



# Tecnologias & Aprendizagens

Delineando Novos Espaços de Interação

*Lynn Alves  
J. António Moreira  
(Organizadores)*



*usuário*



*senha*

**LOGIN**



EDUFBA

# **Tecnologias & Aprendizagens**

**Delineando Novos Espaços de Interação**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

**Reitor**

João Carlos Salles Pires da Silva

**Vice-reitor**

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

**Assessor do Reitor**

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

**Diretora**

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

**Conselho Editorial**

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

*Lynn Alves*  
*J. António Moreira*  
*(Organizadores)*

# **Tecnologias & Aprendizagens**

**Delineando Novos Espaços de Interação**

Salvador  
EDUFBA  
2017

2017, Autores.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

### **Capa e Projeto Gráfico**

Aléxia Corujas

### **Revisão e Normalização**

Vinícius Nonato e Alan K. M. de Araújo

Sistema de Bibliotecas - UFBA

---

Tecnologias e aprendizagens: delineando novos espaços de interação /  
Lynn Alves, J. António Moreira (Org.). - Salvador: EDUFBA, 2017.  
253 p.

ISBN: 978-85-232-1567-5

1. Ensino superior. 2. Ensino à distância. 3. Tecnologia. 4. Aprendizagem. 5. Televisão na educação. I. Alves, Lynn. II. Moreira, J. António.

CDD - 378

---

Editora afiliada à



### **Editora da UFBA**

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164/Fax: +55 71 3283-6160

[www.edufba.ufba.br/edufba@ufba.br](http://www.edufba.ufba.br/edufba@ufba.br)

# Sumário

---

7 ***Prefácio***

● Paulo Maria Bastos da Silva Dias

11 ***Apresentação***

● Lynn Alves ● J. António Moreira

15 ***Capítulo 1 - Repensar políticas e pedagogias para uma educação superior apetecível!***

● Paula Peres

33 ***Capítulo 2 - Mooc – evolução ou revolução na aprendizagem?***


● Vitor Gonçalves

57 ***Capítulo 3 - O eLearning para a inclusão digital de reclusas de um estabelecimento prisional português***

● Angélica Monteiro ● Carlinda Leite

79 ***Capítulo 4 - Educação a distância e eLearning no ensino superior em estabelecimentos prisionais: projeto de desenvolvimento em Portugal***

● J. António Moreira ● Graça Nunes  
● Domingos Caeiro



- 103 ***Capítulo 5 - A televisão como meio educativo na prisão: reflexões sobre a audiência de programas policiais no cárcere***
- Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
  - Rodrigo Barbosa e Silva
- 127 ***Capítulo 6 - Tecnologias digitais e da web no contexto hospitalar: possíveis ressignificações de práticas educacionais***
- Isa Neves
  - Lynn Alves
- 151 ***Capítulo 7 - Composição de redes entre pedagogia, saúde mental e tecnologias digitais***
- Deise Juliana Fracisco
  - Karla Rosane do Amaral Demoly
- 171 ***Capítulo 8 - Programas de intervenção mediados por computador: potencialidades para reabilitação em redes no ambiente escolar***
- Ana Carolina Lima Neiva Bitencourt
  - Neander Abreu
- 191 ***Capítulo 9 - Brincadeiras espontâneas e tecnologias digitais: notas para reflexão sobre aprendizagem sociocultural em contextos extraescolares contemporâneos***
- Bianca Becker
  - José Carlos Ribeiro
  - Ilka Dias Bichara
- 213 ***Capítulo 10 - (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (desa)fios***
- Obdália Santana Ferraz Silva
- 243 ***Sobre os autores***



## ***Prefácio***

Com as tecnologias digitais construímos os novos cenários e modos para interagir e comunicar nas comunidades virtuais, e o pensamento para a inovação pedagógica e a cenarização da mudança.

É este o enquadramento desenvolvido na presente publicação para a reflexão sobre as tecnologias digitais enquanto meios para a construção dos processos de mudança das políticas, modelos e práticas das comunidades de educação em rede; mudança que se expressa também na concepção da inclusão nas perspectivas social e digital de forma a promover a horizontalidade do acesso à formação e ao conhecimento nos mais diversos cenários, não só dos que decorrem das redes sociais, mas também de contextos específicos como os das prisões e dos hospitais.

A inclusão, como princípio a seguir, significa a afirmação da vontade para o desenvolvimento da confiança social nas perspectivas ética e epistemológica, enquanto meios para a inovação e a mudança realizadas na educação, no quadro da visão democrática e aberta, sustentada na igualdade de condições de acesso, partilha e colaboração na experiência e criação do capital de conhecimento social e cognitivo nas comunidades de aprendizagem e conhecimento.



Estas são comunidades abertas porque se estabelecem em rede e no espaço virtual desenhado na teia das interações de comunicação, e que se desenvolvem numa ecologia da fluidez das cenarizações emergentes dos contextos de aprendizagem na sociedade digital, em particular, no modo como construímos o pensamento para a criação das redes de conhecimento nos ambientes tecnológicos emergentes.

Daqui decorre a natureza destas comunidades que é profundamente dinâmica, não só porque se afirma no saber estar em rede, o qual se faz na construção da partilha e da voz social que afirma a identidade da comunidade, mas também na inclusão social e cognitiva para a experiência do conhecimento.

Face a estes cenários é urgente pensar a pedagogia para as mediações no virtual, em particular, nos modos como procedemos à transição do presencial para o virtual e como se aprende e cria o conhecimento nos contextos digitais.

Este é o maior desafio que enfrentamos, pois não basta transferir os modelos e práticas de ação presencial para a aprendizagem em rede. A virtualização é construída numa rede social e cognitiva fluída que se afirma como uma rede de partilha e colaboração potencialmente sem limites.

A rede, por definição, permite ligações em todos os sentidos, e, a partir destes, a construção das novas centralidades sustentadas no pensamento e nas práticas que podem, também, ter a sua origem nas periferias, o que constitui a possibilidade de afirmação do local no global. A rede é, neste sentido, a maior expressão da voz social das comunidades de aprendizagem virtuais para a criação de conhecimento na sociedade digital.

Mas a rede é, igualmente, o meio para o desenvolvimento da mediação tecnológica e pedagógica neste novo espaço de construção social e cognitiva. Na mediação tecnológica a interação constitui a dimensão da construção e da sustentabilidade social da comunidade. A mediação tecnológica representa, deste modo, a dimensão que podemos acolher na horizontalidade da interação social e de comunicação através da qual se procede à configuração da identidade da comunidade.

A mediação pedagógica, por outro lado, apresenta-se como o meio para transformar a interação social numa experiência de aprendizagem e criação de conhecimento. Mais do que uma interação constitui uma forma de inclusão para a rea-

lização da experiência da aprendizagem, a qual entendemos hoje que encontra nos processos colaborativos os meios para a definição dos objetivos e práticas da comunidade e a sustentabilidade para a criação do conhecimento em rede.

Aprender em rede significa o fim dos limites do tempo e da geografia. É a expressão da fluidez que decorre do digital no tempo e no espaço para a criação das novas configurações da presença virtual nos contextos emergentes da sociedade em rede.

Este é o objeto de análise que é desenvolvido nas narrativas dos investigadores que integram a presente publicação, na educação ao longo dos dez textos que dão forma a igual número de capítulos neste livro sob o tema Tecnologias e aprendizagens - delineando novos espaços de interação.

É uma publicação que apresenta um importante contributo para a construção do conhecimento neste domínio e que devemos acolher para fazermos deste um outro maior, o conhecimento no qual alicerçaremos o futuro do pensamento para a educação em rede.

*Lisboa, 5 de março de 2016  
Paulo Maria Bastos da Silva Dias  
Reitor da Universidade Aberta, Portugal*



## ***Apresentação***

O livro *Tecnologias e aprendizagens* – delineando novos espaços de interação surge do desejo de pesquisadores portugueses e brasileiros de socializarem, discutirem e refletirem sobre suas investigações mediadas pelas tecnologias digitais e telemáticas que nascem da combinação da informática com a telefonia em distintos cenários de aprendizagem que rompem os limites da sala de aula e a compreensão de que a aprendizagem se dá e ocorre apenas dentro do universo escolar.

Assim, nas interlocuções propostas nas teias deste livro será possível imergir nas aprendizagens mediadas pelas tecnologias em ambientes como hospitais, prisões ou redes sociais, ampliando as possibilidades de práticas inovativas que incluam sócio-digitalmente distintos sujeitos. Centrando-se, sobretudo, na análise dos processos pedagógicos com tecnologias digitais esta é, pois, uma obra que nos permite encarar a educação deste século como aberta, inclusiva e em rede.

O livro está dividido em dez capítulos escritos por pesquisadores portugueses e brasileiros que interagiram com programas de televisão, aplicativos, rede sociais, enfim diferentes interfaces comunicacionais.

O capítulo 1 da autoria de Paula Peres intitulado “Repensar Políticas para uma educação superior apetecível!” abre este livro, apresentando uma visão geral da atual conjuntura do ensino superior. O resultado do exercício de reflexão descrito procura reunir esperanças, cruzar vontades e constrangimentos, construindo instrumentos e meios de partilha que auxiliem o desmoronamento das paredes das salas de aula tradicionais e a criação de espaços, estruturas e organizações de aprendizagem ao longo da vida, sem prazos de validade ou uniformizações. O resultado, para além das reflexões sobre as políticas educativas, constitui, claramente, uma proposta pedagógica no sentido de fazer das instituições de ensino superior um lugar apetecível para todos os intervenientes, que são e querem ser diferentes.

No segundo capítulo, Vítor Gonçalves, traçando um quadro histórico e conceitual dos MOOC (*Massive Open Online Course*), apresenta-nos o texto “MOOC – evolução ou revolução na Aprendizagem?” identificando e caracterizando os principais tipos e variantes de MOOC, bem como as mais importantes plataformas para a sua criação e distribuição, e apresentando, de forma sucinta os aspectos principais que devem ser considerados no processo de planeamento e desenvolvimento de um qualquer MOOC.

Nos dois capítulos seguintes são apresentados projetos de EaD e *eLearning* em curso em estabelecimentos prisionais de Portugal.

No capítulo 3, intitulado “O *eLearning* para a inclusão digital de reclusas de um estabelecimento prisional português” da autoria de Angélica Monteiro e Carlinda Leite da Universidade do Porto é apresentado um projeto de *eLearning* em curso, num estabelecimento prisional feminino do Norte de Portugal, inscrito no paradigma da aprendizagem ao longo da vida (ALV), e que reflete a possibilidade do *eLearning* constituir um dispositivo de diferenciação pedagógica, promotor de inclusão digital.

Por sua vez, no capítulo 4, “Educação a distância e *eLearning* no Ensino Superior em Estabelecimentos Prisionais. Projeto de Desenvolvimento em Portugal”, José António Moreira, Graça Nunes e Domingos Caeiro, investigadores da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) da Universidade Aberta, apresentam um projeto de desenvolvimento em curso, resultante da parceria estabelecida entre a Universidade Aberta (UAb) e a Direção Geral de Reinserção

e Serviços Prisionais (DGRSP), que tem como principal objetivo desenvolver e avaliar um modelo de formação em EaD e *eLearning* inclusivo para o ensino e formação profissional em estabelecimentos prisionais, analisando o impacto deste modelo pedagógico nas percepções de competência dos indivíduos reclusos, nomeadamente, no que diz respeito à autonomia, responsabilidade, autodireção e autorregulação, confiança nas próprias competências, capacidade de resolução de problemas, problematização e motivação para aprender.

Ainda em contexto prisional, no quinto capítulo, os autores Rodrigo Barbosa e Silva e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior da Universidade Federal do Tocantins, discutem no artigo “A televisão como meio educativo na prisão: reflexões sobre a audiência de programas policiais no cárcere”, os sentidos que os presidiários de um presídio da Bahia atribuem para um programa jornalístico especializado em notícias policiais e violentas que são transmitidas através da televisão diariamente.

Isa Neves e Lynn Alves pesquisadoras da Universidade do Estado da Bahia e autoras do artigo denominado “Tecnologias digitais e da web no contexto hospitalar: possíveis (res)significações de práticas educacionais”, que está no capítulo seis, imensas no universo das classes hospitalares discutem conceitos, projetos, programas e políticas no cenário brasileiro, convidando os leitores a construir sentidos das tecnologias digitais e telemáticas especialmente nos cenários hospitalares, possibilitando que as crianças e adolescentes tenham a possibilidade de manter seus vínculos afetivos e comunicacionais, bem como continuar seus processos de escolarização.

O sétimo capítulo denominado “Composição de redes entre pedagogia, saúde mental e tecnologias digitais” de autoria de Deise Juliana Francisco, pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas e Karla Rosane do Amaral Demoly, pesquisadora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, discute experimentações realizadas e articuladas no âmbito da extensão, pesquisa e ensino em duas universidades nordestinas, com a mediação das tecnologias digitais em ambientes de saúde mental.

O “Programas de intervenção mediado por computador: potencialidades para reabilitação em rede no ambiente escolar”, se constitui no oitavo capítulo e foi escrito pelos pesquisadores Ana Carolina Lima Neiva e Neander Abreu da

Universidade Federal da Bahia. O artigo discute e socializa o potencial da mediação tecnológica de um programa de reabilitação computadorizado, o COGMED para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no cenário escolar.

Bianca Becker, José Carlos Ribeiro e Ilka Dias Bichara pesquisadores da Universidade Federal da Bahia, autores do nono capítulo intitulado “Brincadeiras espontâneas e tecnologias digitais: notas para reflexão sobre aprendizagem socio-cultural em contextos extraescolares” socializam os resultados da investigação que se propõe a escutar as crianças que interagem com as tecnologias digitais atribuindo uma dimensão lúdica.

Finalmente, o décimo capítulo intitulado “(Multi)letramentos e formação de professor na sociedade digital: entretecendo (desa)fios” de autoria de Obdália Santana Ferraz Silva da Universidade do Estado da Bahia, nos indaga sobre a seguinte questão: quais os desafios impostos pelos multiletramentos à formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, no contexto de tecnologias digitais? Questão que será analisada e discutida a luz de distintos interlocutores.

Dessas teias de articulações teórico-práticas produzidas pelos pesquisadores portugueses e brasileiros, resulta um leque de possibilidades que contribuem com novos olhares para os desafios de ensinar e aprender com a mediação das tecnologias digitais e telemáticas em espaços abertos e inclusivos.

*Lynn Alves e J. António Moreira*

# *Capítulo 1*

**Repensar políticas e pedagogias  
para uma educação superior  
apetecível!**

Paula Peres







## ***Introdução***

A educação superior em Portugal (e não só) vive momentos de agitação e até mesmo de crise de identidade no domínio da governação, das instituições, dos docentes e dos estudantes.

Os governos procuram um rumo, concretizando caminhos diferenciados de formação superior e ao longo da vida, sendo pressionados pelo ritmo acelerado da competitividade na escala global.

As instituições, por sua vez, procuram a luz na encruzilha de pântanos presenciais, a distância, mistos e agora também os MOOCs (*Massive Open Online Course*). Um caos que exige respostas de gestão e de organização, que desbrave caminhos para a edificação de estruturas de suporte sustentáveis e profícuas.

Os docentes do ensino superior, por sua vez, afogados em burocracias aspiram pelo tempo que um dia terão para pensar, formar e inspirar! Acresce as forças que se fazem sentir por cada barreira que se derruba na inquietação de fazer diferente.

E entretanto, os estudantes vivenciam experiências de aprendizagem locais quando no futuro serão chamados a agir global. Assistem a estas agitações que os empurram para um espaço de incertezas quanto ao futuro e quanto à necessidade de seguir os caminhos traçados. Onde a educação prévia e a falta de referenciais

os conduz à inevitável aceitação dos padrões tradicionais sem questionar, ou muitas vezes até desejar, sair de um terreno penoso, mas conhecido para um terreno potencialmente prazeroso mas desconhecido.

As relações sociais e pedagógicas contemporâneas têm sofrido grandes transformações, impulsionadas pela apropriação das tecnologias, que assume um papel crucial no rompimento de hábitos e comportamentos até outrora considerados inabaláveis. Devido à penetrabilidade em diferentes áreas na esfera das aprendizagens (formal, não formal e informal), a revolução tecnológica assume um papel não negligenciável na complexidade dos ambientes de formação de hoje e de amanhã. Ignorá-la será descurar o seu potencial de transformação, modernização, de competição e internacionalização.

Estas inquietações já não são recentes, tantas e tantas vezes são denunciadas as preocupações que emanam do crescente domínio das aprendizagens informais e não formais, sobre a confortável educação formal. (DIAS et al., 2010) São estas premissas que nos empurram para uma mudança de atitude e disrupção da aprendizagem intencional, organizada, estruturada e direcionada por um currículo no sentido de se obter uma qualificação formal. Há um estudo canadiano que indica que as pessoas despendem, em média, 15 horas por semana em atividades de aprendizagem informal. (LIVINGSTONE, 2001) Portugal pode não seguir a mesma tendência, mas decerto também é despendido muito tempo nestas atividades! Em teoria, estas matérias cruzam-se e atropelam-se, na prática, há um oásis que as distancia. As tentativas de permeabilidade entre os ambientes formais e informais são muitas, mas nem sempre os resultados são os esperados. Há também que considerar os níveis de visibilidade dos estudantes. Existem diferenças de visibilidades. (BENTO; SCHUSTER, 2003) Há alunos que faltam e aparentemente não se preocupam com o curso e com os seus colegas. Como resultado, verifica-se a não aprendizagem e conseqüentemente as baixas classificações ou desistências do curso. Há no entanto outros que embora estejam igualmente “invisíveis”, agem como testemunhas da aprendizagem, que estão ativamente envolvidos nos conteúdos e discussões do curso. Acedem frequentemente à plataforma, fazem todas as leituras sugeridas e procuram outras referências e ajudam nos seus ambientes de aprendizagem informal, mas não contribuem ativamente

na discussão online. Estes alunos estão na realidade a aprender. Este comportamento levanta a questão se será necessário convencionar a participação dos alunos, tornando obrigatório um determinado número de contribuições ou se se deve encarar este comportamento como um fenómeno de estratégia individual de aprendizagem. Tal como a baixa invisibilidade não é necessariamente má, a alta visibilidade também não é obrigatoriamente boa. Uma análise ao tipo de intervenções pode revelar que as contribuições existentes nas discussões podem diferir em termos de conteúdos. Há alunos que prosperam no aspeto social da discussão online. O problema é que focam o seu interesse no social e pouco na aprendizagem. Se o professor atribuir às classificações baseadas exclusivamente no número de interações, não detecta a falta de aprendizagem. Por fim há alunos que apresentam uma grande interação com os conteúdos e interpessoal. As suas contribuições online são substantivas e frequentes. Este cenário revela a importância de conferir liberdade aos percursos formativos fazendo face aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem individuais. Devem todos os alunos/formandos seguir a mesma sequência de aprendizagem, usar as mesmas ferramentas, trilhar os mesmos percursos, como é hábito nos processos formais? Por quê? A aprendizagem informal tem tendência a ser ativa, contrariando a frequente passividade dos processos formais. Existirá um ponto de cruzamento possível entre as dimensões estruturadas e formais com outras mais personalizadas orientadas para a criação de competências e resultados da aprendizagem? Admitindo que não é só com o acrescento de tecnologias web 2.0 que se resolve os problemas de permeabilidade das aprendizagens formais e informais, urge refletir sobre os atuais processos de formação!

Existe um livro, denominado “sociedade sem escolas”, que já foi escrito em 1971 por Ivan Illich que critica a institucionalização da educação. Recentemente, a Finlândia noticiou a intenção de acabar com o sistema por disciplinas... é, definitivamente, necessário refletir sobre os espaços de formação formais, não formais e informais, no sentido da promoção de aprendizagens significativas.

Com este capítulo pretende-se a reflexão sobre as estruturas de formação superior, sobre as políticas educativas estruturantes no sentido da criação de uma macro proposta pedagógica que se coadune com a atual sociedade do conheci-

mento. A revisão do estado da arte e o trabalho de campo conduzem a reflexão e a proposta de um referencial macro de atuação, no sentido de fazer das nossas escolas um local mais apetecível para todos os intervenientes.

## ***O Ensino Superior***

O sistema de ensino superior (como tantos outros sistemas) sofre constantes pressões, mais ou menos influenciadas pela evolução tecnológica. A realidade e as práticas educativas precedem a legislação, algumas das transformações são apressadas, sem a necessária estruturação e solidificação, balanceada com a presença constante dos que insistem em resistir. Para além do avanço territorial das tecnologias na educação superior, muitos outros ventos insistem em fazer balançar as estruturas seculares da educação superior. São exemplo disso a formação pedagógica dos docentes, o défice orçamental, a concorrência entre as Instituições de Ensino Superior (IES) por alunos e financiamento, o suporte nos 2º e 3º ciclos, a quebra de procura da IES, as bolsas de estudo, a fuga de “cérebros”, a carreira docente e tantos, tantos outros ventos de tempestade, que exigem respostas rápidas e assertivas para não deixar que o sistema do Ensino Superior (ES) se desmorone.

Num relatório produzido pela Comissão Europeia (2011), 35% dos empregos na União Europeia exige uma qualificação superior, mas em 2004 apenas 26% da força de trabalho tinha uma formação superior. Segundo este relatório, as economias atuais necessitam de pessoas capazes de combinar as aprendizagens formais e informais, com competências transversais para além das competências técnicas, “e-skills for the digital era”. Espera-se que até 2020, 40% dos jovens tenham completado com sucesso a sua formação superior ou equivalente, entre estes, até 2017 prevê-se que a conclusão dos estudos seja feita num país estrangeiro. O mesmo relatório sublinha ainda a importância das organizações/empresas/instituições participarem no desenvolvimento dos programas dos cursos, que poderão assumir diversos formatos (tempo parcial, a distância, ensino misto, modular, aprendizagem contínua e em contexto). O desenvolvimento das IES deve considerar a integração regional no processo de cooperação com as

empresas locais, com reflexos na flexibilização das estruturas vigentes. Paralelamente, ainda de acordo com o mesmo relatório, é importante incentivar as IES a investir na formação contínua dos seus docentes, desenvolver competências emergentes e recompensar os professores pelo acompanhamento e melhoria contínua. Acresce a importância de impulsionar novas formas de cooperação com outros países dentro e fora da União Europeia. De acordo com este mesmo relatório o investimento na educação Superior na Europa é baixo quando comparada com o investimento feito por outros países, como os EUA ou o Japão.

A pesquisa por uma instituição superior por parte dos estudantes é cada vez mais sustentada em fatores globais e diversificados, nomeadamente os oferecidos pelos rankings, como o *U-Multirank* ou *Infocursos* (a empregabilidade, a investigação, a transferência de conhecimento, a orientação para o mercado nacional e internacional, etc.). As tecnologias prometem suportar estes processos tornando os ambientes educativos mais eficientes, orientados às necessidades do mercado e dos estudantes, professores e investigadores, numa escala global. O nível de integração das tecnologias parece constituir cada vez mais um elemento importante na decisão. Chegados a este ponto, equacionam-se os paradigmas e modos de formação presencial, a distância (incluindo os MOOCs) ou mistos em cada contexto.

## ***Oferta de e/b-Learning no Ensino Superior***

Segundo um relatório produzido pela Docebo (2014), o *eLearning* apresenta uma taxa de crescimento de cerca de 7,6% ano. Entre (2012-2016) é na Ásia que se assiste a uma maior taxa crescimento (17,3%, liderado pela Índia, China e Austrália), seguida da Europa de Leste (16,9%, liderado pela Rússia), África (15,2%) e América Latina (14,6%). Os mercados dos EUA e Europa Ocidental são os mercados mais maduros no que respeita ao *eLearning*.

No que concerne especificamente ao Ensino Superior, de acordo com o relatório da Comissão Europeia (2014), ainda são raras as instituições de Ensino Superior Europeias que centram a sua oferta formativa em programas assentes em sistemas de *e/b-Learning*.

Há países em que a oferta de formação online é um setor quase exclusivo das Universidades Abertas públicas, não havendo expressão nacional as iniciativas por parte da IES ditas tradicionais. Pode referir-se como exemplo os países como a Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, Itália, Chipre, Malta, Portugal, Eslovénia. Há também os países em que essa oferta é disponibilizada por Universidades Abertas de cariz privado, como é o caso da Irlanda, Itália, Malta e Eslovénia.

Há países que embora não tenham uma Universidade Aberta, têm instituições que, sem apoio ou diretrizes dos governos, desenvolvem iniciativas próprias de *e/b-Learning*, como é o caso da Itália, Suécia, Finlândia ou Dinamarca. Nestes países, o eLearning encontra-se já bastante disseminado entre as tradicionais instituições de ensino superior. Ainda assim, é mais comum as instituições de ensino superior integrarem estas abordagens em programas de ensino misto (Blended Learning) do que oferecerem programas integralmente organizados nas modalidades de eLearning. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014)

No caso do Reino Unido para além da Universidade Aberta (maior Universidade Aberta na Europa), oferece também programas de formação em regime de *e/b-Learning* através das suas IES ditas tradicionais, com apoio do governo. Para além do Reino Unido, há outras IES tradicionais em outros países que oferecem formação essencialmente em b-Learning com apoio do governo seja através de orientações estratégicas ou de projetos concretos destinados a reforçar estas modalidades de aprendizagem. Como exemplo pode referir-se a Comunidade Germanófono da Bélgica, Bulgária, República Checa, Irlanda, Estónia, França, Letónia, Lituânia, Polónia ou Noruega. O apoio pode assumir a forma de declarações em documentos orientadores que convidam as instituições de ensino superior a integrar tal oferta nos seus programas (por exemplo, a Comunidade Germanófono da Bélgica, Irlanda, Letónia e Polónia) ou de uma permissão para a acreditação de programas de educação a distância (como na República Checa). Por outro lado, algumas autoridades centrais estipularam formalmente o seu compromisso de reforçar a oferta de em *e/b-Learning* em documentos de orientação estratégicos. Este é o caso da República Checa, França e Reino Unido. Para além de documentos de orientação estratégica que definem as futuras iniciativas, há autoridades centrais de alguns países a apoiarem projetos específicos destinados a reforçar a oferta de educação *e/b-Learning*. A Bulgária, Estónia, França, Lituânia e Noruega

oferecem exemplos relevantes a este respeito. Com o apoio dos fundos europeus, a Bulgária conseguiu implementar uma série de iniciativas para apoiar a educação online no ensino superior. Por exemplo, no âmbito do projeto “Elevar a qualificação dos professores universitários” (2008-2011), mais de 250 docentes universitários receberam formação em práticas de *eLearning* na disciplina da sua especialidade. Na Estónia, em 2013-2014 foi implementado um projeto intitulado “Desenvolvimento de meios eletrónicos de educação a distância no ensino superior”, o Ministério da Educação apoiou o *eLearning* através do programa intitulado “Best” para 2008-2013, que abrangeu 20 instituições de Ensino Superior. Para além disso, o Centro de Inovação para as Iniciativas de Educação Digital coordena e facilita atividades e desenvolvimentos no campo da educação baseada nas tecnologias da informação e da comunicação. As suas atividades incluem a coordenação do consórcio Estoniano de e-Universidades. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014)

No que concerne aos MOOCs, pouco a pouco estes conquistam o seu espaço. O Reino Unido criou a plataforma Future Learn que oferece MOOCs desenvolvidos por universidades britânicas, representa uma resposta do Reino Unido ao movimento de popularização dos MOOCs iniciado pelas plataformas norte-americanas: Coursera, edX e Udacity. Em 2013 o ministério do Ensino Superior e Investigação Francês, lançou uma agenda com 18 medidas para a criação de uma plataforma francesa de cursos MOOC (France Université Numérique). Esta plataforma foi desenvolvida no âmbito de uma parceria entre o edX e o Ministério de Educação Superior Francês. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014)

As diversidades aqui referidas refletem uma verdadeira panóplia de situações por toda a Europa, podendo também espelhar o facto de as instituições terem autonomia nesta área e não serem obrigadas a reportar a extensão da sua oferta de programas em *e/b-Learning*. Consequentemente, também muitas das iniciativas que vão sendo descritas em artigos científicos não coligem para uma referência nos relatórios internacionais sobre estas matérias. A Áustria e a Noruega parecem constituir exceções a esta realidade, na medida em que criaram um mecanismo que obriga as instituições de ensino superior a informar sobre o grau de implementação de cursos em *e/b-learning*. Mais especificamente, na Áustria, este elemento faz parte dos critérios para avaliar o desempenho das instituições de



ensino superior. Na Noruega, o governo indica no seu orçamento anual que a oferta flexível é um dos objetivos das instituições de ensino superior, e que estas devem informar as autoridades relativamente a este ponto. Segundo as informações disponíveis, no sistema educativo Norueguês, em 2012, 6 % a 7 % dos estudantes estavam inscritos em cursos em *eLearning*. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014)

## ***O e/b-Learning e as aprendizagens formais, não formais e informais***

Constata-se que a oferta de cursos em *e/b-Learning* não significa exatamente o mesmo para todas as instituições. Disponibilizar conteúdos online, não é *e/b-Learning*. A implementação de sistemas de *e/b-Learning* envolve-se de uma complexidade que se enriquece nos processos de tutoria e integração das aprendizagens formais, não formais e informais. Os objetivos da oferta de formação *e/b-Learning* deve transcender a vontade de alargar o campo de atuação para além das fronteiras regionais e internacionais, na expectativa de captar novos estudantes. Deve prosseguir as metas da modernização, da inovação e da internacionalização, procurando fazer da IES um local apetecível para os estudantes capaz de os preparar para os atuais mercados globais e sem fronteiras.

Serão todas as formações passíveis de serem oferecidas em *e/b-Learning*? Sim, pois na verdade estamos a falar de um paradigma de formação, não de uma forma distante de aprender. O roteiro pedagógico terá de responder às necessidades específicas dos contextos formativos que influenciará o nível de *blended* utilizado. Naturalmente, haverá contextos em que são necessárias mais sessões presenciais do que outros. As sessões presenciais têm como principal objetivo apoiar as atividades que decorrem online, completar, praticar, avaliar. No sentido do *flipped classroom* com recurso às tecnologias web. O número de sessões presenciais sofre influência dos níveis de conhecimento que se pretende atingir a cada momento. Planear é preciso!

A incorporação das aprendizagens informais nos processos formais é cada vez mais premente e adequada à atual sociedade do conhecimento. A utilização

das redes sociais e grupos de discussão na web muitas vezes ganham mais vida após a conclusão dos processos formais, como meio de dar continuidade às aprendizagens construídas. Paralelamente, há registos de experiências efetuadas no sentido da integração dos MOOC na educação formal. (NGUYEN et al., 2014; MONTES et al., 2014) Para que estas realidades se combinem numa colaboração efetiva, é fundamental que o processo de formação ocorra numa dimensão muito para além das fronteiras físicas das salas de aula tradicionais. Tal como defendido por Montes e colaboradores (2011) importa promover a mobilidade virtual, democratizar o acesso a estudos internacionais e transnacionais. Procurar promover a colaboração entre professores e equipa de investigadores, a complementaridade, especializações, redes de colaboração, duplas titulações, com reconhecimento de graus entre instituições, ligação entre IES no mundo. Os professores e os alunos que participam em programas internacionais beneficiam linguisticamente, culturalmente e educacionalmente da experiência. O recurso ao *e/b-Learning* pode ser explorado para a internacionalização do currículo e como um meio de promover profícuas experiências de aprendizagem.

Paralelamente, crescem os registos, nos relatórios internacionais, da necessidade de considerar o desenvolvimento das competências transversais nos planos curriculares, tais como a capacidade de “aprender a aprender” ou “processar e gerir informação”. A consideração de um currículo aberto em rede implica uma topologia de currículo internacional. Segundo McKinnon (2012), o suporte a estas estruturas exige a abordagem de temas internacionais, uma visão global de comparação, uma atenção nos aspetos culturais do conteúdo, uma análise das perspectivas de outros países, o desenho do curso contemplando a participação de estudantes estrangeiros, etc.. Estas incorporações terão reflexos não negligenciáveis nos papéis dos intervenientes nos percursos formativos cada vez mais flexíveis em relação ao tempo e ao espaço. Ainda de acordo com McKinnon (2012), no contexto dos currículos internacionais e no que concerne ao perfil dos professores/tutores, é necessário que estes possuam conhecimentos básicos da teoria da educação. Que sejam capazes de incorporar conteúdos internacionais nas matérias, que tenham uma visão crítica da sua própria cultura e assunções, que conheçam outras culturas e que sejam *open mind* para apreciar visões

diferentes. Um enorme desafio! No que concerne ao perfil dos estudantes, importa que estes possuam um pensamento flexível, um comportamento adaptativo, possuam capacidade linguística, de leitura atenta, procurando perceber as diferenças de linguagem e possuam autoconhecimento da sua própria cultura e visões assim como um “espírito de aventura”.

Quando se reflete sobre os cenários de integração das aprendizagens informais em contextos formais emergem questões sobre a validação das competências adquiridas fora dos espaços formais. Em geral, essa validação é efetuada por meio da avaliação de conhecimentos. A validação das competências adquiridas em contexto de trabalho e ambientes informais tem sido uma aposta no âmbito da política europeia de educação, impulsionada pelo processo de Bolonha que pode agora ser revisitado no quadro das competências adquiridas, por exemplo, com a conclusão bem sucedida de um curso MOOC. Os documentos denominados de Bolonha *Framework* e o *European Qualification Framework* (EQF - para cada um dos 8 níveis de ensino) (UNIÃO EUROPEIA, 2005), para além de suportarem os processos de mobilidade, auxiliam na descrição das metas a atingir e dos resultados da aprendizagem.

O número de iniciativas de *e/b-Learning* tem vindo a aumentar e a tornar-se mais sustentadas. Não obstante é reconhecida a panóplia de soluções existentes e a importância de respostas mais coesas com capacidade de uma real integração dos ambientes formais e informais de aprendizagem. Nesse sentido, em Portugal, está em curso um projeto denominado “Governança e Práticas de *eLearning* no Ensino Superior” que pretende contribuir para apoiar a construção de um referencial de boas práticas e melhorar os mecanismos de governação operados pela política pública portuguesa. De modo geral, pretende expandir o ensino a distância pela acreditação, financiamento e medidas legislativas.

## ***Proposta de modernização para as Instituições de Ensino Superior (IES)***

A investigação das práticas e teorias educativas contemporâneas, permite ditar às IES o desenho de currículos abertos, flexíveis, orientados para as competên-

cias, para o mercado de trabalho, para a criação, inovação e desenvolvimento de ideias. Deve procurar ampliar e consolidar espaços de aprendizagem fortemente orientados para a prosperidade de competências transversais, incluindo competências de comunicação interpessoal e intercultural, empreendedorismo, trabalho em equipa e aprendizagem de línguas.

Sob a orientação de uma prática em contexto e numa tentativa de sistematização do trabalho de investigação realizado é possível desenhar uma macro proposta para a estruturação das aprendizagens formais, informais e não formais. Numa primeira etapa de formação a integração dos MOOC poderá suportar a promoção de competências básicas (essencialmente ao nível de Conhecimento e Compreensão de conceitos, primeiro e segundo nível da taxonomia de Bloom (1956) e para a atualização de necessidades específicas ou pré-requisitos de formação.

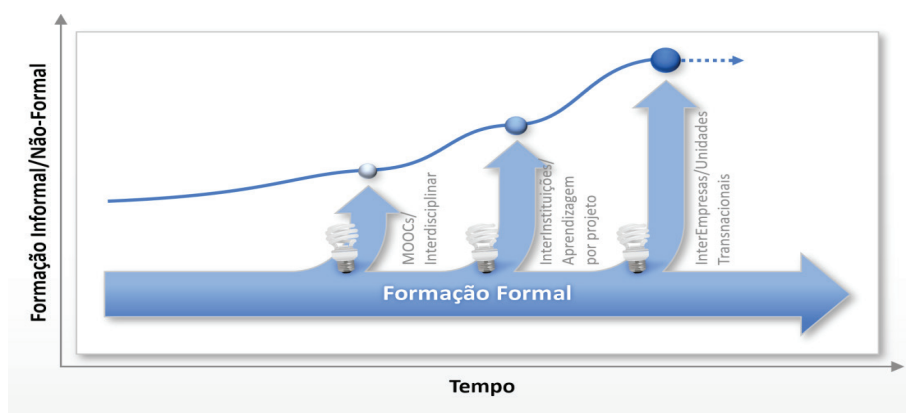
Numa segunda etapa de formação formal, sublinha-se a importância da criação e desenvolvimento de programas de colaboração entre os estudantes e as IES que incentivem o desenvolvimento de atividades em projetos de investigação ou outras atividades relacionadas com as áreas de formação. Na conjugação do formal e do informal, torna-se importante estabelecer critérios de atribuição de ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) em atividades extracurriculares. O desenvolvimento do trabalho colaborativo entre IES/cursos (exemplo alunos de arte, de tecnologias, de engenharia a participar no desenvolvimento de um projeto comum) permitirá a autorregulação da rede, identificando forças e oportunidades para alianças ao nível de projetos de investigação e de cooperação, ao nível da oferta formativa e da organização de planos curriculares. Os antigos estudantes das IES poderão potenciar esta fase da formação. É importante desenvolver estudos e envolver parceiros na construção dos currículos, tendo em conta as necessidades de mercado.

Numa última etapa de formação cresce a importância de diversificar e aumentar os serviços prestados à comunidade. Fomentar a articulação institucional entre a oferta de cursos por regiões tendo em vista a criação de estratégias integradas. Importa redefinir as interfaces das IES com a sociedade, criar portfólios de serviços e oferta de formação direcionados para o meio empresarial. Poderão surgir parcerias com empresas também para o desenvolvimento de tecnologias e conteúdos para MOOCs. No que concerne à internacionalização e transnacionalização.

Importa refletir sobre a preparação das IES para uma concorrência internacional. Atualmente tem sido opção a transnacionalização que implica o desenho de cursos ou unidades/disciplinas em conjunto permitindo a mobilidade virtual e experiências internacionais em diferentes cursos.

Graficamente, podemos ter a seguinte representação das fases de formação formal e sua integração com a aprendizagem informal:

**Figura 1 – Fases de formação formal**



Fonte: Elaborada pela autora.

Para além da formação formal, importa fortalecer oferta de Aprendizagem ao Longo da Vida, aproveitando parcerias, através de pequenos módulos, não conferentes de grau, que poderão também apresentar-se como forma de colmatar lacunas de aprendizagem prévia. Importa ainda apostar na formação pós-graduada como forma de requalificar profissionais e desenvolver competências.

Na operacionalização dos conceitos descritos, é necessário considerar as implicações ao nível das instituições, dos docentes e dos estudantes.

Ao nível das instituições é importante que a formação *e/b-Learning* seja considerada na estratégia organizacional, assumindo todos os desafios de gestão da mudança, de organização, de validação, de identidades, de avaliação, de retorno do investimento, etc. No que concerne à internacionalização, a definição de uma estratégia nacional não pode atentar contra a autonomia das instituições, deve

antes oferecer coerência e visibilidade aos esforços parcelares que cada instituição desenvolve. Propostas de formações em *e/b-Learning* em consórcio, principalmente pós-graduações, permitem estruturar e enriquecer os currículos assim como promover relações e projetos em colaboração.

Para que tudo isto seja possível é fundamental a aposta na formação dos docentes, quer na perspectiva tecnológica quer a perspectiva pedagógica. Importa ainda considerar aspetos de gestão operacional como o cálculo dos tempos de formação e tutorias, os mecanismos de recompensas e motivação e os aspetos relacionados com os conteúdos, direitos de autor e propriedade intelectual.

No que concerne aos estudantes, a relação com as tecnologias no seu dia-dia não tem necessariamente a mesma proporcionalidade da sua relação em contexto académico. Importa considerar a integração das aprendizagens formais e informais, a aprendizagem ao longo da vida, o mercado nacional e internacional (competências técnicas e transversais), a maturidade, motivação e autonomia.

## ***Reflexões finais***

A promoção da aprendizagem informal e não formal nos processos de formação formal é, na atual sociedade do conhecimento, essencial, fortalece a preparação para uma aprendizagem ao longo da vida. Esta visão é muitas vezes associada às perspectivas construtivistas e socio-construtivistas que podem ser operacionalizadas pela oferta de liberdade da escolha dos percursos de aprendizagem, suportada nas tecnologias web e promovendo o desenvolvimento de ambientes inclusivos onde o acesso à informação é aberto e rico em contexto.

Os processos de formação devem explorar a arquitetura de redes atuais, sem permitir que o excesso de bits homogeneíze e massifique as diversidades culturais, mas explorando todo o seu potencial de transformação e de criação de espaços sem fronteiras. Espaços geradores de experiências de aprendizagem únicas, resultado de novas relações sociais em que cada ator é simultaneamente consumidor e produtor de informação.

As visões populares das tecnologias educacionais tendem a exagerar tanto na promessa como no risco. Os computadores e a internet não são remédios instan-

tâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas. Nem a educação online vai substituir os professores, nem a internet vai influenciar negativamente os estudantes. A ênfase não recai na tecnologia, esta deverá ser transparente e atuar como um instrumento promotor de redes de aprendizagem e conhecimento. O foco deverá ser nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento de qualidade na educação.

Os modelos de formação atuais devem procurar explorar a criação de novos currículos suportando numa tecnologia que se apresenta transparente, quase invisível para quem a usa, realçando o seu papel instrumental.

A tecnologia sozinha não muda a prática escolar. Para maximizar os benefícios da inovação tecnológica importa alterar a forma como se pensa a educação. É este mix de uma sociedade presencial e virtual que nos conduz ao conceito de *blended-learning* (*b-learning*). É neste campo que alcançamos o conforto da presença física e exploramos todo o potencial das aprendizagens em rede, mediadas pelas tecnologias. Desengane-se quem procura nesta modalidade transformar as aprendizagens online em extensões das aprendizagens presenciais.

Se um estudante tende a achar tediosa uma aula em que professor, durante horas, expõe as matérias, que este mais facilmente aprenderia por si só visualizando vídeos e interagindo online, quem o poderá criticar? A extensão da aula tediosa para os ambientes online não acrescentará qualidade à formação oferecida. O seu dia-dia está repleto de confrontos entre a apreensão de conhecimentos pela via escolar e a aquisição de conhecimentos pela via informal. Esta é a sociedade *blended* que exige mudanças no sentido de fazer das escolas um lugar apetecível, recompensante e prazeroso para os estudantes.

Para isso é necessário repensar os padrões tradicionais de ensino, oferecer infraestruturas, apoio técnico, científico e pedagógico, impulsionar a alteração dos diálogos, refletir sobre as práticas e as aprendizagens, promover uma cultura de colaboração, de partilha, de rede. É necessário adaptar os currículos, os objetivos, os materiais, as metodologias, as políticas de avaliação dos docentes e dos estudantes, a própria cultura das instituições.

É necessário criar estruturas capazes de responder às necessidades de aprendizagem ao longo da vida, com currículos semiestruturados que exigem a

flexibilização dos planos curriculares, numa oferta mais personalizada e descentralizada. Considerando a educação formal e informal, a inclusão dos MOOC, o trabalho interdisciplinar e os projetos interescolas e interempresas (nacionais e internacionais).

A prioridade no aprender a pensar e pesquisar sobre a própria aquisição de conhecimento deixando que os processos cognitivos dos estudantes se desenvolvam fora das normas de receituário em que a memorização prevalece. Responsabilizando os estudantes sobre a sua própria aprendizagem, desenvolvendo os processos de autoformação suportados por metodologias de blended. Considerando os momentos de aprendizagem individual e enriquecendo as horas de contacto presencial tornando-as mais significativas.

Não é uma utopia considerar as tecnologias como uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização, abertura, personalização de percursos de aprendizagem, mas esta exploração exige uma mudança de paradigma, para instituições digitalmente inovadoras capazes de transformar o ensino presencial num suporte ao ensino online. É nesta visão disruptiva que assenta a atual sociedade de aprendizagem em rede. As necessárias mudanças organizacionais são muitas vezes dolorosas e implicam enormes desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança. Sem essas mudanças as tecnologias serão usadas apenas para facilitar práticas tradicionais resultando num incremento de valor residual da qualidade da formação oferecida.

## **Referências**

BENTO, R.; SCHUSTER, C. Participation: the online challenge. In: AGGARWALL, A. (Ed.). *Web-based education: learning from experience*. Hershey: Information Science Publishing, 2003. p. 156-164.

COMISSÃO EUROPEIA. *A modernização do ensino superior na Europa: acesso, retenção e empregabilidade*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2014.

COMISSÃO EUROPEIA. *Communication from the Commission to the european parliament, council, the european economic and social committee and the committee of the regions:*



supporting growth and jobs: an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems. Luxemburgo: EUR-OP, 2011.

DIAS, A. et al. LMS vs PLE: fusão ou choque?. In: COSTA, F. A. (Org.). ENCONTRO INTERNACIONAL TI E EDUCAÇÃO, 2, 2010, Lisboa. *Actas...* Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: <<http://www.facebook.com/pages/LMS-vs-PLE-Fus%C3%A3o-ou-choque/155052861180144>>. Acesso em: 15 maio 2015.

DOCEBO. *E-Learning market trends & forecast 2014-2016 report*. 2014. Disponível em: <<http://www.docebo.com/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

BLOOM, J. Taxonomía de bloom de habilidades de pensamiento. *Pensamiento*, Buenos Aires, p. 1-5, 1956.

LIVINGSTONE, D. W. *Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research*. Toronto: NALL, 2001. Disponível em: <<https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

McKINNON, S. *Global perspectives: internationalising the curriculum at Glasgow Caledonian University*. Glasgow: [s.n.], 2012.

MONTES, R.; DONDI, C.; SALANDIN, T. In-depth - Virtual mobility: the value of intercultural exchange. *eLearning Papers*, n. 24, p. 1-9, 2011. Disponível em: <[www.elearningpapers.eu](http://www.elearningpapers.eu)>. Acesso em: 25 maio 2015.

MONTES, R et al. Generating lifelong-learning communities and branding with massive open online courses. *Information Resources Management Journal*, v. 27, n. 2, p. 27-46, 2014.

NGUYEN, C. et al. Realising the potential of MOOCs in developing capacity for tertiary education managers. *Information Resources Management Journal*, v. 27, n. 2, p. 47-60, 2014.

UNIÃO EUROPEIA. *The bologna framework and national qualifications frameworks: an introduction*. Londres: [s.n.], 2005.

# *Capítulo 2*

**Mooc – evolução ou revolução  
na aprendizagem?**

Vitor Gonçalves





## ***Introdução***

Atualmente, muita da informação e do conhecimento que um indivíduo adquire deriva da interação com a internet e as novas medias, tanto no âmbito de processos formais e informais de educação e formação como no contexto do quotidiano em geral.

A sociedade da informação e do conhecimento em que vivemos favorece a disseminação da informação e uma participação cada vez mais ativa do utilizador tanto na leitura, como na escrita da web, através das diversas tecnologias e ambientes da internet. O utilizador é, cada vez mais, não só ávido de conteúdos, mas também produtor dos seus próprios conteúdos. Contribui, assim, para o crescimento de espaços de informação e de aprendizagem, quer através da produção e distribuição de conteúdos ou tutoriais em blogs, redes sociais ou páginas web, quer através da interação com conteúdos e parceiros de aprendizagem em plataformas de *eLearning* e, mais recentemente, através de plataformas de distribuição de MOOCs (Massive Open Online Courses).

Em primeira instância, um MOOC é um curso online aberto, normalmente sem pré-requisitos formais, sem limite de participantes e muitos deles gratuitos

(pode-se afirmar que os custos de muitos destes cursos estão essencialmente associados aos processos de certificação).

Esta modalidade de educação a distância (pese embora num formato informal) poderá evolucionar (ou mesmo revolucionar) a aprendizagem? Apesar de algumas vozes discordantes, podemos afirmar, desde já, que sim. Se não for descurada a importância com os aspetos pedagógicos ao promover acesso a recursos de alta qualidade a custos cada vez mais baixos, já que atualmente os aspetos tecnológicos parecem fornecer as condições necessárias para democratizar o acesso à informação e a equidade ao conhecimento, os MOOCs fornecem as condições indispensáveis para suportar a interação entre os participantes neste processo de educação e formação. Não obstante, desde que confirmada a competência digital dos professores e alunos, o acesso às tecnologias e a adequabilidade dos conteúdos e atividades, pode-se considerar que uma estratégia ao nível dos MOOCs, tal como a estratégia ao nível do *eLearning*, é condicionada por dois fatores principais: o tipo de público-alvo e o tipo de programas de formação.

Face ao contexto atual, este livro, subordinado à temática da Pedagogia e Aprendizagem em Espaços Abertos, Inclusivos e em Rede, não poderia deixar de incluir a análise aos MOOCs, enquanto tecnologia educativa em prol da inovação e, até mesmo, da inclusão sociodigital.

Assim, numa primeira secção, pretende-se esclarecer conceitos e tecnologias, contribuindo para a discussão dos MOOCs como ambientes de aprendizagem. De seguida, identificam-se e caracterizam-se os principais tipos e variantes dos MOOC, bem como as mais divulgadas plataformas para a sua criação e distribuição. Posteriormente, não ignorando as questões pedagógicas, económicas, sociais e legais, apresentam-se sucintamente os aspetos a considerar no processo de planeamento e desenvolvimento de um MOOC, ilustrados com a oficina de formação “MOOC: uma tecnologia educativa de futuro”, que decorreu durante o mês de julho de 2015 em modalidade a distância (totalmente online). Finalmente, considerando alguns contextos especiais, como hospitais, prisões ou redes sociais, pretende-se enfatizar a utilidade destes cursos para esses contextos especiais. Não esquecendo que os mesmos podem constituir também uma modalidade válida face às restrições geográficas e temporais do modelo de formação contínua de professores ou mesmo uma forma de aprendizagem aberta

e de captação de alunos para os cursos tecnológicos superiores especializados, cursos técnicos superiores profissionais e para os cursos de licenciatura ou de mestrado, oferecendo online e gratuitamente algumas das unidades curriculares em formato MOOC com vista a cativar potenciais alunos.

## **MOOC: conceito e sua evolução**

Há mais de uma década que as organizações educativas têm vindo a explorar as potencialidades da internet e da aprendizagem online para a captação de alunos, nomeadamente, através de diversos modelos e sistemas de *eLearning*, mais concretamente Learning Management Systems (LMS). Em 2004, o OpenCourseWare, iniciado em 2000 pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), adotou a licença Creative Commons através do modelo aberto Open Educational Resources (OER), permitindo o download gratuito e a modificação para uso não comercial de todo o material educativo. Os OER são materiais educativos em diversos formatos que um autor disponibiliza abertamente para utilizar e adaptar no processo de ensino e aprendizagem.

O *OpenCourseWare* consistiu na conversão do material existente para um formato digital online (vídeos, apontamentos de aulas, demonstrações interativas, exercícios, exames, entre outros recursos ou ficheiros).

De acordo com o Edu Trends Report MOOC (2014), para além da origem dos MOOC estar relacionada com a tecnologia dos Recursos Educativos Abertos (Open Educational Resources), não será a tecnologia, por si só, a resolver os problemas da educação se não incluir, deliberada e propositadamente, a componente social, ou seja, a Aprendizagem Social Aberta (Open Social Learning).

O primeiro curso criado sob o acrónimo MOOC apareceu em 2008 e designou-se “Connectivism and Connectivist knowledge”. Foi lançado por George Siemens, Stephen Downes e o tecnólogo instrucional David Cormier e nele participaram cerca de 2.200 pessoas interagindo através de um grupo do *facebook*, wikis, fóruns e blogs.

A proposta conectivista de Siemens não estava propriamente interessada na escala, mas sim nas conexões, já que o conhecimento é algo que não reside

apenas na mente de um indivíduo, mas sim que se distribui através de redes. Ou seja, o conhecimento deriva do conteúdo que um indivíduo adquire do processo de aprendizagem, mas também de qualquer outro meio que lhe permita acesso à informação.

