV. **Could you live without your smartphone?** 2019. Disponível em: <https://yougov.co.uk/topics/technology/articles-reports/2019/03/08/could-you-live-without-your-smartphone>. Acesso em: 20 ago. 2019.

YOU GOV. **Poll Results: ghosting**. 2014. Disponível em: http://cdn.yougov.com/cumulus_uploads/document/ofdd32zmqw/tabs_HP_ghosting_20141027.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

APÊNDICE A - CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE MEDIDA

Primeiramente, enfocamos na revisão dos temas que contemplam as necessidades atuais. Tais dados são fruto de pesquisas e levantamentos bibliográficos realizados anteriormente durante nosso trabalho de mestrado “O uso da tecnologia nos tempos atuais: a agressão virtual e análise de programas de intervenção escolar” (BOZZA, 2016), bem como resultantes da nossa revisão de literatura atual. Após a organização dos temas, elaboramos uma matriz composta pelas dimensões que compõe a proposta de intervenção desenvolvida também na presente pesquisa. O instrumento avaliativo foi construído então, com base (mas não exclusivamente) nos aspectos que integram essa matriz.

As dimensões que compõe a intervenção são: Imagem Virtual, Relacionamentos Online, Comportamentos Online, Riscos Virtuais e Uso Positivo. No total foram elencados 71 conteúdos de trabalho, alocados nas 5 dimensões. Abaixo descrevemos brevemente cada uma delas e listamos todos os temas, contudo, cabe ressaltar que elas se inter-relacionam, por isso, encontramos dificuldade de fazer uma categorização específica. Nesse sentido, o quadro abaixo é apenas ilustrativo.

Dimensão	Descrição	Temas de trabalho
Imagem virtual	Trata-se da imagem que o sujeito constrói e/ou exhibe de si no meio virtual por meio de suas ações e dos conteúdos que expõe na rede, bem como possíveis consequências dessas ações e conteúdos expostos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Limite entre espaço público e privado 2. Revelação das imagens de si 3. Aspectos narcisistas ressaltados nas <i>selfies</i>⁵⁰ 4. Popularidade na internet e necessidade/pressão para ter <i>likes</i>⁵¹ 5. Edição de fotos para modificar o que consideram “defeitos” 6. Pressão para integração em grupos online 7. Superexposição da vida privada 8. <i>Influencers digitais</i>⁵² (interferem na construção da autoimagem,

⁵⁰ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

⁵¹ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

⁵² Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

		<p>comportamento e consumo de seus seguidores)</p> <p>9. Imagem real comparada a imagem virtual</p> <p>10. Vitrine (a imagem que é “vendida” aos outros nas redes sociais)</p>
Relacionamentos online	<p>Trata-se das modalidades de relacionamento presentes no universo online e a influência das ações online nas relações interpessoais estabelecidas presencialmente.</p>	<p>11. Excesso de confiança ao compartilhar senhas</p> <p>12. Traição online comparada a traição na “vida real”</p> <p>13. A prática de manter <i>contatinhos</i>⁵³</p> <p>14. Envio e compartilhamento de <i>nudes</i>⁵⁴</p> <p>15. Manifestações de ciúmes e controle do (a) parceiro (a) utilizando ferramentas virtuais</p> <p>16. Indiretas manifestadas nas redes sociais</p> <p>17. <i>Stalkear</i>⁵⁵ o perfil de amigos ou parceiros</p> <p>18. Amizade no meio virtual e relações afetivas online</p> <p>19. Distorção ou dificuldade de interpretação da intenção numa mensagem online</p> <p>20. A prática de <i>deixar no vácuo</i>⁵⁶</p> <p>21. Aplicativos de relacionamentos amorosos</p>
Comportamento online	<p>Trata-se especificamente de condutas de usuários na internet, incluindo as nocivas, bem</p>	<p>22. Agressões online</p> <p>23. Cyberbullying</p> <p>24. Exposição de conteúdo vexatório ou vulnerável na rede</p> <p>25. Linchamentos virtuais</p>

⁵³ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

⁵⁴ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

⁵⁵ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

⁵⁶ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

	<p>como as implicações decorrentes de determinados tipos de comportamento on line.</p>	<p>26. Sexting e pornografia de vingança 27. Assédio sexual online 28. <i>Haters e trolls</i>⁵⁷ 29. Discurso de ódio 30. Manifestação de preconceito ou ideias preconceituosas (racismo, homofobia, xenofobia, machismo, gordofobia) 31. Liberdade de expressão 32. Limites do humor 33. Diferença entre opinião e argumento 34. Anonimato ou identidade falsa 35. Usar as redes para denunciar supostos crimes 36. Destruição da imagem de alguém por meio da exposição na internet 37. Julgamentos online 38. Autorização para postar foto/vídeo de outros. 39. Autoria, direitos autorais 40. Responsabilidade pelas ações online 41. Legislação relacionada ao universo online</p>
<p>Riscos Virtuais</p>	<p>Trata-se dos perigos que os sujeitos estão expostos na rede, bem como as estratégias de segurança que podem ser utilizadas para preveni-los.</p>	<p>42. Celular como elemento distrativo (na aula, no trânsito, etc) 43. Segurança digital (proteção senhas, perfil privado, bloquear usuários, denunciar) 44. Uso excessivo 45. Vícios online 46. Prejuízos na qualidade da relação presencial 47. Acesso a conteúdos adultos 48. Pornografia 49. Pedofilia</p>

⁵⁷ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

		<p>50. Correntes online</p> <p>51. Jogos de desafios</p> <p>52. Perfis falsos</p> <p>53. Conversa com pessoas desconhecidas</p> <p>54. Deep/Dark web</p> <p>55. Desinformação</p> <p>56. Boatos online</p> <p>57. Deep fake</p> <p>58. Algoritmos e Manipulações de dados e conteúdo durante as eleições (Brasil e EUA)</p> <p>59. Espionagem</p> <p>60. <i>Phishing</i>⁵⁸ e golpes de romances (<i>catfishing</i>)</p> <p>61. Sufocamento digital</p> <p>62. Agrupamentos em “bolhas” (conviver online só com usuários que tem as mesmas opiniões)</p>
Uso Positivo	Trata-se do reconhecimento da tecnologia como ferramenta potente para ações positivas.	<p>63. Redes de apoio online</p> <p>64. Solidariedade</p> <p>65. Ativismo</p> <p>66. Ajuda pela internet</p> <p>67. Hacker ativismo</p> <p>68. Boas interações</p> <p>69. Uso consciente e respeitoso</p> <p>70. Movimentos sociais</p> <p>71. Fotografia</p>

Fonte: a pesquisadora (2019)

Após o levantamento e revisão destes temas, realizamos uma procura por instrumentos que atendessem nossa necessidade de avaliação dessas dimensões. As buscas foram feitas nas bases de dados acadêmicas APA PsycNET, Scielo e BVS, durante o mês de dezembro de 2017, utilizando os descritores na língua inglesa: *internet, social*

⁵⁸ Termo apresentado na nossa revisão de literatura.

media, cyberbullying, cyber aggression, survey; na língua espanhola: *cybervictimización, cyberagresión, redes sociales, internet, cuestionario*; e na língua portuguesa: *cyberbullying, agressão virtual, redes sociais, internet, questionário, instrumento*. Encontramos alguns artigos e relatórios nacionais e internacionais com dados publicados, porém sem os instrumentos completos disponibilizados pelos autores.

Diante da ausência de instrumentos nas bases acadêmicas, optamos por realizar uma busca no site *google acadêmico*⁵⁹ e selecionamos nove endereços eletrônicos e trabalhos que continham o instrumento publicado. Os conteúdos passaram por uma análise criteriosa, resultando na seleção de apenas três instrumentos (CARELLI, 2016; LYNETTE et al, 2017; UK, 2017), aqueles que mais se aproximavam dos nossos objetivos para a construção da nossa fermenta de avaliação.

Os três documentos foram examinados e traduzidos (quando necessário) e selecionamos apenas os itens que se relacionavam aos nossos temas de trabalho levantados previamente. Realizamos adaptações, alterações e inclusões de itens, uma vez que consideramos o conjunto de questões insuficiente para medir os diferentes conteúdos da nossa pesquisa.

Para ilustrar as etapas desse processo, apresentamos abaixo um exemplo da questão original do instrumento *Survey on cyberbullying* (LYNETTE et al, 2017) e logo após a mesma questão adaptada e alterada, e com a inclusão de novos itens para o aperfeiçoamento do nosso questionário:

- **Exemplo de questão original:**

If you saw that someone was being cyberbullied, how likely is it that you would do the following (Very likely, Somewhat likely, Somewhat unlikely, Very unlikely)

- Support the cyberbullying
- Read the material, but not contribut
- Avoid or leave the online environment
- Complain to others, but not directly to the cyberbully
- Try to help the victim privately
- Tell the cyberbully to stop
- Support the victim publicly
- Report the cyberbullying to someone who can help

⁵⁹ <https://scholar.google.com.br>

• **Exemplo de questão adaptada e ampliada:**

Se você visse alguém sendo agredido, desmerecido, ameaçado, humilhado, xingado, difamado, maltratado ou intimidado por alguém nas redes sociais (Facebook, Instagram, Snapchat, Twiter, WhatsApp...) qual a possibilidade de você fazer o seguinte:

	Não faria com certeza	Acho que não faria	Pode ser que fizesse	Faria com certeza
68.Dependendo da pessoa (vítima), eu postaria algo parecido.				
69.Dependendo da pessoa (vítima), eu apoiaria quem postou.				
70.Eu veria a postagem, mas não faria nada				
71.Eu sairia do grupo em que ocorreu a agressão.				
72.Se eu conhecesse a pessoa (vítima), eu tentaria ajuda-la em particular.				
73.Reclamaria para os outros da atitude do agressor, mas não diretamente para quem está agredindo.				
74.Pediria para o agressor parar.				
75.Apoiaria a vítima publicamente somente se eu a conhecesse.				
76.Apoiaria a vítima publicamente mesmo se eu não a conhecesse.				
77.Pediria ajuda para um adulto ou alguém próximo a pessoa (se eu conhecesse a vítima).				
78.Faria uma denúncia do agressor para os administradores da rede social utilizada (se houvesse essa possibilidade).				

Posteriormente, um quarto questionário foi selecionado para a construção do nosso instrumento. Ele foi disponibilizado pela própria autora, a professora espanhola

Cristina del Barrio⁶⁰, durante visita ao Brasil no ano de 2017 para a apresentação de estudos aos integrantes do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral-Unesp/Unicamp). O questionário também foi traduzido, analisado e alguns itens foram selecionados, submetidos a alterações e adaptações à realidade brasileira, como ilustramos a seguir:

- **Exemplo de itens originais do questionário da autora:**

13. Ahora se presentan una serie de frases que tienen que ver con otros usos de internet. Contesta con la mayor sinceridad posible, ya que no hay respuestas correctas o incorrectas. Señala la frecuencia con la que has visto que se lo hagan a alguien, con la que te lo han hecho y con la que lo has hecho.

		1 = Nunca	2 = A veces	3 = Bastantes veces	4 = Continuamente	¿Con qué frecuencia he visto que se lo hagan a alguien?				¿Con qué frecuencia me lo han hecho?				¿Con qué frecuencia lo he hecho?			
1	Insultar por internet a una chica porque tiene varias parejas					1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2	Acosar a una chica porque parece provocativa, a través de mensajes (sms, Whatsapp), redes...					1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3	Meterse con una chica a través de internet porque no se interesa por los chicos					1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4	Insultar en internet a una chica por no haber tenido relaciones con chicos					1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5	Difundir la orientación sexual (heterosexual, homosexual, bisexual, etc.) de alguien sin su permiso en internet					1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

- **Exemplo de itens adaptados para nosso questionário:**

No seguinte quadro verá diferentes situações e deverá marcar com um X APENAS SE você viu isso acontecendo com outras pessoas; se alguém fez isso com você; se você fez isso com alguém. Responda considerando APENAS os últimos 6 meses.

Você pode deixar em branco as alternativas que não se aplicam a você.

	Assinale com um X se:		
	Isso aconteceu com outras pessoas	Fizeram isso comigo	Eu fiz isso
1. Provocar ou ofender uma menina porque ela fica com vários meninos.			
2. Assediar ou “xavecar” (de forma vulgar) uma menina na internet porque ela parece provocativa em fotos ou vídeos.			
3. Criticar, zoar ou provocar uma menina pela internet porque ela não se interessa por meninos.			
4. Criticar, zoar ou provocar um menino pela internet porque ele não se interessa por			

⁶⁰ Professora titular do Departamento de Psicologia da Universidade de Madri.

meninas.			
5. Espalhar a provável orientação sexual de alguém .			
6. Ofender ou zoar alguém na internet por ser homossexual ou porque você pensa que é.			

Após a etapa de triagem e adaptação dos instrumentos já existentes, verificamos que os itens resultantes eram insuficientes para avaliar grande parte dos temas que integravam nossa matriz de trabalho. Também observamos a necessidade de incluirmos itens que se relacionassem especificamente às situações online que são frequentes na realidade brasileira, bem como o emprego de termos correspondentes a linguagem utilizada pelos jovens no Brasil. Então, optamos por elaborar novos itens que atendessem essa demanda, como podemos verificar a seguir:

• **Exemplo de itens adaptados e relacionados a realidade e linguagem brasileira**

Abaixo estão algumas situações relacionadas às suas ações na internet. Você deverá marcar com um x a frequência com que isso ocorreu, considerando APENAS os últimos 6 meses.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
124.Acessei a “deep web” (internet obscura).				
125.Verifiquei a fonte da notícia que compartilho ou se as informações são realmente verdadeiras.				
126.Acessei pornografia online.				
127.Imitei desafios lançados por <i>youtubers</i> .				
128.Aceitei desafios simples online que não prejudicam a mim e aos outros (exemplo: colocar uma foto feia no perfil).				
129.Aceitei desafios difíceis e até perigosos online que podem prejudicar a mim e a outros (“desafio da camisinha”, “desafio de inalar desodorante”, “desafio de fugir de casa”, etc.).				
130.Mantive contato pela internet com pessoas que não conheço pessoalmente.				

