

**Artigo****PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL NA ESCOLA:
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE COMBATE AO BULLYING
A PARTIR DE UM JOGO DE TRILHA****Lucas Pinheiro de Lima****Edgar Miranda****Rachel Celestino Passos Almada Lima****Rita Vilanova Prata****Resumo**

Este trabalho analisa a prática de um jogo de trilha como estratégia didática de combate ao bullying na escola. Com isso insere-se e justifica-se no debate sobre a alta incidência de violência e bullying escolar, que os torna uma grave questão social e uma iniquidade em saúde. A pesquisa teve como objetivo apresentar e discutir a dinâmica de criação do jogo e apreender a avaliação de profissionais da educação básica sobre a prática da atividade com estudantes. Para isso, foram aplicados questionários de avaliação dos (i) aspectos técnicos, que envolvem as estratégias do jogo para motivar e proporcionar uma experiência positiva dos sujeitos; e o (ii) potencial do jogo em combater o bullying na escola. Os resultados demonstram a potência criativa de parcerias entre Universidade e Escola, bem como evidenciam uma avaliação positiva do jogo para a promoção de valores e de ações de prevenção à violência. Além disso, salientam seu potencial como mediador para a discussão e problematização de situações de bullying. Por fim, ressalta-se a necessidade de realizar com os alunos ações institucionais e contínuas para incitar a construção de redes colaborativas quanto ao enfrentamento dos problemas de violência na escola.

Palavras-Chave: bullying, saúde mental, universidade-escola, educação em saúde.

Introdução

No contexto atual de complexificação das relações humanas, para determinação da saúde mental são exigidos novos parâmetros que considerem os diversos aspectos sociais e ambientais responsáveis pelo sofrimento e sentimentos de inferioridade como: racismo, sexismo, injustiça, homofobia etc. (LOUREIRO et al., 2015, p. 13).

A escola, enquanto espaço de socialização, é apontada como um lugar que pode contribuir ou potencializar problemas de saúde mental, considerando os altos índices de violência e bullying escolar que colocam os sujeitos em estado de vulnerabilidade emocional.

Mesmo sendo conhecido, o bullying¹ ganhou atenção com as pesquisas de Olweus (1978) que alertaram para universalidade e as consequências lesivas desse comportamento na vida dos estudantes. O bullying engloba, como uma forma particular de violência escolar, ações de hostilização e agressão física, verbal e psicológica, realizadas por um ou mais sujeitos de forma intencional e repetitiva.

A alta incidência do bullying em vários países o coloca como uma das iniquidades em saúde que acometem os jovens (OMS, 2005/2006). No Brasil, não é diferente. O episódio trágico ocorrido na Escola Tasso da Silveira em Realengo/RJ denuncia a gravidade do problema da violência nas escolas brasileiras².

Em razão da extensão e incidência dos problemas psicossociais gerados, o bullying vem sendo considerado um problema de saúde pública (OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVADOWSKI, 2013) que necessita de ações de intervenção educacional, de mobilização multiprofissionais (MALTA et al., 2014) e de políticas públicas para o seu enfrentamento.

Nesse sentido, legislações foram promulgadas (Lei 13.185/2015) buscando prevenir e combater o bullying. Entretanto, essas determinações enfrentam problemas em sua articulação nas salas de aula, sobretudo, pela falta de mecanismos e instrumentos para mediação das discussões e capacitação dos estudantes.

No tocante, um grupo de estudantes de graduação propôs, no âmbito das ações de extensão de uma disciplina eletiva oferecida pelo Instituto NUTES/UFRJ em parceria com servidores (professores e uma técnica administrativa) do Ensino Fundamental de dois campi de uma escola federal, o desenvolvimento e a aplicação de um jogo de trilha como instrumento de mediação e informação dos alunos acerca do bullying.

As potencialidades do jogo de trilha como uma estratégia didática de mediação e combate ao bullying tornam-se objeto da pesquisa proposta, a partir da análise do processo de desenvolvimento e da avaliação do jogo realizada pelos servidores.

¹ Termo derivado da palavra em inglês *bully*, que serve para designar os indivíduos que procuram, habitualmente, prejudicar ou intimidar aqueles considerados vulneráveis.

² Em 2011, um ex-aluno entrou nessa escola com o intuito de vingar as ações de *bullying* sofridas durante seu período de escolarização. Com isso, atirou e matou 12 estudantes, ferindo também outros 18 alunos.

Assim, o texto discute inicialmente a caracterização e os tipos de bullying, os papéis assumidos pelos indivíduos e possíveis medidas preventivas. Em seguida, são ressaltadas as potencialidades do jogo como instrumento didático-pedagógico. Após, apresentamos os procedimentos de análise para, posteriormente, discutirmos os resultados principais. Por fim, realizamos nossas considerações finais.

Bullying: um problema contemporâneo de saúde mental

O bullying figura como uma forma dinâmica e específica de violência escolar. Sua definição clássica aponta regularidades como: (i) ações repetitivas contra as vítimas; (ii) agressões com períodos contínuos de tempo (MELLOR, 1990; OLWEUS, 1993; PEREIRA et al., 1994; DEHAAN, 1997); (iii) desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima (PANÚNCIO-PINTO; ALPES; COLARES, 2019); (iv) inexistência de motivos aparentes para os ataques (MELLOR, 1990; OLWEUS, 1993; PEREIRA et al., 1994; DEHAAN, 1997); e (v) a ação de violência envolve os pares.

As práticas de bullying abrangem diversos atores com condutas diferentes e, na maioria das vezes, são identificados autores, alvos, auxiliares (apoiadores do agressor) ou observadores (MARTINS, 2016). Essa dinâmica é mutável, com comportamentos cambiantes, em que apoiadores ou observadores podem assumir o papel de autor. Muitas vezes, o autor é uma vítima em potencial de violência doméstica. Em relação a isso, entende-se que os aspectos psicossociais do comportamento agressivo estão intimamente ligados a variáveis particulares, a sociedade em que estão inseridos e/ou a desordens familiares, tornando-se um fenômeno social complexo e difícil de erradicar.

O bullying apresenta natureza diversa podendo ser exercido a partir de vários tipos de violência, como física, verbal (CHUNG; LEE, 2020; KENNEDY, 2020), cyberbullying (KWAN et al., 2020), psicológica (MARQUES et al., 2013) e de exclusão (CHUNG; LEE, 2020; KENNEDY, 2020). São caracterizadas da seguinte forma:

- Física – caracterizada por agressões físicas envolvendo contato corporal ou que danificam posses de um indivíduo e manifesta-se por ações físicas como bater, chutar, cuspir, empurrar, roubar ou quebrar objetos (CHUNG; LEE, 2020; KENNEDY, 2020);
- Verbal – caracterizado por atos de violência verbal ou não verbal com intuito de humilhar, intimidar ou ameaçar um indivíduo. Apresenta-se por meio de ofensas, expressões, ilustrações, textos ou gestos negativos (CHUNG; LEE, 2020; KENNEDY, 2020);
- Cyberbullying - consiste em qualquer comportamento que ocorre por meio de mídias digitais ou eletrônicas por indivíduos ou um grupo de indivíduos que comunicam mensagens com intuito de causar danos, desconforto ou intimidação a outros (KAWAN et al., 2020). É um tipo específico de violência que incluem atos de insultos, ameaças, difusão de boatos, personificação e compartilhamento de mensagens ou fotos constrangedoras (FORNASIER; SPINATO; RIBEIRO, 2020);

- Psicológica – caracterizada por agressões psicológicas baseadas em atos de manipulação emocional, como desrespeito, ameaças, humilhação, deprecição, chantagem etc. (MARQUES et al., 2013);

- Exclusão e isolamento – consiste em atos de violência social que prejudicam a reputação e os relacionamentos de um indivíduo e englobam atos de exclusão, rejeição e isolamento social intencionais por parte de grupos de colegas (CHUNG; LEE, 2020; KENNEDY, 2020).