Desde então o conceito foi evoluindo e diversas plataformas e MOOCs foram aparecendo, dos quais se destacam: o curso “Introduction to Artificial Intelligence” com 160.000 alunos de 190 países (realmente massivo), criado por Sebastian Thun e Peter Norvig, em 2011, e que esteve na origem do fornecedor de MOOCs com fins lucrativos Udacity fundado por Sebastian Thrun, David Stavens e Mike Sokolsky; o curso “CS101: Introduction to Computer Science (Building a Search Engine)” que já contou com 400.000 estudantes desde a sua criação por David Evans, em fevereiro de 2012; o curso “Circuits and Electronics” com 120.000 alunos (Anant Agarwal, março de 2012), embora apenas cerca de 10.000 alunos tenham ficado no curso até ao exame de metade do período. Destaca-se também a fundação do fornecedor de MOOCs com fins lucrativos Coursera (Andrew Ng e Daphne Koller, abril de 2012) e o projeto edX sem fins lucrativos (MIT e Stanford University, maio de 2012). Nesse mesmo mês, o curso “Introduction to Computer Science” (Udacity, maio de 2012) teve 314.000 estudantes. No Outono de 2012, edX reeditou o curso “Circuits and Electronics” tendo registado 370.000 alunos. Apenas durante 2013, apareceram os primeiros fornecedores de MOOCs fora dos EUA: MiríadaX; Australia’s Open2Study; UK’s FutureLearn da Open University do Reino Unido; a alemã Iversity, entre outros. De referir que, face à união de esforços na criação e disponibilização de cursos gratuitos online por parte de diversas universidades de renome, o ano de 2012 foi intitulado “The year of the MOOC” pelo “The New York Times”.

Embora, em 2012, o entusiasmo e expectativas tenham demonstrado uma tendência no contexto dos MOOC, comprometendo a educação convencional, o ano seguinte trouxe críticas e dificuldades relacionadas com a sustentabilidade económica, a acreditação e a qualidade e eficiência académicas. Não obstante, o Horizont Report 2014 evidencia que os MOOCs seguem dominando a discussão enquanto formas alternativas de Educação, tal como se pode constatar no Edu Trends Report MOOC (2014). Este tipo de cursos pode inclusive vir a ser utilizado para a redução de custos em instituições académicas com problemas financeiros,

contudo devem ser encontradas soluções para que estes não se convertam em armas contra os próprios docentes.

O facto de cada indivíduo poder escolher o espaço e gerir o seu próprio tempo, sem as obrigações nem as formalidades de uma aula presencial convencional, contribui decisivamente para o sucesso deste modelo. Normalmente os MOOCs são gratuitos, a temática ou disciplina é dividida em módulos compostos predominantemente por vídeos, apresentações ou outros documentos e ligações recomendadas. A avaliação incide essencialmente em tarefas e testes de escolha múltipla, preenchimento lacunar ou questões verdadeiro/falso. Os formadores têm, normalmente, ligação a instituições de ensino superior e o assincronismo impera.

Independentemente da evolução e sucesso deste modelo, convém não esquecer que o ensino presencial convencional continuará a ser necessário e exigido para diversas temáticas, vários conteúdos e diferentes tipos de públicos. Apesar da evolução evidenciada por Thomas L. Friedman (2012), no seu artigo intitulado “Come the revolution”, o MOOC não parece representar uma revolução, mas sim uma evolução que aproveita as potencialidades das tecnologias, nomeadamente a massificação dos tablets e outros dispositivos móveis, para permitir a democratização do conhecimento.

Para Kay e colaboradores (2013), os MOOCs expandiram-se consideravelmente porque prometeram alta qualidade, personalização e educação aberta (conhecimento partilhado livremente sem restrições demográficas ou económicas, tal como referem Yuan e Powell (2013).

Mas, afinal, o que são os MOOCs? Traduzindo a sigla do inglês são cursos *online*, abertos e massivos que permitem assistir a pequenos excertos audiovisuais, ler textos recomendados, participar em discussões através de diversas ferramentas sociais ou fóruns de discussão, praticar com quizzes ou outras atividades similares e realizar testes de avaliação. Analisando os conceitos subjacentes à sigla (GONÇALVES; GONÇALVES, 2015): Massive (disponível para um público amplo, favorecendo a amplitude geográfica); Open (aberto, facilitando a democratização do conhecimento e sem nenhum tipo de restrição, quer em termos económicos, quer mesmo em termos de pré-requisitos); Online (disponível desde que se possua ligação à internet); e Course (formato de curso, com início e fim estabe-



lecidos, interação entre participantes, aquisição de novos conhecimentos e/ou atualização de conhecimentos prévios e processos de avaliação).

Este modelo é escalável, pois permite oferecer educação de qualidade sem custos ou a custo relativamente baixo, a milhares de participantes numa única sessão, sem grandes restrições nos processos de admissão, sem restrições inerentes a períodos escolares e com opções de certificação e de acreditação formal, tal como é referido no Edu Trends Report MOOC (2014).

## ***Fornecedores e plataformas MOOCs***

Atualmente, os maiores fornecedores de MOOCs são: Coursera, edX, Udacity, Udemy, Iversity, Khan Academy, FutureLearn, Miriadax, OpenupEd, OpenHPI, MOOEC, Eliademy, Open2Study, entre muitos outros que têm vindo a fornecer plataformas para desenvolvimento e alojamento de MOOCs nestes últimos dois ou três anos.

A Coursera é uma plataforma agregadora de cursos que realiza parcerias com as melhores universidades e instituições de ensino em todo o mundo, para oferecer cursos online e gratuitos a todos (mais de 1000 cursos oferecidos por 121 instituições parceiras em julho de 2015).

A EdX, fruto de uma parceria entre as universidades de Harvard e o MIT (Massachusetts Institute of Technology), conta atualmente com mais de 80 instituições parceiras ou membros e oferece mais de 600 cursos.

A Udacity, fundada por Sebastian Thrun, David Stavens e Mike Sokolsky a quem se associou David Evans, tem como principais parceiros a Google, a AT&T, a Facebook, a MongoDB, a Salesforce, a Cloudera e a Reddit e conta com mais de 100 cursos.

A Udemy, criada por Eren Bali e Oktay Caglar, é uma organização sem fins lucrativos, que permite a criação de cursos sem necessidade de ligação institucional. Atualmente possui mais de 30.000 cursos, gratuitos e pagos, em mais de 80 línguas.

A Iversity foi criada por Jonas Liepmann, em 2011, com o objetivo de oferecer ferramentas colaborativas para a gestão online da aprendizagem. Atualmente,

assume-se como uma plataforma europeia para a aprendizagem online que permite que universidades, instituições de pesquisa e empresas de base tecnológica compartilhem uma ampla gama de cursos com participantes de todo o mundo. Sediada em Berlim (Alemanha), conta com cerca de 50 parceiros ao nível do ensino superior e do desenvolvimento profissional.

A Khan Academy é uma entidade sem fins lucrativos, criada por Salman Khan, que oferece diversos exercícios práticos, vídeos instrutivos e um painel de instrumentos (dashboard) de aprendizagem personalizada que permite que os alunos possam estudar ao seu próprio ritmo, dentro ou fora da sala de aula. Conta com diversos parceiros, entre os quais se destacam a NASA, o Museum of Modern Art ou a California Academy of Sciences.

A FutureLearn é uma empresa fundada pela Open University do Reino Unido, em 2012, que já estabeleceu parceria com 69 organizações (universidades, instituições culturais, educativas e do saber, tais como o British Council, a British Library, o British Museum, e a National Film and Television School, entre outras). Desde setembro de 2013, tem vindo a oferecer diversos cursos em 13 categorias principais.

A Miriadax almeja impulsar o conhecimento aberto no contexto da educação superior ibero-americana. Esta plataforma de MOOCs destina-se às universidades associadas à Rede Universia, contando atualmente com 54 universidades e instituições, entre as quais a Universidade do Porto com o curso “As alterações climáticas nos media escolares”.

A OpenupEd foi criada por parceiros de 12 países com o apoio da Comissão Europeia, ao abrigo do Programa Erasmus +, e disponibiliza mais de 170 cursos. De referir que este projeto conta com a participação da Universidade Aberta de Portugal.

A OpenHPI é a plataforma MOOC do Hasso Plattner Institute que disponibiliza cursos online interativos que cobrem temas sobre tecnologias de informação e comunicação.

A MOOEC – Massive Open Online English Course – distribui online uma coleção de aulas de inglês gratuitas, fornecidas por 24 universidades e instituições parceiras. A plataforma MOOEC é uma iniciativa dos International Education Services, uma organização sem fins lucrativos dedicada à melhoria da educação internacional.

De referir que os primeiros MOOCs não foram distribuídos através de uma plataforma específica. Hoje em dia, praticamente todos os fornecedores de MOOCs usam uma plataforma de software para suportar o desenvolvimento, promoção e utilização ou exploração dos MOOCs. Genericamente, qualquer instituição educativa pode ser um fornecedor de MOOCs se desenvolver uma plataforma ou usar uma solução open source existente.

Por um lado, Coursera, Udacity e Udemy são os exemplos mais conhecidos de fornecedores de MOOCs com fins lucrativos. Por outro lado, edX<sup>1</sup> e KhanAcademy são os fornecedores de MOOCs sem fins lucrativos mais usados.

Convém não esquecer também a ferramenta Google Course Builder que é uma solução open source especificamente desenhada para o desenvolvimento de MOOCs.

Para além dos fornecedores de MOOCs mencionados, alguns dos mais conhecidos LMS (Learning Management System), tais como Moodle, Sakai, Docebo e Blackboard CourseSites, têm vindo também a ser usados para desenvolver e distribuir MOOCs.

Alguns exemplos têm vindo a acontecer em diversas universidades e institutos politécnicos. Não obstante, convém referir que um LMS é tipicamente usado por uma única instituição com um número limitado de inscrições, enquanto uma plataforma MOOC é normalmente utilizada por várias instituições e tende a ter matrículas que ultrapassam as centenas ou milhares de utilizadores. Um exemplo que parece enquadrar-se na fronteira entre as plataformas LMS e MOOC é a plataforma UP2U da Unidade de Ensino a Distância do Instituto Politécnico de Leiria que disponibiliza cursos em acesso aberto, livre e gratuito, totalmente online, mas sem acompanhamento de um tutor, podendo os mesmos ser realizados ao ritmo do aluno que gere o seu percurso de aprendizagem.

Sem pretender identificar todos os projetos e plataformas MOOC que existem atualmente no mercado, foram apresentadas sucintamente aquelas que mais se destacam no mercado dos MOOCs. Acresce que têm sido produzidos milhões de

.....

1 A edX é uma plataforma open source (licença AGPL versão 3), pelo que está disponível, para qualquer instituição educativa que pretenda fornecer os seus próprios MOOCs, através do site: <<https://github.com/edx/edx-platform>>.

conteúdos, realizados milhares de projetos de investigação, sugeridas centenas de modelos e propostas dezenas de normas, especificações ou recomendações para o planeamento, desenvolvimento, distribuição e utilização de conteúdos. Existem diversas plataformas com centenas ou milhares de MOOCs já concluídos, centenas a decorrer e outros que brevemente serão disponibilizados.

## ***Variantes e tipos de MOOCs***

No contexto da educação e formação, muitos investigadores defendiam que o futuro da aprendizagem passaria pelos conteúdos de aprendizagem ou objetos de aprendizagem. Paralelamente, outros defendiam que os contextos não poderiam ser menosprezados, pois os conteúdos só teriam valor se usados em contextos de aprendizagem. Tal como refere Figueiredo (2012), ensinar é criar contextos onde se possa aprender. Aprender é explorar conteúdos.

De acordo com Siemens (2012), os MOOCs podem ser de dois tipos principais: cMOOC e xMOOC. Enquanto os primeiros são centrados nos contextos, os segundos centram-se nos conteúdos.

Pode-se afirmar que os cMOOCs correspondem a uma perspetiva conectivista, já que as suas atividades se centram no participante e na sua relação com os restantes intervenientes na busca da informação e do conhecimento. Os materiais do curso são partilhados entre todos e o professor direciona, orienta e auxilia a aprendizagem dos participantes. Os xMOOCs são cursos com uma organização mais rígida, limitando a criatividade.

Em suma, os cMOOCs privilegiam a ligação entre os diversos participantes, atribuindo ênfase à partilha de recursos entre todos os intervenientes, e os xMOOCs assentam na distribuição de conteúdos, normalmente em vídeo lições, continuando o professor a assumir um papel preponderante.

Entretanto, nos últimos anos muitas outras variantes têm vindo a surgir derivadas dos cMOOC e xMOOC, a saber:

- BOOC (Big Open Online Course): normalmente corresponde a um xMOOC, mas com mais interação face ao número de participantes (potencialmente cerca de 500 participantes). A Universidade de Indiana reivindica a sua oferta

em 2013. Outro exemplo: “Educational Assessment: Practices, Principles, and Policies” suportado pela plataforma Google CourseBuilder;

- COOC (Community Open Online Course): refere-se a cursos de pequena escala sem fins lucrativos e abertos a comunidades interessadas em decidir sobre os conteúdos de disciplinas específicas e desenvolver a sua própria forma de aprender. Exemplo: “The Summer – a time to think of your Dissertation!” para aqueles que pretendem iniciar a sua dissertação, estabelecer as bases para a sua investigação, pensando em ideias e iniciar a revisão da literatura.
- DOCC (Distributed Online Collaborative Course): cursos que assentam na ideia de que o conhecimento pode ser mais facilmente alcançado desde que seja distribuído por todos os participantes de diferentes contextos. Normalmente um DOCC organiza-se em torno de um tema central, sem um plano de estudos específico. Exemplo: “Dialogues on Feminism and Technology”.
- MOOR (Massive Open Online Research): é essencialmente um MOOC com uma grande ênfase na pesquisa que permite que os alunos trabalhem conjuntamente (por exemplo com investigadores ou cientistas) de uma forma muito prática e com vista a melhorar os resultados significativamente. Exemplo: “Bioinformatics Algorithms” (Pavel Pevzner, Coursera).
- POOC (Personalized Open Online Course): o uso da tecnologia é central para analisar os traços que caracterizam o perfil de aprendizagem do aluno e analisar a sua produção na web social para personalizar o caminho de aprendizagem e obter elementos de avaliação e de feedback no processo de aprendizagem. Em suma, a análise de dados permitirá personalizar o material a entregar aos alunos, individualmente. Contudo, esta variante é mais uma ideia do que propriamente uma realidade.
- SMOC (Synchronous Massive Online Course): ao contrário de um MOOC, um SMOC concentra-se em aumentar a participação dos alunos através do sincronismo, na construção de uma comunidade e na criação de uma classe pessoal para todos os participantes. Os alunos são incentivados a fazer perguntas e interagir com professores e colegas através de salas de chat. Exemplo: “Introduction to Psychology”.
- SPOC (Self-Paced Online Course): estes cursos aceitam inscrições a qualquer momento, o que significa que os alunos podem participar no curso a qualquer momento, trabalhar de forma independente e concluí-lo num ritmo flexível.

A interação com o professor ou outros alunos é praticamente nula (ou mesmo nula). Exemplo: entre outros cursos, destacam-se alguns dos cursos disponibilizados pela Udacity.

- SPOC (Small Private Online Course): usam a mesma infraestrutura que os MOOCs, mas o acesso é restrito a dezenas ou centenas de estudantes. Desta forma, o desafio de ensinar e avaliar um enorme número de alunos com diferentes origens é muito reduzido. Trata-se de um processo de seleção para os candidatos e uma experiência mais personalizada. Exemplo: “Central Challenges of American National Security, Strategy, and the Press: An Introduction” (Graham Allison e David Sanger).

Muitas outras designações têm vindo a surgir: iMOOC (inquiry-based Massive Open Online Course), p-MOOC (practice-based Massive Open Online Course), LMOOC (Language-Learning Massive Open Online Courses), TOOC (Truly Open Online Courses), LMOOC (Language-Learning Massive Open Online Courses), etc. Não obstante convém referir que todas as variantes e plataformas mencionadas se centram nos conteúdos ou nos contextos, no número de participantes (centenas ou milhares) e na estratégia de comunicação adotada entre os pares (maior ou menor comunicação, normalmente assíncrona).

Embora nem todos os MOOC no contexto europeu estejam contabilizados, o European MOOC scoreboard é um agregador de MOOC que disponibiliza uma base de dados onde se obtém informação sobre mais de 1.000 MOOC em toda a Europa, por exemplo, no ano de 2015.

Cabe a cada um dos professores ou formadores perceber qual das plataformas melhor se adequa aos requisitos do tipo de MOOC que pretende construir e distribuir. Cabe a cada indivíduo selecionar aquele que melhor se ajusta às suas necessidades de aprendizagem.

## ***Planeamento e desenvolvimento de um MOOC***

Muitas universidades têm vindo a revisitar o ciclo de gestão do seu sistema de informação (planeamento do sistema de informação, desenvolvimento do sistema de informação e utilização ou exploração do sistema de informação) com vista

a integrar sistemas ou usar serviços de sistemas que lhes permitam desenvolver e distribuir MOOCs. Não menosprezando as etapas de cada uma das atividades de gestão de um sistema de informação de uma universidade ou de outra instituição educativa, o foco deste texto incide no âmbito dos processos de planeamento e desenvolvimento de um MOOC (na utilização de uma solução tecnológica para criar um curso MOOC).

O planeamento de um MOOC deve ter em conta: a aquisição das competências básicas para usar as plataformas necessárias, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos; a reflexão sobre como os conteúdos e atividades do MOOC se diferenciam dos materiais usados em cursos presenciais (e até mesmo em cursos de *eLearning*), salientando a relação entre a coerência educacional e as estruturas de controle do curso; as interações de larga escala que os MOOCs possam requerer, pois os professores assumem um papel preponderante no desenvolvimento do curso; os mecanismos analíticos disponíveis para a análise da aprendizagem e, preferencialmente, o suporte combinado com questionários para obtenção de dados e avaliações. (READ; COVADONGA, 2014)

Read e Covadonga (2014) e Riedo e colaboradores (2014) sintetizam os aspetos a considerar no desenvolvimento de um MOOC nas seguintes sugestões: estar consciente da responsabilidade de distribuir a formação sobre um tema tão específico quanto possível para um público amplo e diferenciado; destacar que o centro da aprendizagem é o aprendiz e ao(s) professor(es) ou tutor(es) cabe o papel de disponibilizar o conteúdo, adaptado ao formato MOOC, e acompanhar orientando individualmente (ou grupos específicos) e interagindo por meio de fóruns de discussão ou outras ferramentas sociais; estabelecer uma duração geralmente compreendida entre 25 e 125 horas; ter em conta os diferentes pré-requisitos e motivações (a certificação do curso, por si só, poderá não ser suficiente para motivar os alunos); estruturar o MOOC em 4 a 8 módulos, cada um deles com 4 a 8 vídeos (recorrendo a diferentes modalidades de utilização didática de vídeo) e outros materiais que motivem e desafiem os alunos; evitar vídeos com mais de 12 minutos, podendo o mesmo tópico ter mais do que um; oferecer conteúdos e outros materiais de apoio em diversos formatos; preparar atividades variadas e de níveis diferentes; clarificar quais as atividades e as tarefas que são obrigatórias e valorizar adequadamente as que permitem validar o aproveita-

mento; estar preparado para integrar diversas tecnologias adequadas às características dos conteúdos ou ao perfil dos utilizadores (redes sociais, por exemplo).

Riedo e colaboradores (2014) evidenciam que as características de um MOOC parecem enquadrar-se e favorecer a formação contínua de professores: proporcionar condições favoráveis para a formação em ambiente de rede; incentivar a participação ativa e uma postura educacional comprometida; possibilitar uma formação que enfatiza a aquisição e desenvolvimento de competências; incentivar a autorregulação na construção e elaboração do próprio conhecimento; fomentar o pensamento crítico; incentivar a autoavaliação por meio de estratégias e ferramentas autorreguladas; promover a autonomia e a produção social do conhecimento.

Nesta perspectiva foi proposta uma formação que teve como intuito propor os MOOCs como ambientes de aprendizagem complementares dos processos educativos convencionais. A sua realização na modalidade de *eLearning* permitiu que professores distantes dos centros de formação pudessem participar nesta oficina de formação a distância, levando-os a compreender na prática as vantagens da formação online, em geral, e dos cursos massivos abertos online, em particular, para além de refletir sobre este novo tipo de cursos, bem como aprender a planear e desenvolver os mesmos para os seus públicos escolares.

## ***Oficina de formação: MOOC – uma tecnologia educativa do futuro***

Pode-se afirmar, desde já, que os formandos ficarão conscientes da importância e pertinência dos MOOC no mundo em geral e na escola em particular, uma vez que se os alunos tiverem acesso à informação e conhecimento baseado num MOOC, os professores terão mais tempo para orientar e supervisionar os alunos que sentem maior dificuldade. Atualmente, os professores reconhecem que estes tipos de cursos trazem uma nova abordagem para o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o aluno se comprometa com a aprendizagem, tornando-o mais autónomo.



No final da formação, os formandos são capazes de planear e desenvolver um MOOC para o seu contexto educativo específico usando com naturalidade uma das plataformas de desenvolvimento e distribuição de MOOCs. Para tal, gradualmente foram realizadas várias atividades que permitiram atingir objetivos específicos. Atualmente, o formando: reconhece a importância e pertinência dos MOOCs no mundo em geral e na escola em particular; conhece a evolução ao nível do ensino e formação a distância; reconhece a importância do e-formador/e-mediador no processo formativo a distância; identifica regras de formação através da internet; conhece as modalidades de ensino e aprendizagem; reconhece as vantagens e limitações dos MOOCs; identifica e caracteriza os diferentes tipos e variantes dos MOOCs; conhece o modelo conceptual de um MOOC; conhece as diferentes tecnologias ou plataformas de MOOCs; desenvolve com facilidade uma formação MOOC utilizando uma plataforma de conceção, desenvolvimento e distribuição de MOOCs; cria a estrutura de um curso MOOC: secções e aulas; adiciona recursos e atividades às aulas (vídeo, áudio, apresentações, documentos, textos, mashups e testes); reconhece os conceitos de certificação e creditação dos MOOCs; planeia, desenvolve, distribui, utiliza e avalia um curso MOOC no seu contexto profissional; possui capacidade para prosseguir autonomamente o enriquecimento dos seus conhecimentos e competências no domínio da conceção, desenvolvimento e utilização de MOOCs.

A oficina de formação foi orientada por um formador e dois co-formadores durante o mês de julho de 2015 e contou com a participação de 15 formandos. Teve 25 horas de formação à distância através de sessões síncronas e 25 horas de trabalho autónomo acompanhadas através de sessões assíncronas. As sessões síncronas decorreram online através da plataforma INTACT e os MOOCs foram desenvolvidos e alojados na plataforma UDEMY tal como o MOOC sobre MOOCs e outras tecnologias educativas.

Nas sessões síncronas, os formandos, primeiramente, tiveram a oportunidade de visualizar os vídeos ou outros conteúdos, realizar os testes e esclarecer dúvidas sobre os conteúdos e atividades que constituíram o MOOC sobre MOOCs e, posteriormente, apresentar as propostas de MOOCs, bem como aperfeiçoá-las mediante as indicações do formador e as sugestões dos outros formandos. A primeira parte das sessões síncronas da oficina de formação preocupou-se essen-

cialmente com a identificação, caracterização e avaliação das plataformas para criação e distribuição de cursos em modalidade MOOC e tecnologias associadas, não ignorando as questões pedagógicas, económicas, sociais e legais. A segunda parte das sessões síncronas do curso baseou-se no processo de planeamento e desenvolvimento de um MOOC. As sessões síncronas foram também caracterizadas por diversas discussões em grupo (tanto em pequeno grupo como em grande grupo) através do sistema de videoconferência. As atividades desenvolvidas no âmbito das sessões decorreram em conformidade com a planificação inicial, tendo sido amplamente atingidos os objetivos/resultados e adquiridas as competências previamente definidas.

Nas sessões assíncronas, os formandos construíram um MOOC no âmbito da sua área disciplinar utilizando a plataforma Udemy. Para tal, produziram conteúdos em vídeo, áudio, imagem, tutoriais, apresentações e outros documentos digitais no âmbito do seu MOOC. No final da oficina de formação, relataram os aspetos positivos e as dificuldades com as quais se depararam no processo de construção do curso através de uma reflexão crítica. Obviamente, o trabalho de reflexão sobre conceitos e ideias de aplicação educacional baseou-se em guias de estudo e artigos científicos sobre o contexto em análise.

Para além dos conteúdos da aula, cada aula incluiu um fórum de discussão, cujas participações assíncronas foram avaliadas, tal como a produção dos materiais solicitados. Tal como refere Riedo e colaboradores (2014), para identificar o sucesso da aprendizagem, a participação em fóruns deverá ser avaliada imediata e qualitativamente a partir das participações escritas comparadas com valores estabelecidos a partir da pré-análise de conteúdo dos textos recomendados.

Acresce também o facto de ter sido criado um grupo na rede social Facebook para facilitar o contacto e divulgar informações gerais.

Os resultados e produtos da formação basearam-se em tarefas realizadas no âmbito do MOOC sobre MOOCs (5%), fóruns de discussão em Udemy e INTACT (5%), apresentação do Plano MOOC através de videoconferência (20%), reflexão individual (20%) e um projeto final de desenvolvimento de um MOOC (conteúdos de vídeo (20%), outros conteúdos (10%), adequabilidade da pedagogia versus tecnologia (7,5%), testes (5%), inquéritos (5%) criados em Google forms, Survio

ou similar e fóruns de discussão (2,5%). De referir que a avaliação da oficina foi contínua, com carácter formativo e assumindo carácter sumativo no final.

## ***MOOC sobre MOOCs e outras tecnologias educativas***

Tal como referido, o “MOOC sobre MOOCs e outras tecnologias educativas” foi construído na plataforma Udemey. O currículo do curso MOOC foi o seguinte:

Secção 1 - Apresentação do curso e contextualização:

Aula 1: Apresentação dos formandos, formadores e plataformas.

Secção 2 - Conceitos básicos e caracterização dos MOOC:

Aula 2: Enquadramento histórico e noção de MOOC;

Aula 3: Variantes e tipos de MOOC;

Aula 4: Plataformas agregadoras de cursos MOOC;

Aula 5: Certificação, creditação e outros aspetos formais.

Secção 3 - Planeamento de um MOOC:

Aula 6: Modelo conceptual de um MOOC;

Aula 7: Modelo conceptual adaptado à plataforma Udemey.

Secção 4 - Desenvolvimento de um MOOC na Udemey:

Aula 8: Desenvolvimento de um MOOC:

a) Objetivos, conteúdos e currículo

b) Secções e aulas;

c) Conteúdo: vídeo, áudio, apresentação, documento, texto, etc;

d) Testes e outros quizzes;

e) Outras informações do curso e estatísticas;

Secção 5 - Utilização e avaliação do MOOC:

Aula 9: Discussão do MOOC desenvolvido e outras opções de administração.

Secção 6 – Resultados e inquérito de satisfação

Cada uma das secções, para além dos conteúdos da aula, incluiu linhas de discussão em cada aula e as participações assíncronas em cada um dos fóruns foram avaliadas, tal como a produção dos materiais solicitados.

A escolha da plataforma Udemty deveu-se essencialmente ao facto de não necessitar de ser estabelecida ligação institucional, podendo os utilizadores registarem-se livremente e criarem os seus próprios MOOCs. Após a conclusão da construção dos cursos, estes foram submetidos ao processo de revisão que normalmente levou 24 a 48 horas. Caso o MOOC respeitasse as normas de qualidade da Udemty, ele era automaticamente publicado ficando disponível para mais de 5 milhões de potenciais aprendizes.

Em suma, os temas previstos foram abordados e, no final, os objetivos propostos atingidos dentro de um quadro potencialmente promissor e certamente inovador como é o da formação de professores, utilizando ferramentas e metodologias não presenciais através da Internet, nomeadamente uma unidade de aprendizagem com lições, conteúdos audiovisuais, fóruns de discussão e sessões de videoconferência BBB (Big Blue Button) para as sessões síncronas, para além do MOOC sobre MOOCs e outras tecnologias educativas. Após a frequência do MOOC sobre MOOCs, cada formando planeou e apresentou o seu próprio MOOC ao formador e colegas em videoconferência. A estrutura do currículo, a imagem e o vídeo promocional do MOOC foi desenvolvido na plataforma Udemty. Os currículos dos MOOC parecem ter interesse relevante para a inovação das práticas lectivas ou, quando muito, constituírem um espaço complementar para os alunos. Também se refletiram e debateram temas de valor para a transformação das práticas docentes, tendo em vista a sua adequação aos processos de ensino-aprendizagem que atualmente se enquadram em contextos de profunda mudança.

## ***MOOCs para contextos especiais***

Considerando contextos especiais, como hospitais, prisões ou redes sociais, pretende-se também evidenciar a utilidade destes cursos para esses contextos. Existem alguns exemplos que ilustram a utilidade dos MOOCs em contextos especiais, a saber:

- Hospitais: para além de minimizar os problemas que decorrem da ausência de uma vida normal, com um forte impacto sobre os contextos escolar, social e familiar, a disponibilidade de cursos para pessoas internadas em hospitais ou,

muitas vezes, confinadas por doença ou falta de mobilidade ao seu espaço privado, beneficiará certamente da distribuição de MOOCs específicos para esses indivíduos. Escusado será dizer que as plataformas terão a ganhar ao garantir requisitos adicionais para melhorar a usabilidade e acessibilidade desses cursos. Exemplo: Pedagogia Hospitalaria é um curso que se destina a crianças ou adolescentes com doenças crônicas que tem de enfrentar não apenas os procedimentos médicos, mas também tudo o que influencia a sua vida.

- Prisões: atendendo a que a educação poderá reduzir a reincidência criminosa e recuperar a esperança, poder-se-á perspetivar MOOCs para este grupo de indivíduos. Contudo, muitas prisões não permitem aos presos qualquer contacto com a internet pelo que poderão ser pensados sistemas intranet para este tipo de situações ou indivíduos ou mesmo MOOCs em formatos *offline* (apesar da falta de comunicação que disso possa advir). Tal como refere John J. Lennon (no seu artigo “Let Prisoners Take College Courses” do The New York Times), no Attica Correctional Facility, os MOOCs representam uma forma de educação adicional, ou mesmo única para aqueles que não conseguem fazê-lo em aulas regulares.
- Redes sociais: face à importância que as redes sociais têm vindo a assumir, têm também vindo a aparecer MOOCs com vista a tirar partido das mesmas, quer a nível individual, quer a nível empresarial ou mesmo para entidades sem fins lucrativos. Alguns exemplos podem ser: Social Media for Active Learning – An open, online course ou Estratégia de social media para entidades sin ánimo de lucro.

## ***Considerações finais***

Os MOOCs parecem continuar a ser uma das tendências educativas atuais. Apesar de não ser ainda claro o caminho que os MOOCs tomarão, é desejável que as instituições educativas estejam atentas a esta modalidade de ensino a distância, alinhando a estratégia da instituição com a evolução que se vier a verificar. É indiscutível que este modelo permite que as universidades e outras instituições educativas cheguem a públicos que antes dificilmente poderiam aceder, ligando-os e aproximando-os a experiências de aprendizagem que disponibilizem. É verdade que vários estudos e estatísticas indicam que o número de ins-

critos que termina satisfatoriamente um curso continua a ser baixo. Contudo, não será desejável calcular o êxito dos MOOCs com base unicamente no número de alunos que o terminam. O facto de o público-alvo deste MOOC ter sido profissionais da Educação e Formação, com necessidades de formação em TIC, distantes dos centros de formação e com cada vez menos tempo disponível para a formação presencial, revelou ser um contributo para os professores ao melhorar o acesso à formação contínua, bem como ao fornecer conhecimentos e destrezas para promover a inovação educativa.

Esta oficina de formação atingiu nitidamente os objetivos propostos, quer ao nível da participação nas sessões online presenciais e de trabalho colaborativo a distância, quer ao nível dos produtos da formação, nomeadamente reflexão crítica e MOOCs individuais. A qualidade dos materiais e dos produtos da formação; a pertinência, o interesse e o contributo da formação para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos; a participação, o interesse e a motivação demonstrados pelos formandos nas sessões síncronas e assíncronas; a satisfação dos requisitos dos formandos e, conseqüentemente, a intenção de mudança de práticas e de metodologias no que à disponibilização de futuros MOOCs diz respeito são também um indicador que não deve ser menosprezado neste tipo de formação. Para o sucesso da mesma, estruturou-se a formação de modo a que cada formando partisse para cada sessão sabendo o que esperar dela e o trabalho a realizar. A possibilidade de partilhar as apresentações e respetivos MOOCs também se revelou bastante pertinente devido ao facto de ter possibilitado aos formandos verificar outras ideias, trabalhos e estados de desenvolvimento.

O facto de ser totalmente online impôs, necessariamente, uma estrutura e uma organização muito pormenorizada, para um acompanhamento e participação constantes de todos os formandos. Todas as sessões síncronas tiveram um momento final de conclusões, favorecendo uma visão interdisciplinar e holística, essencial para perceber as potencialidades dos MOOCs e corrigir a aplicabilidade destas ferramentas digitais às áreas de interesse de cada participante, não esquecendo outros momentos síncronos ou assíncronos de partilha de expectativas, de experiências e de dúvidas entre todos os participantes.

É com convicção que se afirma que foi possível absorver novos pontos de vista, modificar outros e acima de tudo aprender para que se possa desenvolver

todo o processo de ensino de uma forma mais eficaz, melhorando a abordagem e, acima de tudo, permitindo que os alunos possam experienciar novos cenários e evoluir da forma mais adequada possível.

Do exposto, conclui-se que a oficina de formação decorreu de acordo com o plano de formação e excedeu as expectativas e requisitos dos próprios formandos, tal como evidenciam os resultados dos inquéritos de satisfação do MOOC e da oficina de formação.

Em última instância, os resultados deste MOOC podem ser generalizados nos seguintes pontos: os MOOCs podem abrir novas oportunidades de formação para os Gabinetes de Formação Contínua das Escolas Superiores de Educação ou de outras Instituições de Ensino Superior; os MOOCs constituem uma alternativa viável e adequada à formação contínua de professores e de outros profissionais similares em muitas áreas; os MOOCs facilitam o acesso à formação contínua de professores, anulando e limitando barreiras espaciais e temporais; os MOOCs contribuem para a formação cultural e especializada dos professores em determinados domínios e áreas para os quais a formação presencial provavelmente não os mobilizaria face à diminuta disponibilidade associada às questões espaciais e temporais.

## Referências

FIGUEIREDO, A. D. MOOCs: virtudes e limitações. *MOOC EaD*, 25 out. 2012. Disponível em: <<http://moocead.blogspot.pt/2012/10/moocs-virtudes-e-limitacoes.html>>.

Acesso em: 20 maio 2015.

FRIEDMAN, T. L. Come the revolution. *The New York Times*, New York, maio 2012.

KAY, J. et al. MOOCs: so many learners, so much potential. *IEEE Intelligent Systems*, v. 28, n. 3, 2013.

GONÇALVES, B.; GONÇALVES, V. MOOC: uma estratégia de captação de alunos?. *Sensos-e: revista multimédia de investigação em educação*, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://sensos-e.esse.ipp.pt/?p=6334#>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

YUAN, L.; POWELL, S. MOOCs and disruptive innovation: implications for higher education. *eLearning Papers*, n. 33, 2013.

Reporte Edu Trends Edición: Mooc. *Reporte Edu Trends*, Monterrey, maio 2014. Edição especial. Disponível em: <<http://sitios.itesm.mx/vie/boletin/02/observatorio/1.htm>>. Acesso em: 20 maio 2015.

READ, T.; COVADONGA, R. Toward a quality model for UNED MOOCs. *eLearning Papers*, n. 37, 2014. Disponível em: <[https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/From-field\\_37\\_1.pdf](https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/From-field_37_1.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2015.

RIEDO, C. et al. O desenvolvimento de um MOOC (Massive Open Online Course) de educação geral voltado para a formação continuada de professores: uma breve análise de aspectos tecnológicos, econômicos, sociais e pedagógicos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2, 2014 São Carlos. *Anais...* São Carlos, SP: UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/download/782/283>>. Acesso em: 29 maio 2015.

SIEMENS, G. *Designing, development, and running (massive) open Online Courses*. Pretória: The First Unisa International ODL Conference, 2012. (88 min 15 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PGh4Xvp--iY>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

## Links úteis

Coursera. Disponível em: <<http://ocw.mit.edu>>.

COOC (Comunity Open Online Course). Disponível em: <<http://coocs.co.uk>>.

Dialogues on feminism and technology. Disponível em: <<http://femtech.net/newschool.edu/doecc2013/>>.

edX. Disponível em: <<https://www.edx.org>>.

Eliademy. Disponível em: <<https://www.eliademy.com>>.

Estrategia de social media para entidades sin ánimo de lucro. Disponível em: <<https://www.miriadax.net/web/estrategia-de-social-media-para-entidades-sin-animo-de-lucro>>.

European MOOC scoreboard. Disponível em: <[http://openeducationeuropa.eu/en/open\\_education\\_scoreboard](http://openeducationeuropa.eu/en/open_education_scoreboard)>.

FutureLearn. Disponível em: <<https://www.futurelearn.com>>.

Google Course Builder. Disponível em: <<https://code.google.com/p/course-builder/>>.

Google Forms. Disponível em: <<https://www.google.com/forms/about/>>.

INTACT. Disponível em: <<http://intactschools.eu/pt-pt/course/845/mooc-uma-tecnologia-educativa-do-futuro>>.



Introduction to Psychology. Disponível em: <<https://online-education.la.utexas.edu/online-classes/psychology-live/>>.

Iversity. Disponível em: <<https://www.iversity.org>>.

Khan Academy. Disponível em: <<https://www.khanacademy.org>>.

Miriadax. Disponível em: <<https://www.miriadax.net>>.

MOOEC. Disponível em: <<http://www.moec.com>>.

MOOCese (grupo no Facebook). Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/moocese/>>.

MOOC sobre MOOCs e outras tecnologias educativas. Disponível em: <<https://www.udemy.com/mooc-sobre-moocs-e-outras-tecnologias-educativas/#/>>.

Openzstudy. Disponível em: <<https://www.openzstudy.com>>.

OpenCourseWare. Disponível em: <<http://ocw.mit.edu>>.

OpenHPI. Disponível em: <<https://open.hpi.de>>.

OpenupEd. Disponível em: <<http://www.openuped.eu>>.

Pedagogía Hospitalaria. Disponível em: <<https://www.miriadax.net/web/pedagogia-hospitalaria>>.

Social Media for Active Learning – An open. Disponível em: <<http://meme.coe.fsu.edu/smooc/>>.

Survio. Disponível em: <<http://www.survio.com/pt/>>.

The Summer: a time to think of your dissertation. Disponível em: <<http://coocs.co.uk/courses/enrol/index.php?id=50>>.

Udacity. Disponível em: <<https://www.udacity.com>>.

Udemy. Disponível em: <<https://www.udemy.com>>.

Universidade Aberta de Portugal. Disponível em: <<http://eco.imooc.uab.pt/elgg/>>.

Universidade de Indiana. Disponível em: <<http://www.indiana.edu/~booc/>>.

UP2U. Disponível em: <<http://up2u.ipleiria.pt>>.

# *Capítulo 3*

**O *eLearning* para a inclusão digital  
de reclusas de um estabelecimento  
prisional português**

Angélica Monteiro & Carlinda Leite





## *O contexto*

A garantia de acesso universal à educação e o reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, na qual todos possam criar, aceder, utilizar e compartilhar a informação e o conhecimento, estão patentes, segundo a UNESCO (2012), nas principais declarações internacionais. Delas são exemplo: “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (art. 26.1); “Declaração do Milénio e Plano de Ação de Dacar de 2000”; “Declaração de Princípios da Cimeira Mundial sobre a Sociedade da Informação de 2003”; Declarações das seis CONFITEA (Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos) que salientam o papel fundamental da educação de adultos para o desenvolvimento da sociedade.

No mesmo sentido, a União Europeia (UE) tem vindo a desenvolver estratégias, de que são exemplos: a “Estratégia de Lisboa” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000) e a “Estratégia Europa 2020”. (COMISSÃO EUROPEIA, 2010) Estas estratégias têm como objetivo preparar a economia europeia para a próxima década através de três vetores: crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.

Uma análise destes discursos internacionais permite constatar que as medidas propostas reconhecem a educação e a formação como meio de adaptação às demandas da sociedade do conhecimento e ao modelo europeu de coesão social.

Exemplo disso é o que é expresso pela Comissão Europeia quando reconhece a necessidade de que “[...] todos os cidadãos possuam as qualificações necessárias para viver e trabalhar na nova sociedade da informação” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 13), o que exige, necessariamente, uma atenção particular às minorias e às populações em risco ou em situação de exclusão digital e social. Foi tendo por referência esta ideia que foi desenvolvida a formação em *eLearning* a que se refere este artigo.

Aderimos a que a educação em contexto prisional, para além de um direito fundamental, pode constituir um meio de colmatar as lacunas na aprendizagem e competências das pessoas adultas, de melhorar a sua empregabilidade e de mudar suas atitudes e percepções pessoais. (HAWLEY; MURPHY; SOUTO-OTERO, 2013) Refletimos sobre a necessidade de neste campo intervir, uma vez que a população em situação de reclusão na Europa apresenta, em média<sup>1</sup>, um baixo nível de desenvolvimento de competências básicas (literacia, numeracia e linguagem) e enfrenta uma série de barreiras à participação em atividades ao longo da vida.

Considerámos que algumas das limitações para a ALV podem ser minimizadas, ou até mesmo ultrapassadas, através da diversificação dos meios de ensino, do estímulo à participação ativa dos(as) aprendentes adultos(as) e do envolvimento destes em projetos que impliquem uma análise crítica da própria situação de vida, no que se refere ao percurso formativo. Considerámos ainda que o *eLearning* poderia promover uma mudança de postura frente às oportunidades de aprendizagem. Nesta mesma linha, legislação portuguesa, conforme artigo 28 do Decreto-lei nº 42/2005 (PORTUGAL, 2005), reconhece o *eLearning* como um contributo fundamental para a promoção da aprendizagem ao longo da vida e Apostopoulou e colaboradores (2004) como um meio para expandir as competências de literacia digital e para uma autoformação que vise uma melhor qualidade de vida.

É tendo por referência estas ideias que o presente capítulo tem por objetivo discutir as potencialidades do *eLearning* como dispositivo de diferenciação pedagógica (CORTESÃO; STOER, 1999) promotor de inclusão digital, e tem como

.....

1 Segundo dados do estudo “Survey on Prison Education and Training in Europe: Final Report” (HAWLEY, MURPHY; OTERO, 2012).

referência a percepção de 10 reclusas de um estabelecimento prisional do Norte de Portugal, participantes no projeto EPRIS (*eLearning* em estabelecimentos prisionais). (BARROS; MONTEIRO, 2015) Mais especificamente, o texto apresenta resultados parciais do projeto de pós-doutoramento intitulado “Contributos do *eLearning* para a inclusão digital de reclusas de um estabelecimento prisional”, como bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Na sua estrutura, o texto apresenta um breve enquadramento acerca do *eLearning* como meio promotor de inclusão digital e da situação no contexto prisional da Europa. A este ponto segue-se uma reflexão construída a partir do ponto de vista de formandas, reclusas, sobre o percurso formativo vivido, as experiências de aprendizagem anteriores e o papel que atribuem ao *eLearning* neste contexto de formação.

## ***O eLearning como meio de aprendizagem ao longo da vida e como promotor de inclusão digital***

A definição de *eLearning*, assim como de outros conceitos complexos em educação, é influenciada por diversas variáveis e por múltiplos fatores que se entrecruzam e se influenciam. Neste texto, o conceito de *eLearning* refere-se ao processo de mediação on-line de aprendizagens. Pressupõe o desenvolvimento de competências pessoais, cognitivas e sociais, a partir da interação num ambiente virtual de aprendizagem cuidadosamente planeado e dinamizado com base nos modelos pedagógicos que os sustentam.

Como foi referido noutra altura (MONTEIRO; BARROS; LEITE, 2014), dada a variedade de soluções de *eLearning*, há a possibilidade de que os adultos tenham acesso à Internet e à formação por *eLearning* sem as condições adequadas para uma participação sustentada, e onde as características pessoais e culturais de quem a utiliza, bem como as do contexto de aprendizagem, não são reconhecidos, nem respeitados. Esta situação pode favorecer a exclusão digital. De fato, a participação em ambientes on-line requer práticas colaborativas e que tenham no seu foco especificidades do/da aprendente. A este respeito, é importante

considerar aspetos relacionados com a pessoa que está a aprender e com os processos de formação. O Quadro 1 sistematiza alguns destes aspetos.

**Quadro 1** – Aspectos a considerar na formação em *eLearning* de adultos

DIMENSÃO	ASPECTOS
<i>Adultos</i>	Contextos da vida (trabalho, família, social) Características pessoais (idade, sexo, situação económica e cultural) Aprendizagem (necessidades, estilos, <i>background</i> , preocupações, conhecimento prévio, competências, literacia digital) Atitudes, motivação e compromisso com a aprendizagem
<i>eLearning para a aprendizagem ao longo da vida</i>	Variáveis tecnológicas (conexão, acesso, suporte, disponibilidade, meio de comunicação) Aspetos institucionais (gestão, organização, formação de pessoal, motivação) Variáveis pedagógicas (papéis, atividades formativas, estratégias de ensino, abordagens, desenvolvimento curricular, métodos de avaliação, conteúdos, ambiente virtual de aprendizagem, linguagem, nível de interação) Confiança (conceito de <i>eLearning</i> , natureza, segurança, privacidade, credibilidade, relevância)

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Assumimos, como princípio de formação, que quando nas etapas do desenvolvimento do ambiente digital de aprendizagem são tidos em consideração os aspetos relativos aos (às) aprendentes adultos(as) referidos no Quadro 3, o *eLearning* pode configurar-se como um dispositivo de diferenciação pedagógica. Reconhecemos, tal como Cortesão (2012, p. 728), a importância deste conceito “concebido e utilizado num determinado contexto educativo e sociocultural, para e com um determinado tipo de alunos, considerando problemas e/ou interesses e saberes que, se descobre, assumem, para eles, particular relevância”.

Reconhecemos ainda, que os ambientes digitais de aprendizagem podem facilitar a diversificação dos recursos de ensino, bem como a sua partilha através

de um discurso pedagógico que respeita e valoriza a multiculturalidade, contribuindo, portanto, para reduzir a lacuna digital, no que diz respeito ao acesso e à participação dos adultos. No entanto, o processo de participação que se estabelece na “[...] relação pedagógica que tira partido da natureza mestiça e poliglota do campo de saber em que trabalha” (CORTESÃO, 2012, p. 723), exige do(a) responsável pela formação mais do que uma simples “tradução” de conteúdos, ou seja, uma produção de conhecimentos alicerçada na investigação-ação da sua prática pedagógica, sendo esta a principal característica de um dispositivo de diferenciação pedagógica.

Estas ideias enquadram-se no conceito de ambientes digitais abertos e flexíveis referidos por Ngeowe Kong (2002, p. 2, tradução nossa),<sup>2</sup> que têm as seguintes características:

- refletem as múltiplas e diversas realidades culturais das minorias e da sociedade dominante de massa;
- incluem várias formas culturais de conhecer, interagir, aprender e ensinar;
- promovem a aceitação e a equidade dos diversos resultados de aprendizagem.

## ***O eLearning em contexto prisional na Europa***

Na Europa foram desenvolvidos alguns projetos de *eLearning* em contexto prisional, financiados por programas Europeus de Aprendizagem ao Longo da Vida, enquadrados em subprogramas, tais como o Grundtvig (ensino vocacional) e o Leonardo da Vinci (educação de adultos).<sup>3</sup> Como exemplos destes projetos temporários é de salientar: o “Partnership in Prison Education Learning in Networked Environments” (PIPELINE) (Noruega, República Checa, Dinamarca, Alemanha, EL, Romênia, Slovenia, Suécia, Reino Unido) e o Learning Infrastructure for Cor-

.....  
2 Original: Open and flexible learning environments are characterized by (Ngeow & Kong, 2002, p. 2):  
– “reflect the multiple and diverse cultural realities of both minority and mainstream societies;  
– include multiple cultural ways of knowing, interacting, learning and teaching;  
– promote acceptance and equity of a variety of learning outcomes”.

3 Atualmente a UE incorporou todos os subprogramas no ERASMOS+. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014)



rectional Services- European Transfer (LICOS) (Alemanha, Noruega, Áustria, Espanha, Holanda e Hungria).

O projeto PIPELINE (2005-2007), de acordo com a European Prison Education Association (EPEA), tinha como objetivo a melhoria da educação prisional na Europa, através do recurso às TIC por reclusos/as e formadores/as. Os principais resultados deste projeto foram:

o desenvolvimento de um sistema de segurança que pode ser adaptado às diferentes necessidades organizacionais e pedagógicas e às demandas de ambientes de aprendizagem de diferentes estabelecimentos prisionais;

o desenvolvimento de uma plataforma de *eLearning*, um sistema de publicação de exemplos de práticas de multiliteracias;

o aumento do sentimento de autoestima.

Por sua vez, o projeto LICOS (2008-2010) tinha por objetivo “construir um *framework* para a implementação de sistemas de *eLearning* na educação em contexto prisional”. (LICOS, 2010, p. 2) Os produtos resultantes deste projeto foram:

- um modelo pedagógico concetual;
- um sistema de eLearning;
- recomendações para responsáveis políticos;
- relatórios e seminários de partilha.

Os princípios do modelo pedagógico desenvolvido por este projeto basearam-se nos conceitos de construtivismo, aprendizagem colaborativa, incentivo à motivação e estímulo à curiosidade. As principais vantagens do *eLearning* referidas pelos participantes do projeto foram:

- flexibilidade de tempo e de espaço;
- individualização da aprendizagem;
- diversificação dos meios de aprendizagem (conteúdos, métodos);
- mobilidade;
- redução dos custos de deslocação dos formadores;
- alargamento do âmbito de competências profissionais, através da diversificação das área de formação;

- facilitação da formação de curta duração e aumento da possibilidade de formação posterior, fora da prisão;
- expansão da aprendizagem para fora do estabelecimento prisional, através do contacto com ambientes de aprendizagem e com tutores de outras instituições de ensino, desde que asseguradas as questões de segurança;
- desenvolvimento de competências em TIC e media digitais;
- aumento da motivação, principalmente dos/as aprendentes mais jovens.

Quanto às recomendações feitas por este projeto LICOS, estas foram organizadas em 6 grandes temas: educação prisional; *eLearning* como um recurso estratégico de qualificação em serviços correcionais; o processo de introdução ao *eLearning*; o contexto de aprendizagem; utilização segura de recursos da Internet; a incorporação do *eLearning* numa estratégia mais ampla de qualificação (LICOS, 2010). O Quadro 2 apresenta, resumidamente, as principais recomendações acerca de cada um destes temas.

**Quadro 2 – *eLearning* in prison education in Europe: recommendations for european policy makers**

TEMAS	RECOMENDAÇÕES
<i>Educação em contexto prisional</i>	A reintegração social dos transgressores é um dos objetivos levados em consideração no estabelecimento da sentença criminal. É necessário ter em consideração que, face à crescente importância das TIC na sociedade, os reclusos devem ter a oportunidade de acesso a esses meios para fins formativos. A Educação e a formação nas prisões devem ter níveis de competência comparáveis com os que são oferecidos no exterior. O <i>eLearning</i> pode auxiliar a concretização deste objetivo através do acesso a recursos de aprendizagem de outras instituições de ensino.
<i>eLearning para a qualificação em serviços correcionais</i>	O <i>eLearning</i> possibilita um aumento da oportunidade de melhoria da educação em contexto prisional devido aos seguintes fatores: flexibilidade para atender às necessidades e disponibilidades individuais; ampliação das oportunidades de formação; melhoria da qualidade; aumento da motivação; aumento da efetividade e redução de custos.

