

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES



TESE DE DOUTORADO

**NO JARDIM DOS LETRAMENTOS:
TOMADAS DE CONSCIÊNCIA E POÉTICAS EM REDE NA
CULTURA DA CONVERGÊNCIA**

IVAN FERRER MAIA

CAMPINAS, SP

2011

IVAN FERRER MAIA

**NO JARDIM DOS LETRAMENTOS:
TOMADAS DE CONSCIÊNCIA E POÉTICAS EM REDE NA
CULTURA DA CONVERGÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Artes, concentração em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Livre Docente José Armando Valente

CAMPINAS, SP

2011

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

M28n

Maia, Ivan Ferrer.

No Jardim dos Letramentos: Tomada de Consciência e Poéticas em Rede na Cultura da Convergência. / Ivan Ferrer Maia. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Prof. Dr. José Armando Valente.

Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Letramento 2. Tecnologia da informação e comunicação. 3. Aprendizagem de Adultos. 4. Inclusão Digital 5. Conscientização. I. Valente, José Armando. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Título em inglês: “Garden of Literacies: Awareness Raising and Poetic Network in the Cultural Convergence.”

Palavras-chave em inglês (Keywords): Literacy ; Information and Communication Technology ; Adult Learning ; Digital Inclusion ; Awareness.

Área de Concentração: Artes Visuais.

Titulação: Doutor em Artes.

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Armando Valente.

Prof. Dr. Hermes Renato Hildebrand.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Elizabeth Bianconcini Almeida.

Prof^ª. Dr^ª. Vânia Paula de Almeida Neris.

Prof. Dr. Flaminio de Oliveira Rangel.

Prof^ª. Dr^ª. Iara Lis Franco Schiavinatto.

Prof^ª. Dr^ª. Artemis Maria Francelin Sanches Moroni.

Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato.

Data da Defesa: 25-02-2011

Programa de Pós-Graduação: Artes.

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Tese de Doutorado em Artes, apresentada pelo Doutorando Ivan Ferrer Maia - RA 4208 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Armando Valente
Presidente



Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini Almeida
Titular



Profa. Dra. Vânia Paula de Almeida Neris
Titular



Prof. Dr. Flávio de Oliveira Rangel
Titular



Prof. Dr. Hermes Renato Hildebrand
Titular

*Dedico aos meus pais,
José e Jandira,
que nunca cansaram
de plantar.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Livre Docente José Armando Valente, pela confiança, dedicação e contribuição significativa para o desenvolvimento da tese, para o meu salto qualitativo no universo epistemológico e por mostrar que a riqueza de um jardim não está apenas na flor, mas também no seu crescimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas e a seus professores, na pessoa da coordenadora Profa. Dra. Anna Paula Silva Gouveia, pela oportunidade de minha aprendizagem inter e transdisciplinar e revelar que em um jardim há uma diversidade de espécies, e que cada um possui o seu valor.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG, pelo incentivo e apoio com a bolsa de doutorado a mim credenciada, e com as bolsas de iniciação científica a uma parte de estudantes que atuaram no projeto. Agradecimento igual à Universidade do Estado de Minas Gerais e sua unidade - Faculdades Integradas Paiva de Vilhena, pelas bolsas credenciadas a alguns estudantes que participaram do projeto por meio dos programas institucionais de pesquisa e de extensão. À Fundação Cultural Campanha da Princesa - FCCP, que ajudou a viabilizar o projeto com infra-estrutura e recursos humanos. À Cooperativa de Ensino da Cidade da Campanha – COOPERCAMP, que me incentivou no percurso do doutorado.

Aos professores e pesquisadores, membros da banca de qualificação, Dr. Hermes Renato Hildebrand e Dra. Cecília Martins pelas pontuações preciosas que contribuíram para a construção de terras férteis para a tese.

Aos professores doutores, membros titulares da minha banca de defesa, Hermes Renato Hildebrand, Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, Vânia Paula

de Almeida Neris, Flaminio de Oliveira Rangel, pela democratização do conhecimento e pela oportunidade de me permitir expandir os processos sensíveis e cognitivos, a ponto de enxergar novas espécies no jardim.

Também aos professores Dra. Iara Lis Franco Schiavinatto, Artemis Maria Francelin Sanches Moroni e Marcelo El Khouri Buzato por se disponibilizarem em participar dessa relevante etapa de crescimento em minha vida.

À professora Dra. Magda Soares pelas trocas de idéias sobre o conceito de letramentos e suas possibilidades de definições nos tempos atuais. Ao professor Dr. Saddo Ag Almouloud pelas orientações referentes ao software CHIC.

Aos estudantes bolsistas das Faculdades Integradas Paiva de Vilhena, associada à Universidade do Estado de Minas Gerais - Carla Alexandra Moreira Silva, Carlos Henrique Pereira, Jonathas Marcelino Baldim, Luciana Braz Jorge, Luiz Fernando Perna Firmino, Rosana Santos Barreiro e Vanessa Aparecida Borges - que aturaram com dedicação e responsabilidades; e foram os verdadeiros sustentáculos do projeto.

Às principais flores do jardim - Airton, Célia, Geralda, Graça, Hedwiges, Itair, Jandira, Léa, Luiza, Mônica, Manoel, Maria José, Neusa, Olga, Rosa, Sueli, Terezinha - que estiveram presente até o final do projeto. Germinaram e floriram. Muito mais que aprenderam, promoveram transformações em todos nós.

Aos meus colegas de doutoramento, pelos bons diálogos e conversas, descontrações, apoios mútuos e momentos importantes de aprendizagem.

À querida Carminha pelas longas revisões textuais. Da mesma forma, aos amigos Cássia, Edna, Leila e Mário pelo apoio ao projeto e incentivo ao meu

doutoramento, que foram de extrema relevância. Enfim, a todos os amigos que me incentivaram nos altos e baixos dessa jornada.

Aos meus pais, José e Jandira, e familiares que fizeram florar em mim a persistência, a responsabilidade e o espírito humanístico – alicerces a todos os meus jardins.

**“Como é bom viver momentos inesquecíveis,
andar por um belo jardim
onde não só vibramos com suas maravilhas,
como também poder falar com as plantas”.**

(Dona Graça, 2009.)

RESUMO

A presente tese tem como objetivo mostrar como o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC favorece o processo de construção de letramentos, considerando as tomadas de consciências, os múltiplos contextos dos membros envolvidos e a diversidade de canais de comunicação convergidos nos recursos digitais. Para tanto, foi utilizado o método de pesquisa-ação integral e sistêmica, que utiliza a participação típica da pesquisa-ação, em uma perspectiva integral e sistêmica, na qual a interação dos atores e dos pesquisadores é analisada em diferentes formas e graus de intensidade, e destinada à democratização das práticas educativas e sociais, nos campos em que ocorre a pesquisa-ação. Participaram do projeto 16 idosos considerados excluídos digitalmente. Os participantes se reuniram durante três anos, em três encontros semanais, para desenvolverem práticas com as tecnologias digitais. Os dados foram compilados e registrados em diário de bordo, atas de reuniões, meios digitais (audiovisual e fotografia), entrevistas e questionários, e nas plataformas digitais. As TDIC foram utilizadas como ferramentas para buscar informações, divulgar produtos criados por eles próprios, produzir conteúdos, preservar a memória da família, trocar mensagens com familiares e amigos, para entretenimento com jogos digitais, telenovela e música, para auxiliar na aprendizagem e para outras práticas com os recursos digitais. Os dados foram compilados e inseridos no software CHIC – Classificação Hierárquica Implicativa e Coercitiva, para gerar árvores de similaridades entre as variáveis que emergiram. As ocorrências das variáveis permitiram organizar quatro categorias predominantes – Repetição, Adaptação, Consciente e Transformativo. A partir das categorias levantadas, foi possível identificar quatro níveis no processo de construção dos letramentos: pré-letramentos, letramentos primários, letramentos medianos e letramentos avançados. Esses níveis foram sendo construídos de acordo com a capacidade dos aprendizes em desenvolver novas habilidades em lidar com os canais de comunicação, em tomar consciência de si e da própria realidade, e em dar uso contextualizado às ações, a ponto de promover transformações na própria vida.

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

ABSTRACT

This dissertation aims at showing how the use of ICDT (Information and Communication Digital Technology) favors the process of construction of literacies, considering awareness raising, multiple contexts of the stakeholders and the diversity of communication channels that are converged in digital resources. Therefore, the integral and systemic action-research method was used, which involves the typical participation of action-research in an integral and systemic approach. The interaction between players and researchers is analyzed in different manners and at varying degrees with the purpose of fostering democratic educational and social practices in the fields where action-research is conducted. The project had the participation of 16 digitally-excluded elderly citizens, who gathered for three years, in three weekly meetings, to develop practices that used digital technology. Data were compiled and recorded in journals, meeting minutes, digital media (audiovisual and photography), interviews and questionnaires, and in digital platforms. ICDTs were used as tools to search for information, to announce products developed by the group members, to produce contents, to preserve family memories, to exchange messages with family members and friends, for entertainment with digital games, to support learning and in other practices that used digital resources. Data were compiled and input in the CHIC (Hierarchical Implicative and Coercitive Classification) software program to produce similarity graphs between the variables generated. The occurrences of variables allowed data to be organized in four predominant categories – Repetition, Adaptation, Conscious and Transformational. Based on the categories initially raised, 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.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01. PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DA RELAÇÃO DE COOPERAÇÃO.	6
FIGURA 02. PERFIL DA AMOSTRA, POR FAIXA ETÁRIA – TOTAL BRASIL (%).	13
FIGURA 03. MODELO DOS SETE PILARES DO LETRAMENTO INFORMACIONAL.	65
FIGURA 04. CANAIS DE COMUNICAÇÃO ORAL, ESCRITO, SINESTÉSICO E VISUAL.....	74
FIGURA 05. CONVERGÊNCIA DE MÍDIAS SUSTENTADAS PELAS PLATAFORMAS DIGITAIS, QUE PERMITEM PARTICIPAÇÃO DIRETA DOS USUÁRIOS.....	85
FIGURA 06. SITE DA DISNEY CLUB PENGUIN.	86
FIGURA 07. PORTAL COLABORATIVO SOBRE O HAITI.	87
FIGURA 08. TONY QUAN UTILIZA O SOFTWARE EYEWRIER PARA DESENHAR COM OS OLHOS. O GRAFITE DESENHADO É PROJETADO EM UM EDIFÍCIO.	88
FIGURA 09. PERFIL DO USUÁRIO DE INTERNET DO BRASIL (%).	110
FIGURA 10. FAIXA ETÁRIA DOS APRENDIZES.	123
FIGURA 11. FORMAÇÃO ESCOLAR DOS APRENDIZES.	124
FIGURA 12. POSSE DO COMPUTADOR.	124
FIGURA 13. EXEMPLO DE ÁRVORE DE SIMILARIDADES DO SOFTWARE CHIC.	135
FIGURA 14. APRENDIZES SENDO AUXILIADOS PELOS MEDIADORES.....	139
FIGURA 15. APRENDIZES COM AS APOSTILAS.	141
FIGURA 16. APRENDIZES EM ATIVIDADES COM JOGOS DIGITAIS.	144
FIGURA 17. JOGO DE QUEBRA-CABEÇA E DE MEMÓRIA ACESSADOS PELOS APRENDIZES.....	145
FIGURA 18. APRENDIZ JOGANDO CORRIDA DE AUTOMÓVEIS.....	146
FIGURA 19. APRENDIZES EM ATIVIDADES DE DIGITAÇÃO.....	147
FIGURA 20. APRENDIZ CONFERINDO TEXTO DIGITADO.....	148
FIGURA 21. EXERCÍCIO DE DIGITAÇÃO E DE DIAGRAMAÇÃO.....	149
FIGURA 22. PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA, A PARTIR DO PRÓPRIO NOME.....	150
FIGURA 23. PRÁTICAS COM TEXTO DISCURSIVO E COM O AUXÍLIO DA INFORMÁTICA.....	151
FIGURA 24. ATIVIDADE DE ESCRITA E LEITURA AUXILIADA POR SOFTWARE ESPECÍFICO.....	151
FIGURA 25. ACESSO AO VÍDEO DO SHOW DE ALTEMAR DUTRA, TV CULTURA, SP, S.D.	153
FIGURA 26. ACESSO ÀS CENAS DE TELENOVELAS DE ÉPOCA.	155
FIGURA 27. ACESSO À CENA DA TELENOVELA O CASARÃO.....	157
FIGURA 28. ACESSO AO E-MAIL.....	163
FIGURA 29. APRENDIZ ACESSANDO E-MAIL E ABRINDO MENSAGENS DE POWER POINT.....	164
FIGURA 30. APRENDIZES ANOTANDO INFORMAÇÕES ENCONTRADAS NA INTERNET.....	165

FIGURA 31. APRENDIZ ACESSOU INFORMAÇÕES SOBRE CHÁ MEDICINAL VIA	166
FIGURA 32. ACESSO AO SITE RELIGIOSO.	168
FIGURA 33. USO DO SITE DE BUSCA PARA ENCONTRAR INFORMAÇÕES SOBRE RECEITAS DE BOLO.....	169
FIGURA 34. USO DO SITE DE BUSCA PARA ENCONTRAR INFORMAÇÕES.....	171
FIGURA 35. APRENDIZES TROCANDO INFORMAÇÕES SOBRE TRABALHOS MANUAIS.	173
FIGURA 36. ACESSO À CIDADE NATAL PELO SITE DO GOOGLE MAPS.....	175
FIGURA 37. ACESSO ÀS NOTÍCIAS EM PORTAIS DA INTERNET.	176
FIGURA 38. VISITA ORIENTADA AO JARDIM. EXPLICAÇÕES DO APRENDIZ JARDINEIRO.	181
FIGURA 39. APRENDIZES EXPLORANDO O JARDIM.	182
FIGURA 40. APRENDIZES REUNIDOS PARA DEBATES COLETIVOS.....	183
FIGURA 41. APRENDIZES VISUALIZANDO AS PINTURAS DE PAISAGENS NO SALÃO DE FESTAS DO ANTIGO COLÉGIO SION, CAMPANHA, MG.	184
FIGURA 42. APRENDIZES FOTOGRAFANDO O JARDIM.	184
FIGURA 43. FOTOGRAFIAS TIRADAS DO JARDIM PELOS APRENDIZES. NA SEQUÊNCIA: UMA FLOR DE QUIABO, ORQUÍDEA E A ÁRVORE ONDE JOÃO DE BARRO CONSTRUIU SUA CASA, A CASA DO JOÃO DE BARRO.	185
FIGURA 44. MENSAGENS CRIADAS PELOS APRENDIZES, CONSTRUÍDAS A PARTIR DE IMAGENS E TEXTOS SOBRE OS JARDINS.	191
FIGURA 45. USO DA PLATAFORMA VILA NA REDE PARA DIVULGAR PRODUTOS.....	193
FIGURA 46. USO DA PLATAFORMA ORKUT PARA DIVULGAR PRODUTOS.....	194
FIGURA 47. EXEMPLO DE VÍDEOS INSERIDOS NO ORKUT DA APRENDIZ PARA AUXILIAR NA CONFEÇÃO DE RECEITAS.....	195
FIGURA 48. VÍDEOS E FOTOGRAFIAS DISPONIBILIZADOS NA PLATAFORMA VILA NA REDE. APRENDIZ EXPLICANDO TÉCNICAS DE TRABALHOS MANUAIS.	198
FIGURA 49. VÍDEOS E FOTOGRAFIAS DISPONIBILIZADOS NA PLATAFORMA VILA NA REDE SOBRE. APRENDIZ EXPLICANDO TÉCNICAS DE TRABALHOS MANUAIS.	200
FIGURA 50. VÍDEOS E FOTOGRAFIAS DISPONIBILIZADOS NA PLATAFORMA VILA NA REDE SOBRE. APRENDIZ EXPLICANDO TÉCNICAS DE CULINÁRIA.	202
FIGURA 51. APRENDIZ ACESSOU AS INFORMAÇÕES POSTADAS PELA COLEGA E AS APLICOU.....	203
FIGURA 52. EXEMPLO DE DIÁLOGO, VIA REDE SOCIAL, COM PARENTES DISTANTES.	206
FIGURA 53. EXEMPLO DE DIÁLOGO, VIA REDE SOCIAL, COM PARENTES DISTANTES.	208
FIGURA 54. EXEMPLO DE DIÁLOGO, VIA REDE SOCIAL, COM PARENTES E AMIGOS.	209
FIGURA 55. EXEMPLO DE DIÁLOGO, VIA REDE SOCIAL, COM GERAÇÕES MAIS NOVAS.	210
FIGURA 56. EXEMPLO DE DIÁLOGO, VIA REDE SOCIAL, COM GERAÇÕES MAIS NOVAS.	212
FIGURA 57. FOTOGRAFIAS HISTÓRICAS INSERIDAS NA REDE SOCIAL QUE CONTRIBUEM PARA PRESERVAR A MEMÓRIA DA FAMÍLIA.	214
FIGURA 58. FOTOGRAFIA RECENTE INSERIDA NA REDE SOCIAL, QUE CONTRIBUI PARA PRESERVAR A MEMÓRIA DA FAMÍLIA.	215

FIGURA 59. FOTOGRAFIAS RECENTES INSERIDAS NA REDE SOCIAL, QUE CONTRIBUI PARA PRESERVAR A MEMÓRIA DA FAMÍLIA.	216
FIGURA 60. ATIVIDADES COM RECURSOS DIGITAIS REALIZADAS POR CADA APRENDIZ.....	219
FIGURA 61. RELAÇÃO DAS CATEGORIAS COM AS VARIÁVEIS.....	233
FIGURA 62. ÁRVORE DE SIMILARIDADES FORMADA PELAS VARIÁVEIS DA CATEGORIA REPETIÇÃO.	236
FIGURA 63. EXTRATO DA ÁRVORE DE SIMILARIDADES. VARIÁVEIS DA CATEGORIA REPETIÇÃO.	237
FIGURA 64. ÁRVORE DE SIMILARIDADES FORMADA PELAS VARIÁVEIS DA CATEGORIA ADAPTAÇÃO.....	239
FIGURA 65. EXTRATO DA ÁRVORE DE SIMILARIDADES. VARIÁVEIS DA CATEGORIA ADAPTAÇÃO.....	240
FIGURA 66. ÁRVORE DE SIMILARIDADES FORMADA PELAS VARIÁVEIS DA CATEGORIA CONSCIENTE. ...	243
FIGURA 67. EXTRATO DA ÁRVORE DE SIMILARIDADES. VARIÁVEIS DA CATEGORIA CONSCIENTE.	244
FIGURA 68. ÁRVORE DE SIMILARIDADES - CATEGORIA TRANSFORMATIVO.	249
FIGURA 69. ÁRVORE DE SIMILARIDADES - CATEGORIA TRANSFORMATIVO.	250
FIGURA 70. EXTRATO DA ÁRVORE DE SIMILARIDADES. VARIÁVEIS DA CATEGORIA TRANSFORMATIVO.	251
FIGURA 71. EXTRATO DA ÁRVORE DE SIMILARIDADES. VARIÁVEIS DA CATEGORIA TRANSFORMATIVO.	253
FIGURA 72. EXTRATO DA ÁRVORE DE SIMILARIDADES. VARIÁVEIS DA CATEGORIA TRANSFORMATIVO.	253
FIGURA 73. EXTRATO DA ÁRVORE DE SIMILARIDADES. VARIÁVEIS DA CATEGORIA TRANSFORMATIVO.	254
FIGURA 74. EXTRATO DA ÁRVORE DE SIMILARIDADES. VARIÁVEIS DA CATEGORIA TRANSFORMATIVO.	259
FIGURA 75. EXTRATO DA ÁRVORE DE SIMILARIDADES. VARIÁVEIS DA CATEGORIA TRANSFORMATIVO.	260
FIGURA 76. USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE BUSCAR INFORMAÇÕES.	263
FIGURA 77. ÁRVORE DE SIMILARIDADES REFERENTE AO USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE BUSCAR INFORMAÇÕES.	264
FIGURA 78. USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE POTENCIALIZAR A COMUNICAÇÃO.	265
FIGURA 79. ÁRVORE DE SIMILARIDADES REFERENTE AO USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE POTENCIALIZAR A COMUNICAÇÃO.	266
FIGURA 80. USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE COM REDES SOCIAIS.	268
FIGURA 81. ÁRVORE DE SIMILARIDADES REFERENTE AO USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE COM REDES SOCIAIS.	269
FIGURA 82. USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE ENTRETENIMENTO.	270
FIGURA 83. ÁRVORE DE SIMILARIDADES REFERENTE AO USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE ENTRETENIMENTO.	271
FIGURA 84. USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE DIVULGAR PRODUTOS.....	272
FIGURA 85. ÁRVORE DE SIMILARIDADES REFERENTE AO USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE DIVULGAR PRODUTOS.....	273
FIGURA 86. USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE PRODUZIR CONTEÚDOS.	274
FIGURA 87. ÁRVORE DE SIMILARIDADES REFERENTE AO USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE PRODUZIR CONTEÚDO.	275

FIGURA 88. USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE PRESERVAR A MEMÓRIA.	276
FIGURA 89. ÁRVORE DE SIMILARIDADES REFERENTE AO USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NA ATIVIDADE DE PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA.	277
FIGURA 90. USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NAS SETE ATIVIDADES ANALISADAS.	279
FIGURA 91. ÁRVORE DE SIMILARIDADES REFERENTE AO USO DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO NAS SETE ATIVIDADES ANALISADAS.	282
FIGURA 92. NÍVEIS DE LETRAMENTOS DE ACORDO COM AS VARIÁVEIS.	286
FIGURA 93. NÍVEIS DE LETRAMENTOS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS.	288
FIGURA 94. AS CATEGORIAS NO PROCESSO <i>CONTINUUM</i> DE CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS.	290
FIGURA 95. ÁRVORE DAS SIMILARIDADES FORMADA PELAS VARIÁVEIS CONSCIENTIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.	293
FIGURA 96. EXTRATO DA ÁRVORE DE SIMILARIDADES. VARIÁVEIS DAS CATEGORIAS CONSCIENTIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.	293
FIGURA 97. EXTRATO DA ÁRVORE DE SIMILARIDADES. VARIÁVEIS DAS CATEGORIAS CONSCIENTIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.	295
FIGURA 98. RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS CONSCIENTIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.	296

LISTA DE TABELAS

TABELA 01. ESTRUTURA ETÁRIA DA POPULAÇÃO DE CAMPANHA, MG.	120
TABELA 03. COMPILAÇÃO DE DADOS. EXEMPLO DE UMA PLANILHA.	134
TABELA 04. OCORRÊNCIA E MÉDIA DAS VARIÁVEIS DA CATEGORIA REPETIÇÃO.	226
TABELA 05. OCORRÊNCIA E MÉDIA DAS VARIÁVEIS DA CATEGORIA ADAPTAÇÃO.	227
TABELA 06. OCORRÊNCIA E MÉDIA DAS VARIÁVEIS DA CATEGORIA CONSCIENTE.	229
TABELA 07. OCORRÊNCIA E MÉDIA DAS VARIÁVEIS DA CATEGORIA TRANSFORMATIVO....	230

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. EQUIPE DO PROJETO QUE ATUOU EM MINAS GERAIS, AS FUNÇÕES DOS MEMBROS E O ANO DE ATUAÇÃO.	122
QUADRO 02. EXTRATOS DE TEXTOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES.	186
QUADRO 03. EXTRATOS DE TEXTOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES.	187
QUADRO 04. EXTRATOS DE TEXTOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES.	188
QUADRO 05. EXTRATOS DE TEXTOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES.	189
QUADRO 06. EXTRATOS DE TEXTOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES.	190
QUADRO 07. CÓDIGOS, VARIÁVEIS E DESCRITORES REFERENTES ÀS CATEGORIAS REPETIÇÃO, ADAPTAÇÃO, CONSCIENTE E TRANSFORMATIVO.	222
QUADRO 08. VARIÁVEIS E DESCRITORES REFERENTES À CATEGORIA CANAIS DE COMUNICAÇÃO.	224
QUADRO 09. CÓDIGOS, VARIÁVEIS E DESCRITORES REFERENTES ÀS CATEGORIAS CONTEXTUALIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO.	225

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. OS LETRAMENTOS E OS CANAIS DE COMUNICAÇÃO	17
1.1. LETRAMENTO ORAL	19
1.2. LETRAMENTO ESCRITO.....	28
1.2.1. VERTENTE INDIVIDUAL DO LETRAMENTO	29
1.2.2. VERTENTE SOCIAL DO LETRAMENTO.....	33
1.2.2.1. VERSÃO FRACA DA DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO	37
1.2.2.2. VERSÃO FORTE DA DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO	38
1.3. LETRAMENTO SINESTÉSICO.....	44
1.4. LETRAMENTO VISUAL	50
1.5. LETRAMENTO DIGITAL.....	60
1.6. LETRAMENTOS.....	72
2. TOMADAS DE CONSCIÊNCIA NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA	77
2.1. CULTURA DA CONVERGÊNCIA.....	77
2.2. TOMADA DE CONSCIÊNCIA	91
2.3. TOMADAS DE CONSCIÊNCIA DO IDOSO NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA	104
3. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	113
3.1. OBJETIVOS.....	113
3.1.1. OBJETIVO GERAL.....	113
3.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	113
3.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	115
3.2.1. REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS.....	115
3.2.2. TEMPO DE INVESTIGAÇÃO	118
3.2.3. LOCAL	118
3.2.4. EQUIPE	121
3.2.4.1. EQUIPE DE PESQUISADORES.....	121
3.2.4.2. SUJEITOS DA PESQUISA	123
3.2.4.3. GRAUS DE PARTICIPAÇÃO	125
3.2.5. FRENTE DE AÇÕES	126
3.2.5.1. AÇÕES SOB RESPONSABILIDADE DO COORDENADOR PESQUISADOR:	126

3.2.5.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS COM OS APRENDIZES	127
3.2.6. FERRAMENTAS DE REGISTROS DE INFORMAÇÕES.....	129
3.2.7. ANÁLISE DE DADOS	130
3.2.8. CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	132
3.2.9. SOFTWARE ESTATÍSTICO PARA AUXILIAR NA AVALIAÇÃO DOS DADOS	133
4. NO JARDIM DOS LETRAMENTOS: O PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	137
4.1. A RAIZ: OS LETRAMENTOS SUBMERSOS OU O INÍCIO DO PROCESSO	137
4.2. O PEDÚNCULO: EMERGÊNCIA DOS LETRAMENTOS	143
4.2.1. ATIVIDADES DE JOGOS DIGITAIS.....	143
4.2.2. ATIVIDADES DE DIGITAÇÃO.....	147
4.2.3. ATIVIDADES DE AUDIOVISUAL: MÚSICAS E TELENÓVELAS DE ÉPOCA	152
4.2.3.1. MÚSICAS DE ÉPOCA.....	152
4.2.3.2. TELENÓVELAS DE ÉPOCA.....	154
4.3. O RECEPTÁCULO: LETRAMENTOS CRESCENTES	160
4.3.1. ATIVIDADES DE E-MAIL.....	161
4.3.2. ATIVIDADES DE BUSCA DE INFORMAÇÕES PELA INTERNET	165
4.4. A FLOR: LETRAMENTOS EM TRANSFORMAÇÃO	179
4.4.1. DIVULGAR PRODUTOS	192
4.4.2. PRODUZIR CONTEÚDOS	197
5. ÁRVORES NO JARDIM: ANÁLISE DE SIMILARIDADES DOS REGISTROS	221
5.1. DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS.....	221
5.2. TABELAS DE OCORRÊNCIAS.....	226
5.3. SIMILARIDADES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS LETRAMENTOS.....	235
5.4. ÁRVORES DE SIMILARIDADES NOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO	261
5.4.1. BUSCAR INFORMAÇÃO.....	262
5.4.2. POTENCIALIZAR A COMUNICAÇÃO.....	265
5.4.3. REDES SOCIAIS.....	267
5.4.4. ENTRETENIMENTO	269
5.4.5. DIVULGAR PRODUTOS	271
5.4.6. PRODUZIR CONTEÚDO.....	274
5.4.7. PRESERVAR A MEMÓRIA.....	276
5.5. NÍVEIS DE LETRAMENTOS	285
5.6. OS NÍVEIS DE LETRAMENTOS E OS PROCESSOS DE CONSCIENTIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	291

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS	301
REFERÊNCIAS	307
APÊNDICES	327

INTRODUÇÃO

Na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas/RS, fui bolsista do Programa Especial de Treinamento (PET) da Capes, quando comecei a pesquisar o desenvolvimento das instalações enquanto linguagem artística. Nessa época, fui agraciado com o primeiro lugar num congresso de iniciação científica que envolvia diversas universidades daquele Estado. Pesquisar as instalações artísticas me fez refletir sobre o uso de diversas linguagens, a estetização do conhecimento e a apropriação do espaço, que mais tarde voltariam com uma outra roupagem, a significação do espaço cibernético por meio dos diversos canais de comunicação, que seriam revisitados atualmente no doutorado.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estavam presentes nos meus trabalhos, sejam enquanto processo criativo, ou enquanto objeto de arte; por exemplo, na criação de imagens auto-referenciais que compunham as instalações artísticas. Essas imagens faziam relações intersemióticas com enunciados verbais e sonoros. Fui aos poucos me aproximando do Ambiente Virtual.

Quando ingressei como docente nas Faculdades Paiva de Vilhena, unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais, para ministrar aulas voltadas às artes e à Cultura, pude atentar para os aspectos sócio-históricos que estruturavam a produção de trabalhos culturais, que também se estendem para a cibercultura. A concepção sócio-histórica, aliada aos trabalhos manuais, foi retomada na presente tese, enquanto forte elemento que contribuiu para os sujeitos tomarem consciência de si e de mundo.

A informática é a “*Notre Dame*” da interatividade. A grande rede está sendo

formada pela memória coletiva, unida por links – “infovias” que levam ao encontro do outro ou de informações em qualquer parte do planeta. Contudo, essas tecnologias não estão distribuídas harmonicamente entre a população. A quantidade de pessoas que nunca tocaram em um teclado ainda é imensa. A socialização das tecnologias e a capacitação para que os sujeitos as utilizem como instrumento de melhoria de vida (desenvolvimentos de sistema de produção, ganhos econômicos, acessos às informações, meio de comunicação etc) é um grande problema de muitas nações. Desta forma, a partir de 2000, comecei a questionar: as TDIC podem auxiliar na criação de situações inovadoras, a ponto de melhorar a qualidade de vida e a interação entre as pessoas? A fim de verificar essa questão, cheguei ao Departamento de Pós-Graduação em Múltiplos Meios, do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Tal questão também estará presente nos estudos de doutorado realizado na mesma instituição.

No Instituto de Artes, há uma composição holística. Diversos pesquisadores de áreas distintas interagem. O nosso ponto de vista se dilata; confrontam-se idéias e a visão passa a ser multifocal. O objeto estudado ganha a característica da cadeia molecular de um cristal, com diversas faces interligadas. Artista visual, físico, analista de sistema, antropólogo, engenheiro, comunicólogo, arquiteto, pedagogo, biólogo, matemático, psicólogo trocam experiências entre si formando uma rede interdisciplinar.

Foi na Pós-Graduação do Instituto de Artes que entrei em contato com os Seminários Avançados, ministrados pelo Prof. José Armando Valente. Comecei a estudar o papel das TDIC na construção do conhecimento, mais especificamente a TDIC e a espiral de aprendizagem (descrição – execução – reflexão – depuração) que é estruturada no processo de interação homem-computador-homem (Valente, 1999; Valente; Prado, 2002). Durante o curso, também conheci o Ambiente Virtual TelEduc e seu potencial enquanto plataforma de trabalho coletivo. A partir desse momento, participei de várias

experiências com Educação a Distância, seja na construção de cursos, na condição de proponente ou de usuário.

Durante este período, surgiu a oportunidade de fazer parte do Programa de Políticas Públicas - Comunidade Saudável. O programa é estruturado pela interação entre a UNICAMP, o Instituto de Pesquisas Especiais para a Sociedade (ONG IPES), Secretaria Municipal de Saúde de Campinas e profissionais que vêm realizando um conjunto de atividades voltadas para a promoção da qualidade de vida de comunidades carentes, em especial o Complexo dos Amarais, região norte de Campinas/SP. O Complexo dos Amarais é o retrato adequado do descontrole urbano. O esgoto corre a céu aberto e constantemente aparecem surtos de doenças causadas pela falta de saneamento básico.

Profissionais importantes que atuam diretamente com a população local do Complexo dos Amarais são os agentes comunitários de saúde. Eles penetram nos sulcos do complexo, chegando às casas e às famílias. Os agentes possuem a confiança de grande parte dos moradores, o que facilita acessar informações referentes aos problemas locais com os quais outros profissionais têm dificuldades. De acordo com os próprios agentes, na prática do dia-a-dia surgem casos particulares que deveriam ser discutidos com os colegas e com os profissionais da área; contudo, a falta de disponibilidade em reunir todos esses profissionais dificulta a troca de informação e de experiência.

Por isso, eu e os meus colegas pesquisadores confiávamos na ideia de que um Ambiente Virtual poderia contribuir com esses agentes, que teriam a oportunidade de expor problemas de casos específicos e trocar informações entre eles. Essas trocas não seriam apenas de cunho interativo, mas de relações sociais. Por esse motivo, passei a estudar no mestrado (Maia, 2004) que realizava no Departamento de Multimeios do Instituto de Artes da UNICAMP, sob a orientação do professor Livre Docente José Armando Valente e

com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - FAPEMIG, o uso do Ambiente Virtual de Educação a Distância TelEduc para fomentar a relação de cooperação. O Ambiente Virtual TelEduc, conforme consta na literatura, demonstra condições de ser utilizado como suporte para contribuir com o trabalho e a formação dos agentes de saúde.

A maioria dos agentes de saúde não tinha experiência com computadores, apenas possuía alguma noção. Menos experiência ainda tinha com Ambientes Virtuais de Educação a Distância. Outro fato é que os agentes já mantinham uma relação de cooperação no dia-a-dia de trabalho, enquanto agentes comunitários. Por este motivo, questionávamos se um Ambiente Virtual potencializaria a relação de cooperação, a ponto de estender as ações à comunidade onde viviam. Quando questionávamos se os agentes eram capazes de estender as relações de cooperação para além do virtual, estávamos problematizando se eles conseguiriam superar os estágios de anomia e heteronomia, e articular relações de cooperação que foram potencializadas por meio do Ambiente Virtual, mas que se propagariam para "fora" do computador. Também nos referíamos se algum produto ou resultado alcançado por meio da relação de cooperação se estenderia à comunidade.

A utilização do Ambiente Virtual como um recurso para operações conjuntas exige do sujeito iniciante passar por estágios de desenvolvimento. Assim, procurávamos mostrar que o processo de construção da relação de cooperação no Ambiente Virtual associa-se aos três estágios piagetianos - anomia, heteronomia e cooperação. Utilizávamos o Ambiente TelEduc para subsidiar as atividades *on-line* e otimizar as relações de cooperação para além do virtual, e não somente "dentro" do TelEduc.

Os resultados obtidos demonstraram posturas de relacionamento que coincidiram com os estágios de anomia, heteronomia e cooperação. Porém, predominaram as relações heterônomas. Os agentes, neste estágio,

apresentaram idéias em formato de monólogos. As relações que alcançaram o estágio de cooperação foram manifestadas em diálogos e potencializadas, principalmente, pelas ferramentas Perfil, Portfólio e Fóruns de Discussão do TelEduc. A partir de tais resultados, pudemos sugerir algumas considerações sobre as ferramentas do TelEduc, na tentativa de incorporar facilidades na interface e fomentar a relação de cooperação. A tecnologia deve estar voltada para a dimensão humana, respeitando a autonomia das culturas. Para isso, diversas áreas precisam estar envolvidas no processo de criação de tecnologias: programadores, profissionais da área da saúde, educadores etc.

Também verificamos que a tecnologia por si só não sustenta as relações de cooperação. São necessários outros elementos, como pedagogia adequada, ferramentas apropriadas e contexto favorável. A partir destes três pontos citados, pudemos notar que a idéia de relação de cooperação não surge do nada. Envolve um aglomerado de elementos que precisam estar interligados. Também são necessárias criações de situações otimizadoras, conteúdos e atividades estratégicas centradas no contexto dos agentes e mediação de profissionais capacitados, a ponto de serem cúmplices na formação de uma espiral ascendente de melhoria individual e social.

Esses elementos se associam a outros elementos, dando suportes à constituição de uma rede intersubjetiva complexa. Isto quer dizer que a relação de cooperação é um movimento contínuo em que o conhecimento instituído é descentrado, desequilibrado, descontextualizado pela interação com outros sujeitos. Diante de contextos precários, o que vale não é apenas promover relações de cooperação, em vez de coação. Muito menos, reduzir as relações de cooperação apenas nas trocas de informações, como se fossem permutas de mercadorias para se adaptar à realidade degradante. É relevante aprofundar na relação de cooperação, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo. As relações de cooperação que contemplam a técnica, a práxis e a intelectualidade demonstram um alto nível qualitativo. Por sua vez, as que

alcançam uma dimensão ou escala ampla, envolvendo o maior número de pessoas, estabelecem um aprofundamento no aspecto quantitativo. Uma relação de cooperação ideal seria a que abrangesse, em níveis significativos, os aspectos qualitativos e quantitativos.

As relações de cooperação devem ser um meio para a construção de conhecimentos que repercutem na comunidade. Um meio para descontextualizar a concepção que o sujeito tem em relação ao mundo, a fim de construir novos conhecimentos que passam a fazer parte de um processo de mudança da realidade quando democratizados institui o princípio da recontextualização. O esquema abaixo, que foi apresentado na dissertação de mestrado (Maia, 2004), auxilia na compreensão da ideia. A figura 01 ilustra uma relação de cooperação que vai além da troca de informações entre as partes.

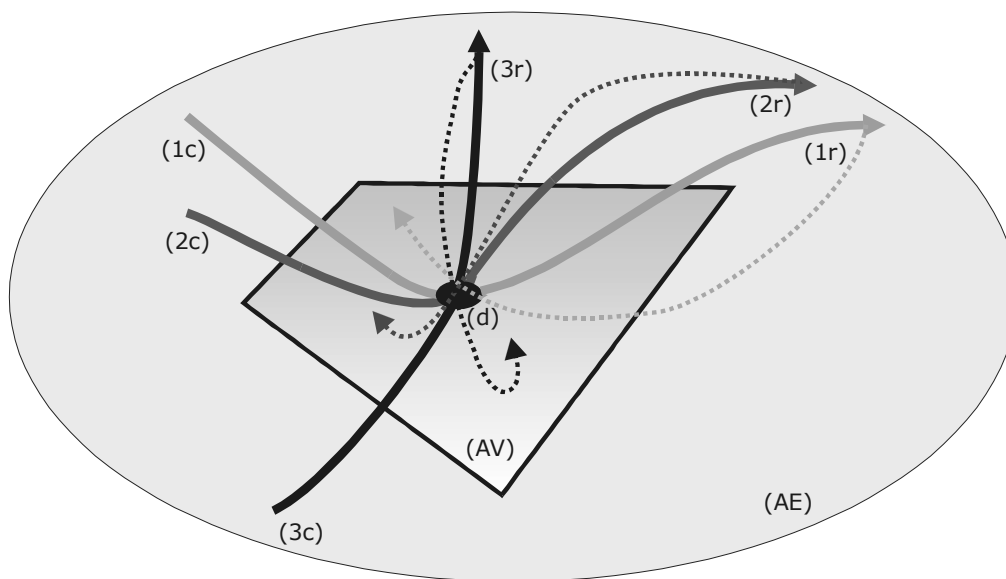


Figura 01. Processo de recontextualização a partir da relação de cooperação.
Fonte: Maia, 2004.

Os sujeitos que carregam em si questões histórico-sociais dos próprios contextos, representados aqui pelos aprendizes (1c), (2c) e mediador (3c), se

convergem por afinidades e objetivos comuns no Ambiente Virtual (plano AV). A relação de cooperação otimiza as trocas sócio-cognitivas, e pode promover a descontextualização (d) das partes envolvidas, até mesmo do mediador. Ainda no Ambiente Virtual, os sujeitos “descontextualizados” iniciam o processo de recontextualização (1r, 2r, 3r); saíram do virtual e ganharão escala social a ponto de modificarem as próprias realidades externas, conforme a força da rede de relações que irão estabelecer no ambiente externo (AE). Se os sujeitos voltarem ao Ambiente Virtual para refletir e depurar ideias, a espiral da descontextualização é formada (Maia, 2004, p.222). O processo de contextualização, descontextualização e recontextualização também foi tratado nos estudos de doutorado, vinculando-o como processo de construção de letramentos.

A relação de cooperação no virtual passa a ter sentido ou significado quando se irradia à comunidade, enquanto práxis transformadora. No virtual, os sujeitos dialogam e têm oportunidade para o despertar da consciência e podem vislumbrar novas realidades. Do mesmo modo, o local de encontro não pode ser um ambiente opressor, castrador, inibidor da esperança e da vontade de “ser mais” (Freire, 2003b).

Cooperar no virtual se faz revolucionário no instante em que se possa construir conhecimentos e promover ações capazes de contribuir para o exercício da cidadania, como método gerador de liberdade e de realidades novas. Só é possível apresentar mudanças sustentáveis, tanto nos indivíduos quanto nas comunidades, quando ocorrer aprendizagem; e a aquisição de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores é a única garantia de que os “velhos e disfuncionais hábitos” sejam substituídos por novas maneiras de responder e gerenciar mudanças. Nesse sentido, deve-se criar um ambiente propício à aprendizagem, que ofereça condições democráticas para serem trabalhados diversos tipos de competências (OECD, 2005). Assim, os moradores poderão participar de decisões e construir conhecimentos por meio

da relação de cooperação.

A tecnologia digital é um novo instrumental para ler e reescrever o mundo. Ela é um recurso poderoso para que os sujeitos coloquem em prática a sua cidadania, para se inserirem enquanto sujeitos democráticos. No entanto, não basta se contentar apenas com a “democracia representativa”. É necessário atuar também na “democracia direta”, em tempo real. Urge reinventar a democracia. As mídias digitais podem contribuir para isso, enquanto tecnologias moleculares que permitem interações microscópicas, diretas. Pode-se com elas reivindicar direitos, opinar sobre decisões, reclamar sobre abusos e injustiças, potencializar conhecimentos, favorecer a criatividade e contribuir para a construção de produtos, enquanto desenvolvimento de poéticas.

Um dos fatos que bastante se evidenciou, no Ambiente Virtual TelEduc, foi a força das imagens auto-representativas do contexto pertencente à vida dos agentes. Em uma atividade programada, os agentes de saúde acrescentaram características pessoais no ambiente de Educação a Distância. Falar sobre si proporcionou pensar a própria condição atual, aferir o seu contexto. Também foi colocada a fotografia de cada um. Quando os agentes viram suas fotos no computador tiveram reações eufóricas e fruição emotiva. Empolgados, chamaram outras pessoas ali presentes para mostrá-los na tela do computador – agora também estão do mundo cibernético. Com a presença do outro, o efeito da fotografia sobre os agentes foi notável. Naquele momento, o riso foi a linguagem universal. Foi o ponto de mutação em que eles perceberam que poderiam dominar as máquinas, “humanizá-las”, pois, lembrando Bergson, “só o homem é risível. Se rimos de um objeto ou animal, nós o tomamos por homem e o humanizamos” (Bergson *apud* Vigotski, 2001, p.295).

A imagem, junto com outras linguagens, demonstrou ser um instrumento em potencial para despertar a consciência e possibilitar a criação de um espaço lúdico de experimentações. A partir desta ideia, abriu-se um novo caminho de

investigação – a utilização de diversos canais de comunicação, como a imagem, a escrita, o som e o digital, para auxiliar no despertar da consciência.

Considerando essa idéia, em 2007, iniciei um novo projeto na cidade de Campanha, em uma das unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais. O projeto teve como objetivo trabalhar as diversas mídias, sendo o computador a ferramenta central para promover o contato de pessoas excluídas digitalmente com as novas tecnologias. O projeto passou a ter a colaboração de outros professores e alunos. Procurávamos implantar um olhar que iria além da aprendizagem técnica, que perpassasse pelo aspecto sócio-histórico. O aprendiz estaria, dessa forma, dilatando o olhar monocular sobre a ferramenta, pois o contexto de vida sustentaria a aprendizagem. Entre os públicos que trabalhávamos, o grupo da terceira idade apresentou um perfil particular, não apenas pelo fato de possuir um estilo de aprendizagem diferenciado, mas principalmente por ser formado por aposentados que não tinham obrigação de participar das aulas e nem estavam lá com o intuito de fazer algum curso de capacitação almejando conseguir emprego. Havia um interesse em aprender a manipular, aproveitar os benefícios das novas tecnologias e se fazer presente no mundo que, até então, pertencia aos filhos ou aos netos.

Essas colocações foram estendidas ao doutorado que iniciei em 2007, sob a orientação do prof. José Armando Valente, no Instituto de Artes da UNICAMP, na linha de pesquisa Cultura Audiovisual e Mídia, também com o apoio da FAPEMIG. Atualmente, no doutorado e no grupo de pesquisa Cultura, Sociedade e Mídia, começamos a discutir os aspectos do letramento digital e a necessidade de implantar novos letramentos diante das tecnologias convergentes.

Letramento digital, muitas vezes, é entendido como o ensino de uma língua por meio da informática ou o ensino dos recursos da informática. Pretendemos

estender estas definições. Por isso, preferimos adotar o termo letramentos – com “s” no final. Primeiramente, para reforçar a ideia de que são os múltiplos canais necessários para trabalhar competências (OECD, 2005). Em segundo, por causa dos diversos contextos sócio-históricos em que cada sujeito está inserido e nos quais se estabelecem diálogos. Os contextos são distintos, múltiplos, porém dialógicos. A terceira proposição é sobre o despertar da consciência. O despertar pode exigir vários motivos, tanto o despertar crítico e criativo sobre os problemas históricos e políticos, conforme propõe Freire (1980), como também o despertar crítico e criativo para o consumo, para as possibilidades de uso das tecnologias digitais, entre outros. Assim, o termo letramentos amplia o leque para os múltiplos canais de comunicação, os diversos contextos e as necessidades plurais do despertar da consciência.

O exposto acima nos leva às inquietações atuais da presente tese, questionando: como as tecnologias digitais de informação e comunicação podem contribuir para o processo de construção de letramentos? Como deve ser a abordagem sobre o conceito de letramentos, tendo em vista as convergências dos canais de comunicação oportunizadas pelas tecnologias digitais, considerando a multiplicidade de contextos socioculturais, as necessidades de tomadas de consciência e os potenciais de transformação que podem ocorrer nos agentes envolvidos?

Para investigar essas questões que envolvem reestruturação dos sujeitos envolvidos, é necessário também problematizar se o uso das novas tecnologias digitais e o uso de suas múltiplas linguagens podem contribuir para a construção de letramentos a ponto de auxiliar a transformação da subjetividade e delinear uma redefinição da identidade nos espaços virtual e social. A questão não é apenas de tecnologia e comunicação, mas de avançar na transformação social e educacional. Por isso, indagamos se essas atividades podem alterar a estrutura das representações mentais, a ponto de desencadear novas ações, diante do contexto sociocultural, como processo

transformador da realidade intelectual e perceptiva.

