



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876

OS LETRAMENTOS NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA

LITERACY IN THE DIGITAL CONVERGENCE CULTURE

MAIA, Ivan Ferrer

UNICAMP

UEMG

Departamento de Ciências Humanas, Campus Campanha-MG

VALENTE, José Armando

UNICAMP

Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes



Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

RESUMO

O objetivo desse artigo é mostrar como o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pode fomentar o processo de construção de novos letramentos em um público considerado excluído, levando em conta a diversidade de canais de comunicação, os múltiplos contextos dos membros envolvidos e a variedade de tomadas de consciências pertinentes à cultura contemporânea. O trabalho foi desenvolvido com 16 idosos e durante a pesquisa, puderam ser identificadas quatro fases no processo de construção de letramentos na cultura da convergência: pré-letramentos, letramentos primários, letramentos medianos e letramentos avançados. Essas fases foram alcançadas conforme os aprendizes desenvolviam novas habilidades em lidar com as diferentes facilidades das TDIC, explorando os múltiplos canais de comunicação. Nessas atividades os idosos puderam tomar consciência de si em relação às diversas situações e contextos da cultura da convergência.

Palavras-chave: letramentos - Tecnologia Digital da Informação e Comunicação - aprendizagem continuada, inclusão digital - tomada de consciência.

ABSTRACT

This paper shows how digitally-excluded senior citizens use information and communication technologies (ICT) for the construction of new literacies in the digital convergence culture, considering awareness raising, multiple contexts of the stakeholders and the diversity of communication channels that are converged in digital resources. The concept of literacies is related to how ICT can be used to expand ways people express themselves through different communication channels. This study lasted three years and involved 16 adults aged between 60 to 78 years. The results showed that they were able to insert themselves into the digital culture with a more critical and creative attitude. Also, during this study it was possible to identify four levels in the process of construction of literacies: pre-literacies, primary literacies, average literacies and advanced literacies. These levels were built according to the learners' ability to develop new skills related to dealing with communication channels, to become aware of themselves and of reality itself, to contextualize actions and, ultimately, the ability to foster change in their own lives.

Key words: literacies - Information and Communication Digital Technology - continuous learning - digital inclusion - awareness raising.



1. INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta parte dos resultados alcançados em um estudo de pesquisa-ação com um grupo de adultos que se apropriaram das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) para a construção de letramentos.

As tecnologias digitais têm proporcionado a convergência de mídias em uma única plataforma que provê serviços midiáticos híbridos, que permite suportar os diversos canais de comunicação simultaneamente. Fazer uso dessas tecnologias, com suas linguagens convergentes, exige outras competências (Valente, 2007, p.13), que contemplem a apropriação das hipermídias, o uso das animações, imagens estáticas e sons, a manipulação da hipertextualidade com seus links e hiperlinks, e a participação ativa. Dentro da lógica participativa, Jenkins (2006) pensa no termo “cultura da convergência” para argumentar que a idéia da convergência deve ser entendida além de um processo tecnológico que reúne várias funções de mídia dentro dos mesmos dispositivos. A convergência representa uma mudança cultural na qual os usuários não ficam na postura passiva, mas são protagonistas na busca de novas informações e no estabelecimento das conexões entre conteúdos midiáticos dispersos (Jenkins, 2006, p.3). Diante desse cenário, pesquisadores da área de educação e TDIC (Lankshear; Knobel, 2003; Martin; Madigan, 2006; Buckingham, 2008a) propõem utilizar outros canais, além da escrita, que visam substituir a conformidade e imitação por um poder imaginativo e reflexivo. Para esses autores, educar para a mídia ou para a TDIC pode ser uma ponte para trabalhar o conteúdo compartimentado dos currículos escolares com o conteúdo híbrido e transdisciplinar, considerando as características sócio-históricas dos sujeitos. A escolarização que “coisifica” ou enquadra pode encontrar na TDIC caminhos criativos para relacionar com o contexto dos sujeitos.

Porém, a educação usando as TDIC não pode ficar restrita às crianças e jovens. Ainda mais se levarmos em conta que o idoso é o público com menor acesso a internet, com apenas 11,2%, segundo IBGE (2008). Para o idoso com baixa escolarização, 4 anos de estudo, o acesso à internet torna-se ainda mais difícil, apenas 7,2% (IBGE, 2008). Quanto maior o grau de escolarização, maior o índice de acesso à internet. Essa questão está vinculada ao rendimento mensal domiciliar *per capita*. A baixa escolarização reforça a necessidade de criarmos condições especiais. Isso significa possibilitarmos acesso às tecnologias digitais com ambientação adequada e com agentes de aprendizagem preparados para trabalhar com idosos



e desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem os aspectos socioculturais, as experiências de vida, o diálogo, a participação nas decisões e as diversas tomadas de consciência, seja em relação à postura enquanto sujeito sócio-histórico, consumidor, político e aprendiz.

As limitações dos idosos, como a dificuldade nas habilidades motoras ou de lidar com informações novas, repercutem nas operações mais simples ao lidar com a informática, como executar duplo clique no mouse, posicionar o cursor em local específico, selecionar palavras etc. Dificuldades que são superadas com a prática e a persistência. Logo, ao perceberem que estão manipulando a tecnologia, sentem a sensação de empoderamento (Valente, 2001), de mais valorizados e de se tornarem cidadãos ativos (Machado, 2007). O domínio das ferramentas digitais pode contribuir para que os idosos estabeleçam novas representações, despertem a consciência e ampliem os próprios sistemas de comunicação enquanto meios para interagirem no mundo. A idéia é criar condições para que o idoso seja um possuidor dos fenômenos de letramentos, alguém que pode fazer parte da cultura da convergência, sem perder os aspectos socioculturais pertinentes a história de cada um.