<p><i>eLearning para a qualificação em serviços correcionais</i></p>	<p>O <i>eLearning</i> favorece o desenvolvimento de competências de literacia digital e pode oferecer um ambiente “não escolarizado” que não esteja associado com a má experiência escolar prévia de alguns formandos. Este meio de ensino pode ser útil, também, para ultrapassar barreiras linguísticas, no caso de reclusos estrangeiros e para a formação da equipa do estabelecimento prisional.</p>
<p><i>Introdução ao eLearning</i></p>	<p>A introdução do <i>eLearning</i> deve ser feita a começar pelas questões pedagógicas; ter em consideração o ambiente da prisão, escolher os meios tecnológicos apropriados; ter um plano estratégico bem definido. É importante ter em consideração o resultado de projetos transnacionais para o desenvolvimento de conceitos e de produtos técnicos e pedagógicos em contexto prisional.</p> <p>É necessário que se trabalhe em rede (entre as escolas regulares e as prisões) para que haja cooperação através do <i>eLearning</i>, asseguradas as questões de segurança, sendo para isto mobilizados todos os meios da organização. As pessoas, de uma forma geral, têm de ser informadas de que a introdução da tecnologia é uma medida necessária para fornecer qualificações atualizadas e para melhorar as oportunidades de reinserção social e de trabalho e, finalmente, reduzir o risco e os custos de reincidência.</p>
<p><i>Contexto de aprendizagem</i></p>	<p>Deve ser considerada a possibilidade de criação de uma Escola Virtual Europeia envolvendo prisões de vários Estados-membros.</p> <p>Deve ser criado um grupo de professores de estabelecimentos prisionais e de especialistas em <i>eLearning</i>, a nível europeu, para a recolha e distribuição de e-conteúdos pelos serviços correcionais.</p>

<p><i>Utilização segura da Internet</i></p>	<p>Os sistemas de <i>eLearning</i> podem ser configurados de forma a que apenas os conteúdos apropriados possam ser acedidos pelos/as reclusos/as. Devem ser estimulados projetos-piloto que demonstrem aos gestores de estabelecimentos prisionais, agentes de autoridade e professores que a Internet pode ser utilizada de forma segura e de que forma isto pode ser feito.</p>
<p><i>Incorporação do eLearning</i></p>	<p>O <i>eLearning</i> não pode substituir a orientação dos professores no terreno. O papel dos professores está a alterar-se, passando de instrutores a facilitadores. O <i>eLearning</i> deve ser aplicado na modalidade <i>blended</i>. É necessário promover a formação <i>em eLearning</i> junto aos funcionários dos estabelecimentos prisionais. É necessária mais investigação acerca do impacto do <i>eLearning</i> em contexto prisional.</p>

**Fonte:** Licos (2010).

Das recomendações resultantes deste projeto europeu, no curso de formação a que se refere este texto e que, repete-se, foi desenvolvido num EP no Norte de Portugal, foi tido principalmente em consideração: modo de introdução do curso para que as reclusas se sentissem envolvidas; assegurar a existência de apoios no interior do EP; criação de um ambiente seguro de acesso à Internet; atenção às etapas de formação, para não descurar processos que permitissem ultrapassar as dificuldades sentidas; criação de um ambiente não escolarizado; e adoção de um regime semipresencial.

Continuando com a referência a projetos europeus em contextos prisionais, é de realçar que alguns países, após a participação nesses projetos, encontraram as suas próprias soluções. Exemplo disso é o projeto ELIS, desenvolvido pela Alemanha e pela Áustria, o projeto Virtual Campus, desenvolvido pelo Reino Unido e o projeto “Internet for inmates”, desenvolvido pela Noruega.

A experiência partilhada pelos projetos finalizados ou em curso oferece pistas para uma intervenção pensada, eficiente e efetiva. Seguindo as recomendações dos projetos anteriormente referidos, é necessário conhecer as diferentes necessidades organizacionais e pedagógicas e as demandas de ambientes de

aprendizagem de diferentes estabelecimentos prisionais e ter em conta as limitações desta modalidade de ensino. Foi tendo esta recomendação por base que Lockitt (2011) analisou projetos de *eLearning* nas prisões da Noruega, Suécia e da Alemanha. Desta análise, este autor concluiu que cada país enfrenta os seus próprios problemas e em função deles encontra diferentes soluções. No entanto, há dificuldades que são comuns. Lockitt (2011, p. 8) identificou as seguintes:

- Uso não efetivo das tecnologias
- Receio das tecnologias
- Receio de inovações
- Falta de liderança efetiva e de tomada de decisão
- Falta de qualidade da utilização dos meios de ensino e de aprendizagem
- Deficiências nos processos de admissão e de formação dos formadores e do restante pessoal de apoio dos estabelecimentos prisionais
- Penas de prisão de curta duração
- Falta de agilidade na adesão da formação de reclusos com penas de prisão curtas
- Falta de continuidade dos currícula do interior e exterior da prisão
- Falta de um *curriculum* comum (interior da prisão e comunidade)
- Oferta curricular limitada
- Acompanhamento deficitário dos aprendentes e falta de portfólio de aprendizagens
- Falta de materiais multimédia interativos de qualidade
- Acesso restrito à tecnologia
- Falta de sensibilização dos profissionais das prisões acerca do potencial das tecnologias
- Falta de apoio interativo contínuo (via Skype/MSN etc.)
- Publicidade adversa/má percepção da sociedade quanto ao uso das tecnologias
- Falta de formação básica dos reclusos
- Pouca motivação/confiança por parte por parte dos formandos (...)

No âmbito do projeto “Contributos do *eLearning* para a inclusão digital de reclusas de um estabelecimento prisional”, e como já atrás foi referido, procurou-se conhecer a percepção de 10 formandas/reclusas acerca do percurso em ALV e da aprendizagem em regime de *eLearning*. Procurou-se, também, cruzar as dificuldades identificadas em projetos europeus com as mencionadas por estas reclusas. Os dados foram recolhidos: no início do projeto, através de um questionário e de uma entrevista coletiva; após o primeiro mês de formação, através de um questionário com questões abertas.

## ***Percepções das formandas (reclusas)***

Como é sabido, a aprendizagem ao longo da vida não se restringe à Educação de adultos, mas acompanha as pessoas do nascimento até à morte. As formandas, reclusas, que frequentaram a formação na modalidade de *eLearning*, foram questionadas, no início da formação, acerca da participação em atividades de aprendizagem por elas já vivenciadas e dos fatores que, em sua opinião, facilitaram ou dificultaram essa participação.

Das dez formandas que participaram neste curso, apenas quatro vivenciaram formação no âmbito de aprendizagem ao longo da vida e fizeram-no através do centro de emprego (2), do local de trabalho (1) e da autarquia (1). As razões para a procura de formação referidas foram: “ocupação do tempo” (1); “interesse na área” (1); “qualificação profissional” (1). As restantes seis formandas não procuraram ou não concluíram formação para além da escolaridade obrigatória.<sup>4</sup> Como razões para esta situação, foram referidas questões financeiras e familiares, de que são exemplo as seguintes afirmações:

*Tendo concluído a escolaridade obrigatória, dei preferência a ir trabalhar, pois era mais importante, para mim, conquistar a minha independência monetária[...].* (Formanda 1)

.....

4 Em 2009, a escolaridade obrigatória, em Portugal, passou dos 9 anos (3.º ciclo de ensino básico) para 12 anos (ensino secundário), ou 18 anos de idade.

*Eu fui mãe muito cedo, porque sempre tive muitas restrições, e procurava um pouco de liberdade, mas apesar disso tive a oportunidade de fazer um curso de Informática [...]. (Formanda 7)*

No que se refere aos fatores que dificultaram a frequência de ações de formação, as formandas reportaram-se à situação presente e referiram: “burocracias”(1); “reclusão”(3); “receio de errar” (1); “falta de experiência” (1); “falta de vontade pessoal”(1). A seguinte afirmação dá conta de alguns destes fatores:

*Na situação em que me encontro, privada da liberdade, é tudo muito restrito e todos os acessos muito limitados. O pouco que se consegue ter é muito condicionado. Se estivesse noutra situação, nada me impedia desde que tivesse vontade de a fazer. (Formanda 6)*

Cerca de metade do total das formandas descreveu percepções menos agradáveis em relação à escola ou ao próprio rendimento escolar:

*A escola, para mim, foi uma altura complicada [...] Sempre me senti muito só e abandonada. (Formanda 7)*

*Fui uma aluna razoável de notas médias. Se tivesse sido mais dedicada ao estudo, talvez tivesse sido melhor[...]. (Formanda 1)*

*Sempre fui uma boa aluna, mas digamos que não gosto de usar muito do meu tempo a estudar. (Formanda 4)*

*Não, nunca fui boa aluna, sempre fui muito preguiçosa e nunca gostei de estudar, talvez por não saber fazê-lo, organizar-me. (Formanda 6)*

Os fatores enunciados por estas mulheres reclusas coincidem com os resultados do relatório apresentado por Hawley, Murphy e Souto-Otero (2013), quando referem que os principais fatores que justificam a não participação em aprendizagem ao longo da vida em estabelecimentos prisionais são: falta de motivação para aprender; más experiências anteriores de aprendizagem; maiores incentivos para o trabalho no interior do estabelecimento prisional do que para o estudo; limitado número de vagas; incompatibilidade com a duração da pena; e falta de diversidade da oferta formativa.

Relativamente aos fatores que facilitaram a frequência de ações de formação, os mais referidos por estas reclusas foram: “Aprender mais e adquirir conhecimentos” (7); “investimento no futuro” (1); “ocupação” (1); “valorização pessoal” (2); “relações interpessoais” (1), conforme podemos constatar pelas seguintes afirmações:

*Para adquirir mais conhecimentos.* (Formanda 2)

*Porque quero aprender mais e completar o meu futuro.* (Formanda 4)

*Sempre que tenho oportunidade de me inscrever em ações de formação, aproveito para aumentar os meus conhecimentos, e aproveito para desenvolver as relações interpessoais, e de realização pessoal.* (Formanda 7)

Decorrido um mês da formação, as formandas foram questionadas acerca da experiência de formação vivida com recursos tecnológicos, da percepção acerca do conceito de *eLearning* e das potencialidades e limitações que atribuem a este meio de aprendizagem.

Das dez formandas, apenas duas tinham participado anteriormente em ações de formação que utilizassem recursos tecnológicos. No que diz respeito ao conceito de *eLearning*, as formandas referiram os seguintes fatores:

- Distância: quatro formandas mencionaram que o *eLearning* envolve a distância, e uma delas mencionou a proximidade proporcionada: “*É uma formação mais perto, em qualquer lugar*” (Formanda 2);
- Vantagens do *eLearning*: três formandas mencionaram vantagens do *eLearning*, incluindo a acessibilidade; simplicidade; extensão; acesso e gestão de próprio tempo, aquisição de informações e dados úteis; inovação; indispensabilidade;
- Uma formanda centrou a sua definição na perspectiva do aluno: “*Interesse de nossa parte para aproveitar e aprender*” (Formanda 6).

O conceito de *eLearning* que orienta estas formandas enfatiza aspectos já identificados pela literatura, tal como: a tecnologia e o processo de separação física entre o professor e os alunos (MASIE, 2006); o processo de aprendizagem



(ROSENBERG, 2001); os meios de comunicação e a relação entre fatores humanos e tecnológicos. (PAULSEN, 2002)

A maioria das participantes (7) acredita que o ensino a distância é um meio credível de formação. Como vantagens, estas formandas referiram: “acesso à aprendizagem (2)”; “flexibilidade de horário” (2); “reforço da autoestima” (1); “trabalho em parceria” (1); “integração social e laboral” (1). Por sua vez, como desvantagens foram referidas: “aprendizagem mais lenta, pouco contato com o professor” (1); “isolamento” (1). São exemplos destas percepções as seguintes afirmações:

*Eu acho que o ensino a distância pode ser uma mais-valia para a nossa vida, pois dá-nos oportunidade de reforçar a autoestima, a importância de trabalhar em parceria, promovendo a nossa integração na sociedade, no trabalho e mesmo no futuro de emprego no exterior. (Formanda 7)*

*A desvantagem talvez seja alguma demora nessa aprendizagem devido ao pouco contacto interpessoal, presencial entre o professor e aluno, não sei [...]. (Formanda 1)*

As vantagens enunciadas vão ao encontro dos resultados obtidos pelos projetos PIPELINE (GHD, 2010) e LICOS (2010). As desvantagens relativas ao *eLearning* em contexto prisional estão incluídas nas identificadas por Lockitt (2011) e estão relacionadas com as seguintes variáveis:

Variáveis individuais dos/as reclusos/as (caraterísticas pessoais, sociais, culturais, experiências de aprendizagem, atitudes, motivações, familiaridade com as tecnologias, compromisso pessoal com a aprendizagem, ...); variáveis institucionais (ambiente de aprendizagem, contexto económico e político, confiança/valorização do *eLearning*); variáveis tecnológicas (*hardware*, *software*, soluções de acesso, segurança e de suporte técnico); variáveis pedagógicas (acessibilidade, formação dos tutores, recursos didáticos, metodologia de ensino; autonomia, interatividade; flexibilidade curricular, organização do currículo, acompanhamento e apoio tutorial). (MONTEIRO; BARROS; LEITE, 2015, p. 1403)

Especificamente no processo de formação a que se reporta o presente texto, as formandas demonstraram um grande interesse inicial em participar da formação (oito referiram estar muito motivadas e as restantes duas referiram estar motivadas).

Apesar disso, a medida que a formação foi decorrendo, foram surgindo dificuldades. As principais dificuldades sentidas prendem-se com os seguintes fatores: pouca disponibilidade das formandas e a dificuldade em conciliar o trabalho e as tarefas diárias com a elaboração das tarefas propostas semanalmente; questões de segurança que obrigaram a ter um ponto fixo de Internet segura e que não permitiu o acesso ao ambiente de formação no interior das celas; falta de motivação pessoal; receio em utilizar o computador e a falta de experiência prévia com as tecnologias.

Estas dificuldades foram debatidas por todo o grupo, envolvendo as formandas, para a procura de situações alternativas capazes de minimizarem as dificuldades encontradas. Como exemplo de soluções pode-se referir:

- Dispensa de uma tarde das tarefas diárias para a realização das tarefas e para o apoio síncrono dos formadores;
- Possibilidade, pontual, de acesso à sala da formação fora do dia estipulado, para retirar dúvidas e submeter trabalhos;
- Diversificação dos recursos didáticos e inclusão de trabalhos elaborados pelas próprias formandas como meio de formação (portfólio de aprendizagens);
- Diversificação dos percursos formativos e flexibilização do tempo de formação para dar resposta aos diferentes níveis de conhecimentos e de competências tecnológicas.

Na fase de concepção da formação, as formandas pronunciaram-se acerca da escolha dos temas a abordar e sobre a planificação do ambiente de aprendizagem. Para isto, foram realizados testes de usabilidade e um *focus group*. Na fase de elaboração dos recursos, foi submetido um teste acerca dos estilos de aprendizagem e foi elaborado um questionário acerca do perfil de estudante *on-line* e da postura face à aprendizagem ao longo da vida. Para além dos materiais selecionados para a formação, de acordo com os temas escolhidos, as formandas também foram

convidadas a elaborar recursos de formação, e de que são exemplos canções, pôsteres e apresentações em *PowerPoint*.

Como atrás referimos, pretendeu-se que esta formação em *eLearning* decorresse na lógica de um dispositivo de diferenciação pedagógica. Para isso, foi tida em consideração que os processos de ensino e aprendizagem têm de ser construídos em função de quem aprende, por forma a ser favorecido o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, fundadas em interações que estimulam a autoconfiança, a motivação, a autonomia e a colaboração entre pares.

## ***Considerações finais***

O reconhecimento da importância das TIC na educação e formação de adultos, especialmente para expandir as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, tem contribuído para o desenvolvimento de projetos europeus com o objetivo de maximizar o potencial das TIC, como instrumento de apoio à aprendizagem e ao ensino a distância ou para ensinar competências em TIC e aumentar a literacia digital entre os/as reclusos/as. (HAWLEY; MURPHY; SOUTO-OTERO, 2012)

Os resultados de projetos europeus fornecem orientações e recomendações para o trabalho a ser desenvolvido em projetos, de acordo com os seus contextos. Permitem também, refletir sobre as potencialidades que oferecem e as soluções encontradas para as eventuais dificuldades. As potencialidades dizem respeito, em geral, à flexibilidade do tempo e do espaço, à diversificação dos meios e da oferta formativa, à possibilidade de continuidade da formação e ao aumento da motivação dos/as formandos/as, principalmente para aqueles/as com más experiências anteriores relativamente ao contexto formal de educação.

As soluções que têm vindo a ser encontradas, e tal como neste texto foi referido, envolvem a parceria entre os responsáveis pela formação, a gestão do estabelecimento prisional e o pessoal responsável pela segurança e pelo departamento de formação. Envolvem, ainda, a participação efetiva de quem está em formação em todas as fases do projeto e a construção partilhada de conhecimentos por parte de todos os intervenientes.

Na formação a que este texto se refere, e embora ela, em Julho de 2015, ainda esteja em curso, os dados até agora recolhidos permitem concluir que o *eLearning*, em ambiente prisional, oferece potencialidades de formação e até de motivação que favorecem a inclusão digital.

O fato de constituir uma primeira oportunidade para algumas das reclusas de conviverem com as TIC favorece uma socialização necessária à vivência numa sociedade tecnológica. Apesar disto, estes dados mostram também a necessidade de se ter em conta o contexto em que decorre a aprendizagem e das especificidades que o atravessam.

A existência de limitações à criação de ambientes seguros e de acesso aos recursos tecnológicos constituiu um obstáculo que não pode ser ignorado e que exige uma constante negociação quer com os responsáveis pelo EP, quer com as próprias formandas envolvidas na formação. A esta dificuldade há que acrescentar ainda as que decorrem do desentusiasmo que a vida em reclusão tantas vezes oferece.

## Referências

- APOSTOPOULOU, G. et al. *E-learning para a inclusão social*. Barcelona: [s.n.], 2004. Disponível em: <[http://charte.velay.greta.fr/pdf/charter\\_E-learning\\_para\\_inclusao\\_social.pdf](http://charte.velay.greta.fr/pdf/charter_E-learning_para_inclusao_social.pdf)>. Acesso em: 6 jul. 2011.
- BARROS, R.; MONTEIRO, A. E-learning for lifelong learning of female inmates: the EPRIS project. In: EDULEARN 2015: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES, 7., 2015, Barcelona. *Proceedings...* Barcelona: IATED, 2015.
- COMISSÃO EUROPEIA. *eEurope 2002: uma sociedade de informação para todos*. 2000. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000DC0330&rid=13>>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Europa 2020: estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. 2010. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:pt:PDF>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- CORTESÃO, L. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 3, p. 719-735, 2012.

CORTESÃO, L.; STOER, S. Acerca do trabalho do professor: da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 33-45, 1999.

GHD. *Grundtvig and Leonardo da Vinci catalogue of projects on prison education & training*. 2010. Disponível em: <[http://www.programmallp.it/ikmw\\_file/LLP///Grundtvig/doc4catalogue\\_en.pdf](http://www.programmallp.it/ikmw_file/LLP///Grundtvig/doc4catalogue_en.pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2015.

HAWLEY, J.; MURPHY, I.; SOUTO-OTERO, M. *Prison education and training in Europe: current state-of-play and challenges*. 2013. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2015.

HAWLEY, J.; MURPHY, I.; SOUTO-OTERO, M. Survey on prison education and training in europe: final report. 2012. Disponível em: <[http://www.epeamalta.org/uploads/3/0/6/4/3064611/survey\\_on\\_prison\\_education\\_and\\_training.pdf](http://www.epeamalta.org/uploads/3/0/6/4/3064611/survey_on_prison_education_and_training.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

LICOS. *E-learning in prison education in europe: recommendations for european policy makers*. 2010. Disponível em: <<http://www.adam-europe.eu/prj/3840/prj/33-lc-recommendations-eLearning-prison-10.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

LOCKITT, W. *Technology in prisons*. 2011. Disponível em: <[http://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/migrated-reports/797\\_1.pdf](http://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/migrated-reports/797_1.pdf)>. Acesso em: 1 dez. 2014.

MASIE, E. The blended learning imperative. In: BONK, C.; GRAHAM, C. (Ed.). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeifer, 2006, p. 22-26.

MONTEIRO, A.; BARROS, R.; LEITE, A. Lifelong learning through e-learning in european prisons: rethinking digital and social inclusion. In: INTED 2015 CONFERENCE, 9., 2015, Madrid. *Proceedings...* Madrid: IATED, 2015.

NGEOW, K & KONG, K. *Designing culturally sensitive learning environments*. 2002. Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/055.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2014.

PAULSEN, M. F. Sistemas de educação on-line: discussão e definição de termos. In: KEEGAN, D. et al. *E-Learning: o papel dos sistemas de gestão da aprendizagem na Europa*. Lisboa: Inofor, 2002. p. 19-31.

PORTUGAL. Decreto nº 42/2005, de 22 de fevereiro de 2005. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. *Diário da República*, Lisboa, n. 37, 22 fev. 2005.

ROSENBERG, M. J. *E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill, 2001.

UNESCO. Declaração REA de Paris em 2012. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese_Paris_OER_Declaration.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2015.



# *Capítulo 4*

**Educação a distância  
e *eLearning* no ensino superior  
em estabelecimentos prisionais:  
projeto de desenvolvimento  
em Portugal**

J. António Moreira, Graça Nunes  
& Domingos Caeiro







## ***Introdução***

A Educação a Distância (EaD) e *eLearning* têm sido reconhecidos, na última década, como uma modalidade e um recurso apropriado para responder aos desafios que o mundo globalizado coloca ao nível da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de competências tecnológicas e sociais. (GARRISON; ANDERSON, 2003; GOMES, 2008; GYAMBRAH, 2007; HERRINGTON; REEVES; OLIVER, 2010; MOORE et al., 2011; MOREIRA, 2012; SANGRÁ; VLACHOPOULOS; CABRERA, 2012)

Partindo do pressuposto que a educação e a formação no interior dos estabelecimentos prisionais deve possuir um grau de exigência idêntico às instituições de ensino regulares, a EaD e *eLearning* podem, efetivamente, assumir-se como uma oportunidade para os indivíduos reclusos desenvolverem não só competências básicas e conhecimentos profissionais, mas também para adquirirem competências digitais. Assim, o objetivo desta investigação, que agora apresentamos, é desenvolver e avaliar um modelo de formação em EaD e *eLearning* inclusivo para o ensino e formação profissional em estabelecimentos prisionais, analisando o impacto deste modelo pedagógico nas percepções de competência dos indivíduos reclusos. Fundamentalmente, no que diz respeito à autonomia,

responsabilidade, autodireção e autorregulação, confiança nas próprias competências, capacidade de resolução de problemas, problematização e motivação para aprender.

Para alcançar este objetivo principal será necessário numa primeira fase do projeto traçar um retrato da EaD, ministrada nos estabelecimentos prisionais (EPs) em Portugal, procurando perspetivar possíveis soluções pedagógicas e tecnológicas que possam colmatar as dificuldades associadas à falta de acesso a uma geração de EaD e *eLearning* apoiada por plataformas de aprendizagem online. Os EPs envolvidos no projeto serão aqueles onde existem estudantes matriculados em cursos da Universidade Aberta.

Para o efeito, o presente estudo irá conjugar em termos metodológicos e numa perspetiva de complementaridade, duas tradições de investigação: a qualitativa e a quantitativa, sendo que o desenho de investigação enquadrar-se-á num novo paradigma de investigação que tem sido apelidado de *Design Based Research*. (BARAB; SQUIRE, 2004)

## ***Educação e formação em ambientes prisionais***

A educação é um direito universal e desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, ajudando o indivíduo a construir a sua personalidade e o seu carácter. De acordo com as diferentes convenções e recomendações, tais como, a *Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais* (de 1950 e ratificada pelos membros do Conselho da Europa em 1954); *UNESCO: Recomendações para a Educação de Adultos* (1985); *Conselho da Europa: Recomendações para a Educação nas Prisões* (1989); *Conselho da Europa: As regras das prisões europeias* (2006), os reclusos possuem os mesmos direitos que os outros cidadãos, no acesso à educação. (SANTOS, 2003) Com efeito, a reclusão implica a perda de alguns direitos, mas estes não se devem estender à educação, na medida do possível.

Sobretudo, porque a educação e a formação, neste contexto, tende a assumir-se como um dispositivo promotor de reinserção social e de combate à reincidência. Com efeito, na atualidade, do tratamento prisional espera-se a criação de um

conjunto de atividades e programas que proporcionem a aquisição de competências por parte dos reclusos, com vista à sua reabilitação e preparação para a liberdade. Por sua vez, do recluso espera-se um papel mais ativo no processo de mudança, sendo continuamente definidos “contratos” entre este e a instituição, devendo o mesmo participar o quanto possível na construção do seu caminho prisional e na elaboração de um projeto de vida que o reintegre na sociedade. Daí advém o peso da educação e formação na reposição, desenvolvimento e orientação de indivíduos mais implicados no processo de consciencialização e aquisição de novos comportamentos face à sociedade livre.

E neste sentido, a prisão deve constituir-se não apenas como um espaço de privação de liberdade, mas também, como Foucault (1996) defendia, um espaço onde se corrige, reeduca e “cura”.

A educação e a formação nas prisões deve possuir um grau de exigência quantitativo e qualitativo tão elevado como o processo educativo fora da prisão. O esforço deve ser feito no sentido de conferir uma certificação creditada dessa formação idêntica àquela que é proporcionada fora dos estabelecimentos prisionais. A EaD e *eLearning* ou modalidades similares como o *blended learning*, podem, pois, permitir alcançar estes objetivos, já que possibilitam o acesso – *online* ou *offline* – a recursos e atividades de aprendizagem.

A ideia que geralmente se tem das prisões não se traduz numa imagem muito positiva. Muitas vezes apelidam-se as prisões de universidades do crime, onde pequenos delinquentes se transformam em profissionais. Ideias de medo, muitas vezes alimentadas pelo imaginário cinematográfico, que empresta a estes locais um ambiente de degradação, violência, crime corrupção e morte, aliadas às notícias de tragédias que passam nos média um pouco por todo o mundo, conferem às prisões um ideário de perigosidade e degradação que não corresponde necessariamente à verdade.

A prisão de hoje, afirmando-se como um dispositivo de controle social e de defesa da ordem e da paz, tem por missão garantir a criação de condições para a reinserção social dos reclusos bem como contribuir para a ressocialização do desviante.

Em 1989, e como já salientado, o Conselho da Europa, reconhecendo que a fraca escolaridade dos reclusos dificultava esta reinserção social, recomendou

aos Estados Membros que implementassem políticas que proporcionassem a todos os reclusos o acesso a um tipo de ensino semelhante ao ministrado no exterior. (SANTOS, 2003) No mesmo sentido recomendou ainda que os programas de formação fossem adequados ao mercado de trabalho e que englobassem a formação de competências sociais e individuais que permitissem aos reclusos preparar o seu regresso à sociedade, de acordo com as tendências do mercado.

Estudos já desenvolvidos neste século, como o *Reducing re-offending by ex-prisoners* (2002), promovido pela *Social Exclusion Unit*, comprovam que a frequência em ações de formação durante a reclusão contribui para aumentar a motivação e auto-estima dos reclusos, melhora as possibilidades de encontrar um emprego e tem um efeito positivo na redução da taxa de reincidência.

Também um estudo realizado no Reino Unido sobre Educação nas Prisões (2005) sublinha a importância de encarar o ensino como uma parte integrante de um processo global de recuperação do indivíduo. Apesar de se afirmar, inequivocamente, a importância do ensino no combate à reincidência, no mesmo relatório salvaguarda-se a ideia que em matéria de reabilitação de indivíduos tem de existir uma ação concertada em diferentes vertentes da vida do ex-recluso. Aumentar as competências e as qualificações dos reclusos é importante, mas não é o suficiente para reduzir a reincidência, isolando outros fatores. Ainda nesse estudo faz-se a apologia clara do ensino como forma de prevenção de reincidência, considerando a educação como um fator-chave no projeto de reintegração social. (GABRIEL, 2007)

Outra evidência clara da importância do ensino em ambiente prisional vem do Canadá, em particular de um programa onde foram ministrados cursos em diferentes prisões e estudados os percursos dos reclusos, concluindo-se que a taxa de reincidência diminuiu para cerca de 30%. (GABRIEL, 2007)

Temos assim evidências empíricas que o ensino integrado nas diferentes valências que compõem o tratamento penitenciário é crucial para o processo reintegrador do indivíduo. E não apenas no que diz respeito à importância do ensino como forma de acesso ao mercado de trabalho, mas também no impacto das aquisições escolares e na transformação pessoal do indivíduo, aumentando a sua auto-estima, o seu comportamento pró-ativo e a autonomia, valências fundamentais em qualquer projeto de reinserção social.

Em Portugal, e seguindo esta corrente de pensamento, a tónica coloca-se também na reabilitação ou reeducação (SANTOS, 2003), sendo que a maioria das medidas que enformam a reforma penitenciária atual foi operacionalizada através do Decreto-lei n.º 265/79 de 1 de agosto, modificado pelos Decretos-lei n.º 49/80, de 22 de março, e 414/85, de 18 de outubro. Este baseia-se na filosofia de que todos os condenados são corrigíveis (LEITE, 1989) e que a educação do recluso constitui uma obrigação para com este e uma preocupação indispensável para a sociedade, por parte do poder público.

Com efeito, no artigo 1º deste decreto pode ler-se que:

a execução de medidas privativas de liberdade deve orientar-se de forma a reintegrar o recluso na sociedade, preparando-o para, no futuro, conduzir a sua vida de modo socialmente responsável, sem que pratique crimes, sendo que a sua execução serve também a defesa da sociedade, prevenindo a prática de outros factos criminosos. (PORTUGAL, 1979)

Mais adiante no artigo 63º refere-se que:

o trabalho, a formação e o aperfeiçoamento profissionais e outras atividades têm o objetivo de criar competências sociais e profissionais no recluso que facilitem a sua reinserção [...], deve ser dada ao recluso a oportunidade de frequentar cursos de formação e aperfeiçoamento [...], adequados à sua situação. (PORTUGAL, 1979)

Mas é no artigo 79º deste decreto que se encontram as especificidades de formação e aperfeiçoamento profissionais, sendo que "devem ser organizados cursos adequados à formação e ao aperfeiçoamento profissionais do recluso". (PORTUGAL, 1979) Finalmente no artigo 80º, e tendo em conta a realidade da EaD nessa altura, enunciava-se que "deve ser facilitado ao recluso o acesso a cursos de ensino via correspondência, rádio ou televisão".

Nesse sentido, em 1979, foi realizado um protocolo entre os Ministérios da Justiça e da Educação (Despachos Conjuntos 211/79 de 18 de julho e 112/ME/83 de 02 de novembro) com o objetivo de assegurar a escolaridade básica de reclusos e proporcionar-lhes um ensino integrado no sistema educativo, de forma a garan-

tir-lhes a possibilidade de continuarem a sua formação. Em 1983 celebrou-se um novo protocolo, através do Despacho-Conjunto 112/ME/83 de 17 de outubro que reconhecia a necessidade de estender a formação ao ensino secundário. E, em maio de 1998 era assinado um protocolo entre a Direção Geral dos Serviços Prisionais (DGSP) e uma instituição de Ensino Superior, a Universidade Aberta (UAb), Universidade pública de EaD e *eLearning*, onde se reconhecia, ainda, a necessidade de alargar “o ensino superior/ universitário a um universo de destinatários que de outra forma dificilmente a ele poderiam aceder”, mas que entretanto acabou por ser denunciado em 2007 e que, atualmente, se encontra em discussão, numa nova versão adaptada aos atuais contextos de ambas as instituições.

A organização e funcionamento das atividades educacionais, a nível do Ensino Básico e Secundário, têm sido asseguradas pelas escolas das áreas geográficas onde se inserem os estabelecimentos prisionais e, salvo algumas adaptações, é ministrado de uma forma idêntica ao exterior, tanto a nível de conteúdos, como de metodologias e avaliação, podendo os reclusos continuar os estudos após a libertação.

No caso do Ensino Superior a UAb tem possibilitado a frequência de cursos de 1.º Ciclo “quer em regime de cursos formais quer em regime de disciplinas singulares”, procedendo à avaliação dos estudantes/ reclusos, “mediante provas de exame, em condições semelhantes à de todos os estudantes dos cursos da UAb”. Refira-se, no entanto, que os estudantes/ reclusos, atualmente, ainda não podem realizar um percurso académico similar aos outros estudantes, porque não têm acesso à plataforma de ensino *online* da UAb, justificado pelas restrições de acesso à *word wide web* nos estabelecimentos prisionais portugueses. Este projeto que agora apresentamos, e já em curso, procurará enunciar possíveis soluções que permitam aos estudantes reclusos ter um percurso académico enquadrado em novos modelos e metodologias de EaD e *eLearning* e que possam ser ajustados a esta realidade.

## ***Alguns projetos de formação em EaD e eLearning em estabelecimentos prisionais***

Com efeito, e considerando, a importância crescente que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm assumido na sociedade, os reclusos devem ter a oportunidade de utilizar plataformas digitais, com propósitos formativos e educacionais, obviamente, com restrições em termos de acesso, a internet s devem ter a oportunidade uropa à internet através de canais seguros. (APOSTOPOULOU, 2004)

A este respeito, refira-se que a formação em *eLearning* nos estabelecimentos prisionais tem sido, recentemente, objeto de vários estudos a nível europeu e a relevância desta temática pode ser comprovada através de alguns projetos financiados pela União Europeia nos últimos anos, de que são exemplo, *European re-Settlement Training & Education for Prisoners, Blended Learning in Prison, a German Approach for Using LMS in Prison, E-learning in Prison – the Norwegian IFI System*. (E-STEP, 2008; E-LEARNING PLATFORMS AND DISTANCE LEARNING, 2010)

Um dos estudos europeus mais recentes e relevantes nesta área, o projeto *Learning Infrastructure for Correctional Services* (LICOS, 2010) produziu um documento com os princípios pedagógicos do LICOS que se fundamenta, sobretudo nos princípios do construtivismo e da aprendizagem colaborativa, apontando, ainda, para novos perfis e papéis do estudante e do professor, tal como o Modelo Pedagógico da Universidade Aberta.

Por sua vez o estudo desenvolvido em Itália *E-Learning in Prison* conclui que o *eLearning* proporciona uma excelente oportunidade para os reclusos desenvolverem não só competências básicas e conhecimentos profissionais numa determinada área, mas também para adquirirem competências digitais, melhorando as suas qualificações no campo das novas tecnologias. (ARCANGELLI et al., 2010)

Em Portugal, e ainda que a Lei n.º 115/2009, de 12 de outubro, e a sua versão mais recente (Lei n.º 21/2013, de 21/02) sublinhe que se deve promover a frequência pelo recluso de cursos do Ensino Superior, “[...] designadamente através do recurso a meios de ensino à distância” (PORTUGAL, 2009), o potencial do *eLearning*, como já referido, não foi ainda explorado convenientemente no contexto prisional português.



Esta realidade evidencia a atualidade e pertinência do estudo que aqui apresentamos e justifica a relevância de que se produza conhecimento acerca das potencialidades da Educação a Distância e *eLearning* enquanto estratégia para a qualificação em estabelecimentos prisionais.

## ***Contextualização e objetivos do projeto***

O projeto que é objeto de tratamento neste texto resulta de uma iniciativa apresentada em outubro de 2014 à Coordenação da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA) da Universidade Aberta, e que se encontra, atualmente, a ser desenvolvida, em parceria, pela Direção Geral de Reinserção dos Serviços Prisionais (DGRSP) e pela Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) da Universidade Aberta.

No âmbito desta parceria refira-se a conjugação de esforços e motivações para a criação de uma plataforma de cooperação, firmada no empenho das pessoas envolvidas e nos compromissos institucionais de ambas as instituições, em sintonia com a sua identidade jurídica e institucional, ao nível da criação de condições e mecanismos promotores de uma efetiva intervenção educativa e social.

Enquanto unidade móvel de investigação, a ELO está vocacionada para promover, coordenar e desenvolver investigação-ação na área do Desenvolvimento Local e Societário, dispondo para isso, na sua estrutura, de uma rede nacional e internacional de 17 Centros Locais de Aprendizagem (CLA), que se constitui também como suporte para a realização de tarefas ligadas à investigação. A coordenação e supervisão desta rede é da responsabilidade da UMCLA, anteriormente referida, que congrega na sua génese o desenvolvimento e a consolidação dos CLA e a criação e desenvolvimento de um projeto de investigação na área do Desenvolvimento Local e Societário, consubstanciado pela ELO. O projeto de que aqui nos ocupamos insere-se justamente numa das suas linhas prioritárias de investigação: *Linha 1 Cultura, Formação e Tecnologias Digitais*.

No que concerne à DGRSP sublinhe-se um conjunto de premissas que conformam a sua missão não só no plano do desenvolvimento da execução de

penas mas também de reinserção social dos reclusos. No seu Plano Nacional de Reabilitação e Reinserção para 2013/2015 a DGRSP preconiza vários desafios num esforço meritório de promover uma intervenção preventiva da recidiva do crime, privilegiando a ligação à comunidade e valorizando o contributo de parcerias com instituições de ensino e formação que promovam a reinserção social. (DIRECÇÃO-GERAL DE REINERÇÃO E SERVIÇOS PRISIONAIS, 2015)

É nesta visão comum, de que a privação de liberdade pode e deve ser encarada como uma oportunidade privilegiada de intervenção educativa para uma reinserção social participativa e pró-ativa, que a Universidade Aberta/ELO e a DGRSP se comprometeram para o desenvolvimento deste projeto.

Como já foi salientado o projeto tem como objetivo principal desenvolver e avaliar um modelo de formação em *eLearning* aplicável aos contextos nacional e internacional para o ensino e formação profissional em estabelecimentos prisionais, analisando o impacto deste modelo pedagógico nas perceções de competência dos formandos/estudantes. Sobretudo, no que diz respeito à autonomia, responsabilidade, autodireção e autorregulação, confiança nas próprias competências, capacidade de resolução de problemas, problematização e motivação para aprender.

Para além deste objetivo pretende-se ainda:

- Construir um quadro de referência do conhecimento produzido acerca do *eLearning* em estabelecimentos prisionais, a partir da sistematização de projetos de investigação e de intervenção a nível internacional;
- Descrever o processo de desenvolvimento e implementação de um modelo de formação em *eLearning*;
- E avaliar o impacto do modelo pedagógico virtual desenvolvido a partir da aferição de auto-competências de aprendizagem, a nível da autonomia, responsabilidade, autodireção e autorregulação, confiança nas próprias competências, capacidade de resolução de problemas e motivação para aprender.

Este projeto, desejando ainda contribuir para a plena reinserção social dos indivíduos reclusos, pretende:

- Promover a inclusão digital através do uso das TIC nos processos educacionais;

- Promover o empreendedorismo e mecanismos de criação de auto-emprego, enquanto instrumento de inclusão social.

O projeto envolve, neste momento, cerca de uma dezena de estabelecimentos prisionais em Portugal, de norte a sul do país, onde existem estudantes a frequentar cursos da Universidade Aberta. Atendendo a que a maioria destes estudantes se encontram inscritos nos Cursos de Licenciatura em Gestão e Ciências Sociais, estes dois cursos configuram-se como opções recomendáveis para proporcionar as experiências piloto do modelo de formação que este projeto pretende desenvolver e implementar.

## ***Metodologia e indicadores de avaliação***

Com fundamento nas conceções de aprendizagem mistas, a investigação irá conjugar em termos metodológicos e numa perspectiva de complementaridade, duas tradições de investigação: a qualitativa e a quantitativa. A opção por esta combinação metodológica justifica-se, sobretudo, porque os objetivos perseguidos se situam no plano da compreensão em profundidade de processos e perceções (remetendo para uma abordagem mais de teor qualitativo) e para a avaliação de impactos que importa também sistematizar em indicadores de sucesso, objetiváveis e mensuráveis e, por essa razão, orientado pela abordagem quantitativa.

O desenho de investigação proposto enquadra-se num novo paradigma de investigação que tem sido apelidado de *Design Based Research (DBR)*. Esta metodologia tem-se afirmado, recentemente, como uma metodologia relevante no campo educacional, sobretudo porque possibilita a compreensão das relações existentes entre as teorias educacionais, o desenho de objetos/artefactos de aprendizagem e a prática pedagógica. (BARAB; SQUIRE, 2004) Com efeito, a *Design Based Research* representa um novo paradigma de investigação no aprender a ensinar e tem-se constituído como: uma estratégia metodológica sistemática e flexível que tem como objetivo melhorar as práticas através da reflexão interativa (WANG; HANNAFIN, 2004); uma estratégia de investigação inovadora que envolve a construção de uma teoria inspirada num plano que é testado em

contexto natural (BARAB; ARACI; JACKSON, 2005); uma estratégia metodológica de carácter qualitativo e quantitativo que tem implicações no desenvolvimento de novas teorias de ensino e aprendizagem (DEDE, 2005); e uma estratégia que permite o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas e de teorias que podem ser usadas para a compreensão de como os formandos aprendem. (BARAB; SQUIRE, 2004)

Caracterizando-se pela relação entre a teoria e a prática e pela conceção de planos estratégicos desenvolvidos em contextos naturais, consideramos, pois, que a *DBR* é uma estratégia metodológica que se ajusta perfeitamente ao plano de investigação proposto. Ao centrar-se nos processos de ensino-aprendizagem a *DBR* permite, assim, por um lado, a aproximação entre a investigação educacional e a prática pedagógica e, por outro, a construção de conhecimento educacional a partir da prática.

Assim, nesta investigação, os indicadores de avaliação, na abordagem qualitativa reportam-se, essencialmente, à compreensão das perspetivas dos estudantes reclusos, dos técnicos superiores de reeducação e dos responsáveis dos estabelecimentos prisionais acerca das condições existentes para a implementação do papel que a EaD e *eLearning* podem desempenhar no processo de reintegração dos reclusos na sociedade.

Por outro lado os indicadores relativos à abordagem quantitativa realizam-se através do estudo de intervenção, tomando, como participantes, os reclusos inscritos nos cursos de formação em *eLearning*.

## ***Resultados Esperados***

O projeto está estruturado em três fases distintas. Os resultados referentes à primeira fase passam pela:

- caracterização das condições de aprendizagem dos estudantes da UAb em situação de reclusão;
- identificação e caracterização de políticas e práticas institucionais relacionadas com a EaD e *eLearning*; e identificação de necessidades formativas.

Esperamos nesta primeira etapa:<sup>1</sup>

- compreender as perspetivas dos estudantes reclusos relativamente às condições de aprendizagem existentes nos EPs;
- identificar e compreender as perspetivas dos técnicos superiores de reeducação e dos responsáveis de estabelecimentos prisionais relativamente à educação a distância e *eLearning* nas políticas educativas institucionais;
- identificar cursos de formação a serem ministrados em regime de *eLearning*.

Depois da fase de diagnóstico, e depois de compreender a realidade dos EPs, seguir-se-á a 2.<sup>a</sup> fase referente à aplicabilidade do modelo pedagógico da UAB inclusivo e adaptado à realidade das prisões.

Nesta etapa pretende-se analisar, confrontar e sintetizar o pensamento teórico de autores que se destacam no domínio da educação nas prisões a fim de justificar a proposta de um modelo de aprendizagem inclusivo e adaptado a esta realidade.

Finalmente na terceira fase ir-se-á realizar o teste empírico ao modelo de formação em *eLearning*. Nesta etapa pretende-se testar o modelo de formação em *eLearning* nos diferentes estabelecimentos prisionais analisados do país, a nível de cursos de licenciatura e de ações integradas na Unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida (UALV); e identificar possibilidades e limites do modelo de formação.

Esperamos, deste modo, e retomando as nossas considerações preliminares, que este projeto consiga dar resposta a alguns dos desafios que a sociedade digital e as novas tecnologias colocam à EaD e *eLearning* especialmente, neste caso particular, em contextos de enorme vulnerabilidade social, como é o caso da população prisional, contribuindo, ao mesmo tempo, para que seja garantido o direito de acesso à educação que deve ter qualquer cidadão, no cumprimento do respeito pelos direitos humanos das pessoas, privadas ou não de liberdade.

.....

1 Nos anexos 1, 2 e 3 apresentam-se os guiões de entrevista que foram construídos para compreender as perspetivas dos estudantes reclusos relativamente às condições de aprendizagem existentes nos EPs e para compreender as perspetivas dos técnicos superiores de reeducação e dos responsáveis de estabelecimentos prisionais relativamente à EaD e *eLearning*. Estes guiões foram desenvolvidos no âmbito de uma tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, da investigadora colaboradora da ELO, Ana Machado, cujos resultados estão ainda a ser analisados.

Acreditamos, por conseguinte, que este projeto contribuirá também para dar expressão à missão da UAb como uma universidade em qualquer lugar do mundo, que ultrapassa as fronteiras políticas e geográficas ou os muros de uma prisão, criando condições para que todos tenham oportunidade de investir na sua educação.

## Referências

APOSTOPOULOU, G. et al. *E-learning para a Inclusão Social*, 2004. Disponível em: <[http://www.charte.velay.greta.fr/pdf/charter\\_E-learning\\_para\\_inclusao\\_social.pdf](http://www.charte.velay.greta.fr/pdf/charter_E-learning_para_inclusao_social.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2014.

ARCANGELI, B.; PAOLO, D.; MIERI, F.; SUIRANO, G. E-learning in prison: a proposal. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v. 6, n. 1, p. 85-92, 2010.

BARAB, S.; SQUIRE, K. Design-based research: putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2004.

BARAB, S.; ARICI, A.; JACKSON, C. Eat your vegetables and do your homework: a design-based investigation of enjoyment and meaning in learning. *Educational Technology*, v. 45, n. 1, p. 15-21, 2005.

A CONVENÇÃO EUROPEIA DOS DIREITOS DO HOMEM. 1950. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/sist-europeu-dh/cons-europa-tedh.html>>. Acesso em: 23 out. 2015.

DEDE, C. Commentary: the growing utilization of design-based research. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, v. 5, n. 3, p. 345-348, 2005.

DIREÇÃO-GERAL DE REINserÇÃO E SERVIÇOS PRISIONAIS. *Plano de atividades 2015*. Disponível em: <[http://www.dgsp.mj.pt/backoffice/Documentos/DocumentosSite/PI\\_atividds/PI\\_ativ\\_2015.pdf](http://www.dgsp.mj.pt/backoffice/Documentos/DocumentosSite/PI_atividds/PI_ativ_2015.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2015.

DIREÇÃO-GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS. *Relatório de atividades: 2009*. Lisboa: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.dgsp.mj.pt/paginas/instrumentos/RelActivogv.html>>. Acesso em: 12 out. 2015.

E-LEARNING PLATFORMS AND DISTANCE LEARNING. *Workshop A5 in European Conference on Prison Education*, 2010. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc2183\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc2183_en.htm)>. Acesso em: 22 out. 2015.

E-STEP. Current Education and Training Provision in Portuguese Prisons, 2008. Disponível em: <<http://estep.iscavision.com>>. Acesso em: 23 out. 2015.

EUROPEAN CONFERENCE ON PRISON EDUCATION. *Pathways to inclusion: strengthening european cooperation in prison education and training*, 2010. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/conf11/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/conf11/report_en.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2015.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GABRIEL, D. *(De) Formação de adultos em contexto prisional: um contributo*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2007.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *E-learning in the 21st century*. London: Routledge, 2003.

GYAMBRAH, M. *E-learning technologies and its application in higher education: a descriptive comparison of Germany, United Kingdom and United States*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Educação, Universidade de Munique Ludwig-Maximilians, Munique, 2007. Disponível em: <[http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7358/1/Gyambrah\\_Martin\\_K.pdf](http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7358/1/Gyambrah_Martin_K.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2015.

GOMES, M. J. Reflexões sobre a adoção institucional do e-learning: novos desafios, novas oportunidades. *e-Curriculum*, v. 3, n. 2, p. 1-20, 2008. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 26 out. 2015.

HERRINGTON, J.; REEVES, T.; OLIVER, R. *A guide to authentic e-learning*. New York: Routledge, 2010.

LEITE, C. *Escola na prisão: Dupla disciplinação? Libertação? Estudo de um caso*. 1989. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho, Braga [Portugal], 1989.

MOORE, J.; DICKSON-DEANE, C.; GALYEN, K. e-Learning, online learning, and distance learning environments: are they the same?. *The Internet and Higher Education*, v. 14, n. 2, p.129-135, 2011. Disponível em: <<https://scholar.vt.edu/access/content/group/5deb92b5-10f3-49db-adeb-7294847f1ebc/e-Learning%20Scott%20Midkiff.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.

MOREIRA, J. A. Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataforma digitais. In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A.C. (Org.). *Educação online: pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 29-46.

NASCIMENTO, A. M. *A formação profissional nas prisões: o curso de jardinagem efa b3*, 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, Porto, 2009.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 265/79, de 1 de agosto de 1979. Reestrutura os serviços que têm a seu cargo as medidas privativas de liberdade. *Diário da República*, Lisboa, série 1, n. 176, 1 ago. 1979.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 49/80, de 1 de agosto de 1979. Dá nova redacção aos artigos 8º, 12º, 15º, 24º, 26º e 40º do Decreto-Lei nº 265/79, de 1 de agosto (reestrutura os serviços que têm a seu cargo as mesmas privativas de liberdade). *Diário da República*, Lisboa, série 1, n. 69, 22 mar. 1980.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 414/85, de 18 de outubro de 1985. Dá nova redacção ao artigo 210.º do Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de Agosto (reestrutura os serviços que têm a seu cargo as medidas privativas de liberdade). *Diário da República*, Lisboa, série 1, n. 240, 18 out. 1985.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 115/2009, de 12 de outubro de 2009. Aprova o Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade. *Diário da República*, Lisboa, série 1, n. 197, 12 out. 2009.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 21/2013, de 21 de fevereiro de 2013. Procede à terceira alteração ao Código da Execução das Penas e Medidas Privativas de Liberdade, aprovado pela Lei n. 115/2009, de 12 de outubro. *Diário da República*, Lisboa, série 1, n. 37, 2 fev. 2013.

PORTUGAL. Despacho-conjunto n. 211/79, de 18 de julho de 1979. Determina que o Ministério da Educação e Investigação Científica assegure o funcionamento de cursos de ensino básico nos estabelecimentos prisionais indicados pela Direcção-Geral dos Serviços Prisionais. *Diário da República*, Lisboa, série 2, n. 176, 1 ago. 1979.

PORTUGAL. Despacho n. 112/ME/83, de 2 de novembro de 1983. Determina o funcionamento de cursos de ensino secundário nos estabelecimentos prisionais a indicar pela Direcção-Geral dos Serviços Prisionais. *Diário da República*, Lisboa, série 2, n. 252, 2 nov. 1983.

PORTUGAL. Portaria n. 538/88, de 10 de agosto de 1988. Homologa o protocolo que cria o Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça, abreviadamente designado "Centro Protocolar da Justiça". *Diário da República*, Lisboa, série 1, n. 184, 10 ago. 1988.

SANGRÀ, A.; VLACHOPOULOS, D.; CABRERA, N. Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The international review of research in open and distance learning*, v. 13, n. 2, p. 145-159, 2012. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1161/2185>>. Acesso em: 26 out. 2015.

SANTOS, B. S. *Reinserção social dos reclusos: um contributo para o debate sobre a reforma do sistema prisional*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2003.

SOCIAL EXCLUSION UNIT. *Reducing re-offending by ex-prisoners: report by the Social Exclusion Unit*. Londres: [s.n.], 2002. Disponível em: <<http://www.socialexclusionunit.gov.uk/whatisSEU.htm>>. Acesso em: 10 out. 2015



UNIÃO EUROPEIA. *E-Learning in prison education in europe*: recommendations for European policy makers. 2010. Disponível em: <<http://www.adam-europe.eu/prj/3840/prj/33-lc-recommendations-e-learning-prison-10.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2014

WANG, F.; HANNAFIN, M. J. Using design-based research in design and research of technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, San Diego, v. 53, p. 5-23, 2005.