Como hipótese, afirmo que existe uma relação entre a produção mediada por múltiplas linguagens e a imagem mental no processo de construção do conhecimento, que pode ser otimizada em práticas de letramentos, usando as tecnologias digitais como elemento mediador. Quando o sujeito constrói um produto e o insere no circuito social ou virtual, penso que o sujeito entra em um ciclo de re-construção de novos significados. A mídia, enquanto recurso para "revisitação" da realidade social, promove ganhos para o sujeito, seja em forma de conhecimento ou de ações. A construção sistematizada utilizando múltiplas linguagens possibilita o indivíduo vivenciar processos criativos: estabelecer associações inesperadas - significados que anteriormente eram desconexos - e ampliar a capacidade de interlocução por meio das diferentes linguagens que os recursos tecnológicos propiciam.

Esse processo pode inferir na representação mental e promover a tomada de consciência dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o mundo do qual fazem parte. A tomada de consciência de sua ação, motivada pela re-estruturação da imagem mental, é o movimento de um plano para outro mais elevado. Existe um reflexo do plano de ação para o plano de representação, que nos estágios menos avançados foram apenas vividos e não racionalizados. A movimentação para o plano superior está associada à construção da auto-representação e à política da identidade – por exemplo, refletir sobre quem fala, quando, como, com quem e em nome de quem.

Entretanto, como o sujeito redefine a própria identidade e subjetividade na rede utilizando múltiplos canais de comunicação? Com o auxílio dos mediadores, os sujeitos são chamados a se expressar, a se colocar, a romper o silêncio que trazem consigo. Contemplam, lêem, criam, produzem e discutem. As temáticas são os problemas que vivem e enfrentam no cotidiano. Falam e conversam. Trocam experiências, idéias, alegrias, derrotas, vitórias, contam

histórias, mobilizam-se e organizam-se para tarefas comuns. Tomam decisões e exercem decisões. Apropriam-se dos múltiplos canais para as experimentações em rede, usando elementos da própria vida, da história e do contexto; expõem a auto-representação.

A revelação da própria manifestação estética e do conhecimento é a descoberta da expressão enquanto poder, e com isso, de sujeitos políticos. É o que define os indivíduos no seu grupo, na sua classe, nas suas relações sociais, na rede e os capacita à reconstrução da experiência e do mundo, não mais segundo os ditames de verdades exteriores a eles, mas a partir das verdades que eles são capazes de descobrir segundo sua nova visão e segundo um novo sentido de mundo. Contudo, é necessário criar situações de experimentações estéticas e trocas cognitivas que permitam práticas sociais e a constituição de uma política de identidade na rede.

Dessa forma, as relações em rede permitem trocas coletivas de subjetividades. Não se trata de uma rede metanarrativa e totalizadora, mas de um espaço crítico criado pelo desejo de reimaginar o possível, de se identificar e ampliar as vozes reprimidas. Ao invés de permanecerem passíveis, os sujeitos podem “des-canonizar” os padrões clássicos e os estereótipos impostos pela mídia totalitária que não permitem a interação, reescrevendo ou reeditando “suas imagens” a partir de perspectivas alternativas e experimentais.

Buscamos, por meio do projeto, analisar a construção dessas habilidades, de letramentos e, dessa forma, colaborar com mudanças significativas, transformadoras no público alvo, ou seja, construir ações de letramentos como instrumento de mudança em busca de melhoria da qualidade de vida, a fim de amenizar a exclusão digital que ainda se configura de maneira alarmante no Brasil.

Vale lembrar que no país das novelas e minisséries, a população brasileira

continua com alto índice de exclusão digital. O custo elevado para a aquisição e o uso dos computadores (75%), bem como o acesso à internet (54%) são impeditivos relevantes causadores da exclusão digital. “Entretanto, essa não é a principal barreira para o acesso à Internet, mas sim a falta de habilidade com essas tecnologias, apontada por 61% dos entrevistados. Essa também foi a justificativa apresentada por 29% dos entrevistados que nunca utilizaram computador em seu domicílio” (CGI, 2009, p.45).

Considerando a população por faixas de idade, a figura 02 mostra que as faixas etárias entre 16 a 24 e 25 a 34 anos concentram a maior parte dos internautas brasileiros. A população idosa (60 anos ou mais) e o público de 10 a 15 anos são os que menos acessam a internet.

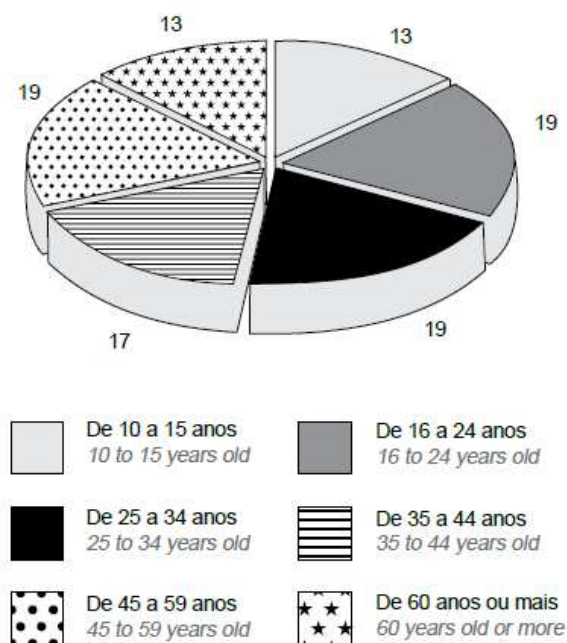


Figura 02. Perfil da Amostra, por faixa etária – TOTAL BRASIL (%).
 Fonte: CGI, 2009.

A pesquisa CGI (2009) nos mostra que a questão não é só falta de acesso a microcomputador; os sujeitos também não sabem utilizar a Internet, principalmente o público idoso. São necessários letramentos que valorizem o

usuário crítico e criativo, em vez do consumidor apenas passivo. Por isso a importância de avaliar o uso das novas tecnologias para a construção dos letramentos no espaço dialógico virtual e social. Assim, surgem a necessidade de encontrar soluções que levem os sujeitos, considerados excluídos, a dominar um sistema de rede que possibilite expressar o conhecimento de maneira ampla, de solidificar no coletivo a subjetividade, e ainda a necessidade de redefinir uma política de identidade, sem perder os aspectos históricos e culturais dos sujeitos. É importante oferecer opções para representar e expressar e, dessa forma, aprender a orientar-se e a encontrar referências que permitam de forma significativa analisar, selecionar, interpretar e fazer uso das informações que recebe diariamente de maneira crítica. Dessa forma, a principal questão dessa tese é verificar como as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento de letramentos em um público idoso e como ocorre o processo de construção desses letramentos.

A presente tese possui uma relação de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão - fundamental no fazer acadêmico. Assim, é levado em consideração este tripé que conduz a modificações no processo pedagógico, pelo fato de que todos os envolvidos no projeto tornam-se sujeitos do ato de aprender. Por outro lado, a extensão permite a socialização do conhecimento acadêmico; por meio dela, o conhecimento sobre a construção de letramentos retorna à instituição acadêmica para depurações, permitindo a elaboração de conceitos e métodos de letrar por meio das novas tecnologias, e em um sentido amplo.

A interdisciplinaridade do projeto possibilitou a cooperação de áreas distintas do conhecimento, entre elas, pedagogia, comunicação e informática. Possibilitou também a integração e convergência de instrumentos e métodos para uma consistência teórica e prática que estrutura o trabalho coletivo e contribui para uma nova forma de fazer ciência, revertendo a tendência comum das pesquisas, de especificações do conhecimento.

A oportunidade proporcionada pelo projeto permitiu aos envolvidos vivenciar situações técnico-científicas e socio pessoais, em consequência das atividades vinculadas ao pensamento sistêmico e sócio-histórico com práticas e teorias em áreas interdisciplinares.

Dessa forma, pudemos alcançar o objetivo principal, que era entender, dentro de um enfoque sócio-histórico, como os sujeitos construíram letramentos, a partir de recursos das TDIC. Ao mesmo tempo, pudemos verificar a trajetória dos letramentos em situações de tomadas de consciência e de contextualização. Paralelamente, tivemos a possibilidade de compreender como os adultos apropriaram-se das novas tecnologias a partir dos próprios contextos, considerando os aspectos práticos de suas culturas.

Para alcançar tal objetivo, adotamos uma metodologia de observação qualitativa, que levasse em conta a subjetividade e o aspecto sociocultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Além do levantamento bibliográfico, fizemos estudo de campo a partir de atividades de letramentos realizadas durante três anos com um grupo de idosos considerados excluídos digitalmente. O estudo de campo nos possibilitou levantar dados e compreender como o processo de construção de letramentos ocorreu.

Para isso, foram estipulados seis capítulos para a tese. O primeiro – *Os Letramentos e os Canais de Comunicação* – levantará reflexões sobre os modelos de raciocínio que permeiam o tradicional conceito de “letramento” para as mais recentes ideias de “letramentos”, perpassando pelos canais de comunicação oral, escrito, sinestésico, visual e digital.

O segundo capítulo – *Tomadas de Consciência na Cultura da Convergência* – tratará dos conceitos de tomadas de consciência, de cultura da convergência e as relações destes conceitos com o público idoso.

O terceiro capítulo – *Procedimentos da Pesquisa* – apresentará os elementos que compuseram a pesquisa, tais como, os objetivos gerais e específicos, os aspectos metodológicos e o método estatístico multidimensional utilizado em pesquisas qualitativas de regras de associação.

O quarto capítulo – *No Jardim dos Letramentos* – apresentará os resultados práticos e as discussões sobre o estudo de campo.

O quinto capítulo – *Árvores no Jardim: Análise de Similaridades dos Registros* – avaliará as similaridades ocorridas entre as variáveis que emergiram durante as atividades de letramentos realizadas juntos aos aprendizes. A partir das similaridades, foram estipulados níveis de letramentos.

O sexto capítulo – *Considerações Finais e Perspectivas* – promoverá uma reflexão se os objetivos propostos foram alcançados e quais as perspectivas futuras para novos estudos sobre letramentos.

A seguir, no primeiro capítulo, serão apresentadas as linhas de raciocínio sobre os letramentos de acordo com os canais de comunicação oral, escrito, sinestésico, visual e digital.

1. OS LETRAMENTOS E OS CANAIS DE COMUNICAÇÃO

Em busca de concepções sobre letramentos, inicia-se com o presente capítulo a descrição de modelos de raciocínio que permeiam o tradicional conceito de “letramento” para as mais recentes ideias de “letramentos” (com s), perpassando pelos canais de comunicação oral, escrito, visual, sinestésico e digital. Tal divisão é uma adaptação da ideia de Santaella (2005) sobre as matrizes da linguagem do pensamento. A autora classificou três linguagens como matrizes para formar as demais existentes: sonora, visual e verbal. A primeira refere-se ao sentido da audição; a segunda, da visão; e a terceira, da escrita. Para ela, as três linguagens correspondem às categorias fenomenológicas de Peirce. A sonora está na classe da primeiridade, por ser qualidade pura, fugacidade. A visual está na secundidade em consequência da capacidade de tornar-se visível, de presentificação e da singularidade existente. A verbal está classificada como terceiridade por pertencer às abstrações e fazer parte de um sistema de convenções. Santaella (2007, p.124) também adota outro sistema de divisão que irá servir como referência para a classificação adotada na presente tese. Ela classifica seis ciclos culturais que fizeram parte da história da humanidade: oralidade, escrita, impressão, massificação, mídiatização e ciber. Esta classificação foi adotada tendo como suporte a adoção gradual, durante a história, dos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos no seio da vida social.

Em se tratando de letramentos, na presente tese, optou-se por adotar a classificação que sintetiza essas duas propostas de Santaella (2007; 2005) e que, ao mesmo tempo, possuem uma similaridade com os sentidos e funções de canais de comunicação capazes de permitir aos sujeitos serem partícipes do mundo, expandir seus sentidos e suas manifestações cognitivas. Assim, optou-

se por classificar os canais de comunicação em oral, escrito, visual, sinestésico e digital.

Os canais oral, visual e sinestésico estão diretamente ligados ao sistema nervoso central. Eles foram associados aos tipos de letramentos por serem tecnologias em potencial, que podem auxiliar na qualificação dos sujeitos. Ong (1982, p.82) mostrou que as tecnologias não são meras ajudas exteriores, mas “transformações internas da consciência”. Na mesma concepção, Lévy (2002) pensa a tecnologia como “as tecnologias da inteligência” que se articulam no sistema cognitivo e Simon (1995) argumenta que a tecnologia está associada às “formas de práticas constituídas no interior de formas particulares de conhecer e fazer” (p.70). Estes autores ampliam a ideia de tecnologia atribuindo a produção de elementos materiais, sociais, cognitivos e espirituais. Para eles, a tecnologia também pode fazer parte da natureza humana. Santaella (2007, p.46) ressalta esta ideia reconhecendo que a evolução biológica é inseparável da evolução tecnológica. Opõe-se, desta forma, à linha de pensamento que conceitua a tecnologia como antítese do natural.

Neste estudo, além da escrita e das tecnologias digitais, a oralidade, o visual e a sinestesia são vistos como canais de comunicação que podem receber tratamentos técnicos adequados, ser tecnologias para a qualificação humana e de todo o sistema social e ecológico envolvido. Muitos estudos, conforme será tratado mais adiante, centralizam-se na escrita, colocando os outros meios de comunicação como secundários ou submissos à escrita, seja para definir a formação cognitiva ou social do sujeito. Em consequência, acabam por limitar os instrumentos que possam contribuir para a tomada de consciência e para a construção de letramentos. Por isso, é relevante incluir os outros canais de comunicação no sistema de mídias e debatê-los isoladamente para que o presente estudo não fique centrado nos parâmetros da escrita. Assim, o conceito de letramento oral será o primeiro a ser apresentado e discutido.

1.1. LETRAMENTO ORAL

Alguns pesquisadores classificam a oralidade (*oracy*) em primária e secundária (Ong, 1982; Lévy, 2002). A oralidade primária remete ao uso da palavra antes que uma sociedade ou que o próprio indivíduo tenha adotado a escrita ou a técnica de impressão. A oralidade secundária está relacionada ao estatuto da palavra e aos meios de impressão que complementam a escrita tal como a conhecemos na sociedade atual, repleta de tecnologias avançadas – dispositivos móveis, rádio, TV, materiais impressos etc. De outra maneira, a oralidade primária codifica sons pelo sistema fonético e decodifica pelo auditivo. A secundária é um complemento da escrita e é usada para ditar palavras a serem escritas ou para decodificá-las pela via sonora, a partir dos códigos escritos ou gráficos. A oralidade primária, cuja palavra falada é o principal signo de informação, é responsável pela gestão da memória social. A oralidade secundária em que a palavra falada tem uma função complementar à da escrita é utilizada basicamente para a comunicação cotidiana entre as pessoas (Lévy, 2002). Zumthor (1993) também utiliza as expressões oralidade primária e secundária, e acrescenta a oralidade mista, a fim de amenizar o reducionismo bipolar entre a oralidade da sociedade ágrafa e da sociedade grafa:

“(...) a primária não comporta nenhum contato com a escritura. De fato, ela se encontra apenas nas sociedades desprovidas de todo o sistema de simbolização gráfica, ou nos grupos sociais isolados e analfabetos. (...) outros dois tipos de oralidade, cujo traço comum é coexistirem com a escritura, no seio de um grupo social. Eu os denominei, respectivamente, oralidade mista, quando a influência do escrito permanece externa, parcial e atrasada; e oralidade segunda, quando se recompõe com base na escritura em um meio em que onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário. Invertendo o ponto de vista, dir-se-ia que a oralidade mista procede da existência de

uma cultura 'escrita' (no sentido de 'possuidora de uma escritura'); e a oralidade segunda, de uma cultura 'letrada' (na qual toda expressão é marcada mais ou menos pela presença da escrita)." (Zumthor, 1993, p.18)

Vale ressaltar que até meados do século XIX os estudos sobre a linguagem enfocavam apenas a oralidade primária. Não havia na literatura dessa época qualquer referência às semelhanças e às diferenças com a escrita, portanto, com a oralidade mista e secundária havia muito menos ainda investigações sobre o letramento. A supremacia da modalidade oral primária tinha como argumento, conforme Stubbs (1980), a natureza biológica que lhe confere um caráter universal. Destaca-se o sistema fônico e a memória que é uma herança biológica, o longo período de utilização da fala durante a história da humanidade e na própria cronologia de vida de cada indivíduo e o considerável número de funções, tanto no aspecto individual quanto coletivo que essa modalidade permite.

A partir do século XX, aparecem estudos sobre a oralidade, tanto primária quanto mista e secundária, em diversos tipos de cultura, principalmente nas minorias e nos excluídos. Entre eles, estudos sobre a fala dos índios (Clastres, 1995; Huxley, 1957; Kakumasu, 1988; 1986; Nicholson, 1982; Ribeiro, 1996), dos africanos (Bâ, 2003), dos oprimidos da sociedade pós-colonial (Bhabha, 2003) e dos idosos (Bosi, 1998). Alguns pesquisadores adotam a ideia da "grande divisa", concebida na segunda metade do século XX, na qual a introdução da escrita é considerada um divisor de culturas, separando as "primitivas das avançadas", "os selvagens dos civilizados" (Ong, 1982; Goody; Watt, 1996; Graff, 1987; Ginzburg, 2001).

Mesmo sabendo que não podemos atribuir a uma pessoa não-alfabetizada que vive na sociedade grafa as mesmas características de uma pessoa da sociedade oral, por motivos diversos - culturais, sociais, políticos e econômicos - pesquisadores direcionam a oralidade para um ponto em comum - a

memória. Para linguistas (Ong, 1982; Zumthor, 1993), historiadores (Le Goff, 1996; Moniot, 1979), sociólogos (Bosi, 1998; Halbwachs, 1956), filósofos (Lévy, 2002; Benjamin, 1986b) e antropólogos (Bâ, 2003; Goody, 1996; Clastres, 1995; Vansina, 1892), a oralidade contribui para a organização da memória social, além de favorecer a expressão ou comunicação entre os sujeitos e a formação de identidades. Por isso, na sociedade oral, a inteligência coincide com a memória, especificamente com a auditiva, portanto, a preservação da identidade cultural exige métodos distintos da sociedade escrita.

Pela fala e audição ocorre o processo narrativo de histórias repassadas pelo contador que, desta forma, propaga e preserva a memória sociocultural da comunidade. As narrativas podem consistir num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida (Benjamin, 1986b, p. 200). Benjamin (1986b) fala de um narrador conselheiro, aquele que tira das narrativas a sabedoria, comove o ouvinte e torna-o cúmplice da história. Existe também o narrador enraizado no conhecimento popular - com tanta maestria, nada escapa a sua sabedoria. Para muitos pesquisadores (Zumthor, 1993; Rondelli, 1993; Galvão, 2002), o contador de histórias, que promove trocas de experiências, pode contribuir para despertar mudanças sociais a partir do momento em que colabora na redefinição do lugar do sujeito no seu grupo, até do próprio contador. Gerar significados pela oralidade em prática social é próximo do que se pode chamar de letramento oral. Galvão (2002, p.123) constatou que a leitura de cordel contribuía para que os sujeitos, até os analfabetos, vivenciassem práticas de letramento; em alguns casos, aprendiam a ler. Para manter viva a narrativa, ela deve ser repetida e retomada constantemente, no processo de falar, ouvir, observar e imitar, se não for necessária musicalidade, dança, interpretação, entonação. Para Lévy: "Dramatização, personalização e artifícios narrativos diversos não visam apenas dar prazer ao espectador. Eles são também condições *sine qua non* da perenidade de um conjunto de proposições em uma cultura oral" (Lévy,

2002, p.76). O vínculo da oralidade com outros tipos de expressão contribui não só para preservar o patrimônio cultural como para conduzi-lo ao pensamento totalizador dos meios de expressão e das áreas de conhecimento, pois, a relação das partes forma o todo, sem hierarquizações de conhecimentos e saberes. "Tendo por base a iniciação e a experiência, o homem que se forma na tradição oral é conduzido à sua totalidade" (Jesus, 2005).

Por outro lado, a sociedade industrial, cada vez mais científica, e as transformações políticas e sociais oriundas das novas relações de mercado irão exigir um discurso técnico e pragmático. A escrita passou a ser o referencial para o falar bem (oralidade secundária). Para ler, discursar, ser um bom orador é preciso seguir os mesmos recursos da escrita, dominar as normas linguísticas e ter um amplo conhecimento lexical (Geraldi, 1996). Pesquisas sobre atividades linguísticas, avaliação da fala e marcadores sociais da fala revelaram que a sociedade julga mais competentes e inteligentes os falantes da variedade-padrão (norma culta) do que os falantes usuários de uma variedade não-padrão (norma não culta) (Lambert, 1972; Giles; St. Clair, 1979). Estas pesquisas utilizaram os mesmos falantes que se passaram por pessoas com domínio da "linguagem culta" e da "não culta", o que mostra uma pré-disposição em aceitar mais as pessoas que falam conforme a variedade-padrão. Nesta concepção, ser letrado na oralidade é falar bem, conforme a variedade-padrão. No apogeu da sociedade escrita, a oralidade deve seguir os parâmetros da "norma culta" para que o sujeito possa ser considerado um "bom orador". Desta forma, os elementos formais da escrita marcam e regularizam a "oralidade culta". A partir desta ideia, surgiram diversas literaturas que tentaram definir as diferenças entre a modalidade oral primária e escrita. Chafe (1982) aponta a dependência do contexto que existe na oralidade e a natureza independente do contexto da língua escrita. Biber (1988) contrapõe a escrita com a fala: produção informacional vs. produção envolvida, referência elaborada vs. referência dependente da situação e estilo

abstrato vs. não abstrato. Halliday (1985), a partir da gramática funcional, confronta os elementos prosódicos e a gramática irregular da fala com a densidade lexical e a metáfora gramatical da escrita.

Esses estudos consideram apenas os aspectos estruturais da língua, descartando a dimensão social, o contexto no qual os canais eram utilizados. Ainda desconsiderando esses aspectos, outros estudiosos buscaram uma diferenciação entre os canais oral e escrito, mostrando a evolução e as funções distintas. Por exemplo, as concepções evolutivas e funcionais são utilizadas por Halliday (1985) para argumentar as diferenças fundamentais presentes na oralidade primária e escrita. Conforme o linguista, a escrita evolui de maneira diferente da fala pelo fato de possuir funções diferentes. Entretanto, a teoria evolutiva foi criticada por ser especulativa e deslocada do tempo histórico real para um passado distante e desconhecido, principalmente no que se refere aos usos da escrita e da fala. A idéia de evolução tem uma tendência universalizante: não esclarece por que e como diferenças específicas entre escrita e fala emergiram e foram reproduzidas em determinados contextos. Da mesma maneira, a idéia de que a escrita surgiu para completar “funções” diferentes da fala tem sido criticada como essencialista: não corresponde à comprovação empírica da variação entre culturas e períodos históricos (Roberts; Street, 1997).

Besnier (1988), em antítese ao pensamento que desagrega a linguagem oral e escrita, concluiu que, ao analisar os relatos usando os canais de linguagem por meio do enfoque etnográfico, a diferença entre a escrita e a fala diminuiu consideravelmente. Para ele, “as características estruturais de cada registro não dependem do fato dele ser produzido no modo falado ou escrito (...) a língua falada não é necessariamente mais envolvente, mais interativa e menos complexa do que a língua escrita” (Besnier, p. 707). A linguagem oral e a escrita são dependentes das práticas comunicativas em contextos específicos. Quando as pesquisas enfatizaram o uso prático no qual as modalidades

linguísticas são aplicadas em experiências particulares, o contexto social foi considerado o ponto de intersecção entre a fala e a escrita, e não o estruturalismo tecnicista da escrita.

No paradigma etnográfico e sociológico, a concepção de letramento ganhou uma nova interpretação - a ser entendida de maneira mais independente da normatização linguística e associada ao contexto social e à construção da identidade inscrita em discursos. Gee (1990) reforça esta idéia ao propor uma perspectiva alternativa, na qual considera que os sentidos no discurso oral e escrito são processos estruturadores que se nutrem de formações sociais mais amplas, relativas à construção do conhecimento, às relações de poder e às identidades dos sujeitos envolvidos no discurso. Esse novo paradigma sobre o estudo da linguagem procurou não distanciar a oralidade da escrita, e nem propagar a ideia de que a oralidade está submetida aos domínios da escrita por não promover ou exigir habilidades cognitivas. Ao contrário, visou aproximar ambos os canais. Vale citar o estudo sobre os Limba em Serra Leoa, feito por Finnegan (1965), no qual se descobriu que eles utilizavam práticas orais complexas, exigindo habilidades cognitivas que se pensava serem próprias das chamadas comunidades escritas. Para Finnegan (1965), não há supremacia de algum canal. Apesar de oralidade e escrita serem canais distintos, eles se inter-relacionam, e o contexto social e a prática específica interferem de maneira mais contundente do que as funções próprias de cada canal.

No cenário das telecomunicações e da internet, as narrativas e todos os outros fenômenos da oralidade e da audição têm ganhado novos gêneros e possibilidades. O acesso mais fácil à produção e a difusão de informações por uma determinada classe socioeconômica têm contribuído para o exercício da oralidade nos meios de comunicação. Narrativas em animações ou em vídeos, locução de rádio e mídias produzidas domesticamente ironizam, debocham, denunciam e entretêm os usuários. Muitos são os músicos desconhecidos que divulgam o próprio trabalho em comunidades e sites. São exemplos que

exigem do sujeito, além da oralidade, conhecimento sobre as tecnologias midiáticas. A oralidade, com as novas possibilidades, está cada vez mais interligada aos outros canais. Como disse Lévy (2002, p.126), os protagonistas da comunicação aproximam as mídias eletrônicas com a oralidade. Os três pólos destacados pelo filósofo – oral, escrito e informático – possuem intensidade variável conforme cada período, mas os três pólos estão sempre se inter-relacionando.

Mesmo com esses laços, a oralidade é por si só um instrumento para que o indivíduo consiga se fazer presente no mundo, interagir e participar ativamente dele. Por isso, propõe-se a idéia de letramento oral, o uso da fala para promover transformações. Porém, ele não é reduzido à boa oratória estabelecida pelas regras da escrita que se aprende em instituições escolares. A oratória do sujeito pode estar ou não vinculada à normatização da língua escrita gramatical. Conhecer as regras linguísticas não o define como letrado oralmente. Será a apropriação da linguagem oral para se inserir no mundo, construir relações entre os homens e a realidade que o tornará partícipe de sua época (Freire, 2003a; 2003b; 2001; McLaren, 2000). Um sujeito que não sabe ler e nem escrever pode ser considerado letrado, desde que consiga fazer uso social da oralidade. Em outras palavras, um sujeito analfabeto pode ser letrado oralmente por dominar a fala e saber utilizar este canal para agir em práticas comunicativas em contextos sociais específicos. Ele não é letrado pelo domínio da escrita, até mesmo porque não a possui, mas por saber apropriar-se da oralidade e fazer uso dela em situações sociais que a exigem. O sujeito letrado oralmente talvez nunca tenha frequentado uma instituição escolar, no entanto, pela relação sócio-histórica construída durante a vida, pôde adquirir competências, como a autonomia e a capacidade de apropriar-se da linguagem para participar do mundo de maneira pró-ativa. O letrado oralmente poderia ser, então, o sujeito – criança ou adulto – que, independentemente de ter frequentado a escola e de ter aprendido a ler e a escrever, usasse ou compreendesse certas estratégias próprias de uma cultura oral para promover

transformações sociais e na realidade da qual se encontra.

Na sociedade urbana, os exemplos de letramento oral são distintos dos da sociedade ágrafa. Na cidade, onde a maioria da população se organiza tradicionalmente por meio da escrita, o analfabeto faz uso dos recursos da sociedade letrada como se tivesse que sobreviver, a cada dia, ao jogo complexo da linguagem escrita. O “estranho no ninho” tem que utilizar os diversos conhecimentos construídos empiricamente, por exemplo, a cada ida ao supermercado – identificar o produto, selecionar, verificar a embalagem, escolher, pagar e conferir o troco. O letrado oralmente, mesmo na modalidade primária, lança mão da capacidade de autonomia e apropriação, e consegue se inserir nesse sistema, argumentando oralmente sobre cada produto e barganhando preços.

Alguns exemplos de letramento oral também se confundem com o escrito. Citemos o exemplo clássico de Soares (2003, p.47), parecido com as cenas do filme *Central do Brasil*, de Walter Sales. Um sujeito que não aprendeu a ler e a escrever, todavia, solicita a um outro sujeito alfabetizado que escreva uma carta, por ele. Podemos dizer que é um exemplo de letramento oral. O sujeito fez uso da oralidade para interagir com o sujeito escrevente e fez-se presente na estrutura social por meio do instrumento da carta. Por outro ponto de vista, esse exemplo também remete ao letramento utilizando a escrita. Para Soares (2003, p. 47), há um envolvimento com a escrita, o sujeito dita a carta, utiliza as convenções e as estruturas linguísticas típicas da escrita. Não sabe ler e nem escrever, mas conhece as funções da escrita, e as usa, utilizando o sujeito alfabetizado como meio. Por conhecer alguns princípios da escrita, ele possuiria um certo nível de letramento, afinal foi ele quem ditou as palavras e as organizou conforme a sua sequência textual, e gerou um produto de comunicação social - a carta. Porém, ele estaria em um nível baixo de letramento da linguagem escrita, por ter apenas a noção da estrutura ou função da escrita. Ele não domina todo o sistema de produção da carta, por

isso, teve que ficar “a mercê” de alguém que dominava a escrita. Assim, não poderia conferi-la e, se o “escrevente” distorcesse a informação da carta, ele nem tomaria consciência. Os exemplos citados acima enquadram mais na categoria de letramento oral do que escrito pelo fato de que, mesmo sem o domínio da escrita, o sujeito conseguiu desenvolver a carta utilizando principalmente a capacidade de se articular oralmente. Se não fosse a oralidade, não haveria a carta. O mesmo acontece quando o sujeito analfabeto, mas letrado oralmente, pede para alguém ler alguma carta ou qualquer outro texto - seja uma notícia em um jornal, revista, documento, itinerário de transportes, placas etc - e consegue fazer uso social da informação, a partir da oralidade.

Conforme Vansina (1982), a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade. As sociedades orais partem deste princípio, pois a fala não é mero elemento de comunicação cotidiana, mas um meio de preservar a sabedoria (Meihy; Holanda, 2007; Lopes; Velloso; Pesavento, 2006). E, se entendermos a oralidade enquanto instrumento de transformação, é também de libertação e integração (Freire, 2003a). Pode-se entender o letramento oral como a competência do sujeito em utilizar a fala na criação de sistemas geradores de significados em contextos sociais específicos, capaz de promover transformação da própria realidade. Esta, para ser profunda, deve alcançar a tomada de consciência, a compreensão do sistema de poder e o exercício da oralidade para construir mudanças. O homem torna-se sujeito da própria ação.

A discussão sobre a concepção de letramentos continuará no próximo tópico, estendendo-se à escrita - o uso individual e social da mesma.

1.2. LETRAMENTO ESCRITO

Os estudos sobre a escrita ganharam força na primeira metade do século XX, quando surgiram novas concepções linguísticas representadas fundamentalmente pelo estruturalismo, tendo como expoentes Ferdinand de Saussure, na Europa, e Leonard Bloomfield, nos Estados Unidos. O status atribuído à escrita, num olhar positivista, apontou-a como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade que a adotou, além do desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, com mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos (Tfouni, 2006). Ainda, ela foi compreendida como patrimônio cultural e definidora da unidade linguística nacional, portanto, tornou-se representante legítima da tradição cultural de uma nação. Enquanto língua-padrão, foi necessário adquirir normatização gramatical e o seu léxico foi inventariado e registrado em dicionários (Gnerre, 1998, p.6). A escrita passou a normatizar a fala, a ser o parâmetro de regulação linguística, caracterizado pela construção de regras gramaticais enquanto construções normativas para o "bem falar e escrever", a ponto de tornar, muitas vezes, a linguagem escrita auto-referencial. A concepção era de que a "norma culta" regeria a "boa escrita" e, em consequência, estabeleceria a "boa oralidade" (Geraldi, 1996, p.62).

O processo de codificar e decodificar os caracteres da língua remete ao que é conhecido como alfabetização. Nos dias de hoje, algumas pesquisas (Giddens, 2006; Mckeough, 2006; Alexander; Busch, 2007) têm demonstrado que os países ditos desenvolvidos já erradicaram o analfabetismo. O que esses países objetivam agora é fazer com que a população consiga dar uso à escrita, leitura e cálculo às diversas demandas que a sociedade apresenta. Para esta situação, foi criado o termo letramento que, em primeiro momento, diferencia da alfabetização por agregar o caráter social nos eventos e nas práticas de

linguagem. No Brasil, os termos alfabetismo e letramento ainda causam confusão. São usados, muitas vezes, como sinônimos. Enquanto nos países desenvolvidos a divulgação é centrada nos resultados do letramento, no Brasil divulga-se a porcentagem de analfabetos. Para suprir o índice de 9,7% (IBGE, 2009) de brasileiros que não sabem ler nem escrever, alguns programas governamentais acreditam que é necessário “alfabetizar letrando” e\ou “letrar alfabetizando”, conforme propõe Soares (2003). Entretanto, como o índice de analfabetos foi diminuindo, foi necessário criar o neologismo “letramento”, a fim de suprir as novas exigências que os estudos da linguagem demandavam, uma vez que alfabetização não consegue contemplar as novas exigências da língua no contexto social (Soares, 2003, p.45).

Soares (2003) aponta o caráter complexo da definição de letramento, compreendido como um estado ou uma condição, no sentido de um conjunto de habilidades e comportamentos, que se caracterizam por sua “variedade e complexidade”. A partir da ideia de variedade e complexidade, o letramento é dividido em duas vertentes – individual e social, baseadas nos estudos da escrita e alfabetização de Ferreiro (2008), Soares (2005), Tfouni (2006) e Street (1999). A vertente individual considera o letramento como um atributo pessoal, de aquisição de habilidades e conhecimentos para o exercício da leitura e escrita. Na vertente social, o letramento é entendido como processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes, que se desenvolve enquanto fenômeno cultural, e compreende um conjunto de atividades sociais, envolvendo a língua escrita, e as demandas sociais de uso da língua escrita. Cada uma dessas vertentes possui uma série de fatores complexos e distintos que é relevante serem descritos.

1.2.1. VERTENTE INDIVIDUAL DO LETRAMENTO

Para compreender melhor a vertente individual, é importante verificar a origem

do termo letramento. Antes de surgir os termos *literacy* e *literate*, curiosamente, o Oxford English Dictionary registra desde 1660, na língua inglesa, o termo na qualidade de negação - *illiteracy*, enquanto o termo positivo *literacy* surgirá no século XIX (Charnley; Jones, 1979, p.8). Em 1958, para compreender as estatísticas sobre *illiteracy*, a UNESCO fez as seguintes definições:

“É *letrada*¹ a pessoa que é capaz de ler e escrever com entendimento uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É *iletrada*² a pessoa que não é capaz de ler nem escrever com entendimento uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana”. (UNESCO, 1958, p.93)

O letrado seria quem dominava a gramática normativa, conhecia o sistema de sinais gráficos de uma língua e era capaz de codificá-lo ou decodificá-lo, tanto na prática da escrita quanto na da leitura. Ele possuía capacidade metalinguística em relação à linguagem, com habilidades para distinguir sílabas, palavras, morfemas, grafemas, sequência numérica, transformar fonemas em grafemas e vice-versa etc. Nessa perspectiva, a concepção de letramento se confundia com a de alfabetização. O letrado deveria ser, única e exclusivamente, um sujeito alfabetizado, pois deve dominar os códigos como o alfabético e o numérico, aprendidos principalmente na escola, como resultado de uma competência individual (Scribner; Cole, 1981; Tfouni, 1988). A escola será a instituição produtora de letramento da dimensão individual.

“Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabeto, numérico), processo geralmente concedido em termos de uma competência individual

¹ A person is *literate* who can with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life.

² A person is *illiterate* who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life. (UNESCO, 1958, p.93)

necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.” (Kleiman, 1995, p. 20)

Quanto melhor a qualidade da alfabetização, melhor é a qualidade do letramento. Ele recebe reconhecimento e adquire sucesso na instituição escolar e na sociedade, onde o domínio da escrita é condição *sine qua non* para a ascensão social e econômica - favorece a conquista de emprego e de melhor salário. A escola é a principal mediadora desse processo. Conforme Signorini (1995, p.162), essa idéia pode levar à crença de que:

“(...) quanto maior o nível de escolarização, maior grau de letramento e melhor a performance do sujeito na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização, menor o grau de letramento e mais insatisfatória a performance do sujeito na comunicação social”. (Signorini, 1995, p.162)

As habilidades e conhecimentos sobre a escrita e leitura são dependentes das práticas da educação formal, cujo alcance da dimensão social do letramento é restrito ao recinto escolar. O letramento é limitado à matriz curricular da escola - desenvolver habilidades para dominar as normas gramaticais - ignorando outras práticas sociais amplas para as quais a leitura e escritura são relevantes e viáveis de serem colocadas em uso.

“Ao invés de tratar a escrita como um processo que é tanto o meio como o produto da experiência de cada um no mundo, esta posição despreza a escrita de suas dimensões críticas e normativas e a reduz à aprendizagem de habilidades que, ao nível mais restrito, enfatiza o domínio de regras gramaticais. Em nível mais ‘sofisticado’ – mas não menos positivista – a ênfase é posta no domínio formalista de estruturas sintáticas complexas, freqüentemente sem considerar o seu conteúdo”. (Tfouni, 2006, p.18)

A intenção de que os objetivos sejam atingidos é uma necessidade de controle

mais da escolarização do que do letramento. A escolarização preocupa-se em alcançar as variáveis-padrão, habilidades de codificar, decodificar e interpretar a escrita. Aqui, o letramento está vinculado à imanência do sistema linguístico - à competência técnica da escrita e leitura. Saber escrever e ler bem, conforme as normas linguísticas, estabelece um alto grau de letramento. O que importa não é a capacidade de aplicação desses domínios em contexto social, mas o conhecimento que o sujeito possui. O enfoque está no conhecimento individual do sujeito, cuja formação foi construída normalmente em instituições de ensino formal.

Na vertente individual, existe uma idéia positivista que propõe uma linearização, ou seja, o letramento tem que chegar a um fim - alfabetizar. Desta forma, ele segue objetivos instrucionais precisos. O letramento fica dependente e reduzido às práticas escolares, ainda, ele existe somente enquanto parte da matriz curricular da escola, ignorando-se as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escritura são relevantes, e viáveis de serem colocadas em uso.

Pode-se questionar se existe um ponto preciso que define a margem do letramento. Para Soares (2005; 2003) e Tfouni (2006), este ponto não existe, tendo em vista que o letramento é um processo *continuum*, e não dicotômico e linear como propõe a vertente individual. O letramento não é um processo que, a partir de instruções precisas, parte de um ponto para alcançar um outro - produto final. Em detrimento da falta de estabelecer parâmetros para dizer se um sujeito é letrado ou não, sem que sejam aleatórios e imprecisos, alguns autores, para amenizar a dicotomia, preferem não dizer letramento simplesmente, mas *graus* ou *níveis* de letramento (Soares, 2003; Tfouni, 2006).

A intenção de que os objetivos sejam atingidos é uma necessidade de controle mais da escolarização do que do letramento. A escolarização preocupa-se em

alcançar as variáveis-padrão, habilidades de codificar, decodificar e interpretar a escrita. O letramento é um ato de incompletude, e tem a ver com as habilidades de leitura e escritura para realizar as ações que compõem a cultura. Desta forma, chegamos ao segundo caminho sobre o letramento, entendido como um processo de simbolização – o sujeito vai tomando consciência do que a escrita representa conforme o próprio desenvolvimento do conhecimento diante da escrita (Ferreiro, 2008, p.10).

As diferenças também existem no modo de aprendizagem da leitura em relação ao da escrita. Um sujeito pode dominar a leitura melhor do que a escrita, e a recíproca é verdadeira. Além de que cada uma dessas atividades compreende uma complexidade de conhecimentos e habilidades bem distintas, conforme a exigência do material a ser escrito ou lido (Soares, 2005, p.67). Por exemplo, a leitura de um livro de receita exige habilidades e conhecimentos distintos dos necessários para a leitura de um livro técnico de Direito; ou, para escrever uma mensagem simples de celular precisa-se de habilidades e conhecimentos diferentes dos exigidos para redigir uma carta formal.

Contudo, a vertente individual preocupa-se em desenvolver habilidades ou conhecimentos sobre as regras da língua para uso pessoal. Acredita-se que falar e escrever bem atribui ao indivíduo status e conhecimento necessário para alcançar sucesso na vida. O outro modelo de raciocínio, vertente social do letramento, considera o uso funcional da língua e a aplicação em contextos sociais específicos. Estas questões serão tratadas em sequência.

1.2.2. VERTENTE SOCIAL DO LETRAMENTO

A vertente individual do letramento assemelha-se ao conceito de alfabetização.

Para distingui-los, o conceito de letramento começou a ser estudado nos meios acadêmicos, relevando o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1995, p.15). Na vertente social, o letramento não é compreendido como um estado ou condição individual; e sim, como uma prática social, vista de maneira ampla, nos diversos contextos sociais específicos. Pesquisadores, pautados na sociologia e antropologia, iniciaram a discussão apontando novas abordagens sobre letramento, estruturadas por uma convergência de ideias que agrega o aspecto social. Entraram no foco dos debates as concepções adotadas em torno das habilidades de leitura e da escrita em determinados contextos específicos. Esses debates compreendiam o letramento enquanto uma prática social que se manifesta de acordo com o contexto que efetiva a comunicação linguística por meio da escrita.

As pesquisas sobre o letramento que contemplam o contexto e a dimensão social começaram a emergir a partir dos anos 80, inclusive no Brasil, com um número consistente de estudos, principalmente das áreas da linguística e da educação:

“É em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetterisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população”. (Soares, 2003, p.6)

Com a propagação do termo nos países europeus, anglosaxões e latinos, a comunidade científica tem denominado a abordagem do contexto social do

letramento de diversas maneiras: cultural (Baker, 1999), etnográfica (Finnegan, 1988), pragmática (Hill; Parry, 1994), ideológica (Street, 1999).

Enquanto na vertente individual os grafemas e fonemas já estão predeterminados e, portanto, o processo de letramento se dá pelo relacionamento entre o significante e o significado, na vertente social, nem os elementos linguísticos e nem as relações estão predeterminados. O sujeito cria ou reinventa o sistema de representação a partir de uma relação íntima entre o sujeito e o seu contexto sócio-histórico. A diferença entre as vertentes pode ser descrita a partir da idéia de Ferreiro:

“se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.”
(Ferreiro, 2008, p.16)

O letramento escrito não deve ser visto como um sistema gráfico que traduz os sons. A escrita e a leitura são canais interdependentes, com influências recíprocas, cujo contexto social participa ativamente da construção do sistema de representação. Tfouni (1988), uma das pioneiras no estudo do letramento no Brasil, procura conceituá-lo em contraste com a alfabetização. Em texto posterior, escreveu: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 2006, p. 20). Para a autora, a alfabetização está voltada para o individual e o letramento, subsidiado pelo aspecto sócio-histórico, para a sociedade. Já Kleiman (2006) define letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (p. 181). Na ideia da autora, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que estas práticas são postas em ação, assim como os impactos delas sobre a sociedade. 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”. Assim, para a pesquisadora, o letramento implica no exercício de um conjunto de práticas sociais relacionado com a leitura e escrita, realizado pelo sujeito em um contexto social específico. Soares (2002), em outra produção literária, enfoca a definição de letramento não no fazer, mas “no estado ou condição do indivíduo ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (p.145).

Contudo, vemos ideias complementares nessas três autoras. Para Tfouni, letramento se refere às consequências sócio-históricas da aplicação da escrita em uma sociedade, especificamente, às transformações sociais e discursivas que ocorrem na sociedade quando se torna letrada. Além do impacto social do letramento, Kleiman acrescenta as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos aos quais elas são submetidas. Soares, por sua vez, inclui no conceito de letramento, o estado ou a condição dos agentes envolvidos nas práticas sociais de leitura e escrita. Em todas essas concepções, o letramento está vinculado à dimensão social, de maneira mais ampla que a simples aquisição do sistema de escrita ou leitura.

Podemos também dizer que, na vertente social do letramento, existem pontos de vista distintos sobre a dimensão do social. Estes pontos de vista podem ser resumidos em duas tendências, conforme Soares (2003, p.74): forte e fraca. Esta última segue uma concepção progressista, liberal e pragmática. As habilidades e os conhecimentos para o sujeito exercer a leitura e a escrita devem estar associados a uma função específica na prática social. O sujeito deve utilizar esses atributos para “funcionar” bem em uma determinada situação de um contexto social. Na versão forte, agrega-se o conceito de letramento, não só da cultura, mas também das estruturas de poder. A seguir,

detalharemos a distinção entre essas duas versões.

1.2.2.1. VERSÃO FRACA DA DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO

A versão fraca da dimensão social do letramento caracteriza o letramento funcional (*functional literacy*) ou letramento orientado (*work-oriented literacy*) (Bhola, 1995; Gray, 1969). O termo *functional literacy* apareceu nos Estados Unidos na década de 30, utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, para designar a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castells; Luke; Maclennan, 1986). Desde então, o termo foi utilizado para definir a capacidade de utilizar a escrita e leitura para fins funcionais ou práticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho. No relatório da conferência internacional sobre educação realizado pela UNESCO em 1978, o letrado funcionalmente (*functionally literate*³) foi definido como uma pessoa capaz de se engajar em todas as atividades em que o letramento 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 desenvolvimento próprio e da comunidade, enquanto o iletrado funcionalmente (*functionally illiterate*⁴) seria a pessoa incapaz de fazer uso social da leitura, da escrita e do cálculo, seja para o seu desenvolvimento próprio ou da comunidade (UNESCO, 1978, p.154). O iletrado funcionalmente consegue reconhecer as letras e os números, mas não consegue entender o que lê e nem elaborar um enunciado,

³ *Functionally literate*: a person is functionally literate who 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.

⁴ *Functionally illiterate*: a person is functionally illiterate who cannot 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. (UNESCO, 1978, p.154)

por menor que seja, sobre um assunto genérico; diferente do analfabeto, que não consegue codificar e nem decodificar os grafemas.

A definição de letramento funcional não descarta as práticas sociais, pois se preocupa com o “funcionamento efetivo de seu grupo e de sua comunidade” e com o uso da escrita, leitura e cálculo para o “desenvolvimento próprio e da comunidade”. Porém, está definida como a versão fraca da dimensão social do letramento por estar limitada ao uso “funcional” dos recursos linguísticos, na concepção liberal e positivista.

“Subjacente a esse conceito liberal, funcional de letramento, está a crença de que conseqüências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: sendo o uso das habilidades da leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.” (Soares, 2003, p. 74)

Esse pensamento “funcional”, valorizado pelo processo de escolarização, ignora o que Ferreiro (2008) chama de “sistema de representação”, que é entendido como um processo de simbolização que o sujeito constrói durante o letramento, e conscientiza-se sobre o que a escrita representa para ele. Nesta ideia de Ferreiro, o letramento não é definido como uso funcional da linguagem em práticas sociais, mas como uma constante recriação do sistema de representação desenvolvido historicamente. Este pensamento nos conduz para a versão forte da dimensão social do letramento.