131.Encontrei pessoalmente com alguém que conheci na internet.				
132.Postei "indiretas" (mensagens veladas para algumas pessoas sem colocar o nome dela) nas redes sociais.				
133."Stalkeio" (perseguir sem que o outro saiba) o perfil de outras pessoas.				
134.Enviei <i>nudes</i> .				
135.Recebi <i>nudes</i> .				
136.Acessei conteúdos violentos ou que estimulam a violência.				
137.Respondi mensagens ou enviei áudios impulsivamente e me arrependi depois.				
138.Tirei "print" da conversa ou encaminhei um áudio sem que a pessoa soubesse.				
139.Participei de grupos online que atuam para melhorias sociais ou movimentos relacionados a direitos humanos.				
140.Acessei conteúdos ilegais (sites de pedofilia ou sites que ensinam técnicas de furto ou suicídio, etc.).				

Após a etapa de construção e sucessivas revisões dos itens, finalizamos a nossa primeira versão do documento. Esse questionário era composto por 150 itens, visava traçar o perfil do adolescente respondente e a sua relação com ambiente virtual, nos últimos 6 meses que antecederam a intervenção. Os itens que mediam frequência, concordância, probabilidade, estavam estruturados em formato escala likert de 4 pontos. Os itens que visavam investigar a experiência que o adolescente tinha com diversas situações online, questionava se o fato já havia acontecido com ele, se ele fez ou se viu acontecer. Nessa primeira versão do instrumento 71 itens foram considerados invertidos, ou seja, apresentaram direção invertida com relação aos demais.

Posteriormente, a primeira versão do questionário foi submetida à apreciação dos especialistas. Contribuíram com esta etapa: a professora Adriana de Melo Ramos, doutora em Educação na área de Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas; o professor César Augusto Amaral Nunes, doutor em física pela Universidade

Técnica de Munique; e a professora Luciene Regina Paulino Tognetta, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Os especialistas são pesquisadores e integrantes do GEPED, todos possuem estudos e pesquisas qualificadas relacionadas às temáticas de bullying, cyberbullying, convivência ética e o uso da tecnologia.

Após a análise dos especialistas, aperfeiçoamos as questões já existentes. Também optamos por acrescentar itens que estavam relacionados ao “juízo” que os alunos sobre determinadas situações. Isso porque, nos interessou também avaliar como o sujeito pesquisado julgava algumas ações online. Então, elaboramos alternativas em que o aluno deveria assinalar o que ele pensa ou qual sua opinião sobre determinada situação. Essas alternativas foram categorizadas⁶¹ em 6 indicadores a pedido do profissional que realizou os testes estatísticos:

- O primeiro deles denominado “justificativa moral” se refere às respostas em que a ação do sujeito é concebida como socialmente aceitável, como por exemplo na alternativa “Não tem problema, porque todo mundo faz isso”
- O segundo denominado “atribuição de culpa”, se refere às respostas em que o sujeito acredita que a culpa é da vítima e que ela merece o prejuízo causado, como por exemplo na alternativa “A pessoa deve ter aprontado algo para merecer isso”
- O terceiro indicador se refere a linguagem eufemística, ou sejam quando as ações prejudiciais estão disfarçadas por palavras saneadoras, como por exemplo “É só brincadeira, zoação”
- O quarto se refere a estereótipos sociais, ou seja, ideias, expressões ou conceitos criados por um grupo social e usados de maneira generalizada e simplificados pelo senso comum, por exemplo “É errado, cada um deve cuidar da sua vida”
- O quinto envolve a sensibilidade moral, isto é, julgamentos mais evoluídos quanto à sensibilidade aos sentimentos dos envolvidos nas situações descritas, como por exemplo na alternativa “Está errado, isso magoará ou chateará a pessoa”
- E o sexto indicador está relacionado a concepção do respeito, ou seja, julgamentos que atribuem ausência do valor moral do respeito nas situações descritas, como por exemplo “Está errado, isso é desrespeito”

⁶¹ Essas categorias foram elaboradas inspiradas nos estudos sobre desengajamento moral de Albert Bandura.

• **Exemplo de itens que avaliam como alunos julgam determinadas situações:**

Você também deve assinalar com um X a alternativa que corresponde a sua opinião com relação a cada ação apresentada (pode marcar mais de uma opção).

	O que você pensa sobre isso?					
	Não tem problema, porque todo mundo faz isso.	A pessoa deve ter aprontado algo para merecer isso.	É só brincadeira, zoação.	É errado, cada um deve cuidar da sua vida.	Está errado, isso magoará ou chateará a pessoa.	Está errado, isso é desrespeito.
	Justificativa moral	Atribuição de culpa	Linguagem eufemística	Estereótipo	Sensibilidade moral	Respeito
1. Provocar ou ofender uma menina porque ela fica com vários meninos						
2. Assediar ou “xavecar” (de forma vulgar) uma menina na internet porque ela parece provocativa em fotos ou vídeos						
3. Criticar, zoar ou provocar uma menina						

pela internet porque ela não se interessa por meninos						
4. Criticar, zoar ou provocar um menino pela internet porque ele não se interessa por meninas						
5. Espalhar a provável orientação sexual de alguém						
6. Ofender ou zoar alguém na internet por ser homossexual ou porque você pensa que é						

Para ilustrar a relação dos itens do instrumento com os temas da intervenção, bem como a estrutura de cada item, apresentamos a seguir um quadro descritivo:

Estrutura dos itens e relação com temas da intervenção

Item	O que avalia	Direção do item	Tema que se relaciona
1.	Perfil		-
2.	Perfil		-
3.	Perfil		-
4.	Perfil		-

5.	Perfil		-
6.	Perfil		-
7.	Perfil		-
8.	Perfil		-
9.	Perfil		-
10.	Perfil		-
11.	Perfil		-
12.	Perfil		-
13.	Perfil		-
14.	Perfil		-
15.	Perfil		-
16.	Perfil		-
17.	Perfil		Riscos virtuais
18.	Perfil		Riscos virtuais
19.	Perfil		Riscos virtuais
20.	Frequência		Comportamento online/ Riscos virtuais
21.	Frequência		Imagem virtual
22.	Frequência		Imagem virtual
23.	Frequência	Invertido	Comportamento online/ Riscos virtuais
24.	Frequência	Invertido	Comportamento online
25.	Frequência	Invertido	Comportamento online/ Riscos virtuais
26.	Frequência	Invertido	Comportamento online/ Riscos virtuais
27.	Frequência	Invertido	Comportamento online/ Riscos virtuais
28.	Frequência		Comportamento online
29.	Frequência		Comportamento online
30.	Frequência		Comportamento online
31.	Frequência		Comportamento online
32.	Frequência		Comportamento online
33.	Frequência		Comportamento online
34.	Frequência		Comportamento online
35.	Frequência		Comportamento online

36.	Frequência		Comportamento online
37.	Experiência		Comportamento online
38.	Experiência		Comportamento online
39.	Experiência		Comportamento online
40.	Experiência		Comportamento online
41.	Experiência		Comportamento online
42.	Experiência		Comportamento online
43.	Experiência		Comportamento online
44.	Experiência		Comportamento online
45.	Experiência		Comportamento online
46.	Experiência		Comportamento online
47.	Experiência		Comportamento online
48.	Experiência		Comportamento online
49.	Experiência		Comportamento online
50.	Experiência		Comportamento online
51.	Experiência		Comportamento online
52.	Experiência		Comportamento online
53.	Experiência		Comportamento online
54.	Experiência		Comportamento online
55.	Experiência		Comportamento online
56.	Experiência		Comportamento online
57.	Juízo		Comportamento online
58.	Juízo		Comportamento online
59.	Juízo		Comportamento online
60.	Juízo		Comportamento online
61.	Juízo		Comportamento online
62.	Juízo		Comportamento online
63.	Juízo		Comportamento online
64.	Juízo		Comportamento online
65.	Juízo		Comportamento online
66.	Juízo		Comportamento online
67.	Experiência		Comportamento online
68.	Probabilidade	Invertido	Comportamento online
69.	Probabilidade	Invertido	Comportamento online
70.	Probabilidade	Invertido	Comportamento online

71.	Probabilidade		Comportamento online
72.	Probabilidade		Comportamento online
73.	Probabilidade		Comportamento online
74.	Probabilidade		Comportamento online
75.	Probabilidade		Comportamento online
76.	Probabilidade		Comportamento online
77.	Probabilidade		Comportamento online
78.	Probabilidade		Comportamento online
79.	Experiência		Comportamento online
80.	Experiência		Comportamento online
81.	Experiência		Comportamento online
82.	Experiência		Comportamento online
83.	Experiência		Comportamento online
84.	Experiência		Comportamento online
85.	Experiência		Comportamento online
86.	Experiência		Comportamento online
87.	Experiência		Comportamento online
88.	Experiência		Comportamento online
89.	Experiência		Comportamento online
90.	Experiência		Comportamento online
91.	Experiência		Comportamento online
92.	Experiência		Comportamento online
93.	Experiência		Comportamento online
94.	Experiência		Comportamento online
95.	Juízo		Comportamento online
96.	Juízo		Comportamento online
97.	Juízo		Comportamento online
98.	Juízo		Comportamento online
99.	Juízo		Comportamento online
100.	Juízo		Comportamento online
101.	Juízo		Comportamento online
102.	Juízo		Comportamento online
103.	Juízo		Comportamento online
104.	Juízo		Comportamento online
105.	Juízo		Comportamento online

106.	Juízo		Comportamento online
107.	Juízo		Comportamento online
108.	Juízo		Comportamento online
109.	Juízo		Comportamento online
110.	Experiência		Relacionamentos online
111.	Experiência		Relacionamentos online
112.	Experiência		Relacionamentos online
113.	Experiência		Relacionamentos online
114.	Experiência		Relacionamentos online
115.	Experiência		Relacionamentos online
116.	Experiência		Relacionamentos online
117.	Juízo		Relacionamentos online
118.	Juízo		Relacionamentos online
119.	Juízo		Relacionamentos online
120.	Juízo		Relacionamentos online
121.	Juízo		Relacionamentos online
122.	Juízo		Relacionamentos online
123.	Juízo		Relacionamentos online
124.	Frequência	Invertido	Riscos virtuais
125.	Frequência		Riscos virtuais
126.	Frequência	Invertido	Riscos virtuais
127.	Frequência		Riscos virtuais
128.	Frequência		Riscos virtuais
129.	Frequência	Invertido	Riscos virtuais
130.	Frequência	Invertido	Riscos virtuais
131.	Frequência	Invertido	Riscos virtuais
132.	Frequência	Invertido	Relacionamentos online
133.	Frequência	Invertido	Relacionamentos online
134.	Frequência	Invertido	Relacionamentos online
135.	Frequência	Invertido	Relacionamentos online
136.	Frequência	Invertido	Riscos virtuais
137.	Frequência	Invertido	Comportamento online
138.	Frequência	Invertido	Comportamento online
139.	Frequência		Uso positivo
140.	Frequência	Invertido	Riscos virtuais

141.	Concordância		Relacionamento online
142.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
143.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
144.	Concordância		Imagem virtual
145.	Concordância	Invertido	Comportamento online
146.	Concordância		Riscos virtuais
147.	Concordância	Invertido	Comportamento online
148.	Concordância	Invertido	Comportamento online
149.	Experiência		Riscos virtuais
150.	Experiência		Riscos virtuais
151.	Experiência		Riscos virtuais
152.	Experiência		Comportamento online
153.	Experiência		Comportamento online
154.	Experiência		Comportamento online
155.	Experiência		Comportamento online
156.	Experiência		Comportamento online
157.	Experiência		Comportamento online
158.	Experiência		Comportamento online
159.	Juízo		Comportamento online
160.	Juízo		Comportamento online
161.	Juízo		Comportamento online
162.	Juízo		Comportamento online
163.	Juízo		Comportamento online
164.	Juízo		Comportamento online
165.	Experiência		Imagem Virtual
166.	Experiência		Imagem Virtual
167.	Experiência		Riscos virtuais
168.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
169.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
170.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
171.	Concordância		Imagem virtual
172.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
173.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
174.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
175.	Concordância	Invertido	Imagem virtual

176.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
177.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
178.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
179.	Concordância	Invertido	Imagem virtual
180.	Autoimagem		Imagem virtual
181.	Autoimagem		Imagem virtual
182.	Autoimagem		Imagem virtual
183.	Autorregulação		Comportamento online

Fonte: a pesquisadora (2019)

Testagem piloto do instrumento de medida

Após a finalização do instrumento, procedemos com a primeira testagem piloto da sua versão impressa. O grupo de sujeitos foi composto por 6 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo, selecionados aleatoriamente. A testagem possibilitou a verificação da aplicabilidade dos instrumentos, adequação do vocabulário no conteúdo dos itens e suas alternativas de respostas, à compreensão dos respondentes, assim como ao tempo destinado para o preenchimento. As primeiras alterações foram realizadas.