# *Apêndices*



## **APÊNDICE 1 – Guião da Entrevista:**

### **estudantes reclusos**

---

#### PERCEÇÕES RELATIVAS À APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DE EAD EM AMBIENTE DE RECLUSÃO

---

Questões integrantes do corpo da entrevista e objectivos inerentes à sua construção

- **Identificar as percepções que o estudante recluso tem acerca da EaD.**

O que entende por EaD?

- Como idealiza um curso nesta modalidade?
- Acha que existem vantagens em realizar uma licenciatura a distância?
- Sabe quais são as exigências para um estudante recluso frequentar um curso superior na modalidade de EaD?

- **Identificar as percepções que o estudante recluso tem acerca da EaD num EP.**

- **Compreender o processo pedagógico na modalidade de EaD num EP.**

- **Identificar dificuldades sentidas e condições existentes para o desenvolvimento do processo pedagógico.**

Considera que a modalidade de ensino-aprendizagem que frequenta insere-se no que entende por EaD? Porquê?

- Tem contacto, mais ou menos regular com professores ou tutores? Se não, com quem?

Atualmente como está organizado o processo pedagógico?

- Que tipo de recursos pedagógicos lhe são disponibilizados? E por quem?
- Tem acesso a bibliografia relevante para as suas aprendizagens?
- É-lhe disponibilizada orientação para que as suas aprendizagens sejam efetivas? Se sim, quem faz essa orientação?
- É prática comum fazer uma auto-avaliação do seu percurso formativo?

Com que frequência?

- Quando tem dificuldades/dúvidas a quem recorre?
  - De que forma é realizada a avaliação nas diferentes unidades curriculares?
  - Como se processa a avaliação?
-

Questões integrantes do corpo da entrevista e objectivos inerentes à sua construção	Quais são as maiores dificuldades que tem sentido no seu percurso formativo? - Quando tempo, mais ou menos, dedica ao estudo diariamente? Ou quanto tempo lhe é concedido para o efeito? Considera ser suficiente? Existe um espaço/sala apropriado para estudar no estabelecimento prisional? E biblioteca? Existe uma sala equipada com computadores? - Que tipo de acesso a essa sala é concedido pelo estabelecimento prisional? - O estabelecimento disponibiliza material escolar? De que tipo?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Analisar as formas de colaboração/cooperação entre reclusos estudantes no processo pedagógico em EaD.</b></li> </ul>
	Como descreve o seu relacionamento com os restantes reclusos estudantes? - Existe uma relação de colaboração/cooperação? - Ajudam-se mutuamente com a finalidade de alcançar os mesmos objetivos? Ou seja, serem bem sucedidos nas aprendizagens? - Partilham motivações/desmotivações? Esclarecem dúvidas entre estudantes?

## **APÊNDICE 2 – Guião da Entrevista:** ***técnicos superiores de reeducação (TSR)***

<b>TÉCNICOS SUPERIORES DE REEDUCAÇÃO</b>	
Questões integrantes do corpo da entrevista e objectivos inerentes à sua construção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Analisar a situação atual da formação a nível do Ensino Superior num EP</b></li> </ul>
	A divulgação da oferta formativa de cursos do Ensino Superior é um trabalho desenvolvido por si? Ou são os reclusos que procuram informações? Ou outra situação? Como se processa o diagnóstico das necessidades de formação dos reclusos? Quem faz a seleção dos reclusos para a frequência do Ensino Superior? E como é realizada essa seleção? Como é vista e sentida a formação a nível do Ensino Superior pelos reclusos? Quais as instituições de Ensino Superior com quem têm protocolos?

Questões integrantes do corpo da entrevista e objectivos inerentes à sua construção	Atualmente é possível descrever a taxa de sucesso/insucesso dos estudantes reclusos que frequentam o Ensino Superior?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Analisar a modalidade e o processo pedagógico em EaD do ponto de vista do TSR.</b></li> </ul> <p>Na sua opinião, a modalidade EaD implementada no estabelecimento poderá trazer vantagens para o estudante recluso? Porquê? Pode descrever os pontos fortes e pontos fracos desta modalidade? Quais as dificuldades manifestadas pelos reclusos na modalidade EaD? E quais as dificuldades que já detetou? Aos estudantes reclusos é disponibilizado tempo suficiente para se dedicarem ao estudo? E recursos? De que tipo? Existe um espaço/sala apropriado para estudo no estabelecimento? E biblioteca? Existe uma sala equipada com computadores?  - Que tipo de acesso a essa sala é concedido ao estudante recluso?  - O estabelecimento disponibiliza material escolar? Qual? Como de processa a avaliação do estudante recluso?  Na sua opinião, o que entende necessário para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes reclusos nesta modalidade?</p>

### **APÊNDICE 3 – Guião da Entrevista:** ***direção do estabelecimento prisional***

DIREÇÃO DO ESTABELECIMENTO PRISIONAL	
Questões integrantes do corpo da entrevista e objectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Analisar o posicionamento institucional relativamente à frequência do Ensino Superior</b></li> </ul> <p>Qual é a sua posição relativamente à frequência do Ensino Superior por parte dos reclusos?  Existem diretrizes que incentivem a sua frequência?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Analisar a situação atual da frequência de cursos superiores</b></li> </ul> <p>A divulgação dos cursos superiores no estabelecimento é um trabalho realizado por quem? São os reclusos que procuram informações ou têm apoio por parte dos técnicos responsáveis pela área da educação? Ou outra situação?</p>

Questões integrantes do corpo da entrevista e objetivos inerentes à sua construção

Como se processa o diagnóstico das necessidades de formação dos reclusos?  
Como é vista e sentida a formação pelos reclusos?  
Quais as instituições de Ensino Superior com quem têm protocolos?  
Atualmente é possível descrever a taxa de sucesso/insucesso dos estudantes reclusos que frequentam cursos superiores?

• **Analisar a modalidade e o processo pedagógico em EaD**

Na sua opinião, a modalidade em EaD poderá trazer vantagens para o estudante recluso? Porquê?  
Sabe indicar algumas das dificuldades manifestadas pelos reclusos nesta modalidade? E quais as dificuldades detetadas pela instituição?  
Considera que é disponibilizado, aos estudantes reclusos, tempo suficiente para se dedicarem ao estudo? E disponibilizam recursos?  
De que tipo?  
Existe um espaço/sala apropriado para estudo no estabelecimento?  
E biblioteca?  
Existe uma sala equipada com computadores?  
- Que tipo de acesso a essa sala é concedido ao estudante recluso?  
- O estabelecimento disponibiliza material escolar? De que tipo?  
Como se processa a avaliação do estudante recluso?  
Na sua opinião, o que entende necessário para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes reclusos nesta modalidade?



# *Capítulo 5*

**A televisão como meio educativo  
na prisão: reflexões sobre  
a audiência de programas policiais  
no cárcere**

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior  
& Rodrigo Barbosa e Silva







## *Introdução*

Historicamente, o Brasil é caracterizado por suas violências. Foi assim no seu processo de colonização e nas etapas de luta por sua independência e por sua formação democrática. Ainda hoje, a violência se faz presente no cotidiano de milhares e milhares de brasileiros, seja no campo ou na cidade. Ela parece ignorar qualquer tentativa de mantê-la afastada das nossas vidas e tem invadido nosso cotidiano de diferentes maneiras, fazendo-se tão presente na performance da sociedade contemporânea. E, mesmo que residamos em uma localidade tranquila, sem ocorrências desta natureza, nos deparamos com ela diariamente, por exemplo, nas imagens dos programas televisivos que retratam o nosso cotidiano social.

As pessoas vão crescendo e aprendendo a conviver com a violência contemporânea. É como se ela fosse um sintoma de uma doença que aprendemos a controlar, às vezes com sucesso e outras vezes não, para dar prosseguimento à vida. Mas qual seria essa doença social? Para responder esse questionamento, destacamos Adorno (2002, p. 10), inicialmente, com o intuito de mostrar que é necessária uma adequada compreensão da sociedade e do ser humano para o entendimento deste fenômeno:

A violência contemporânea aparece como sintoma de quê? De uma profunda crise moral? De uma subversão irreversível dos valores que viram nascer nossa modernidade ocidental? Do fim das utopias? De um estado de anomia catastrófico? De uma natureza humana perversa e pervertida em seu jogo eternamente atualizado entre o bem e o mal, entre a vida e a morte, entre o justo e o injusto? Mais do que sintoma de que uma anormalidade ronda nossas vidas, a violência contemporânea se espreita sorrateiramente de nossa própria razão de ser. Linguagem da vida contemporânea exige decifração.

O fenômeno da violência, fincado na tessitura da segurança pública, nos permite principiar a construção de um pensamento que objetiva analisar criticamente a sociedade brasileira contemporânea. Para tanto, é preciso contextualizar suas representações, revelando e localizando esse fenômeno em nossa realidade.

## ***Abrindo a caixa de Pandora: conceitos que se cruzam***

Entendemos que a violência é uma forma cultural de interação dos sujeitos na sociedade, exercida por um poder legitimado de acordo com determinadas regras sociais. Esse aspecto faz com que a violência seja configurada enquanto uma instalação de controle. Seria um grande erro formular uma concepção de violência ignorando os aspectos sociais em que ela se faz presente.

Comparar, por exemplo, a violência na sociedade brasileira à época de seu descobrimento, no século XVI, com a do eminente século XXI, ignorando as culturas que se foram incorporando ao país, os dados históricos, além das inúmeras normas estabelecidas – passíveis de mutação enquanto a civilização continuar a existir – resultaria em um tipo de investigação no mínimo ingênua e de valor contestável. (NOGUEIRA, 2000, p. 34)

É nesta linha de raciocínio, de regulamentação da vida e de transformação social, que a violência deve ser enfrentada. E uma forma de romper com os dispositivos de controle identificados atualmente é por meio da promoção de uma ética

da solidariedade estruturada no respeito à vida, à dignidade humana. A construção paciente de uma nova ordem social nos traz a perspectiva de políticas públicas sociais, que garantam a segurança cidadã das pessoas, capazes de “realizar, de modo substantivo e multicultural, projetos sociais e políticos que reconstruam a solidariedade, a dignidade humana e a liberdade da ação coletiva, pacificando as relações sociais e produzindo outra temporalidade de esperanças não violentas em um espaço planetário”. (SANTOS, 2002)

Políticas públicas que provocam planejamento, melhoria nos serviços, condições de trabalho, remuneração, enfim, qualidade de vida aos cidadãos de uma sociedade. Enquanto estas práticas não se tornam corriqueiras, enquanto não presenciarmos a emergência de um controle social democrático efetivo, onde teríamos regras de sociabilidade e respeito aos cidadãos em todas as instâncias da vida cotidiana, percebemos que a sociedade foi incorporando diferentes medidas para controlar as manifestações de violência ao longo da história, conseguindo êxito em alguns momentos.

E uma das maneiras mais utilizadas, hoje, para o alcance desse equilíbrio tem sido a busca permanente pelo controle social da violência por meio da punição aos homens que tenham praticado ações consideradas violentas. Vemos, então, que a prisão é uma destas formas de punição, talvez a mais conhecida e desejada pela maioria da população em nosso país.

O encarceramento pode ser considerado a etapa final de um ciclo que começou, na maioria das vezes, nos períodos de infância e de adolescência dos sujeitos que estão atrás das grades. A prisão, então, apresenta-se como um momento importante do processo de construção identitária no mundo do crime. Popularmente, ela é conhecida como a escola superior do crime. É mais um agente de educação às avessas.

A prisão é como se fosse a última esperança da sociedade. Apesar desta conotação salvadora, ela fundamenta o seu trabalho em princípios básicos para o desenvolvimento da vida humana. Família, escola, igreja, trabalho, esportes e outras atividades culturais são exemplos dos segmentos abordados no desenvolvimento das atividades que ocorrem (deveriam ocorrer!) em seu espaço. A priori, estes aspectos ajudaram na formação humana de cada pessoa antes de chegarem

à prisão. Porém, conhecendo histórias de pessoas encarceradas, é possível identificar grandes lacunas nesta formação do eu. (SILVA, 2007)

A prisão é um local de aprendizagens. E, apesar de sua história de descaso e/ou opressão perante a vida dos sujeitos que ali estão, tal espaço pode se configurar como um divisor de águas na vida daquelas pessoas que passam por seus muros e grades, apresentando uma perspectiva de futuro diferenciada. E o papel dos que trabalham na prisão é de atuar junto aos presos, ajudando-os na humanização da instituição, com intervenções na realidade opressora, e caminhando permanentemente na busca de dignidade à vida humana.

Se o trabalho sistematizado da prisão em prol da educação de sua população não acontece de fato, o contexto trazido aqui nesta reflexão diz respeito à cotidianidade das relações socioculturais efetivadas em seu espaço. Há muita educação sendo construída diariamente pelos sujeitos encarcerados. São, muitas vezes, processos informais que colaboram na constituição da prisão enquanto um ambiente educativo.

Neste sentido, resolvemos envolver as especificidades do cárcere aos estudos de recepção televisiva como mais um ensaio para compreender a prisão e os processos humanos construídos em seu espaço. Acreditamos que essa perspectiva deveria servir como caminho inicial para que houvesse a desconstrução do triste cenário existente e o aperfeiçoamento daquilo que a instituição prisional também se propõe, isto é, ser um local de educação, de transformação, das pessoas que passam um período das suas vidas por ali.

## ***Caminhos construídos: contornos metodológicos***

A ideia presente aqui, então, está relacionada à cultura, entendendo esta como um modo específico de vida dos diferentes grupos sociais. Partindo da recepção de telejornais com temática policial, foi realizado um estudo de recepção televisiva junto aos encarcerados, procurando entender o processo de interpretação do mundo por parte desses sujeitos e o lugar que ocupam neste cenário. Assim sendo, as experiências de vida, os relacionamentos com os colegas de cela e com os agentes de segurança penitenciário, os códigos carcerários, as atividades diárias

desenvolvidas, o papel da família e da comunidade e as perspectivas de futuro foram considerados com relação à vida dos telespectadores investigados.

Assumindo a ideia de que o telejornalismo é uma instituição social e uma forma cultural, conforme o legado de Raymond Williams, nossa reflexão está preocupada em destacar a construção de sentido efetuada pelos sujeitos privados de liberdade diante dos programas de telejornalismo, ou seja, nosso estudo de recepção televisiva tem a preocupação de apontar as subjetividades que envolvem tal processo de interpretação do mundo e o lugar ocupado por esses telespectadores neste cenário.

A percepção de telejornalismo destacada aqui não traz uma divisão entre a análise do produto televisivo e a análise do contexto social de sua recepção (GOMES, 2002), ou seja, nossas atenções estão voltadas à análise das mediações culturais entre a televisão e a prisão. Desse modo, assumimos a comunicação com um sentido de prática social que, por sua vez, envolve o sentido de produção cultural. Acompanhamos, então, Martin-Barbero (2006, p. 261), que afirma que “[...] o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais”.

Diante da variedade de programas que compõem o telejornalismo brasileiro, delimitamos os telejornais populares às nossas reflexões. Estes, por sinal, junto com os programas de auditório, exemplificam, de modo nítido, a cultura popular na televisão brasileira. O objetivo dessa programação popular não fica restrito ao simples alcance da audiência, mas à construção de um cenário que explora as temáticas de ordem pessoal observadas no cotidiano das pessoas de baixa renda, principalmente.

De forma geral, o significado que encontramos para os programas populares os descrevem como “[...] programas voltados para o consumo das massas, dotados de uma estética grosseira, de conteúdos pobres (baixo grau de informação, predomínio do entretenimento), de temas ‘baixos’ (sexo, crime, horrores)”. (FRANÇA, 2006, p. 40) No caso específico dos produtos jornalísticos populares, Amaral (2006, p. 51), relata que estes são

[...] dirigidos às camadas mais amplas da população, preferem informações mais ligadas ao cotidiano popular, à prestação de serviços e ao entretenimento, ou seja, ao 'mundo do leitor'. [...] O jornalismo praticado no segmento popular da grande imprensa subverte essa lógica de priorizar o 'interesse público'. [...] Muitas vezes, o interesse do público suplanta o interesse público não em função da temática da notícia, mas pela forma como ela é editada, com base na individualização do problema, o que dá a sensação de não realização do jornalismo. [...] Nos jornais populares, a lógica é dar destaque a notícias que interferem no cotidiano da população ou tenham características mais dramáticas.

A cultura popular oferece novas possibilidades de ver e entender melhor o (tele) jornalismo. Assim sendo, a análise dos telejornais populares deve ser realizada percebendo como são construídos e articulados os elementos desta cultura perante os telespectadores. Com o estudo de recepção, é possível entender como as pessoas interpretam esses produtos culturais, relacionando-os aos diferentes contextos de suas vidas cotidianas. Os telejornais populares, precisamente, trabalham com notícias que giram em torno da realidade das periferias das cidades, de fatos marcados pela desigualdade social, envolvendo pessoas desfavorecidas economicamente, perfazendo um quadro de denúncias, defesa dos cidadãos e prestação de serviço à comunidade.

Diante do subgênero telejornal com formato popular, recortamos os programas com temática policial como foco de nossa pesquisa, pois são eles que trabalham incansavelmente com as notícias sobre acontecimentos que abordam a violência criminal, ou seja, fatos ligados ao domínio da segurança pública e da justiça brasileiras. Neste contexto, Silva (2012, p. 26) nos faz um alerta:

Esses telejornais, de forma concisa, constroem um significado de sociedade dual: polícia versus ladrão, o bem contra o mal, trabalhadores em oposição ao banditismo etc. Fórmula rápida, simples e... imprecisa! Há uma tendência evidente de se trabalhar somente com os atos de violência, deixando de lado os estados de violência que a sociedade brasileira tem vivenciado nos últimos anos.

Os telejornais policiais constroem e retratam um modelo de sociedade em que os aparelhos policiais e prisionais aparecem como as únicas e legítimas soluções para os problemas de segurança do nosso país. (SILVA, 2012) Se assim o fosse, com as possíveis novas centenas de milhares de detenções que teríamos por causa da repressão policial cada vez maior em nossa sociedade, precisaríamos de um quantitativo de penitenciárias superior a essas detenções, haja vista o elevado déficit de vagas no sistema penitenciário nacional que já temos nos dias atuais.

É também por isso que prisão, no Brasil, é sinônimo de incompetência e desmoralização do poder público. De forma oculta, os presos brasileiros recebem uma condenação a mais em seus processos penais: a de descrença e de renúncia do Estado perante suas vidas, isto é, há quase uma pena capital sendo imposta aos condenados à prisão em nosso país.

## ***Entendendo o uso da televisão***

Apesar do paradoxo existente quando se aborda o objetivo da prisão nas ações de educar e punir, é preciso que haja um trabalho diversificado ali dentro para que se tenha êxito nas ações executadas por esta instituição. O envolvimento efetivo dos presidiários só acontecerá se houver um trabalho comprometido com a humanização deste espaço marcado até hoje por sua violência e repressão. De nada adianta propiciar um número elevado de atividades se as atenções estiverem voltadas somente às questões disciplinares. A terapia penal brasileira está muito aquém daquilo que se espera dela. No fundo, ela é praticamente inexistente.

As prisões brasileiras, salvo raras exceções, são depósitos de seres humanos. Há quem diga que as altas muralhas, na verdade, não servem para impedir fugas, mas para proibir que a grande sociedade veja o que se passa por trás delas. Com base em depoimentos colhidos dentro do cárcere, em outra oportunidade, relatamos que não há apoio a qualquer atividade no ambiente prisional que tenha como objetivo proporcionar dignas condições de vida aos presos. (SILVA, 2007) Como eles mesmos costumam falar, não há incentivo para que se movimentem, se encontrem sistematicamente. Há uma vigilância à não reflexão.



Sair da prisão é algo muito complexo, seja por meio legal, após o cumprimento da pena, por tudo aquilo que se vivenciou durante os anos que se passaram, seja por meio ilegal, com o risco das ações tomadas na efetivação dos planos de fuga, afinal a segurança talvez seja o único ponto de ação efetiva empregada pelo Estado quando o assunto é o sistema penitenciário brasileiro.

Porém, para quem deseja entrar na prisão para desenvolver algum tipo de atividade com a sua população, como foi o nosso caso, a tarefa também não é das mais simples. A entrada e a participação de pessoas externas à prisão em seu dia a dia causam uma grande preocupação no corpo funcional do cárcere, principalmente entre seus gestores. E não estamos nos referindo às questões de segurança. O receio dos dirigentes prisionais, sabedores da responsabilidade do Estado na preservação da integridade física e moral do preso desde o momento da sua detenção, gira em torno de possíveis denúncias quanto às péssimas condições de vida existentes nos presídios. (ADORNO, 1993; CARVALHO FILHO, 2002; MATTOS, 2001)

Na prisão, mesmo com a abertura de suas instalações observada nos últimos tempos aos meios de comunicação social, aos aparelhos sociais que lidam com os direitos da pessoa humana, à sociedade civil com projetos voluntários, entre outros, é comum a desconfiança dos funcionários àqueles que estão de passagem por ali. Alguns entraves de caráter burocrático podem dificultar o cumprimento das ações segundo o que foi planejado.

Desta forma, para conseguir acesso à prisão, é preciso conhecer os caminhos do sistema, ter contato com os profissionais que atuam dentro e fora das unidades prisionais, estabelecer relação de proximidade com essas pessoas de modo a facilitar a autorização para o contato direto com os presos. E, mesmo assim, uma dose de paciência e persistência é muito bem-vinda para conseguir sucesso em tal empreitada. Assim o foi em Salvador, na Bahia, no Complexo Penitenciário do Estado.

Após muitas idas e vindas, conseguimos vencer os trâmites burocráticos para o acesso ao espaço prisional. E assim chegamos à Penitenciária Lemos Brito. Neste ínterim, destacamos o telejornal *Se Liga Bocão*, exibido no horário de almoço para o Estado da Bahia, por meio da emissora filiada à Rede Record,

a TV Itapoan.<sup>1</sup> O destaque ao referido programa se fez porque tínhamos informações de que essa programação tinha *moral* nas prisões da capital baiana, além de ser o programa com estilo policial mais antigo no âmbito da tevê regional do Estado. Além disso, o Bocão, como é popularmente chamado, foi o precursor desse tipo de programação no Estado da Bahia e o grande líder de audiência em seu horário à época da pesquisa em pauta, entre os anos de 2010 e 2012.<sup>2</sup>

Vale destacar que a emissora que transmite o telejornal em destaque, a TV Itapoan, faz parte do universo da mídia televisiva baiana há muitos anos e, independentemente da programação nacional retransmitida, dá destaque aos programas locais que contextualizam o Estado da Bahia, em especial a Região Metropolitana de Salvador.

O jornalismo televisivo, especificamente, é proporcionado àqueles que querem saber das principais notícias atualizadas da capital baiana e interior do estado. A Itapoan é uma emissora que tem transmissão aberta para grande parte do território baiano, podendo, então, ser considerada como uma emissora local de televisão que, via telejornalismo principalmente, proporciona a constituição de um lugar onde aconteça “o encontro e a proximidade, a partilha de especifi-

.....

- 1 O *Se Liga Bocão* retrata bem a expansão do modelo de telejornal com formato popular observado no Brasil a partir dos anos de 1990. Em termos de telejornais populares, foi possível perceber uma explosão destes formatos nas principais emissoras de televisão brasileiras. *Brasil Urgente* (Band), *Cidade Alerta* (Record), *Aqui Agora* (SBT) e *Repórter Cidadão* (Rede TV!) exemplificam telejornais que fizeram história na televisão brasileira naquele período. Passados alguns anos, a programação de suas respectivas emissoras foi sendo regionalizada, surgindo assim diferentes programas em emissoras regionais com alcance da audiência delimitado à geografia das unidades federativas. Na Bahia, além do *Se Liga Bocão*, e do próprio *Brasil Urgente* (Band Bahia), havia outros quatro programas jornalísticos de cunho popular, o *Que Venha o Povo* e o *Na Mira*, ambos da TV Aratu/SBT, e o *Balanço Geral* e o *Cidade Alerta*, ambos da TV Itapoan/Record.
- 2 O telejornal policial *Se Liga Bocão* é mais um programa televisivo que teve origem na esfera radiofônica. A marca que leva o nome do programa existe há uma década, pois teve início no ano de 2001 na Rádio Transamérica da Bahia, tendo sempre a condução do jornalista José Eduardo Figueiredo Alves, popularmente chamado de Zé Eduardo, ou simplesmente Bocão. Após ter se tornado uma referência entre os programas de rádio da capital baiana, o *Se Liga Bocão* estreou na televisão no dia 07 de agosto de 2006, inicialmente com o nome de *Bom Dia Bocão*, pela manhã, e depois, no horário de almoço, com o próprio nome *Se Liga Bocão*, ambos transmitidos pela TV Aratu, emissora afiliada do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Apresentando-se como um noticiário de denúncia e utilidade pública, cujo jornalismo era pautado pela transparência e pela credibilidade, construídas desde os tempos do rádio, o programa não demorou a alcançar bons índices de audiência no seu horário de veiculação.

idades de caráter social e cultural, a criação de uma relação de pertencimento entre emissora e público e ainda [sejam] espaços privilegiados de construção da própria identidade da região/localidade". (COUTINHO, 2008, p. 98)

As tevês locais possuem forte atuação no processo de fundamentação do sentimento de pertença, troca e vínculo do telespectador frente às notícias veiculadas. No caso do telejornal *Se Liga Bocão* e os presos da Penitenciária Lemos Brito, o encontro que ocorre é com a violência cotidiana, principalmente com os fatos marcantes da capital e região metropolitana de Salvador que demonstram o desequilíbrio social comum nos grandes centros urbanos nos dias de hoje.

Sabendo que as produções não objetivam prioritariamente o público em destaque, mas tendo ciência também que a audiência é alta por trás das grades, investigamos a presença do *Se Liga Bocão* no contexto da prisão e, especificamente, na vida daqueles que passaram por situações semelhantes àquelas construídas diariamente em cada reportagem do programa. Partindo da premissa que tal programa televisivo faz parte da cultura popular dos baianos, buscamos subsídios para entender como ocorre a construção de sentido por parte da população carcerária diante daquilo que é veiculado, percebendo qual a apropriação desse programa na vida cotidiana dentro do cárcere.

Sabíamos, desde o início, que a prática de recepção do *Se Liga Bocão* ou de qualquer outro programa de televisão não fazia parte do contexto empregado pela rotina de trabalho dos profissionais que atuam no sistema penitenciário no que tange ao processo de terapia penal, como psicólogos, assistentes sociais, médicos, advogados e até mesmo os professores. Não há uma sistematização da cultura prisional institucionalizada à proposta pedagógica da prisão, até mesmo porque são raras as instituições prisionais que possuem projetos políticos que norteiam o trabalho dos seus profissionais. Todavia, a rotina existente na prisão, com suas normas de conduta disciplinar e atividades cotidianas de educação, religião, profissionalização ou terapêuticas, colabora com o processo de formação do ser humano privado de liberdade. Nesse contexto, outro ponto importante que merece ser destacado é que tal rotina não fica restrita à dinâmica proporcionada pelo aparato técnico institucionalizado. Os próprios presos colaboram na difusão da cultura prisional por meio de práticas onde não há

a participação direta do corpo técnico, como a socialização no banho de sol e a convivência nos pavilhões e nas celas.

O interior das celas, por sinal, é o local onde se constroem as relações do *Se Liga Bocão* com o público em questão. Seja individual ou coletivamente, os presos assistem o noticiário e se deparam com cenas que conhecem bem: miséria, violência, crimes, criminosos, vítimas, policiais militares, investigadores, delegados, advogados, promotores, juízes, testemunhas, sentenças, delegacias, cadeias, penitenciárias etc.

Um conjunto de situações, de procedimentos e de pessoas que, tempos atrás, cada um desses telespectadores vivenciou quando em liberdade e após a detenção.<sup>3</sup> O que será que pensam? Como interpretam as reportagens? Relembrem seus casos? Arrependem-se e pensam em parar? Ou revoltam-se e desejam prosseguir no mundo do crime? Há interferência no ambiente prisional? E nos processos de libertação? Esses e outros aspectos nortearam a pesquisa realizada com os presos da Lemos Brito.

Quando nos referimos à libertação dos sujeitos presos, não estamos fazendo referência à libertação física ao término da pena privativa de liberdade. Por mais que os presos esperem ansiosamente o momento de saída da prisão, é preciso perceber que a liberdade ultrapassa os limites das celas e da muralha. A libertação que temos em mente é aquela em que há a promoção de uma consciência crítica entre o coletivo de presos. Esse deveria ser o real objetivo das propostas de formação desenvolvidas na prisão, isto é, a conscientização dos sujeitos que ali estão e a preservação de suas vidas. Vida humana entendida não só no plano físico-biológico. Questões históricas, culturais e espirituais também compõem a existência de cada sujeito encarcerado. Porém, isso é ignorado, desrespeitado, não preservado.

Entendemos que o sujeito precisa se perceber como preso e o porquê dele estar ali. Vislumbrar que ele, na verdade, também é vítima de um sistema que não fica resumido ao sistema penitenciário. O sistema é maior, envolve estruturas,

.....

3 Vale lembrar que o sistema jurídico-penal brasileiro estabelece um tempo máximo de cumprimento de pena privativa de liberdade de 30 (trinta) anos (art. 75 do Código Penal). Contudo, em média, a maioria dos condenados ao regime fechado no Brasil não fica atrás das grades por mais de 7 (sete) anos.

valores e relações que vão além daquelas que ditam o convívio dentro da prisão. Esta conscientização é revelada com a perspectiva de um rumo diferente à sua vida, fugindo da alienação vivida há anos e inserindo-se efetivamente na História como sujeito social. E esse processo de construção de uma consciência crítica no interior do cárcere poderia ser iniciado pela participação do homem preso nas questões da prisão, na escuta e na recepção do seu pensamento, da sua fala.

A instituição prisional, em si, por meio dos seus agentes de segurança, técnicos e diretores, não cria oportunidades para que os presos opinem no desenvolvimento dos programas desenvolvidos ali dentro. As decisões são tomadas de cima para baixo, como se os presos também fossem proibidos de pensar. Não estamos nos referindo aqui às questões de vigilância, pois segurança e disciplina, sem dúvida alguma, devem ser valorizadas e colocadas em prática pelos devidos responsáveis.

Entretanto, com relação às práticas formativas desenvolvidas pelo conjunto prisional, entendemos que o preso deveria, sim, participar desde o planejamento até a execução. (SILVA, 2007, 2012) E, mesmo sendo rigorosa, a terapia penal não pode deixar de lado os aspectos afetivos no processo de convivência entre os profissionais e os presos. O diálogo, a criticidade, o respeito e o reconhecimento do outro, além da esperança, são características necessárias quando se objetiva a conscientização de cada sujeito preso.

Os caminhos à verdadeira libertação dos presos passam por uma participação efetiva em suas vidas. Se o Estado não cria condições diretas para que isso ocorra, a cultura prisional, por meio das atividades vivenciadas diariamente por cada um deles, oferece alternativas. A televisão, os telejornais policiais mais precisamente, é um desses caminhos viáveis. Partimos da premissa de que se houvesse o envolvimento por parte dos telespectadores presos com o programa em pauta, o processo de interpretação das mensagens veiculadas diariamente poderia colaborar para que eles (re)encontrassem seus lugares no mundo por meio da articulação dos conflitos sociais vividos até então à perspectiva de vida em liberdade.

A televisão está inserida na rotina de vida das pessoas presas. Se levarmos em conta que uma das fortes características da prisão é a ociosidade, veremos que, sem ter o que fazer, isolado da grande sociedade, a televisão aparece como uma opção de passatempo, entretenimento e informação ao sujeito privado de liberdade.

Aliás, ela é uma grande mania entre os presos, uma constante companheira nos momentos de solidão e um excelente recurso para *matar* o tempo.

O tempo dos presos, por sinal, é organizado pela própria instituição prisional, pois regulando as atividades que são desenvolvidas ali dentro é possível vigiar melhor suas vidas. Esse aspecto do controle do tempo, como parte do processo recuperatório dessas pessoas, é uma das características das instituições totais. Há horários estabelecidos para todas as atividades, como alimentação, banho de sol, atendimentos com os profissionais do direito e da saúde, faxina, entre outras.

A televisão pode ser considerada uma exceção, senão prestemos atenção às palavras de Jocenir (2001, p. 110), ex-detento do Complexo do Carandiru, em São Paulo: “existem celas em que os aparelhos são ligados na primeira hora da manhã e desligados quando a madrugada vai alta. Quase vinte e quatro horas no ar”. Essa ocorrência também foi comprovada por Miller (2008, p. 85) em um estudo que refletiu sobre a presença da televisão na rotina de um presídio feminino em Porto Alegre: “quem tem televisão na cela pode deixá-la ligada o tempo que desejar. Durante o horário de silêncio, entretanto, o volume do aparelho deve respeitar a tranquilidade das demais internas”.

A televisão apresenta-se como uma das poucas saídas que o interno possui para se sentir ainda como membro da sociedade da qual foi segregado. Tem a função de alargar os horizontes daqueles que estão presos, abrindo-os para o mundo, de forma também que eles possam perceber a organização hegemônica do tempo, percebendo a vida em tempo presente na sociedade. Goifman (1998) percebe que a televisão não traz simples fragmentos da rua aos presos, mas uma própria fatia do tempo presente. Os presos, então, não se apresentam como sujeitos defasados com relação aos acontecimentos do mundo exterior.

No caso específico dos telejornais policiais, as notícias são construídas com base nas ocorrências de tráfico de drogas, assaltos, roubos e, principalmente, homicídios. O derramamento de sangue, por sinal, é a menina dos olhos de tal programação, principal motivo para a produção de notícias com o apelo dramático, onde as famílias aparecem desesperadas na tela da tevê devido à perda de um ente querido. As operações policiais, por sua vez, aparecem como o carro-chefe das reportagens, quando a intenção é mostrar a dinâmica de enfrentamento e repressão da criminalidade nas periferias dos municípios. Correria, muito

barulho e fatos surpreendentes fazem parte deste universo espetacular que lembra filmes de ação hollywoodianos.

Acompanhando sistematicamente o telejornal *Se Liga Bocão*, e tendo realizado análises mais detalhadas do seu modo de endereçamento por um determinado período, podemos concluir que o programa se constrói em torno da presença do seu apresentador. Zé Eduardo, com a colaboração dos seus repórteres e cinegrafistas, principalmente, endereça para seu público mensagens que giram em torno da violência criminal, temática que preocupa bastante a população nos dias atuais.

O jornalismo veiculado diariamente pelo programa da TV Itapoan/Record se sustenta nas expectativas sociais que delegam a ele o papel de vigilante social, atento aos acontecimentos da ordem policial. Notamos, assim, que as estratégias escolhidas pelo telejornal para alcançar sua audiência são construídas por via da espetacularização da violência social, dramatizando a vida e o cotidiano daqueles que pertencem à parcela mais humilde da população.

É declaradamente perceptível que uma das ações mais marcantes empreendidas pelo *Se Liga Bocão* é a espetacularização dos conteúdos. (SILVA, 2010) Decerto, não há surpresa alguma neste apontamento. Porém, esse processo de construção espetacular das notícias não acontece isoladamente. Foi por isso que pensamos que a coleta de dados não poderia se concentrar única e exclusivamente à temática do (tele)jornalismo, pois sofreria o sério risco de se obter resultados de frágil sustentação. Seria preciso contemplar o que de mais importante perpassa pela produção das notícias neste telejornal.

Mesmo que as premissas jornalísticas de profunda informação, objetividade, imparcialidade, investigação e interesse público não sejam configuradas no *Bocão*, não significa que a prática jornalística não é efetivada neste espaço da mídia baiana. É plenamente factível observá-lo pelo viés do popular, assegurando uma leitura sem preconceitos e que contemple elementos da cultura local. Com o uso do conceito de modo de endereçamento (GOMES, 2006), concluímos que o estilo do *Se Liga Bocão* evoca para si o papel de delegado da população baiana. Vai além até, configura-se como o juiz dos assuntos que beiram a violência criminal, o dono da verdade, simbolizado pelo seu apresentador Zé Eduardo, que é a cara e o cara do programa.

Neste contexto de vigilância social, há que se perceber que, mesmo demonstrando preocupação com o cenário de violência, o *Se Liga Bocão* exalta as forças policiais. A cada acompanhamento das operações policiais, seja da civil ou da militar, planejadas ou corriqueiras, são expressos elogios ao trabalho executado pelos homens da lei, sendo possível detectar os acordos tácitos estabelecidos pelo programa para a construção do seu estilo televisivo.

Tendo o objetivo explícito de alcançar mais telespectadores, o *Se Liga Bocão* demonstra estar preocupado com a instituição de hábitos de audiência e a fidelização dos seus telespectadores por meio do seu modo operante de se fazer jornalismo, isto é, imagens espetaculares em detrimento de informações mais apuradas. A ideia é mostrar cenas impactantes, que impressionem o público receptor, a respeito da criminalidade nas cidades baianas, alertando para os perigos da vida contemporânea, porém, ao mesmo tempo, acalmando-o por meio da divulgação das ações policiais que combatem os fatos desta natureza.

Por isso, apenas, se comparado às produções jornalísticas de caráter tradicional, poderia se imaginar que o referido programa não constrói um telejornalismo de qualidade. Contudo, no campo do telejornalismo popular, há outras esferas que permitem a verificação de tal prerrogativa.

Na ausência do Estado, dos poderes constituídos socialmente, o *Se Liga Bocão*, por meio do texto verbal utilizado pelo apresentador Zé Eduardo, procura assumir o *status* de representante do povo, o legítimo detentor do poder, que possui condições de intervenção junto às autoridades locais para conseguir benefícios que supram as necessidades da população.

Desta maneira, o referido telejornal vai construindo uma relação proximal com seus telespectadores, mostrando que conhece e entende a realidade do povo. Este, por sua vez, ao longo dos anos, vem legitimando o poder apregoado pelo próprio apresentador, tamanha é a audiência do programa. O resultado dessa relação é a credibilidade construída a partir da indignação demonstrada pelo modo de vida das pessoas mais necessitadas e pela presença da violência na sociedade atual. Indignação que dá origem à suposta obrigação de combater esse quadro social de maneira que amenize o sofrimento desta parcela da população.



É como se o *Se Liga Bocão* tivesse o poder de resolução das manifestações de violência na Bahia.

O poder midiático construído por Zé Eduardo é sinônimo de confiabilidade por parte dos seus telespectadores. Contudo, por mais que se intitule porta-voz do povo, defensor dos oprimidos, o *Se Liga Bocão*, na verdade, acaba por estimular um ambiente cada vez mais repressivo, autoritário, aumentando o medo social, à medida que não apresenta perspectiva alguma de transformação da realidade, não cumprindo o seu verdadeiro papel de agente cultural capaz de colaborar na ressignificação da vida das pessoas. A população é apresentada como vítima e, seguindo a proposta do telejornal, permanece como vítima, mantendo a continuidade do programa no estilo de vigilante da sociedade e benfeitor dos mais necessitados.

O pacto de proximidade entre o programa e os telespectadores é efetivado constantemente pelo apresentador Zé Eduardo. Verbalizando que conhece de perto os bairros mostrados nas reportagens, interpelando a audiência com perguntas para saber "*como está a situação aí na sua área*", convidando a população para participar por emails e telefonemas, chegando ao ponto de intimar as pessoas para que denunciem mais crimes cometidos por aqueles que estão sendo mostrados nas reportagens ou informem a polícia o paradeiro de suspeitos que podem ter cometido os crimes divulgados naquele espaço, ele dá o tom de apelo popular do programa, demonstrando o interesse permanente de efetivar a inclusão de todos aqueles que assistem ao programa, fazendo-o funcionar como uma plataforma midiática de múltiplos olhares e vozes, onde cada telespectador não é um mero receptor das informações transmitidas, mas um sujeito ativo do processo que se delinea diariamente.

A indignação demonstrada pelo apresentador Zé Eduardo diante das ocorrências de violência é parecida com a raiva evidenciada pelos presos a cada reportagem veiculada pelo programa. Chegaram a nos questionar se era permitido, se era válido, tais procedimentos, tamanha a discordância com aquilo que era mostrado.

Percebemos que os entrevistados, após destacarem o vínculo dos repórteres e até mesmo do apresentador com o aparelhamento policial, compararam as

atitudes empregadas pela produção do programa às ações fraudulentas realizadas pelos homens da lei. Quando afirmaram que o telejornal *Se Liga Bocão* marcha lado a lado com a polícia, um dos tópicos destacados foi a construção da realidade de acordo com o interesse destas duas esferas, ou seja, a audiência na visão do programa e a prisão dos criminosos na percepção policial.

O programa, então, altera a realidade que está sendo registrada – latidos de cães, sirenes de viaturas, aumento do número de policiais envolvidos nas operações etc. E as forças de segurança preparam o cenário para que o suspeito, o envolvido na ocorrência, seja ainda mais prejudicado e tenha a vida mais tolhida diante da Justiça – coagir para que o detido assine um crime que ainda não se tem provas suficientes para incriminá-lo, plantar uma quantidade de drogas e acusá-lo de que é aquele o montante que realmente transportava, forçar a confissão do sujeito no envolvimento de crimes não elucidados até então, delatar o nome e o paradeiro de outros parceiros etc.

Ficamos com a clara noção de que o *Se Liga Bocão* percorre este modelo de instância produtora confortavelmente, confiando, inclusive, no alcance de uma audiência elevada, até mesmo porque se intitula como um programa do povo. Porém, o simples ato de veicular o que acontece nas regiões mais periféricas das cidades não significa estar junto com os mais humildes, como apregoa o apresentador Zé Eduardo. Mostrar as pessoas, dar voz a elas, não significa que as camadas mais baixas da população constroem o programa. Parece-nos muito mais uma tentativa de inclusão às avessas.

A pesquisa realizada no interior da Penitenciária Lemos Brito fez com que percebêssemos que, por mais que haja uma constante convocação por parte do *Se Liga Bocão* àqueles que estão localizados nos bairros mais carentes das cidades da Grande Salvador, e os presos se reconheçam enquanto moradores destes lugares, o público pesquisado não se sente inserido nas edições deste telejornal.

Para eles, não há uma legítima participação desta parcela pobre da população. E, no caso especial da prisão, a audiência ao programa ocorre, quase que exclusivamente, devido ao teor das matérias veiculadas. Neste sentido, um dos depoimentos obtidos por nós resume bem essa situação: "*quem tá no crime, precisa ficar sabendo o que tá acontecendo por aí*". É como se o programa funcionasse como

recurso de estudo para aqueles que, além de se informarem sobre o crime, têm a pretensão de se formarem mais profundamente nele.

Desta maneira, rejeitamos a hipótese levantada no início de nosso trabalho, quando supomos que os sujeitos privados da liberdade pudessem fazer uso do telejornal dentro do cárcere para que (re)encontrassem seus lugares no mundo longe da criminalidade a partir do sentido atribuído às notícias veiculadas diariamente. Pela pequena amostra focada na pesquisa, notamos que aqueles que sinalizaram por abandonar o crime foram os que justamente não sustentavam muita atenção ao programa ali dentro da penitenciária.

A vida que se constrói e reconstrói dentro do cárcere, efetivamente, não tem criado condições para que os presos possam vislumbrar um futuro diferenciado para suas histórias pessoais. Qualquer pessoa que faça uma rápida visita a uma instituição prisional, que não precisa ser necessariamente a Lemos Brito, perceberá facilmente que o Estado não se faz presente ali dentro.

No mundo da criminalidade, assim como tudo aquilo que diz respeito aos fatos sociais, nada acontece por um acaso do destino. As situações de violência, por exemplo, vão sendo construídas pelos homens em determinados contextos sociais por uma série de motivos específicos. É preciso, então, identificar os padrões estabelecidos na dinâmica da vida criminal no espaço urbano, as concentrações que envolvem os diferentes tipos de crime, e suas possíveis causas, para se pensar em ações que apaziguem aquela realidade: porque um tipo de crime acontece mais naquele lugar? quais as características envolvidas no cometimento deste crime? há relação com os problemas socioeconômicos da cidade? quais as “dívidas” do poder público junto às pessoas, aos jovens, que cometem crimes?

Na prisão, atividades formais, institucionalizadas, são raras: atendimentos jurídicos e terapêuticos para uma acanhada minoria, educação escolar para alguns, trabalho para pouquíssimos, cursos de formação profissional para uma ninharia etc. No entanto, a alienação parece estar à disposição de todos. Contra-pondo-se a esse processo de inoperância, os presos se organizam e tentam, da maneira deles e dentro dos limites que lhe são permitidos, fazer a “cadeia andar”.

E é nesta organização interna que acontecem atividades corriqueiras que, indiretamente e, às vezes, inconscientemente, aparecem como proposituras de combate aos processos alienantes vividos ali diariamente. Assim, surgem

atividades esportivas, religiosas (em parceria com diferentes igrejas), oficinas de artesanato, debates sobre situações da prisão e de fora dela, diálogos informais, enfim, a vida vai resistindo e se fortificando no coletivo carcerário.

Uma companheira quase que inseparável da pessoa que está no cárcere é a televisão. É por meio dela, dos seus programas, que o preso se mantém informado sobre o “mundo lá fora”, podendo servir também como mais um recurso de entretenimento a essa pessoa. Mas mesmo que, a priori, ele esteja mais preocupado em “passar o tempo” ou se “desligar da cadeia”, os programas assistidos – e aqui nos referimos especificamente à programação telejornalística – colaboram na elaboração de diferentes interpretações sobre o acontecimento noticiado em meio à forma como foi veiculado. Desta maneira, as histórias ouvidas por nós relacionam a audiência do *Se Liga Bocão* à vida social que cada sujeito tinha antes da entrada na prisão e também ao período de vida no cárcere.

As explanações a respeito do programa nos pareceram coerentes, quando pensamos na conjuntura construída a respeito da violência criminal brasileira. De maneira geral, os assassinatos que ocorrem diariamente nas cidades vão ganhando a feição de fatos naturais. Prevalece o pensamento de “um a menos” ou de “bandido bom é bandido morto”. A sociedade vai se acostumando com tais acontecimentos, chegando ao ponto de não causar mais estranheza a morte provocada de mais de 20 pessoas em um único final de semana. Pior, grande parcela da população apoia esse tipo de ação, quando parte do aparato policial. Em cima disso, não podemos deixar de mencionar que muitos desses policiais, de reconhecida participação nestas mortes, tornam-se representantes da grande sociedade nas câmeras de vereadores, assembleias legislativas, câmara de deputados etc., via processos eleitorais democráticos.

O *Se Liga Bocão* acompanha esse raciocínio do extermínio, da higienização social. Disfarçadamente, por meio do discurso policial, há um levante contra os pobres, contra aqueles que estão à margem da sociedade, por mais que tente passar uma imagem de proximidade dos excluídos.

Na prisão, na Lemos Brito, ouvimos críticas diante dessa dualidade construída nas reportagens. E isso, para nós, foi um dos aspectos mais chamativos da pesquisa realizada. Exemplifica que os presos não são desprovidos da capacidade de pensar, de realizar a leitura do mundo atual, de interpretar suas vidas. Contudo,

o que temos visto é a invisibilidade destes sujeitos nos assuntos referentes às penas privativas, como se eles não trouxessem qualidade ao debate sobre assuntos que permeiam suas próprias vidas.

## ***Considerações finais***

Quando propusemos ir ao encontro das pessoas presas, ouvi-las, a partir das experiências vividas dentro do cárcere e fora dele, preocupava-nos entender o papel da televisão e dos telejornais policiais no contexto carcerário brasileiro enquanto elementos sociais provocadores de interrogações que, por sua vez, podem contribuir com o desenvolvimento e a constituição dos seres humanos que estão cumprindo penas privativas em alguma unidade prisional do Brasil.

Programas regionais com formatos populares e comerciais, como o *Se Liga Bocão*, precisam ser estudados perante os estados e as condições contextuais vivenciadas nas práticas comunicativas contemporâneas. Assim sendo, foi possível compreender que o referido programa participa da construção cultural da sociedade baiana pelo viés dos fenômenos da violência social.

Há um processo sendo efetivado diariamente que posicionam o alarme e o temor da população diante da cultura criminal noticiada em cada uma das suas reportagens. Em cima disso, no que concerne à população carcerária, aos sujeitos participantes da pesquisa, as apropriações feitas do telejornal sinalizaram para uma discordância quanto ao modo como são construídas as reportagens, à forma como são interpelados a cada notícia, demarcando um posicionamento legitimado pelas práticas criminosas vivenciadas antes da entrada no mundo prisional.

Os elementos próprios da violência criminal, observados numa perspectiva histórico-cultural, nos forneceram importantes indícios para o melhor entendimento da presença do *Se Liga Bocão* na programação da televisão baiana. A existência de tal programa só se dá porque a Região Metropolitana de Salvador é uma área em que a violência criminal se faz presente diuturnamente em seu cotidiano. Isto é fato. Se a área de abrangência do programa fosse menos violenta, talvez, programas deste tipo não existissem.

Assim, esperamos que tal estudo tenha apresentado importantes apontamentos para o aprofundamento científico nos campos da Comunicação e da Educação, envolvendo reflexões que destacam a televisão na vida dos brasileiros, pois pôde explorar de maneira contextualizada o ciclo de mediação que envolve um produto midiático de matriz cultural popular, cuja configuração posiciona os telespectadores em uma situação de imobilismo social, indo ao encontro dessas pessoas, de tal modo que pudessem expor seus pensamentos, suas apropriações, interpretações e construções a partir das notícias que giram sobre a criminalidade no Brasil, cenário que cada vez mais se torna comum nas cidades metropolitanas ou do interior do país.

O *Se Liga Bocão*, com o envolvimento único e exclusivo de acontecimentos que abarcam a violência criminal, tenta impor um sentido de sociedade tomada pelo caos, ao mesmo tempo em que sinaliza a possibilidade de manutenção da ordem via aparato policial. Notamos, assim, que há uma intenção explícita para que se mantenha o quadro social em que o programa é configurado como instância de poder, capaz de aniquilar os problemas sociais que são mostrados nas reportagens. Por sua vez, os telespectadores pesquisados, por meio da interpretação e apropriação feitas do programa, nos mostraram que eles resistem a essa tentativa de domínio, já que relutam em aceitar aquela construção de mundo veiculada diariamente.

## Referências

- ADORNO, S. Impasses e desafios à administração carcerária. In: MACHADO, M. L.; MARQUES, J. B. A. *História de um massacre: Casa de Detenção de São Paulo*. São Paulo; Brasília, DF: Cortez: OAB, 1993.
- AMARAL, M. F. *Jornalismo popular*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CARVALHO FILHO, L. F. *A prisão*. São Paulo: Publifolha, 2002.
- COUTINHO, I. Telejornalismo e identidade em emissoras locais: a construção de contratos de pertencimento. In: VIZEU, A. *A sociedade do telejornalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 91-107.
- FRANÇA, V. A TV, a janela e a rua. In: FRANÇA, V. (Org.). *Narrativas televisivas: programas populares na TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- GOIFMAN, K. *Valetes em slow motion: a morte do tempo na prisão: imagens e textos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- GOMES, I. A noção de gênero televisivo como estratégia de interação: o diálogo entre os cultural studies e os estudos da linguagem. *Revista Fronteira*, São Leopoldo, v. 4, n. 2, p. 11-28, 2002.
- GOMES, I. Das utilidades do conceito de modo de endereçamento para análise do telejornalismo. In: DUARTE, E. B.; CASTRO, M. L. D. (Org.). *Televisão: entre o mercado e a academia*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 107-123.
- JOCENIR. *Diário de um detento: o livro*. São Paulo: Labortexto, 2001.
- MARIN, I. da S. K. Violência e contemporaneidade. In: MARIN, I. da S. K. *Violências*. São Paulo: Escuta, 2002.
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- MATTOS, R. S. B. de. *Direitos do presidiário e suas violações*. São Paulo: Método, 2001.
- MILLER, T. S. A televisão na rotina das presidiárias do Madre Pelletier. In: ESCOSTEGUY, A. C. (Org.). *Comunicação e gênero: a aventura da pesquisa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 79-107.
- NOGUEIRA, A. C. *Violência nos telejornais: a realidade espetacularizada*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- SANTOS, J. V. T. dos. Microfísica da violência, uma questão social mundial. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 54, n. 1, set. 2002. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252002000100017&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252002000100017&script=sci_arttext)>. Acesso em: 07 set. 2012.
- SILVA, R. B. *A escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SILVA, R. B. *A escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos*. Palmas: UNITINS, 2007.
- SILVA, R. B. Arroz, feijão e sangue: o telejornal policial no cardápio de almoço dos brasileiros. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33, 2010, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Intercom, 2010.
- SILVA, R. B. *Criminalidade na televisão baiana: o telejornal policial Se Liga Bocão e os relatos dos sujeitos privados de liberdade*. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- WILLIAMS, R. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

# *Capítulo 6*

**Tecnologias digitais e da web  
no contexto hospitalar: possíveis  
resignificações de práticas  
educacionais**

Isa Neves & Lynn Alves







## ***Introdução***

A classe hospitalar faz parte da modalidade de ensino denominada, educação especial, uma modalidade de educação escolar oferecida para educandos com necessidades educativas especiais, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Conforme a literatura específica da área (BARROS, 2007; FONSECA, 1999; MATOS; MUGIATTI, 2009; dentre outros), a classe hospitalar é um espaço que promove inclusão, humanização e encontros com grupos de colegas onde resgata-se, dentre outras coisas, a condição sócio-interativa da prática educacional e de estímulo ao desenvolvimento e às aprendizagens diversas, dando continuidade ao ensino dos conteúdos programáticos da escola de origem e/ou oferecendo outros, visando atender as necessidades individuais e coletivas das crianças e adolescentes.