1.2.2.2. VERSÃO FORTE DA DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO

Pesquisadores da linha antropológica e sociolinguística têm refutado a proposta

do letramento voltado apenas à funcionalidade, chamado de liberal e pragmático, pelo motivo de que foi deixada em segundo plano a dimensão social da língua e sua estrutura de poder (Stubbs, 1980, Scribner; Cole, 1981; Heath, 1983; Street, 1999; Graff, 1987; Barton, 1994; Lankshear, 1987; Levine, 1986; Freire, 2003a; 2003b; 1980; McLaren, 2000).

Essa nova alternativa de letramento propõe uma relação mais ampla com a sociedade, uma perspectiva de uso da escrita e leitura que vai além da funcionalidade intencionada pela escolarização, e envolve um conjunto de práticas sociais que intervêm no próprio sistema de organização e distribuição de poder. Esta visão de letramento forte passa pela perspectiva de Ferreiro (2008) sobre a escrita enquanto um sistema de representação que evolui historicamente, não um processo de codificação e decodificação, que pressupõe uma união indissociável de um significante com um significado. A natureza bifásica do código linguístico se altera no processo histórico de construção, na medida do próprio desenvolvimento do letramento. O sujeito intervém no sistema de representação, sem ter que se adaptar “cegamente” ao já pré-estabelecido. Ele participa e reinventa o sistema de representação na raiz. Mudar o sistema é mexer na raiz.

Street (2003), um dos representantes dessa proposta alternativa da dimensão social, divide o letramento em dois modelos – autônomo e ideológico, que coincidem respectivamente com a vertente individual e social de letramento. O modelo autônomo possui uma característica auto-referencial, instrumento neutro, a-social, a-histórico, não considera o contexto social e nem cultural que caracteriza as práticas de letramento. Como na vertente individual, a instituição escolar seria a gênese da verdade, e o letramento entendido como sinônimo de alfabetização. Voltado especificamente para textos escritos, o modelo autônomo reforça a bipolarização entre escrita e oralidade, e vincula o conhecimento e as habilidades no uso da escrita a progresso civilizatório, avanço econômico, desenvolvimento cognitivo, à liberdade individual,

promoção de tecnologias e mobilidade social.

O modelo ideológico, por outro lado, tem a ver com a versão forte da dimensão social. Leva em consideração, contrariando o modelo autônomo, os aspectos sociais, históricos, políticos e ideológicos nas práticas de letramento de uma determinada situação social onde a escrita foi adquirida. No modelo ideológico, o sucesso do sujeito não estaria condicionado ao domínio da língua escrita, mas ao exercício de promover mudanças sociais e transformações no modo de ser e de estar no mundo (Lankshear, 1987; Street, 1999; Signorini, 1995). Este modelo está fortemente vinculado à teoria de Freire (2003a, 2003b, 2001a), que busca a tomada de consciência da realidade e a capacidade de transformá-la. Para isso, o sujeito tem que compreender a estrutura de poder na qual está inserido e as forças de ações dominadoras e classificatórias. No modelo ideológico, as práticas de letramento são aspectos não só da "cultura", mas também das estruturas de poder. A própria neutralidade é ideológica no sentido de camuflar essa dimensão de poder (Robert; Street, 1997).

A dimensão do poder é vista explicitamente em ocasiões de analfabetismo (Tfouni, 2006; Soares, 2005; 2003; Stubbs, 1980; Scribner; Cole, 1981; Roberts; Street, 1997). O sujeito que desconhece o processo de codificar e decodificar os elementos simbólicos da língua é, enquanto legado iluminista e positivista, considerado incapaz. Roberts e Street (1997) denunciam que a expressão "analfabetismo", na terminologia comum, é frequentemente vista de maneira preconceituosa, sinônimo de ignorância, estupidez, déficit cognitivo etc, sem levar em conta que estudos recentes sugerem que a realidade de pessoas com dificuldades na escrita e leitura é variada e mais complexa, tanto socialmente quanto em termos de habilidades linguísticas. Para Roberts e Street (1997), "A estigmatização do analfabetismo é parte de um discurso ideológico mais amplo que desvaloriza os letramentos vernaculares e as variedades não-padrão das práticas orais" (p.175). A imposição dos padrões é

sustentada por aqueles que controlam e prescrevem as regras do jogo dentro da economia política (Bourdieu, 1991; 1977). As várias mídias constantemente contribuem para que o sujeito pense que não conhece a própria língua. Bagno (2008) denomina esse fenômeno de “comandos paragramaticais” (p.97). Para ele, o arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROMS reforçam esse estigma. Os comandos paragramaticais:

“(...) poderiam representar de utilidade para quem tem dúvidas na hora de falar ou de escrever acaba se perdendo por trás da espessa neblina de preconceito que envolve essas manifestações da (multi)mídia. Assim, tudo o que elas fazem de concreto é perpetuar as velhas noções de que ‘brasileiro não sabe português’ e de que ‘português é muito difícil’”. (Bagno, 2008, p.98)

Quando as mídias reforçam a regra pela regra, ao invés de esclarecer dúvidas sobre a língua e facilitar a vida do sujeito, acabam por distanciá-lo da aprendizagem e do exercício da língua. O jogo de dominação-poder, participação-exclusão também pode abafar o papel da escrita de propagar ideias e informações, com finalidade de “ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso” (Tfouni, 2006, p.11). Semelhante ao caso do moleiro italiano Menocchio, que viveu no século XVI, o qual “compreendia que a escritura e a capacidade de dominar e transmitir a cultura escrita era uma fonte de poder” (Ginzburg, 2001, p.128). Por suas idéias consideradas heréticas, Menocchio foi perseguido, torturado e condenado pela Inquisição. Ginzburg traz à tona como um moleiro pôde apropriar-se da escrita e desestruturar o sistema de poder da época, ou seja, a linguagem não é neutra nem inocente, o letramento crítico pode promover transformações. Diversos autores (McLaren, 2000; Gee, 1990; Lankshear, 1987) têm trabalhado a dimensão do poder das práticas de letramento no sentido crítico. Para isso, utilizam como base o trabalho de Freire (1980), que adota uma literatura sociológica mais ampla sobre transformação social e instituições sociais, pautado por pilares históricos e políticos. Dessa maneira, utilizar a expressão

“letramentos sociais” torna-se redundante pelo fato de que o próprio conceito de letramento abrange a dimensão social, a não ser que o termo no plural ressalte o caráter múltiplo das práticas sociais que se efetivam por meio da linguagem escrita (Street, 1999).

Para entender como ocorrem essas teorias no contexto social, pesquisadores passaram a adotar os conceitos de “eventos de letramento” e “práticas de letramento” como unidades elementares de análises do fenômeno. Isso, sem deixar a produção e o uso da escrita que, para Barton e Hamilton (1998), são partes essenciais dos eventos de letramento. Os conceitos de “eventos de letramento” e “práticas de letramento” foram apresentados por Heath (1982) e difundidos na literatura sobre os novos estudos sobre letramento (Street, 1999; Barton, 1994; Barton; Hamilton, 1998; Kleiman, 2006; Tfouni, 2006; Soares, 2003). Heath (1982) entende que evento de letramento é “qualquer ocasião em que uma peça de escrita é constitutiva da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos⁵” (p.93). Podem ser uma sequência de ações e contemplar uma ou mais pessoas para realizar leitura ou objetos de escrita. Esta concepção é subsidiada pela noção de evento de fala desenvolvida por Hymes (1972), que era voltada aos estudos da Etnografia da Comunicação. O evento de fala refere-se “às atividades ou aspectos de atividades que são diretamente governados por regras ou normas para o uso da fala”⁶ (1972, p.56). De igual maneira, os eventos de letramento seguem regras estabelecidas e específicas de acordo com o contexto de ocorrência, o que se pretende desenvolver com a escrita e conforme os papéis dos agentes sociais envolvidos nos eventos. Dessa forma, o evento de letramento caracteriza-se como uma unidade concreta, observável e passível de descrição e de análise, pelo motivo de ser constituído a partir de alguma peça escrita.

⁵ (...) any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants interactions and their interpretative process.

⁶ (...) activities, or aspect of activities, that are directly governed by rules or norms for the use of speech. (Hymes, 1972, p.56)

Para Barton e Hamilton (1998), essa noção reforça a natureza específica do letramento, já que sempre ocorre em um contexto social particular.

O conceito de práticas de letramento é alçado em um patamar mais alto de abstração, e se refere tanto ao comportamento quanto às conceitualizações sociais e culturais que contextualizam a leitura e a escrita, ou seja, está associado à maneira culturalmente adotada por um grupo social para fazer uso da língua escrita. Assim, as práticas de letramento revelam as concepções, valores e crenças constituídos em uma cultura. Elas compreendem não somente “eventos de letramento”, como situações empíricas das quais o letramento é constitutivo, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os escoram (Roberts; Street, 1997).

Por esse lado, eventos e práticas de letramento fazem parte de um mesmo sistema interacional, diferenciados para efeito metodológico. Idéia reforçada pelo linguista social Barton (1994), para o qual as práticas de letramento revelam os modos culturais, as maneiras como as pessoas se comportam diante de um evento de letramento. Enquanto o evento é uma unidade objetiva, a prática é uma unidade subjetiva, ambas interligadas e combinadas nas ações de letramento.

Diante da complexidade de fatores, habilidades, conhecimentos, divisões e ênfases nas caracterizações que envolvem o conceito de letramento, os novos estudos tendem a classificar o letramento em diversos níveis e tipos: letramento básico e letramento crítico, letramento adequado e inadequado, letramento funcional e integral, letramento geral e especializado, letramento domesticador e libertador, letramento descritivo e avaliativo (Soares, 2003, p.81).

Outros pesquisadores, também de estudos emergentes, preferem não adotar a ideia dominante de um único tipo de letramento, no singular, dividido em

estágios, ainda mais, pelos diversos tipos e gêneros de escrita existentes na cultura vigente – textos impressos, na internet, no celular, entre outros. Por isso, esses pesquisadores preferem utilizar o termo letramentos, no plural (Soares, 2002; Street, 1999; Lankshear, 1987; Gee, 1990; Barton; Hamilton, 1998; Gregory; Williams, 2000), ou letramentos múltiplos (Cope; Kalantzis, 2000; Cavalcante, 2001; MEC, 2006). A pluralização da palavra letramento foi necessária para contemplar os diversos efeitos desse fenômeno em níveis culturais, sociais, cognitivos, estéticos, econômicos e políticos – seja para se referir ao uso da palavra escrita, seus mecanismos de produção e difusão, ou para manifestar, além da palavra escrita, outros canais de comunicação – visual, oral, sinestésica, digital.

1.3. LETRAMENTO SINESTÉSICO

O corpo, além da organicidade, é constituído por signos sociais e culturais. Ele sofre a ação histórica do tempo e as ideologias de época. Para Medina (1987), o corpo é construído pelos aspectos culturais do grupo ao qual o sujeito pertence e, dessa forma, o letramento sinestésico se enquadra no espírito da época. Um rápido panorâmico histórico permite visualizar tal fato.

Desde a época clássica, do cânone do corpo, a sociedade atribui valores ideológicos de época. Valores estes emanados por classes dominantes. O corpo canônico e endeusado, com as proporções “perfeitas” era característico do período clássico, ser letrado sinestesicamente era ter um corpo esguio. Esse corpo foi rejeitado e abominado como forma de pecado no período medieval. O corpo flagelado e sofrido atendia aos apelos da salvação da alma. Na modernidade, as habilidades do corpo ou a gestualidade eram as responsáveis pelas manufaturas. A ascensão da classe burguesa, acompanhada da revolução industrial, exigiu mão-de-obra técnica. O corpo torna-se mecanizado. A

sociedade considerava que o sujeito com precisão mecânica dominava o corpo, era letrado.

No século XX, mais precisamente na década de 20, emergiu-se o patriotismo na educação, o letramento sinestésico estava vinculado à valorização dos corpos saudáveis e viris e ao canto orfeônico que integrava a poesia e a musicalidade nacionais (Souza, 2008).

Na década de 30, o ensino primário teve seus fundamentos na concepção da Escola Nova. Predominou a observação e a experiência do estudante. Fazia parte da proposta escolanovista, a atividade manual, os jogos educativos e as excursões escolares. O corpo que vivenciava diversas situações e era meio de captação de significados era um corpo letrado. Enquanto que o ensino secundário tinha suas raízes nos seminários e colégios jesuítas, criados na época colonial. Para Souza (2008, p.89), a escola secundária desse período atendia às classes elitistas e não era voltada para o universo do trabalho. A reforma Capanema de 1942 buscou a formação humanista, com ênfase nas letras e nas ciências. O corpo letrado era aquele apaziguado, que dava lugar à razão.

Quando as ações pedagógicas, em específico as de Educação Física, adotavam os preceitos ditatoriais ou militares tinham como foco a formação de um corpo obediente, subserviente, cumpridor de regras. Entretanto, é no período militar, que a Educação Física começou a ser utilizada como uma vertente para garantir a higienização da população brasileira, as práticas esportivas favoreceriam o bem-estar e a saúde.

Ao contrário dos espartilhos e coletes que moldam o corpo do exterior, sem exigir dele nenhuma força, com os esportes e a ginástica o corpo é chamado a se fortalecer sozinho, utilizando para tanto suas próprias capacidades. A voga do sportman não revela apenas um novo gosto pelo espetáculo do corpo em

movimento. Ela atesta uma nova autonomia a ele concedida e sugere uma responsabilidade pessoal, desde então inexpurgável ao ser humano: aquela de criar um corpo novo, "uma nova raça"... (Sant'Anna, 1996, p.124).

A saúde não estava vinculada aos preceitos de autonomia e liberdade. Os governos militares pós-64 incentivaram a participação do estudante na área desportiva, mas era uma educação pautada na relação homem-máquina. Preocupava-se com o desenvolvimento corporal e deixava de lado o desenvolvimento crítico-reflexivo. Desenvolvia-se o corpo em uma lógica do homem robótico, desprovido de autonomia e participação. Nesse período, o letramento sinestésico estava relacionado ao desenvolvimento corporal, mas ao corpo obediente.

Boltanski (*apud* Silva, 2001) fala da "mercadorização" do corpo. O corpo torna-se produto e é vendido como mercadoria. Academias de ginásticas, clubes esportivos, anabolizantes, dietas milagrosas, produtos de estéticas e cirurgias plásticas excessivas configuram a preocupação corporal do século XXI. Nessa lógica, o "letramento corporal" está vinculado ao corpo sem gordura ou, aparentemente, em forma, ou seja, a um corpo desejado. A alimentação natural, livre de gorduras trans, quando não é consumida com a intenção da boa saúde, é utilizada para a dieta, para auxiliar na modelagem do corpo. Nesse período, o corpo também é uma via de consumo. É para saciar os desejos do corpo que o sujeito se envolve no consumismo. Assim, "... o imperativo recentemente havia mudado da 'mão' produtiva e disciplinada tipo máquina, para o corpo como consumidor, cheio de deficiências e de necessidades, cujos desejos devem ser inflamados e encorajados" (Porter, 1992, p.313).

A sociedade venera o corpo que se congela no tempo, paralisado na jovialidade. Venera um corpo portador de qualidades *cyborgs*, não pelo fato de ter incluído sob o organismo próteses ou bits de silícios, mas por ingerir

quantidades de produtos que visam à explosão energética e a retenção do envelhecimento (Santaella, 2008).

Em contradição a esses tipos de concepção, Bracht (1986, p.184) fala da educação corporal vinculada à conscientização. De um sujeito crítico e consciente da realidade que o envolve. De um sujeito que entende que sua consciência e a sua liberdade estão vinculadas ao corpo. A educação corporal consciente estaria em oposição ao sistema que visava tornar o corpo uma mercadoria ou uma máquina, tecnizado, dominado, oprimido, desprovido de ações expressivas. É no sentido de um corpo consciente que se deve entender o letramento sinestésico.

A partir da década de 70, começou a se destacar o materialismo defendido pelos neurobiólogos ou neurocognitivistas. Chegou aos anos 90 com a convicção de que o corpo é matéria, contrapondo a concepção dos sentidos ou da espiritualidade dos humanistas (Beividas, 1996, p.119). O letramento sinestésico integra as duas concepções, dentro da esfera autônoma, de liberdade de expressão e senso crítico.

Tubino (2010) descreve que os estudos sobre o corpo amadureceram a partir dos meados da década de XX. Para ele, até 1950, ocorreram três linhas doutrinárias referentes ao corpo e ao esporte: a linha alemã (Jahn), a linha sueca (Ling) e a linha francesa (Amoros). Após 1950, essas três linhas enfraqueceram, e começaram a aparecer outras linhas que Tubino (2010) considera como "ventos", que marcaram o processo evolutivo dos estudos corporais ou da Educação Física: a Psicomotricidade (Wallon, Legido, LaPière e outros), a Iniciação Esportiva (Listello e outros), o Esporte para Todos (Jurgen Palm e outros), as Medidas Corporais (Heath, Carter e outros), o Desenvolvimento Motor / Controle Motor (Schmidt, Maguill e outros), a Educação Física de Adultos (Associação Cristã de Moços), a Aptidão Física (Cooper e seguidores) e a Análise de Ensino (Piéron, Schaeffer e outros).

Tubino (2010) considera que os estudos epistemológicos amadureceram com as linhas da Teoria Pedagógica de Ommo Gruppe; da Teoria Psicocinética de Jean le Boulch (Crença no Movimento Humano), da Teoria Antropológico-Cultural do Esporte e da Educação Física de José Maria Cagigal, da Teoria Praxeológica de Pierre Parlebas ou Praxeologia Motriz, da Ciência da Motricidade Humana de Manuel Sergio, da Ciência do Esporte de Herbert Haag e da Teoria do Direito à Educação Física e ao Esporte de Manoel Tubino. Para Tubino (2010) essas são as principais linhas de raciocínios sobre a educação corporal que influenciaram no Brasil. Essas correntes partem de uma concepção física/materialista para uma concepção do corpo/social. As últimas concepções, que leva em consideração os aspectos sociais, propõem que o corpo é um forte instrumento para o desenvolvimento humano, no sentido sócio-cultural e político.

Na concepção mais humanista e social, Freire (1980) também se torna referência para subsidiar os estudos sobre o corpo, que contribuem para a compreensão do letramento sinestésico. A idéia de Freire (1980) que propõe um sujeito livre, consciente e agente de transformação – o corpo passa a ser um instrumento social, independente da idade do sujeito. A queda de cabelo, as rugas, a flacidez muscular não impedem do sujeito que alcançou o letramento sinestésico de “ser mais” (Freire, 1980), de dar uso social ao corpo, de se comunicar, criar e construir produtos. O letramento sinestésico ou a educação do corpo vai além da estrutura física. Ele tange áreas que, muito mais que o dilatamento muscular, contribui para que o sujeito possa se expandir no mundo. Assim sendo,

“... a corporeidade do nosso ser é a instância referencial de critérios para a educação, para a política, para a economia e inclusive para a religião. Ninguém pode servir aos valores espirituais sem encarná-los em valores corporais [...]. Enfim, nenhum ideal se concebe como ideal, nenhum ideal se encaminha e nenhum se cumpre a não ser enquanto ligado à mediação da Corporeidade dos seres deste mundo” (Assmann, 1993, p. 91).

Na mesma linha de Assmann, Marcelino (1999) propõe uma conscientização corporal, um corpo conhecedor dos movimentos e repousos, do trabalho e lazer. Antes de tudo, um corpo utilizado para a cidadania, para a busca plena da autonomia e da autogestão. O movimento do corpo, o corpo enquanto linguagem ou utilizado como um canal de comunicação, leva o sujeito a criar signos, ser construtor. Ao registrar tais movimentos, expor para que os sujeitos visualizem, podem levar o sujeito a pensar sobre si e sobre a sua postura de comunicação gestual no sistema social. Rodrigues (1983) fala que, ao pensar o corpo, os sujeitos estão "pensando a estrutura social e, ao defendê-lo, estão defendendo a ordem social" (p.91). O sujeito, consciente de suas capacidades corporais e construtor de signos, transforma a sua postura social. É um sujeito que faz de seu corpo, um recurso para mudanças. Assim, é um sujeito possuidor de competências no que se refere ao letramento sinestésico, independente dos recursos corporais utilizados – tato, olfato, paladar, expressão corporal etc.

Bruhns (1989) escreveu que "somente as atividades que se dediquem a pensar e viver o corpo e que se proponham a modificar as regras que inibem a consciência corporal, dificultarão a manipulação desse corpo no qual o homem vive" (p.107). Entende-se "atividades que se dediquem a pensar e viver o corpo" como ações construtoras de signos, que decodifique e codifique o mundo. Ações que permitem ao sujeito estar engajado em ações transformadoras (Brito, 1996).

As ações não dizem respeito apenas aos trabalhos enquanto ofícios. O ócio também se constitui como situação de acontecimentos e construções de sentidos. Ele foi condenado no período ditatorial e militar sob o rótulo de imoral. Nesses períodos, buscou-se combater o ócio, em nome da "ordem" e dos "bons costumes". O ócio, principalmente daqueles economicamente desfavorecidos, ia contra ao novo projeto de nação, do período da *belle*

époque. Por isso, deveria ser combatido e domesticado. Para isso, era necessário localizá-los geograficamente e situá-los em locais propícios, para que não interferissem na constituição visual da nova nação. O lazer e as práticas aleatórias passaram a fazer parte do currículo na educação. Seja vista as aulas de trabalhos manuais na disciplina de Educação Artística. Só que, desta vez, controladas – como práticas domésticas, da “boa dona de casa”, obedientes, que não saiam de casa, cuidavam do seu lar.

O fazer e o domínio da técnica não eram acompanhados de criticidade ou de autonomia, mas de subverniência. Destituía-se do sujeito a própria condição de ser humano. Uma vez que, escreveu Santaella (2008), “aquilo que nos diferencia dos animais não é mais do que nossa capacidade reflexiva, a possibilidade de representarmos a nós mesmos como entidades próprias, a habilidade de sermos conscientes de nós mesmos.” (p.09). Ser consciente do próprio corpo e dar uso a essa consciência - enquanto forma de expressão, de produção, de poéticas – é dar sentido a si próprio e se mostrar como sujeito de mudanças, aquele que constrói. O letramento sinestésico está pautado na concepção do corpo livre, instrumento de comunicação e de conquistas.

1.4. LETRAMENTO VISUAL

O termo letramento visual (*visual literacy*) foi usado pela primeira vez em 1968 por John Debes, membro da *International Visual Literacy Association* – IVLA (Bamford, 2003, p.1). Ele apropriou-se do termo *literacy*, inicialmente utilizado pelos linguistas, e migrou-o para o canal visual, com o intuito de propor uma espécie de “gramática visual”. Mas, somente em 1969, Debes (1970) irá definir letramento visual, como um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver por meio da visão ou integrado a outras

experiências sensoriais. Ainda para Debes (1970), quando desenvolvidas, elas permitem que uma pessoa seja capaz de discriminar e interpretar ações visíveis, objetos, símbolos naturais ou artificiais que ela encontra em seu ambiente. Por meio criativo dessas competências, ela é capaz de comunicar com as outras pessoas. Por meio do uso apreciativo dessas competências, ela é capaz de compreender e apreciar as obras primas da comunicação visual (p.14)⁷.

Além da relação do letramento visual com as competências hierárquicas que Debes (1970) pensou, existem em outras literaturas várias concepções que o associam com: a resolução de problemas visuais (Wilde; Wilde, 1991); os elementos e as estratégias de comunicação (Dondis, 1973); a aptidão para a comunicação visual, pensamento visual e aprendizagem visual (Seels, 1994); a habilidade de construir significados críticos a partir da imagem (Giorgis, et al, 1999); a habilidade para entender e utilizar a visualidade para se comunicar (Ausburn; Ausburn, 1994); o termo "intermidialidade" para descrever a combinação de letramentos para ler o universo multimidiático (Lapp; James; Debra, 1998).

Em geral, as definições sobre o letramento visual identificam-se, basicamente, com três ideias. A primeira utiliza a obra clássica - *Instructional Media and the New Technologies of Instruction* - como parâmetro de definição de letramento visual voltada à interpretação e criação de mensagem visual (Heinich; Molenda; Russell, 1982, p.62). Os pesquisadores Braden e Hortin (1982, p.169) irão completar esta definição, associando o letramento visual com a

⁷ "Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication." (Debes, 1970, p.14)

habilidade para compreender e usar imagens, incluindo a habilidade de pensar, aprender e de se expressar por meio de imagens. Porém, será Curtiss (1987), ao definir letramento visual, que ressaltará a importância da cultura e da estética. Para a pesquisadora, letramento visual é a habilidade para entender a comunicação de mensagem visual propagada pelas mídias e a habilidade de se expressar utilizando elementos visuais. Isto implica a habilidade para compreender o significado do trabalho no contexto cultural que foi produzido, analisar a sintaxe – composição e principais elementos estilísticos, avaliar a disciplina e o mérito estético do trabalho, e compreender intuitivamente a Gestalt, a interatividade e a qualidade sinérgica do trabalho (Curtiss, 1987, p.3).

Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a imagem está cada vez mais próxima dos indivíduos, pelo celular, iPod, smartphone, computadores portáteis etc. Em consequência das múltiplas tecnologias e mídias, tem aumentado na literatura sobre letramento visual a preocupação em habilitar o indivíduo para que ele saiba lidar com essas ferramentas (Bamford, 2003; 2001; Bakardjieva, 2002; Baccus, 2006). Para Bamford (2003), o letrado visualmente é capaz de entender o significado das imagens, analisar e interpretar a imagem no contexto cultural no qual foi criada, analisar a sintaxe da imagem, incluindo estilo e composição, compreender as técnicas de produção da imagem, avaliar o mérito estético e intencional do trabalho, a relação sinérgica, interativa, inovadora, o impacto e o apelo sensível da imagem (Bomford, 2003, p.1). Na definição desta autora, há uma síntese das diversas concepções descritas anteriormente sobre o letramento visual.

No entanto, as definições expostas até o momento ainda não são convincentes, primeiramente porque existe a ideia positivista de que o sujeito deva adquirir determinadas capacidades precisas para compreender a comunicação da imagem, conforme regras já consensuadas. Em segundo, as definições

centradas apenas na relação sujeito-imagem acabam por ficar na dimensão individual. Apesar de alguns pesquisadores (Bomford, 2003; Curtiss, 1987) fazerem referência ao contexto cultural, as práticas sociais foram ignoradas e, em consequência, todas as relações econômicas e de poder em que a cultura imagética está envolvida.

Outras concepções tendem a relacionar imagem com a palavra, colocando a imagem em posição inferior ou heterônoma em relação à palavra. Esta idéia teve fundamento no modelo filológico com base em Platão (1990), e influenciará vertentes no século XX, como a semiologia, que reforçará a concepção logocêntrica - termo cunhado por Derrida (2006) para criticar a centralização da palavra ("logos"), das ideias, que tem perdurado ao longo da história do pensamento ocidental. A supremacia da palavra será reforçada pela semiologia criada no século XX, sob a influência central do linguista Saussure (2008). A linguagem verbal, em todo seu excesso de normatividade, será associada à estrutura básica de toda forma de pensamento, condição necessária para a construção de todos os sistemas de significação. Antes que a imagem mental possa se compor, é a palavra que estabelece a forma dos sentidos, constitui o funcionamento simbólico e evoca a presença do conteúdo. Paralela à semiologia, e de maneira menos logocêntrica, há a semiótica de Peirce (2000), com abrangência que vai além do signo verbal, buscando a universalidade epistemológica e metafísica de qualquer manifestação sígnica. A semiótica peirceana, com a teoria triádica e categorias sígnicas - ícone, índice e símbolo - compreende a imagem em diversos estágios e possibilita uma análise pura da imagem, independente da linguagem verbal.

Foram desenvolvidas outras linhas de raciocínio, que contribuíram para a autonomia da imagem, como a Gestalt, criada pelos psicólogos Kohler (1980), Koffka (1975) e Wertheimer (1924). A Gestalt propõe a tese da participação ativa dos órgãos dos sentidos no processo de percepção. Assim, as imagens são percebidas no seu todo, enquanto formas, sem a mediação da linguagem

verbal. Pela visão, por si própria, chega-se a compreensão. Nas palavras de Arnheim (2002): "A percepção realiza ao nível sensório o que no domínio do raciocínio se conhece como entendimento. (...) O ver é compreender" (p.39). A Gestalt irá subsidiar o estudo de Francastel (1965) sobre o pensamento figurativo, no qual considera a imagem uma via de conhecimento. A retina é um fragmento do cérebro que ao captar as impressões, instantaneamente as organiza e interpreta conforme as experiências sócio-históricas do indivíduo. Assim, para o sociólogo da Arte, a percepção visual é um fenômeno natural e cultural, apta a gerar significações independentes da linguagem verbal. Uma significação não se sobrepõe à outra, elas se complementam. As teorias da Gestalt apontam para um redirecionamento ao estudo da imagem. Porém, a Gestalt ainda é insuficiente para definir o letramento visual, por centrar especificamente nos aspectos fisiológicos e perceptíveis.

Também defendendo a autonomia da imagem e marcando outro modelo de pensamento sobre a visão, temos a concepção formalista representada por Wölfflin (1976) que, a partir da teoria da visibilidade pura, estabeleceu um pensamento dualista de interpretação da imagem, como linear e pictórico, unidade e pluralidade, plano e profundidade, claro e escuro, forma fechada e forma aberta. Ao contrapor os elementos formais, pode-se definir tanto o gosto de uma época quanto decifrar a "linguagem" intrínseca da obra. Focillon (1983) parte da leitura formal para propor a idéia de que, em todos os principais estilos artísticos, a obra pode ser identificada e lida a partir de um movimento rítmico evolucionista, pertencente a um dos três instantes principais, que ele define como arcaico, clássico e barroco - respectivamente referem-se ao começo de um estilo, ao auge ou ao amadurecimento, e à decadência ou à transição para outro estilo. A concepção formalista parte da ideia imaginativa de que a gênese dos elementos formais se dá por si própria, e evolui por meio das conexões e transformações dessas formas, sem a interferência histórica, por isso, torna-se insuficiente para definir letramento visual conforme propõe a presente tese.

A teoria de Panofsky (2004) inicia-se pela leitura formal para os significados intrínsecos na figuração. Ele define obra de arte como "um objeto feito pelo homem que pede para ser experimentado esteticamente" (Panofsky, 2004, p.33). E essa experiência não se revela apenas enquanto fenômeno, e não se limita aos aspectos formais. O autor adota a história dos estilos para propor o estudo sobre o significado da obra, a partir de três conceitos - pré-iconográfico, iconográfico e iconológico, que correspondem respectivamente aos significados natural, convencional e intrínseco. Dessa maneira, o primeiro instante é o momento de identificação formal, o segundo, de reconhecer figuras a partir de preceitos construídos culturalmente e, o terceiro, de interpretar o sistema simbólico. Este último "significado assim descoberto pode denominar-se intrínseco ou de conteúdo; é essencial, enquanto que os outros dois tipos de significados, o primário ou natural e o secundário ou convencional, são fenomenais" (Panofsky, 2004, p.49). Ao fazer essa citação sobre os dois primeiros significados, o historiador relaciona o formalismo com a fenomenologia, no sentido em que nessas significações não ocorreram apropriações dos aspectos históricos e não propõe a construção de conteúdos e significações do contexto atual, tornando-se limitada para subsidiar a definição de letramento visual.

Para Husserl (1990), Bergson (1999) e Merleau-Ponty (1999; 2000), contemplar a imagem exige regressar às coisas, ao fenômeno. O olhar fenomenológico está na própria vivência, e utiliza todos os sentidos do corpo para sentir, perceber, antes da imagem ser tematizada. Trata-se de descrever ou explicitar e não de explicar ou analisar. Isso quer dizer que, no momento dessa experiência, não se deve recorrer à explicação própria das ciências ou à análise que decompõe e divide. Deve-se captar a "relação natural" com o mundo, reencontrar o contato ingênuo e sensível, sem nenhuma influência científica, psicológica ou histórica.

Já, a linha de raciocínio sociológica será influenciada pela teoria dialética de Hegel e principalmente de Marx, que resultará no pensamento neomarxista da escola de Frankfurt. Essa influência ocorreu mesmo pelo fato de que Marx tratou de maneira superficial as artes visuais, preocupando-se muito mais com a arte literária. Da escola de Frankfurt, Adorno (1970), a partir da idéia de Kant (2005) sobre a ausência de finalidade da obra de arte, culpa a indústria cultural pela dispersão dos fins a que a arte poderia servir. Para ele, a arte não tem uma função de entretenimento igual a um produto gerado pela cultura de massa ou pela indústria cultural. Porém, Benjamin (1986a) segue uma ideologia divergente de Adorno ao propor que a arte também faz uso do sistema de reprodução técnica, o que possibilita a democratização estética, desde que elas preservem as características originais, a singularidade do objeto artístico e da experiência estética - aura (Benjamin, 1986a). Ele argumenta que a "perda da aura" é uma consequência das transformações tecnológicas. Com esta perda, a arte se mistura muitas vezes com o entretenimento, como o cinema e a fotografia ou ainda, na sociedade atual, com os jogos eletrônicos. Mas, quem fará um discurso mais engajado e revolucionário será Marcuse (1999) ao pensar a arte no contexto das relações sociais, atribuindo-lhe um potencial político. Para ele, esse potencial reside na sua dimensão estética, quando a arte subverte a percepção e compreensão da consciência dominante, postulando-a fora dos valores de troca da "sociedade burguesa", tornando-se assim uma força de invalidação desses valores. A arte é revolucionária *por si*, e não por seu conteúdo político explícito. Quanto mais uma obra é de apelo político, mais perde o seu poder de descentramento e a radicalidade. Por esse lado, as pinturas de Mondrian podem conter um potencial mais subversivo do que os murais do mexicano Siqueiros.

O pensamento crítico e social da escola de Frankfurt é visto na nova sociologia de Francastel (1965). O sociólogo e historiador da arte opõe-se ao logocentrismo, ao formalismo puro, como simples jogo do espírito, ou a qualquer outra corrente de pensamento que não considera a consciência do

sujeito criador, enquanto indivíduo e grupo social, e os valores que contribuem para a formação de própria obra. Francastel (1965), sobre o papel do sujeito criador, o artista, contrariou Goldmann (1972) e Lukács (1982), autores marxistas, que argumentaram que o artista é um “intérprete” da realidade social. Para Francastel (1965), além de ser intérprete, ele é criador. É essa condição, de criador, que o possibilita se fazer sujeito nas manifestações sociais. Em relação à imagem, demonstra que ela é possuidora de uma autonomia relativa constituída por elementos formais, mas que possui funções sociais específicas, conforme o contexto no qual está inserida. No que diz respeito ao espectador, defende uma postura de recepção que faz engendrar situações vividas e de interesse seletivo do sujeito. Desta forma, propõe a recepção ativa em detrimento da passiva que é defendida pelo modelo fenomenológico.

A escola de Frankfurt e a nova sociologia de Francastel desenvolveram um raciocínio de pensamento crítico sobre a imagem tanto artística quanto imagem *mainstream* da cultura de massa. Ampliou-se o modo de pensar a imagem, enriquecendo, assim, a concepção sobre letramento visual, pois passou-se a considerar questões que antes eram ignoradas. A indústria cultural, fruto da revolução industrial, fez do consumo parte inseparável da cultura, e cria outros gêneros de imagens. Após a década de 70, as imagens são produzidas em novos suportes capazes de chegar à casa do consumidor ou ao próprio indivíduo. Essas imagens podem ser denominadas de “*delivery images*”, chegam ao consumidor pelos meios impressos, TV, internet, celular etc.

Na área da educação, as literaturas especializadas sustentam basicamente a teoria de que é fundamental ver imagens/obras de arte, analisá-las, praticar criando-as como releituras ou como criação livre e, por fim, refletir “no” ou “sobre” o processo e o produto final. Tais ações, conforme estudos da arte-educação, possibilitam desenvolver a criticidade e a criatividade visual, com o

objetivo de agir na estrutura dos significantes e auxiliar nas transformações sensíveis e cognitivas. A produção estética (re)constrói a representação mental no instante em que o criador constrói o próprio mundo por meio da obra; seria aquilo que Foucault (2002) denomina como "estética da vida, da existência".

Read (2006; 2001; 1968) há décadas já vem propondo uma educação pela imagem que não prepara para os atos mecânicos, que aprisionam e deixam os sujeitos dependentes. Ao contrário, ele já defendia uma educação que visa criar agitação e crescimento, substituir a conformidade e imitação por um poder imaginativo (Read, 1968, p.33). Sobre esse tema, diz Barbosa (2001): "O primeiro passo em direção à independência é a conscientização da dependência" (p.39). A concentração de estudos sobre a conscientização pelo olhar ou pela imagem ocorre na arte-educação. Eisner (2005) questiona a ideia de que o único método de ensinar arte seria a partir da manipulação de materiais, e defende o papel do professor de forma ativa e exigente, e não simplesmente o professor como um fornecedor de materiais e um motivador emocional. Ott (2005), Thistlewood (2005) e Smith (2005) propõem o ensino das artes no contexto de releituras e das coleções dos museus e ateliês, semelhante à proposta comparativa de obras de arte de Feldman (1970). Saunders (1984) argumenta que a leitura ou releitura da arte deve articular com outras áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar, assim como Lanier (2005) defende relacionar a arte com os meios de comunicação de massa. Lowenfeld e Brittain (1970) mostram que o estudo das artes promove o desenvolvimento da criatividade conforme as faixas etárias e com o seu meio. Gombrich (2007) defende que o estudo da arte deve contemplar a criação artística e as relações com o ato de ver, no âmbito da história, da cultura e da psicologia da representação visual. Na arte-educação inovadora, temos a professora dinamarquesa Holm (2005), desprovida de qualquer cânone ou ideal de beleza clássico, propõe múltiplas experiências com imagens, de maneira livre e dinâmica, a ponto de despertar a energia criativa, num aparente caos organizado. Os desafios propostos por ela buscam a

provocação, o estranhamento e a diferença, com uma constante mediação que permite desconstrução e reconstrução estética. Pioneira na arte-educação brasileira, Barbosa (1991) elaborou um esquema de aprendizagem na arte-educação que interliga as vertentes do triângulo conhecer, apreciar, fazer, com o objetivo de promover nos processos cognitivos o equilíbrio entre razão, emoção e intuição. Pereira (2007), a partir do método triangular da professora Ana Mae Barbosa e do pragmatismo de Dewey, procura estimular a experiência estética em diversas linguagens visuais. Alguns especialistas em arte-educação apóiam-se na semiótica, como Wilson e Wilson (2005), Joly (2006), Buoro (2003), Kress e Leeuwen (2006) para propor uma aprendizagem, a fim de despertar o olhar aberto e sensível gerando significações e construções de sentidos, livres da imposição e hierarquização do ensino da arte baseado nos modelos canônicos. Preocupada com a educação diante da efervescência da imagem na cultura visual, Freedman (2006) apresenta um novo currículo para a arte-educação assim como a professora brasileira Costa (2005) defende a aprendizagem por meio de imagens em diversos gêneros nas escolas, como recurso autônomo ou interdisciplinar. A ideia de unir a cultura visual com a educação também é encontrada em Hernandez (2005). Para ele, a cultura visual pode ser uma ponte para trabalhar o conteúdo compartmentado dos currículos escolares com o conteúdo híbrido e transdisciplinar, considerando as características e história dos sujeitos. A escolarização que "coisifica" ou enlata pode encontrar na cultura visual caminhos para se relacionar com o contexto dos sujeitos. É nesse princípio que também se deve direcionar o letramento visual, em conteúdos sustentados em contextos significativos aos envolvidos. A cultura visual, que converge diversos meios e técnicas, exige habilidades e conhecimentos adequados, tanto para ser interpretada quanto para ser criada. Por isso, Oliveira e Hildebrand (2007) propõem:

"(...) pensar nas imagens e nas infinitas possibilidades de significar que elas possuem. Através dos jogos, dos elementos lúdicos e dos trabalhos artísticos geramos sinergia que permitem potencializar o processo de ensino-aprendizado desvinculado do

ambiente educacional escolar, identificando que a educação está em tudo e é realizável em qualquer situação". (Oliveira; Hildebrand, 2007, p.1181).

Os conceitos que sustentam o processo de criação e o produto estão intrincados em um sistema de ideias que devem ser levados em conta na construção do letramento visual ou como diz Hildebrand (2010), é necessário entender as imagens dentro de um sistema "sócio-tecnológico" (p.04), assim, é possível contribuir para que os sujeitos consigam integrar as imagens e as ideias na vida ou no cotidiano de cada um.

No letramento visual, a imagem é um recurso para despertar a consciência para realidades "camufladas", capazes de promover ações transformativas em práticas ou eventos sociais. Assim, o letramento visual é o exercício competente de interpretar e criar imagens diante de um contexto específico. É um conjunto de práticas sociais relacionado com as habilidades e conhecimentos de interpretar e criar imagens, levando em conta a realidade sócio-histórica e as necessidades dos sujeitos. O estado ou a condição de letramento visual permite intervir no sistema de representação de maneira lúcida, crítica e criativa, a ponto de possibilitar a reinvenção do sistema de representação, ou ainda, o despertar da consciência para além do "representar", para "apresentar" – construir novas realidades.

No próximo tópico, essas questões serão estendidas à conceituação de letramento digital. Serão vistos modelos de concepções sobre os letramentos voltados às tecnologias digitais da informação e comunicação.

1.5. LETRAMENTO DIGITAL

O termo "letramento digital" (*digital literacy*) utilizado por diversos autores

(Gilster, 1997; Martin, 2006; Lankshear e Knobel, 2003) é um entre tantos outros que associam o letramento com algum enunciado emergente dos dias atuais. Também se encontram na literatura especializada termos como: *emergent literacies* (Spencer *apud* Buckingham, 2008a), *multiple literacies* (Buckingham, 2008a, 2008b), *multimedia literacy* (Lanham, 1993), *information literacy* (Bruce, 1997), *computer literacy* (Bawden, 2008), *eletronic literacy* ou *e-literacy* (Martin, 2003; Buzato, 2003), *media literacy* (Potter, 2008), entre tantos outros.

Cada um desses termos tem suas particularidades conceituais. Entretanto, Bawden (2008, p.21) argumenta que *digital literacy* origina-se de *computer literacy* e *information literacy*. Para este autor, *computer literacy* é um termo utilizado na década de 80 e *information literacy*, na década de 90. O primeiro termo, de início, era utilizado para designar a habilidade ou a capacidade de operar software e hardware. Ampliou-se este conceito mais tarde reconhecendo o uso crítico da ferramenta. O segundo termo, *information literacy*, era compreendido como a habilidade de formular e avaliar a informação, principalmente a computadorizada, uma vez que a imprensa receberá o nome de *library literacy*. A herança em manipular a tecnologia e a informação resultará na concepção de *digital literacy* (Bawden, 2008, p.24).

Letramento digital foi utilizado na década de 90 para significar essencialmente a habilidade de ler e compreender as informações contidas nos hipertextos e, posteriormente, estendida a outras plataformas digitais - uma espécie de alfabetização na era digital.

Entretanto, foi Gilster (1997) um dos precursores em utilizar o termo como ele é popularmente conhecido. Ele definiu letramento digital como a capacidade de compreender e utilizar a informação em diversos meios digitais. Para Gilster (1997, p.02), o conceito de letramento vai além da simples capacidade de ler - é necessária ação cognitiva de significar e de entender o que se leu. Ainda,

deve-se adquirir a habilidade de usar a informação ou conhecimento na própria vida.

Gilster foi criticado por não apresentar uma lista de habilidades que defina o que é ser letrado digitalmente (Bawden, 2008, p.18). Porém, para Gilster, o mais importante que as habilidades técnicas é o desenvolvimento mental, o refinamento intelectual, o não se limitar à aprendizagem técnica. Letramento digital é depuração de ideias e não de caracteres (Gilster, 1997, p.15).

Eshet (2002), após ter feito um levantamento dos conceitos sobre letramento digital, irá aproximar-se da ideia de Gilster quando diz que letramento digital tem a ver com mudanças de mentalidade e pensamento, e que não se restringe apenas à habilidade em utilizar os meios digitais.

Desta forma, a concepção proposta por Gilster (1997) e Eshet (2002) diferencia do modelo de letramento digital como capacidade técnica. Para eles, o letramento deve promover desenvolvimento cognitivo, no qual habilidades e competências específicas se operam diante de informações sustentadas por qualquer formato de plataforma midiática.

Apesar de Gilster (1997, p.230) preferir não apresentar habilidades prioritárias para o letramento, não se pode negar que ele apontou algumas habilidades e competências no seu livro, que foram resumidas em quatro tópicos: busca na internet, navegação no hipertexto, organização do conhecimento e avaliação do conteúdo. Esses tópicos foram desenvolvidos no entusiasmo do início da internet, quando ainda não se falava de Web 2.0, muito menos de Web 3.0. Por isso eles não contemplam, por exemplo, as redes sociais ou as interações facilitadas por meios de ambientes virtuais, bastante presentes no início do século XXI.

A concepção adotada por Gilster é semelhante, portanto, à forma tradicional de letramento – a capacidade ou habilidade de ler, escrever e lidar com informações armazenadas em plataformas digitais, ao invés de ser em papel. Gilster foi um dos pioneiros em propor práticas de letramento voltadas às informações, tendo como suporte a tecnologia digital.

As academias, empresas e institutos em geral passaram a promover largamente a importância da informação. Ela foi reconhecida e o seu domínio passou a ser considerado essencial para se adaptar à chamada Sociedade da Informação. Conforme Bawden (2008, p.21), a *American Library Association*, desde 1989, desenvolveu conceitos para fomentar o letramento referente à informação (*information literacy*). Estes conceitos podem ser resumidos em seis tópicos, que devem ser seguidos linearmente no processo de domínio da informação:

1. Reconhecer a necessidade da informação (conscientizar sobre a importância da informação para a própria vida);
2. Identificar qual informação é necessária (saber qual informação precisa buscar para suprir o problema);
3. Encontrar a informação (saber como se proceder para chegar até a informação necessária);
4. Avaliar a informação (uma vez encontrada a informação, conseguir analisá-la criticamente);
5. Organizar a informação (saber estruturar a informação e adequá-la à necessidade);
6. Usar a informação (aplicar a informação organizada).

Atualmente, esses tópicos ainda servem como referência para outras abordagens sobre letramento informacional. Eles são adaptados conforme o contexto ou a plataforma na qual são trabalhados. Inclui-se, em se tratando de tecnologias digitais, verbetes como: buscar, selecionar, comparar, deletar,

associar, linkar etc. Como exemplo, também podem ser citados os sete pilares do letramento informacional que compõem o currículo escolar da SCONUL (2007) - *Society of College, National, and University Libraries*, do Reino Unido:

1. Reconhecer a necessidade de informações (entender sobre a necessidade da informação para a própria vida);
2. Encontrar maneiras de abordar as lacunas (desenvolver habilidades para lidar com a ausência de fontes de informação);
3. Construir estratégias para localizar informações (conseguir chegar às fontes de informação);
4. Localizar e acessar informações (identificar as informações e conseguir acessá-las);
5. Comparar e avaliar as informações obtidas de diferentes fontes (analisar as informações e compará-las, a partir de diversas fontes, apontando as diferenças e as semelhanças encontradas);
6. Organizar, aplicar e transmitir informações a outros, de maneira apropriada (estruturar as informações conforme as necessidades e divulgá-las);
7. Sintetizar e construir novas informações a partir das existentes (levantar as idéias principais das informações encontradas e produzir novas informações).