Dessa forma, o objetivo principal desse artigo é mostrar o uso das TDIC pode auxiliar o processo de construção de novos letramentos na era da cultura da convergência, considerando a diversidade de canais de comunicação, os múltiplos contextos dos membros envolvidos e a variedade de tomadas de consciências pertinentes à cultura contemporânea. Esse estudo permitiu mostrar como adultos idosos superaram as regulações sócio-históricas e apropriaram-se das TDIC para se tornarem partícipes críticos e criativos da cultura convergente.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Foi utilizado o método da pesquisa-ação integral e sistêmica de Morin (2004, p. 91), que permite a participação do ator coletivo de intervir e induzir mudanças. Os três anos de estudo de campo ocorreram em um dos laboratórios de informática das Faculdades Integradas Paiva de Vilhena, unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Campanha - MG. Os sujeitos da pesquisa foram 16 adultos idosos, sendo que 14 eram mulheres e 02 eram homens. Formação educacional de 3º ao 7º ano do Ensino Fundamental e todos eram considerados excluídos digitalmente. Como registro, foi utilizado diário de bordo, vídeo e



fotografia, entrevistas e as atividades arquivadas em Pen Drives e CDs. Os dados captados foram avaliados, principalmente, a partir das concepções de tomada de consciência de Freire (2003;1980); do processo de contextualização de Prado e Valente (2003) e das matrizes da linguagem adaptadas de Santaella (2005).

Os dados resultantes da análise-interpretativa foram associados às categorias, compilados em uma planilha do Excel e inseridos no software CHIC – Classificação Hierárquica Implicativa e Coercitiva (CHIC, 2011; Couturier; Bodin; Gras, 2011) para gerar gráficos de similaridade. As ocorrências e não ocorrências de determinadas categorias foram fixadas em variáveis e tratadas pelo software para gerar regras de associação, que contribuíram para a construção de níveis de letramentos.

3. REVISÃO DA LITERATURA

As práticas ou eventos de letramentos estão sendo trabalhados em diversas plataformas digitais por pesquisadores que não se limitam ao letramento centrado apenas na palavra. Stald (2008) faz estudos sobre o uso de celulares na formação da identidade de jovens estudantes; Stern (2008) utiliza a construção de sites para promover jovens autores e trabalhar a identidade desses jovens; Gee (2007) analisa o papel do *vídeo game* para gerar aprendizagem e letramento; Goodman (2003) utiliza a produção de vídeos para contribuir na mudança social das pessoas envolvidas; Buckingham (2008a; 2008b) e Potter (2008) estudam a construção de letramento diante dos meios de comunicação. Esses pesquisadores, pautados em aspectos etnográficos e socioculturais, utilizam o uso de tecnologia nova, o conjunto de competências necessárias para manusear essa tecnologia e a capacidade de dar significado social ao conhecimento adquirido com apoio da tecnologia.

Esse último item – “dar significado social” – é o que distingue alfabetização de letramento. O sujeito alfabetizado é aquele que consegue codificar e decodificar, dar uso individual à linguagem. O letramento é compreendido como uma prática social, vista de maneira ampla, nos diversos contextos sociais específicos (Kleiman, 1995, p.15). Para Soares (2003, p.72), “o letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais”.

As práticas sociais somadas à pluralidade de plataformas tecnológicas e às diversas abordagens de conceber o letramento caracterizam uma nova denominação do termo letramento para letramentos (no plural). Também se encontra na literatura especializada termos como: *digital literacy* (Martin; Madigan, 2006; Gilster, 1997), *information literacy* (Bruce, 1997), *eletronic literacy* ou *e-literacy* (Buzato, 2001), *media literacy* (Potter, 2008), entre outros. Esses autores consideram que o domínio das habilidades ou conhecimentos técnicos não garante que os sujeitos sejam considerados letrados. Será a apropriação dos meios para se inserir no mundo, construir relações entre os homens e a realidade que o tornará partícipe de sua época.

Na era da cultura da convergência, é importante entender os letramentos na sua complexidade inter e transdisciplinar. No mínimo, três variáveis devem ser levadas em conta para caracterizar essa complexidade:

- **Canais de Comunicação:** os canais de comunicação foram classificados em oral, escrito, visual, sinestésico e digital – adaptado das matrizes da linguagem do pensamento de Santaella (2005). Essa classificação possui uma similaridade com os sentidos e as funções de canais de comunicação capazes de permitir aos sujeitos serem partícipes do mundo, expandir seus sentidos e suas manifestações cognitivas.

- **Contextos:** o processo de contextualização passa por três estágios, conforme Prado e Valente (2003): **contextualização** - caracteriza-se por enfatizar tanto o local em que o sujeito atua como a sua própria atividade prática. A formação sendo desenvolvida no local do sujeito favorece a criação de uma nova cultura na comunidade e propicia o envolvimento de outros sujeitos do local, que poderão apoiar e mobilizar para a realização de práticas inovadoras. **Descontextualização** - é a reflexão sobre a própria prática e o local, com interiorização de novos significados capazes de serem aplicados ao contexto. **Recontextualização** - possibilita ao sujeito colocar em ação os pressupostos teóricos no contexto e recriar dinâmicas que permitam lidar, ao mesmo tempo, com as inovações oferecidas pela tecnologia e seus compromissos com a comunidade.

- **Tomadas de Consciência:** para Freire (1980), a tomada de consciência é a postura reflexiva da própria condição e da condição de suas práticas sociais no mundo. Para ele, o sujeito pode alcançar três categorias de consciência: a primitiva, no sentido de agir de maneira automática, sem estar consciente da situação; a consciência das ações externas, quando começa a perceber o contexto social; e a consciência de si mesmo, quando relaciona e entende com lucidez o



contexto sócio-histórico com a própria realidade atual. A tomada de consciência está interligada à interação mútua, conforme Primo (2007, p.101), ela é uma interação que promove sentidos e transformações significativas entre as partes.

Diante dessas três variáveis, pode-se dizer que os letramentos são competências em utilizar os canais de comunicação, de maneira consciente, em contextos socioculturais específicos. Os canais também são ferramentas do fazer, conhecer e perceber, que podem promover transformações internas da consciência. E essa tomada de consciência não é voltada só para as disputas de poder, dominações e relações políticas. Na contemporaneidade, mais do que nunca, é necessária a tomada de consciência para o que é vivido, para as representações, para as simulações e para o consumo, assim, torna-se mais pertinente em falar de tomadas de consciência, também no plural. O contexto, de mesma forma, deve ser compreendido de maneira diversificada, pois cada sujeito possui uma relação íntima, integral e sistêmica com o seu meio. Ele cria sistemas de representações mentais em situações histórica e socialmente situadas, variando suas instâncias de ações e modos de entender o mundo.