A integração das tecnologias digitais e da web às classes hospitalares é uma tendência que vem crescendo de forma significativa nas últimas décadas tanto no Brasil como em outros países. (GONZALEZ, 2015; SÁNCHEZ-VERA, 2012) Isso se deve ao fato das tecnologias já fazerem parte do cotidiano das pessoas e

proporcionarem simultaneamente momentos de entretenimento, ensino e aprendizagem. Hoje através da internet é possível relacionar-se com qualquer pessoa situada em lugares remotos do planeta acessar diversos tipos de conteúdos, produzindo coletivamente diferentes linguagens.

Ademais as interações com as tecnologias digitais e da web nas classes hospitalares contribuem para superação das barreiras de espaço e tempo provocadas pelos períodos de internação. Isso se dá por meio da abertura dos canais de comunicação verbais, visuais e interativos. Desse modo, as tecnologias digitais e da web acabam ajudando a construir e disseminar as informações em qualquer momento e lugar. O presente artigo tem o objetivo de socializar as interfaces que vem sendo produzidas entre as classes hospitalares e as tecnologias digitais e da web.

## ***Onde tudo começa: processo de adoecimento e hospitalização***

A palavra doença origina-se do latim *dolentia* e significa “padecimento, dor, afligir-se, amargar-se”. Estar doente é sinônimo de ausência de saúde, um estado provocado por distúrbios das funções físicas e/ou mentais mediante aos fatores exógenos (como infecção causada por outro organismo) e/ou endógenos (internos, do próprio organismo, como as doenças autoimunes).

Independentemente do tipo, a doença, sempre provoca aflição e desconforto para aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos no contexto. Quando a doença atinge às crianças é motivo de preocupação redobrada pois elas são mais propícias ao adoecimento devido ao sistema imunológico ainda imaturo.

Alguns estudos (DORNELLAS, 2011; FERRER, 2009; OLIVEIRA et al., 2010) demonstram que as causas multifatoriais do adoecimento e da hospitalização que mais atingem às crianças e adolescentes no Brasil estão correlacionadas aos seguintes grupos de doenças: a) Infeciosas e parasitárias – AIDS, Dengue, Hepatite, Tuberculose, Sarampo, etc; b) Aparelho respiratório - Asma, Bronquite, Sinusite, Rinite, Pneumonia, etc; c) Aparelho digestivo - Diarreia, Gastrite, Pancreatite, Apendicite, Hérnia, etc; d) Aparelho geniturinário - Insuficiência renal, Incontinência urinária, Calculose renal, etc; e) Causas externas - Lesões,

envenenamentos, traumatismos, queimadura, quaisquer tipos de acidentes. Como pode-se perceber uma diversidade extensa de doenças provocam problemas na saúde da faixa etária infanto-juvenil brasileira.

De acordo com o Instituto Nacional de Câncer (INCA), apesar do avanço das pesquisas e dos tratamentos do câncer infanto-juvenil, nas últimas quatro décadas as neoplasias foram as causas da morte por doença entre crianças e adolescentes com idade entre 1 a 19 anos. Em geral, os tipos de câncer mais comuns nessa faixa etária são as leucemias (tumores que afetam a medula óssea) e os tumores do Sistema Nervoso Central.

O diagnóstico precoce e correto aliado ao tratamento adequado e especializado podem oferecer aos enfermos melhores condições para superação dessa doença, considerada por muitos médicos como mal do século XXI.

Segundo Nigro (2004), uma doença pode se manifestar através de sintomas que despertam a atenção, funcionando como um sinal de alerta tanto para o paciente quanto para sua família, seu médico ou seu especialista. A depender da situação a manifestação dos sintomas pode ocorrer de forma violenta ou silenciosa provocando dores, incômodos e sensações desagradáveis.

Hospitalização refere-se ao período que um ser humano permanece no hospital para realizar algum tratamento de saúde. O tempo de permanência no hospital pode variar bastante em função da necessidade que se tem no momento. Algumas pessoas podem ter a hospitalização de curta duração (menos de uma semana); média duração (entre uma semana e quinze dias); e longa duração (mais de quinze dias com a possibilidade de entradas e saídas intermitentes). (SÁNCHEZ-VERA, 2012)

Durante esse período ficam submetidos a horários específicos para comer, tomar banho, acordar, dormir, etc. Além disso, passam a conviver em quartos com pessoas desconhecidas (às vezes do sexo oposto), sem privacidade ou possibilidades de escolhas. Essa situação pode provocar algumas implicações como, por exemplo: insegurança, desconforto, constrangimento, inibição, vergonha, medo, perda de autonomia, isolamento social, dentre outras.

A seguir apresenta-se alguns dos efeitos que o processo de adoecimento e hospitalização podem provocar nas pessoas independente da faixa etária.

**Figura 1** – Possíveis impactos do adoecimento e da hospitalização



Fonte: Elaboração das autoras.

Partindo do pressuposto que o tratamento de saúde não envolve apenas os aspectos fisiopatológico correlacionados à assistência médica, mas também aos aspectos educacionais, psicológicos, sociais, financeiros, etc. O processo de adoecimento e hospitalização proporciona uma série de mudanças tanto na vida da pessoa enferma como de seus familiares, amigos, dentre outros.

[...] Que a hospitalização provoca rupturas, perdas e separações não há necessidade de se demonstrar, pois ela já traz isso como consequência. Ao ingressar no hospital e ficar nele internado, o paciente se separa do seu ambiente familiar, da sua rotina e dos seus interesses imediatos. Aquilo que ele organizava ou padronizava na sua vida agora é substituído pela rotina hospitalar e pelos cuidados médicos. (NIGRO, 2004, p.28)

Na concepção dessa autora, a hospitalização representa uma vivência especialmente significativa na vida de qualquer ser humano em razão das emoções e fantasias persecutórias e assustadoras que a internação origina, tornando essa experiência um acontecimento estranho e impactante. Para fundamentar suas reflexões Nigro (2004) recorre aos estudos de Freud, (1976) quando este afirma que a sensação de estranheza provoca ansiedade e inquietação, deixando o su-

jeito indefeso perante a possibilidade do retorno dos complexos infantis ligados à castração e ao impulso de morte.

A humanização do atendimento na área da saúde é um ponto importante para minimizar o sofrimento e a angústia da pessoa hospitalizada e da sua família. O processo de humanização visa oferecer principalmente um melhor atendimento aos enfermos e melhores condições para os trabalhadores, gerando condições mais humanas no sistema de saúde e seus serviços. Respeitar a singularidade da pessoa internada, reconhecer seus direitos, tratar de forma pessoal chamando o paciente pelo seu nome, respeitar seus sentimentos e desejos, são apenas algumas das ações que representam a humanização.

A hospitalização é um processo extremamente complexo, que rompe com o equilíbrio vital do sujeito sem pedir licença ou permissão. Muitas vezes de forma inesperada provoca uma verdadeira reestruturação do cotidiano, sobretudo no ambiente doméstico, onde mantêm as responsabilidades anteriores, acrescidas das atividades e demandas financeiras da hospitalização. (SILVA et al., 2009)

Outras dificuldades que a família pode enfrentar diante desta situação são: falta de informação adequadas sobre o estado do ente querido; ritmo de vida incompatível com os horários hospitalares; falta de contato com o médico responsável pelo tratamento; responsabilidade frente a decisões difíceis, dentre outras. (LUSTOSA, 2007)

A estrutura familiar tem uma importante função durante o processo de hospitalização e recuperação da saúde, assumindo o papel de sustentáculo da estrutura emocional do enfermo quando desempenha uma participação ativamente, demonstrando os laços afetivos por meio do apoio, segurança, carinho, compreensão e atenção. Ainda mais porque a hospitalização isola o homem de seu meio familiar, como se fosse um estrangeiro em terras estranhas. (NIGRO, 2004)

Para lidar com o adoecimento e a hospitalização de uma criança ou adolescente é necessário também o atendimento pedagógico-educacional realizado através das classes hospitalares para garantir os direitos à continuidade da escolaridade. A esse respeito, Matos e Mugiatti (2014) afirmam que a vivência prática tem demonstrado que a privação da escola do convívio salutar com seus companheiros pode acarretar ilimitados prejuízos diante das limitações impostas

pelo ambiente hospitalar ao estudante enfermo, tais como: traumas, alteração de conduta, dentre outros.

Nesse sentido, as classes hospitalares constituem-se em mais um recurso contributivo à cura e ao desenvolvimento dos aspectos psíquicos e cognitivos da pessoa em tratamento de saúde, na medida em que promovem atividades didático-educativas e recreativas que tanto proporcionam aprendizagens como propiciam o bem-estar, a diminuição da ansiedade, redimensionamento da visão sobre o estado de saúde, etc.

A seguir apresenta-se a base legal e algumas das características das Classes hospitalares, destacando a importância do professor no ambiente hospitalar como profissional que desempenha um papel relevante na recuperação e na aprendizagem dos estudantes em tratamento de saúde.

## ***O direito à educação e o papel do professor nas classes hospitalares***

A educação é um direito de todos garantido pela Constituição Federal Brasileira (1988) independente de ocorrer na escola, no hospital ou em domicílio. O direito à educação mesmo durante a internação hospitalar foi reconhecido pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente através da Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescentes Hospitalizados (1995).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) é ideal que a educação nos hospitais se faça através da organização de classes hospitalares, na qual seja possível dar continuidade a escolaridade prevenindo a reprovação e evasão através da reintegração à escola de origem ou possibilitando a matrícula após o tratamento de saúde.

No Brasil, a classe hospitalar atende a um grupo diversificado de estudantes matriculados ou não nos sistemas de ensino regular da educação básica. Trata-se de pessoas impossibilitadas de participar das aulas na escola devido aos tratamentos de saúde (longos ou intermitentes) pertencentes à Educação Infantil (faixa etária de zero a seis anos), Ensino Fundamental (faixa etária dos seis aos quatorze anos), Ensino Médio (faixa etária de quinze a dezessete anos) e à Educação

de Jovens e Adultos (destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria).

De acordo com o levantamento quantitativo de hospitais com atendimento escolar no Brasil, realizado pela pesquisadora Eneida Simões da Fonseca, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), há cerca de 155 hospitais com escolas distribuídos de forma heterogênea nas cinco regiões. A região Sudeste (n=63) concentra a maior quantidade de escolas em hospitais e a região Norte a menor 6,5% (n=10).

Esses resultados demonstram que o Brasil possui um número significativo de Escolas em Hospitais, mas que ainda é insuficiente levando em consideração a população de 204 653 446 (IBGE, 2015) e a quantidade de 6672 hospitais localizados no Brasil, segundo dados disponibilizados pelo Confederação Nacional de Saúde (2015).

De modo geral, as classes hospitalares são vinculadas às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, devendo estar em conformidade com o preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial. (BRASIL, 2001) Tais Secretarias são responsáveis por disponibilizar professores, materiais didáticos, recursos tecnológicos e estabelecer parceria com os hospitais públicos para oferecimento do atendimento pedagógico hospitalar.

A alocação em um espaço físico adequado é essencial para o desdobramento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas classes hospitalares. Mesmo com todas as limitações arquitetônicas dos hospitais que, muitas das vezes, não são construídos levando em consideração a necessidade de um espaço sócio-interativo para práticas educacionais, a Secretaria de Educação Especial recomenda que a classe hospitalar seja organizada em uma sala específica ou em um espaço cedido pelo hospital, respeitando as capacidades e necessidades educacionais especiais individuais dos estudantes.

Para isso, recomenda-se uma sala com mobiliário para atender às diferentes situações especiais, bancada com pia, instalações sanitárias próprias, completas, suficientes e adaptadas além de espaço ao ar livre adequado para atividades físicas e ludo-pedagógicas. (BRASIL, 2002)



Inclusive tramita atualmente na Câmara dos Deputados a Lei 11.104/05 que exige a obrigatoriedade da instalação de brinquedotecas em hospitais, principalmente, nas unidades de saúde que ofereçam atendimento de internação pediátrica. (BRASIL, 2005) De acordo com os representantes que defendem a aprovação dessa lei, o objetivo das brinquedotecas é humanizar a saúde, minimizando os efeitos das doenças e seus tratamentos. É um espaço para tornar a estada hospitalar das crianças, e até mesmo dos acompanhantes, menos traumatizante, contribuindo de forma positiva para a recuperação através da cultura lúdica.

Na prática o atendimento poderá ocorrer tanto em um espaço físico circunscrito como também no leito e/ou quarto onde o estudante está hospitalizado, dependendo da sua condição clínica e das restrições impostas pelo tratamento; ou ainda, na brinquedoteca, nos refeitórios em horários ociosos, nas varandas da enfermaria e em outros locais disponíveis.

De modo geral, a classe hospitalar conta com um coordenador que gerencia a parte administrativa dos atendimentos pedagógicos, realiza contatos com a equipe hospitalar e com a escola de origem. Além deles há também os professores que trabalham desenvolvendo as atividades pedagógicas flexíveis e adaptadas.

Para desempenhar essa função deve-se ter formação pedagógica, preferencialmente, em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas e ser qualificada para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais. Atento às necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, tais professores devem propor procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2002)

O professor da classe hospitalar desempenha um importante papel no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes hospitalizados. De acordo com Guillén e Mejía (2002), as ações do professor nos centros hospitalares podem ser definidas da seguinte forma:

**Tabela 2 – Ações dos professores nos centros hospitalares**

<i>Educativa</i>	Procura dar continuidade ao processo educativo escolar dos estudantes enfermos.
<i>Normalizadora</i>	Tenta normalizar a situação hospitalar com respeito a vida da criança fora do hospital, introduzindo atividades escolares no processo hospitalar.
<i>Compensatória</i>	Se desenvolve ações de caráter compensatório com relação a especial situação da vida escolar da criança hospitalizada.
<i>Preventiva</i>	Procura atenuar o possível atraso escolar provocado pela interrupção temporal do currículo
<i>Terapêutica</i>	Esforça-se em combater a síndrome do hospitalismo, desviando a preocupação da enfermidade através de atividades escolares e facilitando vias de comunicação.
<i>Integradora</i>	Fomenta um ambiente relaxante, onde impera a boa convivência.
<i>Coordenação</i>	Interna – Refere-se as relações desenvolvida entre os professores que atendem as crianças e entre os profissionais de saúde. Externa – Refere-se as relações dos professores com as instituições de origem dos estudantes.

**Fonte:** Elaboração dos autores baseada em Guillén e Mejía (2002).

Necessário esclarecer que o papel desempenhado por esses professores vai mais além que o mero ato de ensinar um determinado conteúdo aos alunos. Mesmo indiretamente ele acaba se implicando com a realizada vivenciada pelo estudante que naquele momento encontra-se hospitalizado. Devido a especificidade desse atendimento é necessário uma formação profissional adequada e estrutura psicológica para suportar perdas e situações críticas.

Assim, tal profissional pode atender em contextos multiseriados à educandos que estão com membros engessados, enfaixados, com catéteres, e demais aparelhagens que às vezes atrapalham ou incomodam na hora de realizar alguma atividade, seja ela lúdica ou pedagógica, no leito, em situação de isolamento, dentre outros. (CANALLI, 2011)

Para Barros (2007), a falta de um treinamento mais consistente que prepare esses professores para o ingresso na realidade hospitalar - esclarecendo suas rotinas, dinâmicas de funcionamento e especificidades dos quadros de adoecimento das crianças – é um fator que concorre negativamente para a permanência ou desempenho satisfatório desses professores.

Nesse sentido a autora defende uma formação profissional para professores e pedagogos de classes hospitalares, mediante ao reconhecimento desse espaço como um campo do saber essencialmente multiprofissional.

[...] formação exclusivamente na área da educação, ainda que muitas vezes da educação especial, dificilmente conseguem agregar o caráter multidisciplinar dos conhecimentos requeridos para o bom desempenho de um professor que atuará em um contexto de ensino aprendizagem escolar tão heterodoxo como o de um hospital. (BARROS, 2007, p. 4313)

O aprimoramento constante dos conhecimentos destes profissionais é necessário, dentre outras coisas, para dar significado às propostas curriculares flexíveis tendo o cuidado de adaptá-las às condições particulares da hospitalização, tais como: dor, severidade da enfermidade, restrições médicas, efeitos colaterais, vulnerabilidade, etc. Além disso, também é preciso adaptá-las ao contexto cultural dos estudantes contemporâneos que fazem parte de uma cultura altamente integrada às tecnologias digitais e da web mediados pelos mais recentes dispositivos móveis.

De modo geral, mesmo hospitalizados, os estudantes se mantêm conectado à rede, interagem com diferentes mídias e linguagens. Afinal, fazem parte de uma geração que cresceu imersa na tecnologia digital cercada por computadores, internet, celulares, mp4, tablets, games, câmeras digitais, GPS, ebook, etc. “Não conheceram o mundo sem a interatividade que a tecnologia digital permite, que promove um modo de pensar e de processar informação diverso do das gerações anteriores”. (SILVA, 2013, p. 141)

Assim, considerando as potencialidades dos dispositivos móveis para as classes hospitalares na seção seguinte apresenta-se estratégias que podem apoiar o processo de ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais e da web.

## ***A integração das tecnologias digitais e da web nas classes hospitalares***

A aprendizagem mediada pela interação com tecnologias digitais e da web pode desenvolver uma série de habilidades e gerar uma variedade de impactos positivos, tais como: produção, comunicação, interação e participação nos espaços virtuais e nas comunidades com as quais se identificam; gestão da aprendizagem no suporte digital que permite ampliar a possibilidade de aprendizagem por meio de mediadores que complementam e apoiam a ação dos professores; possibilidade de armazenar conteúdos variados e de forma ilimitada, podendo criar arquivos próprios, vídeos, imagens e conteúdos do seu interesse; oportunidade de produzir conteúdos multimídias, inovadores, interativos, personalizados de acordo com as competências digitais que já possui, inclusive ampliando-as. (GONZALEZ, 2015)

A integração das tecnologias digitais e da web nas classes hospitalares com a finalidade de superar as principais barreiras de acesso à educação e a comunicação, tanto das crianças como dos seus familiares, é uma realidade que cresce cada vez mais no Brasil e em outros países. Há inúmeras iniciativas nacionais e internacionais que comprovam a presença das tecnologias digitais e da web nesses espaços. (PRENDES; SÁNCHEZ-VERA; SERRANO, 2012) A seguir algumas delas serão apresentadas.

Em nível nacional:

**Tabela 3** – Iniciativas nacionais de interação com tecnologias digitais e da web nas classes hospitalares

INICIATIVAS	CARACTERÍSTICAS
<i>Eurek@Kids</i>	Trata-se de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil) para atender as necessidades das crianças de séries iniciais que se encontram impossibilitadas de frequentar uma sala de aula devido a hospitalização. Trata-se de um ambiente pensado para professores e alunos relacionarem-se entre si, dando prosseguimento ao processo de ensino-aprendizagem. Assim como outros AVA, o Eurek@Kids, é composto por várias ferramentas como mural, fórum, chat, além de espaço para conteúdos.
<i>UCA/Eduquito</i>	O Programa Um Computador por Aluno (UCA) é uma iniciativa do Governo Federal que passou a ser desenvolvida no Brasil a partir de 2006. Uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade de Brasília (BATISTA, 2013) buscou integrar o UCA nas classes hospitalares. Também recorreu ao Ambiente Digital de aprendizagem denominado Eduquito desenvolvido pela equipe do NIEE da UFRGS que oferece, além de recursos de acessibilidade a pessoas com necessidades educacionais especiais, ferramentas de interação, produção, reflexão, gerenciamento e desenvolvimento.
<i>Mesa educacional -Positivo Informática</i>	Projeto de pesquisa coordenado por pesquisadoras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil) para promover a interação tanto de estudantes como de professores com as Mesas Educacionais da Positivo Informática. A intenção foi utilizar recursos alternativos para promover o processo de aprendizagem das crianças e adolescentes hospitalizados por meio dos softwares relacionados a alfabetização, cores, formas e números.

---

<i>Formação continuada online para professores que atuam com escolares hospitalizados</i>	Trata-se de um curso de extensão online gratuito, promovido pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil) com carga horária de 60 horas, ofertado para 400 professores das classes hospitalares e domiciliares de todo o Brasil. Foi totalmente ministrado via o Ambiente Virtual de Aprendizagem, Eureka.
<i>TIC na Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil</i>	Refere-se a uma proposta implementada por professores da classe hospitalar da Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (ACACCI) para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com câncer através da interação com softwares educativos, a saber: Coelho Sabido, TuxMath, GCompris, etc.
<i>Curso de Extensão Dispositivos móveis nas classes hospitalares e domiciliares</i>	O Curso de Extensão Dispositivos móveis nas classes hospitalares e domiciliares foi desenvolvido em 2014 pelo Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais da Universidade do Estado da Bahia para potencializar as práticas educativas dos professores das classes hospitalares e domiciliares da Secretaria Municipal de Educação mediada pela interação com os dispositivos móveis.

---

**Fonte:** Elaboração das autoras.

De modo geral, as iniciativas nacionais dividem-se entre interações com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e com os dispositivos móveis, que em geral são integrados ao contexto da classe hospitalar tanto para oferecer curso de formação continuada aos professores como para potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em tratamento de saúde. O processo de ensino-aprendizagem realizado em rede por meio da interação com interfaces síncronas e assíncronas da web 2.0 e do AVA é conhecido como Electronic Learning (eLearning).

Esse tipo de educação que também é conhecido como aprendizagem virtual, educação à distância (EAD), ensino virtual, formação em rede, dentre outros; caracteriza-se por ser realizado através da rede em qualquer local e horário através da interação com o computador conectado à internet. De modo instantâneo

é possível acessar a conteúdos que proporcionam situações de aprendizagem e a recursos como wiki, chat, fórum, blogs, etc.

Conforme pode-se perceber a partir das iniciativas apresentadas a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) foi a pioneira a implantar esse tipo de educação nas classes hospitalares, sendo responsável por três das seis ações apresentadas na tabela 3, inclusive também pela coordenação do Educere.<sup>1</sup> O atendimento educacional hospitalar desenvolvido nos hospitais do estado do Paraná destaca-se em nível nacional devido ao desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas no tripé: formação continuada, gestão democrática e infraestrutura. (MENEZES, 2010) A classe hospitalar nesse estado tem o respaldo da Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR) que por meio da Resolução Secretarial n. 3.302/05 implantou uma proposta efetiva e inédita de atendimento educacional hospitalar, denominada Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH).

O objetivo desse Serviço é garantir o direito à continuidade da escolarização formal à crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação de internamento ou tratamento no contexto hospitalar. A implantação do SAREH representa uma grande conquista e demonstra a efetivação de uma política pública com a finalidade de promover a universalização e democratização da educação. Tal ação foi possível graças a parcerias e a celebração de convênios interinstitucionais da saúde pública, universidades e organizações não governamentais.

Este serviço se diferencia por garantir em cada unidade hospitalar conveniada a presença de um pedagogo, responsável pela organização do trabalho pedagógico na instituição de saúde conveniada e pela articulação entre família, escola, hospital e Núcleo Regional de Educação. (MENEZES, 2010) Além disso, mantém

.....

1 O Educere – é um Congresso Nacional de Educação, realizado a cada dois anos, com o objetivo de promover uma discussão sobre as relações entre formação, prática e pesquisa educacionais em um contexto globalizado e de forte demanda social. Desde 2007 este evento possui o Grupo de Trabalho (GT) 12: Educação, Saúde e Pedagogia Hospitalar destinado às discussões a respeito das práticas educativas no contexto hospitalar. Esse GT além de proporcionar a aproximação de professores-pesquisadores de várias partes do Brasil, também contribui para o fortalecimento das reflexões sobre as classes hospitalares na medida em que traz ao cenário principal temas como: políticas públicas em prol ao direito à educação, humanização, planejamento, metodologia, currículo, avaliação, formação de professor, brinquedoteca, etc.

trabalhando uma equipe de três professores, que atendem a demanda de todas as disciplinas curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso.

De acordo com Menezes (2010), com a finalidade de dar suporte pedagógico e administrativa às equipes de professores, foi disponibilizado espaço físico, linha telefônica, mobiliário adequado, computador desktop com acesso à Internet, notebooks para atendimento para atendimento dos alunos nos leitos, aquisição de acervo bibliográfico, material de consumo, jogos pedagógicos, aquisição da TV Multimídia com recursos midiáticos específicos, veiculação de programas sobre o assunto na TV Paulo Freire e a sistematização de informações relacionadas a esse Serviço, com a criação da página do SAREH no Portal Educacional do Estado do Paraná.

Destacam-se ainda as ações da PUC-PR, em especial da professora Elizete Matos, que orientou e coordenou diversas pesquisas na área da Pedagogia Hospitalar, a exemplo do Projeto EUREK@ KIDS, que surgiu a partir de duas experiências bem-sucedidas da PUC-PR: uma em relação ao desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa, o Eureka; e a outra, a Pedagogia Hospitalar, inserida na proposta de graduação do curso de Pedagogia. (MATOS; MUGIATTI, 2014)

Outro destaque é na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através da ação do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais que realizou em 2014 o Curso de Extensão Dispositivos móveis nas classes hospitalares e domiciliares<sup>2</sup> para 51 professores das classes hospitalares e domiciliares que trabalham na Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) – Bahia/BRASIL. Cerca de 96% dos professores que atuam nos hospitais são do gênero feminino e possuem uma faixa etária que varia de 31 à 51 anos e semanalmente ensinam a uma média de 10 à 31 alunos nos turnos matutino e vespertino.

.....

2 As ações relativas a esse curso estão vinculadas a tese de doutorado em educação CLASSES HOSPITALARES E DISPOSITIVOS MÓVEIS: possíveis (res)significações de práticas educacionais, de autoria de Isa Neves, sob a orientação de Lynn Alves, na Universidade do Estado da Bahia – Programa de Pós-graduação Educação e Contemporaneidade.



O curso teve o objetivo de fomentar o processo de ensino-aprendizagem nas classes hospitalares mediado pela interação com os dispositivos digitais (celulares, smartphones, tablets, etc) através de diversas oficinas, tais como de: fotografia, jogos digitais, história em quadrinhos, edição de imagens, dentre outras.

Esse curso adotou a perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa inspirada nos pressupostos da etnopesquisa, que dirige seu interesse para compreender as ordens socioculturais preocupando-se com os processos que constituem o ser humano na sociedade. Foi realizado durante as reuniões de planejamento dos professores no período de janeiro a junho de 2014, totalizando uma carga horária de 60 horas. Paralelo ao curso foram criados um perfil no *Facebook*<sup>3</sup> com o objetivo de manter o vínculo e a comunicação entre os docentes, mantendo-os informados dos eventos e temas que são importantes para formação e atuação nos espaços escolares.

Outro fruto importante deste curso foi a produção do Banco de Aplicativos para distintas áreas de conhecimentos – disponível no portal do Comunidades Virtuais – Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Jogos Digitais, a fim de subsidiar o planejamento das atividades dos docentes mediadas pelos dispositivos móveis<sup>4</sup> e disponível para qualquer internauta.

Ressaltamos que o vínculo criado com os docentes originou também a participação de duas delas no II Seminário de Tecnologias Aplicadas em Saúde e Educação,<sup>5</sup> realizado nos dias 26 e 27/10/15, na UNEB, sob a coordenação das autoras deste artigo. As professoras Ive Carolina Fiuza Figueiredo Milani e Priscila Amorim da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, falaram respectivamente sobre suas experiências em classes domiciliares e classes hospitalares.

Acreditamos que tal participação, inclusive na perspectiva das próprias professoras se constituiu em um marco, já que foi a primeira vez em Salvador que houve um espaço para esse tipo de discussão em um evento dentro da universidade.

.....

3 Disponível em: <<https://www.facebook.com/Dispositivos-M%C3%B3veis-nas-Classes-Hospitalare-e-Domiciliares-249807798530328/?fref=ts>>.

4 Ver: <[www.comunidadesvirtuais.pro.br](http://www.comunidadesvirtuais.pro.br)>.

5 Mais informações em: <<http://comunidadesvirtuais.pro.br/staes/2015/>>.

A aprendizagem mediada pelos dispositivos móveis digitais é denominada de aprendizagem móvel ou simplesmente m-learning.

A aprendizagem baseada na interação com os dispositivos móveis digitais é considerada por Santaella (2013) como uma aprendizagem aberta, livre e, por isso, é denominada de aprendizagem ubíqua. Isto é, uma aprendizagem que propicia processos educacionais espontâneos, assistemáticos, colaborativos, compatíveis, ubíquos e pervasivos. (SANTAELLA, 2013)

De acordo com essa autora, o advento dos dispositivos móveis ativou esses processos tornando o acesso a informação livre e contínuo, disponível a qualquer hora do dia e da noite, em qualquer lugar. A interação com essas tecnologias digitais e da web colabora substancialmente para inclusão sócio-digital, democratização tecnológica e ampliação dos canais de comunicação nas classes hospitalares.

Para Gonzalez (2015), a interação com as tecnologias nas classes hospitalares tem uma grande importância, pois ajuda a resiliência e desenvolve habilidade e competências através da mediação de materiais digitais de diversos tipos: verbais (conferências), escritos (livros, revistas, jornais), visuais (fotografias, imagens, gráficos), mistos (audiovisuais) e recursos *on-line* disponíveis (bibliografia digital, e-books, simuladores, jogos, realidade aumentada, museus virtuais).

Iniciativas como o projeto Serviço de Apoio Virtual Educativo Hospitalar (SAVEH) (Espanha/2007-2013) e o projeto E-Hospital (Áustria, França, Alemanha, Polônia, Suíça e Espanha/2005-2008) que desenvolveram um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para melhorar a atenção educativa dada aos alunos aproximando-os do contexto escolar permitem a expansão dos estudos de forma personalizada e da comunicação através do acesso chats, blogs, etc.

Tais iniciativas se constituem em eLearning, que conforme foi dito anteriormente, é uma tendência cada vez mais utilizada para promover a aprendizagem em ambientes virtuais. Em ambientes virtuais como esses é possível ter acesso aos recursos didáticos (arquivos de texto, conteúdos multimídias, músicas, etc), acessar a fóruns, produzir conteúdos em qualquer momento e lugar.

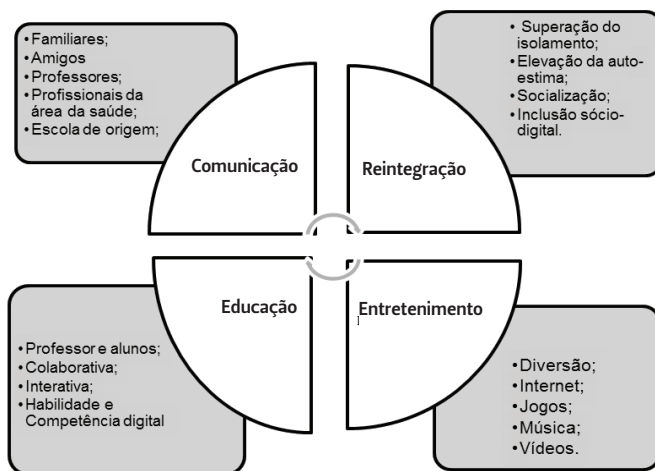
O Projeto Sterrewereld (Holanda/2005) se constitui em uma oportunidade para o desenvolvimento da autoria dos estudantes, incentivando a produção e compartilhamento de conteúdos por meio de relatos das suas próprias experiências

de vida com outras crianças ou adolescentes em similar circunstância. Desde modo, uma atividade como essa se torna significativa, interativa e colaborativa para o estudante enfermo que mesmo indiretamente acaba desenvolvendo habilidades, pensamento crítico e estratégias para solucionar problemas, além de mantê-lo em contato com o mundo fora do hospital.

O sistema de videoconferência denominado Webchair contribui para uma aprendizagem significativa e contextualizada na medida que insere o estudante em tratamento de saúde em casa ou no hospital na sua sala de aula de origem através de uma câmera que capta todos os sons e movimentos do ambiente. Desse modo, tanto os estudantes que estão “presentes fisicamente” como os que estão “presentes virtualmente” na sala de aula participam e aprendem. Tal iniciativa contribui significativamente para o rompimento do isolamento e da rotina hospitalar permitindo que os estudantes se sintam ativos, produtivos e participantes do contexto escolar.

Através da figura abaixo é possível verificar de que maneira as tecnologias digitais e da web podem impactar a dinâmica das classes hospitalares.

**Figura 2** – Possibilidades das tecnologias digitais e da web nas classes hospitalares



Fonte: Elaboração das autoras.

A interação com as tecnologias digitais e da web, seja ela na educação formal ou não-formal, é uma tendência mundial que proporciona significativas mudanças no paradigma educativo atual, na medida em que acaba favorecendo a inclusão sócio-digital, a criação de estratégias de colaboração, o fomento de meios de produção e divulgação de conteúdos midiáticos impulsionando uma aprendizagem dinâmica, cooperativa e colaborativa entre os sujeitos.

Na concepção de Vygotsky (2002) a relação estabelecida entre o sujeito e o meio social em que se vive é essencial para o desenvolvimento, sendo fundamental a mediação do outro. Essa mediação não ocorre de forma direta, mas por intermédio dos instrumentos e signos oferecidos pelo contexto sócio-cultural. Dentro dessa perspectiva podemos afirmar que os artefatos tecnológicos, a exemplo dos dispositivos móveis podem atuar como mediadores dos processos de desenvolvimento e conseqüentemente de aprendizagem.

## **Conclusão**

O espaço das classes hospitalares deve promover aos estudantes a sensação de bem-estar, encorajá-los para o enfrentamento do adoecimento, etc. Apesar do atendimento pedagógico hospitalar ser um direito garantido na prática poucas são as crianças e adolescentes que estão tendo oportunidade de tê-lo respeitado, haja vista a pouca quantidade de hospitais que contam com classes hospitalares.

Em se tratando de tecnologia é preciso deixar explícito que também possuem limitação e não devem ser vistos como panacea. Além do mais, é preciso também superar a visão dicotômica das tecnologias, uma vez que elas não são nem boas nem má, ou seja, podem vir a ser dependendo da forma como as pessoas interagem com ela. Deste modo, compreende-se a integração das tecnologias digitais e da web como uma possibilidade que pode ajudar de modo significativo a proposta pedagógica nas classes hospitalares, contudo deve ser compreendida como um meio e não um fim em si mesmo.

Nesse sentido, cabe ao professor reconhecer o imenso potencial das tecnologias digitais e da web para as práticas pedagógicas (inclusive para estudantes com dificuldade de locomoção); aprimorar constantemente seus conhecimento

através de curso de formação continuada; superar o hiato geracional e cultural ainda existente; adquirir habilidades adequadas para interação com tais tecnologias; planejar atividades de integração que promovam a participação e aprendizagem efetiva dos estudantes.

A possibilidade do uso excessivo e abusivo das tecnologias por parte de algumas pessoas não pode ser um impedimento para sua interação no contexto educacional. Além do mais, cabe aos professores ensinarem e enfatizarem medidas de proteção que os estudantes devem ter ao interagir com essas tecnologias, tais como cuidado com a privacidade e os dados pessoais, política de ciberconvivência.

A imersão no universo das Classes hospitalares nos possibilitou constatar que as tecnologias digitais e/ou analógicas podem atuar como possibilidades de agenciamento das distintas aprendizagens que singularizam o ser aprendente e aqui envolvendo professores e alunos que juntos vem construindo um sentido diferente para aprendizagem em espaços considerados não escolares.

## Referências

- BATISTA, C. A. *O uso do computador em rede telemática no processo de ensino e aprendizagem em classe-hospitalar: o PRO-UCA e o eduquito promovendo a aprendizagem do aluno enfermo*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13502>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- BARROS, A. Educação profissional para o trabalho em classes hospitalares: sugerindo parcerias e aproximações incomuns. In: ENCONTRO NACIONAL DE ATENDIMENTO AO ESCOLAR HOSPITALAR, 5., 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/mesas.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 08 out. 2015.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais da Educação Especial*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 nov. 2015.

BRASIL. Resolução n. 41/1995 CONANDA, de 13 de outubro de 1995. Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 17 out. 1995. Disponível em: <[www.presidencia.gov.br/sedh/](http://www.presidencia.gov.br/sedh/)>. Acesso em: 08 nov. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 23 dez. 1996.

CANALLI, M. P. A formação pedagógica de professores para atuar em ambiente hospitalar e o uso das mesas educacionais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5873\\_3898.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5873_3898.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.cns.org.br/#inicio>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

DORNELLAS, P. *Adolescentes no Brasil: internações hospitalares no Sistema Único de Saúde*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mpsaude/diss/diss/13.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FERRER, A. P. *Estudo das causas de internação hospitalar das crianças de 0 a 9 anos de idade no município de São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FONSECA, E. Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. *Temas sobre desenvolvimento*, v. 8, n. 44, p. 32-37, 1999.

FREUD, S. *Introdução à psicanálise e as neuroses de guerra*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Obras Completas, v. 27).

GONZALEZ, J. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en aulas hospitalarias: tendencias y aplicaciones. Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria en Colombia, 1., 2015, Bogotá. *Anais...* Bogotá: [s.n.], 2015.

GUILLÉN, M.; MEJÍA, Á. *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias: atención escolar a niños enfermos*. Madrid: Narcea, 2002.

- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [S.l.], [20--?]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 22 ago. 2015.
- LUSTOSA, M. A. A família do paciente internado. *Revista da SBPH*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, jun. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S151608582007000100002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S151608582007000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- MATOS, E.; MUGIATTI, M. (Org.) *Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MATOS, E.; MUGIATTI, M. *Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MENEZES, C. Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar: o caráter inovador na construção de uma política pública no Estado do Paraná. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar*. Curitiba: Seed-PR, 2010.
- NIGRO, M. *Hospitalização: o impacto na criança, no adolescente e no psicólogo hospitalar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- OLIVEIRA, B. et al. Causas de hospitalização no SUS de crianças de zero a quatro anos no Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 13, n. 2, p. 268-77, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v13n2/09.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- PRENDES, M. P.; SÁNCHEZ-VERA, M.; SERRANO, J. L. Posibilidades educativas de las TIC en las aulas hospitalarias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, v. 3, p. 37-48, 2012.
- SÁNCHEZ, J. L. *Posibilidades de las TIC en las aulas hospitalarias de La Carm: diseño y validación de un protocolo de atención educativa*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Múrcia, Múrcia, 2012. Disponível em: <<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29316/1/TFM.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- SILVA, F. et al. Representação do processo de adoecimento de crianças e adolescentes oncológicos junto aos familiares. *Revista de Enfermagem*, v. 13, n. 2, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n2/v13n2a14>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- SILVA, P. K. A escola na era digital. In: ABREU, C.; EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. *Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- VYGOTSKI, L. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

# *Capítulo 7*

**Composição de redes entre  
pedagogia, saúde mental  
e tecnologias digitais**

Deise Juliana Francisco  
& Karla Rosane do Amaral Demoly







## ***Formação universitária e saúde mental***

O presente artigo inspira-se na intervenção realizada via universidade na Saúde Mental em dois municípios nordestinos. A intervenção que realizamos integra a tecnologia social “oficina”, contando com diferentes recursos digitais: computadores em rede, *tablets*, câmeras fotográficas, envolvendo crianças ou adultos. Semanalmente propomos oficinas em que os sujeitos são convidados à produção no encontro com artefatos técnicos e com outros sujeitos, ou seja, um convite a “fazer com” os outros, olhar para o próprio fazer e promover deslocamentos nos processos do viver.

A inspiração vem do trabalho que as autoras realizam no campo da formação no ensino superior, mais diretamente ao emprego de tecnologias em percursos de formação de professores em ambientes de educação formal. Sabedoras dos resultados de práticas pedagógicas sintonizadas com as tecnologias digitais, vimos a possibilidade de experimentações, via extensão universitária, no âmbito da Saúde Mental, com vistas à promoção de saúde. O objetivo do presente artigo é discutir algumas experimentações que realizamos e que articulam as dimensões da extensão, pesquisa e ensino em duas universidades nordestinas. Os resultados de nossa intervenção permitem afirmar a potência de experimentações

pedagógicas com tecnologias digitais em ambientes de saúde mental, quando nos dedicamos a processos de formação de estudantes universitários.

O campo da Educação em Saúde é discutido na formação em saúde em cursos já inscritos nesta área, como Psicologia, Serviço Social, Enfermagem, Fisioterapia, entre outros. Entretanto, as questões relacionadas às dimensões cognitiva e subjetiva na experiência humana dizem respeito aos diferentes profissionais. Nosso posicionamento é de que Saúde Mental é uma questão sobre a qual as diferentes áreas do conhecimento têm muito a contribuir, o que mais adiante indicaremos como resultados presentes nos projetos de pesquisa que surgem como desdobramentos das ações extensionistas dos estudantes de diferentes cursos de formação: Pedagogia, Direito, Ciência da Computação. No campo da Educação e da Pedagogia esta discussão está raramente colocada nas ementas e programas das disciplinas na formação de professores, o que não é diferente nas outras áreas.

Em termos legais, a formação inicial do pedagogo, conforme definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's (2006) para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, deve ter seu foco no exercício da docência em seus vários níveis, etapas e modalidades. Porém, o documento contempla, para além da docência, áreas em que estejam presentes conhecimentos pedagógicos. Ou seja, entende-se que a atuação profissional não se restringe à sala de aula seja ela presencial ou a distância, e a formação inicial deve ser tanto ampla quanto sensível a outros possíveis campos de atuação do Pedagogo. Neste sentido, as DCN's do curso de Pedagogia citam algumas possibilidades, dentre elas:

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 11)

Neste sentido, há respaldo legal para uma formação no campo da Pedagogia para atuação do egresso em espaços não escolares. O texto legal encontra ressonâncias no pensamento de alguns autores, tais como Libâneo (2002, p. 51), quando afirma que:

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares de diferentes cursos apontam a necessidade de ampliar o escopo de atuação, ao mesmo tempo em que enfatizam a perspectiva inter e transdisciplinar como mais pertinente quanto ao modo de entender os processos de conhecimento e formação.

Neste sentido e na perspectiva de uma formação generalista, pensa-se que o campo da Saúde Mental é uma possibilidade de formação e trabalho para profissionais de diferentes áreas, na medida em que abarca processos educativos e técnicos no âmbito do processo de promoção de saúde. A experiência na extensão, pesquisa e ensino em ambientes de Saúde Mental favorecem ainda percursos de produção, cuidado de si e uma sensibilização ética e estética de futuros profissionais na direção da compreensão da complexidade dos processos que envolvem o sofrimento, os adoecimentos muitas vezes intensificados nas formas de convivência e interação social nos mais diferentes campos de atuação profissionais.

É importante destacar alguns entendimentos sobre educação em saúde, como o que indica o próprio Ministério da Saúde.

[...] um conjunto de práticas pedagógicas de caráter participativo e emancipatório, que perpassa vários campos de atuação e tem como objetivo sensibilizar, conscientizar e mobilizar para o enfrentamento de situações individuais e coletivas que interferem na qualidade de vida. (BRASIL, 2009, p. 17)

A Pedagogia tem se debruçado sobre temas como medicalização da vida, formação de cuidadores, atendimento educacional especializado para crianças e

jovens com transtorno de desenvolvimento, entre outros temas. Pesquisadores em Educação passaram mais intensamente na última década a assumir o trabalho na interface educação e saúde, como: Oliveira e Gomes (2014); Demoly e Neto (2014); Freitas (2015); Souza (2014). As discussões se ampliam nos estudos sobre vertentes pedagógicas na formação de profissionais em saúde, participação do usuário no acesso à informação sobre sua saúde, o acesso aos prontuários médicos, produção de materiais de campanhas. Em outras palavras, torna-se visível que a Educação está debruçada sobre questões nas quais o pedagogo pode contribuir, tendo em vista que sua formação é direcionada para processos de ensino-aprendizagem em diversos contextos.

Conforme Silva e Marinho (2015), baseados na perspectiva de Mohr (2002), o campo da Educação em Saúde adentra o currículo escolar com o desenvolvimento de atividades com intencionalidade pedagógica e com temas relativos à saúde. Isso pode ser visto nos projetos pedagógicos da escola, nas propostas curriculares e também nos planos de ensino. Sendo assim, a proposta da formação em Educação em Saúde pode ter como lócus a escola, mas há outras possibilidades de intervenção no campo da saúde para além da escola, o que acaba por ampliar o escopo de atuação de profissionais, indo mesmo além das possibilidades que se abrem para a Pedagogia.

Podemos exemplificar com a experiência de profissionais da Pedagogia e de dois outros campos do conhecimento, como os que se qualificam nas áreas da Ciência da Computação e do Direito. Em Pedagogia, temos os estudantes e profissionais que optam por trabalhar na criação de ambientes sensíveis dentro de hospitais ou mesmo aqueles que passam a integrar equipes multidisciplinares nos Centros de Atenção Psicossocial e, desde este lugar, a desenvolver um trabalho pedagógico direcionado aos cuidados com a saúde mental.

Quando nos ocupamos da experiência em Saúde Mental em perspectiva mais ampliada que consideramos pertinente aos desafios de nosso tempo, passamos a interagir com colegas e estudantes de outras áreas. Neste sentido, integramos um grupo de extensão e pesquisa que está dedicado na produção de tecnologias que favorecem processos comunicativos e de inclusão social de crianças e jovens com transtorno de desenvolvimento. A produção de plataformas de jogos

contendo aplicativos que surgem a partir das necessidades dos sujeitos pode favorecer processos cognitivos e subjetivos, por exemplo, na experiência de sujeitos autistas que passam a realizar operações, promovendo deslocamentos e mudanças nas formas de agir e de interagir com os outros nos ambientes.

Temos ainda outra experiência em andamento junto a estudantes e colegas da área do Direito, um grupo mais voltado ao acompanhamento do percurso de famílias de crianças, jovens e adultos, além dos próprios sujeitos, neste movimento que acontece no espaço em que transitam entre as instituições de Educação e de Saúde Mental. O acesso a informações sobre os direitos fundamentais à educação inclusiva com todos os dispositivos e ferramentas jurídicas é vital na experiência de sujeitos que muitas vezes interagem com brutalidades que ocorrem como consequências de ações e dispositivos institucionais.

Todas estas ações de extensão, pesquisa e ensino encontram sintonia com o entendimento de saúde como proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1946), que a entende como um estado de bem-estar biopsicossocial e não como ausência de doença. Dentro desta mesma compreensão, a Reforma Psiquiátrica no Brasil, com a promulgação da lei 10.216 de 06 de abril de 2001 (BRASIL, 2001), possibilitou redimensionamento na atenção à Saúde Mental no Brasil. A promoção de saúde, reabilitação psicossocial, atenção no território passaram a ser propósito das equipes de Saúde Mental, tendo em vista a orientação das políticas públicas no setor.

No âmbito específico da saúde mental, a proposta é de trabalho com saúde, com as possibilidades dos usuários do serviço de reinserção social, operacionalizados por trabalho planejado e realizado em equipe multidisciplinar. Isso porque a legislação aponta a participação de profissionais de nível médio e superior, não excluindo profissionais das diferentes áreas, apenas apontando para a necessidade de alguns, como os médicos. A composição específica de cada equipe de trabalho em Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) dependerá do contexto local. Neste sentido, a formação de estudantes no nível superior pode trazer diálogos na interface com a saúde a fim de qualificar o processo de promoção de saúde. Estaremos nesta escrita mais debruçadas sobre a formação dos pedagogos.

## ***O encontro da pedagogia com a saúde mental***

Pretendemos aqui problematizar as práticas pedagógicas em sua vertente prescritiva desde a formação de pedagogos a partir das experimentações de uma das autoras desta escrita, professora na Universidade Federal de Alagoas. As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem uma listagem de conteúdos/habilidades/competências e fazeres para os quais o egresso estará apto a trabalhar após a formação que parece coadunar com a perspectiva de identidade. Aqui, partilhámos da ideia de professoralidade de Pereira (1996) que trata do devir professor, da análise e da construção de um processo e não da obtenção de conteúdos e/ou habilidades/competências. Assim, a partir da provocação de Pereira que se pergunta: “Como se é professor?” (PEREIRA, 1996, p. 21) e não “Quem é o professor?”, pensamos em uma disciplina na Universidade Federal de Alagoas que fizesse proposições articulando um certo fazer fazendo-se durante oficinas. A proposta foi de *oficinar* em aula.

Entendemos que o graduando em Pedagogia vai se tornando professor, o que implica não apenas um trabalho voltado a conteúdos escolares, didáticos, mas a construção de situações em que possam experimentar-se operando diretamente na forma de um fazer, um trabalho que interage mais de perto com a experiência do tornar-se professor. Assim, a ideia afasta-se de ter que ser (mandato) professor reflexivo, pesquisador, etc., para a ideia de ir tornando-se. A própria subjetivação do aprendiz de professor é o que está em jogo: “Como se é professor?”. (PEREIRA, 1996, p. 21) As orientações prescritivas colocam o sujeito em posição tranquilizadora, apaziguadora perante seu processo. E ainda a produção da culpa é da má consciência, como efeitos da impossibilidade de atuação profissional que gere satisfação para o profissional perante todas as demandas assinaladas para o mesmo (políticas, econômicas, psicológicas). Para Pereira (1996, p. 35), professoralidade

não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo, a um modelo ou padrão. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não

é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não poder ser um estado estável que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado.

Imersos em processos de subjetivação, podemos pensar que ser professor emerge da rede das relações saber-poder, como Foucault (2006) já anunciava. Assim, pensamos na sociedade de controle (DELEUZE, 1992) e em suas formas de subjetivação cada vez mais voláteis e em rede. A aproximação dos campos da Educação e Saúde não prescinde de uma discussão sobre nosso contexto e formas de subjetivação. O foco tem sido a vida humana e especificamente os corpos, em sua gestão cotidiana, não só enquanto corpo biológico, mas enquanto gestão política da vida. A esta estratégia específica, Foucault chamou de biopoder, ou seja, “a economia de poder que se gesta na modernidade e se modula na contemporaneidade de nossas sociedades, a qual tem a vida humana como alvo, almejando empreender sua gestão”. (SEFFNER; VASCONCELOS, 2015, p. 266)

Os saberes pedagógicos historicamente foram chamados para a construção de subjetividades e, na contemporaneidade, isso não tem sido diferente. A formação a céu aberto, a desconstrução das instituições modernas e de sua força de intervenção tem chamado os pedagogos também para fora das escolas e aberto instâncias diferenciadas de atuação. A crise das instituições como meios de confinamento abriu, no caso da saúde, a prestação da atenção à saúde ser realizada em espaços não delimitados pelas mesmas, tais como a rua, a casa das pessoas, instituições que atendem em períodos do dia (tais como os hospitais-dia e CAPS). Ao mesmo tempo em tais práticas integram novas liberdade, emergem como mecanismos de controle, atuantes na modulação das condutas. Assim, nas palavras de Seffner e Vasconcelos (2015, p. 270),

[...]são necessários investimentos educacionais para formar sujeitos governáveis, que, nos dias atuais, se traduzem em empresários de si ou, ainda, para (re)formar ingovernáveis extraviados, na tentativa de inscrever suas condutas no modelo econômico de existência. Tais investimentos educacionais são, pois, compostos por todo um conjunto de processos de



ensino e aprendizagem por meio dos quais indivíduos são transformados em sujeitos de uma determinada cultura, em terrenos de capitalismo financeiro, em sujeitos de uma dada cultura somático-empresarial. É nesse mesmo sentido que Seffner (2012) afirma que todo ato pedagógico é um ato político, dado que diz respeito a um jogo de poderes que posiciona os indivíduos como mais ou menos sujeitos a partir das marcações e organizações de seus corpos, a partir de sua maior ou menor submissão às artes de governar.