Como dito, embora considere-se que o bullying não possui motivo aparente, algumas pesquisas tem categorizado essas ações de violência a partir de algumas motivações, a saber: simbólica (COSTA, 2011; JUBÉ; CAVALCANTE; CASTRO, 2016), étnico-racial (RODRÍGUEZ-HILDAGO et al., 2019; SILVA S., 2018), sexual (MARQUES et al., 2013), religiosa (ANSARY, 2018; FIGUEIREDO, 2013) e voltado às pessoas com deficiência (PcD) (CUNHA et al., 2018). De acordo com esses autores, essas ações de violência assumem as seguintes especificidades:

- Simbólica – baseia-se no conceito social de Pierre Bourdieu que associa a imposição contínua e arbitrária de uma cultura das classes dominantes (seja esta econômica, social ou simbólica) aos estudantes das classes populares (COSTA, 2011; JUBÉ; CAVALCANTE; CASTRO, 2016). Essa coação de crenças no processo de socialização limita a expressão da diversidade, ao passo que desconhece sua realidade, desmerece sua cultura, seus valores, seu modo de ser e de pensar. Dessa forma, o indivíduo se posiciona no espaço social conforme os padrões e costumes do discurso dominante (COSTA, 2011; JUBÉ; CAVALCANTE; CASTRO, 2016);

- Étnico-racial – compreende as práticas de violência social contra minorias étnicas, raciais e culturais com base na aparência física, identidade social, atributos linguísticos (língua materna, modo de falar, sotaque), país ou região de origem, práticas culturais, status de imigrante ou condições socioeconômicas diferenciais (RODRÍGUEZ-HILDAGO et al., 2019; SILVA S., 2018). No Brasil, tem relação com a herança escravagista ainda presente na cultura e sociedade brasileiras (LABTIME, 2020);

- Sexual – constituído de qualquer comportamento físico ou não físico, fundamentado na sexualidade ou gênero, e praticado sem o consentimento da vítima (MARQUES et al., 2013). São agressões envolvidas na construção cultural da sociedade, relacionando valores, hierarquias e poderes estruturados a disparidade de gênero (SILVA C., 2018). Incluem insultos e insinuações de natureza sexual, gestos obscenos, relacionamentos obrigados, toques e apalpação de forma propositalmente sexual ou atos homofóbicos intencionais (MARQUES et al., 2013; NSPCC, 2016);

- Religiosa – consiste em atos de agressão que violam os direitos à liberdade religiosa (GIMENES, 2016). No Brasil, estrutura-se na intolerância religiosa, principalmente quanto à matriz africana (PORTO, 2020). Incluem atos de perseguição, discriminação,

exclusão, profanação e restrição de práticas consideradas sagradas, desde textos até símbolos, orações, crenças, tradições e manifestações ritualísticas (ANSARY, 2018; FIGUEIREDO, 2013);

- Contra pessoas com deficiência (PcD) – baseia-se na desigualdade por discriminação física ou psíquica de um indivíduo, tendo alta incidência nas escolas (CROCHÍK, 2012; PINGOELLO, 2016). Compreendem atos de perseguição, estigmatização, depreciação ou exclusão de pessoas com deficiências e necessidades específicas (CUNHA et al., 2018).

Estudos científicos desenvolvidos sobre bullying explicitam os prejuízos à saúde mental, inclusive, dos próprios autores. Os alunos alvos do bullying têm problemas e doenças recorrentes de caráter físico/psicossomático (dores de cabeça, estresse, vômito etc.); emocionais (baixa autoestima, tristeza, nervosismo, ansiedade, depressão, indícios de pensamento suicida e o próprio suicídio); acadêmicos/cognitivos (déficit de atenção, distanciamento escolar, faltas e maus resultados escolares); e interpessoais (isolamento) (ALBUQUERQUE; WILLIAMS; D’AFFONSECA, 2013). Já os autores apresentam comportamentos de risco à saúde, como grande suscetibilidade ao consumo de álcool, tabaco e drogas ilícitas etc. (MATOS; GONÇALVES, 2009).

Diante do complexo caráter psicológico e social do bullying, são sugeridas medidas de combate e prevenção, abarcando desde o reconhecimento do fenômeno à implementação de propostas educativas que promovam valores como tolerância, inclusão e cooperação. No entanto, sabemos que lidar com o fenômeno do bullying é um grande desafio para os profissionais da educação, assim como entendemos que a proposição e implementação de estratégias didáticas caracterizam maneiras de contribuir com o combate dessa forma de violência na escola.

Das potencialidades do jogo para intervenção contra o bullying

O jogo, enquanto termo, não possui uma definição unívoca, assumindo-se como polissêmico. Entretanto, dispõe do consenso quanto a ser “um fenômeno antropológico” e histórico-cultural (ORTIZ, 2008, p. 11), substancialmente relacionado ao brincar, podendo mobilizá-lo ou ser produto de sua complexificação/aprimoramento em função do desenvolvimento de regras: “O jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas. [...] é uma brincadeira que evoluiu. A brincadeira é o que será o jogo, é sua antecipação, é sua condição primordial” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2008, p. 14).

Essa relação lhe atribui caráter lúdico, que, por sua vez, concede potencial para estimular diversas capacidades do desenvolvimento humano. Entre as capacidades conferidas aos jogos, discutimos as relacionadas a três dimensões que, entendemos, nos ajudam a compreender as potencialidades do jogo de trilha como estratégia de combate ao bullying, a saber: a (i) cognitiva; (ii) axiológica; e a (iii) social.

(i) Cognitiva – é consenso nas mais importantes pesquisas que o jogo é mobilizador do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem dos sujeitos (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2008). Ao oportunizar formas de compreender e se relacionar com os objetos, sujeitos e o mundo ao seu redor (ORTIZ, 2008), o jogo coloca em exercício inúmeras operações e funções cognitivas “como a classificação, a seriação, a antecipação, a conservação, a compensação” (VISCA, 2012, p. 10), a atenção, a exploração, planejamento, estratégia, memória, raciocínio lógico, tomada de decisão, controle inibitório, resolução de problemas, entre outras exigidas pelo jogo. Não é exagero, nesse sentido, dizer que por meio do jogar/brincar se aprende as habilidades necessárias à vida (ORTIZ, 2008).