Para que conseguíssemos viabilizar a aplicação, em termos de engajamento dos alunos na produção de dados, e transferência dos dados impressos para planilha digital, optamos pela elaboração da versão online do instrumento. Então, instrumento foi inserido pelos pesquisadores na plataforma virtual *Google Forms* (<https://www.google.com/forms/about/>), cujos os dados obtidos são gerados automaticamente em gráficos e planilhas do Excel.

Após essa etapa de inserção, a versão online foi testada num grupo de sujeitos aleatório de 17 alunos. Os participantes responderam nos seus próprios aparelhos celulares, sugeriram esclarecimentos e mudanças na composição de alguns itens. Também foram observadas especificamente as respostas que permitiam a marcação de mais de uma alternativa e aquelas em que os alunos deveriam emitir sua opinião, bem como os itens que foram deixados em branco.

Dessa forma, na fase piloto de construção do instrumento, participaram ao todo 23 alunos, 8 meninos e 15 meninas, de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, como descrito no quadro abaixo:

Participantes fase piloto

Número de participantes	Sexo	Ano	Local	Responderam o instrumento
5	Feminino	9º	Escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo	Impresso
1	Masculino	9º	Escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo	Impresso
3	Feminino	9º	Escola de ensino particular de uma cidade do interior do estado de São Paulo	Online
5	Masculino	9º	Escola de ensino particular de uma cidade do interior do estado de São Paulo	Online
3	Feminino	7º	Escola de ensino particular da capital do estado de São Paulo	Online
1	Masculino	7º	Escola de ensino particular da capital do estado de São Paulo	Online
1	Feminino	8º	Escola de ensino particular da	Online

			capital do estado de São Paulo	
1	Masculino	8º	Escola de ensino particular da capital do estado de São Paulo	Online
3	Feminino	9º	Escola de ensino particular da capital do estado de São Paulo	Online
TOTAL 23				

Fonte: a pesquisadora (2018)

Após esse aperfeiçoamento finalizamos a elaboração do instrumento⁶². Nenhuma questão foi excluída (apesar de terem sido realizadas alterações) totalizando assim 183 itens. Todas as respostas da testagem piloto foram descartadas da nossa produção de dados. Essa versão do instrumento foi aplicada nos alunos participantes da pesquisa antes do início da intervenção.

Ao término da intervenção o questionário foi aplicado novamente. Porém, nessa versão contamos com um item a mais, que foi inserido durante o processo, o item se refere:

Item	O que avalia	Direção do item	Tema que se relaciona
184.	Concordância	Invertido	Comportamento online

Fonte: a pesquisadora (2019)

⁶² Disponível em:< <https://forms.gle/m9cKu8HdaAmbQDeA9>>

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

A CONVIVÊNCIA EM AMBIENTES VIRTUAIS

Questionário

Nesse questionário há várias perguntas que estão relacionadas ao ambiente virtual, bem como as relações que estabelecemos neste espaço. Não existem respostas certas ou erradas, por isso você deve responder com o máximo de sinceridade. **Suas respostas serão confidenciais!**

Código do aluno: _____

Escola: _____

Série/Ano: _____ Turma: _____ Idade: _____

Período: Manhã () Tarde () Noite () Integral ()

Cidade: _____ Estado: _____

1. Sou: Homem Mulher Outro: _____ Não sei/Prefiro não responder

2. Me considero:
 - Bissexual (sinto atração por pessoas do mesmo sexo e também do sexo oposto)
 - Heterossexual (sinto atração por pessoas do sexo oposto)

 - Homossexual sinto atração por pessoas do mesmo sexo)

 - Outro

3. **Como você se considera?**
 - Branco(a)
 - Pardo(a)
 - Preto (a)
 - Amarelo(a) (de origem oriental)
 - Indígena
 - Não sei

4. **Você trabalha?**
 - Sim
 - Não

5. **Quem vive com você em sua casa? Marque todas as alternativas que se aplicam no seu caso.**
 - Mãe
 - Pai
 - Avó
 - Avô
 - Madrasta ou companheira de seu responsável

- Padrasto ou companheiro de seu responsável
- Irmão/irmã ou irmãos/irmãs
- Outros (por exemplo: primos, tios...)

6. Quem é o PRINCIPAL RESPONSÁVEL por você em sua casa?

- Mãe
- Pai
- Avó
- Avô
- Madrasta ou companheira de seu responsável
- Padrasto ou companheiro de seu responsável
- Irmão/irmã ou irmãos/irmãs
- Outros (por exemplo: primos, tios...)

7. Qual é a atividade dessa pessoa (responsável)?

- Trabalha fora de casa o dia todo
- Trabalha fora de casa meio período
- Trabalha em casa com atividades remuneradas (recebe pagamentos)
- Trabalha somente nas tarefas de casa
- Desempregado
- Aposentado

8. Qual é o maior nível de instrução do principal responsável na casa?

- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino profissionalizante (técnico)
- Faculdade
- Pós-graduação

9. Você já foi reprovado?

- Nunca
- Uma vez
- Duas vezes ou mais

10. Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:

- Muito bem
- Bem
- Nem tão bem, mas nem tão mal
- Mal

11. Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?

- Nenhum
- 1
- 2 ou 3
- 4 ou mais.

12. Considerando os últimos 6 meses de sua vida, você se consideraria:

- Muito feliz
- Feliz
- Nem feliz, nem infeliz
- Infeliz

13. Tem computador/notebook na sua casa?

- Nenhum
- 1
- 2 ou 3
- 4 ou mais.

14. Se houver, onde usa os computadores/notebooks na sua casa? (pode marcar mais de uma opção)

- Lugares comuns (Sala, Sala de estar, Cozinha, etc.)
 - Em meu quarto
 - Outro:
-

15. Você usa outros dispositivos com acesso à internet? (pode marcar mais de uma opção)

- Tablet/iPad* Celular/smartphone
- Smart TV
- Outros equipamentos (quais: _____)

16. Quais lugares você costuma acessar a internet (via Wi-fi ou rede móvel do celular) com frequência (pode marcar quantas opções quiser)?

- Sua casa
- Escola
- Casa de amigos
- Casa de parentes
- Bares, restaurantes, lanchonetes, shoppings
- Outros: Quais? _____

17. Por quanto tempo você permanece conectado à Internet?

- O dia inteiro (não desligo o wi-fi ou a rede de dados móveis do celular)
- Mais de 10 horas
- De 5 a 10 horas
- De 2 a 5 horas
- Menos de 2 horas
- Não conecto

18. Marque todas as respostas que se aplicam a você (você pode assinalar quantas opções desejar)

- Meus pais e/ou responsáveis estabelecem regras e/ou limitam o tempo de acesso à internet.
- Meus pais e/ou responsáveis monitoram (supervisionam) o conteúdo que eu acesso na internet.
- Meus pais e/ou responsáveis orientam sobre o uso seguro da internet
- Meus pais e/ou responsáveis instalaram filtros ou aplicativos para controlar o uso da internet ou os conteúdos que posso acessar.
- Meus professores e/ou diretores orientam sobre o uso seguro da internet.
- Nenhum adulto me orienta ou supervisiona o que eu faço na internet.

19. A seguir você deve assinalar SOMENTE as ações que você sabe realizar. Se não sabe ou se não usa o aplicativo deixe em branco.

Bloquear alguém no:

- Facebook
- Instagram
- Twitter
- Snapchat
- WhatsApp
- Outros app: _____

- Bloquear alguém em jogos online
- Tornar meu perfil privado nas redes sociais que utilizo
- Denunciar um perfil ou conteúdo impróprio (racista, pornográfico, violento) nas redes sociais que utilizo
- Denunciar alguém em um jogo online quando há alguma discussão, insultos ou conteúdo impróprio (racista, pornográfico, violento).
- Denunciar um perfil falso nas redes sociais que utilizo
- Desmarcar-se de fotos ou publicações
- Desativar a geolocalização do celular para que não possam saber onde você está
- Ocultar a foto de perfil do WhatsApp
- Ocultar a hora da última conexão no WhatsApp

As seguintes afirmações estão relacionadas à forma como você usa seus dispositivos móveis (como notebook, tablet, celular...) no dia a dia. Assinale com um X a frequência com que as seguintes situações ocorrem:

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Desligo ou ativo o modo silencioso do meu celular quando vou dormir.				
Se acontece algo bom na minha vida eu compartilho nas redes sociais.				
Se acontece algo ruim na minha vida eu compartilho nas redes sociais.				
Eu me distraio com o celular (jogo, WhatsApp, rede social...) enquanto estou estudando ou fazendo lições				

de casa.				
Se alguém me desrespeita na Internet eu revido.				
Esqueço de me alimentar quando estou jogando ou em redes sociais.				
Durmo muito tarde ou passo madrugadas sem dormir durante a semana para jogar e/ou conversar com pessoas pela internet.				
Utilizo a internet após a meia noite durante a semana.				

Assinale com um X a frequência com que utiliza os seguintes recursos (aplicativos, redes sociais...):

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
13. WhatsApp				
14. Facebook				
15. Snapchat				
16. Twitter				
17. Instagram				
18. YouTube				
19. Skype/FaceTime/Hangout				
20. Tumblr				
21. Outros. Quais:				

Em algumas ocasiões há alunos que sentem que são maltratados por colegas. Eles podem ser agredidos, humilhados, ofendidos, ameaçados, difamados, intimidados ou serem desrespeitados de outras maneiras por outra pessoa ou um grupo de pessoas. Pode ser que isso ocorra na internet. Muitas vezes eles se sentem mal com isso e podem até não falar nada, mas eles sofrem. Outras vezes há meninos ou meninas que desrespeitam seus colegas e abusam dos mais fracos. E há ainda alunos que simplesmente testemunham isso.

No seguinte quadro verá diferentes situações e deverá assinalar com um X APENAS SE você viu isso acontecendo com outras pessoas; se alguém fez isso com você; se você fez isso com alguém. Responda considerando APENAS os últimos 6 meses.

Você pode deixar em branco as alternativas que não se aplicam a você.

		Assinale com um X se:		
		Isso aconteceu com outras pessoas	Fizeram isso comigo ou aconteceu comigo	Eu fiz isso
A)	Gravar vídeos ou tirar fotos de alguém sem autorização. As imagens eram:			

	22. De conteúdo sexual			
	23. De pessoas brigando			
	24. De uma pessoa que estava sendo obrigada a fazer algo humilhante			
	25. De uma pessoa numa situação vergonhosa ou engraçada			
	26. de outro tipo. Qual? _____			
B)	Compartilhar vídeos ou fotos de alguém (que provavelmente não gostaria ou que não autorizou). As imagens eram:			
	27. De conteúdo sexual			
	28. De pessoas brigando			
	29. De uma pessoa que estava sendo obrigada a fazer algo humilhante			
	30. De uma pessoa numa situação vergonhosa ou engraçada			
	31. De outro tipo. Qual? _____			

No seguinte quadro verá diferentes situações e deverá marcar com um X APENAS SE você viu isso acontecendo com outras pessoas; se alguém fez isso com você; se você fez isso com alguém. Responda considerando APENAS os últimos 6 meses. Você pode deixar em branco as alternativas que não se aplicam a você.

	Assinale com um X se:		
	Isso aconteceu com outras pessoas	Fizeram isso comigo ou aconteceu comigo	Eu fiz isso
32. Enviar mensagens que ofendem.			
33. Ameaçar por meio de mensagens na internet ou redes sociais.			
34. Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.			
35. Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.			
36. Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).			
37. Editar uma foto ou criar “memes” para ridicularizar ou humilhar alguém.			

38. Conseguir os dados de acesso (email, login, senha) de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.			
39. Ter o perfil denunciado injustamente.			
40. Criar um perfil fake (falso).			
41. Criar ou participar de enquetes que zoam ou ridicularizam alguém.			

Você também deve assinalar com um X a alternativa que corresponde a SUA OPINIÃO com relação a cada ação apresentada (pode marcar mais de uma opção).

	O que você pensa sobre isso?				
	Não tem problema, porque todo mundo faz isso.	A pessoa deve ter aprontado algo para merecer isso.	É só brincadeira, zoação.	Está errado, isso magoará ou chateará a pessoa.	Está errado, isso é desrespeito.
42. Enviar mensagens que ofendem.					
43. Ameaçar por meio de mensagens na internet ou redes sociais.					
44. Criar páginas ou grupos para falar mal de alguém.					
45. Excluir uma pessoa sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela.					
46. Publicar ou enviar comentários pessoais de alguém conhecido para outras pessoas ficarem sabendo (e que a pessoa não gostaria que fosse divulgado).					
47. Editar uma foto ou criar “memes” para ridicularizar ou humilhar alguém.					
48. Conseguir os dados de acesso					

(email, login, senha) de outra pessoa e enviar mensagens ou postar algo fingindo ser essa pessoa.					
49. Ter o perfil denunciado injustamente.					
50. Criar um perfil fake (falso).					
51. Criar ou participar de enquetes que zoam ou ridicularizam alguém.					

52. Se alguma das situações anteriores já aconteceu com VOCÊ, quem foi que fez isso? (pode marcar um X em mais de uma opção)

- Amigos próximos que conheço pessoalmente
- Colegas que conheço pessoalmente
- Amigos virtuais (que não conheço pessoalmente)
- Outras pessoas que conheço pessoalmente
- Pessoas desconhecidas
- Meu parceiro ou parceira (namorado/namorada, “ficantes”)
- Meu ex-parceiro ou ex- parceira (namorado/namorada, pessoas que eu “peguei” ou “fiquei”)
- Professores (as)
- Parentes (pais, irmãos, primos, tios...)