Os pilares da SCONUL (2007) enfatizam o processo cognitivo de trabalhar a informação para além de habilidades técnicas, e também propõem a elaboração de novas informações a partir das trabalhadas. Nesse processo, existem linearidade e hierarquia de valores conforme vai se alcançando o letramento informacional, como ilustra a figura 03:

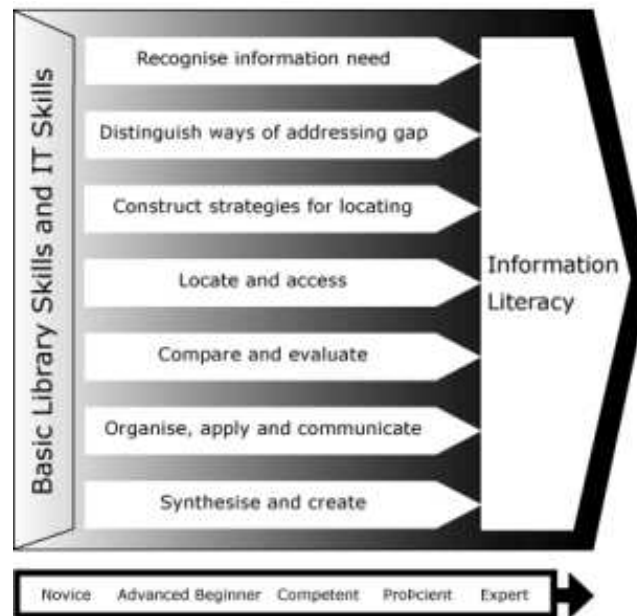


Figura 03. Modelo dos sete pilares do letramento informacional.
 Fonte: SCONUL, 2007.

O modelo, representado pela figura 03, combina os setes pilares com as competências de informação e de Tecnologia da Informação (TI) e se relaciona com a idéia de progressão para o letramento informacional em cinco níveis: novato, iniciante avançado, competente, proficiente e perito.

No letramento computacional, também encontraremos níveis de evolução conforme o usuário desenvolve suas habilidades em manipular o hardware e o software. A *Technology Literacy Consortium* (TLC, 2009) classificou três níveis de letramento computacional: básico, intermediário e proficiente. Os níveis seguem categorias de domínios técnicos em relação ao uso do computador, uso e criação de database, uso das ferramentas de imagens digitais, uso do e-mail, criação de apresentação em multimídia, criação de tabelas, uso e criação de elementos visuais, uso e criação de websites, uso do processador de textos, participação em alguma comunidade online de aprendizagem ou de algum sistema de gestão de aprendizagem e conhecimentos avançados de informática. As categorias da TLC, apesar de priorizarem o domínio da tecnologia, também consideram a participação do usuário em comunidade

online de aprendizagem, ou seja, nas redes sociais, que eram desconsideradas no letramento informacional.

As habilidades para trabalhar o letramento computacional, junto com o informacional, assemelharam-se, em muitos casos, com as do chamado letramento eletrônico, *e-literacy* (Buzato, 2003; Bawden, 2008), por levar em conta tanto a necessidade de trabalhar a informação quanto à importância de se dominar o software, o hardware e a internet. Entretanto, o avanço da tecnologia digital, favorecendo a convergência de mídias e sistemas linguísticos (verbal e não verbal) e o uso dessa tecnologia na esfera doméstica, tem levado alguns autores a considerar o letramento eletrônico como sinônimo de letramento digital, com preferência para este último termo (Buzato, 2007; 2003; Martin, 2003).

“Letramento eletrônico - hoje mais conhecido como letramento digital (LD) - é o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. Em geral as pessoas pensam no letramento digital como conhecimento ‘técnico’, relacionado ao uso de teclados, interfaces gráficas e programas de computador. Porém, o letramento digital é mais abrangente do que isso. Ele inclui a habilidade para construir sentido a partir de textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais), a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente, familiaridade com as ‘normas’ que regem a comunicação com outras pessoas através do computador (Comunicação Mediada por Computador ou CMC), entre outras coisas. (Buzato, 2003, s.n)

O conceito de letramento digital apresentado por Buzato já vislumbra múltiplas linguagens ou múltiplos canais de comunicação. Ele vai muito além da concepção tradicional de transposição de suporte do papel para a tela, opondo-se a concepção de alguns pesquisadores, que seguem essa linha tradicional de raciocínio, como Soares (2002, p.151), que define letramento digital como:

“um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam

da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.” (Soares, 2002, p.151)

Esse modo de entender o letramento digital também está de acordo com a concepção de Kress (2006) e Snyder (1997) que abordam especificamente a palavra e os diferentes gêneros de leitura e escrita nas novas mídias.

Muitas literaturas - Gilster (1997), Soares (2002), Snyder (1997), Eshet (2002) e Kress (2006) - sustentam a ideia de que trabalhar o letramento com o auxílio das novas mídias exige gerar ações cognitivas, epistemológicas, sensíveis e pensamento crítico - não se trata de aprendizagem com enfoque apenas tecnicista. Eles também reconhecem que a língua escrita e a oral não são o meio exclusivo de representação. Por outro lado, limitam-se à concepção de letramento apenas voltada ao domínio das letras e os seus diversos gêneros, ora em plataforma de papel, ora em digital.

Kress (2006) deixa clara essa idéia. Ele reconhece que a linguagem (escrita) está se tornando, cada vez mais, apenas um dos vários modos de representação do domínio público e que a lógica visual ocupa lugar importante nesse cenário. Mas, Kress (2006) considera que o uso dos termos linguagem ou letramento não devem servir a outros tipos de representação ou a outros signos (linguagem digital, sonora, visual etc). Argumenta que, se a escrita e a fala possuem materialidade tão distinta, com particularidades no mecanismo de representação - os outros signos são bem mais diferenciados (Kress, 2006, p.35). Assim, da mesma maneira que o termo “linguagem”, os termos “escrita” e “letramento” também devem ser voltados apenas à palavra, em consequência de suas etimologias e características sógnicas pertinentes a esse tipo de representação. Ao invés de linguagem, sugere o termo “lógica”. O que está ocorrendo para Kress (2006) nos dias de hoje é a substituição de uma lógica por outra, ou seja, trocando a verbal pela imagética ou pela digital. Por

esse motivo, o autor questiona a coerência sobre o uso do termo letramento para os outros sistemas de representação. "Letramento é o termo usado quando construímos mensagens utilizando letras" (Kress, 2006, p.23). Neste raciocínio, letramento digital refere-se à concepção tradicional, ao uso de palavras nos meios digitais, ao invés dos meios impressos.

A idéia de Kress, pautada numa visão mais tradicionalista, limitada e com forte tom logocêntrico, é contra-argumentada na concepção de Manovich (2001), que diz que não há termo melhor do que "linguagem" para descrever os recursos construídos pelos sistemas binários, que compõem as representações nos meios digitais. Buzato (2007), por outro lado, contra-argumenta Kress dizendo "que tanto diferenças quanto convergências devem ser buscadas para além dos sistemas de representação, ou dos artefatos técnicos" (Buzato, 2007, p.85). Ele considera como relevante as práticas em que as representações aparecem e dentro dos gêneros que estruturam tais práticas.

As práticas ou eventos de letramentos estão sendo trabalhados em diversas plataformas digitais por pesquisadores que não seguem a linha tradicional de raciocínio sobre o letramento centrado apenas na palavra e em práticas individualistas. Eles utilizam a concepção de letramento voltada aos aspectos etnográficos, socioculturais em atividades desenvolvidas em múltiplas plataformas ou em vários canais de comunicação – verbais e não verbais. Entre eles, podem ser citados: 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; 2008c) e Potter (2008) estudam a construção de letramento diante dos meios de comunicação. Esses pesquisadores utilizam algumas concepções em comum: o uso de alguma tecnologia nova, o conjunto de

competências necessárias para manusear esta tecnologia e a capacidade de dar significado social ao conhecimento adquirido com apoio da tecnologia.

Este último item – “dar significado social” – é o que distingue alfabetização digital de letramento digital. O sujeito alfabetizado digitalmente é aquele que consegue, por exemplo, interpretar e usar a interface, apertar teclas, botões, links, inserir e captar informações do computador, para fim individual. A capacidade do sujeito em codificar e decodificar elementos digitais é característica da alfabetização digital, mas isso não é o suficiente para que o sujeito seja considerado letrado, pelo fato de que o sujeito ainda não utiliza esses recursos na dimensão social ou para se inserir no mundo. Enfim, letramento digital tem a ver com o uso consciente das TDIC (Almeida, 2005).

Martin (2008, p.167) classifica três níveis de letramento digital. O primeiro trata-se da competência digital, quando o sujeito consegue articular alguns atributos intelectuais referente à manipulação das TDIC. Por exemplo, identificar, avaliar, organizar e refletir sobre os recursos digitais. O segundo nível é quando o sujeito consegue dar uso aos recursos digitais em situações e contextos específicos, seja no trabalho, escola, atividades em casa etc. O terceiro nível é alcançado quando, a partir dos usos dos recursos digitais, são desenvolvidas inovações, criatividade e mudanças significativas na estrutura mental ou enquanto profissional. Para Martin (2008, p.173), o terceiro nível não é uma condição necessária para que o sujeito seja considerado letrado digitalmente; bastaria alcançar os dois primeiros níveis. Porém, alcançar o terceiro nível estabelece um letramento digital mais forte e poderoso.

As práticas sociais, somadas à pluralidade de plataformas tecnológicas, à convergência entre sistemas, lógicas de representação ou de canais de comunicação e às diversas abordagens de conceber o letramento digital caracterizam uma nova denominação do termo letramento digital para letramentos digitais (no plural). Esta terminologia é defendida por autores

mais preocupados com as práticas ou eventos de letramentos mediados pelas tecnologias digitais do que com as limitações no que diz respeito ao uso do termo letramento apenas à palavra (*literacy*) e ao número (*numeracy*).

Os diversos tipos de letramentos digitais e as listas de habilidades e competências foram descritos e analisados em literaturas especializadas, como em Martin (2008) e Buckingham (2008a). As habilidades e competências contemplam sistemas e lógicas variadas que não receberam atenção necessária quando se valorizou apenas a palavra.

O advento da variedade de gêneros textuais circundantes em plataformas distintas presentes na sociedade global contribuiu com o aparecimento de outros termos, por exemplo, multiletramentos (*multiliteracies*) cunhado pelo grupo de pesquisadores denominado de *New London Group* (1996). Com o fomento da tecnologia digital, os multiletramentos ou os múltiplos letramentos já se integraram às orientações do Ministério da Educação do Brasil para compor o currículo da escola inclusiva à diversidade:

“(...) a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido”. (Ministério da Educação, 2003)

No caderno de orientação do Ministério da Educação, pode-se observar o discurso para que as escolas incluam nos currículos ações que visem às variações de mídias, com o objetivo de formar o aluno para o trabalho e para a cidadania. Sem ter a intenção de estabelecer uma retórica da intransigência ou situacional em relação à proposta do Ministério, vale destacar o

reconhecimento das necessidades de trabalhar as múltiplas semióticas nas escolas enquanto proposta de governo. Entre tantas habilidades, existem outras necessárias para dominar as novas tecnologias. Lankshear e Knobel (2008, p.16) ilustram essa idéia apontando habilidades básicas como: a construção de hiperlinks que liguem documentos e/ou imagens, sons, filmes, linguagens semióticas (*emoticons*) utilizadas no e-mail, chat (síncrono ou assíncrono); manipulação do mouse para movimentar-se em um texto de maneira linear ou não linear; identificação de extensões de arquivos; e assim por diante.

Muitas dessas e de outras ações com mídias, códigos, múltiplas linguagens se intercalam e se transitam resultando em hibridismos representacionais. Por isso, o termo múltiplos letramentos ou multiletramentos não se adéqua a determinadas práticas mais avançadas que envolvem conceitos "inter" e "trans" – midiáticos, linguagens, semióticos etc. É certo que há um avanço em comparação ao conceito de "**mono**letramento", de apenas uma linguagem ou mídia. Porém, na definição de múltiplos letramentos fica intrínseca uma relação compartimentada, fragmentada, sem que haja "**inter**letramentos" ou "**trans**letramentos". Aqui, entende-se interletramentos os fenômenos gerados pelas inter-relações e trocas entre os vários tipos de letramentos. De maneira mais complexa, transletramentos são os fenômenos ocorridos além dos limites das inter-relações entre letramentos, que transcendem e estabelecem uma busca constante de outros letramentos. Conforme Nicolescu (1996), o conceito de "trans", compreende o que está "entre", "através" e "além".

Assim, os novos letramentos ou os letramentos digitais devem ser entendidos na direção do "inter" e do "trans". Eles não vieram para anular os tradicionais, e sim para somar, contribuir para a tomada de consciência, para a construção do conhecimento e para as práticas sociais. Nesse sentido, Buzato (2007) considera os letramentos digitais como "redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam

mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC” (Buzato, 2007, p.168).

Em síntese, letramentos digitais compreendem as práticas sociais utilizando os elementos semióticos de maneira que se inter-relacionam, se complementam e se transformam em consequência da natureza híbrida das tecnologias digitais da informação e comunicação. Podem ser citados, respectivamente, exemplos como links que inter-relacionam textos e imagens; audiovisual que permite ser acessado por modo de download ou por streaming; diálogos em tempo real com possibilidades de trocar arquivos e de ver os interlocutores por meio de webcams. O sujeito letrado digitalmente é capaz de buscar, selecionar, interpretar e construir, de maneira crítica e criativa, informações e produtos, utilizando os vários modos de linguagens e tecnologias digitais. E, a partir desse processo, dar significados sociais a ponto de transformar a própria realidade diante do mundo. Isso quer dizer que as ações transformadoras podem ir além do virtual, ao contexto sociocultural do sujeito (Maia, 2004).

Após ser descrita a concepção de letramento oral, escrito, visual, sinestésico e digital, segue-se no próximo tópico o conceito de letramentos adotado na presente tese. Será explicado o “s” de letramentos a partir de três categorias – canais de comunicação, contextos socioculturais e tomadas de consciência.

1.6. LETRAMENTOS

Após serem apresentados as linhas de raciocínio e os conceitos de letramentos nos canais oral, escrito, sinestésico, visual e digital, será descrito o conceito de letramentos adotado na presente tese.

Os conceitos de letramentos abrangendo os cinco canais de comunicação

transitam entre: a concepção funcionalista, que compreende domínio técnico para exercer alguma função, em uma linha mais pragmática; ou essencialista, quando considera que cada canal tem funções próprias, e que os outros canais servem para completar as funções distintas. Há concepções de letramentos que levam em conta a variedade-padrão, aprender a técnica da melhor maneira possível, na linha positivista. Existe também a evolução universalizante, que não considera as diferenças existentes em contextos e situações específicas no processo de letramento - como se todos aprendessem de maneira igual.

Na linha de raciocínio que considera o paradigma etnográfico e sociológico, a concepção de letramento passou a ser associada ao contexto social e à construção da identidade inscrita em discursos. Apesar dos canais serem distintos, eles se inter-relacionam, e o contexto social e a prática específica interferem de maneira mais contundente do que as funções próprias de cada canal.

O domínio das habilidades ou conhecimentos técnicos não garante que os sujeitos sejam considerados letrados. Será a qualidade da apropriação dos canais para se inserir no mundo, construir relações entre os homens e a realidade que o tornará partícipe de sua época. O sujeito que alcançou o estágio de letramentos é capaz de usar ou compreender estratégias próprias dos canais de comunicação, construir sentido a partir de sistemas de canais, agir na estrutura dos significantes e auxiliar nas transformações sensíveis e cognitivas para promover tomadas de consciência, transformações da realidade na qual o sujeito se encontra.

Valente (2007) aponta três características próprias dos letramentos. A primeira, é que as tecnologias digitais possibilitam novas alternativas para a leitura e escrita seqüencial, bem diferente do lápis e papel. A segunda, a capacidade para usar as tecnologias exige o desenvolvimento de novas

competências. A terceira, os letramentos podem alcançar um nível fraco, quando o sujeito apenas desenvolve habilidades funcionais referentes às tecnologias; ou um nível forte quando o sujeito constrói capacidades de lidar com a tecnologia como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Na era da cultura da convergência, a tecnologia digital serve de plataforma para os outros canais de comunicação, conforme figura 04. Os letramentos atendem às diversas esferas dos canais de comunicação, aplicadas em contextos específicos, que transcendem às ações realizadas maquinalmente. Por uma busca de transformações de significados de si e de realidades que o circunda.



Figura 04. Canais de comunicação oral, escrito, sinestésico e visual convergidos no canal digital.

No canal digital é possível trabalhar os outros canais de comunicação. Por exemplo, na produção de um vídeo explicando a confecção de um produto, o sujeito articula a imagem em movimento, a fala e o gesto para explicar a

técnica e a escrita para especificar determinada informação. Para Almeida (2007), desenvolver letramentos sustentados pelo canal digital significa:

“desenvolver habilidades de comunicação em rede, navegação em hipermídias em busca de informações para alavancar a aprendizagem significativa, autônoma e contínua, que se expressa pela criação e organização de nós da rede de significados representados em distintas mídias e pelas relações comunicativas que se estabelecem na interlocução e negociação de sentidos”. (Almeida, 2007, p.06)

Os letramentos atendem às diversas esferas dos canais de comunicação, aplicadas em contextos específicos, que transcendem às ações realizadas maquinalmente, para as relações entre os sentidos. Por uma busca de transformações de significados de si e de realidades que o circunda.

Também devem ser levadas em conta para caracterizar essa complexidade: a diversidade de contextos socioculturais dos agentes envolvidos e a diversidade de tomadas de consciência que se apresentam na sociedade contemporânea. Alerta Rangel (2009, p.98), se os letramentos “não precisar as necessidades emergentes das práticas sociais, poderá conduzir a arritmias entre as diversas mediações, aprendizagens e letramentos”. Para o autor, as mediações, aprendizagens e letramentos devem ser vistos como um processo sistêmico e não fragmentados. Caso contrário, os sujeitos envolvidos na construção de letramentos terão grande chance de abandonar o processo.

Tendo em vista essas colocações, pode-se dizer que os letramentos são estados de tomadas de consciência construídos a partir de usos sociais dos canais de comunicação em contextos socioculturais específicos. Os canais – oral, escrito, sinestésico, visual e digital - enquanto extensões dos sistemas de comunicação do humano também são ferramentas do fazer, conhecer e perceber, que podem promover transformações internas da consciência e da realidade contextual.

A relação fazer, conhecer e perceber tem a ver com a criação no sentido do grego antigo de *poíesis*, que significa de acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998, p.24) a “ação de fazer algo; aquilo que desperta o sentido do belo, que encanta e enleva (...) capacidade de criação, desvelando verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação. Desse modo, o ser humano poetiza sua relação com o mundo”. O “poetizar” é a habilidade de criar signos, simbolizar, significar, construir, recriar, a partir da relação com o mundo. Quando consciente, a *poíesis* é um relevante meio para a construção de letramentos, para contribuir com mudança de visões de mundo.

Os canais – oral, escrito, sinestésico, visual e digital - enquanto extensões dos sistemas de comunicação do humano, 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, para o consumo e para as tecnologias. A realidade sociocultural, de mesma forma, deve ser compreendida de maneira diversificada, pois cada sujeito possui uma relação íntima com o próprio contexto. Ele cria sistemas de representações mentais em situações histórica e socialmente situadas, variando suas instâncias de ações e modos de entender o mundo. No próximo capítulo será estendida a discussão sobre a tomada de consciência na cultura da convergência.

2. TOMADAS DE CONSCIÊNCIA NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA

Este capítulo trata dos conceitos de tomadas de consciência, de cultura da convergência e suas relações com o público idoso. Primeiramente, serão abordadas as concepções e pesquisas sobre a cultura da convergência. Em segundo, as ideias e a diversidade de tomadas de consciência com que ela deva ser entendida. No terceiro tópico, enfim, a relação do idoso com esses dois elementos.

2.1. CULTURA DA CONVERGÊNCIA

Eco (1964), na década de sessenta, ao analisar a cultura de massa, identificou uma corrente composta por teóricos pessimistas, *detratores extremados das novas tecnologias* da época, caracterizados por uma “nostalgia aristocrática”, chamados de “os apocalípticos”. Em oposição, a corrente otimista visualizava a realização de utopias por meio das tecnologias; esses teóricos eram chamados de os “integrados”. Tal cenário bipolar não se faz muito diferente na literatura pós-moderna sobre o contexto das tecnologias digitais.

Na corrente de denúncia e pessimismo, Lyotard (2002) apresenta o humano aprisionado pelos meios de comunicação e tecnológicos, perdendo, segundo ele, seus referenciais políticos e filosóficos e, por conseguinte, humanos, tornando-se “inumano”. Virilio (1994) anuncia um mundo mais fragmentado e diluído, em consequência da idade da “lógica paradoxal”, que compõe uma de suas classes de produção visual. Para ele, a lógica formal era a época da

pintura, gravura e arquitetura, encerrada no século XVIII. A lógica dialética é a época da fotografia, cinematografia ou fotograma do século XIX. A idade da lógica paradoxal começa, entretanto, com a invenção da videografia, holografia e infografia. Na lógica paradoxal, o tempo real domina o representado e acaba se impondo ao espaço real (Virilio, 1994, p.63). A lógica paradoxal é típica da "sociedade do espetáculo". No prefácio de "La Société du Spectacle", obra do sociólogo marxista Debord (1992), publicado na França em 1967, há uma síntese sobre o pessimista cenário, semelhante ao universo de Matrix e Avatar. O prefácio é do filósofo Feuerbach (1804-1872), escrito em 1841:

"E sem dúvida o nosso tempo... prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser... Ele considera que a ilusão é sagrada, e a verdade é profana. E mais: a seus olhos o sagrado aumenta à medida que a verdade decresce e a ilusão cresce, a tal ponto que, para ele, o cúmulo da ilusão fica sendo o cúmulo do sagrado".⁸ (Feuerbach, 1992, prefácio)

Debord (1992) consegue enxergar na citação de Feuerbach a denúncia contra o apanágio à ilusão. É o olhar alienado, que só faz, no horizonte, olhar mais imagens. Nesse frenesi de imagens e alienação, Debord escreveu no preceito 4º do seu livro: "O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens"⁹ (Debord, 1992, p.16). O que se vê não é a pessoa, é a própria representação, ou melhor, uma imagem produzida ao espetáculo ou imagem fake. O que se tinha como vivido, deixou de ser referencial, agora virou representação. Com o advento da operacionalização numérica, deixou-se de representar para simular - e a

⁸ "Et sans doute notre temps... préfère l'image à la chose, la copie à l'original, la représentation à la réalité, l'apparence à l'être... Ce qui est *sacré* pour lui, ce n'est que l'*illusion*, mais ce qui est profane, c'est la *vérité*. Mieux, le sacré grandit à ses yeux à mesure que décroît la vérité et que l'*illusion* croît, si bien que le *comble de l'illusion* est aussi pour lui le *comble du sacré*." (Feuerbach, 1992, prefácio)

⁹ "Le spectacle n'est pas un ensemble d'images, mais un rapport social entre des personnes, médiatisé par des images. (Debord, 1992, p.16)

simulação não possui referencial com o mundo externo, suporta apenas a si mesma e refere-se apenas a outros signos (Baudrillard, 1985, p.147). Cria-se, por outro lado, significados atribuindo identidades sem significados. No processo de significação das mídias de consumo, ocorre o interesse de seduzir, de mostrar um paraíso idealizado, o canto da sereia ou um corpo glorioso a ser alcançado. Alerta Maffesoli (1995, p.139), o local prometido, normalmente, é um ambiente bucólico ou aventureiro, propício à realização dos desejos mais delirantes. A imagem do indivíduo alude à forma angelical. Os corpos são adornados, cosmetizados em excesso, fazem musculação, submetem-se à dieta. Por fim, recebem tratamentos com o Photoshop. Se a técnica é uma forma que seduz e atrai, ela, portanto, não tem que fazer injunção moral. Bauman (2001, p.98) argumenta que a transmissão em uma tela eletrônica pode aparentar mais real do que a realidade para a imaginação popular. "(...) e continuará a parecer irreal enquanto não for remodelada na forma de imagens que possam aparecer na tela" (Bauman, 2001, p.99). Os sujeitos agem como se eles estivessem sendo gravados e transmitidos em um reality show, com toda mutabilidade que o meio eletrônico permite. O que vale é estar na mídia. A sociedade perdeu a solidez e, em consequência, a vida, a identidade e o amor – ficou líquido (Bauman, 2006; 2005; 2004; 2001; 1998).

Armstrong e Casement (2001) fazem diversas críticas ao uso de novas tecnologias na educação, mais especificamente à utilização da informática aplicada à educação de crianças. Entre essas críticas, eles apontam que as realidades aparentes nas interfaces deformam os significados e iludem quanto à verdadeira realidade da criança - como se em um clique ela pudesse vivenciar várias partes do mundo, prejudicando-a no processo de alfabetização, concentração, imaginação ou criatividade, além de expor a criança às mídias tendenciosas.

Da mesma maneira, outros autores que possuem uma perspectiva otimista também contribuíram para estender a concepção das tecnologias e dos meios

de comunicação. Na área da informática aplicada à educação, Papert (1985) propôs, com o software Logo, que as crianças programassem a máquina, em vez de serem programadas por ela. No ato de programar, a criança poderá refletir sobre seus erros e acertos, promovendo novas estruturas mentais que possam contribuir para a capacidade de resolver problemas inesperados. Sobre a cinematografia, Aumont (2004) demonstra como ela cria elementos que emergem das disfunções do cérebro capazes de liberar pensamentos. Em se tratando de audiovisual, Armes (1999, p.210) cita o vídeo comunitário como uma prática capaz de despertar a consciência para conduzir uma vida melhor. Sobre a mídia digital, Machado (1996) sustenta que o computador permite um controle total do processo gerador de conceitos (Machado, 1996, p.139). De Masi (1999, p.226) fala que a capacidade de simular movimento permite que o computador auxilie no estudo das expressões do corpo humano, aumentando, por exemplo, a capacidade de inventar coreografias para dança (De Masi, 1999, p.226). Lévy (2000, 1999) idealiza a cibercultura como o espaço de suporte da inteligência coletiva, com retroação positiva ou automanutenção da revolução das redes digitais. Lévy (1998) também vislumbra uma "ideografia dinâmica", formadora de um pensamento-imagem, na qual intenciona transformar signos animados em uma espécie de signos cognitivos, o que ele denomina de tecnologia intelectual, que é capaz de esboçar outro caminho que não o da sociedade do espetáculo (Lévy, 1998, p.16). Ele também percebeu potenciais na simulação para o desenvolvimento do conhecimento, da imaginação, do raciocínio e da comunicação (Lévy, 1999, p.166), haja vista os jogos de realidade virtual, que poderão permitir uma interatividade corporal, com gestos, expressões dos agentes envolvidos, favorecendo assim novas experiências e a possibilidade de "pensar conceitos" (Lévy, 1998, p.154).

Essas novas experiências são desenvolvidas na arte, ainda mais pela ecologia virtual que se forma, exigindo uma iminência de criar emergentes "sistemas de valorização" e "um novo gosto pela vida" (Guattari, 2006, p.116). No contexto que se apresenta, alguns autores e artistas procuram entender e criar

experiências inusitadas com as tecnologias de ponta, com o objetivo de explorar as características próprias da vida tecnológica que se faz, cada vez mais, nas encruzilhadas entre a subjetividade da arte e a objetividade da ciência (Domingues, 2003; Ascott, 2007; Grau, 2007; Parente, 2004; Plaza e Tavares, 1998).

No setor público, as novas tecnologias têm oportunizado serviços à população na chamada administração em linha, e-Government (e-Gov). A informatização de serviços tem procurado solucionar casos específicos, como o exemplo do portal de crianças desaparecidas - ReDESAP (Rede Nacional de Identificação e Localização de Crianças e Adolescentes Desaparecidos), do Governo Federal - idealizado pelo Ministério da Justiça (<http://www.desaparecidos.mj.gov.br/>). A proposta do e-Gov é amenizar os problemas sociais e acelerar o desenvolvimento socioeconômico por meio do uso das TDIC (Knight, 2006; Chahin et al, 2004).

Considerando as concepções pessimistas e otimistas exemplificadas acima, é notório o desenvolvimento das mídias, tanto para o apelo de manipulação e consumo, quanto para auxiliar na aprendizagem, na fomentação cultural e na prestação de serviços. A vertente otimista mostra as potencialidades das tecnologias e a vertente pessimista aponta para os cuidados necessários que se deve tomar, principalmente na cultura da convergência, pois as tecnologias estão sendo utilizadas de maneira integradas às diversas plataformas e com participação dinâmica dos usuários, espectadores ou consumidores.

No Brasil, pesquisa do IBGE (2009b) sobre os hábitos de consumo de mídia na era da convergência propôs reflexões sobre os processos de convergências e como entender estes processos e as diversas maneiras de se comunicar. A pesquisa revelou que 81% das pessoas se preocupam muito mais com o conteúdo da informação, independente da plataforma na qual está exposto. A informação, enquanto protagonista, se justifica pela imensa quantidade de

conteúdo disponível, pressionando os usuários a terem acesso a esse grande número de material. Isso é constatado pela quantidade de 53% dos entrevistados que revelaram sentirem-se pressionados com a quantidade de informações disponíveis nos dias atuais. Embora os usuários reconheçam a pressão, a maioria afirma que é capaz de absorver todo o conteúdo disponível, principalmente os jovens de até 24 anos. Diante de tantas informações, decisões que devem ser tomadas e da evolução e popularização nas formas de se comunicar, os usuários passaram a ser mais participativos, mais colaboradores do que meros espectadores. Os níveis de colaboração são heterogêneos: as pessoas produzem, divulgam e trocam conteúdos. Independente do meio tecnológico, os usuários estão conectados a pessoas, marcas, valores e aspirações. O que as diferencia é o potencial de influência e decisão em seu círculo de relacionamentos.

A pesquisa também informa que os meios de comunicação são essenciais na era da informação e a sinergia entre eles é fundamental e, curiosamente, o consumo midiático não é predatório. Os usuários aderem a outros meios sem abrirem mão dos anteriores. Mas, no que tange ao acesso, 82% dos usuários preferem um meio de cada vez. Entretanto, o consumo simultâneo de mídia é crescente e já faz parte da rotina de uma parcela considerável da população. No que diz respeito aos jovens, a convergência é algo inevitável. Eles acessam a web ao mesmo tempo que a TV e o rádio. E é o tempo o "protagonista da instantaneidade". A sua falta é uma preocupação latente para 46% da população pesquisada, quando questionada sobre os recursos que acreditam que serão escassos em 2020, além de citar os recursos naturais (81%), saúde (65%) e trabalho (56%). A escassez do tempo está relacionada com o aumento da procura por mídias de uso individual, por exemplo, tirar do bolso e conectar-se. O novo cenário da cultura convergente aponta para a necessidade de interagir com o tempo escasso, dar conta do grande volume de informações, administrar o padrão de consumo que é dinâmico e desvendar os desejos que se apresentam bastante singulares. Além de que, as plataformas

convergentes possibilitam relacionamentos virtuais e novas maneiras de expressão, principalmente entre os jovens. As redes de relacionamentos já fazem parte do cotidiano desses jovens.

Atualmente, início de 2011, são mais de 350 milhões de usuários do Facebook, que é apenas uma entre várias plataformas de relacionamento. No Brasil, o uso do Facebook é próximo a 11 milhões de usuários (Socialbakers, 2010), sendo que a plataforma Orkut lidera, com 27 milhões de usuários (Mashable, 2009). Faz parte da vida do usuário conviver com plataformas que desaparecem, como o ICQ, ou que aparentemente eram um sucesso e, em pouco tempo, se apresentam com baixos acessos, seja vista o Second Life em ladeira abaixo com apenas 50 mil usuários no Brasil, ou ainda conviver com plataformas que estão em plena expansão, como o Twitter. Para compreender as diferentes formas de conexão é necessário entender o processo de fluidez, extinção e busca, que são “voláteis, transitórias e surgem a todo momento” (IBGE, 2009b, p.10). Nesse sobe e desce, “todos estão conectados a pessoas, marcas, valores e aspirações” (IBGE, 2009b, p.10). Comenta Cruz (2008, p.72), “Na internet, qualquer pessoa pode produzir conteúdo, o que é um desafio para os meios tradicionais de comunicação”. Com a chamada Web 2.0 e com a tecnologia mobile, os nichos se abriram em uma cauda longa, diversificando a oferta de hits heterogêneos, em consequência da democratização da produção, distribuição e ligação da oferta e demanda (Anderson, 2006, p.55). Enfim, as plataformas estão cada vez mais 360° e sustentando simultaneamente um número maior de canais de comunicação. As tecnologias digitais têm patrocinado 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 que contemplem habilidades em se apropriar das hipermídias, fazer uso das animações, imagens estáticas, sons, manipular a

hipertextualidade com seus links e hiperlinks.

“A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Elas estão cada vez mais fazendo parte do nosso cotidiano e, do mesmo modo que a tecnologia da escrita, elas também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação como, por exemplo, a criação e uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades”. (Valente, 2007, p.12)

Pelo advento das tecnologias em multiplataformas ou em transmídias (Gomez, 2010), a apropriação destas se torna conjuntural, necessitando de um aglomerado de competências, de “hipercompetências”, que dêem conta dos diversos canais de comunicação e sistemas tecnológicos. A circulação de conteúdos em plataformas convergentes tem levado à economia de material, expansão de fronteiras e participação ativa dos usuários ou consumidores, principalmente da “geração digital” (Montgomery, 2007; Buckingham e Willett, 2006). Essas idéias estão no conceito de transmídia, definida por Gomez (2010). Ele define transmídia como um modelo de narrativa para contar uma história em que várias plataformas são utilizadas simultaneamente, sem redundância e com alta participação dos usuários.

Dentro da lógica participativa, Jenkins (2006) pensa no termo “cultural da convergência” para argumentar a ideia de que a convergência deve ser entendida além de um processo tecnológico que reúne várias funções de mídia dentro dos mesmos dispositivos. Em vez disso, a convergência representa uma mudança cultural na qual os usuários ou consumidores não ficam na postura passiva, mas protagonistas na busca de novas informações e de estabelecer conexões entre conteúdos midiáticos dispersos (Jenkins, 2006, p.3). A figura 05 mostra a convergência de produtos construídos materialmente, com tempo e espaço definidos, e que não permitem interação direta do usuário, para produtos digitais ou virtuais, com tempo e espaço maleáveis, e que permite a

participação direta do usuário.

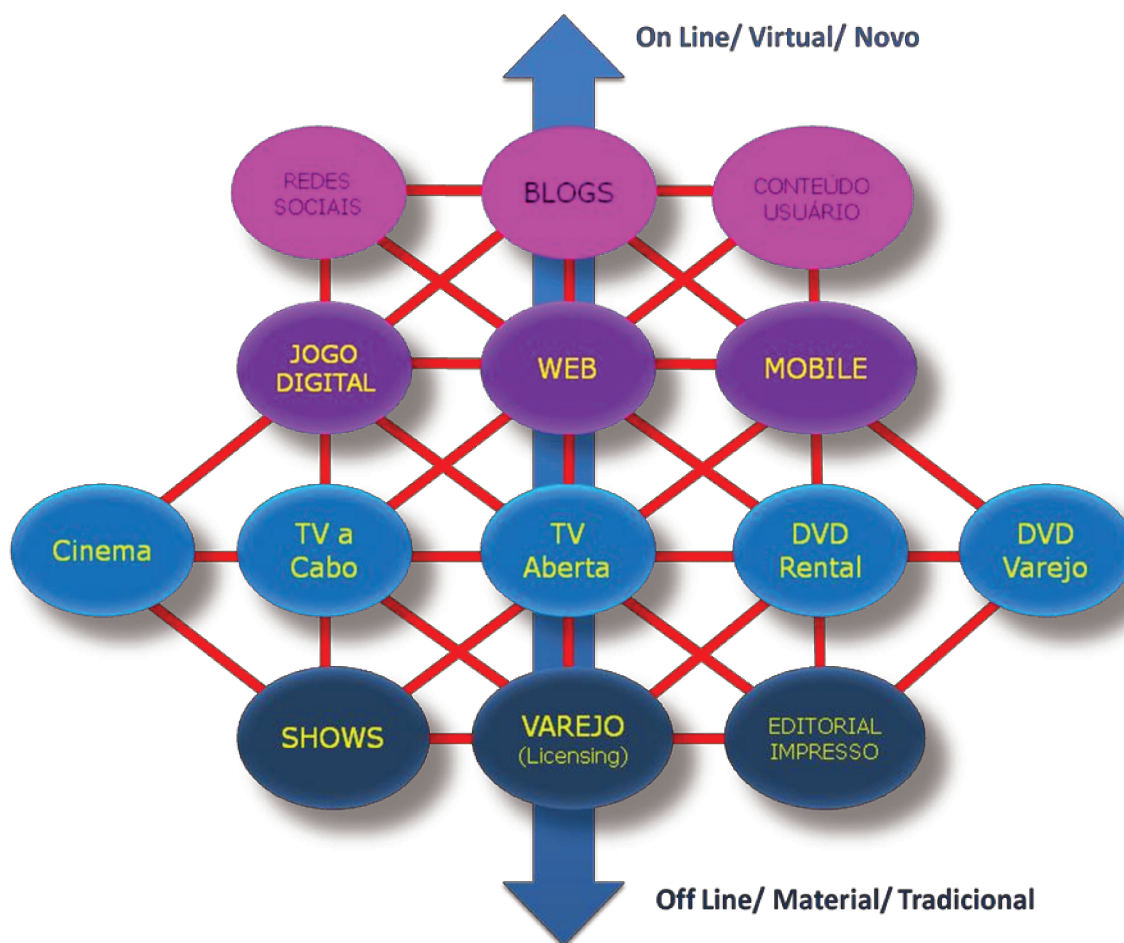


Figura 05. Convergência de mídias sustentadas pelas plataformas digitais, que permitem participação direta dos usuários.

No eixo horizontal inferior da figura 05 há exemplos de produtos tradicionais, matéricos, fechados, que não permitem a participação do usuário – shows, varejo e editorial impresso. Na segunda linha, da parte inferior, são citadas algumas mídias construídas no formato analógico, cuja possibilidade de interagir com elas ou por meio delas ainda é limitada. Na sequência, o jogo digital, a Web e a tecnologia móvel, citados na figura 05, são exemplos de plataformas que permitem a participação dos usuários. A participação é potencializada com os recursos da Web 2.0, que possibilitam que os usuários

interajam e produzam o próprio conteúdo. As redes sociais, os blogs (e mini blogs como o Twitter) e a produção de conteúdos se integram em diversas plataformas. Por exemplo, as redes sociais (Facebook, Orkut) oferecem jogos aos usuários, condições para que eles divulguem os seus produtos, desenvolvam conteúdos, criem debates etc. Todas essas possibilidades podem ser acessadas por meio da tecnologia móvel que também é um recurso para desenvolver conteúdos, integrando os diversos canais de comunicação – gravação de vídeo, voz, produção de texto etc. Os conteúdos desenvolvidos pelos usuários são disponibilizados na rede, e recebem feedback de outros usuários.

Quando McLuhan e Fiori (1969) disseram que o mundo estava se transformando em uma aldeia global, a tecnologia era a TV analógica, e os sujeitos ficavam apenas na condição de receptores passivos de informações. Com as mídias digitais, surgiram múltiplas aldeias globais, ou melhor, comunidades virtuais e sociais que trocam informações, influenciam-se mutuamente, produzem e criam em rede. São experiências que acontecem tanto no nicho de *mainstream* quanto no alternativo, no experimental. A seguir, há dois exemplos: o primeiro, o site adquirido pela Disney no valor de US\$ 350 milhões, que atualmente conta com 12 milhões de contas, figura 06.



Figura 06. Site da Disney Club Penguin.
Fonte: Club Penguin (2010).

Club Penguin da Disney oferece espaço para a criança desenhar e disponibilizar o próprio trabalho, blog, espaços para comentários, para disponibilizar fotos dos usuários, jogos, mediação *on line* e, claro, uma loja virtual.

O segundo exemplo, de cultura da convergência subsidiada pelas novas tecnologias, é um projeto alternativo e colaborativo, sem fins lucrativos, movimentado por pessoas físicas sem interesse no *mainstream*. Conforme a figura 07, trata-se de um site jornalístico sobre o Haiti (2010), que aglomera notícias, produções multimídia, análises críticas, artigos, entrevistas, documentos e traduções realizados por jornalistas independentes e usuários colaboradores. A missão do site é Informar a população brasileira e sul-americana sobre o que ocorre no Haiti, com foco na cidadania, na política, nos direitos humanos, na economia e na cultura.



Figura 07. Portal colaborativo sobre o Haiti.
Fonte: HAITI, (2010).

O projeto já existia há alguns anos, porém, foi otimizado em 2010 em consequência do terremoto e a tragédia humanitária no Haiti. A rede de

informações do site é alimentada por ativistas, haitianos, políticos, diplomatas e militares, internautas e convidados a colaborar.

Ambos os exemplos apresentam sites com linguagens convergentes e que só fazem sentido com a participação direta do usuário.

Podem ser citados exemplos de projetos que fazem a transição do que é trabalhado no virtual para além da interface digital. O projeto The Eyewriter (2010), figura 08, é um projeto colaborativo de desenvolvimento tecnológico contínuo e aberto que permite que os grafiteiros e artistas, com paralisia resultante de esclerose lateral amiotrófica (ELA), desenhem usando apenas os olhos.



Figura 08. Tony Quan utiliza o software EyeWriter para desenhar com os olhos. O grafite desenhado é projetado em um edifício.

Fonte: EyeWriter (2010).

O usuário utiliza-se de óculos com sensores conectados a um software especializado para realizar trabalhos de desenhos, de escritas desenhadas ou de grafite. Esses desenhos são projetados, em grande proporção, nos edifícios ou nos ambientes urbanos. No site do projeto, há o depoimento de um usuário

diagnosticado com a ELA desde 2003: "A arte é uma ferramenta de capacitação e mudança social, e eu me considero abençoado para ser capaz de criar e usar meu trabalho para promover a reforma da saúde, trazer a consciência sobre ELA e ajudar os outros" (Quan *apud* The EyeWriter, 2010).

Muitas das produções audiovisuais estão sendo produzidas na lógica da cultura da convergência e da transmídia. Por exemplo, a série *Lost* (ABC, 2009) foi produzida simultaneamente em plataformas de game, livro, TV e celular. Os fãs de *Lost* podem assistir os episódios antecipados na internet, interagir nos fóruns de discussão, e os *fan-fictions* modificam as histórias e produzem os próprios episódios, pondo em cheque a questão autoral. A série de animação sul coreana *Pucca* (2009), produzida em linguagem *flash* para a internet, estendeu-se à TV, às peças de roupas, aos objetos educacionais, aos jogos digitais, entre outras plataformas. Animações brasileiras também já trabalham em multiplataformas, como a série *Princesinhas do Mar* transmitida atualmente pela *Discovery Kids* (2009). Os exemplos de mídias pensadas e produzidas para multiplataformas são, cada vez mais, em número maior, da mesma maneira que os exemplos de mídias que permitem a participação de usuários e espectadores. São produções de culinária, *reality shows*, jornalismo, musicais, séries de animação e *live action*, entre tantos outros, que transitam em diversas mídias e permitem participação.

Em se tratando de educação, apenas a junção de mídias ou, de acordo com Ferreira (2008, p.50), transpor conteúdos do papel para quaisquer mídias digitais é um equívoco, por manter os mesmos problemas existentes no material impresso e, pior ainda, evita a possibilidade de mudar a prática de aprendizagem. Uma das grandes contribuições que a cultura da convergência permite é a interação mútua, conforme Primo (2007, p.101), não se trata de uma simples recondução de mensagens. É compreendida pelo princípio sistêmico de não-somatividade, ou seja, é diferente da mera soma das ações ou das características individuais de cada integrante. Primo (2007) toma como

princípio, entre outras, a teoria de Piaget (1973) sobre interação, na qual ocorrem transformações nas estruturas mentais nos envolvidos. A teoria de Bateson (*apud* Winkin, 1998) também reforça a ideia de interação mútua, pois ele nega a estrutura linear da interação em detrimento da recursividade cibernética. Nas palavras de Primo (2007), “quer-se aqui salientar o caráter recursivo das interações mútuas, onde cada ação retorna por sobre a relação, movendo e transformando tanto o próprio relacionamento quanto os integrantes (impactados por ela)” (p.107). Reforça-se, assim, a concepção sistêmico-relacional de que a interação mútua não é mera somatividade, mas sim, relações que promovem transformações e mudanças dos elementos que interagem.

Na interação mútua, inclui-se o contexto e o processo sócio-histórico nos quais as partes estão envolvidas, contribuindo para desencadear mudanças. Por isso, é o tipo de interação pertinente aos novos letramentos defendidos aqui. Trabalhar os novos letramentos na cultura da convergência deve contemplar, além dos dispositivos, a interação mútua e a ideia de que todos são ou podem ser, ao mesmo tempo, produtores e consumidores midiáticos. É um tipo de democratização que promove maneiras inovadoras de representação e simbolização. Ser partícipe ativo da cultura da convergência pode promover tomadas de consciência, colocando o sujeito como protagonista do mundo. Isso ocorre com a contribuição das TDIC no processo de construção de novas competências de práticas sociais. Os Ambientes Virtuais (Maia, 2004) ou as Comunidades de Prática (Werger, 1998), que fortificam as relações de cooperação ou a participação mútua, também contribuem para o crescimento de organizações, no momento em que os sujeitos apropriam-se desses sistemas e possam debater e implementar as decisões. As relações sociais ganham novas dimensões que favorecem a interação e as tomadas de consciência capazes de promover diálogos, de produzir ideias, distribuir responsabilidades ou tomar decisões que se estendam para além do virtual, à comunidade (Maia, 2004). Dessa forma, podem ocorrer transformações nas

organizações ou no contexto das pessoas, promovendo realidades novas.

2.2. TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Vigotski coloca a consciência em escala social recusando a teoria do reducionismo comportamentalista (Reflexologia, Pavlovismo), que procurava explicar processos sensoriais e reflexivos eliminando a consciência. Vigotski também evita a psicologia idealista, que considera a consciência como um “estado interior”, argumentando que a consciência é concebida por meio de participações em práticas socioculturais. Ele propõe que a conscientização vai se formando pelo processo de “internalização”, que compreende as relações internas do indivíduo com o social.

“A consciência representaria, assim, um salto qualitativo na filogênese, sendo o componente mais elevado na hierarquia das funções psicológicas humanas. Seria a própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social”. (Oliveira, 1992, p.79)

No que diz respeito à interação social, a consciência é formada por um processo dialético, construída na relação do sujeito com o outro e com o mundo, situada em um contexto histórico. Ao apresentar essa ideia, Vigotski entende a consciência como dualidade, composta pela relação entre o “eu” e o “outro”. A consciência é constituída, nas palavras de Molon (2003, p. 86), “como um contato consigo mesmo garantida no contato com os outros”.