(ii) Axiológica – a prática de jogos sociais coloca as crianças em contato com diversos problemas morais que necessitam ser resolvidos para que se constitua um contexto de jogo que dê condições iguais a todos (PIAGET, 1977). Nesse sentido, entende-se que o jogo pode promover a reflexão e o desenvolvimento de valores humanos e éticos, desde a análise e construção de regras que sejam “justas” para todos ao exercício de colaboração e cooperação (ORTIZ, 2008). Em jogos dramatizados, as crianças vivenciam conflitos sociais que estimulam sua “identidade ética” (KOSTELNIK *et al.*, 2012, p. 182), à medida que encena papéis sociais com conflitos morais reais, tais como: justo *v.s.* injusto; agressor *v.s.* vítima; perdão *v.s.* vingança; competição *v.s.* colaboração; egoísmo *v.s.* solidariedade; poder *v.s.* impotência; entre outros. Pelos jogos “as crianças praticam continuamente e de forma simples os comportamentos e as tarefas necessárias para se converterem em adultos” (ORTIZ, 2008, p. 28), o que inclui valores socialmente aceitos. Dessa forma, considera-se que, mediante o jogo, “valores humanos positivos” podem ser gerados na criança, com contribuições para a saúde emocional (Ibidem).

(iii) Social – no jogo a criança coloca “em conexão o nosso micromundo (pessoa) com o macromundo (sociedade)” (ORTIZ, 2008, p. 27), inserindo-se mediante a disposição de comportamentos, hábitos, valores e normas/códigos de socialização e convivência. As dramatizações oportunizadas por muitos jogos permitem a experimentação de papéis e comportamentos sociais. Dessa forma, ensaiam/fantasiavam emoções, posições e identidades sociais, ou seja, formas de ser ou estar no mundo quando adultos. De acordo com Ortiz (2008, p. 28), “Os jogos evoluem com a criança e ajudam a formar a estrutura de sua personalidade” e de suas relações sociais. O jogo fomenta ainda capacidades e ações interpessoais como liderança, coordenação de ações, negociação de papéis e regras, observação e interação com outros jogadores, treinamento e iniciação de outros jogadores (KOSTELNIK *et al.*, 2012); e de autorregulação como canalização, redução e processamento de condutas agressivas, conscientização dos limites e das habilidades (ORTIZ, 2008), controle de impulsos, delimitação e aceitação de limites, respeito às regras, a própria vez de jogar e às diferenças (KOSTELNIK *et al.*, 2012). Dessa forma, entende-se que ao jogar o

sujeito coloca em exercício mecanismos de socialização que lhe permitem “se integrar de maneira gradual na família, na escola e na vida” (ORTIZ, 2008, p. 27).

Evidente que, face a esse potencial de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, o jogo ganha interesse educacional como instrumento pedagógico que pode proporcionar modos mais orgânicos de desenvolvimento e de aprendizagem. De acordo com Macedo, Petty e Passos (2008), “Praticar jogos [...] pode ajudar a recuperar o ‘espírito do aprender’ que está escondido nos conteúdos escolares” (p. 106), à medida que “podemos instigá-los [os alunos] usando jogos como desencadeadores, como despertadores de ações até mesmo não percebidas pelas crianças como possíveis de serem produzidas por si próprias” (p. 107).

Nessa premissa, na área de ciências, os jogos têm sido apropriados como recurso didático de auxílio/apoio ao ensino de conteúdos, sendo apontado, seu caráter lúdico, como elemento mobilizador do interesse, da atenção e do entusiasmo dos alunos pelas aulas (ALMEIDA, LOPES, DEL-FARRA, 2013). Dessa forma, são utilizados os escopos de jogos clássicos, como o jogo de trilha, atribuindo-lhes intencionalidade pedagógica “para a fixação, revisão e ampliação do conhecimento relacionado” (MIRANDA, *et al.*, 2019), redefinindo-os como jogos pedagógicos (PATRIARCHA-GRACIOLLI; ZANON; SOUZA, 2008) ou didáticos (MARCIANO; CRUZ, 2017).

O jogo de trilha, especificamente, é apropriado para a compreensão de diversos conteúdos, especialmente, os que têm processos envolvidos, como digestão, respiração, transferência de energia na cadeia alimentar, entre outros. Essa predileção, pode ter relação com a origem e as peculiaridades do jogo, que remontam aos fenícios, que o utilizavam como ferramenta para caminhos e rotas marítimas (VISCA, 2012). Logo, tem-se inerente à trilha a ideia de caminho, de movimento e de etapas. De acordo com Visca (2012, p. 86), este jogo: “conjuga o aspecto lógico do pensamento com a construção das noções de longitude e espaço uni e bidimensional, permitindo o reconhecimento de tramas de diferente e igual extensão, a diferenciação entre espaço e movimento e a equivalência de movimentos”.

Diante do exposto, entende-se que por meio da trilha os sujeitos constroem relações espaço-temporais e “sistemas coordenados” (ibidem), assim como, mediante as paisagens e personagens, incorpora-se elementos de dramatização com adoção de papéis e imersão na temática. Esses aspectos foram assumidos no quadro teórico da pesquisa para a compreensão das potencialidades do jogo antibullying, as quais nos propomos a analisar.

Procedimentos metodológicos de desenvolvimento do trabalho

A pesquisa foi orientada pela metodologia da pesquisa-ação (THIOLENT, 1985), seguindo as três etapas propostas por Tripp (2005), a saber: (i) investigação e planejamento, (ii) implementação e (iii) avaliação. Na etapa de investigação e planejamento, deu-se a aproximação de graduandos e servidores da educação básica,

motivada, por um lado, pelas ações extensionistas previstas em uma disciplina eletiva de graduação oferecida desde 2015 pelo Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde/UFRJ; por outro, pelo interesse de um grupo de servidores do Ensino Fundamental I (cinco professores e uma técnica administrativa do setor de orientação educacional), de dois campi de um colégio federal do Rio de Janeiro, em desenvolver práticas críticas e inovadoras de ensino.

Por meio dessa parceria, foi possível identificar como questão-problema as consequências das ações de bullying para a saúde mental dos alunos. A sugestão foi feita pelos graduandos, motivados pelas discussões da disciplina eletiva que buscavam levantar questões de urgência social e caráter socialmente agudo que mobilizassem debates éticos e em torno de valores em Ciências. A proposta foi acolhida pelos servidores por (i) reconhecerem sua implicação social e de saúde nas escolas, (ii) pela concomitância de práticas antibullying iniciadas por uma das professoras e a (iii) ocorrência acentuada de ações de violência em uma turma de um dos campi do colégio, relatada pela técnica administrativa. No caso, o primeiro indicativo era de quadros diferentes de violência, tendo um campus turmas que já tinham vivenciado intervenções educativas. Sendo assim, como primeira ação de planejamento, os seis servidores participantes da pesquisa responderam um questionário semiaberto³, a partir do qual foi feita uma diagnose inicial da incidência de bullying. Com os dados gerados pelos questionários tabulados, passou-se a discutir formas de intervenção na realidade. Os graduandos responsabilizaram-se pela elaboração de um jogo como instrumento de intervenção no problema. A opção pelo jogo de trilha considerou seu caráter lúdico, que poderia propiciar uma disposição cognitiva com associações e raciocínio mais rico, rápido e criativo (DAMÁSIO, 1996), favorecendo a aprendizagem das características do bullying e a sensibilização dos jovens para assumir práticas de combate à violência escolar. Sua lógica de construção buscou a reflexão sobre e na prática, valorizando os saberes dos professores que, revisando a proposta, colocaram aspectos pedagógicos que poderiam ser apropriados pelo jogo, como dinamicidade, desafios e participação ativa.