4. RESULTADOS

A análise utilizando o software CHIC foi importante para a compreensão do processo de letramentos dos aprendizes. No entanto, por questão de espaço não será feita a análise das árvores de similaridade e sim, apresentado as quatro fases que foram identificadas, : pré-letramentos ou repetição, letramentos primários ou adaptação, letramentos medianos ou consciência crítica, e letramentos avançados ou transformação. Essas fases aconteceram conforme os aprendizes desenvolveram novas habilidades em lidar com os canais de comunicação, tomando consciência de si em relação às diversas situações e aos contextos da cultura da convergência.

4.1. Pré-Letramentos ou Repetição

O início das atividades foi marcado por posturas que podem ser classificadas como ingênuas ou, conforme Freire (1980), primitivas. Isso pelo fato de que os aprendizes mantinham uma performance ainda dependente e bastante insegura diante do computador. Havia até uma concepção mágica em consequência da falta de conhecimento de como os



recursos tecnológicos funcionavam. Era um sentimento coletivo, ainda não havia a construção individual de significados e de estruturação reflexiva e relativa.

Apesar dos mediadores sempre buscarem o diálogo sócio-histórico, as ações dos aprendizes, estavam pautadas na repetição ou na dependência das instruções dos mediadores. Algumas ações iniciais em que os aprendizes reproduziam as instruções foram: ligar/desligar a CPU, o monitor e o estabilizador; manipular o mouse; clicar nos botões do mouse; utilizar os dígitos do teclado; entrar no sistema operacional; clicar no atalho do browser de navegação ou de algum aplicativo. Eram repetições de ações dos mediadores para inserir ou receber dados - *input* e *output*. Agiam de maneira automática, sem contextualização e referência sociocultural. Por isso, podem ser classificadas como ações de pré-letramento.

Eles repetiam as ações demonstradas pelos mediadores sem perceber conscientemente as causas dos acontecimentos. Observavam os resultados acontecerem, mas não compreendiam. Por exemplo, a ação de ligar o computador e conectar-se à internet era quase mágica, não entendiam a lógica dos fatos. Os pensamentos sobre as ações eram saudosistas. Comentavam sobre a tecnologia de suas épocas que eram bem diferentes. Os mediadores tinham que ficar constantemente ao lado dos aprendizes dando-lhes suporte e promovendo reflexões sobre a causa e o efeito no processo de manipulação de algum recurso tecnológico. As dúvidas dos aprendizes, normalmente, eram sobre algo simples - qual botão clicar, duplos cliques com o mouse, localização de algum caractere no teclado e, principalmente, dificuldade sensório-motora.

À medida em que os aprendizes iam interagindo com o computador, eles adquiriam mais confiança em operá-lo sozinhos. Enquanto os mediadores estavam se relacionando com algum aprendiz, os outros colegas tentavam, por conta própria e pelo método de tentativa e erro, descobrir a solução das dúvidas que surgiam. Mas, as tentativas eram baseadas nos modelos demonstrados pelos mediadores – tentavam reproduzir as ações. Era uma autonomia limitada, sem aprofundar na causalidade dos fatos e, muitas vezes, as conclusões eram apressadas, baseadas nas aparências.

4.2. Letramentos Primários ou Adaptação

Nessa fase, os aprendizes conseguiram fazer uso dos diversos canais de comunicação e superar as operações básicas do computador: ligar e desligar, manusear o mouse e o teclado, e utilizar o processador de texto, o site de busca, entre outras. Podem ser destacados três tipos



de atividades predominantes: jogos digitais, produção e digitação de texto e acesso às músicas de época.

- **Atividades de jogos digitais:** essas atividades contribuíram para capacitá-los no manuseio do mouse, teclado, cursor e para quebrar o “fetiche” em relação ao computador e à internet. Os jogos mais utilizados foram o da memória, de sinuca e de quebra cabeça. Esses jogos envolveram uma complexidade de ações para os usuários novatos. Além de realizarem atividades cognitivas, e atividades relacionadas com a interatividade e psicomotricidade, e trabalhar os aspectos visuais, sonoros e textuais, os jogos contribuíram para aumentar a auto-estima dos aprendizes por terem aprendido a jogar na internet. Isso contribuiu para deixá-los mais motivados para aventurar em outras ferramentas.

- **Atividades de digitação e produção de textos:** após as atividades de jogos, os aprendizes exercitaram a digitalização de textos, escrevendo mensagens, poesias, depoimentos sobre as atividades. Esse exercício contribuiu para a localização dos caracteres e para compreenderem a lógica de digitação, que é diferente da escrita manual ou datilografada. Alguns aprendizes desenvolveram o prazer pela escrita, digitando algum texto em quase todos os encontros. Outros demonstraram, no início, receio de escrever “errado”, preocupados com as regras gramaticais. Quem demonstrou essa preocupação foram principalmente os aprendizes com menor grau de escolaridade. Como a proposta não era realizar aulas de normas gramaticais, as intervenções quanto a essas normas ocorriam por solicitação do próprio aprendiz.

- **Atividades de audiovisual de músicas de época:** essa atividade oportunizou o acesso a outros canais de comunicação, semelhante às atividades com os jogos, e vincular essa nova experiência às vivências e às lembranças dos aprendizes. Os aprendizes demonstraram curiosidades e ansiedades em procurar canções no YouTube que ouviam quando jovens, por exemplo, canções de Nelson Gonçalves e Altamar Dutra. Visualizar e ouvir os cantores de época fez com que recordassem os bailes que frequentavam, dialogassem com os colegas sobre a História da Música e vivenciassem o acesso às informações não textuais.