Se você visse alguém sendo agredido, desmerecido, ameaçado, humilhado, xingado, difamado, maltratado ou intimidado por alguém nas redes sociais (Facebook, Instagram, Snapchat, Twiter, WhatsApp...) qual a possibilidade de você fazer o seguinte:

	Não faria com certeza	Acho que não faria	Pode ser que fizesse	Faria com certeza
53. Dependendo da pessoa (vítima), eu postaria algo parecido.				
54. Dependendo da pessoa (vítima), eu apoiaria quem postou.				
55. Eu veria a postagem, mas não faria nada				
56. Eu sairia do grupo em que ocorreu a agressão.				
57. Se eu conhecesse a pessoa (vítima), eu tentaria ajuda-la em particular.				

58. Reclamaria para os outros da atitude do agressor, mas não diretamente para quem está agredindo.				
59. Pediria para o agressor parar.				
60. Apoiaria a vítima publicamente somente se eu a conhecesse.				
61. Apoiaria a vítima publicamente mesmo se eu não a conhecesse.				
62. Pediria ajuda para um adulto ou alguém próximo a pessoa (se eu conhecesse a vítima).				
63. Faria uma denúncia do agressor para os administradores da rede social utilizada (se houvesse essa possibilidade).				

64. Abaixo estão algumas situações relacionadas a sua escola e aos alunos. Você deverá marcar com um X quando isso ocorre, considerando APENAS os últimos 6 meses.

- Os alunos da classe se reúnem em grupos de WhatsApp para conversar
- Quando estão em casa os alunos se ajudam para realizar as tarefas de casa pela internet ou grupo de WhatsApp.
- Às vezes há conflitos ou brigas nos grupos de WhatsApp da sala.
- Algum aluno foi excluído ou não incluído no grupo de WhatsApp da sala
- A escola se comunica pela internet com as famílias dos alunos (e-mails, aplicativos, portal, mensagens, blog, páginas em Facebook...)
- As famílias recebem notificações via internet se os alunos desobedecem às regras

No seguinte quadro verá diferentes situações e deverá marcar com um X APENAS SE você viu isso acontecendo com outras pessoas; se alguém fez isso com você; se você fez isso com alguém. Responda considerando APENAS os últimos 6 meses.

Você pode deixar em branco as alternativas que não se aplicam a você.

	Assinale com um X se:		
	Isso aconteceu com outras pessoas	Fizeram isso comigo ou aconteceu comigo	Eu fiz isso
65. Provocar ou ofender uma menina porque ela fica com vários meninos.			
66. Assediar ou “xavecar” (de forma vulgar) uma menina na internet porque ela parece provocativa em fotos ou vídeos.			
67. Criticar, zoar ou provocar uma menina pela internet porque ela não se interessa por meninos.			

68. Criticar, zoar ou provocar um menino pela internet porque ele não se interessa por meninas.			
69. Espalhar a provável orientação sexual de alguém .			
70. Ofender ou zoar alguém na internet por ser homossexual ou porque você pensa que é.			
71. Insultar ou zoar um menino na internet por achar que ele tem um tipo físico pouco atraente (feio, obeso, corpo esquisito...).			
72. Insultar uma menina na internet por achar que ela tem um tipo físico pouco atraente (feia, obesa, corpo esquisito...).			
73. Criar, participar ou acessar uma página na internet que atribui uma pontuação ao tipo físico ou quantidade de “ficantes” das meninas da escola.			
74. Encaminhar ou comentar na internet alguma foto de uma menina como se ela fosse um objeto sexual.			
75. Ameaçar o (a) namorado (a) por WhatsApp ou rede social porque ele(a) ameaçou ou quer romper a relação.			
76. Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.			
77. Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma menina(o) conhecido sem a permissão dela (o).			
78. Ofender ou brigar com alguém na internet por sua opção política (ex: “coxinhas”, “petralhas”, “comunista”, “esquerdista”, ...).			
79. Ofender ou brigar com alguém na internet por suas ideologias (ex:, feminista radical...).			

Você também deve assinalar com um X a alternativa que corresponde a sua opinião com relação a cada ação apresentada (pode marcar mais de uma opção).

	O que você pensa sobre isso?					
	Não tem problema, porque todo mundo faz isso.	A pessoa deve ter aprontado algo para merecer isso.	É só brincadeira, zoeira.	É errado, cada um deve cuidar da sua vida.	Está errado, isso magoa ou chateia a pessoa.	Está errado, isso é desrespeito.
80. Provocar ou ofender uma menina porque ela fica com vários meninos						
81. Assediar ou “xavecar” (de forma vulgar) uma menina na internet porque ela parece provocativa em fotos ou vídeos						
82. Criticar, zoar ou provocar uma menina pela internet porque ela não se interessa por meninos						
83. Criticar, zoar ou provocar um menino pela internet porque ele não se interessa por meninas						
84. Espalhar a provável orientação sexual de alguém						
85. Ofender ou zoar alguém na internet por ser homossexual ou porque você pensa que é.						
86. Insultar ou zoar um menino na internet por achar que ele tem um tipo físico pouco atraente (feio, obeso, corpo esquisito...)						
87. Insultar ou zoar uma menina na internet por achar que ela tem um tipo físico pouco atraente (feia, obesa, corpo esquisito...)						
88. Criar, participar ou acessar uma página na internet que atribui uma pontuação ao tipo físico ou quantidade de “ficantes” das meninas da escola.						
89. Encaminhar ou comentar na internet alguma foto de uma menina como se ela fosse um objeto sexual.						
90. Ameaçar o (a) namorado (a) por WhatsApp ou rede						

social porque ele(a) ameaçou ou quer romper a relação.						
91. Usar fotos íntimas de uma pessoa para chantageá-la.						
92. Compartilhar vídeos/fotos íntimas de uma menina(o) conhecido sem a permissão dela (o).						
93. Ofender ou brigar com alguém na internet por sua opção política (ex: “coxinhas”, “petralhas”, “comunista”, “esquerdista”...).						
94. Ofender ou brigar com alguém na internet por suas ideologias (ex.: feminista radical, ...).						

No seguinte quadro verá diferentes situações e deverá marcar com um X APENAS SE você viu isso acontecendo com outras pessoas; se alguém fez isso com você; se você fez isso com alguém. Responda considerando APENAS os últimos 6 meses.

Você pode deixar em branco as alternativas que não se aplicam a você.

	Assinale com um X se:		
	Isso aconteceu com outras pessoas	Fizeram isso comigo ou aconteceu comigo	Eu fiz isso
95. Pedir ou tentar descobrir qual é a senha das redes sociais e celular do namorado (a)			
96. Pedir ao namorado (a) que ative a geolocalização do celular para você poder saber onde está.			
97. Pegar o celular do namorado (a) para inspecionar as chamadas e mensagens			
98. Discutir com o namorado (a) porque ele está online no WhatsApp e não responde suas mensagens			

99. Brigar ou discutir com alguém no WhatsApp porque não respondeu suas mensagens enviadas há mais de um dia.			
100. Ignorar, não responder as mensagens ou bloquear uma pessoa no WhatsApp ou redes sociais para não ter mais contato (“deixar no vácuo”)			
101. Manter “contatinhos” mesmo namorando			

Você também deve assinalar com um X a alternativa que corresponde a sua opinião com relação a cada ação apresentada (pode marcar mais de uma opção).

	O que você pensa sobre isso?				
	Ela (e) soube ou desconfia de algo e quer ver se é verdade	As pessoas fazem isso porque quando gostam muito de alguém sentem ciúmes.	A pessoa deve ter aprontado algo para ela/ele fazer isso.	Está errado, porque isso é quebra de confiança	Está errado, isso é desrespeito.
102. Pedir ou tentar descobrir qual é a senha das redes sociais e celular do namorado (a)					
103. Pegar o celular do namorado (a) para inspecionar as chamadas e mensagens					
	O que você pensa sobre isso?				
	É uma forma de	As pessoas fazem isso	A pessoa deve ter aprontado algo	Está errado,	Está errado, isso é desrespeito.

	cuidado com o namorado(a)	porque quando gostam muito de alguém sentem ciúmes.	para ela/ele fazer isso.	porque isso é quebra de confiança	
104. Pedir ao namorado (a) que ative a geolocalização do celular para você poder saber onde está.					
	O que você pensa sobre isso?				
	As pessoas fazem isso porque quando gostam muito de alguém sentem ciúmes.	Quando se namora alguém o namorado(a) deve ser prioridade.	A pessoa deve ter aprontado algo para ela/ele fazer isso.	Está errado, ele(a) deve estar ocupado e não tem que responder na hora.	Está errado, isso é desrespeito.
105. Discutir com o namorado (a) porque ele está online no WhatsApp e não responde suas mensagens					
	O que você pensa sobre isso?				
	Não tem problema porque todo mundo faz isso.	A pessoa deve ter aprontado algo para ela/ele fazer isso	É mais fácil agir assim do que discutir/conversar sobre o problema com a pessoa.	Está errado, isso magoará ou chateará a pessoa.	Está errado, isso é desrespeito.
106. Brigar ou discutir com alguém no WhatsApp porque não respondeu suas					

mensagens enviadas há mais de um dia.					
107. Ignorar, não responder as mensagens ou bloquear uma pessoa no WhatsApp ou redes sociais para não ter mais contato (“deixar no vácuo”).					
	O que você pensa sobre isso?				
	Não tem problema porque todo mundo faz isso.	Não tem problema se o namorado(a) NÃO souber	Não tem problema se o namorado(a) souber	Está errado, porque isso é quebra de confiança	Está errado, isso magoará ou chateará a pessoa.
108. Manter “contatinhos” mesmo namorando.					

Abaixo estão algumas situações relacionadas às suas ações na internet. Você deverá marcar com um x a frequência com que isso ocorreu, considerando APENAS os últimos 6 meses.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
109. Acessei a “deep web” (internet obscura).				
110. Verifiquei a fonte da notícia que compartilho ou se as informações são realmente verdadeiras.				
111. Acessei pornografia online.				
112. Imitei desafios lançados por <i>youtubers</i> .				
113. Aceitei desafios simples online que não prejudicam a mim e aos outros (exemplo: colocar uma foto feia no perfil).				
114. Aceitei desafios difíceis e até perigosos online que podem prejudicar a mim e a outros (“desafio da camisinha”, “desafio de inalar desodorante”, “desafio de fugir de casa”, etc.).				
115. Mantive contato pela internet com				

116.	Encontrei pessoalmente com alguém que conheci na internet.				
117.	Postei "indiretas" (mensagens veladas para algumas pessoas sem colocar o nome dela) nas redes sociais.				
118.	"Stalkeio" (perseguir sem que o outro saiba) o perfil de outras pessoas.				
119.	Enviei nudes.				
120.	Recebi nudes.				
121.	Acessei conteúdos violentos ou que estimulam a violência.				
122.	Respondi mensagens ou enviei áudios impulsivamente e me arrependi depois.				
123.	Tirei print da conversa ou encaminhei um áudio sem que a pessoa soubesse.				
124.	Particpei de grupos online que atuam para melhorias sociais ou movimentos relacionados a direitos humanos.				
125.	Acessei conteúdos ilegais (sites de pedofilia ou sites que ensinam técnicas de furto ou suicídio, etc.).				

Agora marque o quanto você concorda com as afirmações abaixo:

	Não concordo	Concordo o pouco	Concordo o	Concordo muito
126. Acredito que traição online é a mesma coisa que traição real.				
127. Sinto-me sozinho quando não estou conectado.				
128. Sinto-me melhor quando falo com alguém na Internet do que na vida real.				
129. Sinto que sou bem tratado no mundo virtual.				
130. Acho que nada acontecerá comigo se eu desrespeitar alguém na Internet.				
131. Me sinto mal ou irritado se fico sem conexão com a Internet por várias horas.				
132. Não é preciso ter cuidado ao enviar nudes (por exemplo não deixando o rosto aparecer nas fotos) porque só se envia nudes para quem a pessoa confia.				
133. Sigo pessoas ou grupos nas redes sociais que tem opiniões, gostos e interesses parecidos com os meus				

Agora você será solicitado a responder algumas perguntas sobre jogos online.

134. A seguir você deverá marcar com um X os tipos de jogos que você participa (pode marcar mais de uma opção). Se não joga deixe em branco.

Jogos de multijogador

- Jogos de apenas um jogador
- Jogos em Dispositivos móveis (celular, Tablet)
- Jogos em outros dispositivos (PC, Wii, Playstation, Xbox, DS)
- Não jogo online

Quantas horas em média você joga POR DIA? **SE VOCÊ NÃO JOGA DEIXE EM BRANCO.**

135. Durante a semana:

- menos de uma hora por dia
- de 1 a 3 horas por dia
- mais de 3 horas

136. Durante o final de semana ou dias de feriado:

- menos de uma hora por dia
- de 1 a 3 horas por dia
- mais de 3 horas

Apenas se você participa de jogos online de jogadores múltiplos, assinale com um X as situações que você já viu acontecer. Se a situação não se aplica a você deixe em branco.

	Assinale um X
137. Falar mal de outro jogador durante os jogos online.	
138. Ameaçar alguém dizendo por exemplo "se não fizer isso, não jogo mais com você".	
139. Ignorar ou deixar de falar com alguém em jogos online sem que esse jogador tivesse ofendido ou desrespeitado alguém.	
140. Roubar a conta e objetos (exemplo: armas, equipe ou dinheiro...) em jogos online.	
141. Fingir ser amigo de alguém para aproveitar-se dele em jogos online.	
142. Colocar outros jogadores contra uma pessoa por estar bravo com ela.	
143. Conversar com frequência com pessoas que não conhece pessoalmente em jogos online.	