Na etapa de implementação, em coparticipação, graduandos e servidores realizaram, em um primeiro momento, diversos ciclos de refinamento dos protótipos, com encontros semanais, em que assumiram o papel de jogadores e avaliadores da dinâmica em termos de tempo, número de casas, complexidade das questões, conteúdo, refinamento da linguagem etc. Para isso, utilizaram um protótipo com dimensões de um tabuleiro de mesa. Entretanto, para a aplicação com os alunos, foi sugerida sua ampliação de modo que cada aluno pudesse atuar como “peça do jogo”, o que permitiria um número maior de participantes. Essa segunda versão foi aplicada nas turmas das professoras que consistiam em um grupo de 3º ano, uma turma de 4º ano e quatro turmas de 5º ano, tendo sido atendidos cerca 150 alunos. Em média foram realizadas duas rodadas em cada grupo. Nessa etapa, servidores e graduandos alternaram-se como mediadores e observadores para avaliarem a adequação e a aplicabilidade do jogo na escola, cujas observações eram registradas no final das aplicações.

³ Ver Anexo 1.

Por fim, como modo de avaliação, os servidores do colégio responderam a um segundo questionário semiaberto⁴, cuja elaboração foi inspirada na proposta de Savi et al. (2010), que propõem um modelo para a avaliação de jogos educativos que articula quatro aspectos destacados em outros modelos de avaliação, a saber: (a) treinamento Kirkpatrick; (b) estratégias motivacionais do modelo ARCS; (c) Gamer user experience; e (d) taxonomia de Bloom. Dessa forma, Savi et al. congregam categorias que procuram avaliar:

(a) A Reação em termos de satisfação, que é colocada por Donald Kirkpatrick (1994 apud Savi et al.) como um nível de avaliação de programas de treinamento;

(b) A Motivação para aprender, traduzida por Keller (2009 apud SAVI et al.) em quatro categorias a saber: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação⁵;

(c) A experiência do jogador, figurada na imersão no jogo (TAKATALO; HÄKKINEN; KAISTINEN, 2010 apud Savi et al.), no desafio (SWEETSER; WYETH, 2005 apud Savi et al.), no divertimento (POELS; KORT; IJSSELSTEIJN, 2007 apud Savi et al.), controle (TAKATALO; HÄKKINEN; KAISTINEN, 2010 apud Savi et al.) e na interação social (Ibidem) proporcionados pelo jogo;

(d) A efetividade do jogo em mobilizar a aprendizagem em termos de conhecimento, compreensão e a aplicação.

Os dados gerados pela avaliação dos itens (a), (b) e (c) foram categorizados como (i) aspectos técnicos do jogo, por evidenciarem estratégias ou técnicas próprias para proporcionar uma experiência positiva dos sujeitos. Já os dados oriundos da avaliação do item (d) forma reunidos como (ii) conhecimento do jogo, por seu caráter pedagógico e de aprendizagem. Os resultados permitiram discutir as potencialidades e limites para promoção de ações antibullying, os quais são apresentados nas seções a seguir.

Resultados

Os dados da análise das etapas da pesquisa-ação são apresentados em três subseções, a saber: (i) Panorama das ações de bullying na escola; (ii) Processo de construção e de tradução de elementos de combate ao bullying no jogo; (iii) Análise do jogo pelos servidores da Educação Básica.

Do panorama das ações de bullying na escola

De forma geral, a violência verbal e emocional são percebidas pelos respondentes como os tipos mais frequentes de bullying (5 apontamentos), seguidas de ações racistas e exclusão social (4 apontamentos). Com exceção da violência verbal, os demais tipos de agressão são apontados como ações de difícil detecção pela escola, sendo seu combate, por meio de sanções, complexo, por se tratar de ações sutis e de comprovação complicada.

⁴ Ver Anexo 2.

⁵ Em inglês Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction -ARCS.

Chama a atenção que, de acordo com a percepção dos profissionais, essas ações envolvem preconceito étnico-racial, diferença de classe e divergência de pensamento. Esse dado sinaliza como pauta de pesquisa para a área a análise das motivações sociais, econômicas e culturais da prática de bullying nas escolas brasileiras.

Os respondentes destacaram como principais entraves para o desenvolvimento de ações contra o bullying: (i) a resistência das famílias dos alunos em reconhecê-los como agressores; (ii) a falta de disponibilidade e envolvimento de professores e gestores em projetos e ações de combate à violência na escola; (iii) o silêncio das vítimas e dos observadores, o que dificulta a identificação e tomada de atitudes para inibir as agressões; (iv) a dificuldade de conscientização dos alunos quanto às consequências físicas, sociais e psicológicas do bullying; e (v) a ausência de uma ação institucional e coletiva, como explica a Profissional X:

[...]Poderíamos fazer um trabalho que mobilizasse/envolvesse toda a comunidade escolar (funcionários, alunos, família). [...] o trabalho poderia ser feito em conjunto, através de debates, produção coletiva de cartazes, rodas de conversa que visassem solucionar/diminuir os casos de Bullying em nosso colégio, dar voz/espço para os próprios alunos refletirem sobre causas/consequências/soluções para os casos de bullying que ocorrem no nosso ambiente escolar, organizando "assembleias estudantis" mediadas pelos docentes...

Esse relato ressalta uma das grandes dificuldades no combate ao bullying, isto é, a falta de ações contínuas e asseguradas por políticas institucionais.

Sobre o jogo, sua implementação e os elementos de combate ao bullying

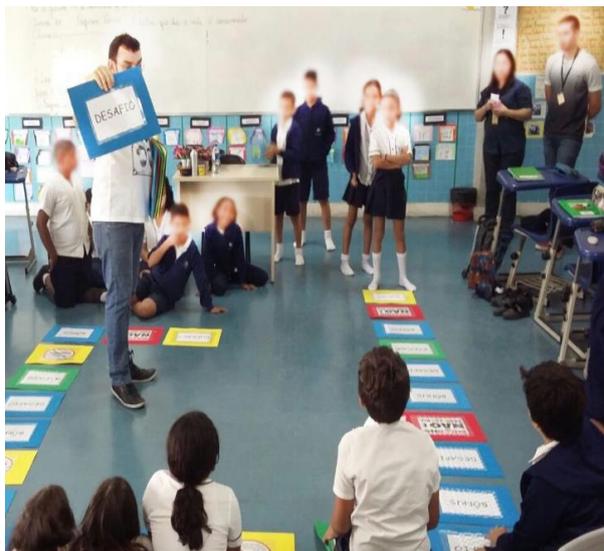
Como destacamos, o processo de construção baseou-se em uma lógica de reflexão na e sobre a prática, valorizando os conhecimentos dos docentes sobre a prática educacional. Como produto dessa ação conjunta, foram manufaturadas duas versões do jogo, uma com medidas comuns a um tabuleiro de mesa e outra com dimensões aumentadas para permitir que os alunos atuassem como peões, agregando aspectos de dramatização ao jogo. Ambas as versões possuem: 6 peões, 50 cartas e 1 tabuleiro com 32 casas.