No início, o nível de letramentos era básico, agindo de maneira automática, sem compreender grande parte das ações ou reproduzindo os movimentos dos mediadores. As



tomadas de consciência eram mais primitivas, de deslumbramento e até de mistificação. Por isso, os primeiros contatos com as diversas facilidades das TDIC ficaram mais centrados em atividades que permitiam os usuários novos a romper com o sentimento de medo e aproximá-los do universo de que estavam excluídos. As atividades nessa fase não exigiam operações complexas, por outro lado, foram utilizados os aspectos socioculturais que lhes faziam sentido, vinculados ao contexto. O nível de interação também era baixo, não se preocupavam em relacionar com o outro, mas na própria performance ou atuação. Os aprendizes passaram a “enxergar” melhor o mundo externo, mas ainda não o relacionavam significativamente com o próprio mundo. Essa fase coincide com a que Freire (1980) denominou de consciência externa.

4.3. Letramentos Medianos ou Consciência Crítica

A terceira fase pode ser classificada como um estágio transitivo (Freire, 1980) ou mediano de letramentos. Os idosos foram da ação automática para a reflexiva em relação a alguma atividade específica, mas sem estabelecer vínculos com o próprio contexto. Nessa fase, eles conseguiram captar informações em sites de busca e acessar mensagens e arquivos por e-mails.

- **Atividades com e-mail:** de início, não foram todos os aprendizes que conseguiram utilizar e compreender o e-mail. Muitos tinham dificuldade em entender a lógica do cadastro - confundiram o login e a senha. Quando entravam no e-mail, atrapalhavam-se nas opções de enviar mensagem nova, ver as recebidas, responder e, principalmente, enviar anexos. As apostilas, nesse momento, também foram úteis. Serviram como fontes de “lembrete” ou consulta para os aprendizes. Quando conseguiram se cadastrar e começaram a utilizar o e-mail, enviando mensagens simples aos colegas e aos mediadores, entusiasmaram-se e se encantaram com a possibilidade de comunicação remota. Logo tomaram consciência sobre a possibilidade de conversar com familiares e amigos distantes. No início, nas trocas de e-mails entre colegas e mediadores, utilizaram de informações praticamente prontas da internet: imagens, textos, links para outros sites, links para algum vídeo no YouTube, receitas de culinária, notícias, mensagens apresentadas em Power Point.

- **Atividades de busca de informações pela internet:** A captação de informações pela internet também foi trabalhado com os aprendizes. Os principais temas escolhidos por eles foram flores, receitas, notícias sobre a cultura de massa, ervas medicinais, artesanato, crochê e tricô. Esses temas eram, na sua maioria, descompromissados, sem o peso de alguma obrigação. O fato dos aprendizes terem escolhidos os temas contribuiu, ainda mais, para envolvê-los nas atividades. Escolheram porque realmente se interessavam pelo assunto. Os aprendizes anotavam as informações acessadas pela internet e, em vários momentos, levavam-na para suas casas, para além da interface. Comentaram que os maridos ou filhos se surpreendiam com as informações atuais que levavam. Alguns conseguiram aplicar as informações às próprias vidas, ou seja, deram sentido prático a elas. Por exemplo, uma aprendiz acessou informações sobre ervas medicinais e esse acesso foi feito em sua casa. O objetivo da aprendiz era buscar informações que pudessem “contribuir para o bem estar do organismo”.

Os aprendizes alcançaram um nível de consciência transitória. Eles começaram a estabelecer reflexões durante as atividades que exerciam com as TDIC. Os aprendizes estabeleceram novos níveis de aprendizagem ou descontextualização no sentido de começar a relacionar essa nova aprendizagem com o próprio contexto.

O nível de interação pode ser considerado mediano, pois eles estabeleceram relações, mesmo que básicas, com outros colegas. Foi uma grande superação para quem estava à margem das novas tecnologias. Os aprendizes desenharam um novo percurso esquemático, uma passagem para o processo de conscientização, com enraizamento nas causas históricas da realidade e nas materiais. Perceberam as implicações e relações que se construíram entre as ferramentas digitais e seus mundos.

Tomar consciência dessas ações significou transitar em novos estágios operacionais, apoiados nas suas situações cotidianas, e superar a condição de coagidos diante de situações que não eram convidativas ou que não tinham relação com a vida de cada um. Outro exemplo dessa transição foi quando um aprendiz descobriu que poderia verificar o nível de qualidade de acesso ao serviço de internet. Entrou em um site específico e verificou que a qualidade do serviço que estava pagando era aquém do prometido, que constava no contrato. O que o levou a reivindicar uma qualidade melhor, repercutindo no aspecto econômico.

Os aprendizes passaram a ter uma postura de inquietação diante de problemas encontrados, não ficavam passivos diante de questões suspeitas. Tornaram-se mais críticos

diante de algumas questões que eram desprovidas de análise ou crítica. Ficaram mais inquietos ao reconhecer suas quietudes. Verificaram que determinadas questões poderiam ser mutáveis. Por outro lado, também estabeleceram uma consciência mais crítica, lúcida, desmistificando as tecnologias digitais. Pelos diálogos e práticas com as tecnologias, compreenderam as relações circunstanciais, a situação enquanto idosos, com hábitos e posturas definidos por um período histórico, que repercutiam em causas que os inibiam ou coagiam de se sentirem capazes de se transformarem. Dialogar sobre a própria realidade foi um encontro com a autoconsciência – desvelar a realidade. Dessa forma, encontrar a vocação ontológica de humanizar-se, de tornar-se um sujeito que se apropria de ferramentas para promover ações transformadoras na própria vida.

A realidade presente na consciência dos aprendizes foi resultante de suas interações entre colegas, mediadores, com a realidade que o cercam e com a própria produção. As interações estabeleceram significações, produzindo expressões ou linguagens por meio de seus produtos ou criações. Esses produtos eram a representação da síntese de suas consciências do momento em estágio transformativo de novas significações diante das TDIC. Um processo dialético entre a consciência individual com a social. A primeira foi quando o aprendiz produziu sentido pessoal às significações, ocorridas nas próprias estruturas mentais. Substituiu situações mágicas ou ingênuas por princípios de causalidade. Verificava, testava as descobertas. Na consciência social, as significações eram geradas nas relações objetivas, de trabalho, e refletidas nas linguagens.