Você também deve assinalar com um X a alternativa que corresponde a sua opinião com relação a cada ação apresentada (pode marcar mais de uma opção).

	O que você pensa sobre isso?				
	Não tem problema, porque todo mundo faz isso.	A pessoa deve ter aprontado algo para merecer isso.	Vale tudo para ganhar.	Está errado, tem que jogar limpo.	Está errado, isso é desrespeito ou desonesto.
144. Falar mal de outro jogador durante os jogos					

online.					
145. Ameaçar alguém dizendo por exemplo "se não fizer isso, não jogo mais com você".					
146. Ignorar ou deixar de falar com alguém em jogos online sem que esse jogador tivesse ofendido ou desrespeitado alguém.					
147. Roubar a conta e objetos (exemplo: armas, equipe ou dinheiro...) em jogos online.					
148. Fingir ser amigo de alguém para aproveitar-se dele em jogos online.					
149. Colocar outros jogadores contra uma pessoa por estar bravo com ela.					

A seguir apresentamos algumas situações relacionadas à imagem das pessoas no mundo virtual a partir de suas postagens. Mas antes, responda:

150. Você posta fotos suas nas redes sociais?

- Sim
 Não

151. Você posta fotos suas com seus amigos nas redes sociais?

- Sim
 Não

152. É possível identificar onde você mora, estuda ou trabalha por meio das suas fotos ou postagens nas redes sociais?

- Sim
 Não

Agora marque com um X o quanto você concorda com as afirmações abaixo:

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
153. Eu raramente posto uma foto sem editar primeiro (filtro, aplicativos para tirar imperfeições, photoshop).				
154. Hoje em dia todo mundo edita fotos.				
155. A maioria das fotos que vejo online são editadas.				
156. Acho que editar fotos é uma forma de propaganda enganosa.				
157. Não há nada de errado em editar uma selfie antes de publicá-la, usando filtros e disfarçando as imperfeições.				
158. Ser popular online é importante para mim.				
159. Eu me sinto mal quando tenho poucas curtidas/ likes numa postagem.				
160. Minha vida não é tão empolgante quanto a das pessoas que eu sigo on-line.				
161. Eu já me esforcei para mudar minha aparência depois de ver uma foto/vídeo de um youtuber ou blogger.				
162. Quanto mais seguidores eu tenho, maior fica minha autoestima.				
163. Minhas publicações são abertas para todos porque eu realmente não me importo com quem vê minhas postagens online.				
164. Gostaria de ter uma vida mais interessante (viagens, baladas...) para postar coisas mais legais.				

165. Você gostaria de mudar a sua aparência (mais magro(a), mais malhado(a)...) Sim

- Não

166. Gostaria de ter uma vida com mais “glamour” (viagens, baladas, usar roupas da moda...) Sim

- Não

167. Se respondeu que “sim” em uma ou nas duas perguntas acima, por que você gostaria de mudar sua aparência e/ou ter uma vida mais interessante ? (pode marcar quantas alternativas quiser)

- para participar de um grupo
 para ter mais amigos na vida real
 para ser famoso
 para ser mais feliz
 para me sentir melhor comigo mesmo
 para impedir as pessoas de me intimidarem ou chatearem
 para ter mais seguidores
 outros: quais? _____

168. Selecione todas as respostas que se aplicam a você marque com x (você pode assinalar quantas opções desejar)

Eu sempre penso um pouco antes:

- De postar uma foto minha
- De compartilhar um conteúdo que expõe outra pessoa
- De escrever uma mensagem online
- De responder online uma provocação ou acusação
- De participar de alguma discussão em um grupo

Agora marque o quanto você concorda com a afirmação abaixo:

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
169. É só criar um perfil fake que a pessoa pode postar ou comentar o que quiser que não será descoberta				

AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE C - GRUPO FOCAL

GRUPO 1

Pergunta: O que vocês pensam sobre o projeto? Algum destaque?

A04ja: *Projeto importante. Deveria ter em todas a escolas. Porque ensina sobre coisas q acontecem todo mundo.*

A09ja: O projeto tem importância pra gente, porque melhora a convivência não só na internet, mas a gente para pra refletir o dia a dia – exemplo: nunca tinha pensado em coisas que eram nocivas – algumas palavras eram sofisticadas, como “denegrir”. Hoje eu sei o que é e sei que é ofensivo.

Pergunta: Que temas vocês destacam? O que vocês acharam mais interessante, importantes?

A08ja – *Cyberbullying. A gente não para pensar como o outro está se sentindo e pensando.*

A04ja – *O tema que mais gostei preconceito. Porque foi confuso. A gente não sabe se está sendo preconceituoso.*

A25ja – *Assédio, foi um tema bom.*

Pergunta: Tem algum tema que vocês não curtiram? Que foi menos importante?

A04ja – *Não que eu não acho que não deveria ter falado sobre, mas algo sobre confiança – porque não acho interessante isso. Não sei explicar. Pra mim o tema não foi interessante. Sei q acontece com outras pessoas, mas pra mim não. Sei que acontece, mas pra mim foi o menos interessante.*

Pergunta: E as atividades? o que acharam do formato das aulas?

A08ja: *legal o jeito das atividades.*

A09ja: *Eu gosto o jeito que a Thaís aborda os temas. Ela incentiva e traz atividade diferentes. A atividade que mais afetou foi a do discurso de ódio. Três grupos e sentados na frente e falamos frases ofensivas. Discutimos sobre os sentimentos e porque falam deste jeito na internet.*

Pergunta: as vezes essas atividades geram desconforto? ponto negativo?

Ninguém quis responder.

Pergunta: vocês sentem que esse projeto transformou o comportamento de vocês?

A04ja: *Mudou principalmente na internet. Eu era despreocupada, falava sem pensar. Agora mudei, porque sei que as pessoas podem ser afetadas. Quando eu via uma pessoa comentar e mesmo que não era a minha opinião eu não respeitava, agora eu falo a minha opinião, mas respeito a dela.*

Pergunta: Teve alguma mudança na forma de vocês usarem a internet? Ou até mesmo pessoalmente?

A09ja: *Eu lembro que eu tinha costume de me referir às características de alguém com palavras ofensivas e hoje percebo quanto errada estava e procuro respeitar quando vou me referir alguém. Agora vejo o quanto pode mudar a vida de alguém, inclusive a minha, muito, muito, muito...Pra mim mudou o meu jeito de olhar certas coisas que acontecem na nossa sala de aula porque querendo ou não, a gente passa por conflitos e as vezes as pessoas usam a característica física de alguém pra ofender porque ela tá muito estressada e, antes não me incomodava muito porque eu ficava “ai, eu não vou me meter porque eu não quero comprar brigas dos outros”, mas hoje eu me sinto profundamente incomodada quando eu vejo alguém isolando alguém por algo que ela é ou por algo que ela tá passando e, eu tento ajudar da minha forma alguém que eu vejo que tá passando dificuldade, as vezes eu nem sempre percebo, mas eu tô tentando mudar sobre isso.*

A04ja: *depois do Gabriel – eu julgava as pessoas, do jeito que eu achava que elas eram. Hoje eu ainda faço um pouco, mas não faço tanto assim.*

Pergunta: Vocês acham que de alguma forma esse projeto mudou a relação de vocês dentro de sala, colegas próximos, família?

A09ja: *Pra mim mudou o meu jeito de olhar certas coisas que acontecem na nossa sala de aula porque querendo ou não, a gente passa por conflitos e as vezes as pessoas usam a característica física de alguém pra ofender porque ela tá muito estressada e, antes não me incomodava muito porque eu ficava “ai, eu não vou me meter porque eu não quero comprar brigas dos outros”, mas hoje eu me sinto profundamente incomodada quando eu vejo alguém isolando alguém por algo que ela é ou por algo que ela tá passando e, eu tento ajudar da minha*

forma alguém que eu vejo que tá passando dificuldade, as vezes eu nem sempre percebo, mas eu tô tentando mudar sobre isso.

Pergunta: Quais são as suas sugestões para melhorar esse projeto? O que outras turmas deveriam ter de diferente?

A04ja: Pra ser sincera, eu achei um projeto muito completo. Acho que pensando agora não tem algo que eu pensaria em mudar ou em acrescentar.

A09ja: Eu acho que poderíamos ter mais aula na semana, quem sabe, talvez, duas aulas sobre o projeto e, se a gente tivesse mais oportunidade, se por exemplo a gente tivesse duas aulas na semana com a Thais, eu acho que certos temas poderiam ser mais aprofundados porque alguns temas eu acho que a gente passou meio raso e outros a gente aprofundou mais porque são temas recentes, mas eu acho que todos os temas devem ser abordados com a mesma intensidade porque são coisas que acontecem no nosso dia-a-dia, não são todas as pessoas que passam por isso, mas a gente precisa tá ciente e preparado.

Pergunta: Você consegue apontar um tema que foi menos aprofundado?

A09ja: Acho que gordofobia, por exemplo. Foi um tema que a gente tratou bastante, mas não foi como homofobia, por exemplo. Pra mim os dois tem a mesma intensidade, talvez não na sociedade porque são poucos os casos que eu já vi alguém ser morto ou espancado por ser gordo, mas eu acho que o preconceito tá ali da mesma maneira.

Pergunta: Vocês acham que durante as formações, durante as aulas, vocês têm momento para expor a opinião de vocês, debater? Vocês consideram que o grupo avançou em relação a isso?

Sem identificação: Eu acho que sim

Pergunta: Qual a relação construída com a Thais?

(Risadas)

A08ja: Meio que a nossa relação com ela não é comum tipo professor – aluno, que não tem tanta intimidade, a gente meio que foi se tornando amiga dela, tipo tem alguns temas que a gente consegue falar bastante com ela, coisas que acontecem com a gente e ela também fala de umas coisas.

A09ja: *Quando a gente abordou certo tema, eu me senti mais sensível e eu cheguei até a me emocionar bastante e, no final da aula, a Thais conversou comigo como ninguém tinha conversado antes, eu senti que ali tinha alguém para conversar.*

Pergunta: Tem um assistente também, né? O que vocês poderiam me dizer da participação dele?

A25ja: *Do Helder eu não posso falar nada, parça. No começo eu achava que ele era só um assistente, não ia chegar e começar a falar “como a pessoa tá?”, “bom dia”, perguntar se a pessoa está bem ou não, mas agora ele é mais daora, ele conversa, tipo, como que eu posso te explicar?! Ele é tipo um amigo meu, ele não é só um assistente, é um amigo nosso. Nós considera ele e é isso.*

Pergunta: Alguém quer acrescentar mais alguma coisa, pessoal?

A08ja: *Eu acho que entre a Thais, o Helder e a gente, acho que não tem um muro entre a gente. A gente não tá tão distante igual algumas pessoas que vem aqui, dão palestra e vão embora.*

A04ja: *Ela conseguiu estabelecer esse tipo de intimidade com a gente.*

Pergunta: E que tipo de ação vocês acham importantes, de atitude deles (Thais, Helder), que é importante para estabelecer esse vínculo que vocês estão descrevendo? Alguma coisa que eles fazem que vocês destacariam.

(Silêncio...)

Pergunta: A gente tá terminando, alguém quer acrescentar alguma coisa?

A08ja: *Ela é meio que cuida da gente porque todo dia ela vem e dá bom dia, pergunta como a gente tá, é bem legal quando isso acontece.*

A09ja: *A Thais chega a conversar com a gente de uma forma que não é tão formal assim, não é como se eu chegasse em um professor e contasse os meus problemas. Parece que, eu não sei explicar, a Thais ela respeita bem a gente, ela respeita todos os nossos pontos de vista, ela dá conselho pra gente quando a gente precisa, ela percebe quando a gente não tá num bom momento e ela respeita esse momento, ela incentiva a gente a se soltar mais nas aulas, incentiva a gente a não ter medo de dizer o que a gente pensa e que se algumas coisa que a gente disser ofender alguém, ela nos ensina corrigindo, mas não é um corrigir apontando, é um corrigir de sentar e não humilhar a pessoa, é sentar e falar “isso tá ofensivo e você não*

deveria fazer mais isso porque ofender outras pessoas e tal”. É um cuidado diferente que ela tem com a gente, cuidado diferente do que um outro professor teria, por exemplo

Pergunta: A Thais pediu para cada um dizer uma palavra que represente o programa.

Nossa, que difícil

A01ja - amizade

A09ja - Empatia

A08ja – Carinho

A05ja – Felicidade

A04ja – Empatia/Solidariedade

A23ja – Empatia

A30ja- Amizade

A15ja - Respeito

A02ja – Conselho

A18ja- Respeito

A25ja – Amizade

Pergunta: O que vocês acham da gente ter um tempo para fazer a avaliação desse projeto? Foi bom para vocês?

“Legal”

“Foi bacana”

(Muitas risadas)

GRUPO 2

Pergunta: O que vocês pensam sobre o projeto? Algum destaque?

A07ja: Projeto muito interessante, porque mesmo tendo muita gente que não liga, deu uma mudada na escola, mesmo que tenha sido pouco, deu pra entender (ai, eu não consigo falar). Tem muita coisa que ela trouxe que eu nem sabia que existia. Esse negócio de cyberbullying, xenofobia, tanto que eu fazia isso com as pessoas, mas eu parei. Antes de começar eu via acontecer e não fazia nada, eu e as minhas amigas foi uma das que mudou, porque depois que começou esse projeto e tal, a gente vê alguma pessoa fazendo bullying, a gente já vai lá e conversa. Eu também já vi outras pessoas fazendo isso.