Aqui as máquinas são tomadas dentro do biopoder, com seus computadores. Como afirma Deleuze (1992, p. 223) “é fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las”. Neste sentido, o autor coloca as máquinas não apenas na filiação da evolução tecnológica, mas também como mutação do capitalismo. Como apontava Virilio já em 1999, mediante a rede de computadores interconectada, constitui-se a generalização da televigilância e de um viver perscrutado. Assim, entramos nesta arena da formação em Pedagogia, Saúde Mental e tecnologias sem pretensões ou intenções de salvação. Cientes da complexidade na participação no processo, acreditamos que a formação pode se dar no sentido da professoralidade, processo reflexivo de constituição subjetiva de si como abertura a possíveis e não fechado em identidades fixas.

Em outras palavras, é preciso o funcionamento de um Estado e de um mercado pedagogos: é preciso produzir formas de ação, ensinar aos indivíduos e à população as condutas concernentes aos jogos de poder, organizando seus corpos. Nesse sentido, se há intervencionismo social permanente e multiforme é justamente como “condição histórica e social de possibilidade para uma economia de mercado” (Foucault, 2008b, p. 222), pois é preciso formar capital-competência, subjetividades empresariais, condutas governáveis na medida em que as mesmas se traduzam em condutas econômicas. Nessa direção, todas as questões de seguridade, de higiene pública, de proteção à saúde e ao bem-estar, de assistência, todas as políticas sociais e seus serviços são entendidos como elementos com possibilidade de incrementar o capital humano, ou seja, como elementos pedagógicos: porque é preciso formar empresários/as de si mesmos/as, porque

é preciso alimentar o capital com vidas e corpos humanos. (SEFFNER; VASCONCELOS, 2015, p. 270)

Ao fazer a proposição de uma disciplina eletiva no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, levamos em consideração uma concepção de formação do professor como processo de subjetivação e não como mera assimilação de conteúdos específicos. Neste sentido, foi proposta uma disciplina que opera com oficinas de informática e com produção de pensares para intervir pedagogicamente na Saúde Mental a qual está expressa na ementa e objetivos trazidos a seguir:

Ementa: O campo da Saúde Mental coletiva: aspectos epistemológicos e políticos. Educação e saúde mental. Dispositivos de atenção à saúde mental. Uso de tecnologias digitais em saúde mental.

Objetivo geral: analisar os dispositivos de Saúde Mental na contemporaneidade, aliando tecnologias como modos de intervenção para promoção de saúde e educação.

Objetivos específicos:

- compreender a institucionalização dos loucos/doentes mentais e as formas de intervenção como processos constituídos historicamente;
- analisar o campo da Saúde Mental coletiva quanto aos dispositivos de atenção à saúde e educação;
- promover formas de intervenção que utilizem dispositivos digitais para promoção de saúde, educação e habilitação psicossocial. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2015)

A proposta da disciplina contempla realização de oficinas e produção de materiais de áudio e vídeo que possam ser trabalhados com os usuários de saúde mental. Tal proposta foi construída a partir dos desdobramentos da tese de doutorado (FRANCISCO, 2007), quando foram realizadas oficinas com usuários de um CAPS do RS. A disciplina intitulada “Saúde Mental e Tecnologias Digitais” é parte do currículo do Curso de Pedagogia da UFAL, sendo ofertada como eletiva a partir do ano de 2012. De lá para cá, foram cinco ofertas da disciplina, sendo que a mesma sempre teve o foco de problematizar a relação entre Pedagogia e Saúde Mental, bem como de propiciar espaços de experimentação para atuação do

futuro pedagogo na área, com apoio das tecnologias. Em especial, tem como foco produção de materiais e de oficinas para promoção de reabilitação psicossocial.

Outros trabalhos apresentam resultados interessantes com oficinas. Aquino (2012) relata o desenvolvimento de oficinas lúdico-cognitivas, com jogos recreativos e estruturados (tabuleiro, dominó, quebra-cabeças, dramatizações, teatro etc.) e música. Seu objetivo era desenvolver habilidades e capacidades tais como: linguagem, funções cognitivas e numéricas. Uma pedagoga desenvolvera oficina de música para trabalhar com cognição, afetividade e socialização, dentre outros aspectos. (MEIRA, 2007) Outras experiências podem ser citadas: a Universidade Federal da Paraíba/UFPB, por meio do programa PROLICEN/Programa de Iniciação à Docência (trabalhando com processos de letramento de jovens e adultos usuários do CAPS); Universidade Federal de Pelotas/UFPel, em parceria com a UFRGS e a UNIOESTE (trabalhando também com ensino de jovens e adultos); a Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, através do seu Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde/NUTE (trabalhando com a produção de *weblogs* e comunidades como objetos de aprendizagem na formação do profissional da área de saúde).

## ***Oficinas Tecnológicas, Formação Universitária e Saúde Mental***

As oficinas em ambientes de Saúde Mental e de Educação são tomadas como tecnologias sociais que favorecem a pesquisa intervenção. Organizamos e deflagramos oficinas que permitem aos participantes produzirem inscrições, observar o próprio fazer e ir promovendo deslocamentos nos modos de fazer e de se perceber neste operar com os outros e com artefatos técnicos. Nos CAPS, oficinas focalizavam a potência e os devires dos sujeitos, portanto, a ênfase se desloca dos contínuos diagnósticos, ou ainda dos espectros que podemos encontrar em textos que procuram caracterizar os sujeitos autistas, esquizofrênicos, depressivos, dentre outros. Nesta abordagem, a ênfase está colocada na potência coletiva e de

cada um que se faz continuamente nas redes que tecemos em ações coordenadas diariamente com os outros nos espaços sociais. Para Francisco e Bittencourt (2011, p.171):

[...] o objeto da oficina nem sempre é uma obra acabada material, a obra da oficina é mesmo o trabalho que se realiza para a produção de uma obra. Para se realizar uma escultura há um investimento subjetivo, mestiçagens são produzidas.

Guerra (2011, p. 96) ao falar sobre os benefícios das oficinas afirma que:

As oficinas são construídas a partir do chamado à participação e à produção na cultura, abrindo para o portador de sofrimento mental a possibilidade de reinscrever-se nas relações pessoais, de circulação, de trocas, de trabalho, enfim, do cotidiano. Possuem um viés clínico, um viés sociabilizante e um viés político, ao mesmo tempo.

Neste contexto, a autora defende que os efeitos benéficos das oficinas superam os terapêuticos, pois são inclusivos, proporcionam melhoras clínicas, na socialização dos sujeitos, como também são políticos.

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido em Mossoró vem desenvolvendo desde o ano de 2011 o Programa “Oficinando em Rede”, coordenado por uma das autoras desta escrita, professora nesta universidade. É importante considerar as singularidades e diferenças que dizem respeito aos coletivos e as demandas do trabalho em Saúde Mental na região do semiárido nordestino. Alguns projetos de pesquisa sugeriram na experiência de estudantes e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento que semanalmente desenvolvem oficinas em um Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência de Mossoró, o CAPSi. Alguns destes projetos articulam o campo da Saúde Mental com a Ciência da Computação e com o Direito, já indicados nesta escrita. (PROEXT/MEC, 2015-2016)

O quadro teórico que sustenta a experiência em Mossoró é composto pelos conceitos de individuação dos seres vivos, técnico e físico desenvolvido por Gilbert Simondon (1989) e o conceito de enação construído por Francisco Varela e

seus colaboradores Evan T. Thompson e *Eleanor Rosch*. A discussão dos pesquisadores se refere às circunstâncias do viver humano na relação com as tecnologias e, no caso, a experiência de jovens com transtorno de desenvolvimento e familiares em oficinas com tecnologias digitais. A metodologia que utilizam é a pesquisa intervenção com o emprego de oficinas semanais em um ambiente de saúde mental. A cartografia das ações dos sujeitos e as escritas em diários de bordo permitem aceder a elementos essenciais que consideramos na organização das oficinas: o en-atuar dos jovens e as características, dispositivos presentes nas tecnologias que favorecem processos cognitivos e afetivos.

Oficinas na pesquisa intervenção são concebidas como tecnologias sociais que permitem observar e distinguir pistas, o individual dos jovens e familiares e as características que se destacam nas tecnologias, compondo informações essenciais que levamos em conta no trabalho de organização da experiência e formação em saúde mental.

Os conceitos de individuação e en-ação são muito valiosos neste trabalho. Os pesquisadores fazem uma reflexão sobre como acontece a experiência humana nas dimensões cognitiva, técnica e social que a configuram.

Simondon é considerado o filósofo da técnica por ter se dedicado a estudos sobre os processos de individuação psíquica e coletiva e sobre a individuação dos objetos técnicos, esclarecendo sobre a estreita relação entre a configuração dos objetos técnicos e as diferentes sociedades que vamos construindo. Físico e filósofo francês, o cientista viveu entre os anos de 1924 e 1989, sendo influenciado em seu trabalho especialmente pela obra de autores, como: Gaston Bachelard e a Filosofia da Ciência; Henri Bergson e a crítica ao determinismo (físico e psicológico); Maurice Merleau-Ponty e a perspectiva fenomenológica ontológica e, finalmente, Georges Canguilhem que foi seu orientador de tese em Filosofia sobre a gênese do indivíduo (físico, vivo e técnico).

Georges Canguilhem (2000) realizou estudos que interagem com o tema de nossa pesquisa, ao problematizar o modo como em nossa sociedade distinguimos o que é normal e/ou patológico na relação com sujeitos, em função de diferenças físicas, psíquicas, cognitivas, afetivas. Destacamos aqui a obra intitulada “Entre o normal e o patológico”. O autor preocupou-se ainda em institucionalizar o conhecimento da medicina e da biologia enquanto ciências, tornando-se

orientador e grande amigo de Simondon, a quem emprestava sua biblioteca pessoal.

Gilbert Simondon (2009) distancia-se dos fundamentos da cibernética de Norbert Wiener, demonstrando outra perspectiva epistemológica para explicar o indivíduo, articulada aos campos da mecânica e da termodinâmica. Seguiu na trilha de Jacques Lafitte, filósofo que preconizava, em 1932, o desenvolvimento de uma ciência das máquinas, a mecanologia, que estudaria os processos evolutivos dos objetos técnicos industriais.

Em linhas gerais, a operação de individuação descrita na obra do autor é fundamental no trabalho em Educação e Saúde Mental, pois permite distinguir um modo de olhar e explicar os encontros que acontecem com sujeitos em circunstância de transtorno de desenvolvimento nas oficinas. Em sua tese, Gilbert Simondon (2009) oferece algumas pistas para compreender o modo de existência dos seres humanos em seus processos de individuação, ao problematizar a gênese do indivíduo, entre elas, a ideia de que é preciso deslocar-se da noção de “forma” para a de “informação”, quando queremos compreender os processos de individuação. Assim, o indivíduo físico, vivo ou técnico experimenta atualizações nos processos de individuação que acontecem no percurso de vida e conhecimento.

Ao analisar a história da Filosofia Ocidental, Simondon (2009) pensa a problemática do sujeito na análise que faz dos sistemas metaestáveis, que são irredutíveis à ordem da identidade. O indivíduo nesta perspectiva é resultante da operação de individuação, seja na dimensão dos seres vivos, físicos ou técnicos. De acordo com o autor:

Existem duas vias segundo as quais a realidade do ser como indivíduo pode ser abordada: uma via substancialista, considerando o ser como consistindo em sua unidade, dado a si mesmo, fundado sobre si mesmo, engendrado, resistindo àquilo que não é ele mesmo; uma via hilemórfica considerando o indivíduo como engendrado pelo encontro de uma forma e de uma matéria. (SIMONDON, 2009, p. 23)

Simondon questiona ambas, pois acabam definindo o propósito de busca por um “princípio de individuação” que as sustenta, no sentido de que este princípio

explica uma (realidade) encontrada. (SIMONDON, 2009, p. 26) Aqui utilizamos a expressão realidade entre parênteses, porque estamos de acordo com Heinz von Foerster para quem o que distinguimos como realidade será sempre uma realidade para um observador. As visões substancialista e /ou hilemórfica, tomadas como explicação para o modo de existir dos seres humanos, consideram como ponto de partida “o indivíduo constituído e dado”, em um esforço “para remontar às condições de sua existência”. (SIMONDON, 2009, p. 23)

É necessário pensar em um indivíduo que experimenta “operação de individuação” e não como indivíduo com características intrínsecas e individualizadas. Nós, os seres humanos, precisamos ser entendidos como seres que configuram realidades e estas serão sempre relativas, parciais e inacabadas, metaestáveis.

Para Simondon (2009), a perspectiva da ontogênese focaliza as fases do ser, designando seu caráter de devir, o qual precede à tomada de forma, visibilizando os regimes pelos quais passa a existir.

Assim, no contexto do nosso trabalho, os sujeitos em circunstância de transtorno de desenvolvimento, assim como cada um de nós com nossas potências e fragilidades, surgem em decorrência de um sistema em tensão metaestável (energia potencial), sempre em devir. O indivíduo/jovem Paulo não “é”, pois como humano vive seu devir histórico. Sabemos que, para olhar e dizer algo sobre nós mesmos ou sobre um outro é necessário incluir muitos “es”: Paulo faz assim.... e.... e...., indo muito além do que possamos imaginar, caso encontre as condições para seguir vivendo e conhecendo.

Enquanto examinarmos apenas os limites da aparência (forma e conteúdo), o que nos ambientes de Saúde Mental e de Educação aparecem na forma de escritas – diagnósticos, registros sobre estudantes, etc –, estaremos reforçando uma perspectiva falsa e sem fundamento que cristaliza uma posição para o sujeito – jovem com transtorno de desenvolvimento –, enfatizando as fragilidades no lugar das potências do vir a ser humano.

O propósito de nosso trabalho é levar em conta a energia potencial dos processos de individuação nos quais nos fazemos humanos.

Retomando a contribuição do pensamento de Simondon sobre os modos de resolução de uma problemática, o autor elucida a “metaestabilidade”, presente nos sistemas individuados, segundo a qual é possível desmistificar a noção de

estabilidade e equilíbrio como sendo formas naturais de manutenção da vida. Pelo contrário, o autor analisa os sistemas físicos e propõe que a metaestabilidade é o motor propulsor destes processos, ao apresentar a individuação física como um caso de resolução de um sistema metaestável. (SIMONDON, 2009) A estabilidade, portanto, não seria um princípio explicativo dos indivíduos físicos, humanos, técnicos, porém, a resultante de sua operação de individuação. O autor coloca ainda que o devir corresponde a uma dimensão ou “capacidade que o ser possui de se defasar em relação a si mesmo, ou seja, de se resolver ao de defasar”. (SIMONDON, 2009, p. 25) A individuação não é o encontro de uma forma e de uma matéria, mas a mediação e a resolução surgidas no interior de um sistema metaestável, rico em potenciais. No caso dos seres vivos, aponta que a individuação não é definitiva, entretanto, perpetuada ao longo da vida, na qual o sujeito não é somente resultado de uma operação de individuação, como também, “teatro de individuação”. (SIMONDON, 2009, p. 30)

Neste ponto, é por intermédio de um corpo que experimenta processos de individuação que a informação se atualiza. Assim, o corpo passa a ser compreendido como plano de inscrição da experiência de encontro dos sujeitos estudantes e profissionais em ambientes de educação e saúde mental.

Passamos a compreender que a individuação não envolve captação de uma realidade, mas sim deslocamentos e atualizações que emergem como efeito do encontro de um corpo com um sinal perceptivo (visual, sonoro, olfativo, sensorial, gustativo ou abstrato), o qual possibilita o ser vivo individuado interagir com o mundo em uma relação de coprodução.

Somando-se a isso, não havendo uma unidade e identidade da informação, uma vez que não se trata de um termo; ela pressupõe sempre um tensionamento, inerente a uma problemática e sua resolução. Simondon (2009) acrescenta que a informação está sempre no presente, atual, pois ela é o sentido segundo o qual um sistema se individua. O autor opera como propositor de uma dimensão problematizadora que compreende o indivíduo vivo como aquele que conserva um gradiente de incompatibilidade, em devir; um vir a ser, sempre inacabado e em vias de uma nova resolução.

Interagindo com estes conceitos, imersos em situações de produção com tecnologias digitais, os pesquisadores desenvolvem seus projetos e deverão



apresentar uma Plataforma de Jogos Digitais direcionados à experiência em Saúde Mental e, no caso do Direito, entregar para a comunidade e familiares do CAPSI um conjunto de pistas e dispositivos jurídicos essenciais para que possam agir na direção da garantia dos direitos de seus filhos no atendimento em Educação e Saúde Mental. Participam ativamente destes projetos pedagogos e psicopedagogos do CAPSi, contribuindo com a produção de metodologia inovadora para o trabalho inter/transdisciplinar em ambiente de saúde mental. O projeto ainda encontra-se em andamento.

## **Conclusões**

A partir das intervenções realizadas, podemos depreender a vitalidade e o potencial de uma formação em rede, a qual articula tecnologias, formação universitária e intervenção em saúde mental. A *miscigenação* entre campos de formação já instituídos e a atuação profissional em Saúde Mental com tecnologias tem demonstrado que romper barreiras formativas é uma prática interessante em universidades. Estudantes de áreas tomadas como mais técnicas destacam os processos de sensibilização que experimentam no interagir com questões que tem que ver diretamente com o sofrimento humano. Pedagogos constroem outros modos de inserção profissional e passam a interferir na dimensão pedagógica de processos humanos em espaços de educação não formais, como em ambientes de saúde mental. Nestes processos e experiências os estudantes ampliam o campo perceptivo, passando a interagir com a dramática dos processos que tem que ver com a vida humana, processos com os quais todos irão conviver a partir da inserção profissional nos mais diferenciados espaços de atuação.

A formação da universidade pública e seu compromisso com a sociedade também viabilizam práticas em ambientes não formais. A atuação direta com a Saúde Mental por parte de futuros pedagogos, advogados, engenheiros e outros estudantes em formação mostra a potência do trabalho inter e transdisciplinar, experiências que integram o trabalho sobre as dimensões cognitivas e subjetivas dos sujeitos em formação e de seus professores ao conteúdo do fazer acadêmico.

## Referências

- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 16 maio 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10/06/2015.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- DELEUZE, G. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DEMOLY, K. R. A.; MENDES NETO, F. M. *Gaia and ufersa*: a interinstitutional collaboration for approach of technical object as complex engagement in the treatment of cognitive disorders. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3971/302>>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- FOUCAULT, M. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FRANCISCO, D. J.; BITTENCOURT, I. G. S. *O Processo de inclusão digital de pessoas em sofrimento psíquico na interface com a escrita em blog*. 2011. In: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/258.pdf>>. Acesso em 14 nov. 2011.
- FRANCISCO, D. J. *Criando laços via recursos informatizados*. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- FREITAS, C. R. Corpos que não páram: a atenção como ferramenta. *Portal Apend Sul*, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_Especial/Trabalho/12\\_25\\_10\\_CORPOS\\_QUE\\_NAO\\_PARAM\\_\\_A\\_ATENCAO\\_COMO\\_FERRAMENTA.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/12_25_10_CORPOS_QUE_NAO_PARAM__A_ATENCAO_COMO_FERRAMENTA.PDF)>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- GUERRA, A. M. C. Oficinas em saúde mental: costuras entre o real, simbólico e imaginário. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 41-42, jul. 2011/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.appoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista41.pdf#page=86>>. Acesso em: 30 abr. 2014.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEIRA, M. R. M. *Metamorfoses pedagógicas do sensível e suas possibilidades em "oficinas de criação coletiva"*. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- OLIVEIRA, C. C.; GOMES, A. Formação de cuidadores comunitários de saúde na universidade. *Saúde e sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 1102-1114, set. 2014.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902014000301102&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000301102&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 ago. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Constituição da Organização Mundial da Saúde*. [S.l.: s.n.], 1946. Disponível em: <<http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/OI/OMS/OMS.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

PEREIRA, M. V. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. 1996. 298f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SEFFNER, F.; VASCONCELOS, M. A pedagogia das políticas públicas de saúde: norma e fricções de gênero na feitura de corpos. *Cadernos Pagu*, n. 44, p. 261-297, jun. 2015.

SILVA, J. A.; MARINHO, J. C. B. Concepções e implicações da aprendizagem no campo da educação em saúde. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 351-371, ago. 2015.

SIMONDON, G. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier-Montaigne, 1989.

SIMONDON, G. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: La Cebra: Cactus, 2009.

SOUZA, M. D. *Dos trajetos costumeiros e errantes que compõem um exercício docente em sala de recursos: o atendimento pedagógico domiciliar e a tecnologia assistiva*. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia*. Maceió: UFAL, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Ementa de disciplina. *Saúde mental e tecnologias digitais*. 2015. Disponível em: <<https://sistemas.ufal.br/academico/diariodeclasse/conteudo.seam?id=1625647&conversationPropagation=begin>>.

# *Capítulo 8*

**Programas de intervenção  
mediados por computador:  
potencialidades para reabilitação  
em redes no ambiente escolar**

Ana Carolina Lima Neiva Bitencourt  
& Neander Abreu





## ***TDAH: desafios para reabilitação em rede***

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem prevalência significativa em crianças e adolescentes, variando de 3% a 6% mundialmente. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO, 2015; BARKLEY, 2013; LOPRESTI, 2015; VAN DER VOET et al., 2015) Em termos mais específicos, Polanczyk e colaboradores (2007) indicam que a prevalência global do transtorno é de 5,29%, ficando as variações mais vinculadas aos métodos aplicados do que dependentes da localidade geográfica dos indivíduos com o transtorno. No Brasil, os índices variam entre 5% a 6% nos últimos anos, enquanto na Índia esse índice oscila de 5% a 29% se destacando da média mundial para esse transtorno. (BARKLEY, 2013) O TDAH é um dos transtornos mais pesquisados na medicina e, diante da significativa taxa de prevalência, tanto o diagnóstico quanto o tratamento têm sido investigados para prover recursos que possuam uma maior eficácia. (POLANCZYK et al., 2012)

Embora sua incidência e prevalência sejam notórias, os processos que envolvem o diagnóstico e reabilitação do transtorno apresentam-se controversos. Mattos (2013), indica que 70% dos casos diagnosticados apresentam comorbidades relacionadas a quadros de depressão, ansiedade e abusos de substâncias, bem

como comprometimentos nas funções executivas e déficits na memória operacional.<sup>1</sup> (CHACKO et al., 2013)

Somadas ao caráter plural da rede de profissionais envolvidos no processo de identificação, encaminhamento, diagnóstico e tratamento, aumentam-se as chances de associações e generalizações do TDAH sob o rótulo de “problema de aprendizagem” ou de algum dos sintomas que frequentemente lhe são associados. Alloway, Kirkwood e Elliott (2009) sinalizam que cerca de 10% das crianças apresentam dificuldade para seguir instruções ordenadas e terminam sendo diagnosticadas sem precisão em função da associação recorrente entre dificuldades na realização da tarefa, problemas de aprendizagem e TDAH.

Diante desse cenário, sobressaem-se ainda as delegações de responsabilidade e expectativa que frequentemente caracterizam o ciclo diagnóstico-reabilitação. Embora parte dos sintomas possam se manifestar em idades precoces (MATTOS, 2013), é principalmente na fase escolar que eles ganham mais destaque em função dos reflexos que provocam no processo de socialização e nos desafios para a aquisição de conteúdo e realização de tarefas ordenadas.

Por conseguinte, frequentemente a escola se configura, na maior parte dos casos, como a principal fonte de identificação e encaminhamento da criança, ficando delegada a responsabilidade do tratamento aos médicos e psicólogos com apoio de fonoaudiólogos, psicopedagogos e outros profissionais. De outra forma, é comum verificar a condição de mediadores entre escola-tratamento realizada pelos pais e, por seu turno, o papel de mediadores entre criança-tratamento desempenhada pela escola. Em ambas as circunstâncias, entretanto, o tratamento é dirigido formalmente à rede de saúde, permanecendo família e escola como redes de apoio.

Barkley (2013) sugere, porém, que o modo como a criança será reportada, diagnosticada e tratada é fundamentalmente determinado pela maneira como a sua rede social se estrutura. De acordo com esse autor, “as crianças com TDAH não vivem em um vácuo, mas ocupam lugares em várias redes ou sistemas sociais”.

.....

1 Memória operacional, também conhecida como memória de trabalho é compreendida como o tipo de memória capaz de manipular e armazenar informações na realização de tarefas complexas. (BADDELEY, 2011) No presente texto os dois termos serão utilizados como sinônimos.

(BARKLEY, 2013, p. 119) Se o transtorno não pode ser avaliado e tratado à parte dos recursos e interações do sujeito com as redes sociais das quais participa (BARKLEY, 2013), há também de se ressaltar a premente necessidade da implicação de pessoas das redes (a exemplo da escola e da família) não apenas no processo de diagnóstico, mas também na reabilitação das pessoas com TDAH.

Programas de treinamento de memória operacional mediados por computador têm sido utilizados na reabilitação de pessoas com TDAH, a exemplo do COGMED.<sup>2</sup> Com a promessa de desempenharem treinamentos pautados em metas terapêuticas realizadas por softwares, tais intervenções convocam pais e educadores a exercerem também papéis de agentes reabilitadores. Na medida em que os procedimentos do tratamento podem ser ministrados sob supervisão dos terapeutas e psicólogos, estreitam-se os laços do sistema dentro do qual o sujeito se constitui, circulando as responsabilidades da reabilitação nos diversos segmentos que compõem a rede.

O presente capítulo tem como objetivo, então, discutir as potencialidades de um programa de reabilitação computadorizado, o COGMED como propulsor da em rede no ambiente escolar, dada a possibilidade de que sua aplicação por professores e contextualização nas práticas cotidianas do estudante possam favorecer o engajamento da escola na rede de reabilitação e gerar incremento no desempenho cognitivo e acadêmico.

## ***TDAH – Um transtorno em rede***

De acordo com o Manual diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V, o TDAH é compreendido como uma patologia complexa caracterizada pela associação de alguns sintomas como a desatenção, a hiperatividade e impulsividade com permanência mínima de 6 meses. Como reflexos da sua sintomatologia, são frequentes as associações entre o transtorno e problemas acadêmicos, comprometimentos emocionais na infância, abuso de substâncias, comportamento de risco ou antissocial a abandono da escola na adolescência. (BARKLEY, 2013; MATTOS, 2013)

.....

<sup>2</sup> Disponível em: <[www.cogmed.com](http://www.cogmed.com)>.



Diferentes estudos (BARKLEY, 2013; DUMONTHEIL; KLINGBERG, 2012) apontam para um prejuízo importante das funções executivas – com especial comprometimento da memória operacional – em pacientes diagnosticados com TDAH, o que tem relação estreita com muitos dos sintomas apresentados, vez que tais funções estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio, da atenção, da leitura, das habilidades matemáticas dentre outras. Ademais, os prejuízos no funcionamento da memória operacional estão recorrentemente associados às dificuldades de realizar tarefas de forma ordenada em função da dificuldade de manipular e armazenar a informação necessária para executar as atividades que são solicitadas. (GATHERCOLE et al., 2008)

Biederman e colaboradores (2008) afirmam que, durante as últimas décadas, as pesquisas sobre o tema defenderam a hipótese de que crianças com TDAH possuem deficiência na autorregulação. Essa inabilidade poderia levar a alguns déficits secundários como: processamento de informação, inibição de resposta, excitação, estado de alerta, dificuldades com planejamento e metacognição, restrições no automonitoramento e perdas nas funções executivas, o que tende a provocar maior comprometimento do indivíduo em diversas áreas como a escolar e acadêmica além de problemas sociais e de conduta. (RICH et al., 2009)

Há de se observar, contudo, que a manifestação dos sintomas ganha relevo quando o portador do déficit inicia seu processo de socialização fora dos enquadramentos da família nuclear. Embora alguns traços de agressividade, impulsividade ou hiperatividade possam se destacar no comportamento isolado da criança desde os primeiros anos do desenvolvimento, é no contraste das relações, das novas associações estabelecidas e dos desafios impostos pela aquisição de conhecimento que os traços do transtorno emergem com maior destaque. Em outras palavras, é na demanda por ordenar uma tarefa, cumprir uma agenda, aprender um novo conteúdo, respeitar um limite, postergar um desejo em função de uma normativa social ou priorizar o coletivo em detrimento da urgência individual que os prejuízos das funções executivas, as dificuldades no controle dos impulsos ou os déficits na memória de trabalho se destacam.

É na rede e em rede, portanto, que o transtorno é percebido como obstáculo ao desenvolvimento. Pais, educadores, colegas, amigos, profissionais e outros têm diferentes percepções sobre o que é o TDAH e como este se apresenta, com

reflexos em áreas específicas e prejuízos em aspectos não menos singulares na vida da criança com o transtorno. Se sujeito não é diagnosticado no vácuo, tampouco pode ser tratado em quarentena, no isolamento da relação binomial indivíduo-sintoma. (BARKLEY, 2013) Faz-se necessária a mobilização das redes e o engajamento envolvidos, sobretudo aqueles que pensam espaços de socialização nas primeiras idades, para que se realizem com maior efetividade as estratégias de reabilitação.

A rede de colaterais compõem o contexto plural através da qual a sintomatologia do transtorno ganha seus primeiros decalques, é também em rede que os aspectos orgânicos do transtorno se organizam tornando sua etiologia bastante heterogênea. (FAIR et al., 2012; KARALUNAS et al., 2014) Estudos sobre o assunto apontam anormalidades encontradas no desenvolvimento e funcionamento do cérebro mais relacionadas a fatores hereditários (BARKLEY, 2013); alterações químicas vinculadas à presença um agente locomotor endofenótipo relacionado à Dopamina das *Drosophila* que se associa ao TDAH humano (VAN DER VOET et al., 2015); distúrbios de dopaminérgicos e noradrenérgicos (SHARMA; COUTURE, 2014) como os principais agentes responsáveis pela causa do TDAH. Dessa maneira, não apenas o número de agentes torna a etiologia do transtorno uma questão plural como também os papéis dos diferentes atores na manifestação do distúrbio se apresentam totalmente articulados.

Contudo, mesmo se apresentando de maneira heterogênea e múltipla, envolvendo efeitos sobre a saúde a partir de fatores neurobiológicos e com implicações sociais, o transtorno tende a ser reportado, mediado e tratado a partir de relações lineares. As citadas relações frequentemente delegam responsabilidades de identificação, apoio, tratamento e reabilitação entre si, nem sempre possibilitando o engajamento pleno dos agentes participantes da rede e a circulação de possibilidades de intervenções adjuntas ao tratamento médico.

Como quadro recorrente tem-se que, em função dos contrastes estabelecidos durante os primeiros laços sociais, a família recebe a demanda escolar apresentada como uma queixa geralmente relacionada à dificuldade de aprendizagem e/ou socialização. Diante dessa sinalização, a mesma tende a acionar a rede de profissionais para realizar o diagnóstico, seguido do tratamento da criança. O diagnóstico do TDAH é realizado através de uma avaliação multiprofissional

composta por médico, psicólogo, pais e professores. Essa avaliação precisa ser criteriosa e profunda de forma que seja possível verificar como o diagnóstico se apresenta na criança avaliada, quais são as funções executivas prejudicadas para que os resultados da reabilitação possam ser melhores.

O tratamento do TDAH na criança passa pela reabilitação realizada através de uma equipe de profissionais especializados. Médicos e psicólogos, com o auxílio de outros profissionais, são acionados para oferecerem suporte de acordo com a demanda da criança. O médico é responsável por avaliar se é necessário ou não o uso de medicação conforme análise do caso. Em muitas situações, o sucesso do processo de reabilitação está vinculado ao uso da medicação, pois a mesma contribui para que a criança tenha condição de acompanhar o desenvolvimento das atividades. Geralmente, o tratamento do TDAH ocorre em ambiente clínico e é realizado por cada especialista envolvido no processo de reabilitação, de maneira individual.

Por fim, a escola é comunicada e convocada a monitorar o sujeito durante o processo de reabilitação em parceria com os familiares. Diante desse protocolo recorrente – demanda, diagnóstico, intervenção, reabilitação e monitoramento – a rede tende a ser desmembrada em função de um fluxograma onde as associações sujeito-escola, escola-família, família-médicos, médicos-indivíduos, indivíduo-escola-família se organizam como estruturas que seguem um fluxo tipicamente linear e hierárquico com funções e responsabilidades singulares.

Ao convocar os familiares com as demandas do transtorno manifestados pela criança, a escola requisita aos pais a responsabilidade de mediar o encaminhamento do sujeito aos profissionais de saúde. Esses, por sua vez, terão que tomar providências para o tratamento médico-clínico, de psicoterapia, de fonoaudiologia, psicopedagogia etc. Uma vez iniciado o tratamento, os pais e a escola são novamente delegados à responsabilidade de acompanhar e monitorar o indivíduo durante a reabilitação. Assim, quando não estão nas etapas de identificar o transtorno e mediar o encaminhamento ao tratamento, escola e família, respectivamente, passam a ocupar a condição de “rede de apoio” enquanto as ações e ferramentas terapêuticas podem ficar restritas aos médicos, psicólogos e profissionais de reabilitação. Nesse modelo de fluxo linear, família e escola não são convocados a participar diretamente do tratamento, salvo na condição de monitores

e apoiadores, dificultando uma abordagem sistêmica e engajada dos agentes em todas as etapas do processo.

## ***Redefinindo as redes de reabilitação***

Uma crítica que se faz ao tratamento do TDAH, assim como o de alguns transtornos mentais é o tratamento especializado sem elos entre si. Barkley (2013) sugere abordagens mais integradas. Tipicamente, o diagnóstico, a intervenção e o acompanhamento durante a reabilitação não priorizam a circulação de responsabilidades e o engajamento dos agentes da rede na qual o portador do TDAH se insere.

Programas de treinamento de memória operacional mediados por computador que, em função da mediação dos softwares com interfaces simplificadas, permitem que pais, educadores e demais agentes escolares realizem ações vinculadas à terapêutica. Tais possibilidades facilitam tanto a inserção do tratamento nos espaços de socialização do portador do transtorno, quanto redistribuiriam ações do tratamento nas redes do indivíduo com TDAH.

Como citado anteriormente, os portadores de TDAH, em geral, apresentam déficits nas funções executivas – um grupo de processos cognitivos cuja finalidade é controlar e regular o pensamento e a ação. Sendo assim, os sujeitos com o diagnóstico de TDAH podem manifestar dificuldades em atividades que demandem planejamento, inibição, flexibilidade, monitoramento e memória operacional. Segundo Chacko e colaboradores (2013), as crianças que possuem diagnóstico de TDAH frequentemente expressam baixa memória operacional como um dos principais comprometimentos relativos às funções executivas, o que impacta na realização de atividades que exigem habilidades nas diversas esferas da vida.

A memória operacional, portanto, se destaca como elemento importante na reabilitação do TDAH, pois, além da possível redução na capacidade da mesma em crianças com esse diagnóstico, ela se vincula à outras funções cognitivas como a capacidade de atenção e o controle de impulsos. Essa relação pode ser compreendida através de exames de imagem que demonstram resultados positivos na reabilitação dos sintomas do transtorno quando áreas cerebrais

prejudicadas são estimuladas mediante programas de treinamento da memória operacional. (BURGESS et al., 2010) De fato, há evidências de que a reabilitação das funções executivas, em especial da memória operacional, resulta em não apenas o incremento funções cognitivas deficitárias em crianças com TDAH, mas em paralelo de modificações nas redes neurais responsáveis por essas funções. (OLESEN; WESTERBERG; KLINGBERG, 2004)

Tendo em vista os efeitos sobre o desempenho escolar infantil, bem como a íntima relação entre as áreas cerebrais responsáveis pela MO<sup>3</sup> e outras funções executivas geralmente comprometidas nos sujeitos com TDAH, o diagnóstico e treinamento da memória de trabalho figura como uma importante etapa do processo de reabilitação das crianças com o transtorno.

## ***A proposta do COGMED***

Dentre as ferramentas recorrentemente utilizadas para a reabilitação da MO, destaca-se o programa de treinamento da memória operacional mediado por software – COGMED. Em função das constatações de Burgess e outros (2010) que apontam a relação entre o treino da MO e a melhoria indireta de demais funções executivas, o COGMED figura como um instrumento que pode ser utilizado, com reportada eficácia (CHACKO et al., 2013; GREEN et al., 2012; ROBERT et al., 2011; SHINAVER III; ENTWISTLE; SÖDERQVIST, 2014; STELZER; CERVIGNI; MAZZONI, 2013), na reabilitação de pacientes com TDAH.

Criado e testado em investigações que relacionaram a execução de determinadas atividades e a ativação de áreas cerebrais específicas (KLINGBERG, 2010), o COGMED utiliza o computador como principal ferramenta de execução das atividades e tem por objetivo principal ativar as áreas cerebrais correspondentes à memória operacional. Sua proposta consiste em tarefas a serem realizadas por meio de uma interface computacional (Figura 1) que além de autoexplicativa, possui elementos de interatividade com teor lúdico e aproximado ao repertório dos usuários, contribuindo para a adesão ao treinamento.

.....

3 Memória Operacional.

**Figura 1** – Imagens das telas de alguns dos desafios e tarefas do programa de treinamento da memória operacional - COGMED



Fonte: Cogmed (2015).

Com duração média de cinco semanas, o programa pode ser aplicado em crianças e adultos através da seleção de um dos três níveis disponíveis – pré-escolar, escolar e adulto – variando de acordo com a idade do indivíduo. No nível escolar, as sessões têm duração de 30-45 minutos e são aplicadas em cinco dias por semana durante cinco semanas, totalizando 25 dias de treinamento.

Em relação à estrutura física para execução do programa, o mesmo necessita de um computador ou *tablet* que possua conexão com a internet. O programa é acessado individualmente e o usuário realizará atividades que devem ser desenvolvidas naquele dia. Um aspecto importante da organização dos exercícios que a criança irá realizar é que o sistema funciona com base em algoritmo. Dessa maneira, o grau de dificuldade das atividades vai sendo ajustado de acordo com o desempenho da criança em tempo real, permitindo um avanço gradativo para as atividades mais complexas, reduzindo a exposição do sujeito a níveis altos de frustração e favorecendo, como dito, o processo de adesão ao programa.

Em relação à rede envolvida no processo de execução do programa nos níveis pré-escolar e escolar, ela é composta pela criança, um monitor e um tutor. O tutor tipicamente é um profissional clínico que passou por um curso de habilitação para orientar o monitor e a criança em relação ao manejo do programa e acompanhar os relatórios de atividades da mesma, bem como analisar o seu desempenho. Dessa maneira, quando o programa é finalizado, torna-se possível a avaliação do progresso da criança ao longo do processo.

O monitor, por sua vez, é geralmente um adulto que atua como um supervisor das atividades a serem realizadas pela criança durante cada sessão, podendo ser um dos pais, um professor, ou alguém habilitado, com disponibilidade para acompanhar o paciente nas sessões de treinamento. Para tanto, esse adulto deve ser instruído sobre o funcionamento do programa, como fazer o *login* do usuário e estar acessível à criança durante a execução do programa, sem, entretanto, interferir na realização das atividades propostas no treinamento.

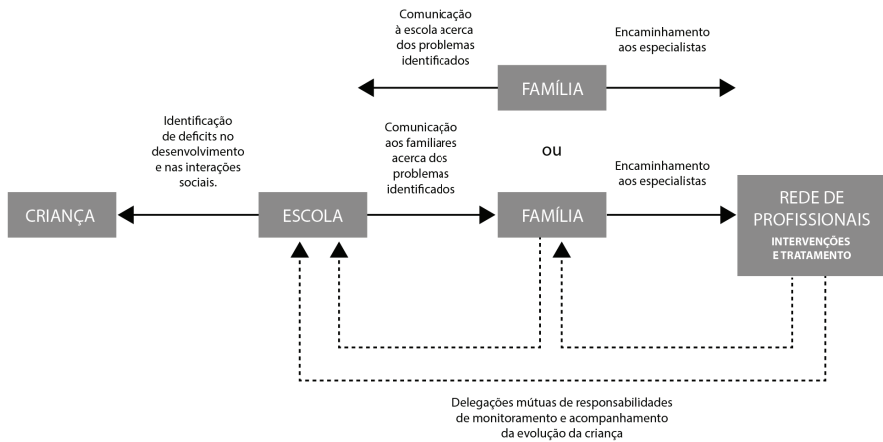
Uma das características do programa COGMED, que o torna diferente de outros instrumentos de reabilitação, é que esse programa pode ser aplicado em ambiente fora de consultório, onde normalmente as intervenções acontecem. Em função de sua compatibilidade com *tablets* e outros dispositivos portáteis com acesso à internet, ele viabiliza a mobilidade da técnica e a facilidade de adaptação do treinamento à diferentes contextos. Sendo assim, o mesmo pode ser realizado na escola com o acompanhamento de um professor, em casa com o monitoramento de um dos pais, ou em outro ambiente onde seja possível a sua execução. Essa característica permite a incorporação de outros agentes de reabilitação na rede do tratamento da criança, promovendo a formação de uma nova estrutura que viabiliza não apenas um maior envolvimento dos agentes como uma circulação das responsabilidades durante a reabilitação.

## ***Redefinindo os papéis dos atores na rede de tratamento***

O modelo tradicional reabilitação do TDAH na criança passa pelo envolvimento de uma equipe de especialistas. O médico, o psicólogo, juntamente a outros profissionais de saúde, são acionados para oferecerem suporte de acordo com os déficits apresentados pela criança. Tradicionalmente, o médico é o responsável por avaliar a necessidade do uso de medicação em cada caso, e pelo acompanhamento posterior da evolução do paciente. A intervenção do psicólogo, por sua vez, geralmente ocorre através de atividades que visam a identificação e treinamento das funções executivas prejudicadas na criança avaliada. Nesse modelo, como dito inicialmente, as intervenções de tratamento realizadas são frequentemente

associadas a atores específicos – médicos e psicólogos, por exemplo – que também operam em enquadres próprios – consultórios, hospitais, clínicas – ficando os pais e a escola como expectadores temporários durante a etapa de tratamento (Figura 2). O modelo conceitual abaixo faz a análise das redes em reabilitação.

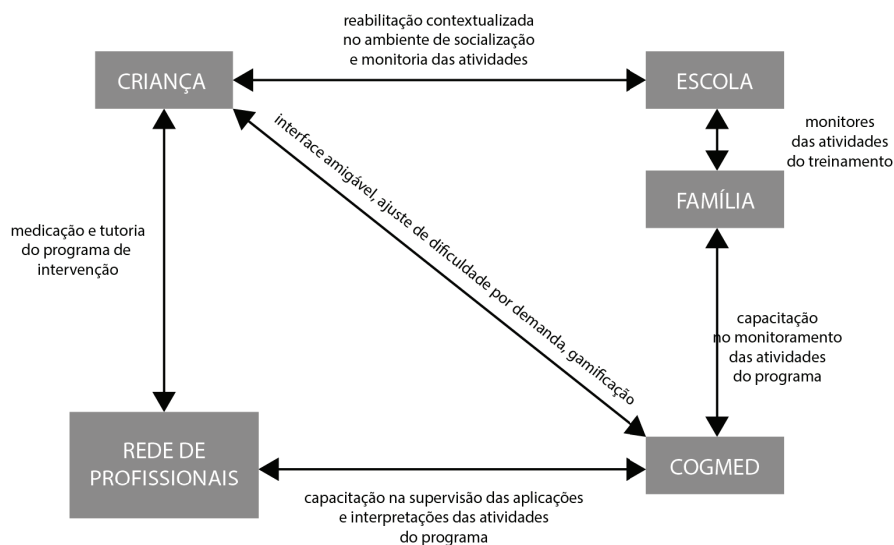
**Figura 2** – Modelo conceitual (tradicional) de reabilitação em série da criança com TDAH



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Nesse sentido, a escolha do COGMED como instrumento utilizado em crianças com TDAH pode promover uma reestruturação da rede tradicional de reabilitação. Em função das suas características que incluem brevidade da intervenção, mobilidade da plataforma, amigabilidade da interface, regulação dos níveis de dificuldade via algoritmo e integração dos agentes mediante treinamento e capacitação no programa de intervenção, é possível se verificar uma reorganização da rede a partir de um modelo mais circular das responsabilidades e enquadres durante a terapêutica (Figura 03).



**Figura 3** – Modelo conceitual de reabilitação em rede da criança com TDAH

Fonte: Elaborado pelos autores.

No momento em que o protocolo de intervenção prevê a capacitação de tutores –clínicos– e monitores – pais, responsáveis ou agentes escolares –, um primeiro movimento de integração entre os citados componentes da rede ocorre. Com a democratização das linguagens empregadas, dos procedimentos a serem adotados, a capacitação no programa pode operar como um vetor de integração entre os setores escola, família e reabilitação que antes atuavam de maneira serial e menos inter-articulada no modelo tradicional.

Se o conhecimento do programa de intervenção pelas partes que compõem a rede pode contribuir para uma melhor articulação entre os envolvidos, também a relação tutor-monitor, prevista no protocolo de ação, pode otimizar a comunicação entre médicos e escola, pais e psicólogos, médicos e pais, no que toca ao engajamento durante o processo de tratamento. Aspecto esse que frequentemente era delegado à responsabilidade exclusiva dos médicos, psicólogos e eventuais profissionais de fonoaudiologia e psicopedagogia envolvidos.

Na esfera da ferramenta, dois outros agentes se integram ao processo: a inteligência do software empregada na definição dos níveis de dificuldade/velocidade de progresso conforme demandas particulares do usuário e o caráter lúdico/simplificado das interfaces que mediam a realização das tarefas. Diferentemente dos protocolos, testes ou exercícios tradicionais, o software do COGMED monitora o padrão das atividades que provocam erro ou maior tempo de execução para cada sujeito, redimensionando o fluxo dos desafios de modo a reduzir a exposição a eventos com nível elevado de frustração, aspecto fundamental para uma maior adesão aos procedimentos de reabilitação de portadores do TDAH.

As estratégias lúdicas e o aspecto intuitivo da interface de uso também realizam um importante papel nesse processo. Ao recorrerem a elementos do repertório do brincar e dos jogos eletrônicos, as ferramentas necessárias para a realização da tarefa não só se apresentam mais familiares como permitem o rápido aprendizado na sua manipulação. Tais questões figuram, então, como promotores do engajamento da criança em relação ao procedimento e, por conseguinte, ao processo terapêutico individual.

Uma característica desta ferramenta é a sua facilidade de acesso em qualquer local e a relativa brevidade da sua aplicação. Podendo ser acessada em *tablets* ou *laptops*, a intervenção expande os enquadres tradicionalmente vinculados aos consultórios e clínicas, para alcançarem a sala de aula, a rede doméstica ou outros espaços que compõem o contexto diário do portador do TDAH. Dessa forma, o aumento do espectro da intervenção também reconfigura as fronteiras da rede terapêutica, podendo facilitar a participação de pais, responsáveis, familiares ou professores no tratamento, fazendo circular as responsabilidades e permitindo a realização de procedimentos melhor contextualizados aos espaços de socialização da criança.

## ***A escola como um agente promissor na rede de reabilitação***

Por fim, a importância da escola como agente da reabilitação em rede tem sido reforçada através dos resultados positivos das intervenções terapêuticas

realizadas no ambiente escolar. Na pesquisa realizada por Shaban e outros (2015) os estudantes cujos professores receberam capacitação para treinar habilidades em crianças com TDAH apresentaram uma redução significativa nos sintomas em relação àqueles dos quais os educadores não se envolveram em qualquer tipo de preparação específica ao manejo do transtorno.

Ademais, a dificuldade de compreensão das particularidades das crianças com TDAH por parte da escola acabam por restringi-la à tarefa de reconhecer os sintomas mais contrastantes, comunicar os eventos aos familiares e monitorar a evolução da criança no que se refere às interações sociais e desenvolvimento. O'Connor e colaboradores (2015) sugerem que há desta forma um padrão de atuação que dificilmente atende às crianças que necessitam de uma atenção especial, colocando a escola como espectadora do processo de intervenção para a aquisição e para o desenvolvimento de novas habilidades.

Paralelo a isso, alguns reconhecidos fatores colaboram para que a escola se apresente como ambiente promissor a o processo de intervenção e importante agente da rede reabilitação. O primeiro se refere ao tempo de permanência da criança no ambiente escolar. A média de quatro horas diárias, a curta duração da aplicação da tarefa e a mobilidade da ferramenta do COGMED facilitaria a contextualização dos exercícios terapêuticos nas atividades cotidianas de aprendizagem. O segundo fator pode ser atribuído ao caráter diário que a escola ocupa na agenda do portador do TDAH, o que contribui para a realização mais frequente e constante das intervenções.

O terceiro ponto diz respeito à possibilidade dos professores tornarem-se envolvidos na reabilitação em sua própria classe. Professores conhecem de forma ampla as necessidades, respostas e comportamentos das crianças no cotidiano do ambiente escolar. Assim, a mediação dos educadores no processo das intervenções pode favorecer o engajamento professor-criança-tratamento como também permitir um acompanhamento mais capacitado justamente no contexto onde o desempenho das funções executivas é requisitado para avaliação do desempenho e socialização do indivíduo. O quarto aspecto está relacionado à aplicação coletiva de atividades, contribuindo para a interação entre os estudantes e para uma maior integração entre as estratégias de tratamento e as redes da criança.

## **Considerações Finais**

Diante de um modelo de reabilitação tradicional da criança com TDAH em que os profissionais operam seus programas de ação de modo isolado, sem necessariamente envolver pais e professores para permitir uma abordagem mais contextualizada, o COGMED se apresenta como alternativa possível para o redimensionamento das fronteiras que delineiam os protocolos de tratamento do citado transtorno. Reconhecendo o caráter variado dos moderadores do TDAH, a necessidade de perceber o transtorno de maneira contextual e as novas descobertas do papel relevante do treino da MO na reabilitação das funções executivas frequentemente comprometidas no TDAH, colocam o COGMED enquanto uma alternativa mais próxima às comentadas demandas.

A ferramenta parece viabilizar não apenas uma maior aproximação tecnológica e lúdica como também convoca os agentes que compõem as primeiras redes da criança a ocuparem papéis mais constantes e circulares, viabilizando maior engajamento entre os envolvidos e melhor contextualização da terapêutica nas redes que estruturam a criança com o transtorno.

Contudo, ressalta-se que as discussões aqui levantadas tiveram por objetivo descrever algumas das principais características desse modelo de treinamento da MO mediado por computador aproximando-o do ambiente escolar. Efetivamente, apesar de investigações fornecerem evidências de eficácia sobre o programa de intervenção discutido neste artigo, há dados controversos sobre a eficácia em melhoramento do desempenho escolar, ainda que com incremento na MO. (CHACKO et al., 2013) As reflexões aqui propostas ensejam, prioritariamente, discutir novos caminhos e abordagens para a terapêutica do TDAH. Consideramos a importância da escola como rede a ser convocada durante o tratamento da criança portadora do distúrbio.

Se a sintomatologia do TDAH mostra-se com efeitos na interação social e nos desafios impostos pela aprendizagem, também as investigações que assumem o déficit de atenção como objeto de estudo carecem de propostas que sinalizem para aproximações entre as ferramentas de reabilitação e intervenções mais afinadas com a circulação de mediações que integram complexidade do fenômeno em questão.