Os produtos passaram a constituir estados de linguagens para os aprendizes. Eles em si tinham força de significados e comunicação - seja por apresentar uma técnica manual, um resultado criativo realizado com a ajuda da internet, uma estrutura estética ou por apresentar uma funcionalidade. As práxis dos aprendizes unidas com os diálogos e reflexões oportunizaram a construção de diferentes sentidos. A fusão de reflexão e práxis se tornou parte de um domínio do consciente, transformando-se em operações conscientes.

4.4. Letramentos Avançados ou Transformação

Nessa fase alguns aprendizes já conseguiram demonstrar reflexões sobre a importância de sua atividade para a própria vida. Quem conseguiu alcançar esse estágio, compreendeu os acontecimentos causais e circunstanciais, relacionando-os com a própria realidade ou



contexto. Essas características ficaram mais evidentes quando os aprendizes tomaram consciência de que as ferramentas digitais poderiam contribuir para que elas pudessem se manifestar ou se expressar com inserção de trabalhos manuais próprios ou por meio de debates de idéias.

Duas ferramentas da Web 2.0 se destacaram nessa fase, novamente o Orkut e o Vila na Rede. Vários aprendizes utilizaram essas plataformas para inserir seus trabalhos feitos em casa, no dia-a-dia. A figura 01 mostra a plataforma Orkut sendo utilizada para exibir trabalhos manuais, como crochê e tricô, pintura em tecido e trabalhos em madeira e pintura em tela.

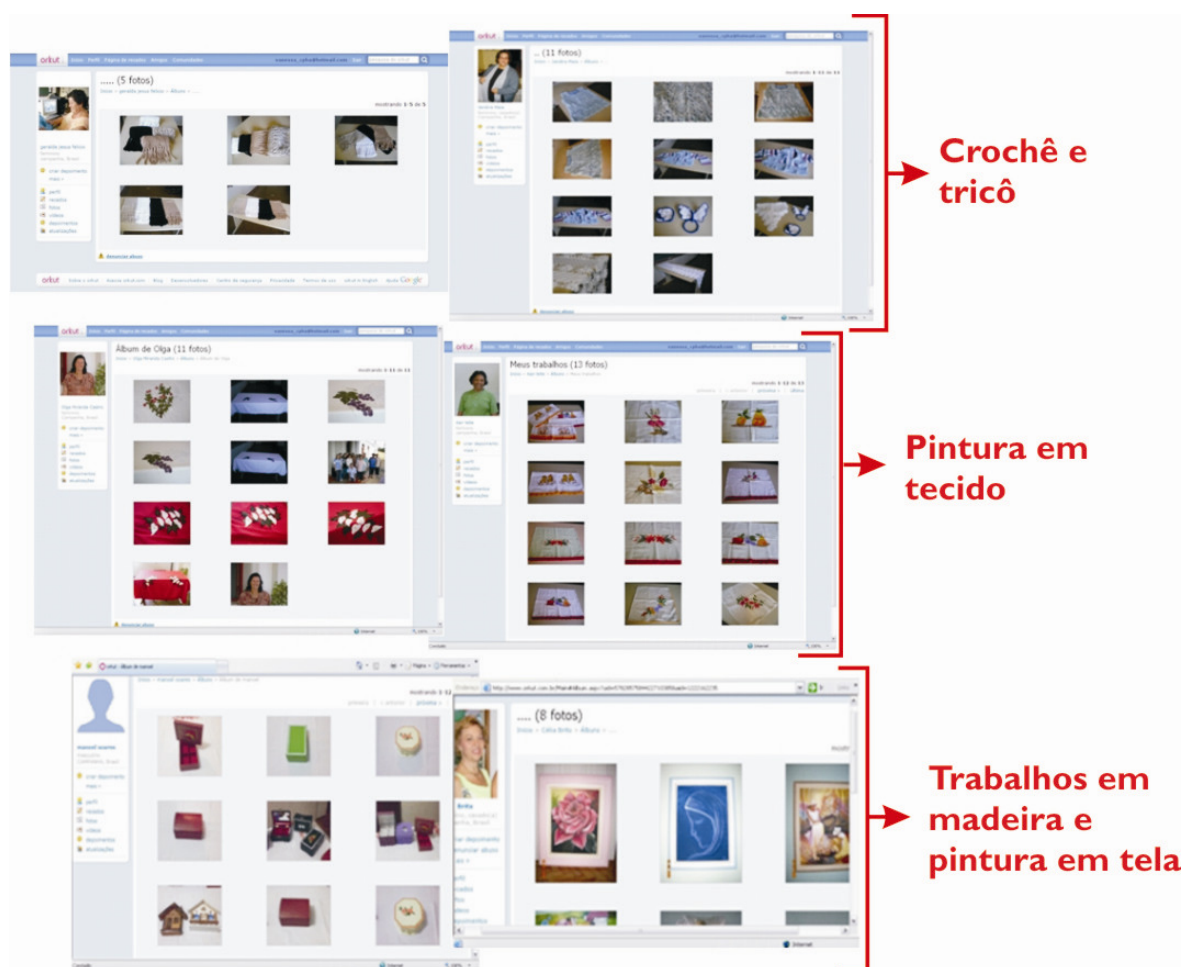


Figura 01. Uso da plataforma Orkut para divulgar trabalhos manuais.

Os aprendizes também construíram conteúdos para inserirem nesses sites. Por exemplo, na figura 02, a aprendiz fez uso da plataforma Vila na Rede (falar algo sobre o Vila) para mostrar como ela criou bolsas, cintos e outros produtos com crochê e materiais recicláveis. Com a ajuda dos mediadores, ela gravou vídeos explicativos e tirou fotos de partes da produção, que foram inseridos na Vila na Rede.

Aprendiz conseguiu entrar com o login e a senha

Inserção de vídeo para mostrar o processo de construção de uma toalha

Inserção de fotos para mostrar o processo de construção de peças de crochê, utilizando materiais recicláveis

Comentário elogiando e solicitando informações sobre o trabalho da aprendiz

Figura 02. Uso da plataforma Vila na Rede para apresentar o processo de construção de peças artesanais, utilizando crochê e materiais recicláveis.