Pergunta: Deixa-me ver se entendo uma coisa: A aula de convivência voês já tem há mais tempo, certo?

Sem identificação: *Não, a gente só teve no 8º e no 9º ano, junto com o projeto da Thais*

Pergunta: Que outros temas vocês destacam? O que vocês acharam mais interessante, importante?

A07ja -*Preconceito, homofobia, racismo. Sobre o racismo, pra mim chamou atenção porque na nossa escola tem muita gente negra e pra muitas pessoas chamar os outros de neguinho, de macaco, era normal, só que depois dessa aula muita gente entendeu que não é bem assim, sabe? É um assunto muito sério. E ah, a homofobia também.*

A13ja - *Racismo.*

B28ja- *Aí tem aqueles também dos aplicativos que ajudam naquele negócio de suicídio. Tem um aplicativo que ela passou várias vezes, que você entra no google e conversa com a pessoa e ela te ajuda a não se cortar, entendeu? Várias coisas*

Pergunta: Tem algumas coisas que são mais voltadas para o uso da internet, né? Quando a gente fala de racismo, bullying, a gente tá falando de convivência mais de um modo geral, que acontece também na internet, mas esse projeto já tem uma cara da convivência em um ambiente mais virtual, né?

A07ja: *Ah, e eu aprendi também que quando você faz cyberbullying com uma pessoa, tem lei também, mas tem um preço para você pagar. Você vai lá e xinga uma pessoa e vai sair livre, não, vai ter uma consequência e eu num sabia.*

B28ja: *Antes não dava cadeia pro racismo e essas coisas, só dava um BO, sei lá o que acontecia, aí a pessoa ia solta, mas agora acho que tem prisão, né? Ou então faz serviço público, vai na rua, alguma coisa assim.*

Pergunta: Tem algum tema que vocês não curtiram? Que foi menos importante?

B28ja: *Não, porque todos fala um pouco de tudo, então acaba que encaixa um no outro.*

Pergunta: E o que vocês podem falar das aulas? Porque a gente pode ter um tema super legal e depois a aula ser uma droga.

A13ja: *Sim, porque tipo, se você tem um assunto com os professores da nossa escola e eles querem tratar desse assunto com a gente, eles não dão muita abertura pra gente falar, entendeu?! E expor as nossas opiniões. Eles vão falando e tipo, não perguntam nada, eles só querem explicar, entendeu? Agora não, na aula da Thais a gente consegue falar.*

B28ja: *Não importa, ninguém julga a opinião do outro, tipo, é a sua opinião, é o que você acha.*

A11ja- *Eu também acho legal quando ela traz pessoas de fora para falar sobre outros assuntos, tipo o Gabriel, porque ele também sofreu pela internet (explicou a história do Gabriel), só por que ele é moreno, negro? Isso daí eu achei bem interessante, trazer pessoas de outro lugar que sofreram para falar, para se abrir.*

A07ja- *Eu achei legal ela ter trazido, eu não lembro o nome das pessoas, mas veio uma mulher que veio na biblioteca, a Kelly, para fazer um teatro meio que de uma coisa que tinha acontecido virtualmente*

B28ja: *(Explica a história da atividade de role playing, que é de uma foto íntima vazada) e aí tinha que fazer um tribunal, deu maior rolo. Foi engraçado, mas é importante. Achou engraçado pelo jeito que o povo falava, né.*

A27ja- *Ela passou um negócio que falava sobre o direito de imagem, né?*

A11ja- *Que a gente não pode compartilhar imagem de pessoa sem ela autorizar, sem ela saber.*

A13ja: *Tem aquilo lá também da pessoa ter ido e tirado uma foto de você e você não ser o foco da imagem, tipo, você passou de repente e eu tirei uma foto, não tem nada a ver.*

Pergunta: Agora me contem um ponto negativo disso.

“Como assim?”(risadas)

Pergunta: *Depois eu vou falar isso pra Thais e ela vai ficar toda metida. É pra vocês falarem algum defeito na aula, no projeto.*

A13ja: *Tem gente que não presta atenção e assim acaba tirando a atenção do outro. O defeito não é nem ela, são pessoas que tipo, quando o assunto interessa tem que pessoas que tiram um tempo para atrapalhar as pessoas que querem prestar atenção.*

B28ja: *Mas as vezes também quando, não falando assim de que é ruim a aula dela, mas tem dia que sei lá, sabe? Daí ela vem e pergunta se tá acontecendo alguma coisa, aí cé*

fala que não e explica certinho, daí parece que tudo muda e você acaba prestando mais atenção na aula.

Pergunta: Isso foi mais um elogio, a gente quer um defeito. (Risadas)

B28ja: Fala bastante, nossa! Toda aula ela fala bastante, daí ela quer explicar detalhe por detalhe. Esse é o ruim, é o único ruim só. Tem hora que dá sono e eu fico assim ó (ele fez alguma mímica do modo que ele fica em sala).

A07ja: Pra mim, de novo, o defeito não é nem dela, são as pessoas que precisam prestar atenção, são as pessoas que são as agressoras, do bullying que mais despreza a aula dela. Pra mim isso é o cúmulo, sabe?

Pergunta: Me falem agora da relação que vocês construíram com a Thais.

A13ja: Nossa, ela é tipo como uma mãe pra mim.

B28ja: Parece alguém da sua família tipo, coisas que você não fala para a sua família você pode vir com ela e desabafar que ela entende, ela senta, ela conversa, ela explica. E ela é muito calma.

A20ja: Ela parece que tá com nós todo dia.

A07ja: Ela é muito atenciosa, se a gente tá com algum problema, com alguma dívida, ela vem e conversa.

A13ja: você pode falar Ih, ela vai tá lá sim.

A07ja: Tem eu, ela e mais duas alunas que faltaram, daí a gente sempre pensou em fazer projeto e a gente fez junto com ela e ela sempre tipo, ajudou a gente, ela nunca virou as costas. Isso foi muito interessante.

A11ja: Eu também. Eu considero ela bastante porque eu ainda tinha, eu ainda tenho problema familiar, teve dia que ela chegou na sala e eu tava chorando bastante, aí ela perguntou que que tava acontecendo e tudo isso que acontecia na minha família eu descontava sobre cortes no meu braço. Aí ela viu esses cortes no meu braço e perguntou o que tava acontecendo, aí eu desabafei com ela, aí ela falou que não pra mim fazer isso, que isso aí não tava certo e que isso aí só ia me machucar mais e, que isso aí eu teria que me abrir com pessoas que quisessem me ouvir, que quisessem me ajudar, porque se eu continuasse me cortando, eu não ia chegar em lugar nenhum. Então eu considero ela bastante, mais que um amiga, mais que uma conselheira, considero ela bastante.

Pergunta: Tem um assistente também, o Helder, é isso?

(Risadas)

A07ja: *Nossa, ele é muito engraçado.*

B28ja: *Teve um tempo que ele colocou um “H” descolorido na perna dele e [...]*

A07ja [...] *e foi um “R” também.*

B28ja: *Foi “Helder Reis”, nossa, eu zuei tanto ele. Pintou a barba também, nossa.*

A13ja: *É porque vocês não viram a foto que ele me mandou quando ele tipo pintou o cabelo dele todo de vermelho, fez aquele moicano. Credo* (Risadas)

A11ja: *Eu acho ele bastante engraçado. A gente, cada um torce pra um time, aí tem hora que chega eu e a a27ja e a gente começa a zoar com ele, ele começa a zoar com a gente. Ele é muito engraçado.*

A20ja: *Ow, ele é daora, hein.*

B28ja: *Eu chamo ele de toddynho.*

Entrevistador: *Eu nem vou perguntar o porquê.*

(Risadas)

Pergunta: *É o seguinte, como a gente tá fazendo a avaliação, algumas ideias daqui podem dar ideia pra gente de alguma transformação no formato do projeto, de como o projeto é feito. Vocês têm alguma sugestão do que poderia ser feito de diferente para esse projeto ficar melhor?*

A11ja: *Eu tava pensando não só em escrever, ter outro pessoal vindo aqui, mas ter brincadeiras relacionadas a esses temas.*

Entrevistador: *Como assim?*

A11ja- *Aquela brincadeira que a gente fez frente-a-frente. Eu falo um negócio que constrange o B28ja e ele não gosta, daí meio que a gente faz uma brincadeira, mas só que diferente.*

B28ja- *Uma brincadeira do mal.*

A27ja- *Não é uma brincadeira. É uma aula pra ensinar pros outros o que o outro sente.*

A20ja *Mas nós já fez isso.*

B28ja: *Então, mas é isso que ela tá explicando.*

Entrevistador: *Vocês gostariam que tivesse mais?*

A27ja: *É, só que com todas as turmas.*

A07ja: *Eu queria que tivesse de novo porque o dia que eles fizeram eu faltei.*

A11ja- *Porque a gente fez com o 6º, 7º e 8º e deu certo, sabe? Tipo assim, na sala que eu tava deu bastante certo, teve pessoas até que, a gente escreveu frases constrangidas e teve pessoas que ia ler pra pessoa e não conseguiu ler, ela perguntou se podia sair porque não ia conseguir ler frente a frente, olhando no olho da pessoa. Eu achei isso muito bacana porque a pessoa pensou muito antes de falar.*

Entrevistador: Mais alguma sugestão, pessoal?

A07ja *Não tem nada para melhorar, ela é maravilhosa.*

A27ja: *Ela e a aula não, mas algumas pessoas...*

Pergunta: De que o modo o projeto poderia atingir melhor essas pessoas (que são as agressoras, atrapalham a aula)?

B29ja: *Acho que muita gente não participa por causa dela falar e eles não querem ficar escutando, sabe? Se fosse algo prático de fazer com algum boneco, com alguma coisa, as pessoas iam ficar assim “nossa, que será que eles tão fazendo?” porque assim de falar, tem hora que até eu fico “nossa, que aula chata”.*

A20ja: *No 8º ano eu falava. (Risadas)*

Entrevistador: Então em alguns momentos tem um excesso de fala dela e em outros momentos as pessoas tem dificuldade ou falta de interesse em falar, que precisaria ser uma atividade mais prática que envolveria mais.

A20ja *No 8º eu até faltava, matava aula quando tinha aula dela.*

Entrevistador: Por quê?

A20ja: *É que antes ah, era diferente 8º ano, daí nós nunca teve assim sabe uma professora. Ninguém falava um monte de coisa, daí eu falava “que aula chata, não vejo a hora de acabar”, daí eu saía da sala, tinha dia que eu faltava. Aí nós foi pro 9ºano e isso mudou.*

Entrevistador: Mas o que foi que mudou?

B28ja: *O que mudou foi a convivência da gente com ela. Já tinha conhecido ela no 8º, nós já sabia o porquê ela vinha pra ensinar a gente, entendeu?*

A11ja: *No 8º não, a gente não sabia quem era ela.*

A20ja *Não sabia nem o que ela tava passando, daí no final do ano que nós falou que a aula dela era daora.*

B28ja: *Aí a gente se interessou.*

A14ja: *Mas as aulas dela (Thais) eram diferentes.*

Pergunta: Os temas desse ano são melhores? Atingem mais que os do ano passado?

A20ja: *Não é que atinge mais, no 8º nós nem queria saber de nada praticamente, só queria saber de educação física, num queria ficar prestando atenção em aula. Agora esse ano já tá diferente.*

Pergunta: Você acha que é uma transformação sua? De todos vocês?

A13ja: *Agora eu acho que são assuntos que não são tratados com todos adolescentes, por isso eu acho que causa um impacto maior, porque no 8º ano eu acho que ela tratava de coisas que a gente já sabia, sabe? Aí esse ano são coisas diferentes.*

A11ja: *Ela trouxe coisas...*

B28ja *Esse negócio de gordofobia eu nem sabia que existia, eu chamava todo mundo de gordo.*

Pergunta: Teve alguma mudança na forma de vocês usarem a internet? Ou até mesmo pessoalmente?

A13ja: *Com certeza. No 8º ano a gente não tava nem aí pra nada, falava asneira, mas esse ano com essas aulas, não acho que mudou completamente, mas tem mudado um pouco sim.*

Entrevistador: *Dá um exemplo de algo que você mudou.*

A21ja: *Fake news. Fake news eu saía compartilhando tudo assim, sem pensar. Depois que teve a aula sobre o tema lá do fake news, eu parei de sair compartilhando tudo.*

A28ja: *Bullying. Eu fazia bullying com todos, hoje eu não mais bullying, faço só gordofobia. (Risadas) Não, eu tô zoando. Mas assim, quando nós tá entre amigos não tem nada, agora zuar uma pessoa assim que cê não conhece tipo você, se eu chegar e falar “quatro zóio”, entendeu? (Risadas) Cê não vai ficar normal.*

Entrevistador: *Me fala mais uma coisa, mais um exemplo.*

A11ja: *Teve uma pessoa no facebook que me mandou solicitação e eu aceitei, daí essa pessoa falava que era famosa. Aí eu fui pesquisar sobre essa pessoa em outros sites, aí eu não achei essa pessoa. Até pessoas aqui dessa escola se passaram por um menino pra falar comigo, aí eu fui descobrir que era duas meninas falando comigo.*

Entrevistador: *E o que isso mudou do seu comportamento?*

A11ja: *Que eu não devo confiar assim nas pessoas, que eu devo conhecer mais sobre elas antes de falar sobre mim.*

B28ja: *No Instagram eu só aceito se tiver vários amigos assim que eu conheço, se não tem amigo em comum eu deixo lá. Que nem fizeram um perfil da tal da Najila lá, do Neymar, mandaram pra mim e tá lá até hoje, eu excluo e manda de novo.*

A07ja: *Eu acho que comecei a prestar mais atenção nas pessoas, comecei a ouvir mais problemas delas. Eu mudei bastante.*

UMA PALAVRA QUE REPRESENTA O PROJETO.