Assim, reconhecer o outro garante o autoconhecimento. O sujeito se forma na base social enquanto estrutura da sociedade. A interação social é fundamental para a formação da consciência; dessa forma, é entendida como uma relação profunda, de apropriações de experiências dos outros sujeitos, de intersubjetividades. A consciência é construída nessa interação social, que permite ao sujeito se perceber diante do mundo. Nesse sentido, Vigotski entende a consciência como a capacidade do sujeito de refletir sobre a sua própria atividade, ter lucidez sobre o que faz - a ponto de tomar consciência dela. Essa capacidade de reflexão pode alcançar três níveis - não-consciente, consciência, metaconsciência (Vigotski *apud* Frawley, 2000). Estes níveis são descritos a seguir:

- **Não-consciente** (*znanie*): é a codificação automática sem a experiência subjetiva ou a consciência dos mecanismos de processamento. É considerado como um modo básico de operação neuropsicológica. Trata-se da vida mental da "máquina cartesiana" ou a mediação superficial - necessária - de input e output.

- **Consciência** (*soznanie*): é a experiência com a consciência, interpretada. É caracterizado por algum tipo de saber explícito, lúcido.

- **Metaconsciência** (*osoznanie*): é a organização deliberada da experiência ou, de forma mais simples, a autoconsciência. É lembrar ou associar de forma explícita experiências que são, sobre outros aspectos, conscientes.

Existe uma hierarquia nos três níveis de Vigotski: quanto maior a capacidade reflexiva sobre si e sobre o outro, maior o nível de consciência. O processo de reflexão que vai se desenvolvendo é mediado, de acordo com Vigotski (1996a; 1996b), pela linguagem. Para ele, a linguagem é um instrumento mediador para a origem social da consciência, estabelecendo dupla função: a semiótica - pela relação entre o significado e o referente a partir das experiências situadas

de cada sujeito - e a funcional ou psicológica - que promove a mediação dos processos reflexivos internos. Da mesma maneira que Vigotski entende a linguagem como elemento mediador, na presente tese, entende-se todo o sistema de canais de comunicação como instrumento de mediação para a formação de representações mentais e para a construção de referências com o mundo externo.

Freire (1980) também adota a relação dialética para conceituar a consciência. Para ele, consciência e mundo estão interligados simultaneamente ao sujeito, não havendo priorização de uma em relação ao outro. A consciência é relativa ao mundo e o mundo é relativo à consciência. Os sujeitos são consciência de si e do mundo - é a intersubjetividade das consciências de Freire. As consciências se colocam na contemplação do mundo, vão ao mundo, e comunicam-se. Tornam-se protagonistas do mundo, sujeitos ativos e presentes. Por isso, a consciência é dinâmica igual ao mundo, sempre um processo em construção, um ato inacabado (Freire, 2003b), o que constitui uma ação constante à libertação, à transformação de tudo e de todos (Freire, 2003a).

O conceito de consciência em Freire é entendido como uma capacidade do homem de transformar o mundo, uma consciência crítica que vai além da realidade imediata.

“A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes... Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas objetivando-as, é enfrentando-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios. O meio ambiente

não o fecha, limita-o – o que supõe a consciência do além-limite. Por isto, porque se projeta intencionalmente a consciência, além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, liberar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano... O mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação. E como a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo.” (Fiori, 1987, p.14)

A conscientização é a habilidade do sujeito de desenvolver o seu conhecimento diante de novas informações, ao fazer novas conexões e atuar em situações inusitadas. Para Freire, a conscientização acontece pela interação social com o mundo. A autoconscientização só se plenifica no momento em que nos conscientizamos do outro.

“(...) ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis...” (Fiori, 1987, p.17)

Na relação entre as consciências e o mundo, o diálogo assume papel fundamental para Freire. No diálogo, a tomada de consciência se transforma em processo, em conscientização. É o instrumento para a comunhão, para o despertar da consciência. O diálogo é a chave para a conscientização e a humanização dos homens, das mulheres e do mundo. Pelo diálogo, os sujeitos se conhecem e se enxergam na realidade social que está inserida na amálgama das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social. Nenhum fato se justifica isoladamente, fora do contexto social, e o diálogo auxilia o sujeito a perceber as particularidades na totalidade. Ao

perceber o que aparentemente era inviável como uma utopia, o sujeito pode buscar a sua libertação como realidade possível de ser alcançada. Os sujeitos oprimidos, abstratos, a-históricos passam a fazer parte do mundo, com uma percepção consciente, crítica e participativa, o que representa sua vocação ontológica (Freire, 2001b, p.85). O objetivo da conscientização, para Freire, seria aprofundar-se na realidade, conhecendo-a criticamente, tomando uma postura de consciência crítica da mesma, a ponto de transformar o sujeito e o mundo. Freire (1980) segue, basicamente, três etapas metodológicas para alcançar a tomada de consciência:

1. Escolhas **temáticas** que fazem parte da vida dos participantes.
2. **Prática dos Letramentos** utilizando o tema escolhido:
 - 2.1. **Codificação**: criar uma situação-desafio comum e significativa para os participantes, mas que é vivida individualmente, a ponto de fazer emergir no grupo as vivências passíveis de observação e análise.
 - 2.2. **Decodificação**:
 - descrição do desafio - "O que podem observar?"
 - partilha de experiências pessoais associadas - "qual a relação com a vida de cada um?"
 - coletivização de experiências individuais e descoberta do que há em comum - "alguém já passou por experiência semelhante?"
 - análise das causas dentro do contexto social, político e cultural - "quais os motivos que levam a tais fatos?"
 - troca de informação
 - reflexão sobre como mudar a situação
3. Momento de promover a **ação transformadora - processo de tomada de consciência**, ou seja, de consciência ingênua e acrítica para consciência crítica ativa, que pode gerar mudança de

idéias/attitudes. Para isso, promover a reflexão, análise e compreensão crítica em ação, pôr em prática soluções identificadas. Tais ações estão relacionadas ao ritmo do grupo. O processo de conscientização é um processo cíclico e espiral - voltar ao início para tornar a refletir (caso não haja alterações práticas); cada alteração introduzida é um passo para uma consciência crítica.

Após estas etapas, conforme Freire (1980), o sujeito pode alcançar três categorias de consciência: a consciência mais 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. Mais detalhadamente, as categorias são explicadas a seguir.

- **Consciência mágica (ingênua ou semi-intransitiva):** é a consciência regida pela concepção mística do mundo. O indivíduo atribuiu ao misticismo uma força superior determinista que o deixa inerte por se considerar incapaz de agir diante do poder dos fatos. A consciência mágica também diz respeito aos indivíduos que estão de tal maneira imersos nos acontecimentos do cotidiano que agem automaticamente, sem perceber conscientemente as causas dos acontecimentos.

- **Consciência transitivo-ingênua:** é a consciência dos indivíduos que já percebem de certa maneira que os acontecimentos cotidianos não se restringem ao acaso ou às forças místicas. Mas, ainda há alguma dose de misticismo, simplicidade na interpretação dos fatos e pensamento com forte inclinação ao gregarismo característico da massificação. Também é comum transferir responsabilidade e autoridade, ter desconfiança do novo e preferir a polêmica ao debate, com argumentação frágil. Apesar de já detectar o problema, atribuindo-lhe também fator sócio-histórico e não só místico, a

consciência da causa ainda é insuficiente e falta aos sujeitos ação para transformar os acontecimentos desfavoráveis. Assim, a consciência transitivo-ingênua é a fase de transição da consciência mágica para a crítica, na qual se inicia a lucidez dos fatos, mas sem tentativa de qualquer ação transformadora.

- **Consciência crítica:** é quando os indivíduos estão lúcidos para os fatos, desmistificando-os, e são capazes de compreender as relações causais e circunstanciais. Ao entender a própria realidade no contexto sócio-histórico, ocorre um processo de autoconsciência que pode desvelar a realidade e, em consequência, a vocação ontológica de humanizar-se. A consciência crítica também pode promover a criatividade e a reflexão, incentivando a busca de ações transformadoras.

As etapas apresentadas por Freire assemelham-se às de Vigotski, apesar de manterem suas peculiaridades. Enquanto Freire parte das necessidades populares, Vigotski inicia pelos conhecimentos empíricos, a fim de ter o conhecimento epistemológico como ponto de chegada.

A relevância da vida social para a tomada de consciência também se encontra no pensamento piagetiano. Para Piaget, a vida social é importante para o sujeito "tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital" (Piaget, 1994, p.297). O epistemólogo suíço considera o termo "tomada de consciência" como sinônimo de "reflexão" (Montangero; Maurice-Naville, 1998, p.96). A tomada de consciência ainda é "uma reconstrução, e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação" (Piaget, 1994, p.141). De acordo com Piaget (1977), a tomada de consciência ocorre da periferia para o centro, conforme o sujeito vai construindo o conhecimento na relação com o objeto. Durante esse processo de interação, o sujeito pode entender se está

obtendo êxito ou não na tarefa, ou seja, ele modifica a sua compreensão, promove o desequilíbrio em suas estruturas mentais.

O processo de conscientização é mais demorado, retarda a ação, e exige uma relação mediadora como aponta Vigotski e Freire, pois demanda reconstrução complexa e laboriosa, reflexões sobre o que foi realizado na dimensão prática. "A tomada de consciência não consiste, portanto, em iluminar o que escapava à consciência, mas antes em uma reconstrução cujos resultados acabam por ser superiores ao conhecimento em ação" (Montangero; Maurice-Naville, 1998, p.73).

Diante das idéias de Vigotski, Freire e Piaget, a tomada de consciência é entendida como um fenômeno mais complexo do que a formulação simples de um conhecimento. A tomada de consciência é uma capacidade superior de compreender as trajetórias dos sujeitos, vinculadas aos contextos sociais nos quais atuam, e permitir atuar lucidamente em novas esferas sociais, como sujeitos ativos "do" e "para" o mundo. De outra maneira, a tomada de consciência é a postura reflexiva da própria condição e da condição de suas práticas sociais em contextos nos quais os sujeitos atuam como protagonistas da ação. Assim, tomar consciência no presente estudo significa, de um ponto, a capacidade de identificar como e por que determinados usos das lógicas comunicativas são, no contexto sociocultural, legitimados e, de outro ponto, os usos e práticas de maneira autônoma das lógicas comunicativas em situações nas quais os sujeitos estão inseridos, sejam elas de poder, política, consumo, laços sociais, de aprendizagem, entre tantas outras. Por isso, dizemos (diversas) tomadas de consciência em relação às complexidades de fenômenos, ações ou situações da cultura contemporânea nas quais os sujeitos estão inseridos.

Além da tomada de consciência da condição histórica e política (Freire, 1980),

é importante despertar para a aprendizagem continuada (Valente, 2001), para os sistemas de mídias e de consumo (Buckingham, 2008a). As tomadas de consciências em relação a essas questões permitem reflexões e autonomia de ação que até então eram ofuscadas pelos pensamentos e sentimentos da condição de oprimido (Freire, 2003b) e de heterônomo (Piaget, 1994).

Os estudos normalmente utilizam crianças como foco (Buckingham, 2008a, Piaget, 1994). Em consequência das constantes mudanças e inovações do mundo, torna-se necessário trabalhar as tomadas de consciência com todas as faixas etárias, inclusive com idosos, que têm demonstrado um crescimento significativo na população brasileira.

Buckingham (2008a; 2008b) propõe alguns conceitos-chave para serem trabalhados atentando às novas habilidades necessárias para esse cenário das tecnologias digitais que podem ser adaptadas aos idosos. Os conceitos-chave servem para auxiliar à tomada de consciência do sujeito tanto para as mídias tradicionais quanto para as novas e convergentes. Os quatro conceitos de Buckingham (2008a, 2008b) são explicitados a seguir:

- Representação: é um dos princípios fundamentais para a compreensão das mídias. A representação não é a realidade presente. Ela não apresenta, ela representa. É importante saber distinguir os elementos representativos da realidade e estabelecer paralelos entre a representação e a própria vida. Pode-se analisar o grau de realismo da representação: se a representação parte de um referencial verdadeiro ou ficcional; o que se fala e o que é omitido na representação; se a representação contém informações objetivas ou faz alusão moral ou política; se a representação é estereotipada, pertencente a grupos sociais ou é uma representação específica; se a audiência interpreta a representação como verdadeira ou ficcional; se a representação influencia no ponto de vista sobre determinados grupos sociais ou ideias.

- **Linguagem:** é entendida de maneira ampla, não voltada apenas à escrita. Os sistemas de comunicação utilizam diversas linguagens paralelamente ou enfatizam uma em detrimento de outra. É essencial saber usar as linguagens e compreender como são trabalhadas nos diversos gêneros, e como elas interferem na vida do sujeito. Por exemplo: entender como as diferentes formas da linguagem são utilizadas para transmitir informações; verificar o que faz um tipo de linguagem ser mais familiar do que outro; se existe uma gramática ou regra da linguagem e o que acontece quando se subverte as regras dessa gramática; identificar e analisar os vários gêneros de linguagem utilizados nas mídias; debater o efeito causado pela escolha de determinadas formas de linguagem; compreender a combinação de várias linguagens distintas – imagem, som, texto; verificar o impacto das tecnologias no uso criativo da linguagem.

- **Produção:** é relevante compreender o processo e a técnica de manufatura da mídia e ser capaz de debater as implicações da produção em termos de identidade sociocultural e econômica. Na produção, pode-se verificar quais tecnologias são utilizadas para produzir as mídias e distribuir informações, debater quem produz as mídias ou as informações, observar se há um trabalho individual ou coletivo, investigar como as empresas ou indústrias interferem nas mídias e como elas lucram, compreender como a mercadoria é produzida e divulgada nos cruzamentos de diversas mídias, relacionar com os agentes e as leis que controlam essas produções e divulgações, investigar como são produzidas as informações para a audiência e o valor econômico de ter o controle da audiência, verificar quem tem acesso e participação nas mídias e quem é excluído.

- **Audiência:** entendida como a massa de receptores, contempla também os usuários que fazem uso das mídias interativas. A audiência é diversificada e complexa, tanto em questões etárias, de gêneros, econômicas, culturais e sociais. Cada vez mais, a audiência é vista não como passiva, mas como

partícipe. Para estudar a audiência, pode-se questionar sobre o modo como as mídias atuam em audiências de interesses tão diversificados e como as mídias tentam envolver um segmento da audiência. Pode-se também: debater a maneira como a mídia se comunica com a audiência e o que ela faz para manter e ampliar a audiência; investigar como a mídia pesquisa a audiência e como esta pensa que é avaliada; verificar como a audiência utiliza as mídias no cotidiano; debater o que a audiência pensa sobre a mídia, o que ela gosta ou repudia da mídia; discutir qual o papel do gênero, da faixa etária, da classe social e da etnia no comportamento da audiência.

Buckingham apresenta estes conceitos-chave para serem trabalhados no processo de letramentos voltados às novas tecnologias, principalmente na construção de letramentos midiáticos.

É necessária uma ação contínua, ainda mais porque a cultura convergente está presente nos dias atuais, e também é um processo constante, permanente, que não visa chegar a um ponto final (Jenkins, 2006, p.16), ou a um determinado fim. Ao contrário, está se estendendo a outros contextos. Inúmeros discursos na internet travam debates contrariando as “pseudo concepções” que aclamam o “desenraizamento”, o fim do contexto, da geografia ou da história (Carvalho, 2001; De Maillard, 2003; Védrine, 2006) na sociedade contemporânea. Conforme tais discursos, alguns autores, embriagados pelo simulacro ou pela representação numérica, acabam por restringir a geografia à cartografia, o contexto ao ambiente e a história às ideologias a favor ou contra a “globalização” e ao “multiculturalismo”. O contexto é limitado à concepção de interface. Entretanto, ele deve ser levado em consideração ainda mais na era digital e da cultura da convergência.

Ao falar em tecnologias digitais, não se deve esquecer os sujeitos que estão por trás das interfaces (Bauman, 2006; 2005; Baudrillard, 1985) e que têm relações com o mundo, situados em contextos específicos, essenciais na

formação da cultura da convergência. O contexto permite a socialização e a relação com o ambiente local, seja a comunidade, a vila, a cidade, o subúrbio – estabelecendo-se redes sociais entre os vizinhos e constituindo-se “identidade cultural, comunal” (Castells, 2006, p.79). Identidade é definida por Castells (2006) como “a fonte de significado e experiência de um povo” (p.22). O contexto é o catalisador de significados e experiências, no qual são revelados e definidos interesses em comum. Por meio do intelecto e dos sentidos, o sujeito apreende a realidade do contexto que a compõe na própria identidade. Disse Maturana (2001) que “a realidade é um domínio de coisas, e, nesse sentido, aquilo que pode ser distinguido é real” (p.156). Tomar consciência da realidade é compreender o próprio contexto, enquanto sujeito entrelaçado na complexa trama de relações com o mundo.

No cenário da cultura da convergência e das comunidades virtuais, novas relações são formuladas e constituídas com o apoio das tecnologias digitais, ampliando-se, ainda mais, a diversidade de contextos nos quais os sujeitos estabelecem relações. O contexto social, cultural, econômico, histórico, político, entre outros, estruturam-se em múltiplas faces interligadas, ganham dimensões nos ambientes virtuais e características distintas. Novas experiências e simbolismos são vivenciados nos contextos estendidos ao virtual. Esses contextos pressupõem tomadas de consciência para que os sujeitos possam ser partícipes lúcidos da cultura da convergência. A tomada de consciência surge na vivência de três instantes do contexto (Prado; Valente, 2003; Maia, 2004):

1. Contextualização

É o conjunto que contempla conhecimentos, afetividades e experiências adquiridas pelo sujeito, suas atividades práticas e a ecologia onde ele atua. É um conceito relacional, ou seja, é a interação entre o sujeito com o mundo externo, que engloba a realidade social, cultural, histórica, econômica, psicológica, educacional e os signos que foram sendo construídos durante a

vida.

2. Descontextualização

A etapa da descontextualização é o momento de novas re-estruturações mentais, construção de novos conhecimentos intelectuais ou sensíveis. É o momento em que o conhecimento começa a ser construído na ação, e se integra com outros conhecimentos, a partir da interação. Descontextualizar é articular novas idéias. O confronto de ideias entre as partes é um modo de forçar reflexões, que com auxílio de um mediador, pode gerar um salto qualitativo no processo operatório concreto e abstrato.

3. Recontextualização

A recontextualização pressupõe a aquisição de novos significados, construídos durante o processo da descontextualização. Implica integrar a teoria e a prática no seu contexto.

Esses três instantes possibilitam a vivência não somente intelectual, tendo em vista que não a exclui; também viabilizam a vivência em múltiplos níveis, tanto no intelectual e no sensitivo, quanto no da ação. Há a transformação pessoal para além do estado de consciência, para o de transformação contextual, à realização que, por sua vez, oportuniza novas tomadas de consciência. É nesse sentido que a presente tese vincula a tomada de consciência com a transformação, como um estado essencial para gerar mudanças. Dessa forma, quanto mais a transformação ocorre no nível do intelecto, do perceptível e da ação, mais alcança um estado pleno, de um ideal do fenômeno de letramentos.

As diversas tomadas de consciência no cenário da cultura da convergência são oportunidades para que o sujeito, no caso o idoso, possa construir letramentos e intervir em situações transformativas. Eles deixam de ser apenas espectadores contemplativos, sem direito a voz, para se tornarem usuários ativos, participativos, produtores de conteúdo, que consigam dar uso social aos

canais de comunicação para interagir e serem sujeitos mais lúcidos no mundo.

2.3. TOMADAS DE CONSCIÊNCIA DO IDOSO NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA

Como o público da presente tese são pessoas idosas, serão apresentadas algumas teorias e pesquisas atuais sobre este público, relacionando-o com as tomadas de consciência e com a cultura da convergência.

O termo "melhor idade" é um eufemismo utilizado no Brasil para referir-se aos cidadãos da chamada "terceira idade" ou, ainda conforme denominado pela lei brasileira, aos "idosos". A definição que se utiliza é pautada no Ministério da Saúde (2003): "pessoa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos" (Ministério da Saúde, 2003, p.7).

O número de pessoas idosas aumenta a cada ano no Brasil. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (IBGE, 2009a) mostrou que o contingente de pessoas de mais de 60 anos somava cerca de 21 milhões. É um significativo número, ainda mais comparado à população de idosos de outros países, por exemplo, França, Inglaterra e Itália (entre 14 e 16 milhões). De 1998 a 2008, o acréscimo foi de 8,8% para 11,1%. Ainda foi revelado que os idosos brasileiros possuíam altas taxas de analfabetismo, 32,2% não sabiam ler e escrever. De analfabetismo funcional (menos de 4 anos de estudo) a taxa era de 51,7%. O PNAD também analisou o rendimento domiciliar, 11,0% tinham, em 2008, uma renda média inferior a ½ salário mínimo. Se manter essa proporção de crescimento, estima-se que em 2025 serão 64 milhões e, em 2050, um em cada três brasileiros será idoso (WHO, 2002). A sociedade

deve se preparar, assim como os governos precisam desenvolver políticas públicas para essa realidade.

Os idosos estão, cada vez mais, buscando qualidade de vida. Diz Balbinotti (2003) que eles estão construindo uma identidade própria, o que implica em busca contínua de realizações e luta pela manutenção da auto-estima.

A *World Health Organization* – WHO (2002, p.12) considera fundamental que o envelhecimento aconteça de maneira saudável, que os idosos sejam ativos e participativos na família, na sociedade e na economia. A WHO instituiu cinco princípios básicos para o envelhecimento saudável: independência, participação, assistência, auto-realização e dignidade. Uma vida longa e saudável deve ser acompanhada de oportunidades contínuas de saúde, participação e segurança. A WHO denominou esse processo de “envelhecimento ativo” (*active ageing*). A busca pela qualidade de vida saudável não se refere ao conceito tradicional de saúde, de evitar doenças, mas à promoção dela no sentido mais amplo (Ferreira; Castiel; Cardoso 2007). Há uma busca pelas novas experiências – os idosos querem viajar, estudar, interagir com as novas tecnologias, estar por dentro do que os mais jovens vivenciam.

“(...) os próprios idosos estão rejeitando as representações negativas a respeito da idade e vencendo os preconceitos, os estereótipos e as barreiras que cercam a sua condição. Descartando os falsos pudores e os falsos moralismos estabelecidos por normas sociais hipócritas e valores farisaicos, que procuram impor aquilo que podem ou não fazer, como devem se comportar, se vestir ou onde podem ou não ir, eles estão buscando novos espaços e novas formas de participação social.” (Netto, 2001, p.49)

A idade não está sendo o empecilho para a busca de novas vivências. Atividades de aprendizagens realizadas em diversas instituições superiores de ensino no Brasil têm demonstrado perspectivas significativas em, pelo menos,

dois planos (Netto, 2001, p.60):

1. No plano pessoal, a melhoria como indivíduo, auto-estima e confiança para realizar seus sonhos, fazer e concretizar projetos de vida.
2. No plano coletivo, um espaço efetivo de participação e compartilhamento, ao mesmo tempo, de negação do envelhecimento na concepção limitada.

O impacto na vida dos idosos de participar de atividades de aprendizagem são animadores tanto para o ganho pessoal quanto para o coletivo. Ainda mais ao considerar, conforme Lima (2001), que o avanço da idade não acarreta em perdas cognitivas, mas uma diminuição do ritmo ou da velocidade de processamento da informação. Os mesmos processos de desenvolvimento inicial do cérebro permanecem ao longo da vida (p.20). O exercício intelectual contínuo gera mais tecido cerebral, permitindo uma melhor memória e maior rapidez no processamento de informações (Lima, 2001, 21).

Assim, quanto mais cedo o sujeito despertar a consciência para a aprendizagem continuada ao longo da vida (*lifelong-learning mindset*) - desde a juventude, não só no período da aposentadoria ou quando idoso - terá maior qualidade cognitiva e menores serão as conseqüências de perda de memória e lentidão no raciocínio.

O idoso ativo, que desenvolve os seus potenciais, aprende a "enfrentar obstáculos que antes lhe pareciam intransponíveis, tal como o exercício de sua cidadania" (Lima, 2001, p.23). As atividades, o desenvolvimento de um projeto pode possibilitar a reconstrução da própria imagem, de um idoso "ativo intelectualmente, produtivo, com potencial de vida carregado de sonhos e desejos" (Kachar, 2001, p.78). De um idoso que "Rompeu com estereótipos baseados em preconceitos de que o idoso não aprende, não cria e não produz" (p.78). Ainda, "Origina-se uma sensação de que são capazes de produzir algo

considerado impossível e de conseguir um produto que eles não só construíram, mas compreenderam como foi realizado” (Valente, 2001, p.33). Para Neri (2007), os ganhos no exercício da inteligência prática podem compensar as perdas cognitivas decorrentes do envelhecimento (p.42).

Hoje, os idosos estão mais seguros e predispostos a procurar atividades que lhes permitam uma aprendizagem contínua e maior qualidade de vida. Mesmo assim, ainda é um grande desafio sensibilizar o idoso a participar de atividades devido a crenças de que são incapazes ou que já estão velhos demais para se engajar em um novo projeto de vida. Para Lima (2001), a conscientização deve ser rápida, e pode ser alcançada mostrando exemplos, não só de festinhas sociais ou bailes, mas de trabalhos que os idosos conseguiram desenvolver (p.22). Valente (2001) também ressalta a necessidade de trabalhar, desde a infância, a conscientização para a aprendizagem continuada ao longo da vida, ao invés de preocupar-se apenas com a certificação(p.36). Assim, é necessária a tomada de consciência para essa predisposição à aprendizagem continuada. Além da predisposição, deve haver outros suportes para garantir o sucesso no desempenho dos idosos – ambientes adequados e agentes de aprendizagem.

“Aprendizagem continuada ao longo da vida significa que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independente de onde e quando isso ocorre. Para tanto, é necessário a confluência de três fatores: que ela tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagens adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem).” (Valente, 2001, p.37)

Os ambientes adequados devem conter os instrumentos necessários às atividades ou aprendizagens. As interações com esses instrumentos e com o auxílio de um agente de aprendizagem podem permitir ao idoso a tomada de consciência. Devem ser levados em conta os aspectos socioculturais dos

participantes, que serão o carro chefe para permitir os diálogos e a mediação com os novos saberes, assim como a fluência emotiva e cognitiva. A partir daí, pode-se trabalhar a conscientização do sujeito situado historicamente e contextualizado por forças políticas que se encontram no dia-a-dia, por exemplo, na família, na vida em sociedade e nas decisões de instituições de poder. Conhecer a própria construção sociocultural é uma oportunidade para se compreender na condição atual, subverter a realidade adversa e mover-se para ações significativas.

Na sociedade que supervaloriza o novo, problemas como doenças, perdas de papéis ocupacionais e perdas afetivas podem ocasionar diferentes graus de ansiedade no idoso (Neri, 2007, p.10). Tomar conhecimento da condição histórica é o primeiro ato do idoso para resistir ao conformismo, às crenças sobre a própria incapacidade, até mesmo, aos sentimentos de culpa, como:

“(...) pessoas improdutivas e até mesmo apontadas como sinônimo de encargos penosos para o Estado e para a sociedade, responsabilizados freqüentemente como os grandes vilões dos ‘déficits’ da previdência oficial, quando todos sabem que a história é bem outra”. (Netto, 2001, p.53)

Ao mesmo tempo em que os idosos são postos na berlinda, eles estão começando a ser o foco de alguns nichos do mercado, que os vislumbram como consumidores em potenciais nos programas de saúde, de turismo, cosméticos, culinária, entre tantos outros. Mas, os líderes dos produtos são os serviços na área de empréstimo pessoal e os cartões de crédito (IBOPE Mídia, 2007). A pesquisa do IBOPE Mídia (2007) também demonstrou que 50% da população pesquisada de idosos é economicamente ativa e que 63% é chefe de família. Esses dados apontam a relevância do idoso na renda familiar. O mercado utiliza os canais de comunicação para oferecer produtos a essa classe, com promessas de rejuvenescimento físico ou espiritual. Conforme Villaça (1999):

“(...) os velhos que se agrupam sob a etiqueta da “Terceira Idade” são os que, embora não mais ativos, dispõem de renda para serem consumidores, atores sociais. Ao contrário, os que não são produtores e os inúteis como consumidores são pessoas que a economia, com sua lógica de suscitar e satisfazer necessidades, dispensa”. (Villaça, 1999, p.76)

Esse segregacionismo mercadológico acaba por ocorrer também na área educacional. Muitos cursos oferecidos para os idosos são pagos, evitando a participação de aposentados ou pensionistas de baixa renda, quando também não se restringe o público exigindo formação de, pelo menos, ensino médio. Isso sem considerar a desistência de muitos quando se misturam faixas etárias diversas, colocando pessoas bem mais jovens com os mais velhos, e centrando a didática na velocidade do processamento dos mais jovens. Por isso, é necessário pensar em políticas públicas para aqueles que não têm condições de financiar os cursos. Netto (2001, p.57) sugere apoio financeiro também às instituições particulares que oferecerem cursos gratuitos aos idosos, a fim de aumentar o acesso às atividades pró-ativas. Também se faz necessário pensar a didática adequada para os idosos, respeitando a morosidade maior do que a dos jovens, porém com a bagagem de conhecimento vivido bem maior.

A sociedade impõe uma situação dual. Por um lado, afasta o idoso das tomadas de decisão e, por outro, vislumbra-o como um potencial de consumidor. Outra dualidade da sociedade, diz Bosi (1998): “a moral oficial prega o respeito ao velho, mas quer convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens, afastá-lo delicada mas firmemente dos postos de direção” (p.78). Para não serem excluídos e participarem mais do mundo, é necessário dar-lhes voz, no sentido amplo da comunicação. Para se socializarem, precisam se comunicar e, para isso, utilizam-se de próteses acústicas e oculares. Aqueles que não têm condições de adquiri-las ficam limitados na comunicação. Na era da cultura da convergência, quando são mesclados os diversos canais de comunicação em plataformas digitais, a falta de comunicação pode ser ainda mais intensa, caso

o idoso não tenha oportunidade de se apropriar das novas tecnologias. Apesar do jovem navegar mais intensamente em sites de relacionamento, o idoso está começando a usar mais a internet, indo além das redes sociais e buscando por conteúdos na área automobilística, comércio eletrônico, assuntos domésticos, moda e notícia (Convergência Digital, 2009).

Entretanto, o idoso faz parte do grupo com menor acesso à internet (CGI, 2009; IBGE, 2008). O crescimento dos acessos por parte dos idosos infelizmente não ocorreu apenas por projetos de política de inclusão, mas também em consequência da morte dos idosos e do avanço da idade do adulto que acessa a internet (IBGE, 2008).

Para o idoso com baixa escolarização, o acesso à internet torna-se ainda mais difícil. Conforme pesquisas (CGI, 2009; IBGE, 2008), quanto maior o grau de escolarização, maior o índice de acesso à internet. O acesso à internet também está vinculado ao rendimento mensal domiciliar *per capita*, conforme pode ser visto na figura 09.

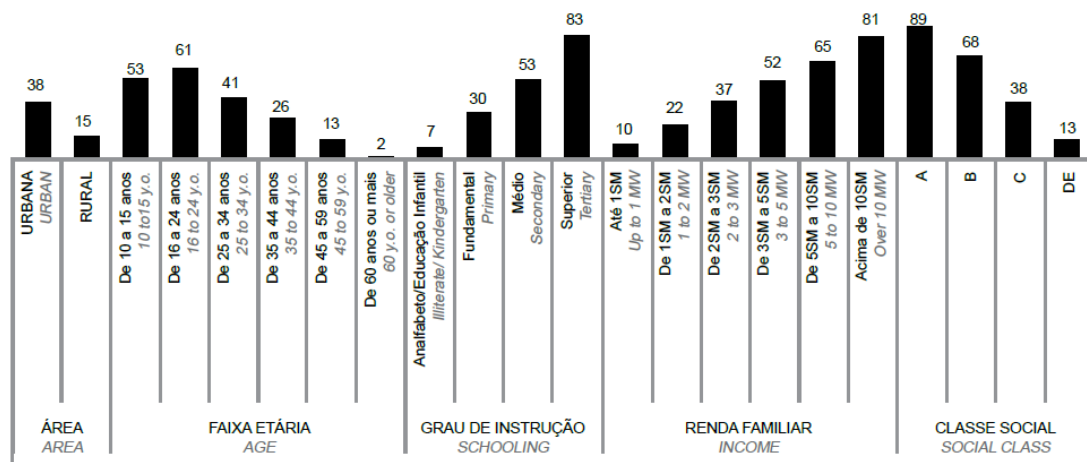


Figura 09. Perfil do usuário de internet do Brasil (%).
Fonte: CGI (2009, p.95).

De acordo com o gráfico, a população rural, a de faixa etária idosa, a de grau de instrução básico, a de renda familiar baixa e a classe social D e E são os segmentos que possuem maiores dificuldades para acessar a internet. O público da presente tese encaixa-se na classificação de faixa etária superior a 50 anos, grau fundamental de instrução e baixa renda familiar. Para trabalhar com esse público, é necessário criar condições especiais para a construção de letramentos. Requer-se 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 – 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. Utilizar as novas tecnologias para se situarem na vida em rede, codificar, decodificar, dar uso significativo às ferramentas digitais dentro do contexto sócio-histórico coloca o idoso em uma condição de domínio dos instrumentos, de ter habilidade e competências em manipular as ferramentas para usá-las na própria vida. Assim, esse estudo foca na questão de como as tecnologias digitais contribui para o desenvolvimento de letramentos em um público idoso e como ocorre o processo de construção desses letramentos.

O idoso será um possuidor dos fenômenos de letramentos, alguém que fará parte ativa da cultura da convergência, sem perder os aspectos socioculturais pertinentes à história de cada um e ao contexto em que estão inseridos.

3. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

No presente capítulo, serão apresentados os objetivos geral e específicos. Após, serão expostas os aspectos metodológicos utilizados na presente pesquisa.

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. OBJETIVO GERAL

Mostrar como o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação favorece o processo de construção de letramentos na cultura da convergência, considerando as tomadas de consciências, a multiplicidade de contextos e as transformações da realidade intelectual e perceptiva de um público de idosos excluídos digitalmente.

3.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descrever, por meio de revisão da literatura especializada, linhas de raciocínio que permeiam o tradicional conceito de "letramento" para as recentes ideias de "letramentos", perpassando pelos canais oral, escrito, visual, sinestésico e digital.
2. Criar situações de aprendizagem, com realização de poéticas na rede social, que possibilitem trabalhar os novos letramentos em população considerada excluída digitalmente.

3. Investigar níveis de similaridades entre as atividades de letramentos realizadas juntos aos aprendizes.

4. Verificar e definir possíveis níveis de letramentos a partir da identificação de variáveis pautadas nos processos de conscientização, contextualização e no uso dos canais de comunicação.

3.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

São apresentados aqui a metodologia e os principais procedimentos adotados na pesquisa.

3.2.1. REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

Foi utilizado, no decorrer do presente estudo, o método bibliográfico (Gil, 1999) e a pesquisa-ação integral e sistêmica (Morin, 2004). Integrou-se, assim, o trabalho teórico e prático simultaneamente, um redirecionando e subsidiando o outro. Assim, buscou-se atingir os objetivos propostos, tanto na descrição de modelos teóricos de raciocínios, definição de conceitos, quanto no trabalho de campo, nas propostas de atividades, abordagem de relacionamentos, modos de captação de dados e maneiras de analisá-los.

O método bibliográfico (Gil, 1999) apresenta a maneira de se buscar o material informativo, selecionar e organizar previamente conhecimentos culturais e científicos que já foram elaborados por outros autores, com intuito de apontar soluções ao tema ou ao problema investigado. O método bibliográfico contribuiu para tomar conhecimentos de estudos específicos da área, formular e adequar citações bibliográficas, e elaborar conceitos ou novas ideias.

Entre várias outras, estudou-se a obra de Jenkins (2006) para subsidiar o conceito de "cultura da convergência"; de Buckingham (2008a; 2008b, 2006) sobre letramento digital; de Freire (2003a; 2003b; 2001a; 2001b, 1980) no que diz respeito à tomada de consciência e busca pela transformação; Primo (2007) pela concepção de interação; e Santaella (2005) que, a partir de suas

matrizes da linguagem do pensamento, serviu como referência para a formulação da divisão dos canais de comunicação.

A pesquisa-ação integral e sistêmica foi adotada neste estudo por buscar, enquanto finalidade, transformações reflexivas e perceptivas, ou seja, promover passagens de um estado a outro nos atores envolvidos. Também, procurou-se com esse método, estabelecer inter-relações com o pensamento integral e sistêmico, pois, tal método utiliza a teoria, as técnicas, os procedimentos e a participação típica da pesquisa-ação (Thiollent, 1986), em uma perspectiva integral e sistêmica, na qual a interação dos atores e dos pesquisadores é analisada em diferentes formas e graus de intensidade, e destinada à democratização das práticas educativas e sociais, nos campos em que ocorre a pesquisa-ação. A pesquisa-ação integral e sistêmica é uma metodologia de investigação que utiliza o pensamento sistêmico para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução, no intuito de permitir a um ator coletivo, situado em um contexto histórico, intervir nele para induzir uma mudança (Morin, 2004, p.91). O ator pesquisador, junto com outros atores, contribui para a ação, atua sobre a mudança e na resolução de problemas mediante ações estratégicas e reflexivas. Tais ações estão vinculadas ao "questionamento inovador em um processo em espiral, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, reflexivo e funcional, exploratório e criativo" (p.96). No questionamento ou diálogo, tenta-se alcançar a reflexão crítica, a tomada de consciência, a construção de novos conceitos, com o intuito de promover a mudança na realidade dos envolvidos.

O campo objeto/projeto da pesquisa-ação integral e sistêmica é entendido como indissociável aos acontecimentos, à estrutura local, à história. Ele se situa dentro de um paradigma socioconstrutivista, complexo de ações. Morin (2004, p.92) descreve seis proposições principais dos pontos de enraizamento da pesquisa-ação integral e sistêmica que, se pode dizer, ocorrem no campo objeto/projeto:

1. O objeto social está em constante evolução, e por isso é importante atender tanto para o processo quanto para o produto.
2. A finalidade é a mudança reflexiva mediante a combinação de ações práticas, reflexões e discursos.
3. A ampliação dos conceitos deve englobar as interconexões dos componentes, em consequência das trocas entre os atores.
4. Os valores subjetivos são centrados no diálogo destinados à modelagem coletiva.
5. É necessário manter a flexibilidade e a negociação entre os atores para garantir a indução de fenômenos novos e suas inter-relações.
6. É fundamental a cooperação, tendo em vista a globalidade, a complexidade e a coerência do real.

Essas proposições enriquecem o processo da pesquisa-ação integral e sistêmica, distinguindo-a de uma pesquisa que só valoriza os resultados ou o produto, que não se preocupa em promover transformações, ampliar conceitos, favorecer a tomada de consciência, manter a flexibilidade das ações, valorizar o coletivo e a cooperação. As proposições, citadas acima, acompanham as etapas do plano de pesquisa descritas por Morin (2004, p.125):

1. Identificar as necessidades principais do grupo;
2. Compreender a finalidade do projeto;
3. Estabelecer as etapas essenciais do projeto;
4. Determinar a duração total do projeto;
5. Definir os papéis dos participantes;
6. Distribuir as tarefas;
7. Concluir o projeto ou o entendimento.

Essas etapas são norteadoras de um plano de pesquisa, entretanto, elas são

flexíveis e podem ser moldadas conforme as características de cada projeto. Pautados nessas etapas da pesquisa-ação integral e sistêmica, estabeleceu-se alguns procedimentos no desenvolvimento desta tese.

3.2.2. TEMPO DE INVESTIGAÇÃO

Foram três anos (2007 – 2009) de estudo de campo, com três encontros semanais, sendo que cada um possuía uma hora de duração. As ações de campo ocorriam nos dias de segunda, terça e quarta. Nas quintas e sextas-feiras, eram organizados os dados observados e captados no estudo de campo, analisadas as atividades e executados novos planejamentos futuros a serem debatidos com toda a equipe. A investigação também ocupou mais um ano para a confecção da tese, somando o total de quatro anos.

3.2.3. LOCAL

As atividades ocorreram nos laboratórios de informática das Faculdades Integradas Paiva de Vilhena, associadas à Universidade do Estado de Minas Gerais, na cidade de Campanha - MG. Os laboratórios de informática com acesso à internet via banda larga estão localizados no mesmo bairro ou próximo das residências dos aprendizes. A instituição está instalada em um dos antigos prédios do Colégio Nossa Senhora de Sion. De arquitetura eclética com forte traçado neoclássico, o edifício possui no seu entorno um longo jardim, espaço que foi cenário de várias atividades do presente projeto. O edifício, com todos os elementos sógnicos que o compõe, é um símbolo da tradição cultural e histórica da cidade.

Campanha é uma típica cidade do interior de Minas Gerais. Cercada por montanhas e atmosfera colonial. Foi fundada em 02 de outubro de 1737, pelo Ouvidor-Mor da Comarca do Rio das Mortes, Cipriano José da Rocha, em viagem de descobrimento das Minas do Rio Verde, então exploradas clandestinamente por elementos desgarrados das bandeiras paulistas, que ali se localizaram por volta do século XVII.

A cidade de Campanha está localizada na Mesorregião Sul/Sudoeste do Estado de Minas Gerais e na Microrregião de Varginha. A área territorial municipal é de 336,9 km², sendo de 316 km a distância entre a cidade-sede e a capital Belo Horizonte. A sua localização configura-se como um centro de convergência das rodovias de uma grande parte da região do Estado de Minas Gerais, e com as rodovias de São Paulo e Rio de Janeiro.

Do total de uma população de 15.169 habitantes, residem na zona urbana 13.011 habitantes, e na zona rural 2.158 habitantes, caracterizando-se que 85,77% da população vive na cidade-sede e que a densidade demográfica é de 46 hab/km², segundo dados do IBGE (2007).

A economia gira em torno do setor de serviços, agropecuário e industrial. Contudo, o artesanato tem um papel relevante na população local, tanto para o aspecto econômico, quanto para a cultura coletiva da cidade. Esse encontro da cultura e da geração de renda possibilitou a existência de um grande número de fábrica de teares e tapeçarias na cidade, principalmente a fabricação de tapetes "Kilim" e "Arraiolo". Além da tapeçaria, são produzidos artesanatos em madeira – imagens santuárias, carrancas etc, há produção de embalagens em papel, produção com a técnica de crochê e tricô, e produção com materiais alternativos, como tapetes de casca de banana. Grande parte da produção do artesanato e da tapeçaria de Campanha é vendida para os outros estados do Brasil e exportada para alguns países da Europa.

A estrutura etária da população de Campanha acompanha as tendências gerais verificadas no Brasil, nomeadamente nas regiões Sul e Sudeste, revelando aumento da população adulta e idosa.

Tabela 01. Estrutura etária da população de Campanha, MG.

Estrutura Etária – 1991, 2000 e 2007			
	1991	2000	2007
Menores de 15 anos	3.840	4.074	3.823
15 a 64 anos	7.522	8.909	9.970
65 anos e mais	898	1.115	1.361

Fonte: Campanha – Diagnóstico Municipal. Belo Horizonte, Amadeus: 2009.

A tabela 01 apresenta a tendência ao envelhecimento da população do município, assim como ocorre no Brasil (IBGE, 2009a). Por outro lado, nota-se a diminuição da população da faixa etária da população menor de 15 anos.

Os dados disponíveis para medição do nível educacional do Município de Campanha são de 2000 - últimos dados divulgados no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2000). Pelos índices anteriores, pode-se estipular a atual taxa de analfabetismo. A faixa populacional adulta (25 anos ou mais) não aponta variações muito expressivas quanto à redução do analfabetismo, apesar da redução e do aumento do tempo médio de estudo do adulto.

Tabela 02. Nível educacional da população adulta de Campanha, MG.

Nível Educacional da População Adulta (25 anos ou mais)			
	1991	2000	2008
Taxa de Analfabetismo	15,2	14,3	ND
% com menos de 04 anos de estudo	35,9	33,3	ND
% com menos de 08 anos de estudo	73,4	69,8	ND
Média de anos de estudo	5,2	5,5	ND

(ND = Não disponível)

Fonte: Campanha – Diagnóstico Municipal. Belo Horizonte, Amadeus: 2009.

A redução da taxa de analfabetismo na cidade de Campanha não é tão expressiva na faixa etária de adultos, semelhante ao índice do Estado de Minas Gerais e do Brasil no ano de 2000, embora, a cidade de Campanha tenha aumentado o número de estudantes nos níveis de ensino médio e universitário. Se a variação do índice de analfabetismo de Campanha acompanhar a do Brasil, de acordo com pesquisa mais recente do INAF (2009), a taxa de analfabetismo do município está em torno de 7%.

Em relação ao computador, apenas 8,5% da população campanhense possuía acesso ao computador. Acredita-se que esta porcentagem tenha aumentado consideravelmente nos dias de hoje, haja vista que o acesso à internet em Minas Gerais, conforme pesquisa do IBGE (2008) é de 33,1%.

3.2.4. EQUIPE

Na sequência, serão apresentados os subtópicos referentes à equipe que participou da presente tese. Eles foram organizados em: equipe de pesquisadores, sujeitos da pesquisa, graus de participação.

3.2.4.1. EQUIPE DE PESQUISADORES

Este estudo está vinculado às investigações desenvolvidas no Laboratório Interdisciplinar Pesquisa-Ação Comunidade Saudável – LIPACS e pelo Grupo de Pesquisa “Cultura, Sociedade e Mídia”, do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas – São Paulo, Brasil, coordenados pelos professores Dr. José Armando Valente e Dr. Hermes Renato Hildebrand. Busca-se com esse Grupo e com o LIPCAS desenvolver estudos e pesquisas

sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para o processo ensino-aprendizagem e sobre o impacto destas tecnologias na sociedade, principalmente em população economicamente desfavorável ou que não possui acesso às novas tecnologias.

A equipe que atuou em Minas Gerais, as correspondentes funções e ano de atuação neste projeto são descritas abaixo, no quadro 01:

Quadro 01. Equipe do projeto que atuou em Minas Gerais, as funções dos membros e o ano de atuação.

Equipe	Função	Ano
Ivan Ferrer Maia	Coordenador pesquisador da presente pesquisa-ação, estudante de doutorado do Instituto de Artes da UNICAMP, orientador de estudantes de iniciação científica das Faculdades Paiva de Vilhena – UEMG, bolsista FAPEMIG.	2007 - 2010
Leila Barreira Coelho	Professora colaboradora do projeto, Faculdades Paiva de Vilhena – UEMG.	2008 - 2009
Luiz Fernando Perna Firmino	Bolsista iniciação científica, PAPQ – UEMG, estudante pesquisador do presente projeto.	2007
Luciana Braz Jorge	Bolsista PAEx/UEMG, bolsista iniciação científica PAPQ – UEMG, estudante pesquisadora do presente projeto.	2007 - 2009
Rosana Santos Barreiro	Bolsista iniciação científica, PIBIC/FAPEMIG/UEMG, estudante pesquisadora do presente projeto.	2008
Jonathas Marcelino Baldim	Bolsista iniciação científica, PIBIC/FAPEMIG/UEMG, estudante pesquisador do presente projeto.	2008
Vanessa Aparecida Borges	Bolsista PAEx/UEMG, estudante pesquisadora do presente projeto.	2008
Carlos Henrique Pereira	Bolsista iniciação científica, PAPQ – UEMG, estudante pesquisador do presente projeto.	2009
Carla Alexandra Moreira Silva	Bolsista PAEx – UEMG, estudante pesquisadora do presente projeto.	2009
16 Idosos	Aprendizes, atores pesquisadores, sujeitos da pesquisa, partícipes do presente projeto.	2007-2009

3.2.4.2. SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa ou atores pesquisadores foram 16 adultos, sendo 9 idosos de faixa etária entre 60 a 78 anos e 7 adultos próximos dos 60 anos. Eram 14 mulheres e 02 homens. A distribuição de faixa etária está descrita na figura 10.