Imagem 1 - Encontro de servidores e graduandos



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 2 - Aplicação em uma turma de 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal

As casas do tabuleiro foram pensadas para apresentar cinco situações distintas, a saber: Desafio, Atitude, Bônus, (Cyber)Bullying e "Bullying não é brincadeira". Como podemos observar na Figura 1.

Fig. 1 – Protótipo do tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal

Essas casas devem ser percorridas cumprindo-se as determinações das regras do circuito e das cartas correspondentes a elas. O início da partida se dá com o sorteio da sequência dos jogadores. O estudante que sortear o menor número inicia a partida. Definida a ordem dos jogadores, cada um deles em seu turno lança o dado e o número que sair corresponde à quantidade de casas que irá percorrer. Se cair na casa "Desafio", que tem caráter informativo, é obrigado a retirar uma carta "Desafio", contendo perguntas sobre o

bullying que devem ser respondidas. Mediante o acerto das questões, o jogador permanecerá na casa, mas se errar retorna para o ponto que estava anteriormente. A Figura 2 exemplifica uma carta desafio.

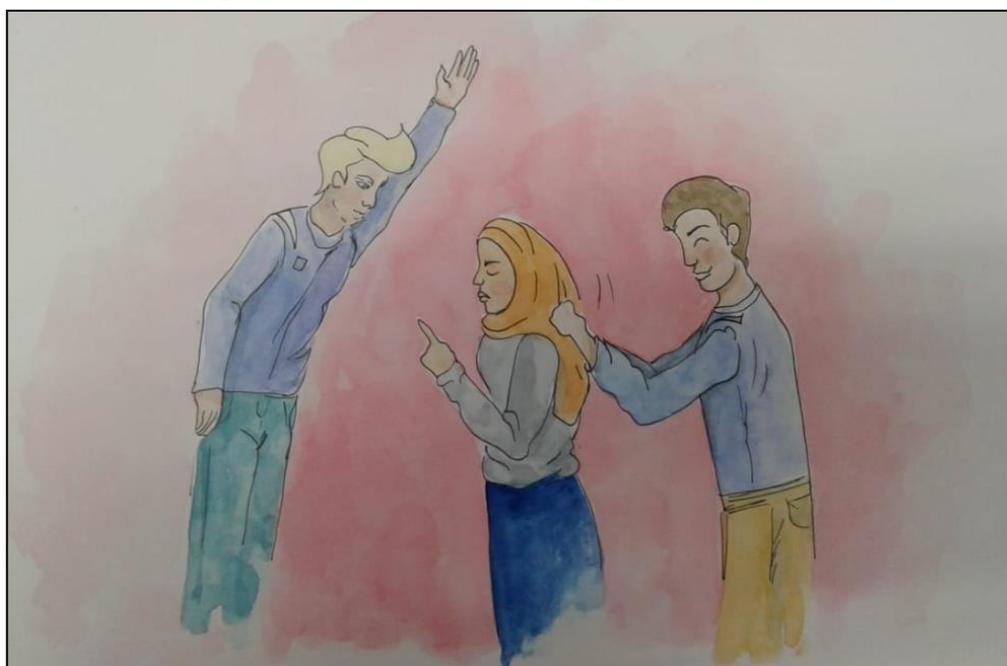
Fig. 2 – Exemplos de cartas “Desafio”



Fonte: Arquivo pessoal

Já na casa “Atitude”, que possui objetivo reflexivo, é apresentada ao jogador uma carta com uma situação pré-definida de bullying de resposta flexível, para a qual o jogador deve propor uma ação para resolver o problema. Entendemos que esse componente articula situações de conflito social que, por meio do reconhecimento e caracterização de uma situação de opressão v.s. vulnerabilidade ou violência, sobre a qual precisa atuar (Ver Figura 3), estimulando o senso ético e moral dos alunos (ORTIZ, 2008).

Fig. 3 – Uma carta “Atitude” do jogo de trilha



Na carta é representada uma ação de violência física de motivação religiosa com a retirada arbitrária e não consensual de uma vestimenta tradicional islâmica denominada hijab (Bullying físico de motivação étnico-racial e/ou religioso).

Fonte: Arquivo pessoal

A casa “Bônus” concede ao jogador um benefício por ter, supostamente, atuado para combater uma ação de bullying. Essa “vantagem” pode ser estendida a outro participante, estimulando o exercício da solidariedade e empatia. Ainda, estaria imbricada na ação proposta por essa casa a cooperação, que, segundo Piaget (1977), institui-se como uma dimensão importante do jogo para a construção de uma consciência das regras do jogo, que posteriormente pode resultar em estágios mais refinados do julgamento moral das crianças, como a construção coletiva de um contexto justo e igual de competição.

Quanto à casa “(Cyber)Bullying”, por meio de uma carta de título análogo, é atribuída ao jogador uma ação de agressão, a qual não ajudou a combatê-la ou participou dela de alguma forma. Devido a isso, o jogador é penalizado voltando algumas casas, perdendo o turno ou algum benefício. Já na casa “Bullying não é brincadeira”, o jogador e seu grupo devem gritar “Bullying não é brincadeira”. Essas casas têm caráter informativo, a primeira objetivando apresentar situações de bullying enfatizando decorrências negativas com o revés, e a segunda, delimitando o bullying como ato de violência. O jogo é finalizado quando o último aluno conseguir completar o circuito de casas da trilha.

Em relação à implementação, que ocorreu com a aplicação do jogo com servidores e alunos, foram percebidas outras dinâmicas e formas de aplicação com os estudantes, a saber: (a) o número e o tipo de casa se adequam aos objetivos dos professores, pois podem ser (re)distribuídas conforme as circunstâncias de tempo, espaço e a quantidade de estudantes; (b) possibilidade de os estudantes jogarem em grupos; (c) necessidade de controle interpretativo de algumas cartas que precisariam ser legendadas.

Além disso, percebeu-se o potencial dos elementos do jogo. As regras e as cartas atuavam articulando no jogo a promoção de capacidades de identificação e prevenção ao bullying na escola. As regras e a dinâmica estimularam valores, comportamentos e ações que recusam a individualidade e a competição, os quais entendemos com valores sociais envolvidos, também, nas motivações das ações de violência na escola. No caso, a lógica de funcionamento da trilha diferiu da dinâmica convencional dos jogos, quase sempre, baseada na competitividade. Por exemplo, com a finalização mediante a realização da trilha por todos os jogadores, foram gerados incentivos, torcidas e dicas entre os alunos, para que aqueles que permaneciam no jogo pudessem terminá-lo e concluir a etapa. Entendemos que esses elementos atribuem características afetivas e sociais, as quais, segundo Visca (2012, p. 10), “estimulam emoções” e “facilitam a aquisição de conhecimentos, atitudes e destrezas próprias de um determinado meio”.