B28ja - *Atenção*

B05ja – *Interesse*

A20ja - *Participação*

A13ja - *Estudo*

A11ja – *Sabedoria e solidariedade*

A21ja – *Empatia*

A07ja – *Respeito*

A27ja - *Participação*

(Muitas risadas e conversas paralelas durante esse momento)

SOBRE O MOMENTO DA AVALIAÇÃO?

Todos - *Foi bom.*

(Alunos quiseram falar da Lilian, pareceu irônico)

GRUPO 3

Pergunta: O que vocês pensam sobre esse projeto?

B08ja: *Eu acho esse projeto muito importante pras pessoas num achar que tipo, que a internet é só brincadeira, sabe? Eles acham que qualquer coisa que eles fazer lá vai ficar por aquilo.*

B02ja: *É como ela falou, uma forma de mostrar pra todo mundo que a internet não é só uma brincadeira, atrás disso tem uma causa e uma consequência, então independente, vamos supor, se você colocar uma coisa que pra você é engraçada e pra outro não, e a pessoa se ofender ou qualquer coisa do tipo, vai ter uma consequência pra isso, entende? Toda ação tem as suas consequências.*

Pergunta: O que vocês acharam dos temas abordados?

B32ja- *Acho que foi o racismo, machismo, a homofobia, a xenofobia, a gordofobia e assédio.*

Pergunta: Teve algum tema menos importante?

B02ja: *Todos são importantes, independente.*

B14ja: *Todos vão ser importantes, você vai levar pra vida toda.*

Pergunta: O que vocês acharam da aula da Thais?

Todos: *Foi boa, eu gostei.*

Entrevistador: *Dá um exemplo de atividade.*

B08ja- *Eu acho que quando ela emprestou o tablet pra gente, a gente ficava fazendo pesquisa e eu acho que foi muito legal. A gente pôde desenvolver uns conhecimentos, tipo, ela perguntava “você faz isso?”, e aí as vezes a gente ligava que as vezes fosse legal se a gente fizesse isso.*

B15ja- *Eu acho que um tema muito legal foi o assédio, que a gente fez até um vídeo que passou para toda a escola.*

B12ja: *Eu ia falar isso também, mas cê já falou.*

Pergunta: Qual o tipo de atividade que não foi legal?

B02ja: *Nesse ano, os temas que ela mais falou foi esses que a gente já disse: racismo, homofobia, essas coisas, então todos esses temas, as vezes pros meninos nem tanto, mas pra meninas foram uns assuntos que aprendemos, que rendeu mais do que pra eles, sabe?*

Os temas desse ano são coisas mais atuais, não é novidade, mas como é uma coisa que tá acontecendo no mundo, a gente ficar sabendo das consequências que tem e é muito melhor, porque normalmente, machismo, essas coisas, na TV mostra, mas ao mesmo tempo, ela não fala, só fala que o agressor, a pessoa que fez só recebe um tipo de consequência, existe vários, entende?

B08ja- *Eu posso voltar nas atividades que foram legais dela? Eu também achei legal as palestras que foram 3, 4 pessoas. E eu acho também o conteúdo que ela traz pra gente não é uma coisa tão formal, sabe? Ela trazia uma coisa que a gente entendia, tipo um meme, figurinha, esses negócios que a gente entende, não uma coisa tão formal que deixava a aula chata, ela sempre tentava interagir com a gente.*

B12ja: *Outro que eu achei daora também foi quando a gente foi no, como que fala, na unicamp, foi a equipe de ajuda que foi. Foi bem divertido.*

Entrevistador: *E o que você achou de legal lá?*

B12ja: *Ah, várias coisas, é que eu tenho vergonha de falar. (Risadas)*

B15ja: *Teve uma parte na equipe de ajuda, encontro, que eles falam da internet, de como denunciar esses casos que aparecem na internet.*

Pergunta: Tudo isso ficou só na reflexão ou o comportamento de vocês também mudou? Seja na internet ou pessoalmente.

B14ja: *Mudei o meu comportamento. Mudou, sabe?! Não consigo explicar... Agora eu vejo que a maioria das figurinhas é sobre negro e que isso é desrespeito.*

B12ja: *Mudou. Antes eu dava até “haha”, hoje eu nem curto mais.*

Entrevistador: *Quais tipos de coisas você dava risada e agora parou?*

B12ja: *Tipo assim, se eu tiver zoando a pessoa e ela me zoando até vai, mas se ela vem me zoar assim do nada eu nem falo mais nada, né? Vou ficar batendo boca também?! Se fosse antigamente eu já ia zuar ela de novo.*

B15ja: *Antigamente tinha umas figurinhas que a gente achava graça, que a gente achava que não tinha muita coisa. Atualmente, agora com as aulas da Thais, a gente viu que tem meio que um discurso de ódio por trás disso.*

B32ja: *Tinha uma figurinha que eu excluí do meu celular.*

B12ja: *A gente ficava zoando sem ter noção se a pessoa tava gostando*

B30ja: *As pessoas pensam duas vezes antes de fazer aquela coisa que pode afetar outra*

Pergunta: Vocês falaram de coisas que ferem os outros, tem alguma coisa que se traduz num maior cuidado com vocês?

B12ja: *Ano passado eu era o pior da minha sala.*

B08ja: *As vezes a gente comentava uns comentários, a gente não tinha muita noção. A gente xingava uma pessoa, fazia bullying com uma pessoa na internet. As vezes a gente levava na brincadeira, mas a gente sabia que a pessoa podia ficar chateada, sabe? E a gente achava que se a gente fizesse isso com a pessoa e ela ficasse chateada não ia dar nada, que ia ficar por ali. Aí a gente descobriu que a pessoa podia denunciar a gente, que dava processo e tudo. E a gente não tem que ficar só preocupado com o processo, porque a gente não sabe como a pessoa vai se sentir, a gente não tá ali na frente dela, então a gente não sabe o que ela vai sentir.*

B12ja: *Que a gente podia tá ali zoando a pessoa e ela tá rindo na hora, mas a gente não sabe o que ela passa em casa.*

Entrevistador: Vocês estão falando só da internet ou do relacionamento entre vocês também?

Todos: *Entre nós também.*

Pergunta: Que tipo de sugestão vocês dariam para melhorar esse projeto?

B12ja: *Mais aulas diferentes.*

B14ja: *Eu acho que ela deve levar isso que ela fez com a gente pra outra escola.*

B12ja: *Nós ficava enjoado de ficar na sala.*

B02ja: *Sim, mas é que a aula dela envolvia mais imagem pra gente ver, sabe? Pra gente entender.*

B12ja: *Pra ter uma noção.*

B02ja- *É, igual teve um negócio diferenciado. A gente gravou um vídeo de assédio mostrando a realidade de algumas coisas, de certas ações. Ela trouxe o Gabriel lá, que querendo ou não, foi um negócio lá [...] ele vai vim amanhã até, ele e o marido dela vão ensinar a gente tirar foto. Então são coisas diferenciadas, ela traz coisas diferenciadas, só o que o projeto dela exige mais que a gente possa ver, não ficar só falando. Eu acho isso bom.*

Pergunta: Se fosse levar o projeto para outra escola, tinha que ser exatamente igual?

B32ja: *Não, depende da turma que ela vai pegar.*

B12ja: *Não, tipo se fosse que nem nós ano passado...*

Entrevistador: Como assim ano passado?

B12ja: *E ano passado a gente era uma sala mais difícil de escutar.*

B02ja: *É, a gente era uma sala mais difícil de escutar, era uma sala muito complicada, não era uma sala muito fácil não, então tudo que ela falava a gente zoava.*

B12ja: *Entrava por um ouvido e saía pelo outro. Quando acabava a aula dela, a gente ia e zoava outra pessoa.*

Entrevistador: No começo vocês tinham uma dificuldade maior de interagir com a aula?

B02ja: *Nem todo mundo que tá, porque nem todo mundo que tá aqui era da minha sala, mas a maioria sim.*

Entrevistador: E vocês acham que os temas tinham um pouco a ver com isso?

B02ja: *Os temas desse ano são coisas mais atuais, não é novidade, mas como é uma coisa que tá acontecendo no mundo, a gente ficar sabendo das consequências que tem é muito melhor, porque normalmente, machismo, essas coisas, na tv mostra, mas ao mesmo tempo, ela não fala, só fala que o agressor, a pessoa que fez só recebe um tipo de consequência, existe vários, entende?*

Pergunta: Qual é o defeito da formação?

B14ja: *Ela tinha fazer uma roda toda semana pra ver, conversar.*

B02ja: *Não só abordar o tema que ela trouxe, não só dar a opinião igual todas as aulas. Acho que é meio pra gente dar a nossa opinião.*

B15ja: *As vezes meio pra gente conversar mesmo, acho que não tem defeito.*

Pergunta: Qual a relação que vocês construíram com a Thais?

B12ja: *Eu tenho um respeito muito grande por ela.*

B32ja: *Acho que foi uma relação muito boa porque além da gente criar uma relação entre professora e aluno, tem gente que criou meio que um laço e a Thais sempre que pode tá ajudando, tirando dúvida, ela ajuda a gente de todas as formas possíveis, tanto a relação aluna – professora, quanto em relação a um laço, sabe? Eu acho que é muito bom essa relação, ela se entrega totalmente, ela dá totalmente atenção pra gente, então isso é muito bom.*

B08ja: *Ela é uma professora que a gente pode confiar. A gente sabe se contar uma coisa pra ela, ela é uma pessoa de confiança, ela sempre vai tentar ajudar a gente sem sair espalhando pros outros.*

Entrevistador: *Que tipo de ação dela mostra isso pra vocês?*

B12ja: *Tem dia que você tá pra baixo e ela chega e pergunta.*

B32ja: *Sempre que ela percebe alguma coisa, ela pergunta.*

B14ja: *Eu tenho um carinho muito grande por ela.*

A10ja: *Ela (pesquisadora) briga muito com nós (alunos se manifestam em defesa da Thais, apontando que ele é terrível). Nós tinha treino de futsal e tinha um horário, ela não queria deixar a gente ir no horário (alunos rebatem dizendo que eles iam no horário da aula).*

B02ja: *Na opinião dele (a10ja) ela é uma professora boa, porém quando eles tinha que fazer os negócios deles, ela não liberava no horário certo porque eles achava que eles atrapalhava a aula.*

Conversa paralela – manifestação contra a fala do colega

Pergunta: Thais pediu para vocês dizerem uma palavra que represente o projeto.

B12ja: Amor e paixão. Amizade

A10ja: Podia ser melhor

B08ja: confiança

B25ja: Podia ser bom

B02ja: Lindo

B18ja: Legal e inesquecível

B15ja: Top

B32ja: Mente aberta, especial

A24ja: Legal

A12ja: Educado

B14ja: Esperança.

Pergunta: O que vocês acharam de fazer uma avaliação do projeto?

B12ja: *Foi daora, antes eu tava tímido e agora eu não tô mais.*

B08ja: *Foi daora, apesar das brincadeiras.*

B12ja: *Desculpa aí, Thais.*

B14ja: *Te amo, Thais. A gente vai ser sempre sua família.*

B12ja: *Eu vou embora, mais volto. Foi muito empolgante, por mais que eu não prestava atenção, eu tive outra noção das minhas brincadeiras, agora eu tenho outra visão.*

Boa parte: *Estão se sentindo maduros.*

B32ja *Eu só tive 4 meses de aula, mas hoje eu me sinto mais leve, mais madura.*

GRUPO 4

Pergunta: O que pensam desse projeto? O que destaca?

Ninguém responde.

Pergunta: Quais os temas abordados? Quais foram os mais importantes?

B16ja- *O que eu mais gostei foi o cyberbullying e linchamento virtual.*

B07ja- *Eu achei interessante os temas sobre preconceitos (xenofobia, gordofobia, esses outros) porque o pessoal não conhece muito esses daí, né?*

B30ja- *Eu achei interessante o tema sobre homofobia.*

B19ja- *Eu gostei muito do tema sobre o racismo.*

Pergunta: Teve algum tema que vocês acharam menos importante?

Todos: *Não.*

Pergunta: Algum vocês acharam que poderia ser mais aprofundado?

Silêncio por um bom tempo.

B30ja- *Eu acho que o tema de homofobia deveria ser mais abordado.*

B07ja- *O tema de feminismo deveria ser mais abordado.*

B19ja- *O tema assédio tinha que ser muito mais aprofundado e conversar mais sobre isso, muito mais!*

Pergunta: As vezes o tema pode ser muito legal, mas a aula ser muito chata. O que vocês acharam da dinâmica das atividades delas?

B30ja: *Eu achei que a Tháís se saiu super bem, ela explicava bem, ela fazia dinâmicas e é isso. Ela dava segurança pra gente. Eu tô falando de maneira geral mesmo. O pessoal se sente bem à vontade com ela porque ela é bem amiga, apesar de ser professora.*

Entrevistador: Fala uma atividade que você gostou.