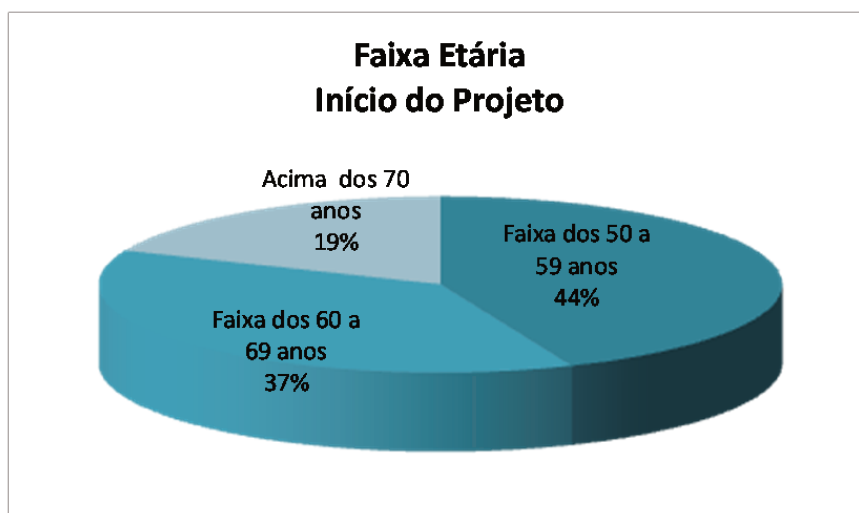


Figura 10. Faixa etária dos aprendizes.

Formação educacional de 3º ao 7º ano do Ensino Fundamental (levando em conta a classificação do regime de 9 anos) e, praticamente, todos eram considerados excluídos em tecnologia digital. A figura 11 apresenta a porcentagem da formação escolar dos aprendizes.

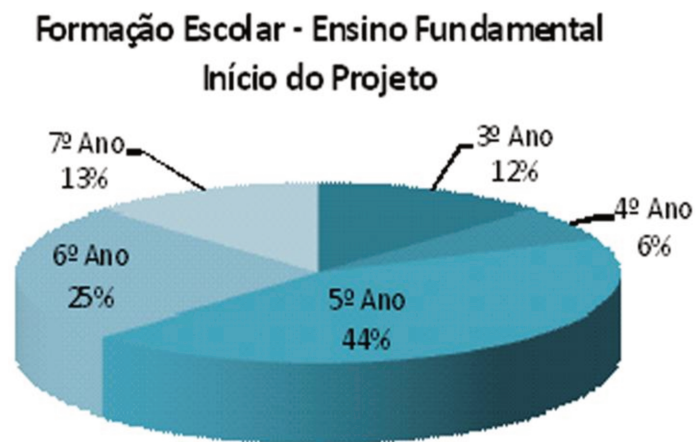


Figura 11. Formação escolar dos aprendizes.

Dos 16 adultos, quando iniciaram o projeto, 9 não possuíam computador em casa, 6 podiam acessar o computador de algum parente, principalmente do filho e apenas 1 possuía computador em casa. Porém, nenhum deles sabia ligar o computador, muito menos exercer alguma outra operação mais complexa. Durante os anos do projeto, aumentou-se o número de participantes com acesso ao computador em casa, principalmente pela aquisição do aparelho por eles próprios ou como presente do marido ou filho. A figura 12 mostra a evolução de posse do computador pelos aprendizes.

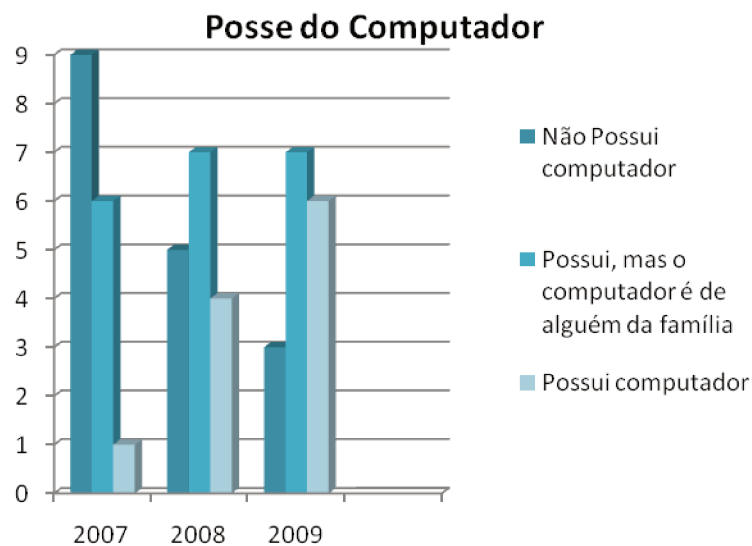


Figura 12. Posse do computador.

Como todos os participantes eram aposentados, o interesse nas atividades não era motivado pela busca de algum emprego. Interessavam-se em querer aprender a manipular as novas tecnologias, participar de um mundo que era reservado aos netos e filhos.

3.2.4.3. GRAUS DE PARTICIPAÇÃO

Morin (2004, p.132) destaca três graus de participação da equipe de pesquisadores: representação, cooperação e co-gestão. A representação não está coerente com a proposta da pesquisa-ação integral e sistêmica, pelo fato de que não há envolvimento ou comprometimento do pesquisador. Ele age totalmente na objetividade, por exemplo, na aplicação de um questionário a um representante de uma classe, que é o respondente. O grau de cooperação foi viável em todas as etapas desta pesquisa-ação integral e sistêmica. O encarregado ou o coordenador teve a tarefa de aplicar as estratégias de pesquisa junto com a equipe, e os estudantes pesquisadores se concentraram na ação e na mediação com os atores pesquisadores (aprendizes). Os aprendizes são intitulados de atores pesquisadores pelo motivo de que, mesmo com as suas responsabilidades específicas, eles participaram ativamente na formulação da problemática de ação e de reflexão, na busca de soluções e entendimentos das causas do problema, intervindo na estratégia da pesquisa-ação. Na co-gestão, todas as ações e decisões são tomadas por todos os atores, até mesmo as estratégias políticas e orçamentárias. Isso faz com que a co-gestão seja um grau de participação ainda ideal, e não alcançável nesta pesquisa-ação. Considerando os três graus de participação, quanto mais a participação se direcionar para a co-gestão, mais será integral a pesquisa-ação. Por isso, procurou-se durante a pesquisa-ação promover os diálogos, os debates ou as discussões de maneira coletiva e democrática. Não havia o peso

da coação e da hierarquia, ao contrário, procurou-se adquirir a liberdade de expressão e de ação. As discussões partiam do contexto sócio-histórico dos envolvidos, da busca da problematização para instigar à ação. Também se debatiam as atividades a serem feitas, partindo-se do interesse coletivo, a metodologia adotada e as dificuldades e sucessos de percurso dos sujeitos envolvidos.

3.2.5. FRENTES DE AÇÕES

A principal necessidade e a motivação do grupo foram aprender a usar o computador e navegar na internet. Por outro lado, o projeto também teve a finalidade investigativa pertinente aos objetivos deste estudo e de promover transformações reflexivas e perceptivas nos atores envolvidos, ou seja, construir letramentos, mediante recursos das TDIC. Para isso, foram desenvolvidas ações para manter o plano de pesquisa, sob a responsabilidade do coordenador pesquisador, e ações de campo, trabalhadas com os aprendizes. Na seqüência serão apresentadas as duas frentes de ações.

3.2.5.1. AÇÕES SOB RESPONSABILIDADE DO COORDENADOR PESQUISADOR:

As principais etapas do projeto mesclaram a fase teórica com as ações práticas:

- Durante as investigações foram realizadas revisões da literatura e discussão entre os pesquisadores.
- Estudo de campo durante três anos, 2007 a 2009, com três encontros semanais, sendo que cada encontro possuía 1h de duração.

- Reuniões quinzenais entre a equipe de pesquisadores para a análise das atividades.
- Visita técnica ao Centro de Convergência de Novas Mídias da UFMG, Oracle – Silicon Valley, Stanford University, University of Berkeley, University of California, California State University, University of San Francisco, Mills College, City College San Francisco – onde ocorreram exposições e debates sobre o uso das tecnologias digitais na educação.
- Elaboração semestral de relatórios parciais e finais (final de ano).
- Apresentações de resultados parciais da pesquisa-ação em congressos de iniciação científica da UEMG, realizadas por estudantes pesquisadores no final de cada ano.

3.2.5.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS COM OS APRENDIZES – ATORES PESQUISADORES

Buscou-se, nas ações com os aprendizes, contemplar os canais de comunicação e, em algumas atividades, utilizá-los de maneira transdisciplinar:

- Diálogo com os participantes para conhecê-los melhor, dentro de um contexto sócio-histórico;
- Atividades para trabalhar as habilidades básicas para usar o computador, ligar e desligar, manipular o mouse e o teclado, acessar a internet, conectar e desconectar;
- Uso de site de busca, captar informações na internet, identificar, selecionar informação;
- Exercícios de digitação e atividades com o processador de texto Word;
- Atividades com jogos diversos da Internet, enquanto entretenimento e treinamento de psicomotricidade;

- Exercícios de coleta de informações de sites com temáticas específicas (receita, tricô, artesanato, notícias etc);
- Acesso aos vídeos do YouTube;
- Utilização do e-mail - acessar, escrever e responder;
- Confecção coletiva de uma apostila didática explicando as dúvidas básicas (acessar e-mail, site de busca etc);
- Construção de conteúdos e inserção das informações em sites - Orkut, Vila na Rede;
- Atividades com o Power Point – inserção de textos, imagens;
- Participação em palestra sobre redes sociais, realizada pela professora Leila Coelho;
- Utilização do Orkut – inserção de informações, diálogo etc.
- Registro fotográfico de cada agente, do grupo e durante atividades, para disponibilizar no Orkut, Vila na Rede e no software Power Point;
- Discussões sobre as propostas de atividades que envolvem as ferramentas *on line*;
- Exercícios de utilização de chats e conversas por e-mails;
- Observação, análise e debates sobre as atividades, as relações dos participantes e desempenho dos aprendizes;
- Elaboração de atividades, utilizando os diversos canais de comunicação e a informática, como recurso para contribuir com a proposta do projeto;
- Análise sócio-cultural dos envolvidos, mediante fichas cadastrais e conversa coletiva;
- Discussão com os atores envolvidos sobre a contribuição das atividades realizadas para suas vidas;
- Observação de aplicações, usos das TDIC e tomadas de consciência entre os participantes do projeto e os elementos implicantés para a construção de novos letramentos.
- Desenvolvimento de atividades transdisciplinares, pautadas no contexto sócio-histórico dos atores.

3.2.6. FERRAMENTAS DE REGISTROS DE INFORMAÇÕES

As técnicas de registros de informações da pesquisa-ação integral e sistêmica são compostas, praticamente, de ferramentas semelhantes às das pesquisas convencionais. Entretanto, a abordagem ou a observação é integral, contemplando a relação do grupo; e sistêmica, considerando toda a estrutura, não focando apenas em uma ação. Entre as técnicas de registro, encontram-se:

- **Diário de Bordo:** anotações em papel tradicional, principalmente em atividades fora do laboratório digital, ou seja, longe do computador; e em plataforma digital, utilizando software de edição de texto, seja quando os atores pesquisadores transferiam as anotações do papel para o editor de texto ou quando anotavam diretamente na plataforma digital, durante as atividades no laboratório de informática.

- **Atas de reuniões:** os encontros entre os atores pesquisadores eram registrados em atas, para se ter o controle estratégico e o domínio do andamento das atividades. As atas de reuniões também promoviam discussões quando era necessário fazer mudanças nas programações já registradas em atas.

- **Meios Digitais (audiovisual e fotografia):** o processo, o produto e as entrevistas eram registrados em meios digitais – audiovisual e fotografia. No decorrer da pesquisa-ação estes meios foram cada vez interferindo menos na rotina das atividades. Os próprios sujeitos da pesquisa também passaram a manipular os meios para fazerem registros das atividades. Os documentos registrados pelos meios digitais não só serviram para ilustrar algum acontecimento, como também para revelar o que os olhos científicos não conseguiram captar in loco.

- **Entrevistas e Questionários:** estas duas técnicas de coletas de informação se completaram durante as atividades da pesquisa-ação. Os sujeitos envolvidos as responderam no início, durante e fim da pesquisa-ação. O teor das entrevistas e questionários era focado principalmente no nível de conhecimento de informática, no uso social dos meios trabalhados e no impacto das atividades na própria vida. Assim, também foram aplicados questionários de auto-avaliação com dois intuitos básicos – como instrumento pedagógico, a fim de que o entrevistado refletisse sobre a sua ação ou desempenho; e como captação de informação referente a algum conhecimento que eles consideravam que deveria ser melhorado ou que eles já estavam dominando.

- **Atividades na Plataforma Digital:** as diversas atividades realizadas na plataforma digital, *on line* e *off line*, foram salvas e arquivadas em Pen Drives, CDs e DVDs. Foram registradas partes do processo e do produto final das atividades. Esses registros contribuíram para que os participantes pesquisadores documentassem parte significativa do desenvolvimento da aprendizagem e das transformações ocorridas durante a pesquisa-ação integral e sistêmica.

3.2.7. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados seguiu a divisão das três principais fases apontadas por Morin (2004, p.157): observações, classificação e conclusões. Para investigar o uso das TDIC no processo de construção de novos letramentos no cenário da cultura da convergência, em um público considerado excluído digitalmente, optamos por uma observação qualitativa, que considera a subjetividade, sem esquecer o coletivo e o aspecto sociocultural de cada participante que está interligado em um contexto sistêmico.

A fase de observações também pode ser denominada de “observação das observações”, pois se refere às avaliações das ações observadas por meio das ferramentas citadas acima. Os estudantes pesquisadores, junto com o coordenador pesquisador, analisaram as informações coletadas, por meio do diálogo e da cooperação, em reuniões realizadas quinzenalmente. Além das reuniões, também ocorriam encontros de discussões, nos quais os dados captados eram projetados por uma mídia para visualização coletiva, a fim de levantar reflexões para a validação das categorias identificadas pelo grupo.

As discussões permitiram chegar ao consenso de classificação de alguns tipos de categorias, que não foram detectadas no início da presente pesquisa-ação. Os depoimentos e os registros permitiram que as observações fossem categorizadas conforme o uso dado às TDIC pelos atores da pesquisa. As categorias detectadas foram refinadas pelo coordenador pesquisador para adequar ao tema estudado.

Enfim, após a classificação, pôde-se levantar algumas conclusões, por meio de comparações dos resultados categorizados e dos processos das ações com os resultados alcançados.

As três fases – observações, classificação, conclusões – não seguem uma sequência linear rígida. Elas possuem a forma de um espiral, no sentido de que a todo instante deve-se observar os dados, tentar agrupar as informações e tirar conclusões, mesmo que parciais, até visualizar o todo da pesquisa-ação e vislumbrá-la de maneira plena.

3.2.8. CATEGORIAS DE ANÁLISE

As informações registradas foram analisadas com o objetivo de identificar categorias emergentes. As categorias estabelecem “unidade a um agrupamento de palavras ou a um campo do conhecimento, em função do qual o conteúdo é classificado, ordenado ou qualificado” (Chizzotti, 2006, p. 117). As categorias não foram criadas no início do projeto, elas foram identificadas a partir de variáveis surgidas durante os três anos de atividades com as tecnologias digitais, realizadas pelos aprendizes. As variáveis foram classificadas e ordenadas conforme as concepções teóricas que auxiliaram o processo de letramentos. Foram utilizadas as concepções teóricas da tomada de consciência de Freire (2003a; 1980), das matrizes de linguagens de Santaella (2005) e do ciclo de contextualização de Prado e Valente (2003).

36 variáveis emergidas foram agrupadas em categorias, conforme níveis que demonstravam processo de construção de letramentos: Repetição, Adaptação, Consciente, Transformativo. Além dessas categorias e variáveis, também foram levantadas outras 14 categorias que fizeram referências aos canais de comunicação, ao processo de conscientização e contextualização.

A classificação das variáveis foi submetida aos membros da equipe para verificação e convalidação. Esse procedimento contribuiu para depurar e garantir a confiabilidade da identificação e classificação das variáveis.

As variáveis emergidas foram inseridas nas planilhas do Excel para gerarem árvores de similaridades no software CHIC.

3.2.9. SOFTWARE ESTATÍSTICO PARA AUXILIAR NA AVALIAÇÃO DOS DADOS

Os dados resultantes da análise-interpretativa foram associados às categorias, compilados em uma planilha do Excel e inseridos no software CHIC para gerar gráficos de similaridade. O software CHIC – Classificação Hierárquica Implicativa e Coercitiva foi desenvolvido por Gras (2011) na sua primeira versão e atualizado por Raphaël Couturier. Atualmente, o software CHIC permite realizar um método estatístico multidimensional utilizado em estudos qualitativos de regras de associação – atender tipos distintos de variáveis, quantificar a significação dos valores qualitativos, constância da regra associada, de ordenações de classes de regra, a tipicidade e contribuição de sujeitos ou categorias de sujeitos à constituição de certas regras (Almouloud, 2005).

O software CHIC representa, por meio de gráficos, caminho de regras e uma hierarquia de regras sobre regras, a partir de intervalos determinados. Assim, mediante essa ferramenta de estatística multidimensional, os resultados foram sintetizados e estruturados com o intuito de contribuir para a análise do processo de construção de letramentos e dos níveis de letramentos. As ocorrências e não ocorrências de determinadas categorias foram fixadas em variáveis e tratadas pelo software para gerar regras de associação, que podem ser visualizadas em gráficos denominados como árvore de similaridades.

Para gerar as árvores de similaridades foi necessário criar planilhas no Excel. As variáveis, em formato de códigos, foram inseridas na linha horizontal superior da planilha. Por exemplo, CP, CT, CC, CT, SemCo, Co, Desco, Reco. Na primeira coluna, foram inseridos os códigos representando os aprendizes, por exemplo, A1, A2, A3, A4, A5... Na planilha foram lançados valores de 0 ou 1, conforme a ausência ou a presença da variável nas práticas de letramentos realizadas pelos aprendizes.

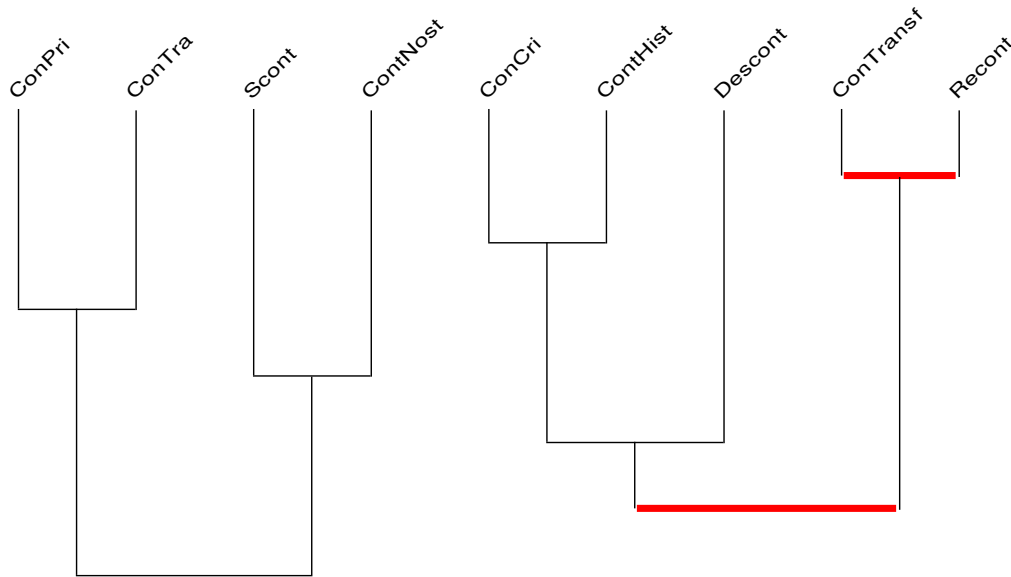
A tabela 03 é um exemplo de planilha elaborada no Excel. Na linha horizontal superior há um grupo de variáveis ConPri (Consciência Primitiva), ConTra (Consciência Transitiva), ConCri (Consciência Crítica), ConTransf (Consciência Transformativa), Scont (Sem Contextualização), ContNost (Contextualização Nostálgica), ContHist (Contextualização Histórica), Descont (Descontextualização), Recont (Recontextualização). Na primeira coluna, a sequência de aprendizes de 1 a 16. O valor 0 refere à ausência da variável, e o valor 1 demonstra presença.

Tabela 03. Compilação de dados. Exemplo de uma planilha.

	ConPri	ConTra	ConCri	ConTransf	Scont	ContNost	ContHist	Descont	Recont
A1	1	1	0	0	1	1	0	0	0
A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A6	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A7	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A8	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A9	1	1	1	0	1	1	1	1	0
A10	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A11	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A12	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A13	1	1	0	0	1	1	0	0	0
A14	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A15	1	1	1	0	1	1	1	1	0
A16	1	1	1	0	1	1	1	1	0

As planilhas foram salvas na extensão de arquivo "CSV (separado por vírgulas)". Após, elas foram abertas e processadas no software CHIC. São geradas a tela da árvore de similaridades; a tela que apresenta o número de ocorrências, a média, o desvio padrão, o coeficiente de correlação, os índices de similaridades, os nós significativos; e a tela que permite visualizar informações sobre o arquivo, frequência de pares variáveis, o coeficiente de

correlação, índice e valor. O exemplo de árvore de similaridades, figura 13, foi gerado a partir da tabela 03.



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\metodologia.csv

Figura 13. Exemplo de árvore de similaridades do software CHIC.

Para a análise de similaridades foram identificadas as intersecções que correspondem às convergências entre as variáveis. Quando o gráfico é apresentado de forma horizontal, as similaridades mais fortes são representadas por linhas horizontais próximas às variáveis, conforme a convergência entre ConTransf e Recont. Quando aparece a linha vermelha, o software CHIC classifica como um nó significativo de ocorrências. No caso, há uma forte relação entre as variáveis ConTransf e Recont. Em seguida, as variáveis ConCri e ConHist fazem a segunda relação mais forte, interligando com a Descont. As três variáveis ConTransf, Recont e Descont estão conectados por um nó significativo com as variáveis ConTransf e Recont.

A utilização do CHIC favoreceu a visualização de variáveis com ocorrências similares. A partir da identificação de similaridades, foi possível estabelecer categorias, ou seja, agrupar unidades de variáveis de acordo com o processo de construção de letamentos.

4. NO JARDIM DOS LETRAMENTOS: O PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados práticos e discussões levantadas a partir do estudo de campo, realizados com o público idoso em atividades com tecnologias digitais.

4.1. A RAIZ: OS LETRAMENTOS SUBMERSOS OU O INÍCIO DO PROCESSO

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 dos Wikis, Blogs, Orkut, YouTube etc. A criação de um ambiente favorável, com o apoio dos colegas e com o auxílio de mediadores, facilitou o processo de superar as regulações e começar a construir novas concepções para lidar com elementos típicos da cultura da convergência, como interação, interatividade, hipertextualidade e multimídia. Por isso, também foi importante que os mediadores dialogassem com os aprendizes para saber quem eram eles, de onde vieram, o que fizeram ou fazem durante a vida. São sujeitos com fortes lembranças e experiências, situados em contextos socioculturais que, ao serem compreendidos, tornam-se a alavanca necessária para o salto qualitativo fundamental para alcançar o fenômeno de letramentos.

O início das atividades foi marcado por posturas que podem ser classificadas como ingênuas. 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, 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 - *in put* e *out put*. 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. Viam 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 ficaram 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.

Na figura 14, há uma sequência de fotos dos mediadores interagindo com os aprendizes durante algumas atividades operacionais básicas. As dúvidas, normalmente, eram sobre algo simples - qual botão clicar, duplos cliques com o mouse, localização de algum caractere no teclado e, principalmente, dificuldade sensório-motora. Nessa sequência de fotos, é possível notar alguns sorrisos, pelo motivo de que os próprios aprendizes riam da situação quando descobriam que as dúvidas ou dificuldades eram simples de resolver, clicando

em algum link ou botão. Mas essas ações não eram totalmente compreendidas e, logo, voltavam a ter dúvidas semelhantes. Assim, foram entregues aos aprendizes cadernos de anotações e canetas para auxiliá-los nos registros de informações. Dessa forma, eles mesmos anotavam os caminhos, as respostas das principais dúvidas ou dicas que deveriam memorizar para dar procedimento às atividades.



Figura 14. Aprendizes sendo auxiliados pelos mediadores.

Na medida em que os aprendizes iam interagindo com o computador, 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.

A partir das principais dúvidas levantadas pelos aprendizes e para amenizar a dependência, foi confeccionada uma apostila com imagens e caracteres grandes, adaptada a eles. Nela havia respostas para as principais dúvidas operacionais dos aprendizes, desde ligar o computador até acessar o browser de navegação. Todos receberam uma apostila, conforme pode ser visto na figura 15.



Figura 15. Aprendizes com as apostilas.

Os assuntos a serem trabalhados nos encontros eram escolhidos pelos próprios aprendizes. Não eram aulas de software ou hardware; assim, as apostilas apenas subsidiavam os aprendizes nas ações de usabilidade e de navegabilidade de sites, com informações solicitadas por eles próprios, por exemplo, iniciar o sistema operacional, entrar na internet, digitar endereços de sites. . A apostila foi um recurso tradicional que apoiou as ações dos mediadores e a orientação dos aprendizes. Quando os aprendizes passaram a operar melhor as ações básicas do computador, eles foram deixando as apostilas de lado.

Contudo, as operações de codificar e decodificar eram de sentidos superficiais, sem ligações nas causas contextuais ou sócio-históricas da realidade. Não houve a transitividade, a noção das implicações e relações estabelecidas entre os aprendizes e seus contextos, suas criações e idéias, e entre si próprios.

Nesse momento, ainda não haviam se apropriado dos instrumentos reflexivos e sensíveis característicos do fenômeno dos letramentos.

A preocupação ainda era a de melhorar a performance sensório-motora. Foi possível observar que os aprendizes ainda não manuseavam adequadamente o mouse e o teclado, fato que também interfere no processo de aprendizagens reflexivas e transações contextuais. Ainda não conseguiam articular novas estruturas mentais relacionando as práticas operacionais com os aspectos socioculturais, pois estavam tentando acertar o cursor ou dar duplos cliques nos atalhos.

No início, as operações sensório-motoras estavam dependentes da imitação da gestualidade dos mediadores. Por isso, o nível de letramentos alcançado pelos aprendizes foi básico. Eles não desenvolveram operações complexas ou abstratas, mas conseguiram realizar operações mais simples ou concretas.

Os aprendizes agiam de maneira automática ou a pedido dos mediadores. Não ocorreram tomadas de consciência a ponto de estabelecer reflexões com o contexto. As operações desenvolvidas ainda não faziam sentido para os seus dia-a-dias

Para dinamizar a fluência nas operações e o controle sensório-motor, procurou-se desenvolver ações em sites com entretenimento. As atividades com a informática, nesse momento, foram centradas em ações sensório-motoras e também desmistificadoras, uma vez que ainda se deslumbravam e eram receosos em fazer determinadas operações no computador. Era preciso realizar atividades com a informática para desenvolver as habilidades operacionais concretas e amenizar o fetiche diante da tecnologia.

Com as atividades utilizando sites de entretenimento para trabalhar a performance sensório-motora e a desmistificação, foi possível detectar um

novo estágio no processo de letramentos, de adaptação ao uso da tecnologia na manipulação do computador. Estágio que será tratado no próximo tópico.

4.2. O PEDÚNCULO: EMERSÃO DOS LETRAMENTOS

Neste tópico, será mostrado como os aprendizes foram superando o desafio sensório-motor e quebrando o fetiche diante da tecnologia. Para tais resultados, foi necessário lançar mão de atividades de entretenimento, aprendizagem com lazer. Durante as atividades, também não foi esquecido que os aprendizes, como são aposentados, não tinham obrigação de participar das aulas e nem precisavam das TDIC para conseguir emprego, já que não era esse o objetivo de estarem lá. Eles tinham interesse em querer aprender pelo prazer e para se inserirem no mundo, serem sujeitos ativos e novamente serem produtivos sem o peso da empregabilidade. Essas questões não foram esquecidas durante as atividades. Buscou-se trabalhá-las com o enfoque na concepção mais ampla de letramentos, que considera o aspecto social e a variação de linguagens (verbal e não verbal). Assim, podem ser destacados dois tipos de atividades: jogos educativos e de entretenimento na net e digitação utilizando processador de texto.

4.2.1. ATIVIDADES DE JOGOS DIGITAIS

Os esquemas lúdicos e as formas de jogo já fazem parte da vida dos aprendizes desde a fase infantil. Eles foram diminuindo em detrimento do fenômeno da maturação biopsicológica e das variáveis socioculturais que limitam a ludicidade e impõem responsabilidades ditas mais "sérias".

Para trabalhar a motricidade, foram utilizados diversos jogos disponibilizados

na Web, com enfoques educativos e de entretenimentos. Os próprios aprendizes escolheram os jogos de acordo com as opções dos sites específicos. A figura 16 mostra os aprendizes interagindo com jogos de distintos gêneros. Neles, ora utilizavam o mouse, ora o teclado, seja para arrastarem objetos ou inserirem caracteres.



Figura 16. Aprendizes em atividades com jogos digitais.

Os jogos contribuíram efetivamente para exercitar o aspecto sensório-motor diante do computador – manusear o mouse, posicionar o cursor, dar cliques simples e duplos. A dificuldade em operar os objetos que eram desconhecidos foi substituída por um domínio intencional. Passaram a direcionar o movimento de acordo com as noções conceituais adquiridas, estabelecer interatividade e trabalhar aspectos visuais, sonoros e textuais.

Os aprendizes executaram uma sistemática de atividades motoras em diversos contextos de suas vidas cotidianas. A fluidez motora já não é a mesma de quando eram mais jovens. As limitações biológicas e socioculturais moldam os movimentos de maneira mais enfática e notável, diminuindo dramaticamente as ações físicas – independência ou autonomia de mobilidade. O prazer e o

entusiasmo durante as atividades lúdicas conferiram exercitação das funções e intencionalidade de movimento, desprendendo da rigidez imposta pela idade. Os jogos permitiram aos aprendizes uma relativa e confortável capacidade de adaptação e superação física e social para operar ferramentas que eram de “outro mundo”.

Na figura 17 podem ser vistos dois exemplos de jogos disponíveis na internet que foram bastante utilizados pelos aprendizes: Quebra-Cabeça e Memória.

The image shows a screenshot of the Iguinho website. The main content area displays a puzzle game titled 'Jogos de Quebra-Cabeça'. Below this, there is a section for 'Jogo da Memória - Palavras e Figuras'. The memory game interface includes a timer set to 10 seconds and a 4x3 grid of cards. Some cards are flipped to show words and images, while others show question marks.

Jogo da Memória - Palavras e Figuras
 Você tem 60 segundos para formar 8 pares.
 É só combinar cada nome com a figura certa.
 Espere o joguinho carregar e divirta-se!

Jogo de Quebra-Cabeça

Jogo da Memória

CANGURU	?	?	?
	?		?
?	?	TELEFONE	
PEIXES	?	?	?

Uso de jogos para exercitar o manuseio de mouse e de cliques

Figura 17. Jogo de Quebra-Cabeça e de Memória acessados pelos aprendizes.

No jogo Quebra-Cabeça, quando os aprendizes tentavam encaixar as peças para formar a imagem final, exercitavam clicar no botão do mouse, mantê-lo apertado e arrastar a peça com o cursor para o local certo de encaixe. No jogo da Memória, o recurso exercitado foi o duplo clique no botão do mouse. Para que a imagem ou a palavra pudesse aparecer, era necessário o duplo clique sobre a imagem. O Jogo da Memória possibilitou aos aprendizes estabelecer associações entre desenho x palavra, palavra x palavra, palavra x letra inicial, letra minúscula x letra maiúscula, nomes dos alunos x nomes dos alunos, entre outras.

A cada vitória, os aprendizes compartilhavam com o grupo o sentimento de conquista e satisfação por meio dos gestos e da fala. Os jogos contribuíram para superar a insegurança do novo, estabelecer uma relação afetiva e aproximar os aprendizes da máquina, "humanizando-a". Relembrando Bergson, "só o homem é risível. Se rimos de um objeto ou animal, nós o tomamos por homem e o humanizamos" (Bergson *apud* Vigotski, 2001, p.295).



Figura 18. Aprendiz jogando corrida de automóveis.

Os jogos digitais também compreenderam uma complexidade de ações cognitivas para os usuários novatos, principalmente as tomadas de decisões que envolviam o próprio corpo com as relações temporais dos elementos

sígnicos dos jogos. A figura 18 mostra uma aprendiz interagindo com um jogo de corrida de automóveis. Esse tipo de jogo exigia maior domínio corporal e raciocínio rápido, de acordo com os obstáculos apareciam. A sequência dos níveis de complexidade dos jogos colocava os aprendizes diante de novas situações sígnicas mais complexas – diminuía-se o tempo de execução de uma tarefa, aumentava-se a quantidade de peças dos jogos. As estruturas cognitivas também foram exercitadas na dinâmica e manipulação de linguagens verbais e não verbais. Estas linguagens deveriam ser dominadas para a resolução de problemas, contribuindo para a aquisição de novas formas linguísticas.

4.2.2. ATIVIDADES DE DIGITAÇÃO

Após as atividades de jogos, que contribuíram para o controle sensório-motor - domínio do mouse, teclado e cursor – os aprendizes quiseram “escrever no computador”, assim, treinaram digitação de textos, escrevendo mensagens, poesias, depoimentos sobre as atividades. Na figura 19 os aprendizes podem ser vistos exercitando digitação a partir de transcrições de livros, revistas ou *papers* escolhidos por eles próprios com o auxílio dos mediadores.



Figura 19. Aprendizes em atividades de digitação.

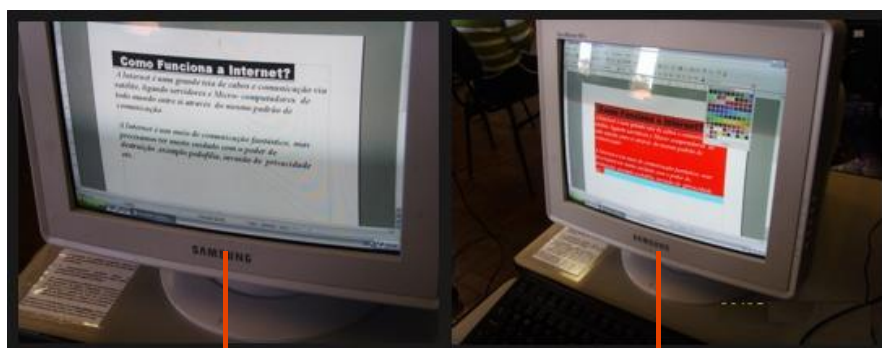
Esse exercício contribuiu para a compreensão da localização dos caracteres, conversão maiúsculas/minúsculas, espaçamento, acentos, pontuação, enfim, para compreenderem a lógica de digitação, que é diferente da escrita manual ou datilografada. O exercício de digitação não teve como objetivo treinar os aprendizes a utilizarem os dedos adequadamente a cada tecla. Com a ajuda dos mediadores, eles foram compreendendo como utilizar o teclado para escrever as próprias idéias, por exemplo, para enviar mensagens futuras, versos etc – mesmo que suas performances diante do teclado eram de “catar milho”.

Durante as atividades, os aprendizes também refletiram sobre os procedimentos de digitação que estavam executando. Os erros de digitação eram exibidos na tela e os aprendizes puderam depurá-los. Esse processo pode ser visto na figura 20, a qual mostra uma das aprendizes em reflexão sobre a digitação do texto. Ela compara o texto que está impresso e o que está na tela, e verifica se o que digitou está de acordo com o modelo.



Figura 20. Aprendiz conferindo texto digitado.

Após a digitação, os aprendizes puderam trabalhar na diagramação do texto, figura 21. Alteraram o tamanho e o tipo da fonte, acrescentaram o negrito e o itálico em alguns trechos. Após, experimentaram as cores, fazendo uso da ferramenta paleta de cores do processador Word.



Exercício de digitação e de tipografia no processador de texto

Diagramação do mesmo texto utilizando a paleta de cores

Figura 21. Exercício de digitação e de diagramação.

Alguns aprendizes manifestaram prazer na digitação, querendo realizá-la em vários encontros. Outros demonstraram no início não uma preocupação com a digitação, mas o receio de escrever “errado”, fora dos padrões das regras gramaticais. Isso ocorreu principalmente porque também foi sugerida aos aprendizes a digitação de textos de suas autorias – frases, versos, orações e mensagens.

Pelo fato de serem oriundos de núcleos familiares pouco alfabetizados, ou até mesmo não alfabetizados, os aprendizes, em sua maioria, eram inseguros ao lidar com a produção de texto, acreditando que suas capacidades estavam muito aquém das exigências da norma gramatical. Foi necessário iniciar o processo de desapropriação da gramática para que ela não os limitasse na produção textual. Buscou-se criar situações de descontextualização quanto ao canal escrito, deixando-os produzir conforme as próprias necessidades de expressão. As correções gramaticais eram feitas apenas quando os aprendizes solicitavam ajuda aos mediadores. Dessa forma, procurou-se evitar a pressão constante da avaliação sobre a qualidade textual.

Os aprendizes com menor grau de escolaridade demonstraram mais essa preocupação. Como a proposta não era realizar aulas de normas gramaticais, os aprendizes não eram repreendidos quanto a erros normativos. As intervenções quanto à norma ocorriam por solicitação do próprio aprendiz. Apesar de contar com o apoio dos mediadores, os aprendizes estavam livres para escrever da maneira que conseguissem se expressar. Alguns transcreveram poesias, outros as criaram - autoria própria. Também desenvolveram mensagens a serem enviadas para amigos, familiares, colegas de cursos, mediadores. As mensagens seriam enviadas por e-mails, em atividades futuras.

Pelo fato de os aprendizes estarem inseridos em uma sociedade letrada, a vida urbana exigia deles diversas experiências com a linguagem escrita. O que variava eram as diferentes estruturas de participação social. Se não havia conhecimento linguístico técnico e específico de uma área, havia em outra, nos contextos domésticos ou sociais.

Um dos aprendizes, que não era alfabetizado, recebia atenção especial. Trabalhava-se com ele tanto os aspectos tradicionais de aprender a ler e a escrever, quanto os de fazer uso das múltiplas linguagens. A figura 22 mostra-o aprendendo a escrever o próprio nome pelo modelo freiriano de alfabetização.



Figura 22. Práticas de escrita e leitura, a partir do próprio nome.

A partir do diálogo mediador-aprendiz, levantou-se questões relevantes para o aprendiz, que foram codificadas em palavras como nomes dos membros da família e assuntos pertinentes a sua profissão de jardineiro.

Em outros encontros, o aprendiz exercitou o texto discursivo com o digitado, figura 23. Também foram utilizadas imagens que diziam respeito à vida do aprendiz para que ele as associasse com as palavras.



Figura 23. Práticas com texto discursivo e com o auxílio da informática.

Na figura 24 com o auxílio do mediador, o mesmo aprendiz fez uso de um jogo de alfabetização, no qual ele deveria digitar os nomes corretos das imagens que apareciam.



Figura 24. Atividade de escrita e leitura auxiliada por software específico.

De mesma maneira que a escrita, no exercício social, o grupo também já fazia uso de outros canais de comunicação não verbais, não só como decodificadores passivos, assistindo novelas, ouvindo rádios ou consumindo produtos, mas como construtores de poéticas ou criadores de produtos e

ideias no dia-a-dia. Criavam peças artesanais ou trabalhos manuais, participavam de corais, grupos de orações, grupos da terceira idade - com atividades que utilizavam diversos canais de comunicação, não só verbais. Dessa forma, procurou-se trabalhar outros canais não verbais, conforme serão mostrados nos itens a seguir.

4.2.3. ATIVIDADES DE AUDIOVISUAL: MÚSICAS E TELENOVELAS DE ÉPOCA

Na sequência será apresentada os subtópicos das atividades de audiovisual: músicas e telenovelas de época.

4.2.3.1. MÚSICAS DE ÉPOCA

Buscou-se nesta atividade acessar músicas de época por meio dos vídeos disponíveis na plataforma YouTube. O objetivo foi oportunizar acesso a outros canais de comunicação além da escrita, e vincular essa nova experiência às vivências e às lembranças dos aprendizes.

Os aprendizes demonstraram curiosidade e ansiedade em procurar canções que ouviam quando jovens, por exemplo, canções de Nelson Gonçalves, Dalva de Oliveira e Altemar Dutra. De início, os mediadores instruíram-nos no modo de como acessar os vídeos e deram suporte durante o processo. No decorrer da atividade, os aprendizes conseguiram, por conta própria, encontrar outros vídeos sobre os cantores que admiravam. Os aprendizes não tiveram uma postura de automatismo ou agiram apenas porque os mediadores solicitavam. A partir de tentativas e erros, conseguiram buscar arquivos musicais de época. Conforme pode ser visto na figura 25, os aprendizes conseguiram entrar no browser, digitar o endereço do site do YouTube, procurar o vídeo desejado,

selecioná-lo e manipular o painel de controle do YouTube. Eles também puderam, pela primeira vez, vivenciar novas experiências com sistemas de comunicação audiovisual via internet.



Figura 25. Acesso ao vídeo do show de Altermar Dutra, TV Cultura, SP, s.d.
Fonte: You Tube (2007).

A música, com maior ou menor intensidade, está presente na vida dos aprendizes e contribuiu para despertar significados e sentimentos de maneira prazerosa. Ela pode desvendar relações que envolvem os grupos sociais e práticas culturais em comum, seja a partir das canções mais simples ou das mais complexas. Dessa forma, visualizar e ouvir os cantores de época contribuiu para que os aprendizes recordassem os bailes que frequentavam e oportunizou diálogos com os colegas referentes às lembranças musicais, com citações de músicos e canções.

4.2.3.2. TELENÓVELAS DE ÉPOCA

Na juventude e na adultidade dos aprendizes, a TV era a mídia do momento e a TV a cores era a novidade no lar das famílias. Nesse período, a telenovela tornou-se um dos produtos de sucesso da televisão brasileira. Ela compunha parte do cenário de quando eram recém casados, os filhos estavam na infância e os aprendizes trabalhavam, não eram aposentados.

Os mediadores utilizaram essas lembranças para auxiliar os aprendizes a se aproximarem mais da tecnologia e se sentirem mais à vontade. Foi solicitado a eles que comentassem essas lembranças e escolhessem uma telenovela de época que os tivesse marcado e que gostariam de rever. Eles citaram vários títulos de telenovelas; após, entraram na plataforma YouTube, com a ajuda dos mediadores, procuraram cenas das telenovelas citadas e escolheram uma para mostrar e comentar.

Os vídeos de telenovelas de época escolhidos foram: *Direito de Nascer* (1964), *Cara Suja* (1965), *Véu de Noiva* (1969), *Irmãos Coragem* (1970), *Meu Pé de Laranja Lima* (1970), *Selva de Pedra* (1972), *Cavalo de Aço* (1973), *Mulheres de Areia* (1973), *Pecado Capital* (1975), *Anjo Mau* (1976), *Casarão* (1976), *Escrava Isaura* (1976), *Estúpido Cupido* (1976), *Saramandaia* (1976), *Dona Xepa* (1977), *Dancing Days* (1979), *Pai Herói* (1979), *As Três Marias* (1980), *Paraíso* (1982), *Roque Santeiro* (1985), *Tieta* (1989) e *Pantanal* (1990).

A figura 26 mostra os aprendizes assistindo diversas cenas de telenovelas que marcaram suas juventudes. Como eles já tinham acessado vídeos de música no YouTube e já conheciam o procedimento, os mediadores deram suporte apenas quando solicitados.



Figura 26. Acesso às cenas de telenovelas de época.

Os aprendizes se encantaram com as cenas de telenovelas, vendo-as várias vezes. Eles chegaram a anotar os endereços dos arquivos para poder assisti-

las novamente. O acesso à internet permitiu aos aprendizes a possibilidade de assistir, quando quisessem, a essas cenas que fizeram parte da história de cada um. Ao assistirem-nas, os aprendizes voltaram no tempo. Elas contribuíram para desencadear sentimentos e lembranças de épocas que envolvem o contexto sócio-histórico e familiar. Por exemplo, uma aprendiz se lembrou de quando assistia novelas na casa de sua tia a contragosto dos pais, que acreditavam que a TV poderia ser prejudicial. Uma outra relatou que ficava sabendo das telenovelas por meio da mãe que assistia na casa do vizinho, pois em sua casa não havia TV. Essas discussões demonstram uma postura para além de um pragmatismo automático ou mecanicista de apertar botões. Eles escolheram os arquivos de telenovelas que queriam assistir, manusearam a interface do YouTube para visualizar os vídeos e conseguiram realizar reflexões sócio-históricas.

A figura 27 apresenta uma sequência assistida pelos aprendizes, de uma cena da telenovela *O Casarão* (1976). Esta telenovela foi escrita por Lauro César Muniz, dirigida por Jardel Mello e teve a supervisão geral de Daniel Filho. A narrativa da telenovela *O Casarão* possui como período cronológico três épocas distintas – 1900, 1926 e 1976. Durante esses períodos, é mostrada a decadência das oligarquias cafeeiras e são tratados assuntos como a política, as mudanças de comportamento, o feminismo e a velhice. Este último assunto ganhou destaque entre os aprendizes, motivado pela cena final de *O Casarão* (figura 27). A cena selecionada foi do último capítulo da telenovela. Ela mostra o encontro romântico entre os personagens idosos João Maciel (Paulo Gracindo) e Carolina (Yara Cortes), gravado na Confeitaria Colombo do Rio de Janeiro. A personagem Carolina chega atrasada ao encontro com João Maciel. Ela pergunta: “Te fiz esperar muito?”. E João Maciel responde: “Só 40 anos”, numa analogia ao encontro marcado com a amada, na época da juventude, mas ao qual ela não compareceu, por falta de coragem de se confrontar com a própria família que era adversa ao relacionamento.