## Referências

- ALLOWAY, T. P. et al. The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child Development*, Chicago, v. 80, n. 2, p. 606–621, mar./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/wp-content/uploads/2013/09/Alloway-Gathercole-CD09.pdf>>. Acesso em: 12 de ago. 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. [S.l.], 1999. Disponível em: <[www.tdah.org.br](http://www.tdah.org.br)>.
- BARKLEY, R. Taking charge of ADHD: the complete, authoritative guide for parents. Nova York: Guilford Press, 2013.
- BIEDERMAN, J. et al. The long-term longitudinal course of oppositional defiant disorder and conduct disorder in ADHD boys: findings from a controlled 10-year prospective longitudinal follow-up study. *Psychological Medicine*, Cambridge, v. 38, n. 7, p. 1027-1036, 2008.
- BURGESS, G. et al. Attentional control activation relates to working memory in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological psychiatry*, v. 67, n. 7, p. 632-640, 2010. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2953472/>>. Acesso em: 12 de ago. 2015.
- CHACKO, A. et al. Cogmed working memory training for youth with ADHD: a closer examination of efficacy utilizing evidencebased criteria. *Journal of Clinical Child and Adolescence Psychology*, v. 42, p. 1–15, 2013. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3744604/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- DUMONTHEIL, I.; KLINGBERG, T. Brain activity during a visuospatial working memory task predicts arithmetical performance 2 years later. *Cerebral Cortex*, Nova York, v. 22, n. 5, p. 1078-1085, 2012.
- FAIR, D. et al. Distinct neuropsychological subgroups in typically developing youth inform heterogeneity in children with ADHD. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Irvine, v. 109, n. 17, p. 6769-6774, 2012. Disponível: <<http://www.pnas.org/content/109/17/6769.full>>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- GATHERCOLE, S. et al. Attentional and executive function behaviours in children with poor working memory. *Learning and individual differences*, Greenwich, v. 18, n. 2, p. 214-223, 2008.
- GREEN, C. et al. Will working memory training generalize to improve off-task behavior in children with attention-deficit/hyperactivity disorder?. *Neurotherapeutics*, Oxford, v. 9, n. 3, p. 639-648, 2012.
- KARALUNAS, S. et al. Toward biologically-based nosology: ADHD subtyping using temperament dimensions. *JAMA Psychiatry*, Chicago, v. 71, p. 1015-1024, 2014.

- KLINGBERG, T. Training and plasticity of working memory. *Trends in cognitive sciences*, Oxford, v. 14, n. 7, p. 317-324, 2010.
- LOPRESTI, A. Oxidative and nitrosative stress in ADHD: possible causes and the potential of antioxidant-targeted therapies. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, Viena, p. 1-11, 2015.
- MATTOS, P. *No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Lemos, 2003.
- O'CONNOR, M. et al. Understanding the impact of special health care needs on early school functioning: a conceptual model. *Child: care, health and development*, Oxford, v. 41, n. 1, p. 15-22, 2015.
- OLESEN, P.; WESTERBERG, H.; KLINGBERG, T. Increased prefrontal and parietal activity. *Nature Neuroscience*, Nova York, v. 7, n. 1, p. 75-79, 2004.
- POLANCZYK, G. et al. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *The american journal of psychiatry*, Washington, v. 164, n. 6, p. 942-948, 2007. Disponível em: <<http://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/ajp.2007.164.6.942>>. Acesso em: 21 ago. 2015.
- POLANCZYK, G. et al. Attention deficit disorder/hyperactivity: a scientific overview. *Clinics*, São Paulo, v. 67, n. 10, p. 1125-1126, 2012.
- RICH, C. et al. Social functioning difficulties in ADHD: Association with PDD risk. *Clin Child Psychol Psychiatry*, Londres, v. 14, n. 3, p. 329-344, 2009.
- ROBERTS, G. et al. Can improving working memory prevent academic difficulties? A school based randomised controlled trial. *BMC pediatrics*, Londres, v. 11, n. 1, 2011, p. 57.
- SHABAN, S. et al. School-based Multi-component Intervention. Symptoms of Iranian ADHD Children. *Asian Social Science*, Toronto, v. 11, n. 10, p. 212, 2015. Disponível em: <[http://www.adhd-federation.org/fileadmin/user\\_upload/Abstract\\_Review/o6\\_2015\\_Abstracts/Treatment/School-based\\_Multicomponent\\_Intervention.\\_Symptoms\\_of\\_Iranian\\_ADHD\\_Children.pdf](http://www.adhd-federation.org/fileadmin/user_upload/Abstract_Review/o6_2015_Abstracts/Treatment/School-based_Multicomponent_Intervention._Symptoms_of_Iranian_ADHD_Children.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2015.
- SHARMA, A.; COUTURE, J. A review of the pathophysiology, etiology, and treatment of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Annals of Pharmacotherapy*, Thousand Oaks, v. 48, n. 2, p. 209-225, 2014. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24259638>>. Acesso em: 28 ago. 2015.
- SHINAVER III, C.; ENTWISTLE, P.; SÖDERQVIST, S. Cogmed WM training: reviewing the reviews. *Applied Neuropsychology: child*, Copenhagen, v. 3, n. 3, p. 163-172, 2014.
- STELZER, F.; CERVIGNI, M. A.; MAZZONI, C. Programas de entrenamiento cognitivo de la memoria de trabajo. Un análisis comparativo de estudios en niños. *Revista Puertorriqueña de Psicología Asociación de Psicología de Puerto Rico*, Hato Rey, v. 24, n. 2, 2013.

VAN DER VOET, M. et al. ADHD-associated dopamine transporter, latrophilin and neurofibromin share a dopamine-related locomotor signature in *Drosophila*. *Molecular psychiatry*, v. 21, 2015. Disponível em: <<http://www.nature.com/mp/journal/vaop/ncurrent/full/mp201555a.html>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

# *Capítulo 9*

**Brincadeiras espontâneas  
e tecnologias digitais: notas para  
reflexão sobre aprendizagem  
sociocultural em contextos  
extraescolares contemporâneos**

Bianca Becker, José Carlos Ribeiro  
& Ilka Dias Bichara







## ***Introdução***

Os processos de aprendizagem se estendem, a cada dia, para além dos muros das instituições formais de ensino e são diretamente afetados pelas relações que crianças tecem com seus contextos imediatos de desenvolvimento. As práticas lúdicas, constituídas coletivamente nos grupos de brincadeira em contextos extraescolares, configuram-se como importantes processos de produção de cultura e de aprendizagem social. Dessa forma, a brincadeira pode se configurar como um rico recurso para a produção e a resignificação criativa dos valores da cultura mais ampla (CORSARO, 2011), também como prática cultural passível de aprendido e transmissão intra e intergeracional. (PONTES; MAGALHÃES, 2003)

Como prática cultural compartilhada entre pares, a brincadeira espontânea – sem mediação de adultos e sem fins exclusivamente educacionais – concretiza uma gama de ritos, valores, regras e estilos próprios que, conjuntamente, constituem uma cultura lúdica aprendida, cujo processo de ensino-aprendizagem independe da mediação de adultos ou programas formalizados de ensino. Para além da aprendizagem sociocultural da brincadeira *per si*, ao entrarem em contato com os elementos culturais mais amplos por meio da brincadeira – linguagens, ritos, conteúdos midiáticos, práticas e regras sociais, as crianças também produzem

e transmitem cultura, através da sua apropriação criativa e consequente transformação em elementos lúdicos de acordo com seus interesses enquanto brincantes. Assim, a brincadeira destaca-se, não como uma prática cultural de reprodução imitativa da cultura adulta, mas como uma atividade criativa passível de aprendizado e profundamente marcada pelo contexto sociocultural em que se manifesta. (CARVALHO; PONTES, 2003)

A contemporaneidade, aqui considerada como importante contexto socio-cultural de desenvolvimento humano, é marcada pela presença massiva das tecnologias digitais no cotidiano. Este é um fenômeno de dimensões globais e, embora bastante recente e ainda em franco crescimento, já abrange uma parcela considerável da população mundial. No caso do Brasil, de acordo com a pesquisa TICS Domicílios, publicada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação (CETIC) com apoio do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), havia no ano de 2013, cerca de 30,6 milhões de domicílios com computador e 85,9 milhões de usuários de internet. (CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO, 2013)

A intensa difusão das tecnologias digitais e seu estabelecimento na rotina comum dos indivíduos em seus grupos sociais contribuíram para a emergência do que tem se definido como cibercultura (LÉVY, 1999) ou cultura digital. (SANTAELLA, 2004) Esta se estabelece a partir do refinamento e intensa difusão das tecnologias digitais de comunicação no cotidiano (BUCKINGHAM, 2000), trazendo à tona a instantaneidade e a globalização das informações circuladas, numa teia potencialmente mais complexa de conhecimento do mundo e de si próprio. Como fenômeno humano que marca decisivamente a atualidade, a cultura digital edifica-se a partir da circulação e da apropriação de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do espaço digital. (LÉVY, 1999)

A crescente proliferação do acesso às tecnologias digitais na rotina comum das sociedades urbanizadas e a constituição de uma cultura digital intensamente ativa associadas a outros fenômenos socioculturais contemporâneos, como a retirada das crianças dos espaços públicos (COTRIM et al., 2009; KAWASHIMA et al., 2008) e o processo de internalização da infância (KARSTEN; VLIET, 2006) motivadas pelo aumento da violência urbana, abrem possibilidades para o estabele-

cimento de novos contextos lúdicos marcadamente influenciados pelas características da cultura digital. Nesse sentido, os cenários tecnológicos e os ambientes digitais surgem como interessantes contextos contemporâneos de brincadeira e aprendizagem no discurso familiar, já que permitiriam diversão pretensamente “segura” em espaços circunscritos e monitorados por adultos próximos. (BARROS, 2008; MARSH, 2010)

Partindo deste quadro conjuntural, o presente artigo propõe uma reflexão sobre os diversos contornos da aprendizagem sociocultural que perpassam as brincadeiras espontâneas realizadas com dispositivos e tecnologias digitais, com especial destaque para dois aspectos: (1) a aprendizagem dos ritos, papéis e valores da cultura mais ampla, apreendidos, ressignificados e incorporados ao conteúdo das brincadeiras nas ambiências digitais e (2) os processos de ensino-aprendizagem da própria cultura da brincadeira (regras, formas de burlar o sistema, alianças e negociações para vencer outros competidores em atividades em rede etc.) que se apresentam entre pares durante uma atividade lúdica nestas ambiências. Para tanto, são analisados episódios de brincadeira com tecnologias digitais em grupos sociais compostos por crianças de idades próximas em contexto de interação lúdica livre da mediação adulta.<sup>1</sup>

## ***Brincadeira espontânea: uma prática sociocultural transmitida a partir de processos não mediados de ensino e aprendizagem***

Ao se constituir um elemento relevante do desenvolvimento das relações sociais entre crianças, a brincadeira espontânea se configura como processo de produção, transmissão e aprendizagem cultural. De acordo com alguns autores (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2004, 2005, dentre outros), a infância pode ser considerada uma importante categoria estrutural da sociedade e, desse modo, a criança como um agente de construção, elaboração, recriação e transmissão de cultura. Seguindo essa perspectiva, Carvalho e Pedrosa (2002)

.....

1 Dados provenientes da pesquisa de Becker (2013).

concebem a criança como agente ativo plenamente capaz de criação e transmissão de cultura desde os seus primeiros anos de vida e o grupo de brinquedo, especialmente, como um dos espaços de informação e aprendizagem em que esses processos ocorrem. Estes fatores ressaltam o importante papel das atividades lúdicas para o complexo e multivariado refinamento das interações sociais e, conseqüentemente, para os processos de desenvolvimento cultural dos mais variados agrupamentos humanos.

Carvalho e Pontes (2003) consideram as brincadeiras como rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos. Dessa forma, estas são, por excelência, meios de se transmitir cultura, onde e através da qual, as identidades de seus membros se formam, sendo transferidas não somente de crianças mais velhas para as mais novas como também entre pares de idades semelhantes. Nessa mesma perspectiva, Brougère (1997) afirma que a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, utilizando o termo “cultura lúdica” para representar não somente os aspectos da brincadeira em si, como também os fatores externos que a influenciam, tais como atitudes e capacidades, elementos da cultura mais ampla e meio social, além dos seus valores simbólico e representacional. Aprendem-se, portanto, formas, vocabulários típicos, regras, habilidades específicas, tipos de interações e outros inúmeros elementos que fornecerão as pistas para a compreensão dos processos de transmissão da cultura mais ampla, também da cultura da própria brincadeira, bem como as relações entre os membros do grupo de brinquedo e do desenvolvimento infantil. (PONTES; MAGALHÃES, 2003)

A cultura da brincadeira ou cultura lúdica transmitida através de processos não mediados de ensino e aprendizagem pode ser analisada a partir do conceito de transmissão cultural proposto inicialmente por Cavalli-Sforza e colaboradores (1982). A transmissão cultural aborda os processos de aquisição de comportamentos, atitudes ou tecnologias através de estampagem, condicionamento, imitação, ensino ativo e aprendizagem ou a combinação desses elementos. Sobre esse aspecto, Pontes e Magalhães (2003) ressaltam que como a transmissão da cultura da brincadeira implica necessariamente numa aprendizagem sociocultural, esta deve ser compreendida a partir de uma unidade de análise que leva

em conta quatro relevantes elementos que se interinfluenciam constantemente: o grupo, a estrutura da brincadeira, o comportamento do brincante mais experiente em relação ao aprendiz e o comportamento do aprendiz.

Compreende-se que o contexto social é pré-requisito para qualquer transmissão de elemento cultural, sendo então, a brincadeira, um fenômeno de grupo. E ainda que esta possa ocorrer individualmente, é evidente a influência dos aspectos culturais relacionados aos grupos dos quais a criança pertence durante um episódio de brincadeira. Neste sentido, parte-se do pressuposto que entender a organização social de um determinado grupo é fator essencial para se compreender a transmissão da cultura. Dessa forma, conceitos, vocabulários, valores, regras, habilidades são partilhados dentro do grupo de brinquedo, tornando a brincadeira um evento eminentemente social.

A estrutura da brincadeira é definida e reorganizada coletivamente a partir da inter-relação entre elementos que determinam sua natureza, tais como propósito da brincadeira, procedimentos de ação, regras, número de jogadores, papéis dos participantes, padrões de interações, variações ou formas intermediárias etc. (PONTES; MAGALHÃES, 2003) No que diz respeito ao contexto social em que ocorrem os processos de aprendizagem das brincadeiras, Tomasello e colaboradores (1993) indicam dois processos de aprendizagem cultural: a aprendizagem imitativa e a aprendizagem colaborativa, os quais podem variar de acordo com o momento, a estrutura e a organização da brincadeira e das relações entre os brincantes, sobretudo entre dois atores fundamentais: o mais experiente e o aprendiz.

Dentro dessa organização social do grupo de brinquedo, a partir da estrutura da brincadeira, os brincantes mais experientes organizam, distribuem papéis, colocam as regras e apresentam, em geral, uma postura mais ativa durante a atividade. Já a postura do aprendiz tende a ser mais passiva, observando, jogando, esperando comandos e decisões, torcendo etc. Assim, a aprendizagem do iniciante depende, em parte, das oportunidades proporcionadas pela figura do mais experiente. A forma como o mais experiente irá lidar com o aprendiz pode ou não facilitar o processo de aprendizagem de determinadas habilidades da brincadeira. Uma parte do contato com a cultura mais elaborada da brincadeira depende então do comportamento do mais experiente, em formato próximo a uma

tutoria. Dessa forma, Pontes e Magalhães (2003) verificam a assimetria de papéis e variáveis relacionais como fatores presentes no fenômeno de transmissão de cultura, a partir da transmissão da cultura da brincadeira.

Por outro lado, os aprendizes tendem a orbitar nas brincadeiras e quando não participam ativamente das mesmas, adquirem a função de brincante-observador. Nesta condição de observador, o brincante aprendiz pode tanto se colocar na condição de ativo ou passivo. Observadores ativos se diferenciam dos passivos por assumirem papéis periféricos na brincadeira, tais como o “gandula” de um jogo de futebol.<sup>2</sup> (PONTES; MAGALHÃES, 2003) Estes autores ressaltam que nos processos interacionais entre brincante experiente e seu aprendiz, o sistema de transmissão de conhecimentos via cultura da brincadeira parece, em alguns casos, assemelhar-se à aprendizagem dos velhos ofícios, em que a forma de pagar pela oportunidade de aprender é dada por meio do trabalho ou prestação de favores relacionados a este, como recolocar a bola em jogo na situação de gandula mencionada.

Contudo, a cultura adquirida no processo de transmissão cultural não é uma cópia exata da cultura transmitida. Nas interações com seus pares durante uma atividade lúdica, as crianças modificam a cultura. Daí, a transmissão cultural que envolve o fenômeno da brincadeira espontânea – seja daqueles aspectos socio-culturais mais amplos, seja da própria cultura lúdica aprendida – não é somente uma repassagem, é uma reinvenção (PONTES; MAGALHÃES, 2003), ou nas palavras de Corsaro (2009, 2011), uma reprodução interpretativa. Dessa maneira, através da brincadeira e dos grupos de brinquedo, as crianças “[...] apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares”. (CORSARO, 2009, p. 31)

A esse fenômeno próprio da infância, onde as crianças criam e participam de suas culturas de pares por meio da apropriação, reinterpretação e ressignificação da cultura adulta com vistas a atender seus interesses próprios, Corsaro (2009) denominou reprodução interpretativa. Este é considerado um dos elementos centrais da Sociologia da Infância apresentada pelo autor e representa impor-

.....

2 Pessoa responsável por pegar a bola quando esta sai do campo de competição e recolocá-la à disposição dos jogadores.

tante contribuição para a compreensão dos aspectos mais importantes do brincar e seu lugar de destaque dentro da experiência da infância. (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012)

A reprodução interpretativa pode ser considerada o meio através do qual a cultura das crianças, denominada “cultura de pares” (CORSARO, 2009), se diferencia da cultura mais ampla. A cultura de pares é entendida, nessa linha interpretativa, como o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. (CORSARO, 2009) Desse modo, os conceitos apresentados por Corsaro (2009, 2011) corroboram com as concepções de Sarmiento (2004, 2005), Soares (2006) e Qvortrup (2010) sobre a criança como agente social ativa e co-construtora de seu desenvolvimento, ao demonstrar que brincando com seus pares a criança é capaz de produzir cultura, num processo de apreensão criativa da cultura maior.

Ao propor a visão da criança a partir do compartilhamento de rotinas e edificação de culturas de pares e a reprodução interpretativa como um processo criativo de apreensão dos elementos culturais mais amplos, Corsaro (2009, 2011) introduz aspectos inovadores da participação da criança na sociedade. O termo reprodução diz respeito a algo que vai além da simples imitação ou internalização passiva da cultura maior pelas crianças através da brincadeira. Compreende o fato de que ao brincar, a criança contribui ativamente para a produção e mudança cultural, ao passo que suas infâncias, e conseqüentemente suas brincadeiras, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Como o brincar envolve uma construção da realidade, a produção de um mundo, a transformação do tempo e do lugar em que ele pode acontecer (CONTI; SPERB, 2001), Corsaro (2009) entende que as brincadeiras são contextualizadas socioculturalmente. Assim, dentro dos grupos de pares, a brincadeira é transformada pela cultura a qual pertence, contribuindo, ao mesmo tempo, para a sua reinterpretação e transformação. Dessa forma, por meio da brincadeira, a criança torna concretas as significações sociais aprendidas e também se apropria dessas significações transformando-as em ação lúdica. (PEDROSA; SANTOS, 2009) Este caráter experimental da brincadeira fica evidente na medida em que permite às crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos



sociais e dos comportamentos considerados “adequados” em sua cultura. (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012)

Neste processo de reprodução interpretativa da cultura adulta dentro dos grupos de brinquedo (CORSARO, 2009, 2011), as crianças edificam uma cultura de pares própria com características que transcendem a mera imitação dos valores e normas sociais apreendidos, tornando-se mais que expectadoras, como propunha a perspectiva tradicional de infância (MULLER; CARVALHO, 2009), transformando-se em sujeitos sociais ativos, políticos e co-construtores da sua cultura. (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2004, 2005; SOARES, 2006)

Aspecto primordial do contexto social onde se desenvolve a brincadeira, a cultura tanto influencia quanto é influenciada por este sistema comportamental infantil, sobretudo se nos depararmos com as rotinas dos grupos de brinquedo. Dessa forma, tanto a cultura adentra na brincadeira e é reinterpretada criativamente nas suas mais variadas formas (CORSARO, 2009, 2011) com vistas a atender os interesses infantis, como a própria brincadeira é uma prática cultural, ou seja, produz e transmite cultura através das gerações. (PONTES; MAGALHÃES, 2003)

Considerando as características específicas do momento sociocultural vivenciado pelas diversas culturas humanas contemporâneas, amplamente influenciadas pelo advento das tecnologias digitais e pelo refinamento de uma complexa, dinâmica e multivariada cultura digital, os processos de aprendizagem e transmissão cultural por meio da brincadeira também tendem a adquirir nuances específicas. As novas brincadeiras desencadeadas pelos dispositivos e tecnologias digitais, o advento da internet e seu uso lúdico por parte dos grupos de crianças, bem como as apropriações sociais que as próprias crianças realizam em torno destas tecnologias, superando muitas vezes suas prescrições técnicas, anunciam uma nova era de transmissão de cultura lúdica, portanto, um momento sociohistórico que requer reconfigurações de práticas e novos entendimentos sobre os processos de aprendizagens socioculturais.

## **Cultura lúdica digital: a transmissão da cultura da brincadeira nos contextos digitais**

*'R' está brincando num jogo de aventura com a tutoria de sua prima mais velha (8 anos) e a companhia de outra prima (5 anos), que observa o desempenho e dá palpites. 'R' pergunta: 'O que 'a gente' faz agora'. A prima mais velha responde: 'Clica ali nessa pedra!' 'R': 'Onde? Ah... aqui... e essa aqui?' A prima mais velha se aproxima e segura na mão dele ajudando a ter mais firmeza com o mouse e diz: 'Calma, 'a gente' vai dar um jeito...' 'R' deixa a prima conduzir sua mão. Abre-se na tela uma janela 'pop up' e 'R' pergunta para a prima: 'O que é isso?' Ela responde: 'Não clica nisso não. É vírus. Coisas que eles pedem 'pra gente' clicar, mas enchem de bichinhos o nosso computador'. 'R' então fecha essa janela comentando com a prima mais nova, que observa a brincadeira: 'Então é bom 'a gente' não clicar, né?' Mais tarde, 'R' dirige-se à observadora e comenta: 'Essa sua pesquisa é pra eu entrar em qualquer lugar do computador que eu quiser, né? Menos nos vírus... Neles, não pode não... Pra não encher de bichinhos o computador.' Olha para a prima mais nova, ambos sorriem em cumplicidade e olham para a prima mais velha, confirmando esta informação. (Episódio 1 – Menino 'R', 5 anos)*

Os processos de transmissão da cultura da brincadeira com tecnologias digitais podem assumir as mais variadas nuances dada a variedade de expressões e formatos associados. No entanto, cabe destacar alguns importantes elementos de transmissão cultural que apresentam certa estabilidade, tais como a importância do grupo e o caráter coletivo da brincadeira espontânea, a assimetria de papéis e a diferença de atuação entre os brincantes mais e menos experientes, e as apropriações sociais das tecnologias com finalidades lúdicas, muitas vezes superando ou mesmo burlando as prescrições técnicas e/ou normativas de determinados sites.

No que tange à relevância do grupo no processo de transmissão da cultura lúdica, torna-se capital ressaltar o caráter coletivo da brincadeira espontânea com tecnologias e dispositivos digitais. Fato este que põe em questão grande parte das premissas negativas, conhecidas por ressaltar o perigo do isolamento e empobrecimento da rede social da criança em função do contato das mesmas com as tecnologias. (LEVIN, 2007) Por outro lado, diversos autores têm constatado que os episódios de brincadeira com tecnologias digitais adquirem a configu-

ração de uma ‘máquina coletiva’ (BARROS, 2008), dada a preferência das crianças por brincarem com seus pares em detrimento de brincarem sozinhas, sendo comum o abandono de seu dispositivo e a aglomeração em torno do dispositivo do companheiro de brincadeira. (BARRA; SARMENTO, 2008; BARROS, 2008; BECKER, 2013) Esta preferência das crianças por brincar com companheiros fisicamente presentes abrange também as interações *online*, que tendem a ocorrer predominantemente entre pares pertencentes ao entorno físico da criança (primos, irmãos, vizinhos, colegas de escola), demonstrando a existência de um fluxo interacional contínuo entre os ambientes *on-line-offline*, em que as interações *online* possuem o sentido de prolongar um contato iniciado fisicamente. (BECKER, 2013; MARSH, 2010)

Além do caráter coletivo da brincadeira, destaca-se a assimetria de papéis entre os brincantes através da presença do brincante mais experiente (prima mais velha), do aprendiz (menino R) e do observador (prima de 5 anos). Esta configuração social representa um importante elemento da transmissão da cultura da brincadeira. A postura mais ativa de tutoria da criança experiente e os indícios das variáveis relacionais como fatores presentes no fenômeno de transmissão de cultura parecem indicar um elemento relativamente estável do grupo de brinquedo. Conforme pontuam Pontes e Magalhães (2003), a transmissão da cultura da brincadeira depende muito da postura do mais experiente em relação ao aprendiz em termos de oportunidades e limitações, bem como do comportamento do aprendiz em relação à atividade lúdica. Percebe-se no episódio 1 que, além da aprendizagem das regras, modos mais efetivos de atuação e características do jogo em si, o processo de aprendizagem sociocultural durante um episódio lúdico extrapola a condição de brincadeira e de suas regras específicas, pois se amplia para a transmissão de elementos relacionados à própria cultura digital, como o perigo da aquisição de vírus e modos corretos de atuar na internet.

Pontes e Magalhães (2003) chamam atenção para a importância das crianças observadoras nos grupos de brinquedo, que tendem a assumir diferentes papéis, desde tarefas periféricas como comentadores ou “palpiteiros”<sup>3</sup> da brincadeira,

.....

3 Brincante observador conhecido por dar palpites/opiniões sobre as jogadas, sugerindo melhores formas de atuar na brincadeira. No entanto, a decisão final sobre a adoção ou não das sugestões do ‘palpiteiro’, fica a cargo do jogador ativo na brincadeira.

até mesmo a postura de observação predominantemente passiva. Segundo estes autores, os observadores (ativos ou passivos) fazem parte do grupo de brincadeira, mesmo que não estejam precisamente atuando na brincadeira em questão. A presença do brincante observador (prima de cinco anos), cujo papel era dar palpites ou simplesmente acompanhar a ação do companheiro de brincadeira no computador, emerge assim como importante elemento de transmissão da cultura lúdica em contextos digitais, assegurada pelo modo verbal utilizado (expressão “a gente”, no sentido de “nós”, destacada no episódio I) que a assegurava como membro efetivo daquele grupo de brinquedo, estando, portanto, também na posição de aprendiz da brincadeira. Tais verbalizações representavam um acordo tácito entre os membros daquele grupo de brinquedo de que, embora apenas uma criança manipulasse o computador durante determinada atividade lúdica, todas se consideravam brincando juntas naquele momento. Este fenômeno da presença da criança observadora como participante da brincadeira (“brincando junto”), também foi encontrado em pesquisa portuguesa sobre as práticas infantis na rede (BARRA; SARMENTO, 2008) e em pesquisas brasileiras sobre brincadeiras de rua. (PONTES; MAGALHÃES, 2003)

As apropriações sociais das tecnologias com finalidade eminentemente lúdica representam um elemento importante da cultura de pares nos processos de aprendizagem sociocultural. Estas podem variar tanto em intensidade quanto em possibilidades de atuação, chegando a assumir também formas clandestinas com vistas a burlar regras dos sistemas e ambiência, sejam estas regras técnicas (descobertas conjuntas de lapsos no software dos jogos que possibilitam vantagens aos *avatares* dos brincantes, trocas de segredos sobre meios de burlar o sistema e “pular” determinadas fases do jogo) ou mesmo normativas (combinações de falsas datas de nascimento para adentrar espaços proibidos para sua faixa etária).

Corsaro e Eder (1990) destacam as ações de burlar e desafiar a autoridade adulta como um dos elementos principais da cultura de pares, através do qual as crianças adquirem controle, ainda que relativo, sobre suas próprias vidas. Segundo estes autores, visando atender seus interesses, as crianças tendem a produzir um amplo conjunto de rotinas e práticas inovadoras que tendem indiretamente a desafiar e contornar a autoridade adulta. Tais subterfúgios, denominados

por Corsaro e Eder (1990) como ‘ajustes secundários’, costumam ser usados pelas crianças desde muito cedo para atender seus interesses próprios sem a necessidade de entrar em confronto direto com a autoridade adulta e, portanto, evitar o perigo da punição.

Nos contextos digitais, em que fica difícil reconhecer uma autoridade adulta específica como nos contextos familiares ou educacionais, os arranjos e combinados clandestinos entre os brincantes são direcionados, sobretudo às regras da cultura adulta como um todo. Tais ações possuem uma maior prevalência entre crianças acima de nove anos de idade, e tendem a ser predominantemente coletivas e direcionadas às regras normativas de acesso a determinadas ambiências, como as redes sociais. Ao criarem estratégias para burlar as regras normativas estabelecidas, as crianças tornam possível sua participação nos espaços sociais que os adultos frequentam, porém com claras finalidades lúdicas, já que estes espaços oferecem uma ampla variedade de jogos e brincadeiras, objeto de interesse primordial das crianças. (BECKER, 2013)

## ***Reprodução interpretativa em contextos digitais: a apreensão criativa dos elementos da cultura mais ampla por meio da brincadeira***

*‘A’ manipula seu avatar num mundo virtual infantil e comenta com a observadora: ‘O Club Penguin<sup>4</sup> está em festa do filme dos Vingadores, olha... está tudo enfeitado.’ [refere-se a um filme que entrou em cartaz nos cinemas do país naquele período] ‘Os vilões dos Vingadores invadiram o Club Penguin e como eu sou uma agente secreta daqui, eu preciso ajudar a proteger. Eu nem queria ver o filme porque tem muita luta e eu não gosto. Mas agora acho que vou ver, assim dá pra entender melhor esses vilões pra poder ganhar deles aqui...’ ‘Abre um site de busca e digita: ‘Vilões Filme Vingadores’. Lê algumas informações sobre os vilões e não se mostra satisfeita. Verbaliza sem se direcionar à observadora: ‘É, não tem jeito, vou ter que pedir pra minha mãe pra ir ver esse filme’. (Episódio 2 - Menina ‘A’, 8 anos)*

.....  
4 Club Penguin: mundo virtual para crianças. Disponível em: <<http://www.clubpenguin.com>>.

'F' está brincando de alimentar um cachorro num site cujo objetivo é cuidar de bichos de estimação e pergunta para a 'E': 'Cachorro come osso, não é?' 'E' responde: 'Come sim, meu tio é veterinário e me disse que cachorro come osso e ração. Clica no osso que vai estar certo! Isso! Não disse? Já sei, a gente era duas veterinárias que cuidavam dos cachorros, tá?' A menina 'F' responde: 'Massa! Vamos dar um nome pra nossa clínica? Que tal 'Pulguento'?' 'E' dá uma gargalhada e responde: 'Tá maluca? Pulga não é sinal de saúde! Ninguém vai deixar o cachorro na nossa clínica assim!' Ambas riem. (Episódio 3 – Menina 'F', 7 anos; Menina 'E', 7 anos)

Assim como as atividades lúdicas produzem cultura e estas são passíveis de transmissão por meio de processos de aprendizagem sociocultural, os elementos da cultura mais ampla, reconhecidamente elementos da cultura adulta, podem adentrar e influenciar o conteúdo e o desempenho das crianças durante um episódio de brincadeira espontânea com tecnologias digitais. No entanto, como pontua Corsaro (2009, 2011), esta entrada dos elementos da cultura mais ampla nas atividades lúdicas não se concretiza a partir de uma imitação passiva e exata dos valores, regras e referenciais culturais do mundo adulto, mas através de um rico e complexo processo de reinterpretação e ressignificação destes com vistas a atender os interesses lúdicos daquele grupo de brinquedo. A reprodução interpretativa dos elementos da cultura mais ampla através da brincadeira é uma das características mais predominantes da cultura de pares infantil, por meio da qual, as crianças se tornam agentes de participação e co-construção das culturas as quais pertencem. (CORSARO, 2011)

Os episódios II e III ilustram como elementos da cultura mais ampla são apropriados criativamente dentro dos episódios de brincadeira, configurando a presença do processo de reprodução interpretativa por meio da atividade lúdica. O episódio 2 demonstra a influência do cinema no conteúdo e na *performance* da atuação da *Menina 'A'* dentro de um mundo virtual infantil, que se sente desafiada a assistir ao filme, inicialmente considerado desinteressante, pois este conhecimento a ajudaria a vencer o inimigo naquele mundo virtual. Muitos estudos apontam as crianças como consumidores ativos da mídia, no entanto, Buckingham (2010) alerta que a maioria deles parece subestimar as diversas maneiras pelas quais as crianças podem realmente dar sentido à mídia e relacioná-las às suas próprias experiências. Nesta perspectiva, a menina 'A' (episódio

2) relaciona o conteúdo midiático com sua experiência lúdica (assistir ao filme para obter mais informações sobre os inimigos que deveria enfrentar no papel de agente secreta daquele mundo virtual). Assim, 'A' demonstra agência sobre seus processos de aprendizagem através da mídia ao colocar o referido filme a serviço da brincadeira de seu interesse.

De acordo com Corsaro (2011), a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), juntamente com a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e as lendas e valores míticos compartilhados culturalmente (Papai Noel, Fada do Dente etc.) são as três fontes primárias da cultura simbólica infantil. As informações provenientes destas três fontes são predominantemente mediadas por adultos dentro das diversas rotinas culturais da criança, seja na família, na escola ou nos demais grupos sociais que a criança frequenta. As crianças, no entanto, rapidamente se apropriam, usam e transformam esta cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares. (CORSARO, 2011)

O diálogo apresentado no episódio 3 demonstra como uma profissão – logo, um papel social – do mundo adulto regulou algumas regras da brincadeira, fossem elas diretamente relacionadas à prescrição técnica do jogo (alimentar o cachorro com osso) ou mesmo os combinados relacionados ao faz-de-conta recém iniciado, desde a escolha da temática da brincadeira (“duas veterinárias”) até a consideração do nome da clínica a partir do reconhecimento de um elemento cultural mais amplo (pugas não são sinais de saúde do cachorro). Destaca-se no episódio 3 um processo de ensino-aprendizagem sociocultural entre brincantes quando a Menina 'E', mais experiente no assunto por ter um tio veterinário, ensina para sua amiga 'F' alguns aspectos culturais relacionados a esta temática. Da mesma forma, a menina 'A' (episódio 2) demonstra ter conhecimento mínimo e habilidade de apropriação da cultura digital adulta ao procurar em um *site* de busca mais informações sobre a temática que a interessava (os vilões do filme “Os Vingadores”).

Como afirmam Pedrosa e Santos (2009), por meio da brincadeira espontânea, a criança pode concretizar uma rede de significações sociais aprendidas e se apropriar destas, transformando-as em ação lúdica. Os episódios 2 e 3 ilustram a concretização dessas redes de significações sociais e sua transformação em brincadeira espontânea. A maneira como os elementos culturais aprendidos num

dados episódios de brincadeira são reproduzidos interpretativamente demonstra que as crianças são agentes sociais ativos na produção e recriação de sua própria cultura. (CORSARO, 2011) Destaca-se então a inclusão das expressões culturais mais diversas no contexto das tecnologias digitais, assimiladas e recriadas pelas crianças a partir dos seus interesses lúdicos.

A estrutura social e a cultura não são conceitos meramente estáticos, elas são processos públicos e coletivos de negociação e apreensão interpretativa. (CORSARO; EDER, 2011) Nessa perspectiva, a aprendizagem de elementos socioculturais por meio da brincadeira não é considerada somente matéria de adaptação e internalização de uma cultura maior, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. A presença da reprodução interpretativa nos episódios de brincadeira abre caminho para novas reflexões sobre a participação da criança na sociedade como co-constutora de cultura e agente de transformação social.

## ***Considerações finais***

Este artigo apresentou e discutiu alguns processos de aprendizagens socioculturais que perpassam as brincadeiras espontâneas realizadas com tecnologias digitais em contextos extraescolares. Partindo do pressuposto que as ações das crianças estão profundamente imersas nas culturas das quais fazem parte, tanto influenciando quanto sendo por estas influenciadas, a brincadeira infantil contemporânea é considerada uma prática cultural passível de transmissão e aprendizado que sofre profundas influências dos aspectos socioculturais de uma cultura tecnológica e eminentemente conectada.

Como prática cultural transmitida, a brincadeira espontânea é um fenômeno primordialmente social e sofre profundas influências das organizações sociais dos grupos em que se manifesta. Daí destaca-se a importância da assimetria de papéis e a diferença de atuação entre os brincantes mais e menos experientes no decorrer das atividades lúdicas. Destas diferentes formas de atuação depende toda a configuração dos processos de ensino e aprendizagem da cultura da brincadeira. Também deve ser considerada a relevância do grupo em torno das apropriações sociais que as crianças fazem das tecnologias digitais com



finalidades exclusivamente lúdicas, muitas vezes superando ou mesmo burlando as prescrições técnicas e/ou normativas de determinados ambientes digitais.

A proximidade cada vez maior das tecnologias digitais com o mundo infantil levantou, no entanto, o alerta de diversas esferas da sociedade sobre o potencial prejuízo do uso contínuo das tecnologias por parte das crianças, sobretudo no que se refere ao perigo de sedentarismo, isolamento e empobrecimento da sua rede social. Este pretenso isolamento poderia ter efeitos diretos nos processos coletivos de aprendizagem dos elementos socioculturais que compõem as brincadeiras em grupo. De forma contrária, as atividades lúdicas desempenhadas com tecnologias e nos ambientes digitais parecem se manifestar de forma predominantemente coletiva, embora com algumas especificidades.

Nesse sentido, destaca-se a preferência das crianças por brincar com companheiros fisicamente presentes e a existência de um fluxo interacional contínuo entre os atores dos ambientes *online-offline*. Os grupos de pares então manipulam conjuntamente os dispositivos tecnológicos, trocam experiências, atualizam ideias sobre os jogos e atividades lúdicas, realizam negociações de papéis, investem em processos de ensino-aprendizagem, gerenciam conflitos, e trocam uma ampla gama de valores socioculturais e os reconfiguram dentro de suas possibilidades e interesses lúdicos. Com a evidência desses fatores, torna-se controversa a sustentação de um tipo de perspectiva que ressalta a postura das crianças como primordialmente individualista na utilização das tecnologias digitais, e que concebe as situações lúdicas derivadas como potencialmente nocivas à construção e vivência de uma cultura infantil.

Agentes sociais co-construtoras de sua própria cultura, as crianças contemporâneas assistem a uma nova reconfiguração dos aspectos culturais materiais disponíveis. Por cultura material da infância compreendem-se peças de vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização (lápiz de cor, canetas, papel, tintas etc.) e mais especificamente, brinquedos. Estes elementos materiais de cultura podem se configurar como ferramentas que propiciam, facilitam ou mesmo impulsionam os processos criativos de construção da cultura infantil entre os grupos de pares e os diversos aprendizados a ela associados. Ao brincar, as crianças podem utilizar estes objetos para produzir outros artefatos materiais

da cultura infantil e enriquecer seus processos lúdicos (como por exemplo, desenhar máscaras para caracterizar uma brincadeira de faz-de-conta).

A contemporaneidade inaugura uma era em que se torna cada vez mais crescente o acesso das crianças às tecnologias digitais e ao uso destas como ferramentas lúdicas, configurando-as, assim, como novos e importantes elementos materiais de cultura infantil. E como novos elementos culturais, os dispositivos tecnológicos tornam-se relevantes meios contemporâneos de transmissão de regras, ritos, papéis, valores compartilhados por onde circulam variados e complexos processos não mediados de ensino e aprendizagem entre crianças. Dessa forma, as características que as tecnologias digitais adquirem ao serem apropriadas pelas crianças em suas brincadeiras, os processos coletivos de reprodução interpretativa dos elementos da cultura adulta e a importância dos grupos de pares na constituição de uma cultura lúdica digital propõem novos olhares e inúmeras possibilidades de compreensão dos processos de transmissão cultural e aprendizagens não mediadas entre crianças nos contextos contemporâneos de desenvolvimento.

## Referências

BARRA, S. M.; SARMENTO, M. J. Os saberes das crianças e as interações na rede. *ZeroSeis*, Florianópolis, 2008.

BARROS, C. Games e Redes Sociais em *lanhouses* populares: um olhar antropológico sobre usos coletivos e sociabilidade no “clube local”. *Internext – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 199-216, ago./dez, 2008. Disponível em: <<http://internext.espm.br/index.php/internext/article/viewFile/54/53>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

BECKER, B. *Brincando na Web*: atividades lúdicas desenvolvidas por crianças de cinco a 12 anos na internet. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias digitais*. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan. 2002.

- CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 15-30.
- CAVALLI-SFORZA, L. L. et al. Theory and observation in cultural transmission. *Science*, n. 218, p. 19-27, 1982.
- CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO. Pesquisa TIC domicílios 2013: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil. Disponível em: <<http://cetic.br/media/analises/tic-domicilios-2013.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- CONTI, L. De; SPERB, T. M. O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 17, n. 1, jan. 2001.
- CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. *Review literature and arts of the Americas*, n. 16, p. 197-220, 1990.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COTRIM, G. S. et al. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). *Psicologia: teoria e prática*, v. 11, n. 1, p. 50-61, 2009.
- KARSTEN, L.; VLIET, W. van. Children in the city: reclaiming the street. *Environments*, n. 16, 2006.
- KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. de A.; GOMES, C. F. *Praças, ruas e universidade: um olhar sobre os jogos e brincadeiras em espaços públicos*. UFMT, 2008. Disponível em: <[http://www.imve.org.br/concoce/trabalhos/comunicacoes/pracas\\_ruas\\_e\\_universidade\\_um\\_olhar\\_sobre\\_os\\_jogos.pdf](http://www.imve.org.br/concoce/trabalhos/comunicacoes/pracas_ruas_e_universidade_um_olhar_sobre_os_jogos.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- LEVIN, E. *Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARSH, J. Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, v. 8, n. 1, 2010, p. 23-39.
- MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- NARINE, N.; GRIMES, S. M. The turbulent rise of the "child gamer": public fears and corporate promises in cinematic and promotional depictions of children's digital play. *Communication, Culture & Critique*, v. 2, n. 3, p. 319-338, 2009.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. de F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTES, F. A.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

SANTAELLA, L. Games e comunidades virtuais. *Canal Contemporâneo*, nov. 2004.

Disponível: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/archives/000334.html>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SEIXAS, A. A.; BECKER, B.; BICHARA, I. D. Reprodução interpretativa e cultura de pares nos grupos de brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *Psico*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 541-551, out./dez. 2012.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

TOMASELLO, M.; KRUGER, A. C.; RATNER, H. H. Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 16, p. 495-552, 1993.



# *Capítulo 10*

**(Multi)letramentos e formação  
de professores na sociedade  
digital: entretecendo (desa)fios**

Obdália Santana Ferraz Silva





## ***Introdução***

A virtualidade dos meios tecnológicos digitais tem propiciado aos sujeitos novas formas de estar no mundo, de pensar, agir, interagir, recriar-se. Vive-se uma revolução tecnológica informacional, de caráter transgressor, que leva à reflexão a necessidade de se viabilizar práticas de letramentos que conduzam crianças e jovens a uma leitura e interpretação críticas dos fatos da vida, de suas aprendizagens, de modo a compreenderem que seus conhecimentos e saberes, ideias e ações afetam o mundo, transformando-o em outro mundo possível, um mundo que avança, aceleradamente, para o ciberespaço.

As possibilidades que as tecnologias digitais criaram para a comunicação humana incorporam modos mais complexos de letramentos que envolvem a multiplicidade de linguagem e a multiplicidade semiótica, exigindo que os atos de leitura e de escrita, na escola, sejam transformados em práticas socioculturalmente situadas.

É nesse contexto que se deve pensar a formação de professores, tomando-os como mediadores e problematizadores do conhecimento, que precisam preparar-se para participar das práticas sociais multiletradas, de modo a desconstruir pensamentos e atos pedagógicos monoculturais e excludentes.



Tendo em vista os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, na atualidade, neste estudo, busca-se problematizar a concepção de (multi)letramento, no contexto atual de formação do professor de Língua Portuguesa, refletindo sobre os desafios que emergem desse contexto teórico para a formação desse profissional que precisa construir uma prática mais crítica e reflexiva, mais colaborativa, que contemple a heterogeneidade da linguagem e da cultura. A questão que se põe aqui é: quais os desafios impostos pelos multiletramentos à formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, no contexto de tecnologias digitais?

A concepção de letramento se amplia, na contemporaneidade com o objetivo de que sejam contempladas as intensas demandas sociais, no que concerne à leitura e à escrita, considerando-se a diversidade linguística e cultural, as mudanças pelas quais passam a cultura e o modo pelo qual as pessoas se comunicam, na sociedade tecnológica digital. Essas são transformações importantes, engendradas por Cope e Kalantzis (2000), precursores das discussões sobre multiletramentos. Instaura-se, nesse contexto, a necessidade de se repensar a formação de professores que formarão outros leitores e produtores de texto.

Para dialogar sobre esse assunto, realizou-se uma pesquisa, de base qualitativa, com os trinta graduandos, de quinto a oitavo semestre, do curso de Letras Habilitação Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus 14, Conceição do Coité, os quais são bolsistas discentes do subprojeto PIBID de Letras/Português desse Campus, e três professores de Língua Portuguesa, bolsistas supervisores desse subprojeto, que atuam em três escolas da Educação Básica de Conceição de Coité, onde o subprojeto se desenvolve: duas da rede estadual e uma da rede municipal. O subprojeto denomina-se “Diálogos possíveis entre universidade e escola: produzindo práticas de leitura e de escrita de gêneros textuais/discursivos”, e propõe um trabalho com sequência didáticas de gêneros textuais/discursivos, do impresso ao digital.

Os sujeitos envolvidos foram entrevistados, além de responderem a um questionário com quatorze questões estruturadas e abertas, que abordaram sobre multiletramentos, multilinguagens, aprendizagens de leitura e de escrita e a formação de professores de Língua Portuguesa, na sociedade atual, enfatizando a necessidade de que tais práticas, no contexto da cibercultura, sejam reconfiguradas

para atender às intenções sociocomunicativas, que conjugam linguagem – em suas articulações e discursos – e tecnologias digitais.

Realizou-se uma análise nas dimensões textual (conteúdo do texto), temática (percepção e argumentação do tema) e interpretativa (identificação dos pressupostos, explícitos e implícitos, utilizados na argumentação dos participantes) dos dados, para uma posterior problematização (discussão e reflexão de questões levantadas pelos participantes da pesquisa) (SEVERINO, 2002), com ênfase no significado que os sujeitos participantes dão às três categorias destacadas neste estudo: formação de professores, multiletramentos e tecnologias digitais.

A escolha desse caminho metodológico para análise dos dados parte do princípio de que um estudo interpretativo “[...] é uma questão de foco substantivo e intenção, e não uma questão de procedimentos para a recolha de dados”.<sup>1</sup> (ERICKSON, 1986, p. 120) São eixos teóricos em discussão, neste estudo: a pedagogia do multiletramento (ROJO, 2012, 2103); os significados de letramentos (KLEIMAN, 2007); os aspectos sociais e possibilidades pedagógicas dos letramentos digitais (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2011); novas práticas de leitura e de escrita que se desenvolvem na sociedade digital (SOARES, 2002); letramento e identidade. (STREET, 2010)

## ***Letramentos e multiletramentos: ampliando conceitos e concepções***

A incorporação das tecnologias digitais no cotidiano dos sujeitos – especialmente dos adolescentes e dos jovens – tem propiciado outros processos de aprendizagem da leitura e da escrita, exigindo que eles construam competências para utilizar as linguagens digitais, de maneira que possam participar das práticas de novos letramentos como formas culturais, transformações de ordem social, que implicam em outros modos de pensar, agir, estar, interagir com o mundo, os quais não excluem o impresso.

.....

1 No idioma original: “[...] is a matter of substantive focus and intent, rather than of procedure in data collection”

Compreender as mudanças de concepções e conceitos de letramento, que se situam entre a cultura do papel e a cultura digital, num contexto de manifestações linguísticas pluriculturais e multiculturais, exige de nós refletirmos sobre alfabetização, letramento e multiletramentos, entendendo estes três conceitos como interdependentes e não excludentes, pois, como explica Soares (2003, p. 92): são “[...] processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis”.

Para a autora, não se trata apenas da criação de novos vocábulos, mas da necessidade de se articular as dimensões técnicas e socioculturais do aprendizado da leitura e da escrita, de se pensar nas práticas sociais que propõem intensas mudanças na sociedade e, entre elas, os modos de ler e de escrever, que nos conduzem a entender que, na sociedade da informação e do conhecimento, é imprescindível pensar os usos da língua escrita para além do impresso, porquanto vinculados a usos e funções desta prática como cultural; da escrita como objeto sócio-histórico.

A concepção de alfabetização, a partir da psicogenética de aquisição da língua escrita, estudo desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1999) representou uma revolução, em oposição às antigas práticas do ensino do sistema alfabético, que não entendiam o sujeito como alguém capaz de pensar sobre como se dá o funcionamento da língua escrita; esta compreensão se transformou quando se passou a dar ênfase ao processo de construção do conhecimento pelo aluno, que ocorre simultaneamente ao ler e escrever. (KLEIMAN, 2005)

Partindo-se desse entendimento, concebe-se a alfabetização, nesta discussão, não como métodos e técnicas de domínio do código escrito, mas como processo complexo, marcado por diferentes enfoques relacionados às diferentes concepções de aprendizagem da leitura e da escrita. Mais precisamente, trata-se aqui de uma alfabetização, para além do método da codificação e decodificação mecânicas de palavras e signos; de uma alfabetização como entendida por Freire (1980): capacidade de o sujeito organizar seu pensamento de modo reflexivo, desenvolvendo certa consciência crítica.

Entretanto, foi preciso ir mais além dessa compreensão de leitura e de escrita, pois as mudanças impostas pelo contexto sociocultural letrado em que vivem os sujeitos, exigiram um novo olhar sobre o ler e o escrever. Portanto, a concepção

de alfabetização foi repensada para atender aos apelos da cultura simbólica; era preciso atender aos aspectos sócio-históricos da sociedade, ir além das palavras e frases, do entendimento de como funciona a língua, para abrir espaço ao processo de letramento que representa o acesso aos diferentes gêneros textuais.

Rojo (2010), ao historicizar a concepção de alfabetização, traz informações que nos ajudam a compreender a necessidade de uma ressignificação de tal termo. De acordo com a autora, satisfazia às exigências da sociedade do século passado o fato de o sujeito saber assinar o próprio nome. Após 1950, a complexidade do mundo do trabalho industrial, aliada ao aumento das práticas letradas na cidade, passou a exigir muito mais que essa habilidade. Em 1958, a UNESCO (1958, p. 93, tradução nossa) declara alfabetizada “[...] a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana”.<sup>2</sup> Por entender a insuficiência de uma prática alfabetizadora centrada apenas na aquisição da linguagem oral e escrita, em 1978, a UNESCO revisa o conceito de alfabetização, ampliando-o para alfabetismo funcional, para designar a condição do sujeito que é

[...] capaz de envolver-se em todas as atividades em que o alfabetismo é necessário para um funcionamento efetivo de seu grupo e de sua comunidade, e também para dar-lhe condições de uso da leitura, da escrita e do cálculo para o seu desenvolvimento pessoal e o de sua comunidade. (UNESCO, 1978, p. 18, tradução nossa)<sup>3</sup>

Tratava-se, naquele momento, de se levar em conta o que era feito com as habilidades de ler e de escrever, em determinados contextos, de modo a relacionar tais habilidades com valores e práticas sociais. Isso implicaria reconhecer a variedade de práticas e um envolvimento, por parte dos sujeitos, em práticas diversificadas, dependentes da cultura e da vida da comunidade. Soares (2005), porém, tece críticas ao conceito de alfabetismo funcional por entender que

.....