B30ja- *O curta-metragem, que discutiu o assédio sexual*

Entrevistador: Outras atividades, pessoal. Não precisa lembrar o tema, só de lembrar a atividade tá ótimo.

(Muitas conversas paralelas para lembrar a atividade)

B19ja- *A dinâmica que ela fez era juntar uma sala e um sentar na frente do outro e um falar o que não gostava do outro. Depois eu ia ver como eu me senti falando e a pessoa como se sentiu ouviu. Agressão verbal.*

Entrevistador: Mas você gostou disso e achou importante por quê?

B19ja: *Eu acho que as pessoas julgam muito a pessoa que tá falando, mas realmente ninguém sabe o que a pessoa tá sentindo, não o que eu tô falando, mas a pessoa recebendo o que eu tô dizendo.*

Pergunta: Teve alguma atividade que não rolou? Que não deu certo?

B19ja: *Acho que não por conta da aula, mas por conta de alunos que não dão o mínimo pra aula.*

Entrevistador: Que tipo de situações demonstra isso?

B19ja: *Ela tá explicando uma coisa e a pessoa tá dando risada, mexendo no celular, não tem nada a ver. Ela pede várias vezes pra gente guardar o celular ou simplesmente pede pra sair da sala. A pessoa fala que vai sair do celular e continua rindo.*

Pergunta: O que ela poderia fazer de diferente pra engajar mais gente?

(Vários cochichos, mas não houve nenhuma resposta)

Pergunta: As discussões em sala fluíram bem? Vocês se sentiram à vontade pra falar?

B30ja: *Eu acho que sim, ela dava segurança pra gente.*

Entrevistador: Apesar de um grupo não participar, você consegue ver que vários alunos participaram?

B30ja: Eu tô falando de maneira geral mesmo. O pessoal se sente bem à vontade com ela porque ela é bem amiga, apesar de ser professora.

(Risadas)

Pergunta: Se vocês fossem fazer de novo o projeto, que tipo de sugestão vocês dariam para uma continuidade? Ou algum conselho para fazer com outra turma?

B19ja: *Acho que tinha que ter mais aula porque é uma aula a cada semana, então deveria ter mais aulas.*

B30ja: *Acho que teria que ter mais aulas interativas. Ela poderia fazer mais pras pessoas se interessarem mais porque hoje em dia o pessoal não se interessa por nada.*

Pergunta: Vocês acham que a participação desse projeto mudou o comportamento de vocês? Seja na rede social ou na relação com as outras pessoas?

B30ja: Eu acho que sim porque conscientizou bastante gente, inclusive eu.

B10ja: Muitos atos de pessoas da sala mudaram bastante, eles faziam muito bullying e deu uma melhoria bastante.

B30ja: Mudou o comportamento na rede social de todo mundo, tá muito melhor.

Entrevistador: Dê um exemplo.

B30ja Comentar em publicações que não deve.

B10ja: Comentar coisas inadequadas.

Entrevistador: Você considera que tá mais respeitosa isso?

B30ja: *Isso eu não percebi em ninguém, eu não prestei atenção, mas em mim eu acho que sim, por exemplo, antes de compartilhar coisas minhas nas redes sociais eu penso bem mais, antes eu não pensava em nada e só publicava. Hoje em dia eu penso duas vezes.*

Pergunta: Tem alguma mudança num cuidado maior com vocês?

B30ja: *Isso eu não percebi em ninguém, eu não prestei atenção, mas em mim eu acho que sim, por exemplo, antes de compartilhar coisas minhas nas redes sociais eu penso bem mais, antes eu não pensava em nada e só publicava. Hoje em dia eu penso duas vezes.*

Entrevistador: *Alguém que tem mais algum exemplo de algo que mudou?*

(Muitos falam que os outros estão mudos, mas ninguém responde)

Pergunta: Qual o relacionamento que vocês construíram com a Thais?

B16ja: *A relação que a gente fez com a Thais foi bem boa, a gente fez muita intimidade com ela. A gente chega nela e não tem medo de falar uma coisa que aconteceu aqui na escola, tipo sobre o bullying ou homofobia.*

Entrevistador: *Qual a atitude dela que ajudou a chegar a esse ponto?*

B16ja: *O modo que ela fala com a gente. Ela fala de uma forma segura, sabe?*

Todos: *eu concordo.*

Pergunta: *Teve um assistente também, né?*

Todos: *Teve, o Helder e o Lucas.*

Entrevistador: *E aí? Como que foi?*

A30ja *Foi bem boa.*

B19ja: *Eu sinto muito a falta do Lucas porque era muito próximo da gente, mesmo ele começando esse ano.*

Entrevistador: *Qual o tipo de comportamento deles que vocês gostavam?*

A30ja: *A forma de interagir deles.*

B19ja: *É, a forma de agir. Tipo, chegar em você e falar: “cara, deu, sai da sala”, eles só falavam: “gente, só presta atenção, tá acabando” e ajuda bastante.*

Entrevistador: *Vocês querem acrescentar alguma coisa?*

B19ja: *Fala bem do Helder, falou bem do Lucas, agora fala bem do Helder.*

B30ja: *O Helder e o Lucas pra mim é a mesma coisa.*

B19ja: *Corta essa parte.*

Pergunta: Uma palavra que represente o projeto.

B19ja: *Sabedoria*

B16ja: *Aprendizado*

B30ja: *Conscientização*

B07ja: *Respeito*

B10ja: *Compreensão*

B20ja *Inovação*

B03ja: *Ajuda*

B31ja: *Respeito*

Pergunta: O que vocês acharam do momento da avaliação?

B19ja: *Eu achei que ia ser muito chato, mas tá sendo bem legal. O Lucas tinha que voltar pro projeto.*

B10ja: *Eu achei a mesma coisa.*

B20ja *Eu acho que deveria para os 8ºs anos.*

B30ja: *Coitada da Thaís (referente aos 8ºs anos)*

ANEXO A

Caso 1- Michael Duff⁶³

Pelo menos oito homens se mataram no Reino Unido após serem apontados como predadores sexuais infantis por "caçadores de pedófilos" nas redes sociais. Um deles foi Michael Duff. Pela primeira vez, sua filha Lesley fala sobre o trauma gerado pelas denúncias contra o pai no Facebook. "Eu amava muito ele. Era um humorista nato. Nós conversávamos sobre todo e qualquer assunto. Ele era a pessoa que eu procurava quando estava chateada - tudo o que eu queria era um abraço do meu pai", desabafa.

Lesley, sempre adorou Duff. Ela nunca suspeitou que ele poderia ter um outro lado, que poderia levá-lo a entrar em contato com uma criança de 15 anos pela internet - e marcar um encontro. Mas em julho de 2015, quando estava em casa com a filha, foi alertada por um amigo que seu pai havia sido confrontado por um caçador de pedófilos em um vídeo que estava circulando nas redes sociais. A garota de 15 anos com quem seu pai achava que estava em contato era, na verdade, alguém usando um perfil falso - uma "isca" para tentar atrair e expor possíveis predadores sexuais infantis.

Lesley começou a chorar ao se lembrar de como recebeu a notícia. "Meu amigo disse: 'olha, eu realmente não sei como te dizer isso, mas tem um vídeo circulando no Facebook - é o seu pai'. Eu fiquei em estado de choque, diz ela. "Foi no Facebook, e eu sabia que amigos em comum já tinham visto, então não havia nada que eu pudesse fazer."

Duff se entregou à polícia naquele dia e teve seus computadores apreendidos. Ele foi solto após ser interrogado e se matou dois dias depois. Como estava em choque e irritada, Lesley não chegou a conversar com o pai depois que o vídeo veio à tona. Esta é a primeira vez que Lesley se manifesta publicamente a respeito do pai. Ela decidiu falar para que "caçadores de pedófilos" possam entender as consequências mais amplas de suas ações.

Pelo menos outras sete pessoas se mataram após terem sido confrontadas por caçadores de pedófilos nos últimos seis anos. A maioria dos homens tirou a própria vida poucos dias depois de terem sido filmados, identificados e expostos nas redes sociais. Mas aqueles que estão por trás destas "operações" afirmam que estão prestando um serviço importante - eles alegam que ajudam a manter as pessoas a salvo. "Não estamos fazendo isso para incitar a violência, incitar o ódio. Estamos fazendo isso porque se eles estivessem morando na casa ao lado, eu gostaria de saber".

⁶³ <https://bbc.in/2Fskn5v>

Em algumas ocasiões, a polícia trabalha com os chamados caçadores de pedofilia. Mas o Conselho Nacional de Chefes de Polícia (NPCC, na sigla em inglês) adverte que eles podem minar as investigações policiais com pouca evidência. Eles também estão preocupados com retaliações e suicídios.

No caso do suicídio de Duff, Lesley ficou sem resposta sobre a suposta culpa do pai e a dimensão de suas ações. "Pode ter sido uma única ocasião em que ele fez algo estúpido. As pessoas podem dizer que 'o pensamento estava lá', mas a realidade é que ele pode não ter cometido nenhum crime", desabafa. Não sabemos, porque assim que ele tirou a própria vida o caso foi encerrado. Não sei o que estava no computador do meu pai, e nunca vou saber, porque alguém achou que devia colocar tudo no Facebook, em vez de deixar a polícia lidar com a situação."

Lesley sente que foi deixada sozinha para lidar com as consequências das ações de seu pai. "Eu recebi ameaças - ameaçando me estuprar, estuprar minha filha", diz ela, enquanto tenta falar em meio às lágrimas.

Ela não foi capaz de fazer um velório para o pai por receio de que justiceiros pudessem aparecer. Em vez disso, seu pai foi cremado a centenas de quilômetros de distância. A morte dele não impediu, no entanto, a circulação de vídeos nas redes sociais. Alguém que ela conhecia publicou um vídeo no Facebook mostrando o corpo dele sendo levado de casa em um saco plástico por uma ambulância. Para Lesley, o vídeo é apenas mais um exemplo do tratamento que ela recebeu, que diz não ter feito nada para merecer.

Lesley se opõe fortemente a identificar supostos abusadores de crianças na internet, dizendo que a prática se transformou em nada mais do que "exibir" indivíduos para os outros julgarem. "Eu não queria contar minha história", diz ela, "porque não queria trazer tudo à tona novamente. Mas está chegando ao ponto agora em que as pessoas precisam saber que, quando postam um vídeo no Facebook, o caso termina para elas, mas não é onde termina para nós, as famílias".

Para Lesley, não houve justiça, tampouco respostas - apenas perguntas sobre quem o pai que ela adorava realmente era. "Como meu pai fez algo assim?", ela se pergunta. "Como meu pai se associou a algo assim - o pai com quem eu cresci, o pai que eu amava?"

- O que você acha de expor vídeos nas redes sociais de suspeitos de pedófilos?
- Na sua opinião, postar a cena no Facebook pode proteger outras possíveis vítimas?
- Nesse caso, quais foram as consequências?
- O vídeo no Facebook contribuiu com a investigação policial do caso?

- Será que expor na rede é um caminho para punir esse tipo de crime? Existem outras formas?

Caso 2

Laura, Beatriz e Tatiana são alunas 9º ano. São super conectadas, tem perfil virtual no Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter e fazem parte de diversos grupos de WhatsApp, entre eles o grupo da sala do 9º ano da escola. Um dia, resolveram criar um *perfil fake* no Instagram para *stalkear* um aluno por quem Laura estava apaixonada. Inventaram o perfil da Julia, pegaram uma foto aleatória no Google para colocar no perfil e para dar credibilidade, ela colocou que tinha quase 15 anos e morava na mesma cidade, adicionaram contatos que eram membros da escola: funcionários, alunos e professores. Alimentavam o perfil com algumas postagens para parecer verdadeiro. Flavio, é inspetor de alunos na escola que as meninas estudam, casado e pai de dois filhos. Ele foi adicionado ao perfil falso de Julia, começaram a conversar por *direct* (mensagem privada). No começo as conversas eram inocentes, mas, depois Flávio começou a dizer que estava se sentindo atraído por Júlia e passaram a trocar mensagens mais “picantes”, inclusive pediu um encontro para se conhecerem. Laura, Beatriz e Tatiana, que administravam o perfil falso, *printaram* todas as conversas entre “Júlia” e Flávio e encaminharam para o grupo de WhatsApp da sala. O fato foi muito comentado pelos alunos que estavam grupo, gerou indignação para alguns, surpresa, para outros. Dois dias depois o caso chegou até a direção da escola, que, ao tomar conhecimento do fato...

1. Você acha que a direção da escola deve fazer algo? O que? Por que?
2. E com relação as meninas que criaram um perfil falso?
3. Deve contar para a família do funcionário, pais e alunos da escola, o motivo da demissão do funcionário?
4. Deve denunciar Flavio para a polícia?

Continuando a história...

A direção demitiu o funcionário. Chamou as meninas e exigiu a retirada urgente da página. A família de Flávio também soube do que aconteceu.

5. O que você pensa sobre essa situação?
6. Rotina do ponto de vista

Nessa questão você vai tentar se colocar no lugar de algum personagem dessa história.

- Grupo 1: A partir do ponto de vista do FLÁVIO, o que eu penso sobre a situação é...
- Grupo 2: A partir do ponto de vista da MULHER DO FLÁVIO, o que eu penso sobre a situação é...
- Grupo 3: A partir do ponto de vista da LAURA, o que eu penso sobre a situação é...
- Grupo 4: A partir do ponto de vista do PAI DA LAURA, o que eu penso sobre a situação é...
- Grupo 5: A partir do ponto de vista da DIRETORA, o que eu penso sobre a situação é...