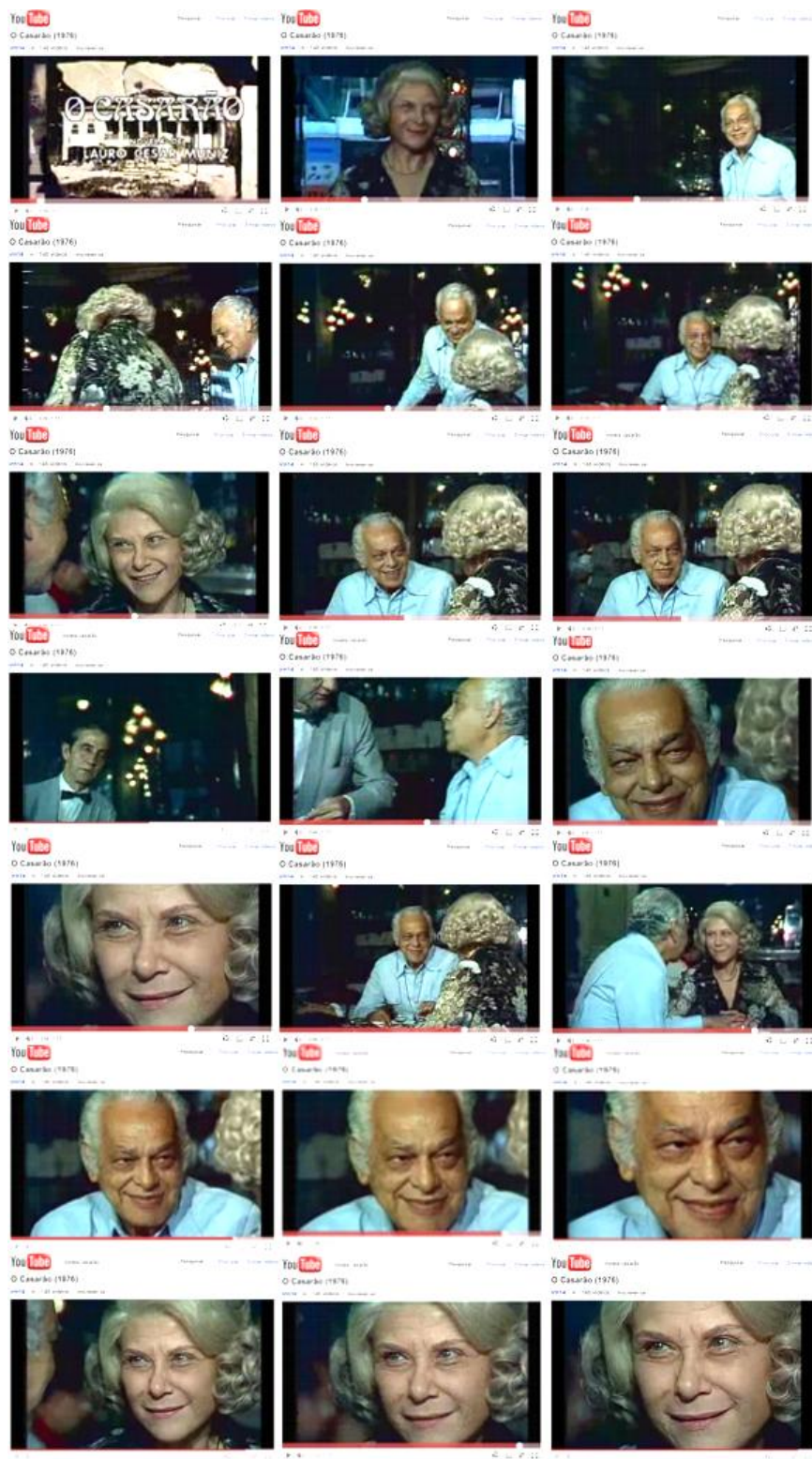


Figura 27. Acesso à cena da telenovela O Casarão.
Fonte: You Tube (2007).

O uso da telenovela como instrumento de aprendizagem se deve muito à forma de tratamento da mensagem e não apenas pela mensagem propriamente dita. A telenovela é resultante da indústria cultural da sociedade de época, sendo assim, ela apresenta parte dessa sociedade. O tratamento da mensagem, igualmente dos elementos estéticos, na telenovela traz em si os valores da ocasião, os costumes e a maneira de se organizar da sociedade.

O tempo das imagens das telenovelas de anos atrás é diferente das de hoje. Nas novelas passadas, há um tempo maior para a observação. Na figura 27 é possível visualizar as sequências de closes e zoons da última cena de O Casarão, selecionadas pelos aprendizes. O tempo de duração mais cadenciado das imagens, pelo que foi notificado pelos mediadores, foi fundamental para a identificação com a cena de O Casarão. Outros elementos também foram fundamentais para promover a identificação com a cena: conhecer os artistas que interagem, a trilha sonora e o texto sobre o encontro das personagens. Esses elementos somados ao contexto da época dos aprendizes reforçaram o vínculo afetivo com a cena.

Na telenovela, o tratamento da mensagem e dos elementos estéticos é definido pela aceitação do público, ou melhor, pelo quadro de valores desse público - conteúdos axiológicos. A indústria cultural lança mão desses valores para divertir o público com estímulos visuais e sonoros e, nesse momento de repouso ou divertimento, transmitir as informações de interesse. No caso da telenovela O Casarão, as informações dizem respeito à sociedade de classes hierarquizadas. O Casarão mostra como essas classes se relacionavam, além de levantar problemas de época ao tratar de questões sobre o papel da mulher na sociedade em diversos períodos da novela, o progresso marcado pelo desenvolvimento da ferrovia e o patrimônio histórico representado pela arquitetura colonial do casarão.

As telenovelas eram assistidas apenas por meio da tecnologia analógica, sem oportunidade dos aprendizes reverem cenas ou momentos marcantes. Agora, eles poderiam acessar cenas das telenovelas que estão armazenadas e disponíveis pela tecnologia digital.

As imagens com enquadramentos formados por constantes zoons e closes no rosto dos personagens reforçam o sentimentalismo e o romantismo da cena. Essa cena antológica da teledramaturgia brasileira desencadeou, entre os aprendizes, comparações entre os relacionamentos românticos de antes com os atuais, e a duração desses relacionamentos. Principalmente porque muitos eram casados há décadas, como uma aprendiz que havia completado 58 anos de matrimônio. Em diálogo, manifestaram que os valores anteriores eram pautados no sentimento, enquanto que na contemporaneidade há um apelo mais sexual.

Ouvir e ver o artista de interesse na interface do computador promoveu uma aproximação maior dos usuários com a máquina, semelhante às atividades com os jogos e com os vídeos musicais. A tecnologia deixou de ser o obstáculo e passou a ser a ponte, se não para matar saudades, para participar da criação de novas experiências.

Com essas atividades de jogos, músicas, textos e audiovisuais, os aprendizes se sentiram mais à vontade para lidar com o computador e com as plataformas. Embora eles não tenham alcançado plena autonomia em manipular o mouse, o teclado, o processador de texto e as interfaces dos sites, houve uma maior independência dos aprendizes. Dessa forma, eles puderam discutir questões que iam além do hardware ou software. Entre as atividades, as telenovelas foram as que mais despertaram discussões envolvendo seus passados de vida. Os aprendizes, por meio das telenovelas, faziam comparações entre os modos de vida de suas épocas de juventude com o atual. De certa maneira, pelos debates, demonstravam consciência de que os

acontecimentos cotidianos eram consequências de alguma causa.

As discussões eram presenciais e ocorriam pela oralidade. Ainda não eram partícipes da rede, por isso não estabeleciam interações por meio das ferramentas digitais. Estavam descobrindo as possibilidades dos recursos midiáticos e tentavam se adaptar a eles. Nessa condição, a interatividade no sentido pessoa-máquina ocorria com as mídias. A interação, pessoa-pessoa mediada pela tecnologia, não ocorreu. Não tinham realizado práticas com as redes sociais. Isso quer dizer que suas ações diante das tecnologias digitais eram de recepção de conteúdos prontos, não eram autores, construtores de conteúdos ou produtos utilizando as mídias.

Os aprendizes estavam no processo de consciência transitiva, de passagem da consciência dependente e ingênua para a crítica e autônoma. Apesar de já questionarem situações da vida vinculadas aos aspectos socioculturais e não só místicos, a consciência da causa era precária. Faltava-lhes ação autônoma para transformar os acontecimentos da realidade que eram considerados desfavoráveis e transformar, principalmente, a condição de sujeitos passivos diante das tecnologias para apropriarem-se delas e serem autores ou produtores de conteúdos.

4.3. O RECEPTÁCULO: LETRAMENTOS CRESCENTES

As propostas com operações mais complexas, que exigem reflexões mais apuradas, 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. Como já foi dito, as atividades foram realizadas a partir 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 constantemente.

Os aprendizes já conseguiam chegar aos encontros e ligar os computadores por conta própria, entrar na internet e digitar algum endereço de site. Haviam rompido com a barreira do fetiche em relação à máquina. Eles almejavam, nesse momento, utilizar a tecnologia para realizar funções específicas. O cumprimento de uma função buscada por eles estava ligado à ideia de participar do universo das tecnologias digitais. Cada um queria aprender a utilizar determinada ferramenta, seja para ter um e-mail para se comunicar com familiares ou amigos, seja para acessar informações divulgadas em canais de TV. Nessa fase, os aprendizes articularam operações mais complexas, abstratas. Eles agiram de maneira menos automática ou repetitiva e mais reflexiva do que nas anteriores - vislumbraram as funções que poderiam executar utilizando os recursos digitais.

A seguir, são descritas atividades de e-mail e busca de informações, que contribuíram para que os aprendizes conseguissem tomar consciência do uso das tecnologias para suprir algumas funções.

4.3.1. ATIVIDADES DE 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, com mensagens simples aos colegas e aos mediadores, entusiasmaram-se e se encantaram com a possibilidade de comunicação remota. Os mediadores promoveram diálogos sobre a expansão da comunicação que os aprendizes poderiam atingir. 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, notícias, mensagens de Power Point. A figura 28 mostra que a aprendiz conseguiu acessar o e-mail, inseriu o login e a senha, e abriu o arquivo que tinha sido enviado por uma colega. Os aprendizes estavam descobrindo as possibilidades de trocas de informações, utilizando os diversos canais de comunicação.

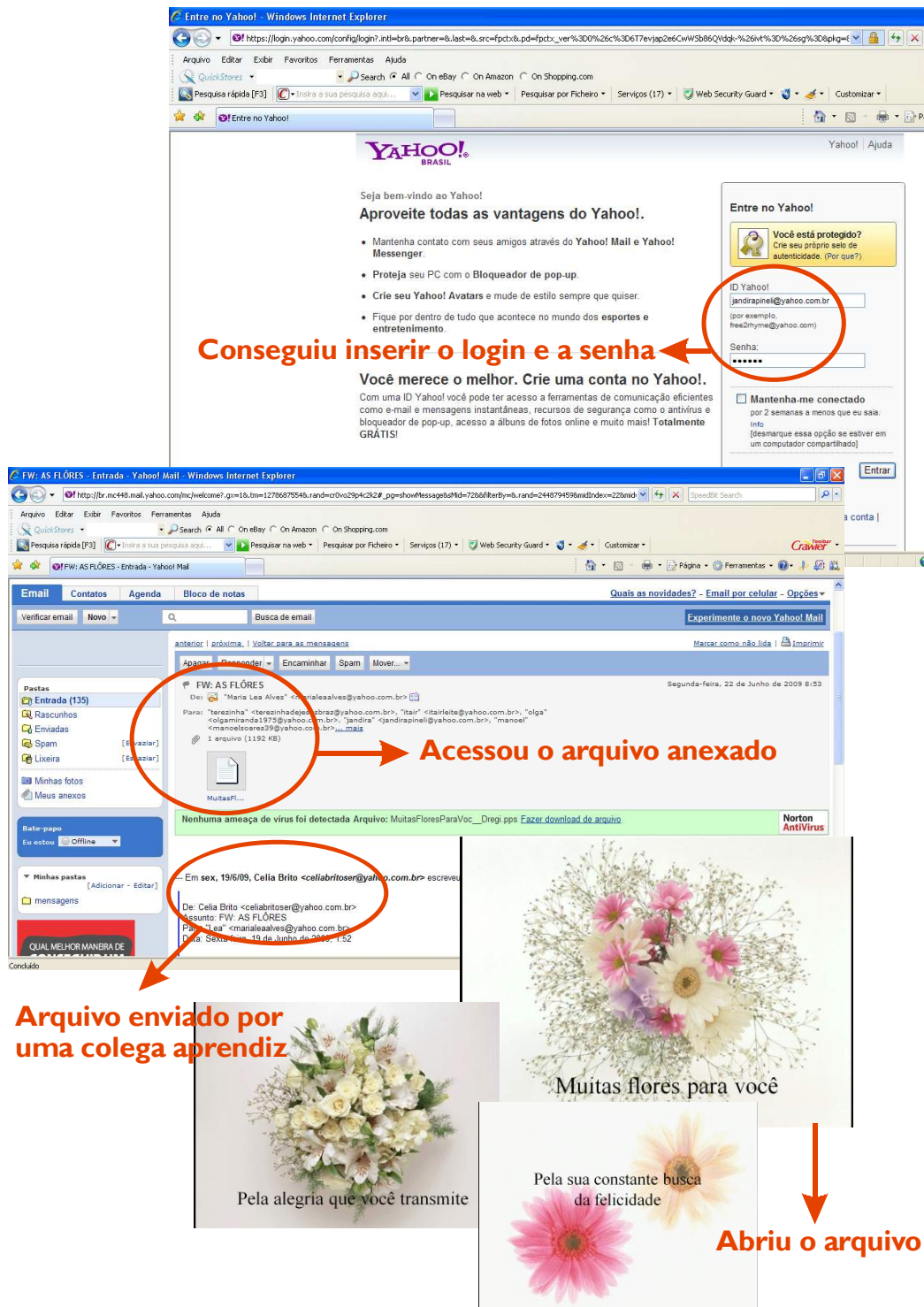


Figura 28. Acesso ao e-mail.

As mensagens enviadas, inicialmente, eram desvinculadas ao contexto

sociocultural. Os aprendizes não deram uso social efetivo aos e-mails no sentido de utilizá-los como recurso de melhoria para a própria vida. As mensagens já estavam prontas, eram tiradas da internet ou eram copiadas de algum material impresso. Os aprendizes não eram autores dessas mensagens. Nesse momento de enviar as primeiras mensagens via e-mail, os aprendizes estavam mais preocupados com a ideia de “ter” um endereço eletrônico e mostrar aos outros que possuíam um e-mail, do que dar uso social a essa ferramenta.

Na figura 29, há uma aprendiz acessando uma mensagem realizada em Power Point. Esse tipo de mensagens não faz relações diretas com o contexto da aprendiz, no entanto, ela foi significativa para quem estava dando seus primeiros acessos. A aprendiz visualizou que é possível comunicar-se com a pessoa “do outro lado”, mesmo estando em condição remota.



Figura 29. Aprendiz acessando e-mail e abrindo mensagens de Power Point.

Na figura 29, ainda pode ser visto um bloco de notas e uma caneta, instrumentos importantes que os aprendizes também utilizavam para registrar os próprios endereços eletrônicos ou o de alguma outra pessoa para quem eles gostariam de encaminhar a mensagem.

Práticas mais avançadas e contextualizadas com o e-mail poderão ser vistas

mais adiante, quando os aprendizes já adquiriram maior fluência com essa ferramenta.

4.3.2. ATIVIDADES DE BUSCA DE INFORMAÇÕES PELA INTERNET

A captação de informações pela internet também foi trabalhada 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. Na figura 30, é possível visualizar os aprendizes concentrados, anotando informações encontradas na internet. Eles utilizam caneta e papel, pois ainda não sabiam salvar as informações ou os documentos no sistema e nem em outras mídias.



Figura 30. Aprendizes anotando informações encontradas na internet.

Os aprendizes anotavam as informações acessadas pela internet e, em vários momentos, levavam-nas para suas casas, para além da interface. Comentavam 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 no site Vila na Rede¹⁰ – figura 31. Ela captou as informações para realizar um chá medicinal e o fez em casa. O objetivo da aprendiz era buscar informações que pudessem “contribuir para o bem estar do organismo”.

The image is a screenshot of the Vila na Rede website. On the left, there is a sidebar with the logo 'vila na REDE uma Rede Social Inclusiva' and several icons for 'sair', 'anunciar', 'central do vila', 'produtos e SERVIÇOS', 'EVENTOS', and 'idéias'. Below the sidebar, it says 'Quem está online'. The main content area features a post titled 'Aprenda a preparar corretamente um chá medicinal' in orange text, which is circled in red. A red arrow points from this title to the text 'Acesso às informações sobre chá medicinal' on the right. The post is attributed to 'Chácara de Orgânicos' and dated 'sábado, 05/06/2010 - 11:30'. It includes contact information for 'www.chacaradeorganicos.com.br' and a detailed paragraph about medicinal tea preparation, mentioning plants like Alecrim, carqueja, melissa, and flor de fortuna. It also includes several hyperlinks to related content on the website. At the bottom of the post, there are buttons for 'Colaborar' and 'Comentar', and a note that the post has been viewed by 'Todos' and has '53 acessos'.

Figura 31. Aprendiz acessou informações sobre chá medicinal via plataforma Vila na Rede.
Fonte: Vila na Rede (2010).

Além do chá medicinal, os aprendizes buscaram por outras temáticas, como

¹⁰ Vila na Rede é uma rede social inclusiva desenvolvida no projeto e-Cidadania da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, onde é possível compartilhar produtos, serviços, eventos e também idéias, de forma a beneficiar a comunidade como um todo. URL: <http://www.vilanarede.org.br/> (Vila na Rede, 2010).

desenvolver pizza de mandioca a partir de produtos orgânicos e técnicas diversas de trabalhos manuais. A variedade de temáticas disponível na plataforma Vila na Rede, a facilidade de contato com outros usuários e a facilidade de acesso incentivaram grande parte dos aprendizes a quererem postar os próprios trabalhos na plataforma, atividades que eles conseguiram realizar em encontros posteriores, que serão tratados mais adiante.

Entretanto, acessar o site Vila na Rede foi um outro desafio, uma vez que a aprendiz teve que se cadastrar e entender sobre essa plataforma. Mesmo contando com a ajuda dos mediadores, ela teve que superar novos obstáculos, principalmente o sentimento de auto-preconceito, de incapacidade em manipular a plataforma Vila na Rede. Ela superou esses desafios, cadastrou-se no site, buscou as informações e conseguiu aplicá-la em sua casa.

A diversidade de busca por informações na Web eram variadas. A figura 32 mostra a interface de um site religioso (Santuário Nacional Nossa Senhora Aparecida) acessada por uma aprendiz. Ela buscou por esse site com o objetivo de realizar pedidos de oração. A mesma aprendiz também utilizou o site para fazer comentários e sugestões na programação da TV Aparecida.



Figura 32. Acesso ao site religioso.
 Fonte: TV Aparecida (2009).

A aprendiz, em sua casa, era uma telespectadora da TV Aparecida. Nos encontros, ela quis participar mais ativamente do Santuário de Aparecida – fez pedidos de oração e comentou a programação da TV. Para isso, ela buscou um outro canal de comunicação, não a TV ou o telefone - meios tradicionais que ela já fazia uso. Utilizou-se do site para acessar informações, tanto textuais quanto imagéticas, e interagir com pessoas que trabalham no Santuário. Pequenas respostas que ela recebeu, como as de agradecimento, despertaram nela a sensação de ter a capacidade de interagir, fazer levar a sua voz ou as suas ideias a locais distantes; ainda, poder relacionar-se com alguém que fizesse parte da organização a qual ela admirava.

Outra busca de interesse, prática que já fazia parte de suas culturas, era ter acesso a novas receitas culinárias. A figura 33 mostra o processo de busca que a aprendiz realizou para encontrar uma receita de bolo. A aprendiz entrou no site de busca, digitou o assunto desejado, escolheu o site e acessou a receita desejada. Esta era sobre como fazer um bolo gelado (Tudo Gostoso, 2009). Ela

foi testada em casa por uma aprendiz, que levou o bolo gelado para ser distribuído entre os colegas. Este fato acabou motivando outros aprendizes, que também fizeram a receita em casa e levavam os produtos confeitados para os encontros. Entusiasmadas com o processo que resultava em um produto de confeitaria, muitas vezes, as receitas acessadas por meio da internet também foram distribuídas para as amigas e vizinhas.

The image consists of two screenshots from a computer screen. The top screenshot shows a Google search page in Internet Explorer. The search bar contains 'BOLO GELADO'. Red circles and arrows highlight the search bar with the text 'Entrou no site de busca', the search term 'BOLO GELADO' with 'Digitou o assunto procurado', and the first search result 'Receita de Bolo gelado - Tudo Gostoso' with 'Encontrou e selecionou o assunto'. The bottom screenshot shows the 'Tudo Gostoso' website. A red circle and arrow point to the 'Bolo gelado' link in the left sidebar with the text 'Acessou a informação desejada'. The main content area shows the recipe details for 'Bolo gelado'.

Figura 33. Uso do site de busca para encontrar informações sobre receitas de bolo. Fontes: parte superior, Google (2009); parte inferior, Tudo Gostoso (2009).

De mesma maneira que a receita de bolo, os aprendizes passaram a acessar informações que contribuíssem para o processo criativo de trabalhos manuais. A partir das informações captadas da internet, os aprendizes realizaram diversos produtos: uma blusa que a aprendiz fez para a neta, uma toalha que foi dada de presente para a filha, uma técnica de pintura utilizada no próprio trabalho.

A figura 34 mostra um site sobre técnicas de artesanato acessado pela aprendiz para ser utilizado como fonte no próprio trabalho de pintura em tecido. A aprendiz conseguiu entrar no site de busca, digitar o assunto de interesse, identificar a informação, selecioná-la, avaliá-la e aplicá-la. A aprendiz, antes, acessava essas informações somente por meio de programas de TV ou revistas impressas. Agora, ela acessou uma nova oportunidade de fonte de informação.

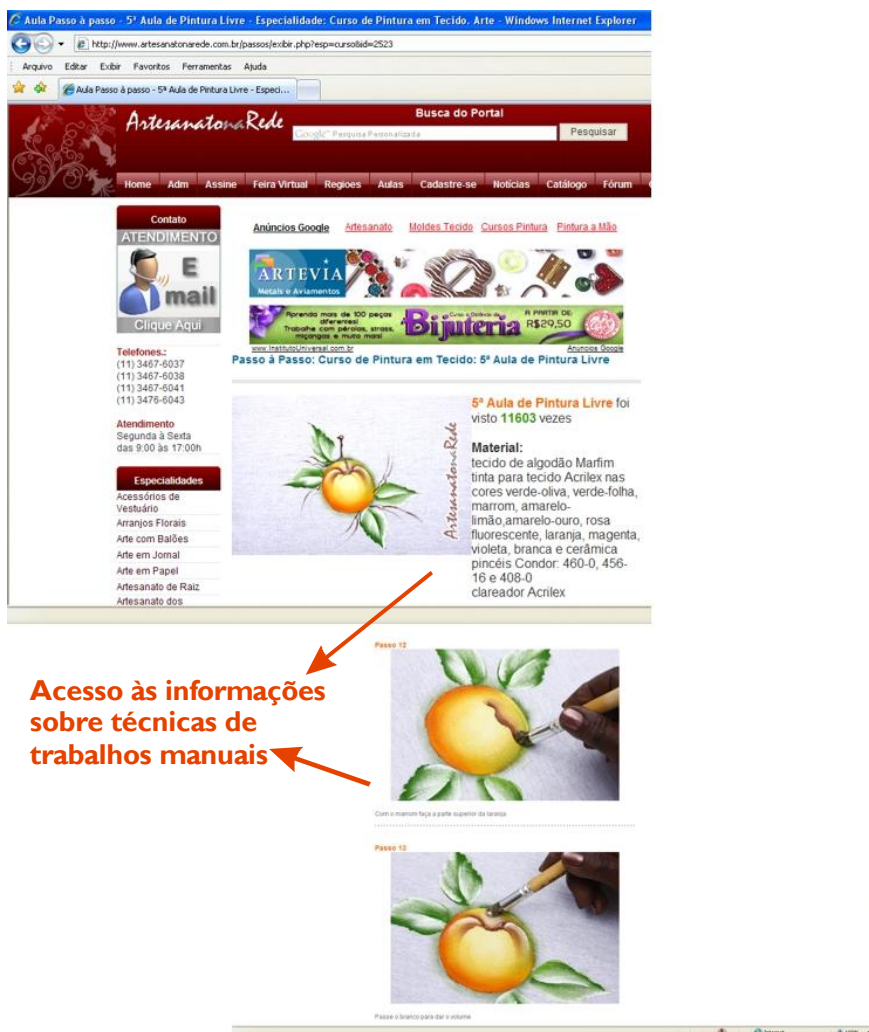


Figura 34. Uso do site de busca para encontrar informações sobre técnicas de pintura.
 Fonte: Artesanato na Rede (2009).

As técnicas vistas em sites de artesanatos ou trabalhos manuais contribuíram para que os aprendizes acessassem técnicas que não conheciam e tentassem reproduzi-las, ou para inspirá-los na confecção de outras peças. Alguns trabalhos ou elementos poéticos que os aprendizes desenvolveram podem ser vistos na figura 35. São produtos de categorias distintas – crochê, tricô, trabalho em madeira, pintura em tecido e em tela. São trabalhos que possuíam sentidos estéticos, independentes de juízos de valor atribuídos a eles. Os aprendizes acessavam as informações, desenvolviam os produtos e os levavam

para os encontros, para que os colegas vissem. Foi observado que, ao mostrar os produtos para os colegas, eles demonstravam motivação e interesse em buscar mais informações que resultassem em mais produtos.

Os aprendizes levaram trabalhos que foram realizados antes de iniciarem o projeto, para mostrarem aos colegas e trocarem informações sobre técnicas e estéticas dos produtos. Muitas vezes, a partir dos próprios trabalhos que levavam, buscavam mais informações sobre o assunto na Web. Muitos desses produtos foram criados, desenvolveram novas poéticas, tendo como referência as informações captadas da Web.



Figura 35. Aprendizess trocando informações sobre trabalhos manuais.

Com essas atividades, auxiliadas pelos mediadores que instigavam os aprendizes a falarem sobre o que gostavam de fazer no dia-a-dia - os aprendizes começaram a relacionar o uso das tecnologias de maneira mais contextualizada, com a própria vida. Buscaram informações, tanto textuais quanto em audiovisual, de seus interesses, de algo que lhes dessem prazer em

desenvolver. Nesse estágio de atividades, os aprendizes estavam mais autônomos em lidar com a tecnologia. Eles captavam as informações e as punham em prática. Eles não rejeitaram as fontes ou técnicas tradicionais. As novas tecnologias vieram somar às fontes de informações tradicionais. Elas eram aceitas não por serem novas, mas por serem válidas, contribuírem de alguma forma para as suas vidas.

Uma das atividades que também fez sentido para os aprendizes foi a visualização geográfica, utilizando a ferramenta Google Maps. Eles ficaram encantados e surpresos com as possibilidades de acessos territoriais possíveis por meio dessa plataforma. No início, os aprendizes receberam apoio dos mediadores, mas logo já acessavam sozinhos, inseriam o nome da cidade e manipulavam a interface da plataforma. Isso pode ser visualizado na figura 36. Uma aprendiz fez uso do Google Maps para visualizar o bairro onde morava na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

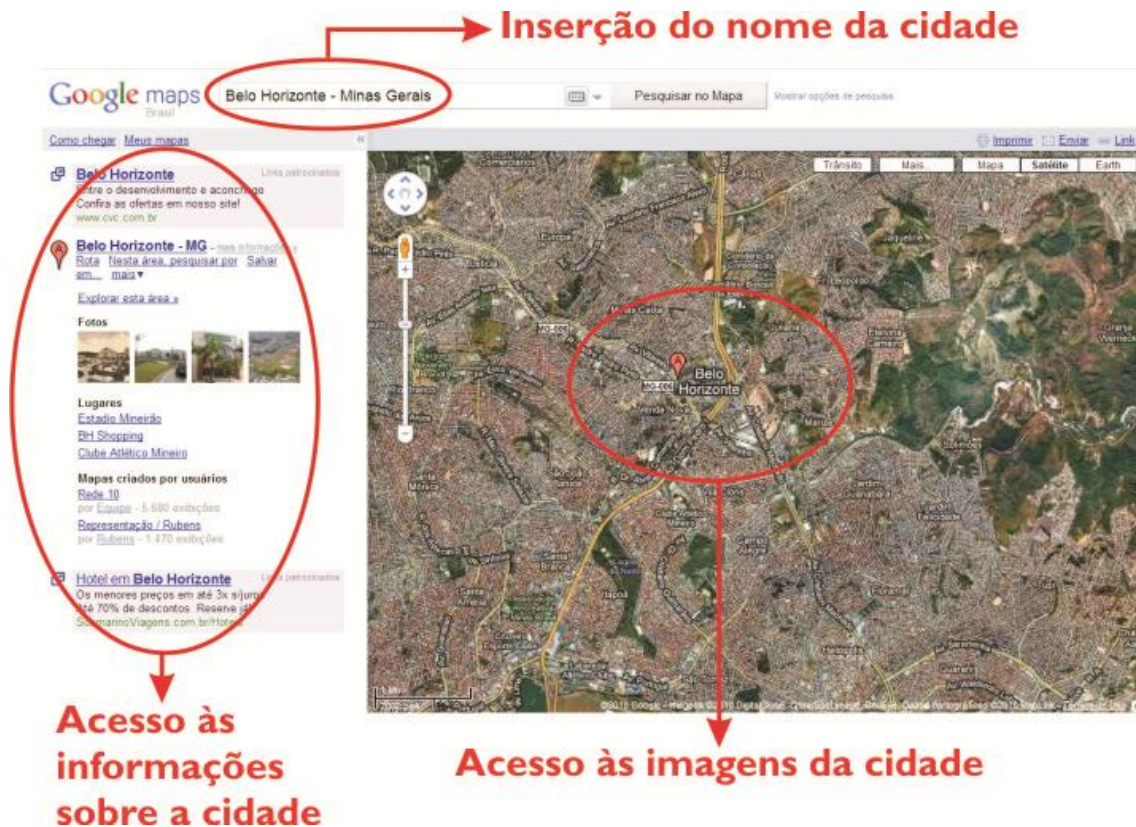


Figura 36. Acesso à cidade natal pelo site do Google Maps.
Fonte: Google Maps (2009).

Os aprendizes puderam visualizar os caminhos de acessos aos endereços digitados e as fotografias das cidades que estavam disponibilizadas no Google Maps. Ocorreram diálogos sobre suas cidades, locais já visitados ou onde parentes moram. Visualizar suas cidades, seus bairros, a própria casa ou até lugares distantes que tinham curiosidades foi como expandir a consciência para esses lugares. Foi um exercício de ampliação do campo de visão de mundo. Os aprendizes operaram a representação e a sensação dos territórios, o espaço virtual com o atual, a realidade visível e o que passa em situações não visíveis. A dimensão dilatada pelo virtual foi a possibilidade de se guiarem e descobrirem novos territórios, de fazer um instrumento de conhecimento do visível, de acessar a representação cartográfica para além de fronteiras proibidas.

A viagem a outros territórios não se limitou ao espaço geográfico virtual. Estendeu-se à busca de notícias variadas. Um dos sites mais vistos para acessar notícias foi o Yahoo, em virtude da conta de seus e-mails também ser no Yahoo, figura 37; apesar de que alguns outros acessavam as notícias por outros sites – UOL, Google etc.



Classificação dos tipos de notícias
 Figura 37. Acesso às notícias em portais da internet.
 Fonte: YAHOO (2009).

Conforme está descrito na figura 37, os aprendizes visualizavam as notícias pelos “Assuntos do Momento” ou pela classificação do tipo de notícia (esporte, entretenimento etc). As informações acessadas eram sobre artistas de novelas, para saber sobre os seus trabalhos atuais e futuros e até sobre fatos que ocorriam no mundo. Um exemplo curioso que pode ser citado é que, em casa e à noite, uma aprendiz acessou notícias sobre o término da greve dos bancos brasileiros e avisou o seu marido, que precisava executar pagamentos no banco. Era uma informação que ainda não tinha sido divulgada na TV. A aprendiz conseguiu acessar a informação e dar sentido a ela.

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 para “serem mais” (Freire, 1980). Outro exemplo dessa transição se deu 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 estava aquém do prometido pela empresa de provedora de internet, diferente do 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 entre os aprendizes e as práticas com as tecnologias, compreenderam as relações circunstanciais, a situação enquanto idosos com hábitos e posturas definidos por um período histórico, que repercutia em causas que os inibiam ou coagiam a se sentirem capazes de se transformarem. Dialogar sobre a própria realidade foi um encontro com a autoconsciência – desvelar a realidade. Dessa forma, encontrou-se 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 e mediadores, com a realidade que os cerca 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 e 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 tornou-se parte de um domínio do consciente, transformando-se em operações conscientes.

4.4. A FLOR: LETRAMENTOS EM TRANSFORMAÇÃO

Nesta fase, os aprendizes já conseguiram superar o fetiche em relação à máquina e a descentrar da realidade individualizada. Eles utilizaram as TDIC para ampliar seus sistemas de comunicação, para compreender um contexto mais em rede e estabelecer reflexões sobre essas ações. Essas características ficaram mais evidentes quando os aprendizes tomaram consciência de que as ferramentas digitais poderiam contribuir para que eles pudessem se manifestar ou se expressar com inserção de trabalhos manuais próprios e poéticos ou por meio de debates de idéias, e não só captar informações do virtual, mas também inseri-las. Para isso, duas ferramentas da Web 2.0 se destacaram - o Orkut e o Vila na Rede. Vários aprendizes utilizaram essas plataformas para inserir seus trabalhos feitos em casa, no dia-a-dia, como produtos de culinária ou trabalhos manuais - pinturas em tela, pinturas em tecido, crochê, panos de prato, toalhas de banho, toalhas de mesa, fraldas, salgados etc. Eles também utilizaram essas ferramentas para ampliar os laços sociais e para contribuir na aquisição de novos saberes. Além das redes sociais, o uso do e-mail tornou-se mais contextualizado. Os aprendizes não ficaram restritos às mensagens prontas. Passaram a desenvolvê-las e a dar uso social a elas.

Os aprendizes construíram, nessa fase, um nível de letramentos mais avançado. Foram observadas tomadas de consciência sobre o uso social das TDIC. Os aprendizes deram uso às tecnologias vinculando-as com a sua vida, a ponto de promover transformações no contexto, mudanças de hábitos, ou seja, ocorreram recontextualizações na vida dos aprendizes. Estas recontextualizações 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.

Vale ressaltar uma das atividades realizadas com os aprendizes – O Meu Jardim - que contribuiu para o processo de apropriação das tecnologias. Buscou-se com essa atividade criar uma situação-desafio comum e significativa aos participantes, que é vivida individualmente com trocas de experiências entre os pares, a ponto de fazer emergir no grupo as tomadas de consciência e ações transformadoras da própria realidade. Para isso, foi escolhido um tema de interesse do grupo – jardinagem.

Antes de iniciar a atividade “O Meu Jardim”, os mediadores conversaram com os aprendizes sobre o tema “jardim” e foi solicitado a eles que realizassem uma produção textual, de qualquer gênero, envolvendo algum jardim que conheçam. Os que demonstraram dificuldades em criar e digitar textos sobre jardins, mais do que as limitações gramaticais, encontraram obstáculos referentes à falta de ideias sobre o que escrever. As dificuldades foram superadas após os aprendizes terem visitado o jardim do prédio, onde os encontros eram realizados.

A visita ao jardim iniciou com a apresentação de um aprendiz sobre o tema, que além de fazer parte das atividades com informática, também estava em processo de alfabetização, e por não dominar a leitura e a escrita tinha um papel mais coagido no grupo. Ele tornou-se líder quando fez uma apresentação sobre jardim e sobre o próprio trabalho, como jardineiro em uma Instituição de Ensino Superior. Na figura 38, há fotos desse aprendiz fazendo apresentações de jardinagem para os colegas. Ele falava sobre variedades de espécies, diagnóstico de doenças, cuidados especiais, entre outros.



Figura 38. Visita orientada ao jardim. Explicações do aprendiz jardineiro.

O aprendiz jardineiro envolveu os colegas com o assunto sobre jardinagem e tornou-se o líder da atividade. Pôde ser observado que o aprendiz foi “crescendo” durante a atividade. De início, inseguro, não se sentia à vontade para fazer a apresentação. Ficou mais confiante quando entendeu que iria apresentar a própria prática do dia-a-dia. Durante a atividade, em apresentações em grupo ou individuais, foi demonstrando mais segurança e elevação da auto-estima.

Com a apresentação, os aprendizes foram se envolvendo na atividade, conforme pode ser visto na figura 39. Aumentou a curiosidade em observar, tocar e conhecer as plantas e flores, ou seja, despertou o senso investigativo.



Figura 39. Aprendizes explorando o jardim.

Garimpar flores, observar os detalhes, tocá-las e cheirá-las abriu caminhos aos mediadores para promover discussões orais com os aprendizes. A partir do que foi verificado, levantou-se discussões sobre a relação do jardim com a vida de cada um - se todos têm um jardim ou uma horta para cuidar; se a própria vida é um jardim; quais as semelhanças e diferenças entre o jardim e a vida? Além da família, quais outras flores boas (metáforas de acontecimentos bons) nasceram na própria vida (jardim)? E por que são boas? Quais as plantas ruins que apareceram no jardim e por que apareceram essas plantas ruins? Os mediadores procuraram levar essas discussões para uma visão mais ampla: histórica, política, social e cultural. Na figura 40, é mostrado o grupo nessas discussões, que se estenderam a dois encontros.



Figura 40. Aprendizes reunidos para debates coletivos.

As discussões contribuiriam para promover a coletivização de experiências individuais, de trocas de vivências semelhantes e questionamento sobre os motivos que levaram tais fatos a ocorrerem nas próprias vidas/jardins. A partir de tais discussões, procurou-se promover reflexões de como se poderia mudar algumas situações.

Ainda na atividade “O Meu Jardim”, os aprendizes também visitaram o salão de festas do antigo Colégio Sion, figura 41. Neste salão, há painéis pictóricos de temáticas infantis e de paisagens, com características estilísticas de época, que decoravam o espaço de festas frequentado pelas alunas do internato.



Figura 41. Aprendizes visualizando as pinturas de paisagens no salão de festas do antigo Colégio Sion, Campanha, MG.

Eles visualizaram as pinturas de paisagens e valores estilísticos construídos com o gosto da época, quando eram adolescentes. As pinturas geraram comentários sobre os hábitos rurais, roupas das figuras retratadas, da paisagem representada e dos elementos estéticos em si.

No jardim, os aprendizes fotografaram cenas ou objetos que chamavam-lhes à atenção. Eles puderam manipular a máquina fotográfica, selecionar o objeto e enquadrá-lo no visor da máquina e fotografá-lo, figura 42.



Figura 42. Aprendizes fotografando o jardim.

Utilizar a máquina digital foi uma experiência inédita para os aprendizes. Eles selecionaram as principais flores, as que mais lhes chamaram à atenção para fotografar, e situações inusitadas que encontraram no jardim. A figura 43 mostra algumas fotos registradas por eles - uma flor de quiabo, orquídea e a árvore onde João de Barro construiu sua casa.



Figura 43. Fotografias tiradas do jardim pelos aprendizes. Na sequência: uma flor de quiabo, orquídea e a árvore onde João de Barro construiu sua casa, a casa do João de Barro.

A fotografia foi outro instrumento que os aprendizes utilizaram para se expressarem e construírem elementos poéticos. Atrás da câmara, havia sujeitos com uma intenção estética carregada de experiências, sentimentos e conhecimentos construídos durante a vida. A fotografia auxiliou a despertar nos aprendizes a sensação de serem criadores de imagens, principalmente por eles terem sido os próprios autores das fotos.

Além das fotografias, os aprendizes utilizaram a linguagem escrita, a fim de relatar as vivências no jardim. A visita ao jardim ajudou a "inspirar" aqueles que estavam tendo dificuldade em realizar um texto no início da atividade. Os

aprendizes escreveram dois textos, o primeiro sobre algum jardim que lhes marcou a vida, e foi escrito antes da visita ao jardim. O segundo, sobre a visita do aprendiz ao jardim da Instituição de Ensino Superior, localizado no antigo Colégio Nossa Senhora de Sion, cidade de Campanha, sul de Minas Gerais. Alguns desses textos podem ser vistos nos extratos do quadro 02.

Quadro 02. Extratos de textos produzidos pelos aprendizes.

<p>Texto 01</p> <p>Meu jardim Como é bom viver momentos inesquecíveis, andar por um belo jardim onde não só vibramos com suas maravilhas, como também poder falar com as plantas.</p> <p>Tive oportunidade de conhecer o jardim do Ibirapuera, suas árvores fechando em sombras com suas flores em misturas de cores enfeitando a pura natureza. As flores brancas pedindo que exista paz, as vermelhas clamando pelo amor, as roxas exclamando que haja compreensão, ah que beleza as rosas pedindo que vejam com bons olhos a natureza feita pelo nosso Deus criador. As plantas rasteiras ensinam onde devemos pisar, e aquelas bem altas é para não esquecermos de olhar para o céu. Ainda no meio a tanta beleza deparamos com um pequeno lago, onde paramos para fazer um pouco de reflexão, que ao sair dali levaríamos um pedacinho de tudo em nossa mente.</p> <p>Esse jardim é a minha história e que passo para vocês, espero que um dia todos possam conhecer esse magnífico lugar.</p> <p>O Jardim de amanhã depende do jardim de hoje que cuidamos ontem. Abraços.</p>
<p>Texto 02</p> <p>Sabe-se que quando fazemos um passeio pela natureza, estamos entrando em contato com o próprio ar que respiramos. Foi muito lindo andar pelo Colégio Sion e conhecer as maravilhas que ele contém.</p> <p>Os jardins deslumbram com seus coloridos, as árvores se misturam com o azul do céu, muitas flores em diversas qualidades enfeitando tudo por onde se passa. Ainda contamos com a gentileza do jardineiro que foi nos orientando com suas explicações em cada planta onde tínhamos dúvidas.</p> <p>Foi muito bom conhecer também as hortas de verduras, que são de uma qualidade de dar inveja. Os remédios também, alguns ainda ficaram por conhecer, pois eram diversas suas variedades. Tivemos também o prazer de conhecer o salão de festas, e o que mais me encantou foram os quadros</p>

expostos nas paredes, confesso nunca ter visto quadros tão vivos em cores e paisagens com tamanha criatividade. E porque não dizer que aproveitamos para fazer uma bela caminhada.

Estão de parabéns, esse projeto foi magnífico, além de nos fazer bem, nos trouxe conhecimentos e nos fez sentir no mundo atualizado.

Que o seu sucesso de hoje venha prevalecer no seu amanhã.

Abraços

No texto 01, do quadro 02, a aprendiz lembrou-se da visita que realizou ao jardim do Ibirapuera em São Paulo. Ela relacionou, de maneira poética, as características do jardim com as necessidades humanas - paz, amor, compreensão etc. No texto 02, ela destacou a importância da apresentação do jardineiro, que oportunizou informações novas sobre as flores e plantas medicinais. Além do jardim, ela destaca a visita que fizeram ao Salão de Festas do Colégio Nossa Senhora de Sion, onde há painéis de pinturas da época do antigo internato.

Em outros extratos, quadro 03, também pode ser notado que os aprendizes partiram de uma experiência histórica para lembrar-se do jardim que os marcara e ressaltaram a importância do jardineiro para o esclarecimento de dúvidas.

Quadro 03. Extratos de textos produzidos pelos aprendizes.

Texto 01

O jardim

O jardim da casa da minha mãe tinha bastante flores rosas, margaridas. Sempre vivas, miosotes, lírios, flores de seda, violetas e antúrios etc.

Quando eu era adolescente eu gostava muito de limpar a casa e apanhar flores para enfeitar a casa, mas a mamãe sempre brigava comigo porque ela tinha muito ciúmes do jardim dela.

Texto 02

O nosso passeio pelo jardim foi muito bom, conheci flores que eu não sabia que existia o jardineiro nos explicou muito bem o nome das flores e remédios, foi muito boa a aula valeu a pena, pois nos divertimos muito e demos muitas risadas, tiramos muitas fotos, esta aula eu queria que se

repetisse.

A aprendiz, na primeira parte, descreveu o jardim de sua casa citando espécies e o seu gosto em decorar a casa com flores, porém, sua mãe não permitia que ela apanhasse as flores do jardim. Depois, a aprendiz ressaltou que recebeu novas informações sobre flores que não conhecia, devido ao importante papel do jardineiro na atividade. Ela também destacou o entretenimento, quando disse que se divertiram muito e deram muitas risadas. Isso demonstra que a atividade não tratou apenas de conteúdos técnicos, houve descontração, principalmente causada pelo uso da fotografia durante a atividade.

Nos extratos do quadro 04, a aprendiz também faz referência histórica, associa as lembranças do jardim da praça de sua terra natal ao jardim recém visitado.

Quadro 04. Extratos de textos produzidos pelos aprendizes.

Texto 01
<p>Cristina é minha terra natal, é uma cidade pequena, mas é muito acolhedora. Na praça tem um jardim muito lindo com flores e um coreto, ao redor da praça tem árvores de oliveira, tem canteiros maravilhosos de rosas e lindas outras flores.</p> <p>Aqui no Sion tem um jardim muito lindo, cuidado com muito carinho, tem uns arvoredos maravilhosos. Gosto muito de folhagens, samambaias, avencas e antúrio etc.</p>
Texto 02
<p>Gostei muito do passeio que fizemos no jardim Sion, lá tem muitas árvores lindas, roseiras com rosas maravilhosas, e ciprestes separando canteiro um do outro. Tem árvores que dão flores lindas. Tem uns ninhos de passarinho, que enfeitam mais o ambiente.</p> <p>Fomos na horta, tem muitas verduras que são bem cuidadas pelo jardineiro, ele também cuida do jardim com muito carinho. Ele nos deu uma lição de jardinagem, foi muito gentil conosco (...).</p>

No texto 01, a aprendiz fez relação com o jardim de sua cidade natal Cristina, Minas Gerais. Ela se lembrou de parte da organização estrutural do jardim da

praça e da espécie de uma árvore – “Na praça tem um jardim muito lindo flores e um coreto, ao redor da praça tem árvores de oliveira (...)”. A lembrança e o vínculo afetivo com a cidade natal não se criaram apenas com o jardim da praça, mas com todo o seu aglomerado – a cidade, o ambiente, a família, os amigos, as vivências. O jardim foi a mola propulsora das lembranças, que a levaria a pensar sobre o jardim onde ela estava inserida no contexto presente. Quando ela cita o jardim do Sion no primeiro texto, ainda não tinha ocorrido o passeio com a apresentação do jardineiro no local. Suas lembranças se deram por ela atravessar parte do jardim, quando vinha participar dos encontros. O texto 02 foi realizado após a visita dela a esse jardim, com as orientações do jardineiro, cuja participação foi exaltada por ela. Com o olhar mais minucioso, ela descreveu a organização estrutural – “ciprestes separando canteiro um do outro”. Observou outros elementos que enriquecem o jardim, como ninhos de passarinhos – um exemplo que pode ser visto nas duas últimas fotos da figura 44.

Esses extratos demonstraram uma passagem de um contexto pautado na concepção histórica, das lembranças, para um contexto com referências atuais. A partir de suas experiências, os aprendizes utilizaram a tecnologia como um instrumento para se expressar. Eles começaram a produzir conteúdos ao invés de pegá-los prontos. No extrato a seguir, quadro 05, também vemos outro procedimento, porém diferente. A aprendiz não parte de uma situação histórica, ou temporal, mas espacial, da própria casa para o jardim do antigo Colégio Sion.

Quadro 05. Extratos de textos produzidos pelos aprendizes.