Usuários da Vila na Rede visitaram o perfil da aprendiz, viram os produtos e fizeram comentários com elogios, até mesmo solicitando informações sobre valores dos produtos, apesar de que a aprendiz não tinha interesse de venda dos produtos, mas de mostrar o processo de criação dos mesmos.

Outro exemplo, que pode ser visto na figura 03, foi a explicação do modo de produção de uma receita de família - pastel de banana com canela. A aprendiz conseguiu entrar com o login e a senha, inseriu informações pessoais de contato, digitou a receita do pastel de banana com canela e postou fotografias do produto. A aprendiz também recebeu comentários de usuários da plataforma Vila na Rede. Um dos usuários trocou informações com a aprendiz sobre dicas de como aproveitar a casca de banana.

The screenshot displays a user interface for the 'Vila na Rede' platform. The main content is a recipe post titled 'Pastel de banana com canela'. The post includes a contact information section, a list of ingredients and instructions, and three photographs of the pastries. Below the photos is a comments section with several user responses. Red annotations with arrows point to specific elements: 'Aprendiz conseguiu entrar com o login e a senha' points to the top navigation bar; 'Inseriu contato' points to the contact information; 'Postou a receita' points to the recipe text; 'Inseriu fotos do pastel de banana com canela' points to the three photos; and 'Comentários de outros usuários' points to the comments section.

Figura 03. Uso da plataforma Vila na Rede para apresentar uma receita de pastel de banana com canela.

A partir dos produtos inseridos nas redes sociais, de certa forma, os aprendizes contavam suas histórias e falavam sobre suas vidas atuais. Ao fazerem uso da tecnologia digital, que também é um novo instrumento de contar história, acrescentavam outros significados às suas vidas. Os aprendizes que, de início, tinham a oralidade enquanto força discursiva, os “causos” ou a “contação de histórias”, agregaram-se a escrita e o audiovisual a seus sistemas de comunicação. Novos capítulos ou modos de contar histórias foram incluídos à vida. Os mediadores tornavam-se cúmplices dessa nova história e das superações dos desafios. Ao dialogar com os aprendizes sobre as vivências inéditas, ocorria uma re-adoração da realidade, vista com outros significados e oportunidades de realizações. As possibilidades de ações, de escolhê-las é um aspecto de caráter eminentemente político. O aprendiz era desafiado a refletir sobre as suas decisões enquanto utilizava a internet. A cada mídia que tinha acesso, era levado a pensar sobre as possibilidades que ele próprio poderia criar - uma postura de decisão, uma ação política de construir ou criar, e não apenas de receber a informação passivamente.

Nessa fase, os aprendizes já conseguiam apropriar-se das tecnologias e dar uso a elas. Outros exemplos específicos ilustram essa idéia: acessar notícias sobre a greve de Bancos e avisar o marido; buscar informações sobre um festival de música (Festival da Canção) e se inscrever; pesquisar cifras musicais em sites; comunicar-se com canais de TV; encontrar na internet as novas leis do IBAMA para auxiliar no preenchimento correto de notas fiscais da própria marcenaria; voltar a estudar no programa de Educação de Jovens e Adultos e utilizar a internet para a realização dos trabalhos escolares; atuar como agentes de aprendizagem no núcleo familiar; até conhecer um namorado pela internet e manter contato diários por e-mail e MSN.

Os aprendizes estabeleceram, nessa quarta fase, um nível de letramentos mais avançado. Foram observadas tomadas de consciência sobre o uso social das TDIC, a ponto de promover transformações no contexto, ou seja, ocorreram recontextualizações na vida dos aprendizes. Essas recontextualizações (Prado; Valente, 2003) ocorreram tanto no aspecto intelectual e perceptível em relação às TDIC, quanto no aspecto das práticas em contextos sociais específicos. Eles, utilizando dos meios digitais, também obtiveram interações mais avançadas, realizando diálogos mais significativos entre os pares.

5. DISCUSSÃO SOBRE AS QUATRO FASES

As atividades foram sustentadas pela estratégia do diálogo com os aprendizes. Foram ouvidos dos mesmos, histórias de vida, desejos e necessidades, o modo de viver, seus trabalhos e hobbies, seus gostos. Com o diálogo, buscou-se manter a relação ensino-aprendizagem-motivação-satisfação.

No estágio de pré-letramentos, os aprendizes estavam apegados aos aspectos psicológicos como insegurança, fetiche e dependência. Tiveram que superar esses aspectos para estruturar as bases do processo de construção de letramentos. Os aprendizes repetiam as ações operacionais dos mediadores sem estabelecer tomadas de consciência.

Nos letramentos primários, eles conseguiram superar a dificuldade sensório-motor, desenvolver operações básicas, e aprenderam a dominar os elementos técnicos, a articular operações mais simples de hardware e software. Os aprendizes entraram no processo de se adaptarem ao manuseio dos recursos tecnológicos.

Nos letramentos medianos, as tomadas de consciência começaram a aparecer de maneira mais significativa, a compreender determinados usos das ferramentas digitais. Foi possível desenvolver atividades usando diversas ferramentas da Web 2.0, dar uso social às novas tecnologias, potencializar as interações e ampliar a rede social. As propostas com operações mais complexas foram trabalhadas gradativamente, respeitando o tempo de aprendizagem mais lento, para que eles não se sentissem pressionados e não tivessem um sentimento de fracasso, e desistissem.

Nos letramentos avançados, ocorreram transformações intelectuais, perceptivas e até contextuais. Os aprendizes passaram não só a se manifestar na rede social, como também a contribuir com conteúdos.

Contudo, em todas as fases ocorreram transformações intelectuais, perceptíveis e, até mesmo, transformações no próprio contexto. Mas, essas transformações ocorreram proporcionalmente à aprendizagem de novas competências e a capacidade de tomadas de consciência. Quanto mais conhecimentos eram construídos, maiores eram as práticas de letramentos e mais significativas eram as transformações. Por isso que na última fase há um número maior de práticas de letramentos com transformações contextuais.

É relevante destacar que a passagem de um nível de letramentos a outro não se deu de forma exata ou precisa. A análise das árvores de similaridades do CHIC mostra que alguma variável que pertencia a uma determinada categoria não aparecia ou desaparecia abruptamente. Ocorria um processo de transição, ou de *dégradé*, durante as mudanças de categorias ou de níveis de letramentos.