Já as casas e cartas atuaram como elementos informativos, mobilizadores do debate e de ações contra o bullying na escola. Com isso, são apresentadas informações a respeito das características do bullying, assim como as medidas individuais e coletivas que podem ser tomadas. Por exemplo, por meio das cartas da casa “Atitude” (Ver figura 3), os alunos analisaram situações e identificaram tipos de bullying praticados, sugerindo propostas de resolução do problema, o que entendemos ser um processo que requer uma análise complexa sobre as circunstâncias das ações de violência. Compreende-se que seria esse um

dos mecanismos, que, segundo Ortiz (2008), permitem o jogo promover valores humanos e éticos, pois exige dos jogadores alteridade para analisá-las, colocando-os na perspectiva dos sujeitos-alvo da violência. Nessa mesma linha, entende-se que o estímulo à cooperação promovido pela casa “Bônus” institui uma dimensão importante no jogo para a construção de uma consciência das regras do jogo, que, segundo Piaget (1977), pode resultar em estágios mais refinados do julgamento moral das crianças.

Por fim, percebeu-se que a exigência da casa “Bullying não é brincadeira”⁶, de que os jogadores e/ou seu time falem a frase que a nomeia em voz alta, reforça a noção, por parte das crianças, acerca dos limites entre brincadeira e ações de violência. Segundo Silva (2012), é urgente a tomada de consciência do bullying como ato de violência grave, que pode ter decorrências físicas, psíquicas e sociais lesivas. Essas estratégias, a lógica e as cartas do jogo apresentaram para os alunos elementos informativos ou promotores de valores como empatia e alteridade, que podem gerar ações de combate ao bullying.

Da análise do jogo por profissionais da educação básica

Os resultados da avaliação sobre os (i) aspectos técnicos do jogo apontam o seu potencial em manter a atenção dos alunos a respeito do tema do bullying, sendo avaliado como “Ótimo” (5) e “Muito bom” (1). Análise semelhante ocorre quanto à adaptação das perguntas e questões do jogo à idade dos alunos, considerada como “Ótima” (3), “Muito boa” (2) e “Boa” (1).

A dinâmica e as regras do jogo tiveram parecer positivo, relatadas como “Compreensíveis” (5) e “De fácil compreensão” (1). Esse dado pode explicar a percepção dos servidores sobre a confiança na realização do jogo, os quais destacaram que os alunos não tiveram muita dificuldade para entendê-lo, ou que suas informações não estavam difíceis de identificar ou de lembrar.

Segundo os servidores, os alunos jogariam “duas vezes ou mais” (5) ou “uma vez mais” o jogo (1), o que aponta potencial significativo de divertimento durante as partidas. Essa avaliação é corroborada quando é destacado que as crianças “Não perceberam o tempo passar” (6) ou “Se sentiram mais no jogo do que no mundo real” (2), indicando grande imersão dos estudantes no jogo, e pela percepção dos servidores quanto à satisfação dos alunos ao final da partida, tidos como “Empolgados” (6) e “Realizados” (1). Esses dados indicam êxito na articulação da dimensão lúdica do jogo que, segundo Macedo, Petty e Passos (2005, p. 14), tem importante atuação, pois “canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação”. Para os autores, o caráter autotélico do brincar/jogar “possibilita a criança aprender consigo e com os objetos ou pessoas envolvidas” em que “organizam-se de muitos modos, criam conflitos e projeções, concebem diálogos, praticam argumentações, resolvem ou possibilitam o enfrentamento de problemas”. (Ibidem, p. 14). Isso reforça a seleção do jogo como um artefato potencial e

⁶ Agradecemos à Valeria Rezende da Silva pela autorização de uso da frase.

estratégico que pode estimular valores e atitudes de combate ao bullying ao proporcionar o envolvimento e imersão dos sujeitos nesse propósito.

Quanto aos aspectos do (ii) conteúdo do jogo, a temática foi considerada como “Indispensável” (3), “Importante” (2) e “Interessante” (2). Outras potencialidades foram avaliadas da seguinte forma:

QUADRO 1 – avaliação sobre o conteúdo do jogo

Potencialidades	Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim
Informar os alunos	3	2	1	---	---
Mobilizar informações prévias dos alunos	3	2	1	---	---
Capacitar os alunos para perceber as situações de bullying	2	2	2	---	---
Promover a discussão de questões de gênero, raça, necessidades específicas etc.	3	3	---	---	---
Incentivar o desenvolvimento de estratégias antibullying	2	1	3	---	---

A avaliação das potencialidades apresentadas no quadro 1 é significativamente positiva. Entendemos que esses percentuais podem ter relação com os aspectos técnicos do jogo, que tiveram boa avaliação.

Entretanto, a avaliação dos servidores sobre as estratégias de combate ao bullying, sugeridas pelos alunos na casa “Atitude”, oscilaram entre “Ótimas” (1), “Boas” (3) e Regulares (2). Os servidores que avaliaram de forma mais positivas as estratégias dos alunos, justificaram sua avaliação destacando que “[...] houve participação do grupo para solucionar os problemas simulados durante o jogo.” Enquanto outros servidores salientaram que, “Muitas vezes, eles [os alunos] acabavam se repetindo nas respostas e não procuravam outras soluções para os problemas apresentados nas perguntas”. Esses dados, entretanto, não desqualificam o jogo como instrumento de sensibilização dos alunos para à problemática, uma vez que esse processo não ocorre de forma imediata, reforçando a necessidade de ações conjuntas e diárias para construção de estratégias de enfrentamento da violência.

Destacamos a promoção de valores como outra capacidade significativa do jogo, por permitir a “interação dos alunos”, a “cooperação” e a “empatia”, indicada como “Ótima”, “Muito boa”, “Bastante cooperativos” e “Boa”. De acordo com Ortiz (2008, p. 27), com o jogo são promovidas habilidades de socialização para participação (“criatividade, colaboração e cooperação”) e “valores humanos positivos para a vida”.

Por fim, os profissionais da Educação Básica citaram como pontos positivos do jogo a capacidade de promover a reflexão; de suscitar conhecimentos prévios dos alunos; de informar; por trazer questões do cotidiano/situações reais; dinamicidade; de promover atitudes antibullying; e a diversidade de formas de abordagem das situações de violência (perguntas; proposição de situações etc.)

Considerações Finais

A título de considerações finais, destaca-se a parceria Universidade-Escola como espaço criativo e potencial de melhoria da educação, tendo como cerne o compartilhamento de conhecimentos e a valorização das expertises de professores e universitários na elaboração de propostas de ação para resolução de problemas.

No caso estudado, essa ação conjunta possibilitou a produção de estratégias e mecanismos didático-pedagógicos de combate ao bullying na escola. Percebeu-se, a partir da análise crítica do jogo, a capacidade de discussão/prevenção de valores, comportamentos e ações caracterizadas como bullying e, a partir disso, a construção de medidas individuais e coletivas de combate à violência escolar; quiçá de um ambiente promotor de saúde mental. Sendo assim, tem destaque a lógica de funcionamento do jogo que tenta desconstruir a individualidade e a competitividade como valores sociais, assim como as casas/cartas que atuam informando os jogadores e promovendo discussões sobre situações de bullying. Essa consideração sobre as potencialidades é corroborada pela análise realizada por servidores do colégio, que avaliaram de forma positiva a dimensão técnica e de conteúdo do jogo.