- 2 No idioma original: “A person is literate who can with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life”.
- 3 No original: “[...] can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community’s development”.

este não daria conta de abarcar o ensino e aprendizagem da língua como prática social, política e ideológica, como um conjunto de práticas construídas socialmente, envolvendo a leitura e a escrita, reconfigurada por amplos processos sociais, os quais diversificaram as práticas letradas.

Em 1986, surge a palavra “letramento”, tradução do termo inglês, *literacy*;<sup>4</sup> usada pela primeira vez por Mary Kato, no Brasil, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. A autora tinha o objetivo de chamar a atenção para os aspectos psicolinguísticos envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar, partindo do princípio de que a escola precisa cumprir sua função de formar cidadãos letrados, do ponto de vista cognitivo, e no que se refere ao atendimento às demandas da sociedade, que sempre priorizou a língua padrão:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1986, p. 7)

Nesse sentido, infere-se que o conceito de letramento está relacionado ao domínio que cada sujeito, para crescer cognitivamente, precisa ter ao usar a língua escrita, às habilidades que ele precisa desenvolver em relação ao uso da norma-padrão; e o letramento seria consequência da variedade culta. De outro modo, entende-se, também, que “introduzir a criança no mundo da escrita” pode estar relacionado com o conceito de alfabetização.

Conforme Soares (2005), o termo letramento vem do latim *littera* (letra), acrescida do sufixo *-cy*, de onde origina-se a palavra inglesa *literacy*, que, no Brasil, passou a significar “[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer

.....

4 Conforme Soares (2002, p. 35), “[...] *literacy* é a condição de ser letrado – dando à palavra ‘letrado’ sentido diferente daquele que vem tendo em português”.

para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”. (SOARES, 2005, p. 17)

Tfouni (2010) entende o letramento intimamente relacionado às transformações ocorridas na sociedade centrada na escrita com suas múltiplas funcionalidades, com demandas que os sujeitos precisam atender. Assim explica a autora: “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. (TFOUNI, 2010, p. 32) Entretanto, ressalta Tfouni (2010), alfabetização e letramento são processos que devem ocorrer de modo simultâneo.

Essa discussão sobre letramento chama a atenção para o fato de que é preciso dar-se conta da diversificação de práticas e atividades de leitura e de escrita, entendidas como produtos culturais, e da urgência de o sujeito construir um alto grau de desempenho, ao apropriar-se da escrita, de modo que lhe seja possível participar das práticas discursivas materializadas pelos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade letrada.

De acordo com Kleiman (2008, p. 15-16, grifo nosso), “[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ [...] dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Faz-se necessário, portanto, na sociedade atual, compreender e exercitar as atividades de leitura e de escrita como práticas sociais, levando-se em conta os diferentes contextos em que elas se dão.

Nesse sentido, letramento se amplia para além de práticas escolares e do processo de alfabetização e passa a ser concebido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 2008, p. 18-19) Todavia, ressalta esta autora, esses processos se imbricam, pois, mesmo possuindo características específicas, complementam-se, uma vez que, para o sujeito participar das diversas práticas letradas, refletindo sobre seus usos e funções nos mais variados contextos, grupos e culturas, ele precisará ser alfabetizado.

Os estudos de Street (2014) sobre letramento – denominado por ele de “Novos Estudos dos Letramentos” –, focam a perspectiva crítica dos letramentos, dando

ênfase aos aspectos ideológicos da prática social, os quais envolvem discursos e posições, em contextos específicos. O letramento, na concepção do autor, “[...] é uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos [...]”. (STREET, 2014, p. 17) Tal concepção conduz à discussão de letramento no plural, portanto, letramentos múltiplos.

Para Street (2014), o letramento varia de acordo com os contextos e, portanto, não deve ser entendido como atividade homogeneizante, estável, mas como práticas específicas de leitura e de escrita, de natureza ideológica. Esta nova abordagem do autor sobre o letramento contribui, significativamente, para a compreensão de que, em diferentes culturas e discursos acadêmicos, há variados usos e significados do letramento. O autor chama a atenção para as posições antagônicas sobre o letramento: letramento autônomo e letramento ideológico.

Conforme Street, o que predomina na UNESCO e nas agências que se ocupam da alfabetização é o modelo autônomo, no qual prevalecem as habilidades individuais, cognitivas: “O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social.” (STREET, 2014, p. 44) Nesse sentido, o fracasso escolar é atribuído ao sujeito, preso tão somente aos conteúdos escolares, muitas vezes distantes da complexidade da vida social cotidiana; não há uma participação em práticas sociais, relacionadas ao contexto de vida dos sujeitos, por meio das diferentes discursividades da linguagem. O processo de letramento, nessa perspectiva, restringe-se ao aprender a ler e a escrever; um letramento “em si mesmo”.

No modelo ideológico, o letramento acontece no plural, a partir de um movimento de interação cognitiva que permite um diálogo entre o social e o individual do sujeito; consideram-se as ideologias, bem como os diferentes papéis que os sujeitos exercem cotidianamente, e que têm relação com os diversos propósitos comunicativos, os quais sempre variam conforme os contextos em que se inserem os interlocutores. E é por considerar esses variados contextos que o conceito de letramento é pluralizado.

O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se pre-

ocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições 'pedagógicas'. (STREET, 2014, p. 44, grifo nosso)

Nesse sentido, entende-se que, para além da escola, há outras agências de letramento que precisam ser valorizadas, respeitadas, se considerarmos que os letramentos são múltiplos, heterogêneos, e que os leitores já não se restringem mais aos textos (pre)determinados pela escola. Os letramentos variam entre acadêmicos, críticos, visuais, digitais. O envolvimento dos sujeitos nas diferentes atividades que realizam no dia a dia e que depende do contexto ideológico em que se inserem, bem como das tecnologias de que dispõem, faz com que suas identidades sejam diferentes também, conforme suas inserções em práticas letradas. Lembra-nos Street (2010, p. 37) que “[...] as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não em outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes.”. Portanto, as práticas letradas se deixam afetar pelas mudanças e evoluções ocorridas na sociedade e na cultura.

Atualmente, novas práticas de leitura e de escrita tem sido construídas pela mistura do visual, do sonoro e do linguísticos, dinâmica possibilitada pelo advento do computador e da internet, que vem suscitando desempenhos de diferentes letramentos por parte dos sujeitos. Outras maneiras de ler o mundo, práticas que estão para além da escola, fazem evoluir o conceito de letramento. Novas combinações da imagem com a escrita, da imagem com o movimento, da escrita com o som, da imagem com o som motivaram o estudo e a pesquisa dos multiletramentos.

Conforme explica Rojo (2012), um grupo de pesquisadores dos letramentos, – originários, em sua maioria, de países de conflito cultural – reuniu-se em Nova Londres, em 1996, e, após discussões sobre o assunto, lançaram, em forma de um manifesto, a necessidade de uma “pedagogia dos multiletramentos”, que chama a atenção para a urgência de se articular os estudos de letramentos com o contexto educacional; e a necessidade de a escola considerar a multimodalidade bem como a diversidade cultural dos povos da sociedade atual. Segundo Rojo, tal discussão chegou ao Brasil somente por volta de 2006.



A proposta de trabalhar multiletramentos traz as tecnologias digitais como elemento potencializador e integrador, não abandonando, pois, a ideia do trabalho com as práticas letradas que envolvem o impresso. Na atualidade, textos multissemióticos e multimodais precisam compor o conjunto de atividades que envolvem leitura e escrita na escola. Isto se impõe, no contexto atual, dada a necessidade de compreender-se, a partir de um trabalho crítico e democrático, o sentido do ler e do escrever como práticas discursivas, na sociedade tecnológica digital, em que, juntamente com os letramentos institucionalizados, as culturas locais sejam consideradas, valorizadas, trabalhadas; isto é, reconhecer a natureza dinâmica da comunicação, a multiplicidade de significados (culturais, linguísticos e tecnológicos) e seus contextos sociais.

O conceito de multiletramentos, segundo Rojo (2012), difere do de letramentos múltiplos, pois, enquanto estes dizem respeito à variedade e multiplicidade de práticas letradas, valorizadas ou não pela sociedade, os multiletramentos focam os diferentes modos semióticos em sua complexidade e inter-relação, presentes em nossa sociedade, sob a forma de dois tipos de multiplicidades: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. (ROJO, 2012, p. 13)

Os multiletramentos envolvem letramentos midiáticos, digitais, visuais, críticos, científicos, que são incorporados aos letramentos convencionais. (DIONÍSIO, 2005) Nesse sentido, amplia-se a noção de texto para incluir a instância comunicativa que combine os modos semióticos (KRESS, 2000), que constituem os textos as produções culturais, os variados gêneros presentes em diferentes práticas sociais.

Vale ressaltar que o mais importante, nesse processo de multiletramentos, é a emergência da transformação dos sujeitos, do estatuto de receptores, especialmente no contexto escolar – através da participação-intervenção-criação –, para a condição de analistas críticos, capazes de criar sentidos ao lidar com os diferentes gêneros discursivos, seja pelo uso das tecnologias digitais, seja pelo uso de outras tecnologias. Pois, como bem lembra Rojo (2012, p. 8):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação

(‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Nessa perspectiva, o sujeito precisa tornar-se um usuário funcional, capaz de criar estratégias de aprendizagem, a partir de suas referências culturais, da negociação das diferenças, dos significados que emergem de forma multimodal, propiciados, principalmente, pelos aparatos da tecnologia da informação e da comunicação (TIC), e por outros meios de ação-reflexão sobre o discurso, seja ele materializado no impresso ou virtualizado pelo digital.

Para Cope e Kalantzis (2000, p. 5), os multiletramentos resumem dois importantes argumentos, cruciais para os pesquisadores da nova ordem global: “o primeiro argumento se engaja à multiplicidade de canais de comunicação e mídia; o segundo, à crescente proeminência da diversidade cultural e linguística.”<sup>5</sup>

É nesse sentido que o Grupo de Nova Londres (1996) propõe uma “pedagogia dos multiletramentos” que dê conta, no espaço escolar, de um ensino e aprendizagem da linguagem interativa, transgressiva, híbrida, colaborativa, fronteiriça, mestiça, que não discrimine o uso dessa ou daquela tecnologia, mas que as tome todas como recursos para produção de sentidos. Para tanto, como explica Canclini (2008), em nome de uma nova ética e uma nova estética, há que se desterritorializar, descolecionar, já que as culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e a “[...] apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores”. (CANCLINI, 2008, p. 308)

Esses são argumentos fundamentais que nos levam a compreender que houve uma ressignificação das práticas sociais e dos letramentos, com a mudança tecnológica que vivenciamos, desde o final do século passado. Isso tem levado à reflexão sobre o que se ensina, como se ensina e para que se ensina. De acordo com Gee e Hayes (2011, p. 9), “A mídia digital ‘potencializa’ (aprimora e expande)

.....

5 No idioma original: “The first argument engages with the multiplicity of communication channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity”.

as habilidades que a linguagem já possui e dá à linguagem novas habilidades, ou novos poderes. Dessa forma, a mídia digital está fazendo com a linguagem o que as culturas humanas têm sempre feito, desde que herdaram a linguagem”.<sup>6</sup>

A pluralidade semiótica que tem caracterizado a linguagem na sociedade contemporânea propõe repensar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, visto que os textos estão cada vez mais multifacetados que exigem, de fato, uma pedagogia de multiletramentos que leve em conta as práticas híbridas, fronteiriças e o novo *ethos* que elas implicam.

Ressalte-se aqui que não se trata de dar ênfase ao espetaculoso das tecnologias digitais, ao fascínio pelas mídias digitais, que muitas vezes, podem levar o professor a utilizar vários recursos multimidiáticos, mas cultivar velhos hábitos metodológicos. Trata-se de se pensar metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitem leituras e escritas críticas e reflexivas, que levem em conta as multiculturas, os diferentes posicionamentos sociais e políticos assumidos pelos sujeitos e que os possibilitem posicionar-se diante dos fatos da vida, a partir da diversidade de leituras multissemióticas que têm à mão, pois estes sujeitos, inevitavelmente, vão sempre se deparar com “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p. 19)

Nesse âmbito, a discussão se envereda pelos multiletramentos que envolvem, também, os novos modos de enunciação disponíveis nas práticas sociais, e que são propiciados pelas tecnologias digitais, as quais nos disponibilizam textos materializados em diferentes gêneros. Os discursos difundidos pela internet convidam os sujeitos à construção de outros significados, o que constitui desafios para o professor, para a escola.

Kalantzis e Cope (2000, p. 139, tradução nossa) chamam a atenção para o fato de que

.....

6 No idioma original: “Digital media ‘power up’ (improve and expand) abilities language already has and give language new abilities, or new powers. In that way, they are doing to language what human cultures have always done since they inherited language”.

As escolas devem desenvolver nos alunos uma capacidade de expressar e representar identidades multifacetadas, apropriadas aos diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho em que todos os cidadãos se encontram; a extensão dos repertórios culturais apropriados à variedade de contextos em que as diferenças tem de ser negociadas.<sup>7</sup>

Os autores alertam para a necessidade de um ensino-aprendizagem que leve em consideração o contexto em que vivem os sujeitos, hoje, levando-se em conta, portanto, a variedade de textos e contextos. Esse é um desafio posto à formação de professores, num contexto social, em que a complexidade das tecnologias digitais e suas implicações, sejam sociais, sejam culturais, demandam rupturas e transformações, reconfigurações nas formas de agir e de produzir conhecimento tão necessárias à educação, na contemporaneidade. O conceito de multiletramentos precisa ser norteador na formação de professores, hoje, porque, quer reconhecamos, quer não, tal concepção, que envolve outros modos de ler e de escrever, tem produzido diferentes significados de letramentos.

## ***(Multi)letramentos e formação de professores: do processo de reprodução ao processo de construção***

O que se ensina e o que se aprende, como se ensina e como se aprende são reflexões necessárias à formação de professores, que demanda uma proposta que comporte um projeto social e cultural, o qual possa dar conta da diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos desta sociedade em rede.

Para dar conta das demandas desta sociedade, faz-se necessário que o professor receba uma formação para além do pedagógico, que o possibilite, em situações socioculturais diversas, posicionar-se de modo crítico e reflexivo diante da

.....

7 No idioma original: "Schools must develop in students an ability to express and represent multilayered identify appropriate to the diferent lifeworlds, civic spaces, and work contexts that all citizens encounter; the extension of cultural repertoires appropriate to the range of contexts where diferences has to be negotiated".

gama de textos propostos pelos multiletramentos, incluindo os disponibilizados pela tecnologia digital, de modo que, partindo da sua formação profissional e pessoal, ele possa construir competências indispensáveis aos diferentes usos, funções e práticas sociais relacionadas à cultura multiletrada. Pensa-se, desse modo, em uma formação de professor que leve em consideração a necessidade de este sujeito preparar-se para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que inclua outros usos, processos, situações e condições em prol de novos letramentos de indivíduos e de grupos.

### ***Por uma pedagogia dos multiletramentos na formação de professores***

As mudanças geradas no processo de ensino e aprendizagem, decorrentes das novas práticas sociais, ocasionadas pelas tecnologias digitais, trazem ao professor, na atualidade, uma questão que Kleiman e Matencio (2005, p. 9-10) traduzem da seguinte forma: “Como formar os nossos alunos para que possam exercer suas funções de agentes de letramento na escola e na comunidade, de forma independente, flexível e consciente da importância da escrita nos processos de transformação identitária vividos no ambiente escolar?”.

Essa é uma questão que se reveste de intensa complexidade, uma vez que muitos professores de Língua Portuguesa, ainda hoje, não conseguem ver-se e entender-se como profissionais cujos saberes e experiências poderiam ser acionados para encontrar brechas que os levassem a desenvolver práticas pedagógicas, as quais pudessem contribuir para situar os alunos na condição de sujeitos produtores de sentido, capazes de gestos de interpretação que instaurem a autoria, no contexto das tecnologias digitais, dos multiletramentos, que envolvem relações entre gêneros e textos, e entre discursos, a partir do uso de múltiplas culturas, linguagens e semioses.

Na tentativa de instaurar, nos processos formativos dos professores de Língua Portuguesa, um espaço de reflexão sobre essas questões, dialogou-se com trinta bolsistas de iniciação à docência, que, desde o terceiro semestre, realizam experiências em sala de aula, através do subprojeto PIBID de Letras/Português da UNEB – já referido antes –, em três escolas da Educação Básica de Conceição do

Coité-BA, supervisionados por três professores que atuam nessas escolas como professores de Língua Portuguesa. Os professores são bolsistas supervisores do PIBID, que os auxiliam no desenvolvimento de sequências didáticas de gêneros textuais, visando à formação de leitores e produtores de textos.

Na discussão com os referidos sujeitos sobre o que precisa ser melhorado na formação do futuro professor de Língua Portuguesa, a fim de contemplar as novas práticas de letramento, as multimodalidades textuais, os multiletramentos, propiciados pelas tecnologias digitais, alguns deles manifestaram-se revelando a emergência da mudança nos currículos dos cursos de Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa, a fim de acompanharem as demandas dos múltiplos letramentos possibilitados, principalmente, pelas tecnologias digitais:

*A sistematização dessas novas práticas não existe. Muito se fala e discute e pouco se mostra o que isto é na prática escolar. Parece que os professores e a universidade têm ainda um certo pudor em investir seriamente nessas novas experiências dos multiletramentos. (Alberto Souza, bolsista discente)*

*[...] na universidade vemos muitas teorias, as quais nem sempre se encaixam com nossa realidade, temos aulas muito 'conteúdistas' e com postura tradicional, não despertando no discente o desejo de fazer diferente. (Oliveira, bolsista discente)*

*A universidade não prepara o professor em formação a lidar com as demandas, ele só terá conhecimento quanto estiver dentro da sala de aula. (Adélia, bolsista discente)<sup>8</sup>*

Entende-se, a partir dessas falas, que os professores em formação percebem uma lacuna em sua formação: falta-lhes um currículo que integre teoria e prática, visando prepará-los para atuarem no atual contexto sócio-histórico, profundamente marcado pela presença das linguagens multissemióticas e multimodais. Esses professores em formação precisam dominar um conjunto de saberes e conhecimentos, a serem trabalhados no seu período de formação inicial, consi-

.....

8 Contribuições de bolsista supervisor e bolsistas discentes sobre os multiletramentos na escola são trazidas para o texto, a partir deste ponto. Estes sujeitos foram identificados através de pseudônimos por eles escolhidos, a fim de preservarem sua identidade.

derando a diversidade de práticas letradas e as múltiplas identidades dos sujeitos com os quais lidará. Conforme Tanzi Neto e colaboradores (2013, p. 137),

Em um design de currículo pluralista, culturas e identidades dos aprendizes devem fazer parte da construção do conhecimento. [...] As diferenças (culturais, identitárias) são positivas nesse contexto de aprendizagem, pois podem conduzir o aprendiz à percepção e à colaboração com as diferenças.

Faz-se urgente, portanto, com a disseminação de uma cibercultura cotidiana, em que dialogam comunidades locais, regionais e globais; em que se instauram e se entrecruzam diferenças de etnia, gêneros, diferenças de ordem física e cognitiva. Faz-se mister pensar o fazer docente no contexto de práticas multiletradas (isto não significa que se tenha que abrir mão dos letramentos clássicos) as quais se descentram do individual para focar processos sociais mais amplo (TFOUNI, 2010), que extrapolam os letramentos, até então oferecidos pela escola, porque conduzem à necessidade de participação interativa do sujeito nas diversas multimodalidades e multiculturalidades.

Esse é um desafio à formação de professores de Língua Portuguesa: ajustar o letramento das letras com os letramentos das imagens, sons, movimentos, que se multiplicam em uma explosão combinatória de signos e significados – nos diferentes suportes de leitura e de escrita –, aos quais Lemke (2010, p. 462) tem chamado de

[...] ‘significado multiplicador’ (LEMKE, 1994; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Os professores de Língua Portuguesa, que já atuam em sala de aula da Educação Básica, enfatizam a necessidade de o professor, em processo de formação inicial, construir saberes e conhecimentos que os possibilitem agir criticamente em meios às práticas multiletradas:

*O professor precisa saber trabalhar com áudio, vídeo, imagem, e precisa ser crítico, ousado, inovador e motivado a práticas de leitura e escrita voltada à formação crítica dos estudantes, criando novos sentidos numa sociedade em constante transformação. Deve usar a tecnologia como meio de mediação, utilizando as redes sociais, pesquisas em sites, jogos, mensagens virtuais, transformando e ampliando as atividades de leitura e escrita, de modo que essa abordagem esteja ligada à realidade dos alunos, e precisam ser tematizadas na escola. (Luna, bolsista supervisora)*

*A Universidade é o ponto chave na formação do professor, parte dela o incentivo e preparação do professor para atuar em sala de aula. Portanto, é importante que aponte, prepare e utilize o multiletramento na prática pedagógica na carreira acadêmica, desta forma o aluno, futuro professor, saberá trabalhar quando atuante na carreira escolhida. (Zack, bolsista supervisora)*

É preciso que a universidade mude este modelo acadêmico e insira estas demandas em seu currículo; aceitar a realidade, as transformações tecnológicas e contemplar estas demandas sociais tão presente e globalizadas. (Marte, bolsista supervisor)

Os cursos que formam professores de Língua Portuguesa precisam pensar esse profissional como agente, mediador de textos e práticas de leitura e de escrita que incluam o os letramentos híbridos e flexíveis às mutações do mundo social e cultural; portanto, um profissional aberto aos desafios, demandas, possibilidades e contradições da sociedade contemporânea. Em suma, o professor que atuará no contexto escolar atual precisa formar-se para lidar com as tecnologias da leitura e com as leituras das tecnologias. (BARRETO, 2001) Essa é uma necessidade manifestada por um dos bolsistas discentes:

*É preciso que a universidade trabalhe com a formação de professores não apenas com esse modelo que vem atuado há muito tempo. Mas sim, desenvolva meios pelos quais preparem os futuros docentes a trabalharem em sala de aula com essas novas mídias que fazem parte do cotidiano dos alunos. (Maria)*

Entende-se, portanto, que pensar os multiletramentos na formação de docentes de Língua Portuguesa é condição fundante para o funcionamento da relação pedagógica (ANDRADE, 2004), isto é, para se pensar numa relação pedagógica en-



tre professor/aluno/gêneros textuais/discursos que lhes propicie uma interlocução através da construção e apropriação de habilidades e múltiplas competências linguísticas, específicas à tecnologia de leitura e de escrita a serem usadas tanto no interior da escola quanto na vida social e cultural.

Buzato, ao tratar da necessidade de o professor conhecer os gêneros discursivos e as linguagens digitais, explica que, para que se trate da forma menos abstrata possível o modo como o professor, em processo de formação, poderá apropriar-se dos multiletramentos, a fim de contribuir com a realização de práticas multiletradas por parte de seus alunos, há que se refletir sobre o seguinte:

[...] como professores e alunos podem construir colaborativamente, através das TIC, conjuntos de letramentos que os ajudem a dar conta do que a sociedade espera da escola e, ao mesmo tempo, que os ajudem a fazer valer suas próprias demandas por uma sociedade menos violenta, hipócrita e excludente. (BUZATO, 2015, p. 9)

Para tanto, urge pensar-se em uma formação docente que capacite o professor a situar-se nesse contexto de multiletramentos como mediador e problematizador do conhecimento; que saiba posicionar-se de modo aberto e crítico diante do que as tecnologias, especificamente, as digitais, oferecem. É preciso, portanto, que se pense na formação de um educador qualificado, que tenha condições de recriar a prática docente, visando à formação de cidadãos leitores e produtores de texto mais dinâmicos socialmente, de maneira que o ensinar e o aprender promovam maior interação, favorecendo a autonomia dos estudantes. Nesse sentido, é importante refletir, ainda, sobre o que diz Buzato (2015, p. 9, grifos nossos):

Se aceitarmos que os letramentos digitais, as práticas, tecnologias e significados que os constituem não estão separados por uma 'brecha' das práticas, tecnologias e significados que nos trouxeram até aqui, mas, ao contrário, são o fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias até então vistas como coisas separadas, estaremos em posição de começar a pensar uma lógica de formação do professor que não é do tipo 'agora isso e não mais aquilo', mas do tipo 'transformar isso praticando aquilo'.

Em tempos em que a ação estruturante das tecnologias digitais é cada vez mais veloz e a interação é mais complexa; em que a rede digital tornou-se um forte elemento estruturante de experiências de leitura e de escrita; em que a capacidade de virtualizar o atual e atualizar o virtual abre possibilidade para novos letramentos; em que adolescentes e jovens aprendizes fazem uso das interfaces digitais, de modo tão espontâneo, colaborativo e criativo, mediante o potencial de interatividade disponibilizado pela *Web 2.0*,<sup>9</sup> os cursos de formação precisam promover o (multi)letramento profissional do professor, de modo que ele possa fazer percurso de sentidos na/pela articulação de diferentes linguagens, levando em conta a proliferação de signos, efetivamente presentes nas instâncias de formação de professores, de maneira mais consistente.

Diante de novos textos com textualidades tão complexas, tecidos por tantas semioses que contribuem para a produção de efeitos de sentidos; diante da multimodalidade e multiculturalidade, tomadas como traços constitutivos do discurso; diante da nova organização social das comunidades e, conseqüentemente, da nova organização dos gêneros textuais, a prática de multiletramentos se torna extremamente necessária na sala de aula, pois não há mais como pensar em sentidos únicos previsíveis, no trabalho com leitura e escrita.

.....

9 A *Web 3.0* ou *Web semântica*, como evolução da *Web 2.0*, ao incorporar significado às informações da web, possibilitará a professores e alunos, como usuários, organizarem e usarem, de modo mais inteligente, o conhecimento disponibilizado pela internet, em prol de suas atividades de leitura e de escrita, facilitando o aprimoramento de suas pesquisas, já que tal trabalho será feito pela *Web 3.0*, tornando possível um trabalho conjunto entre homem e máquina (inteligência artificial), na busca de informações precisas sobre determinado assunto. (Ler mais sobre o assunto em *Cultura da Participação*, de autoria de Clay Shirky).

## ***Multiletramentos na sala de aula: ampliando práticas de leitura e de escrita para além do sentido único***

Os letramentos são diversos, os significados e sentidos são gerados, disputados, negociados, transformados; e nossas ações interpretativas envolvem valores, atitudes, propósitos, códigos e dispositivos tecnológicos variados. Nesse âmbito, os multiletramentos se situam, ao mesmo tempo, como produtores e produtos/resultados de apropriações culturais, as quais evidenciam processos e conflitos culturais. (BUZATO, 2010) Sendo assim, pensar práticas significativas de leitura e de escrita, na sala de aula, em que os sujeitos assumam a posição de produtores de sentido, requer uma reavaliação das formas de construção de conhecimento que têm sido privilegiadas no contexto formal, as quais ainda revelam estruturas hierarquizantes, que inibem a criatividade e o engajamentos dos sujeitos em práticas digitais, estas cada vez mais presentes em contextos cotidianos. O comentário de Marte, bolsista supervisor, revela-nos uma realidade ainda distante de práticas multiletradas na escola:

*Percebo que as escolas de minha cidade continuam trabalhando de forma simplória, conteudista e tradicional. Não vejo, nas escolas públicas e particulares, desenvolverem projetos que contemplem os multiletramentos. Tenho uma filha que estuda em um colégio particular e não vejo nenhuma ação voltada para o uso de mídias digitais. Em um mundo tão globalizado, são imprescindíveis os multiletramentos; ignorar é negar um direito supremo ao cidadão – a educação.*

A fala de Marte leva à reflexão de que modelos teóricos enformadores ainda alicerçam as práticas de leitura e de escrita no espaço educacional, impedindo que a vida entre na linguagem e a linguagem na vida; que o mundo da vida e o mundo da cultura se confrontem. Essa realidade é percebida, também, por alguns professores em formação que, analisando as práticas letradas, a partir de sua atuação como bolsistas do PIBID, em escolas em que é desenvolvido o sub-projeto já referido, observam:

*É preciso que a realidade social e escolar das crianças e jovens estejam em constante relação, possibilitando que a realidade de vida do aluno seja levada em consideração no momento da avaliação e desenvolvimento da sua aprendizagem no meio escolar, pois são vários os fatores que influenciam no bom ou mau desempenho do aluno no que se refere aos multiletramentos ou acolhimento de todo e qualquer conteúdo didático. (Maria Vitória)*

*O professor deve se preocupar em resgatar, do contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os textos que representam a realidade dos alunos; porém, além disso, a escola precisa possibilitar a inserção efetiva desses sujeitos em novas esferas sociais e prepará-los para o funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital. (Al)*

Os modos habituais de ler e de escrever textos estão sendo, constantemente, reelaborados. Necessária será a reorganização do espaço escolar, tendo em vista a construção de novas leituras e interpretações do mundo social, como explica Tayassu (2011, p. 34):

Cada contexto histórico solicita do leitores e dos usuários da escrita um saber ler e um saber escrever específico: ao seu tempo, lugar e às múltiplas situações de comunicação associadas ao letramento. Assim, cada escola precisa estar, suficientemente, aberta e flexível às mutações do mundo social e cultural, bem como aos desafios, demandas, possibilidades e contradições da vida atual.

Os sujeitos entrevistados compreendem a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas, no sentido de a escola promover letramentos que possibilitem a construção de novas leituras e interpretações; para eles, ao abrir espaço aos multiletramentos, a escola investirá na iniciativa criadora, na construção da autonomia dos alunos, bem como na valorização de sua cultura:

*[Formar] Sujeitos autônomos do discurso, interligados com o mundo e, portanto, com formação de caráter global. Também imagino que esse sujeito seja dotado de dinamicidade comunicativa e alta capacidade de interação. (Alberto Souza, bolsista discente)*

*Primeiramente a escola, estará valorizando a cultura que o aluno traz para a sala de aula, o estudante pode tornar-se o protagonista da história, pois o professor não é mais o detentor de todo o conhecimento e o aluno apenas o receptor, agora ele têm a liberdade de ir em busca do seu conhecimento. Dessa forma o aluno ganha uma certa independência, a qual pode melhorar e facilitar o seu aprendizado. (AL, bolsista discente)*

*Uma escola que utiliza o multiletramento prepara o educando para ser um agente transformador, pois este torna-se crítico, reflexivo e capaz de compreender as transformações que ocorrem no mundo moderno, além de saber opinar e escolher o que é melhor para si. (Zack, bolsista supervisor)*

*Formará sujeitos capazes de valorizar sua realidade, sua cultura, além de sujeitos habilitados a transitar por várias linguagens do ensino, capazes de refletir e dialogar sobre questões diversas. (Oliveira, bolsista discente)<sup>10</sup>*

Práticas discursivas que considerem os multiletramentos implicam a formação de um novo leitor e de um novo produtor de textos que, por sua vez, coloca em discussão as metodologias de ensino e aprendizagem, referentes à leitura e à escrita, em relação com a produção crítica e criativa dos sentidos dos textos multimidiáticos. Tais metodologias precisam pensar o leitor imersivo, revolucionariamente distinto do contemplativo e do movente, perfis cognitivos de leitores assim conceituados por Santaella (2004). O leitor contemplativo é meditativo, silencioso, da era pré-industrial e do livro impresso; o leitor movente é o do mundo dinâmico e híbrido que emerge com a revolução industrial e com ao aparecimento dos grandes centros urbanos; e o leitor imersivo, que nesse estudo merece destaque:

Não é mais tampouco um leitor contemplativo que segue as sequências de um texto, virando as páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissenquencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir

.....

10 Contribuições de bolsista supervisores e bolsistas discentes sobre os multiletramentos na escola são trazidas para o texto, a partir deste ponto. Estes sujeitos foram identificados através de pseudônimos por eles escolhidos, a fim de preservarem sua identidade.

com os nós entre palavras, imagens, documentação, música, vídeo etc.  
[...]

Trata-se, na verdade, de um leitor implodido, cuja subjetividade se mescla na hiperatividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional, onde cada novo nó e nexos pode contar uma outra grande rede numa outra dimensão. (SANTAELLA, 2004, p. 33)

Vale destacar, porém, que as práticas de multiletramentos não excluem os dois primeiros tipos de leitores; eles coexistem, numa relação de reciprocidade, e se complementam. Destaca-se, porém, o leitor imersivo por entender-se que os atos de ler e de escrever têm expandido seu escopo para outros tipos de linguagem, dadas as transformações pelas quais passa a cultura, que se amplia para cibercultura/ciberespaço digital, fundindo-se, de modo indissolúvel, com o espaço físico, a partir de processos de acesso e compartilhamento incessantes e velozes, acrescentando à mobilidade física a mobilidade virtual das redes. Nesse sentido, há que se transformar o espaço escolar para acompanhar esse movimento dinâmico do espaço híbrido em que os perfis leitores se misturam. Como observa um dos bolsistas discentes:

*O melhor meio é trazer essas 'ferramentas' que os multiletramentos já propiciam aos alunos em sua vida cotidiana para dentro da escola, no sentido de desenvolver atividades que contemple essas mídias. Assim, consequentemente contribuirá para desenvolver o aprendizado dos alunos. (Maria, bolsista discente)*

Portanto, diante de uma geração de aprendizes, cada vez mais conectados, interligados, envolvidos em uma gama de variados gêneros textuais, entende-se que essa interação tão intensa que os estimula a ler e escrever cada vez mais, nas redes virtuais, fazendo uso de várias semioses, não pode passar ao largo da sala de aula, já que os multiletramentos, particularmente, os digitais representam uma estágio de evolução do homem em relação à apropriação de outras tecnologias da leitura e da escrita. E a sala de aula, como observa a professora em formação, precisa se transformar para acompanhar o ritmo dinâmico, colaborativo e interativo de produção de conhecimento que marca a sociedade em que vivemos, na qual:

*O aprendizado não se restringe entre quatro paredes de uma sala, mas compreende um vasto espaço pessoal, social e cultural. Desta forma, é necessário levar em consideração todo o contexto da vida do aluno como, por exemplo, o uso das redes sociais sendo estas, muitas vezes, crucificadas por alguns professores em sala de aula. É de extrema importância que o mestre saiba lidar com essa situação, uma vez que é algo que atrai o aluno e se for proibido de forma brutal fará com que ele se revolte contra o professor e contra a escola, influenciando de modo negativo em sua aprendizagem; sendo assim, é preciso sempre ocorrer o diálogo na escola. (Marinni, bolsista discente)*

## ***Concluindo... para outros diálogos e indagações***

A ampliação da interatividade, da criatividade, do dinamismo, dos processos de produção de sentido e de relações subjetivas e interpessoais, advinda dos multiletramentos, intensificados pelo uso das tecnologias digitais, é uma realidade que precisa ser agregada, de modo crítico e reflexivo, à esfera da escola, especificamente, para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A educação precisa saber tirar proveito dessa revolução ocasionada por essas tecnologias e não proibi-las, como bem observa Marinni, professora em formação.

Se os professores de Língua Portuguesa precisam propiciar aos seu alunos a ampliação da competência discursiva, isso não poderá ser feito em detrimento das práticas multiletradas, sejam digitais, sejam impressas. Por conseguinte, esses futuros docentes, certamente, necessitarão de uma formação que lhes propicie construir estratégias metodológicas de leitura e de escrita que incluam múltiplos letramentos, pois as práticas de enunciação multimodal e multicultural exigem que se mobilizem competências e habilidades específicas e complexas para lidar com os multiletramentos multimidiáticos.

Torna-se imprescindível, portanto, na formação de professores de Língua Portuguesa, estabelecer conexões entre os saberes e conhecimentos construídos na universidade com o “chão” da sala de aula da Educação Básica, visando ao bom êxito do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, estas relacionadas às

complexas vivências socioculturais dos sujeitos que leem e que escrevem, cotidianamente, na escola da vida e na vida da escola.

Com a palavra final, o bolsista supervisor, que abre espaço para outras reflexões, ao nos dizer que é preciso

*[...] insistir, fazer acontecer no 'chão da escola', para que se saia do campo abstrato para o real; romper com certos paradigmas educacionais e estabelecer uma conexão entre estas duas realidades [a da escola e a do mundo] [...] Ao colocar o aluno em contato com diversos tipos de linguagens, a escola propicia momentos de aprendizagem, sejam estes em figuras, desenhos, vídeos, letras e sons, fazendo ou não uso da TIC [refere-se aqui à tecnologias digitais] em sala de aula. (Zack, bolsista supervisor)*

## Referências

- ANDRADE, L. T. de. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.
- BARRETO, R. G. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 199-214.
- BUZATO, M. *Letramentos digitais e formação de professores*. 2006. Disponível em: <<http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- BUZATO, M. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N. et al. *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 53-76.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.
- COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of na idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000. p. 3-8.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, 1985. Disponível em: <[http://courses.education.illinois.edu/ci550/course\\_materials/Frederick\\_Erickson\\_Article.pdf](http://courses.education.illinois.edu/ci550/course_materials/Frederick_Erickson_Article.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GEE, J. P.; HAYES, E. R. *Language and learning in the digital age*. Abingdon: Routledge, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of Schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Nova York: Routledge, 2000. p. 121-148.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Ideias sobre linguagem).

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Nova York: Routledge, 2000. p. 182-202.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e Mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, vol. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

LEMKE, J. L. *Multiplying meaning: literacy in a multimedia world*. Arlington County: ERIC Documents Service, 1994. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365940.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

LÉVY, P. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 2003.

ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (Coord.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 15-36. (Coleção explorando o ensino, v. 19).

- ROJO, R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- ROJO, R. Protótipos didáticos para dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-9.
- SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-115.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 set. 2015.
- STREET, B. V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, B. V. Os Novos Estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.
- TANZI NETO, A.; THADEI, J. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- TAYASSU, C. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social(?). In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 17-48.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996. Disponível em: <[http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2015.
- UNESCO. *Records of the general conference*. Paris: UNESCO, 1958. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114584e.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- UNESCO. *Records of the general conference*. Paris: UNESCO, 1978. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032e.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.



# *Sobre os autores*





### ***ANA CAROLINA LIMA NEIVA BITENCOURT***

Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), pós-graduanda em Terapia Cognitiva Comportamental pelo Centro de Psicoterapia Cognitivo Comportamental – WP/RS e graduada em Psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa (2005). Trabalhou como psicóloga no setor de psicologia do Hospital São Luiz – HSL/SP (2010-2011) e lecionou no curso de Psicologia da Faculdade Ruy Barbosa (2007-2008 e 2014). Atualmente é coordenadora de estágios externos do curso de Psicologia da Faculdade Ruy Barbosa, atua como psicóloga clínica com ênfase em crianças e adolescentes (2005-2016) e é membro do grupo de pesquisa em Neuropsicologia Clínica e Cognitiva (Neuroclíc/UFBA) onde realiza investigações sobre TDAH, neurociências e cognição.

### ***ANGÉLICA MONTEIRO***

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Educação Multimídia e doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Atualmente é bolsista de pós-doc da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT, Portugal). Investigadora integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigadora do Research in Education and

Community Intervention (RECI) do Instituto Piaget. É organizadora e autora de livros no âmbito das tecnologias educativas e tem publicado artigos acerca do *eLearning* em contexto de Aprendizagem ao longo da Vida.

### **BIANCA BECKER**

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa. Doutoranda e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Interações Sociais, Tecnologias Digitais e Sociedade (GITS/UFBA) e do Grupo de Pesquisa em Brincadeiras e Contextos Culturais (UFBA). Membro do GT “Brinquedo, educação e saúde” da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Tem experiência nas áreas Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia e Práticas Educativas e Sociologia da Infância. Desenvolve pesquisa sobre brincadeira e contextos culturais contemporâneos, com foco especial às relações lúdicas de crianças e adolescentes com as tecnologias digitais a partir das suas brincadeiras espontâneas – realizadas sem finalidades exclusivamente educacionais e sem mediação direta de adultos.

### **CARLINDA LEITE**

Doutorada em Ciências da Educação e professora catedrática da Universidade do Porto, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, onde é membro da direção do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). É coordenadora de vários projetos educacionais, perita na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), supervisionou 19 teses de doutoramento e 12 pós-doc. concluídos e é autora de inúmeros artigos, nacionais e internacionais, no campo educacional.

### **DEISE JULIANA FRANCISCO**

Psicóloga, licenciada em Psicologia, Mestre em Educação e Doutora em Informática na Educação. Professora no ensino superior na formação em Educação em Psicologia desde 1999. Atualmente é professora do Centro de Educação, na

Universidade Federal de Alagoas. Nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, tem promovido ações entre campos diversos do conhecimento com foco nas relações entre saúde, educação e tecnologias.

### **DOMINGOS CAEIRO**

Professor Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais e de Gestão (DCSG) da Universidade Aberta e Vice-Reitor desde 2010. Doutorado em Ciências Sociais e Humanas/História Contemporânea e mestre em Comunicação Educacional Multimídia e licenciado em História. Membro da Comissão Especializada de Educação do CRUP; vogal do Conselho Fiscal da AUPEC; membro do Senado e do Conselho de Gestão da UAb. Diretor do Gabinete de Gestão Acadêmica e Curricular e coordenador da Unidade de Missão para os Centros Locais de Aprendizagem (CLA) da UAb. Docente do ensino superior na UAb na área da História, tem colaborado na formação pedagógica de professores e participado em congressos e publicado diversos trabalhos sobre a mediatização dos discursos no ensino da História.

### **FRANCISCO GILSON REBOUÇAS PÔRTO JUNIOR**

Jornalista (ULBRA) e Pedagogo (UnB). Mestre em Educação (UnB) e Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Curso de Pedagogia e Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL-UFT). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). Desenvolveu estudos e pesquisas em educação nas prisões no estado do Tocantins, bem como objetos de aprendizagem para a educação a distância com foco em formação de agentes e professores do sistema prisional. Organizador dos livros: *Educação prisional e práticas pedagógicas* (2008) e *Educação Prisional: velhos problemas, novos olhares* (2009).



## **GRAÇA NUNES**

Licenciada em Língua e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Ingleses pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Mestre em Estudos Portugueses Multidisciplinares pela Universidade Aberta. Técnica superior na Universidade Aberta, desde 1990, encontrando-se atualmente a desempenhar funções na Reitoria da UAb, em Lisboa. Desempenhou funções de Counsellor no Eurostudy Centre de Coimbra, pertencente à European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) e integra neste momento a Unidade de Missão para os Centros Locais de Aprendizagem.

## **ILKA DIAS BICHARA**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, mestrado e doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1994). É professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando como pesquisadora e docente na graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Etologia e Psicologia do Desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: crianças e brincadeira, brincadeira e contextos culturais, brincadeiras em espaços urbanos. É atualmente diretora do Instituto de Psicologia da UFBA e coordenadora do GT “Brinquedo, educação e saúde” da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP/Brasil).

## **ISA NEVES**

Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Linha 1 - Currículo e (In)Formação). Graduação em História (UCSal) e em Pedagogia (UNEB). Pesquisadora da área de Educação e Tecnologias digitais. Atuou como professora formadora do programa do Governo Federal Um Computador por Aluno (UCA). Integrou a equipe de roteiro do projeto Búzios: Ecos da Liberdade, jogo eletrônico sobre a Revolta dos Alfaiates (1798) financiado pela FAPESB desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia. Integrou da equipe

de roteiro e dos conteúdos históricos do jogo eletrônico Tríade: Liberdade, Igualdade e Fraternidade financiado pela FINEP. Participou da construção do roteiro do game Desafio no Poló e do Braskem Game Quiz. Área de interesse: Educação na cultura digital, jogos digitais, gamificação, m-learning, classes hospitalares e domiciliares e tecnologias digitais móveis.

### ***J. ANTÓNIO MOREIRA***

Doutorado e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Pós-Doutorado em Tecnologias Educacionais e da Comunicação pela Universidade de Coimbra. Curso de Mestrado em Multimédia pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. Investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra. Atualmente é Diretor da Delegação Regional do Porto, Coordenador Executivo da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA) e Coordenador Científico da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) da Universidade Aberta. Formador e investigador na área das Tecnologias Digitais.

### ***JOSÉ CARLOS RIBEIRO***

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela mesma instituição, e pós-doutorado pela Universidade Nova de Lisboa. É professor do Instituto de Psicologia (UFBA) e pesquisador associado aos Programas de Pós-graduação em Psicologia (UFBA) e em Comunicação e Cultura Contemporâneas (UFBA). É coordenador do Grupo de Pesquisa em Interações, Tecnologias Digitais e Sociedade (GITS) e pesquisador associado ao Laboratório de Pesquisa em Mídia Digital, Redes e Espaço (LAB404). Tem experiência nas áreas de Psicologia Social e de Comunicação, com ênfase em Novas Tecnologias Digitais, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, sociabilidade, interações e processos psicossociais relacionados aos meios e ambientes digitais de comunicação. Bolsista da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/Brasil), processo de pós-doutorado BEX nº 5938-2014-07.

### ***KARLA ROSANE DO AMARAL DEMOLY***

Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), vinculada ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas. Coordenadora do Programa que integra pesquisa e extensão Rede de Oficinandos na Educação e na Saúde e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (UFERSA). Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008), realizou doutorado sanduíche em Antropologia da Escrita, École des Hautes Études en Sciences Sociales Paris (EHESS) (2006-2007) e formação com Humberto Maturana no Instituto Matriztica em Santiago do Chile (2005). Os projetos atuais se organizam em torno dos seguintes temas: atos de escrita e exercício de autoria; tecnologias, saúde mental e educação. Coordena o grupo de pesquisa Linguagens, Cognição e Tecnologias cujos estudos giram em torno do conceito de atos de linguagem e tecnologias como modo de produção de si e do que queremos conservar no viver-conhecer.

### ***LYNN ALVES***

Pós-doutorado na área de jogos eletrônicos e aprendizagem pela Università degli Studi di Torino, na Itália. Professora e pesquisadora do SENAI-CIMATEC-Departamento Regional da Bahia (Núcleo de Modelagem Computacional) e da Universidade do Estado da Bahia. Realiza investigações sobre Cultura digital e suas interfaces, especialmente sobre os seguintes temas: jogos eletrônicos, interatividade, mobilidade e educação. Coordena os projetos de pesquisa e desenvolvimento em jogos digitais<sup>1</sup> como: Tríade (FINEP/FAPESB/UNEB), Búzios: ecos da liberdade (FAPESB), Guardiões da floresta (CNPq, FAPESB, Proforte), Brasil 2014: rumo ao Hexa (SEC-Ba), Insitu (SEC-Ba), Industriali (SEC-Ba), Games studies (FAPESB), DOM (SEC-Ba), Janus (SEC-Ba) e Gamebook (CAPES/FAPESB). E organiza

.....

1 As produções do grupo de pesquisa encontram-se disponíveis na url: <[www.comunidadesvirtuais.pro.br](http://www.comunidadesvirtuais.pro.br)>.

e coordena há onze anos o Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação - construindo novas trilhas.

### **NEANDER ABREU**

Graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1993). Doutor em Psicologia (Neurociências e Comportamento) pela Universidade de São Paulo (2007). Professor adjunto do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Psicologia. É Pós-doutor pela Université du Luxembourg e pela The University of York, com bolsa CAPES. É vice-presidente da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia (SBNP -2013-2015) e membro do Grupo de Trabalho em Avaliação Cognitiva e Neuropsicológica da ANPEPP. É também membro da Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica do Conselho Federal de Psicologia. Vice-Diretor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (2014-2018). É coordenador do Serviço de Psicologia do Hospital Universitário Professor Edgar Santos (UFBA). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Neuropsicologia Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: neuropsicologia, teste, tDAH e memória e atenção.

### **OBDÁLIA SANTANA FERRAZ SILVA**

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1992), graduação em Licenciatura Plena em Letras: HABIL. Port./Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2002); especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela UNEB (1997); mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2006). Doutorado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente, é professora da UNEB, Departamento de Educação, Campus XIV e professora do PPGEDUC, Campus I. Atua como membro nos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Laboratório de Escritas e Autorias (LABEAU), da Universidade do Planalto Catarinense; Comunidades Virtuais (CV),

do PPGEDuC/Campus I-UNEB. Tem experiência investigativa na área de Educação, com ênfase em Ensino, atuando, principalmente, nos seguintes temas: linguagem, leitura, escrita, plágio, autoria, hipertexto, (multi)letramentos, trabalho colaborativo na Web e ensino de língua materna e formação de professor.

### **PAULA PERES<sup>2</sup>**

Doutorada e pós-doutorada na área das tecnologias educativas, mestre em Informática e Licenciada em Informática-Matemáticas Aplicadas. Desempenha atualmente funções de docente, na área científica de informática, do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto/Instituto Politécnico do Porto, ISCAP/IPP. É coordenadora da Unidade de eLearning do Politécnico do Porto (e-IPP) e da Unidade de Inovação em Educação do centro de Investigação em Comunicação e Inovação (CICE) do ISCAP/IPP, é diretora do curso de pós-graduação em Tecnologias para a Comunicação e Inovação Empresarial, em regime de b-learning, do ISCAP/IPP e coordena o Centro de Formação e Serviços ao Exterior (CEISCAP) do ISCAP/IPP. Assume a responsabilidade científica de vários projetos de investigação na área do *e/b-Learning*. É membro da comissão científica de várias conferências e iniciativas nacionais e internacionais no âmbito do *e/b-Learning*. É membro da comissão editorial e editora convidada de vários jornais científicos. Tem livros publicados na área de informática e na área do *e/b-Learning*. Desenvolve diversas atividades de investigação no contexto da integração das Tecnologias WEB no Ensino Superior que resultam na publicação de diversos artigos científicos.

### **RODRIGO BARBOSA E SILVA**

Pedagogo (UNESP), Mestre em Educação (PUC-SP) e Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas (UFBA). Professor da Universidade do Tocantins e pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). Autor do livro *A escola pública encarce-*

.....

2 Ver mais informações em: <<http://www.linkedin.com/in/paulaperes>>.

*rada: como o Estado educa seus presos (2007)* e co-organizador do livro *Educação Prisional: velhos problemas, novos olhares (2009)*.

## **VITOR GONÇALVES**

Professor Adjunto no Departamento de Tecnologia Educativa e Gestão da Informação na Escola Superior de Educação (ESE) - Instituto Politécnico de Bragança (IPB) desde 1999. Doutor em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores - A web semântica em contexto educativo (2007), mestre em Tecnologia Multimédia - Sistemas de Informação para a web, pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (2003) e licenciado em Informática de Gestão pela Universidade do Minho (1998). Nos últimos anos, a sua investigação e publicações relevantes podem resumir-se a três capítulos em livros e mais de 20 artigos em publicações ou atas de conferências peer-reviewed nacionais ou internacionais. Destacam-se ainda os seguintes cargos ou funções: Diretor do Curso de Especialização Tecnológica em Secretariado e Assessoria Administrativa; Membro do projeto INTACT (<http://www.intact-comenius.eu>), financiado com o apoio da Comissão Europeia no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (2012 a 2015). Presidente da Associação Transmontana para o Desenvolvimento e Transferência de Tecnologia (TRANSTEC) de 2011 a 2014.



Formato: 160 x 230mm  
Tipo do texto: Corbel e Milo Serif OT  
Impressão do miolo: EDUFBA  
Papel do miolo: Alta Alvura 75g/m<sup>2</sup>  
Capa e acabamento: Cian Gráfica  
Papel da capa: Cartão Supremo 300g/m<sup>2</sup>  
Tiragem: 400 exemplares

O presente livro traz um diálogo entre pesquisadores do Brasil e Portugal que vêm construindo um sentido diferenciado para as tecnologias digitais em distintos cenários de aprendizagens, a exemplo dos espaços hospitalares e prisionais. As reflexões e resultados das pesquisas aqui socializadas contribuem para a interlocução com estudantes, professores e pesquisadores das áreas de educação, psicologia, comunicação e áreas afins que cotidianamente interagem com esses artefatos culturais, delineando novas trilhas nas investigações que têm as tecnologias como elementos mediadores de questões cognitivas, afetivas, educacionais, culturais e sociais.

ISBN 978-85-232-1567-5



9 788523 215675