A figura 04 apresenta uma representação para essas transições, sem que haja choque de categorias ou de níveis. A coluna remete à estrutura dos níveis de letramentos, onde o degradê indica a fase de transição entre os diferentes níveis de letramentos. A linha fina espiralada representa a passagem de variáveis que compõem as categorias.. A linha das variáveis transita sinuosamente na estrutura dos letramentos. As cores da linha espiralada ultrapassam os limites das cores da estrutura, demonstrando que as variáveis não se restringem precisamente às classificações dos níveis de letramentos.

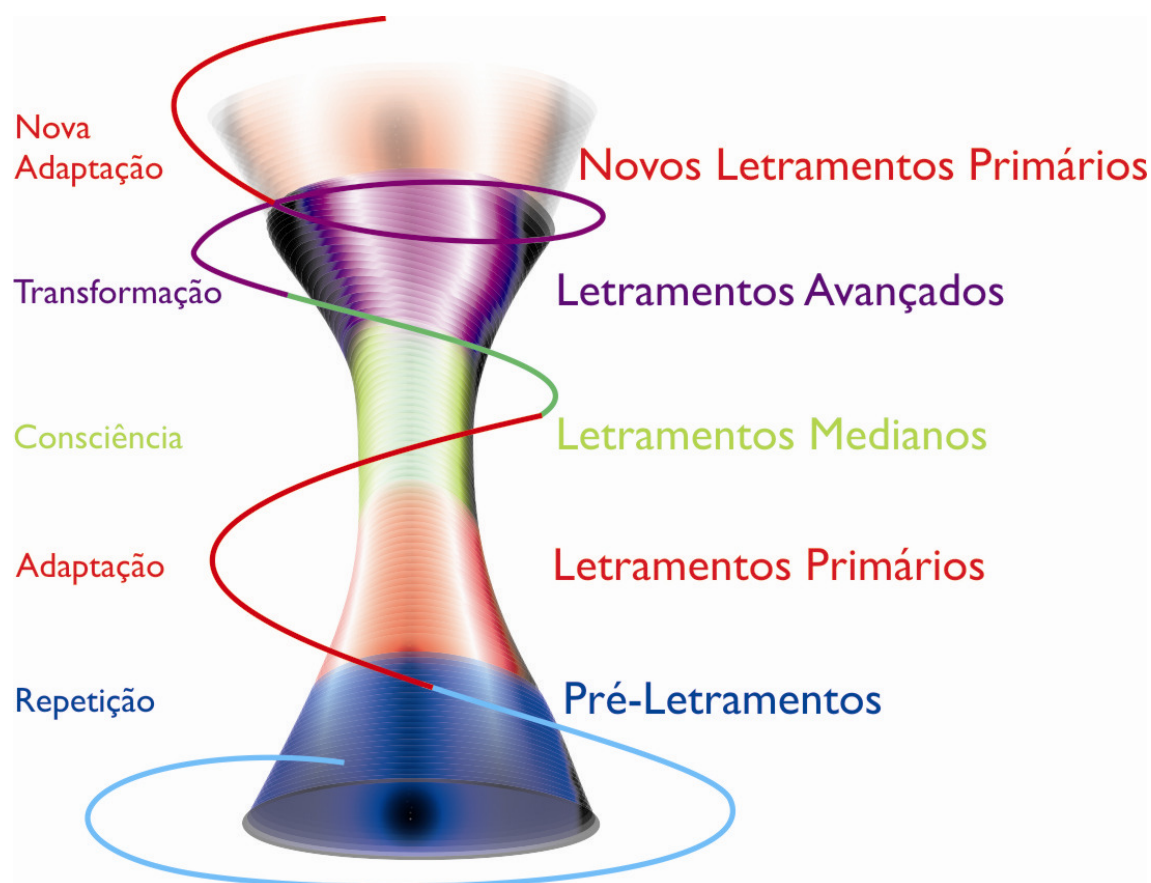


Figura 04. Níveis de letramentos.

A figura 04 mostra que o nível pré-letramentos ou de repetição deve ser superado para iniciar o processo de letramentos. É necessário romper os valores emotivos ou psicológicos, característicos de sujeitos coagidos ou excluídos, que impedem o desenvolvimento e a construção de letramentos. Uma vez que esses valores são controlados e há a progressão para os outros níveis de letramentos, principalmente o avançado, os sujeitos adquirem segurança, auto-estima e estruturas de significados que os liberta das amarras. Quando o sujeito for iniciar o processo de novos letramentos ou começar uma nova adaptação, é possível que ele pule os obstáculos iniciais. Para ilustrar essa ideia, a figura 04 mostra a passagem do nível de letramentos avançados ou de transformação para a formação de novos letramentos primários ou de nova adaptação. Dessa forma, haverá um *continuum* no processo de construção de letramentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para um público contemporâneo do telégrafo e da TV à válvula, foi um grande desafio superar as regulações adquiridas durante a vida, e entrar no mundo da cultura da convergência. A criação de um ambiente favorável, com o apoio dos colegas e com o auxílio de mediadores, tornou mais fácil superar as regulações e começar a construir novas concepções para lidar com a cultura da convergência. Para isso, foi importante que os mediadores dialogassem com os aprendizes para conhecê-los. Ao serem compreendidas, as experiências tornam-se a alavanca necessária para o salto qualitativo para alcançar o fenômeno de letramentos, ou seja, para trabalhar as tomadas de consciência, as práticas sociais dos canais de comunicação em múltiplos contextos.

O acesso ao fenômeno de letramentos passou por conhecimentos empíricos, filosóficos, científicos, religiosos e artísticos, como também por hábitos, gestos e ações que constituem valores sociais. Os aprendizes não abandonaram esses conhecimentos adquiridos durante a vivência no cotidiano de seus grupos sociais, para serem trocados por outros. Esses conhecimentos contextualizados subsidiaram outras ações de aprendizagem com as mídias digitais.