Ainda, destaca-se que os resultados demonstram a necessidade de medidas institucionais e contínuas de enfrentamento do bullying, além da potencialidade criativa de redes colaborativas entre a universidade e a escola, de forma que os profissionais convirjam diferentes conhecimentos e expertises para o aprimoramento ou fortalecimento da educação pública, com a resolução de seus muitos problemas. Por fim, embora promissores, reconhece-se os limites do recorte da pesquisa que, em função da aplicação em um único contexto, carece de investigações futuras sobre suas potencialidades em outras realidades educacionais.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. M. M.; LOPES, P. T. C.; DEL-FARRA, R. A. O lúdico como prática pedagógica no Ensino de Ciências: Jogo Didático sobre o sistema esquelético. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC...**Anais**, Águas de Lindóia, São Paulo, 1 a 14 de novembro de 2013.

ALBUQUERQUE, P. P.; WILLIAMS, L. C. A.; D'AFFONSECA, S. M. Efeitos tardios do bullying e transtorno de estresse pós-traumático: uma revisão crítica. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 91-98, 2013.

ANSARY, N. Religious-Based Bullying: Insights on Research and Evidence-Based Best Practices from the National Interfaith Anti-Bullying Summit. **Institute for Social Policy and Understanding**, p. 4, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015.

CHUNG, J. Y.; LEE, S. Are bully-victims homogeneous? Latent class analysis on school bullying. **Children and Youth Services Review**, v. 112, n. January, p. 104922, 2020.

COSTA, P. A. S. Manifestações De Violência No Cotidiano Escolar. **Congresso Nacional de Educação**, v. 10, 2011.

CROCHÍK, J. L. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. **Rev. psicol. polit**, v. 12, n. 24, p. 211–229, 2012.

CUNHA, J. et al. **Aprendendo a conviver: Bullying e discriminação de pessoas com deficiência e necessidades específicas**. [s.l.] NEAB-UFPR, 2018.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEHAAN, L. Definition of a bully and its effects in the schools. **Bullies**, p. 1-7, 1997.

FIGUEIREDO, S. Crimes contra o sentimento religioso: Violação ao Direito de Culto no Brasil. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. Fortaleza, n. Nº. 000042, p. 1–15, 2013.

FORNASIER, M. D. O.; SPINATO, T. P.; RIBEIRO, F. L. Cyberbullying: intimidação sistemática, constrangimento virtual e consequências jurídicas. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 8, n. 16, p. 260–279, 15 dez. 2020.

GIMENES, N. R. DA S. Bullying religioso na escola e a responsabilidade civil religious. **Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife**, v. 87, n. 2, p. 138–162, 2016.

JUBÉ, M. O. M. R.; CAVALCANTE, C. V.; CASTRO, C. M. J. Violência simbólica para Pierre Bourdieu: a relação com escola contemporânea. **Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar**, p. 9, 7 nov. 2016.

KENNEDY, R. S. A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. **Aggression and Violent Behavior**, v. 55, n. May, p. 101485, 2020.

KWAN, I. et al. Cyberbullying and Children and Young People’s Mental Health: A Systematic Map of Systematic Reviews. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 23, n. 2, p. 72–82, 2020.

KOSTELNIK, M. J.; GREGORY, K. M.; SODERMAN, A. K.; WHIREN, A. P. **Guia de aprendizagem e desenvolvimento social da criança**. Tradução: All Tasks. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

LABTIME, U. **A Escola e a Diversidade: caminhos para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e do bullying.** Disponível em: <<http://www.labtime.ufg.br/modulos/diversidade/mod1/uni1/slide5.html>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

LOUREIRO, A.; LIMA, J.; PARTIDÁRIO, M. R.; SANTANA, P. Condicionantes da saúde mental e os instrumentos de avaliação de impactos. In: SANTANA, P. (ORG.). **Território e saúde mental em tempos de crise.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015. p. 11 – 27.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** 8ª reimpressão. Porto Alegre: 2005.

MARCIANO, R. S.; CRUZ, L. G. Jogos Didáticos no Ensino de Ciências: uma proposta de aprendizagem sobre animais vertebrados. **Revista Brasileira de Educação Básica – RBEB**, v. 2, n. 5, 2017.

MALTA, D. C.; PRADO, R. R.; DIAS, A. J. R.; MELLO, F. C. M.; SILVA, M. A. I.; COSTA, M. R.; CAIAFFA, W. T. Bullying e fatores associados em adolescentes brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Rev. Bras. Epidemiol.**, 2014: 131-45.

MARQUES, E. et al. BULLYING E OS DANOS À SAÚDE MENTAL. **Temas em Saúde**, v. 19, n. 4, p. 290, 2013.

MATOS, M. G. DE; GONÇALVES, S. M. P. BULLYING NAS ESCOLAS: COMPORTAMENTOS E PERCEPÇÕES. **PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS**, v. 10, n. 1, p. 3–15, 2009.

MARTINS, A. C. H. de F. da S. **“Nem sempre o adulto resolve...”**: o serviço de orientação educacional e as práticas de bullying no primeiro segmento do ensino fundamental. Dissertação de mestrado – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira –CAP UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

MATOS, M. G.; GONÇALVES, S. M. P. Bullying nas Escolas: Comportamentos e Percepções. **Psicologia, Saúde & Doenças**, 2009, v. 10, n. 1, p. 3-15.

MELLOR, A. **Bullying in Scottish secondary schools.** SCRE-Spotlights, n. 23, 1990. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323476.pdf>. Acesso em novembro de 2017.

MIRANDA, J. C.; SOUZA, D. G.; ARRUDA, K. M.; COSTA, R. C. Avaliação de um jogo didático para o ensino de Botânica. In: IX Encontro Regional de Ensino de Biologia – EREBIO...**Anais**, Rio de Janeiro, 15 a 17 de julho de 2019.

NSPCC. **The NSPCC working definition of Sexual Bullying.** Disponível em: <https://web.archive.org/web/20161220065205/http://w1.qehs.net/moodle2/pluginfile.php/10744/mod_resource/content/1/Sexual_bullying.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos Psicologia. **Teoria e Prática**, v. 15, n. 2, 2013.

OLWEUS, D. **Aggression in schools: Bullies and whipping boys**. Washington D.C.: Hemisphere, 1978.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. United Kingdom: Blackwell publishing, 1993. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. **Inequalities young people's health: key findings from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2005/2006 survey fact sheet**. Copenhagen: WHO; 2008 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 5).

ORTIZ, J. P. aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J. A. M. (Org.) **Aprendizagem através do jogo**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2008. 2008.

PANÚNCIO-PINTO, M. P.; ALPES, M. F.; COLARES, M. DE F. A. Situações de Violência Interpessoal/Bullying na Universidade: Recortes do Cotidiano Acadêmico de Estudantes da Área da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 1 suppl 1, p. 537–546, 2019.

PATRIARCHA-GRACIOLLI, S. R.; ZANON, A. M.; SOUZA, P. R. "Jogo dos Predadores": uma proposta lúdica para favorecer a aprendizagem em Ensino de Ciências e Educação Ambiental. **Revista do PPGA-RS**, v. 20, 2008.

PEREIRA, B., ALMEIDA, A., & VALENTE, L. Projecto "bullying" – análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico. In: **VI Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre**, Lisboa, Portugal. 1994.

PIAGET, J. **O Julgamento Moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

PINGOELLO, F. B. G. D. E I. BULLYING NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Educação Vale do Arinos**, v. 3, n. 1, p. 40–54, 2016.

PORTO, J. P. B. **Revisitando a intolerância religiosa no ambiente escolar**. [s.l.] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2020.

RODRÍGUEZ-HIDALGO, A. J. et al. Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and measurement of discriminatory aggression and victimization among adolescents. **Frontiers in Psychology**, v. 10, n. FEB, p. 1–12, 2019.

SAVI, R.; WANGENHEIM, C. G.; ULBRICHT, V.; VANZIN, T. Proposta de um Modelo de Avaliação de Jogos Educacionais. **CINTED-UFRGS: Novas Tecnologias na Educação**, v. 8, n. 3, 2010.

SILVA, V. R. **Bullying Não é Brincadeira**. Campo Grande/MS: Ed. do Autor, 2012.

SILVA, C. DA. A desigualdade imposta pelos papéis de homem e mulher: uma possibilidade de construção da igualdade de gênero. **Revista Direito em Foco**, n. 5, p. 1–9, 2018.

SILVA, S. D. S. Estigma e preconceito na escola: relatos de imigrantes Stigma and Prejudice in School: Immigrants ' Reports Heloísa Augusta Brito de Mello Introdução Ao

longo de nossa experiência docente na área de formação de professores e. p. 292–310, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VISCA, J. **Introdução aos jogos lógicos no tratamento psicopedagógico**: história, regras e significado psicopedagógico. Tradução: Sonia Ma. G. de Sá Kuster. São José dos Campos: Pulso, 2012.

Sobre os Autores

Lucas Pinheiro de Lima

Graduando em Ciências Biológicas, Modalidade Médica (Biomedicina) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Estagiou no Laboratório de Biologia Molecular do Desenvolvimento (LBMD) – ICB/UFRJ; no Laboratório de Cultura e Criopreservação de Medula Óssea (LCCMO) – HUCFF/UFRJ; no Laboratório de Cardiologia Celular e Molecular - (LCCM) – IBCCF/UFRJ, entre outros.

E-mail: lucasbiomedufrj@gmail.com

Edgar Miranda

Doutor e mestre em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde/UFRJ. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II. Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação e Sociedade - GEPES.

E-mail: edgar.miranda620@gmail.com

Rachel Celestino Passos Almada Lima

Graduanda em Ciências Biológicas, Modalidade Médica (Biomedicina) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: rachel_almada@yahoo.com.br

Rita Vilanova Prata

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2011), mestrado em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). Atua no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES de Educação em ciências e Saúde - UFRJ.

E-mail: vilanova.rita@gmail.com

MENTAL HEALTH AT SCHOOL: CONSTRUCTION OF BULLYING FIGHTING PRACTICES FROM A TRAIL GAME

Abstract

The research analyzes the potentialities and limits of a trail game as a didactic/pedagogical strategy to fight bullying at school, developed in the scope/field of an action-research involving university and school. The results point to the creative potential of this partnership, highlighting the potential of elements of the game that promote values and action against threats to violence from the discussion and problematization of bullying situations. Finally, we emphasize the need for institutional actions and the continuous training of students, as well as the construction of collaborative networks to confront school problems.

Keywords: bullying, mental health, university-school, health education.

PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL EN LA ESCUELA: CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS DE LUCHA CONTRA BULLYING DESDE UN JUEGO DE CAMINO

Resumen

La investigación analiza el potencial y los límites de un juego de trail como una estrategia didáctica para combatir el bullying en la escuela, desarrollada dentro del alcance de una investigación de acción que involucra a la universidad y la escuela. Los resultados apuntan al potencial creativo de esta asociación, destacando el potencial de los elementos del juego que promueven valores y acciones para prevenir la violencia de la discusión y la problematización de las situaciones de acoso escolar. Finalmente, se enfatiza la necesidad de capacitación institucional y continua para los estudiantes, así como la construcción de redes de colaboración para enfrentar los problemas escolares.

Palabras clave: Bullying Salud mental, Universidad-escuela, Educación en salud.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO 1

Aspectos da ação de bullying

1 - Quais as principais formas de bullying observadas por você no espaço escolar?

física verbal emocional sexual racista psicológica
 simbólica exclusão outras: _____

2 – Com base nas suas observações, quais as principais motivações para os casos de bullying?

A vítima tem alguma necessidade física.

Questões étnico-raciais.

Diferença sexual.

Diferença de região.

Diferença de religião.

Outra: _____

3 – Na sua opinião, qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) encontrada(s) pela escola para combater o bullying?

ANEXO 2
QUESTIONÁRIO 2
Avaliação do Jogo

• **Da dinâmica do jogo**

1 – Como você avalia o potencial do jogo em manter a atenção dos alunos para o tema do bullying?

ruim regular bom muito bom ótimo

2 – Como você avalia o divertimento dos alunos com o jogo?

desapontados acharam cansativo jogariam mais uma vez
 jogariam duas vezes ou mais

3 – Como você avalia a imersão dos alunos no jogo?

jogo muito lento
 não perceberam o tempo passar
 perderam a noção do que estava ao redor quando jogavam
 se sentiram mais no jogo do que no mundo real

4 – Como você avalia a dinâmica e as regras do jogo para os alunos?

incompreensíveis confusas compreensíveis de fácil compreensão

5 – Como você avalia a adaptação das perguntas e questões do jogo à idade dos alunos?

ruim regular boa muito boa ótima

6 – Após o término do jogo, como você percebeu a satisfação dos alunos por ter realizado o jogo? (você pode marcar mais de uma opção).

desapontados tristes realizados surpreendidos empolgados

7 – Como você avalia a confiança dos alunos na realização do jogo?

Eles tiveram muita dificuldade para entender o jogo;

() O jogo tinha tanta informação que foi difícil identificar e lembrar dos pontos importantes;

() O conteúdo do jogo é tão abstrato que foi difícil manter a atenção nele;

() Os alunos não conseguiram entender boa parcela do material do jogo;

() Nenhuma das alternativas anteriores.

• **Do conteúdo do jogo**

8 - Como você avalia a relevância da temática do jogo?

() irrelevante () interessante () importante () indispensável () imperativo

9 - Como você avalia o potencial do jogo para informar os alunos sobre as características e ações de bullying?

() ruim () regular () bom () muito bom () ótimo

10 - Como você avalia o potencial do jogo para mobilizar informações prévias dos alunos sobre bullying?

() ruim () regular () bom () muito bom () ótimo

11 - Como você avalia o potencial do jogo em capacitar os alunos a perceberem situações de bullying?

() ruim () regular () bom () muito bom () ótimo

12 - Como você avalia o potencial do jogo em incentivar os alunos a desenvolverem estratégias antibullying?

() ruim () regular () bom () muito bom () ótimo

13 - Como você avalia as estratégias antibullying apresentadas pelos alunos durante o jogo?

() ruins () regulares () boas () muito boas () ótimas

Por quê?

14 - Como você avalia o potencial das situações apresentadas pelo jogo para discussão de questões de gênero, raça, necessidades específicas etc.?

() ruins () regulares () boas () muito boas () ótimas

15 – Como você avalia a interação dos alunos durante o jogo em termos de cooperação e empatia? Por quê?

16 – De forma geral e segundo sua percepção, como o jogo de trilha poderia ajudar no combate ao bullying?

17 – Quais os pontos positivos e as limitações do jogo?

18 - Que sugestões você poderia nos dar para o aprimoramento do jogo?