Os letramentos estão relacionados à construção da autoria e da cidadania, à medida que associamos estas condições à inclusão e participação dos aprendizes no tecido social por meio da apropriação das mídias digitais. Para ocorrer essa apropriação foi fundamental que os aprendizes pudessem aprender a manipular os canais de comunicação. Com o domínio dos



canais, os aprendizes conseguiram mediar a linguagem para a criação de conteúdos poéticos e informativos. As linguagens formuladas pelos aprendizes eram elaborações de modelos conceituais direcionadas ao discurso para se fazerem autores no universo que, até então, estavam silenciados.

Ao fazerem uso da tecnologia digital, os aprendizes ampliaram os sistemas subjetivos de referências do mundo formados culturalmente. De outra maneira, tornaram-se mais abrangentes as possíveis interpretações do mundo e os modos como expressavam suas experiências, crenças, pensamentos, sentimentos e desejos.

A utilização dos canais de comunicação foi realizada de tal modo que um canal não se sobreponha ao outro. Ao contrário, um canal contribuía com o outro para favorecer a dialética entre as novas experiências com as idéias e sentidos construídos historicamente. No esforço de aprender a utilizar as mídias digitais, os aprendizes fizeram uso dos conhecimentos e recursos de que dispunham, ou seja, de estratégias semióticas articuladas empiricamente, que eram depuradas epistemologicamente na interação com os mediadores.

Os letramentos oportunizaram transformações conceituais nos aprendizes quando eles passaram a manipular os canais de comunicação. Com os sistemas múltiplos de linguagens, eles tiveram que estabelecer ideias e pensamentos sobre o próprio sistema de ferramentas utilizadas e sobre o conteúdo trabalhado. Os aprendizes também passaram a utilizar as ferramentas digitais no dia-a-dia, inserindo-as em sua cultura, em diversas práticas, por exemplo, para se comunicarem e acessar informações.

O uso das novas tecnologias, não só contribuiu para o ponto de vista da construção da singularidade dos aprendizes, permitindo o registro de suas produções e idéias, mas também para a ampliação da identidade grupal, pertencendo à determinada comunidade ou rede social.

O diálogo com o outro e a intenção em ampliar a rede social também foram fundamentais para a constituição de linguagens por meio dos canais digitais. Na construção do fenômeno social da interação, fizeram uso de enunciados de linguagens também não verbais, ampliando o poderio discursivo. A produção de linguagens, utilizando canais de comunicação variados, ampliou os aspectos sociais de produção de discursos e, com estes, a construção de sentidos e idéias.

A produção desses signos construídos pelos aprendizes é formada por camadas densas de discursos, de muitas visões de mundo, crenças e vivências, que se interagem nas práticas sociais.

As diferentes esferas sociais de conhecimentos estavam relacionadas com o discurso utilizado, com a compreensão de mundo. Os discursos estavam atrelados, basicamente, a dois tipos de gêneros: ao contexto pessoal (família, casa etc.) e ao de mundo (realidades socioculturais distintas). Na esfera entre esses dois contextos, os aprendizes atentavam por situações sociais específicas (diálogos com netos, debates sobre a programação religiosa de um canal de TV, conversas sobre novelas, explicações sobre técnicas artesanais, discussões sobre problemas de aposentadoria etc.). Essas situações serviram ao processo de descontextualização, para o processo de construção de novos sentidos e para o exercício de ampliação de visões de mundo, utilizando as novas mídias.

REFERÊNCIAS

BRUCE, Christine. **The seven faces of information literacy**. Adelaide, Auslib Press, 1997.

BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (orgs.). **Digital literacy: concepts, policies and practices**. New York, USA: Peter Lang, 2008a.

_____. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge, UK: Polity, 2008b.

BUZATO, Marcelo. Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa. In: CABRAL, Loni G; SOUZA, Pedro; LOPES, Ruth E.V; PAGOTTO, Emilio G. (Org.) **Linguística e Ensino: Novas Tecnologias**. Blumenau, 2001.

CHIC. Site Logiciel D'analyse de Donnees C.H.I.C. Disponível em: www.ardm.asso.fr/CHIC.html. Acessado em: 22 de fevereiro de 2011.

COUTURIER, Raphaël; BODIN, Antoine.; GRAS, Régis. A Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva. 2003. Disponível em: http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_gras_bodin_cout.pdf. Acessado em: 25 de fevereiro de 2011.



FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____ **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave MacMillian, 2007.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: Wiley, 1997.

GOODMAN, Steven. **Teaching youth media**: a critical guide to literacy, video production, and social change. New York: Teachers College Press, 2003.

IBGE. **Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2008**. Brasília, DF: IBGE, 2008. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2008/default.shtm>. Acessado em: 21 de agosto de 2009.

JENKINS, Henry. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York, London: New York University Press, 2006.

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

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

MACHADO, Letícia Rocha. **Metas motivacionais de idosos em inclusão digital**. 2007. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=30827382>. Acessado em 27 de julho de 2009.

MARTIN, Allan; MADIGAN, Dan. (Orgs.) **Digital literacies for learning**. London: Facet Publishing, 2006.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



POTTER, James. **Media literacy**. Thousand Oaks, California: Sage, 2008.

PRADO, Maria E. B. B.; VALENTE, José. Armando. A formação na ação do professor: uma abordagem *na e para* uma nova prática pedagógica. In VALENTE, José Armando(Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED. p. 58-83. 2003. Disponível em: www.nied.unicamp.br/oea.. Acessado em 25 de abril de 2009.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: computador, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem do pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STALD, Gitte. Producing site, exploring identities: youth online authorship. In: BUCKINGHAM, David. (ed.) **Youth, identity, and digital media**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2008.

STERN, Susannah. Producing site, exploring identities: youth online authorship. In: BUCKINGHAM, David. (ed.) **Youth, identity, and digital media**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2008.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade. In: KACHAR, Vitoria. (Org.). **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Pátio**, ano XI. n 44, p.13. 2007/2008.

Breve Currículo do(s) autor/autora (s): Ivan Ferrer Maia, UNICAMP, UEMG, atua no Departamento de Ciências Humanas, UEMG, Campus Campanha-MG.

José Armando Valente, UNICAMP, atua no Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes da UNICAMP.

Artigo recebido em 10/03/2011

Aceito para publicação em 01/04/2011



Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>