Texto 01
Em matéria de planta eu entendo muito, planto em minha casa verduras e chás. Tenho limão-cravo, alecrim, erva-cidreira, capim-cidreira, arruda, boldo, erva-doce, poejo, jaborandi, tanchagem, doril, losna, guaco, bálsamo e muito mais, duvida? Então vá la para você ver.
Texto 02

Sobre a aula de ontem foi tudo de bom, através do senhor jardineiro descobri plantas que não conhecia, tiramos fotos em lugares lindos. Ficamos todos muito felizes como se fossemos crianças com os mediadores, ficamos todos muito felizes.

No texto 01, a aprendiz fala de sua casa atual, que há uma grande variedade de espécies de plantas medicinais. Com bom humor, convida o "leitor" a visitar a sua residência, caso duvide das variedades de espécies que ela possui. No texto 02, a aprendiz fala sobre as novas descobertas que adquiriu por intermédio do jardineiro. Além do ganho de informações que ela relatou, também foi destacado o prazer da atividade em suas palavras sobre felicidade.

Os aprendizes, após visitarem o jardim, ficaram mais motivados e conseguiram produzir os textos que antes estavam tendo dificuldades. Alguns preferiram criar o texto no formato de poema, conforme o extrato do quadro 06.

Quadro 06. Extratos de textos produzidos pelos aprendizes.

Jardim

No jardim da minha casa
tem um pé de laranjeira
no pé de laranjeira tinha
um ninho, o ninho tinha
dois ovos e nasceu dois
filhotes, meu irmão foi ver
que passarinhos eram.
Eram dois filhote de sabiá
muito lindos, sabiá do peito vermelho
e muito cantador .
Meu irmão pegou para criar
e ficaram lindos.

O aprendiz não se preocupou com as rimas em seu poema, mas com a organização das palavras. No poema, ele conta uma história sobre o ninho de sabiá construído no pé de laranjeira do jardim de sua casa. Ele lembra que o irmão pegou os dois filhotes de sabiá para criar. Novamente, há o apelo histórico no texto. No início, esse aprendiz se sentiu pouco à vontade em

produzir o texto, após a visita ao jardim, ele conseguiu realizar esse poema, digitando-o no processador de texto.

Os textos produzidos pelos aprendizes foram unidos às fotografias, tiradas no jardim, e trabalhados no software de autoria Power Point. A figura 44 apresenta partes dos slides sendo criados pelos aprendizes. Os aprendizes escolheram as fotos, os textos e montaram slides de mensagens que foram enviados aos amigos e familiares, via e-mail. Para auxiliar na produção dos slides, os aprendizes visitaram sites e blogs de poesias que relacionavam a vida com o jardim. Eles também assistiram vídeos do artista impressionista Monet no site do YouTube. Este artista foi escolhido como referência aos aprendizes por construir uma relação próxima entre a vida, o trabalho e o jardim. Os mediadores auxiliaram os aprendizes nos aspectos técnicos, com idéias e com diálogos, levando os aprendizes a criar e a refletir sobre novas possibilidades para fazer com as TDIC.



Figura 44. Mensagens criadas pelos aprendizes, construídas a partir de imagens e textos sobre os jardins.

Os aprendizes passaram a ser autores, a construir produtos, a realizar poéticas na rede, ao invés de pegar mensagens prontas da internet. A partir de uma prática contextualizada no jardim, os aprendizes utilizaram as ferramentas digitais para o desenvolvimento de imagens, textos e slides; acessaram informações por meio de vídeos e sites sobre jardinagens; deram uso ao e-mail para distribuírem os slides aos familiares e amigos. A partir desse estágio, os aprendizes passaram a ter uma relação diferenciada com os canais de comunicação e com as tecnologias digitais. Eles eram capazes de dar uso aos canais, lançar mão de recursos tecnológicos e modificar a estrutura da relação, tornando-se criadores, ao invés de serem apenas espectadores.

4.4.1. DIVULGAR PRODUTOS

Após a visita ao jardim, os aprendizes utilizaram as tecnologias para germinarem novas flores. Com as tecnologias digitais, puderam dar continuidade ao processo de letramentos. Os aprendizes retornaram ao laboratório de informática para plantar novas flores no jardim, agora, com o auxílio das tecnologias digitais; momento de codificar, de produzir sentidos ou dos aprendizes se expressarem. Começou a germinar o solo das tecnologias digitais para plantar as próprias flores. Os aprendizes conseguiram utilizar as TDIC para auxiliar na aprendizagem de maneira mais significativa, contextualizada e quiseram divulgar os produtos que realizavam.

Conforme pode ser visto na figura 45, a aprendiz utilizou a plataforma Vila na Rede para expor seus trabalhos manuais. Ela conseguiu entrar no sistema com login e senha, inserir as fotografias tiradas durante os encontros, de seus trabalhos de pintura em tecido – pano de prato e toalhas de banho, mesa e fraldas.

Panos de pratos **Aprendiz conseguiu entrar com o login e a senha**

Contato: (51) 32612967
 Conheça um pouco de meus trabalhos, penturas e crochê que faço em panos de prato e toalhas de mesa.
 Prontas para vender.

Este anúncio pode ser visto por:
 Todos

291 acessos

Midas:

Panos de prato

Toalha de rosto e banho

Comentários

seus trabalhos sao
 Enviado por Andriana em terça-feira, 20/04/2010 - 21:05
 seus trabalhos sao maravilhosos

Trabalhos divulgados pela aprendiz

Comentário elogiando o trabalho da aprendiz

Figura 45. Uso da plataforma Vila na Rede para divulgar produtos.

Como está destacado na figura 45, um usuário acessou os trabalhos da aprendiz e fez comentário, elogiando-os. Outros aprendizes também disponibilizaram os trabalhos em redes sociais, principalmente no Orkut. A figura 46 mostra trabalhos manuais de crochê, tricô, pintura em tecido, trabalhos em madeira e pinturas em tela.

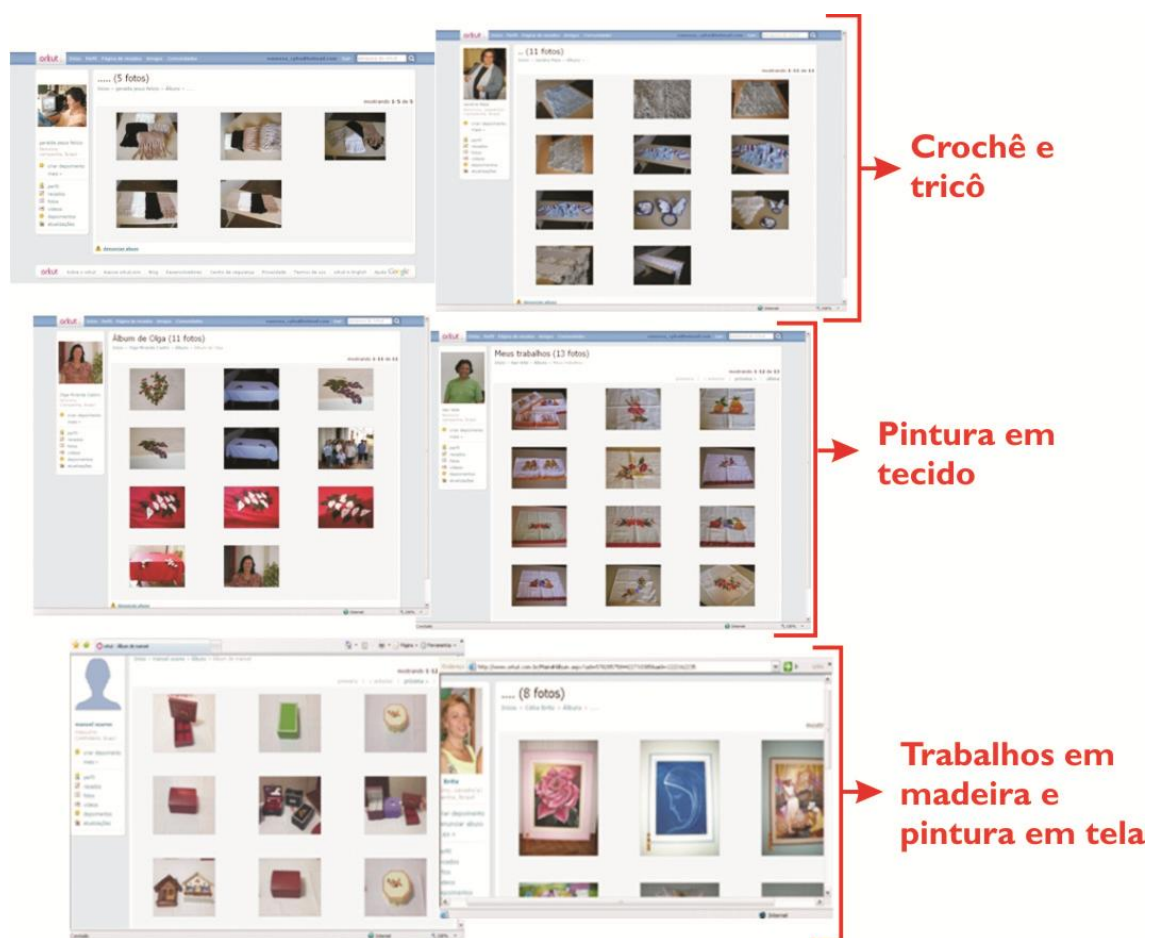


Figura 46. Uso da plataforma Orkut para divulgar produtos.

Os aprendizes, para inserirem os trabalhos nas plataformas Orkut e Vila na Rede, tiveram que fotografar os produtos durante os encontros com o grupo de colegas e com os mediadores. Em apenas algumas situações, os aprendizes traziam as fotos prontas de casa, como foi o caso das pinturas em tela.

Eles também estavam utilizando as plataformas para auxiliar na aprendizagem de práticas distintas. A figura 47 mostra imagens de alguns vídeos de receitas da web que foram inseridos no Orkut para facilitar o acesso da aprendiz a essas informações. Foi a aprendiz que selecionou o conteúdo e disponibilizou-o na sua página do Orkut.



Figura 47. Exemplo de vídeos inseridos no Orkut da aprendiz para auxiliar na confecção de receitas.

Uma aprendiz que voltou a estudar no programa de Educação de Jovens e Adultos começou a utilizar a internet e, até mesmo as redes sociais, para auxiliá-la nos trabalhos escolares. Acessava os *posts* das comunidades referentes aos temas e ainda tinha a oportunidade de debater com os participantes dessas comunidades. Outros aprendizes passaram a utilizar o processador de texto para ajudá-los na correção gramatical, principalmente porque estavam preocupados em escrever adequadamente os textos e os poemas que iriam postar nas redes sociais. Eles diziam que muitas pessoas poderiam ver o que seria postado, sendo assim deveriam escrever sem muitos erros. O papel dos mediadores nessas situações foi de orientar os aprendizes

quando surgiam dúvidas; de motivá-los revelando as conquistas alcançadas; de propor novos desafios para serem superados com os recursos digitais; e de promover diálogos e reflexões sobre o uso das tecnologias na vida de cada aprendiz.

Aumentou-se a busca por informações específicas e o seu uso para auxiliar o grupo na aprendizagem, utilizando a internet e, mais especificamente, as redes sociais. Seguem outros exemplos de busca de informações e apoio na aprendizagem pelas novas tecnologias: encontrar informações sobre um festival de música (Festival da Canção) na cidade de Cruzília - MG, e se inscrever nesse festival; pesquisar cifras musicais para serem tocadas em casa; encontrar na internet as novas leis do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA para auxiliar no preenchimento correto de notas fiscais da marcenaria do marido; atuar como agentes de aprendizagem no núcleo familiar auxiliando marido ou filho na coleta de informações educacionais; e até conhecer um namorado pela internet e manter contatos diários por e-mail e comunicação instantânea via Windows Live Messenger. As novas flores germinaram com a capacidade dos aprendizes em utilizar os recursos digitais para a aprendizagem.

Os aprendizes conseguiram exercitar práticas de letramentos, dar uso social às tecnologias digitais e compreender uma realidade através da qual eles poderiam, por meio da Web, ter maior acesso às informações, trocar mensagens de maneira remota e auxiliar na aprendizagem de temas distintos e desenvolver poéticas na rede social.

Para isso, uniram-se os trabalhos manuais de forte interesse dos aprendizes com as tecnologias digitais. O fio condutor foi o jardim. As novas tecnologias tornaram-se o solo; os trabalhos manuais, as sementes.

4.4.2. PRODUZIR CONTEÚDOS

Nesta fase, quando os aprendizes passaram a ter uma plataforma para si, e começaram a inserir conteúdos para divulgar os próprios produtos, tiveram uma relação diferenciada com a tecnologia, tornaram-se autores do conteúdo. As informações buscadas também foram alteradas. Buscavam informações mais contextualizadas ou mais específicas, conforme alguma necessidade ou interesse trazido de casa, sem precisar da ajuda do mediador para escolherem algum tema.

Iniciou-se o processo de subversão da aquisição para a produção, construção da *poésis*. Os aprendizes começaram a utilizar as redes sociais não apenas para divulgar os produtos ou acessar informações, mas para difundir conteúdos específicos desenvolvidos por eles, com uma preocupação mais didática, de informar o modo de fazer, de como chegou a alcançar determinado resultado do produto. Ao ver os aprendizes motivados e com a auto-estima elevada, os mediadores fomentaram a capacidade de construção poética dos aprendizes por meio dos recursos digitais, dando-lhes apoio na produção de conteúdos. Em consequência, os aprendizes aumentaram a produção de conteúdo para serem postados, principalmente, nas redes sociais.

Na figura 48, a aprendiz fez uso da plataforma Vila na Rede 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.

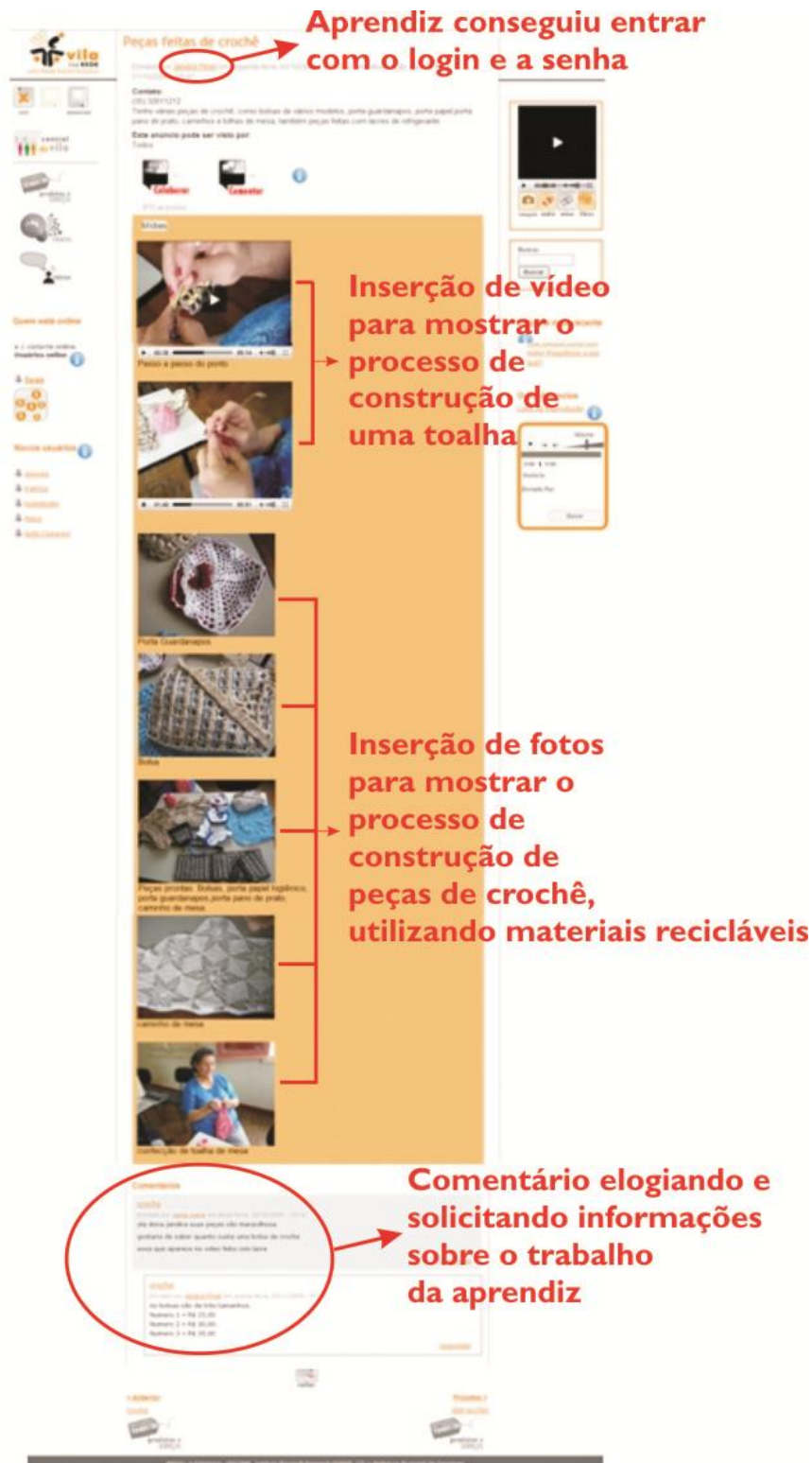


Figura 48. Vídeos e fotografias disponibilizados na plataforma Vila na Rede. Aprendiz explicando técnicas de trabalhos manuais.

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.

Os aprendizes não estavam se contentando em apenas captar informações ou divulgar os seus produtos. Com as atividades realizadas com os mediadores, dialogando sobre possibilidades de realizações e visualizando outros exemplos de conteúdos inseridos na rede, os aprendizes também quiseram inserir conteúdos que pudessem contribuir com informações para outros usuários, criar significados, desenvolver poéticas na rede - que tivessem algum sentido estético para os aprendizes.

A figura 49 é outro exemplo de uma aprendiz mostrando como se faz toalhas de crochê. Ela também produziu vídeos e fotos didáticos, e os disponibilizou na plataforma Vila na Rede, com a ajuda dos mediadores.

Aprendiz conseguiu entrar com o login e a senha

Crochê

Enviado em **ombelgas** em quarta-feira, 22/10/2009 - 08:10 (última atualização: segunda-feira, 26/10/2009 - 07:32)

Contato:
 (35) 99261385
 Conheçam pouco do meu trabalho, que faço na horas vagas,faço todo tipo de peça em crochê como: caminhos de mesa,toalhas etc.

Este anúncio pode ser visto por:
 Todos

Colaborar Comentar

253 acessos

Mídias


 Toalha de mesa


 Começando uma toalha


 Toalha de mesa pronta


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

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

Quem está online
 No momento há 2 usuário e 0 visitantes online.
 Usuários online: Ivan

Novos usuários: gaurisa, Patricia, testeteste, Maica, Julia.Cezarom

Busca:

Enquete mais recente
 Qual bebida toma com mais frequência e por quê?

Quir Anúncios
 Lista de reprodução

00:00 0:00
 Anúncio:
 Enviado Por:

Figura 49. Vídeos e fotografias disponibilizados na plataforma Vila na Rede sobre. Aprendiz explicando técnicas de trabalhos manuais.

Os aprendizes não estavam apenas inserindo conteúdos, estavam se consolidando no universo das redes sociais. O outro exemplo, figura 50, demonstra o interesse da aprendiz em querer “ensinar”, mostrar na rede social o processo de construção de um produto de culinária. Trata-se de uma 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.

Pastel de banana com canela → **Aprendiz conseguiu entrar com o login e a senha**

Contato: 883447349 → **Inseriu contato**

Postou a receita

Inseriu fotos do pastel de banana com canela

Comentários de outros usuários

Receita massa:
 3 copos de farinha de trigo
 3 colheres de óleo
 1 colher de pinga
 1 colher (chá) sal
 Misturar tudo , vai amassando e colocando água até o ponto de esticar a massa.
 Usar uma mesa polvilhada com trigo.
 Fritar com óleo bem quente
 Recheio:
 Cortar a banana em rodelas, polvilhar canela e fritar.
 OBS: Pode substituir o recheio por "Romeu e Julieta" com goiabada e queijo.

Este anúncio pode ser visto por:
 Todos

Comentários

Pastéis
 Enviado por **pedrasas** em terça-feira, 20/10/2009 - 07:45
 Oi amiga,
 adorei seus pastéiside
 Voce está de
 parabéns?
 bjos

pastéis
 Enviado por **zaua.maria** em terça-feira, 20/10/2009 - 15:47
 oia gracinha
 adorei essa receita de pastéis
 vou fazer, com certeza deve ser uma delícia!

E com as cascas...
 Enviado por **Cada** em quarta-feira, 21/10/2009 - 07:39
 Oi, Gracinha! Realmente os pastéis parecem saborosíssimos. Já estou com água na boca :o)
 Fiquei pensando que com o recheio de bananas dá para aproveitar as cascas para outra receita que a Lina
 colocou aqui <http://www.vilanarede.org.br/mostrar.php>
 Abraço

Pastéis de banana com canela
 Enviado por **Adriano** em quarta-feira, 21/10/2009 - 17:01
 Pa
 rabéns D.Graça,os pastéis ficaram uma delícia.
 Parabéns D.Graça,os pastéis ficaram uma delícia.Opinião do Zezé.

Pastel de banana feito por Terezinha
 Enviado por **Cada.Alexandra** em quarta-feira, 20/10/2009 - 08:39
 Dona Graicinha, a nossa aprendiz Terezinha do Projeto Letramentos, gostou tanto da sua receita, que resolveu
 fazer e trazer para todos os colegas, e não se esqueceu do refrigerante, que caiu muito bem com os pastéis...
 Hum tava uma delicia também

Figura 50. Vídeos e fotografias disponibilizados na plataforma Vila na Rede sobre Aprendiz explicando técnicas de culinária.

Certa aprendiz, que gostou tanto do pastel de banana com canela, preparou a mesma receita em casa e levou-a para a equipe experimentar, figura 51. Essa condição de acessar informações postadas na rede e realizar experiências a partir dessas informações foi relevante para a construção de letramentos. Os aprendizes podiam utilizar o que era virtual em seu contexto atual.



Figura 51. Aprendiz acessou as informações postadas pela colega e as aplicou.

As experiências textuais e de conteúdos postados nas redes sociais evidenciaram as referências sócio-históricas que serviram de ponte entre o que os aprendizes conheciam e o que eles construíram.

A partir dos produtos ou dos elementos poéticos inseridos nas redes sociais, os mediadores instigavam os aprendizes a contar suas histórias e falar 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 a escrita e o audiovisual a seus sistemas de comunicação. Novos capítulos foram construídos, novas flores plantadas – eram sujeitos também dessa história.

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-admiração da realidade, vista com outros significados e oportunidades de realizações. As possibilidades de ações, de escolhê-las, são 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.

Os aprendizes tornam-se, assim, produtores de cultura. Decodificaram o universo em torno de si e o codificaram em ações construtoras de sentidos à vida. Os produtos confeccionados pelos aprendizes são recortes de suas realidades, janelas que permitem a visualização de si próprios, de ideias sobre o seu mundo e sobre a sua ação neste mundo. Quando os produtos foram inseridos em ambientes virtuais, eles resultaram em superação e aproximação com a cultura da convergência; estabeleceu-se uma relação entre a cultura atual e a construída no virtual. Neste processo dialético, reflexões e sentidos são promovidos, novas realidades formadas, conscientizando-se da necessidade de intervir neste tempo presente para a construção e efetivação de realidades que eram tão distantes aos aprendizes.

Situações inovadoras apareceram para os aprendizes na proporção que eles desenvolveram ações com as tecnologias digitais. Não só utilizaram essas tecnologias para divulgar e inserir conteúdos, mas para potencializar a comunicação. Por e-mail, em sites específicos e pelas redes sociais, entravam em contato com programas de TV e rádio, tiravam dúvidas com empresas e, principalmente, aumentaram a rede social.

Com a prática, os aprendizes deram uso mais significativo ao e-mail. Compreenderam que poderiam enviar mensagens não só prontas, mas mensagens que fizessem diferença, com informações contextualizadas à vida

dos comunicantes. Passaram a criar mensagens, serem autores, e não só copiá-las. As mensagens eram para obter informações sobre a vida dos filhos, netos, parentes em geral ou amigos. Perguntavam sobre o estado de saúde, quando poderiam visitá-los, se os filhos ou netos estavam tendo sucesso no trabalho ou nos estudos. Alguns aprendizes chegaram a utilizar o e-mail para resolver problemas pessoais ou de seus parentes. Como no caso em que a filha de uma aprendiz precisava realizar o pagamento a uma empresa distante. A mãe ouviu a filha falar por telefone a uma das atendentes da empresa, que não possuía e-mail. Nesse momento, a mãe tomou consciência que possuía um, emprestando-o para a filha, a fim de receber a segunda via do boleto para executar o pagamento. Este exemplo não se refere à adaptação ou ao manuseio da ferramenta, mas ao uso consciente do e-mail, de dar uso social a ele dentro de um contexto específico.

Com o uso da plataforma Orkut, os aprendizes passaram a se comunicar com amigos, parentes distantes e estabelecer diálogos com familiares de gerações distintas. A figura 52 apresenta uma aprendiz que, a partir do site de relacionamento Orkut, re-encontrou primas que moram distante, e que há muito tempo não via. Por meio do bate papo e da ferramenta *scrap* do Orkut, elas retomaram o diálogo que tinha sido perdido.



Figura 52. Exemplo de diálogo, via rede social, com parentes distantes.

Na figura 52, a aprendiz de Minas Gerais conversa com sua prima de Mato Grosso (legenda 01). A aprendiz comenta com a prima a descoberta de uma outra parente que mora em Goiás. A prima responde dizendo que estava satisfeita com a mensagem da aprendiz (legenda 02 e 03). Parentes distantes,

afastados pelas condições geográficas, aproximaram-se pelo uso da tecnologia.

Outro exemplo é o de uma aprendiz que utiliza a tecnologia digital para comunicar-se com as filhas que estudam em outra cidade. Ela disse que é uma forma mais econômica de se comunicar, utilizando textos, sons e imagens. Com o mesmo objetivo de se comunicar com a família, uma aprendiz utiliza o Orkut, conversa com o genro e obtém informações periódicas da neta e filha, que moram na cidade de Varginha-MG. Para esta aprendiz, a tecnologia facilita o acesso às informações sobre a família de maneira mais econômica, pois, o custo seria bem maior se fosse contatá-los diariamente por telefone. Na figura 53, a aprendiz dialoga com a filha, que reside na cidade de São Paulo. Na legenda 01, a aprendiz fala à filha que está com saudades e que a espera no mês de setembro, quando ocorreria uma festa esportiva e popular na cidade da aprendiz. Na legenda 02, a aprendiz comenta sobre um encontro que teve com a filha, na festa de aniversário de uma amiga. A neta e os amigos da neta também estiveram presentes à festa. Por isso, a aprendiz fala na mensagem que o encontro com "as moçadas" deixou saudade. A aprendiz, na legenda 03, também fala que ficou emocionada ao ver a filha no seu Orkut. Na legenda 04, a filha responde para a aprendiz, dizendo que todos gostaram da festa e que pretendem voltar.



Figura 53. Exemplo de diálogo, via rede social, com parentes distantes.

Quando uma aprendiz modificava o seu perfil no Orkut, com inserção de fotos, havia comentários que motivavam, ainda mais, as aprendizes. A figura 54, nas legendas 02 e 03, mostra a aprendiz conversando com parentes e amigos, e recebendo comentários positivos, da filha e sobrinha, sobre as fotos que ela

inseriu no Orkut. Na legenda 07 da figura 54, a filha agradece os elogios que recebeu da aprendiz (ver figura 53, legenda 03) e também comenta que foi a neta quem inseriu a fotografia. Nas outras legendas - 01, 03, 04 e 05 da figura 54 - a aprendiz troca informações pessoais e sobre o local onde mora com amigos e parentes.



Figura 54. Exemplo de diálogo, via rede social, com parentes e amigos.

Os diálogos na plataforma Orkut aproximaram o que a distância geográfica tinha afastado. Os aprendizes puderam dar uso a essas tecnologias para se fazerem chegar a territórios difíceis. A aproximação permitiu, se não "matar saudades", pegar saudades novas de familiares e amigos, de se interagirem dos entes queridos, trocarem informações que não se limitavam à escrita, utilizando-se imagens e audiovisual. Houve o caso de uma aprendiz que utilizou o Orkut se comunicar e rever sua neta, que há anos não via. Ela acessou o álbum de fotos do Orkut da neta, imprimiu algumas fotos para guardar em sua casa como recordação.

Da mesma maneira que as novas tecnologias favoreceram a aproximação no

aspecto espacial, encurtou-se também o temporal. Quando os aprendizes passaram a utilizar as novas tecnologias houve um re-encontro com as gerações mais novas, com as chamadas gerações Y e Z. Essa aproximação estava se perdendo, por incompatibilidade de interesses. Um exemplo que ilustra esta aproximação pode ser vista na figura 55, que mostra a aprendiz dialogando com um sobrinho-neto sobre a copa do mundo de 2009.



Figura 55. Exemplo de diálogo, via rede social, com gerações mais novas.

Na figura 55, a aprendiz pergunta ao sobrinho-neto, na legenda 01, se ele gosta de futebol, uma vez que a Espanha tinha acabado de conquistar o título da Copa do Mundo de Futebol de 2010. O sobrinho-neto responde, legenda 02,

que gostou do fato da Espanha ter vencido, apesar de que ele torcia para a Alemanha, porque seus bisavós e avós, por parte de pai, eram alemães.

São vários exemplos de diálogos entre os aprendizes e as gerações mais novas. Os aprendizes passaram a dialogar com crianças e jovens, levando em conta temáticas sobre o próprio meio tecnológico, recursos audiovisuais ou fotográficos. Na figura 56, a aprendiz recebe comentários de uma jovem vizinha que elogia a foto da aprendiz. Esta, bem humorada, comenta que teve que fazer montagem na foto porque o corpo "tá td caído" (legenda 01). A aprendiz, da mesma maneira que outros colegas, demonstra que já faz uso das abreviações linguísticas, típicas das redes sociais. A jovem vizinha retoma o diálogo com a aprendiz, legenda 03, desejando-lhe um bom fim de semana. Na mesma figura 56, pode ser vista a resposta de uma amiga para a aprendiz. Fazia tempo que não se viam, e a amiga informa que retornou ao Estado de Minas Gerais. Ela também aproveita para agradecer o recado que recebeu da aprendiz (legenda 04). Na legenda 02, a aprendiz dialoga com a cunhada, a qual agradece o contato.

The image shows a Facebook scrapbook page titled "Flávia's scrapbook (1,046)". It contains several messages from friends. Four red circles with numbers 1, 2, 3, and 4 highlight specific messages:

- 1**: A message from Maria José dated 21 May, expressing excitement about her 20th birthday and mentioning a collage.
- 2**: A message from Regina I. dated 10 Jul, thanking the scrapbook creator for the affection and wishing a blessed weekend.
- 3**: A message from Flávia dated 10 Jul, asking how the creator is doing and wishing a good weekend.
- 4**: A message from Silvia dated 13 Jul (7 days ago), expressing love and gratitude for the scrapbook.

Below the highlighted messages, there is a red text box that reads: "Aprendiz (1) conversa com a cunhada (2), com uma jovem vizinha (3) e com uma amiga (4)."

Figura 56. Exemplo de diálogo, via rede social, com gerações mais novas.

Os aprendizes adquiriram maior fluência na manipulação de algumas plataformas digitais, como a do Orkut. O uso passou a ser constante, não só durante os encontros como nas próprias casas, uma vez que os aprendizes passaram a adquirir computadores. Isso reforçou ainda mais a aproximação dos aprendizes com netos, por exemplo. Os diálogos entre essas gerações distintas não ocorreram somente a distância. Eles também passaram, presencialmente, a discutir assuntos sobre internet e a jogar no computador com os netos, filhos. As novas tecnologias contribuíram para aproximar as gerações. Essa viagem ao tempo das gerações permite uma analogia com a teoria do buraco de verme¹¹ também chamado de buraco de minhoca (*wormhole*), que rompe com os limites temporais. Ela foi um atalho para aproximar o diálogo de interesse em comum com os netos. Os interesses não compatíveis entre as gerações tão distintas ganharam um canal de conexão, as redes sociais. Os aprendizes conseguiram viajar no tempo contemporâneo, fez-se presente em circunstâncias que era, até então, “proibida” para a sua geração. Ela teve que superar o preconceito, decidir-se ser sujeito participativo que, por vontade própria, conseguiu apropriar-se do sistema de comunicação e dar uso a ele.

A questão temporal também se estendeu à preservação da memória. Os aprendizes guardam fotografias de épocas em baús e caixas, retratos que se fixaram em suas memórias, e quiseram propagar essas lembranças. Eles inseriram as fotos no Orkut - retratos em preto e branco, amarelados com o tempo, contam suas histórias da juventude, do casamento, até chegar às

¹¹ A teoria do buraco de verme foi criada pelo físico John Wheeler, em 1957, para justificar uma possível viagem ao tempo, a partir de um túnel que fizesse a conexão entre dois planos de tempos distintos. “Em física, um buraco de verme ou buraco de minhoca, é uma característica topológica hipotética do continuum espaço-tempo, a qual é em essência um “atalho” através do espaço e do tempo. Um buraco de verme possui ao menos duas “bocas” as quais são conectadas a uma única “garganta” ou tubo. Se o buraco de verme é transponível, a matéria pode “viajar” de uma boca para outra passando através da garganta. Embora não exista evidência direta da existência de buracos de verme, um contínuo espaço-temporal contendo tais entidades costuma ser considerado válido pela relatividade geral” (Teorias Científicas, 2010).

imagens coloridas e digitais - com os filhos e os netos. Alguns aprendizes levaram fotografias de suas vidas nos encontros e, após, elas foram digitalizadas. Os aprendizes participaram dessa ação, e puderam visualizar como a imagem material tornava-se digital. Também puderam presenciar o fato de que as fotografias são facilmente manipuláveis por meio de software adequado.

A figura 57 exibe o Orkut sendo usado para arquivar fotografias históricas, carregadas de sentidos. A aprendiz inseriu diversas fotografias de sua história – com a avó, pais, irmã, madrasta. Também inseriu fotos de sua mocidade e da região onde nasceu.



Figura 57. Fotografias históricas inseridas na rede social que contribuem para preservar a memória da família.

Os aprendizes não só postavam as fotos no Orkut. A partir das imagens, eles faziam uso da oralidade para falar da época, dos acontecimentos. Imagens guardadas, relatos silenciados vão emergindo no diálogo, suas lembranças encontraram um aliado: as tecnologias digitais. As fotografias contribuíram para conduzir o pensamento, e com a ajuda dos mediadores, promover reflexões, pensar naquilo que se observa. De outra maneira, as fotografias contribuíram para que os aprendizes tecessem a memória. A amálgama foi estendida ao tempo presente, apoiada pelas fotografias mais recentes. Na figura 58, pode ser vista uma foto recente de uma aprendiz com o marido e o filho. É uma imagem da história do tempo presente.



Figura 58. Fotografia recente inserida na rede social, que contribui para preservar a memória da família.

As fotografias postadas recebiam comentários de usuários que falavam das pessoas retratadas e do local onde foram tiradas. Os comentários contribuíam para motivar, ainda mais, os aprendizes. Outro exemplo que diz respeito à postagem de fotografias atuais pode ser visto na figura 59. Entre as fotografias de amigos e familiares em geral, estão as dos netos. A aprendiz optou por

postar somente imagens recentes, mas todos os aprendizes que inseriram fotos tinham uma preocupação em socializá-las, deixá-las visíveis aos outros familiares e aos amigos, para construir uma rede de lembranças.



Figura 59. Fotografias recentes inseridas na rede social, que contribui para preservar a memória da família.

A aprendiz optou por postar somente fotos recentes e as dividiu em três álbuns: Minha Família, Meus Netos e Várias. A partir das fotos que possuía, a aprendiz inseriu-as nesta classificação, demonstrando o seu modo de representação ou de organizar as fotografias da família.

No processo de escolha e classificação das fotografias, houve um complexo trabalho reflexivo que exigiu associações imagéticas com os valores intelectuais e sensíveis. Os aprendizes mergulharam nas lembranças e atravessaram as espessuras das fotos. Foram levantados significados fortes que encorpam a plataforma digital utilizada. A tecnologia não sustentava apenas uma atividade de lazer, ela ajudava a estruturar signos carregados de sentidos.

Os aprendizes já estavam mais seguros, com a auto-estima mais elevada, a ponto de alguns voltarem a trabalhar e utilizar o computador no emprego. Pode ser citado o exemplo da aprendiz que começou a trabalhar em uma loja e utilizou os conhecimentos adquiridos em informática para criar cartazes, enviar mensagens, entrar em sites e ver produtos, entre outras ações.

Os aprendizes também passaram a ser agentes de aprendizagem no núcleo familiar. Mais do que multiplicadores, foram transformadores ao contribuírem para a construção de novos significados em seus lares. Diversos conhecimentos que os aprendizes adquiriam nos encontros eram repassados aos amigos e familiares, principalmente aos maridos e filhos. Quando não sabiam, levavam as dúvidas aos mediadores, para posteriormente ajudar. Alguns tentavam utilizar o conhecimento adquirido no trabalho do marido, por exemplo, uma aprendiz que passou a aplicar o processador de texto na marcenaria. Algumas aprendizes criaram e-mails e contas no Orkut, junto com as filhas, e as ensinaram a utilizar.

Após a atividade no jardim e, posteriormente, no laboratório de informática, ficou evidente o salto qualitativo na aprendizagem que obtiveram. Alguns aprendizes conseguiram dar uso social às tecnologias, transformando a própria realidade. Quem conseguiu alcançar esse estágio, compreendeu os acontecimentos causais e circunstanciais, relacionando-os com o contexto. Essas características ficaram mais evidentes quando os aprendizes tomaram consciência de que as ferramentas digitais poderiam contribuir para que eles pudessem se manifestar ou se expressar com inserção de trabalhos manuais, inserções ou desenvolvimento de trabalhos na rede, ou ainda, por meio de debates de ideias. Foram observadas tomadas de consciência sobre o uso social das TDIC, a ponto de promover transformações no contexto, ou seja, na vida dos aprendizes. Essas mudanças 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.

Com a utilização das redes sociais, os aprendizes puderam desenvolver atividades com a escrita - trocar recados com amigos e familiares; atividades com imagens - tirar as próprias fotos e postá-las no sistema, inserir fotos dos familiares e do contexto; atividades com audiovisual - visualizar vídeos de familiares e amigos pelo Orkut. Os aprendizes vivenciaram interações a distância, com pessoas conhecidas e desconhecidas, reencontraram amigos de longas datas, aumentaram seu vínculo de amizade, trocaram informações afetivas e cognitivas. Eles estabeleceram reflexões durante as atividades que exerciam com as TDIC, construíram conhecimentos e ampliaram a visão de mundo, e passaram a recontextualizá-lo, mediatizados pelo diálogo e pelas TDIC.

As atividades com os recursos digitais foram sintetizadas em entretenimento, buscar informação, trocar mensagens, redes sociais, divulgar produtos,

produzir conteúdos e preservar a memória. Na sequência, figura 60, o gráfico de barras mostra o desempenho dos aprendizes em relação a cada uma dessas atividades.

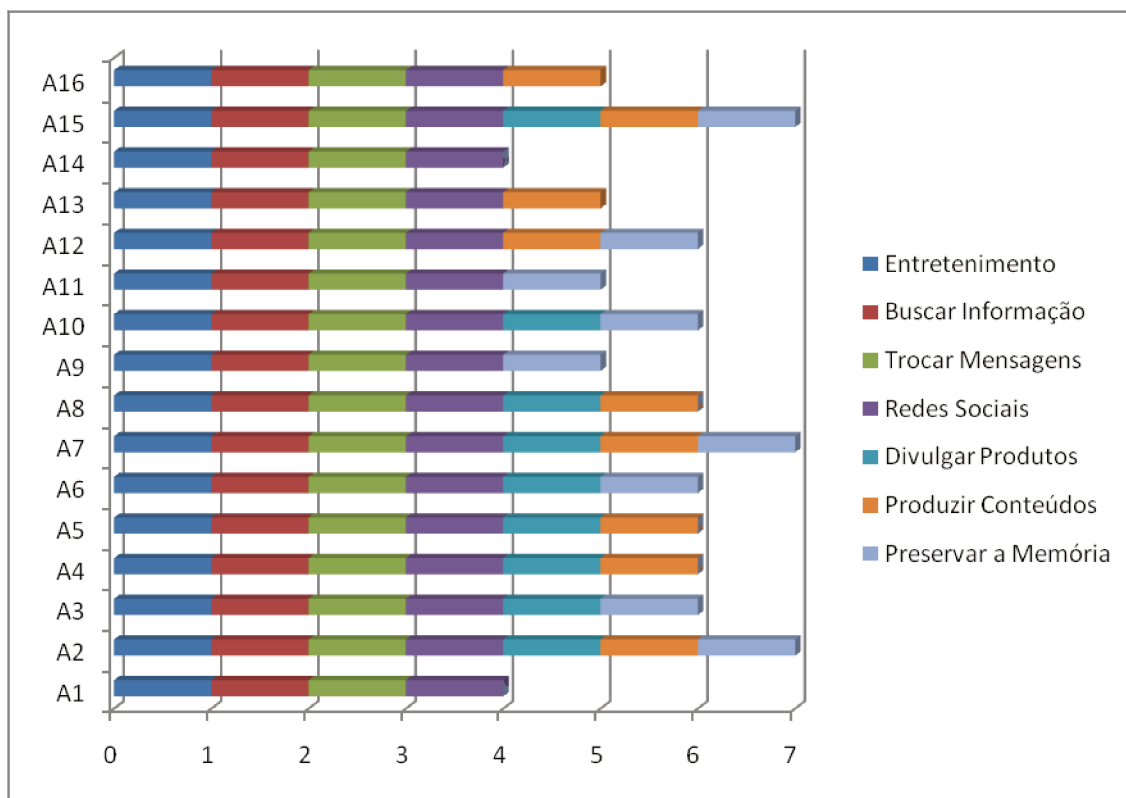


Figura 60. Atividades com recursos digitais realizadas por cada aprendiz.

No eixo vertical encontra-se todos os 16 aprendizes (de A1 até A16). No eixo horizontal, as sete atividades sintetizadas. Por meio da figura 60 é possível visualizar que todos os aprendizes conseguiram realizar atividades com entretenimento (jogos digitais, audiovisual etc), buscar informação (receitas, técnicas de trabalhos manuais, chás etc), trocar mensagens (com familiares, amigos, empresas etc) e participar de redes sociais (acessar perfis, criar o próprio perfil, participar de comunidades etc). Dos 16 aprendizes, 9 conseguiram utilizar as tecnologias digitais para divulgar produtos (trabalhos manuais, receitas etc), 9 aprendizes conseguiram produzir conteúdos para disponibilizar nas redes sociais (vídeos, textos) e também 9 aprendizes

conseguiram utilizar os recursos digitais para disponibilizar fotografias com o intuito de preservar as lembranças sobre a família e amigos. É possível observar que apenas 3 aprendizes conseguiram realizar todas as atividades com os recursos digitais. O sucesso em cada uma dessas atividades variava conforme o interesse e a habilidade em dominar as ferramentas digitais.

No próximo capítulo, as atividades com os recursos digitais serão analisadas com o apoio do software CHIC, que gerou árvores de similaridades a partir das variáveis que foram emergindo.

5. ÁRVORES NO JARDIM: ANÁLISE DE SIMILARIDADES DOS REGISTROS

Nesse capítulo são apresentadas e discutidas as categorias emergentes das atividades de letramentos realizadas juntos aos aprendizes. Para tanto, o capítulo foi dividido em seis tópicos. O primeiro apresenta as categorias, as variáveis e os descritores. O segundo tópico mostra as tabelas de ocorrências das variáveis e a média em porcentagem. No terceiro tópico é mostrado e discutido as árvores de similaridades das variáveis emergidas, geradas pelo software CHIC. No quarto, são mostradas as árvores de similaridades referentes aos canais de comunicação. No quinto tópico são apresentados os níveis de letramentos identificados, a partir das variáveis que surgiram durante o período das atividades. Por fim, o sexto tópico aprofunda a discussão sobre os níveis de letramentos relacionando-os com os processos de conscientização e contextualização.

5.1. DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS

Durante os três anos de atividades com os idosos, foram detectadas 50 variáveis emergentes. Elas foram aparecendo conforme o desenvolvimento dos aprendizes em práticas com a informática. As variáveis revelaram quatro categorias ou estágios do processo de letramentos. Conforme é mostrado no quadro 07, o primeiro grupo de variáveis, composta por 36 delas, foi organizado em categorias: Repetição, Adaptação, Consciente e Transformativo. O segundo grupo, formado por 05 variáveis, foi agrupado na categoria Canais de Comunicação. O terceiro grupo é composto por 09 variáveis e foi organizados nas categorias Contextualização e Conscientização.

As categorias e variáveis identificadas são apresentadas a seguir, no quadro 07, com os respectivos descritores.

Quadro 07. Códigos, variáveis e descritores referentes às categorias Repetição, Adaptação, Consciente e Transformativo.

CATEGORIA REPETIÇÃO		
Código	Variáveis Emergentes	Descritores
Fe	Fetichismo	Supervalorização do computador, com atribuições de poderes mágicos ou sobrenaturais.
Au	Automatismo	Inserção ou captação de informações sem reflexão.
Re	Repetição	Reprodução dos movimentos e operações dos mediadores.
De	Dependência	Ação sem autonomia, com necessidade constante de receber ajuda de mediador.
In	Insegurança	Sentimento de incapacidade diante de situações de mudanças ou de novos desafios.
ASC	Ação sem Contextualização	Desenvolvimento de tarefas sem as relacionar com a realidade ou contexto de vida.
OS	Operações Simples	Realização de tarefas sem complexidades, vinculadas aos elementos concretos ou visíveis.
SM	Sensório-Motor	Capacidade de articular os elementos físicos e sensoriais diante do hardware e do software.
CATEGORIA ADAPTAÇÃO		
Código	Variáveis Emergentes	Descritores
Ada	Adaptação	Quando se ajusta às condições do meio, passa a atuar por meio de tentativas e erros diante dos desafios.

RC	Reflexão sobre Elementos Concretos	Raciocina sobre os elementos concretos, táteis ou aparentes.
No	Nostalgia sem Contextualização Atual	Ocorrem referências ao passado, sem criar vínculos com a situação ou realidade do presente.
AE	Auto-Estima	Sentimentos de conquista e superação.
Mo	Motivação	Incentivo ou aumento do interesse em realizar tarefas.
Int	Interatividade	Relação do aprendiz com os elementos da informática.
E	Uso para Entretenimento	Realização de tarefas para causar prazer.
CATEGORIA CONSCIENTE		
Código	Variáveis Emergentes	Descritores
MSC	Mensagem sem Contextualização	Envio de mensagens prontas, captadas da internet, sem possuir vínculos com o contexto.
MC	Enviar mensagens Contextualizadas	Envio de mensagens vinculadas ao contexto dos interlocutores.
A	Autonomia em Relação ao Uso das TDIC	Iniciativa própria para dar uso às TDIC.
I	Interação	Relação aprendiz com colegas ou outros usuários via tecnologias digitais.
M	Multiplicador	Atua como um agente fomentador de novos significados no contexto.
CC	Consciência Crítica	Atitude de refletir a realidade às práticas exercidas.
RS	Aumentar a Rede Social	Ampliação das relações via plataforma de redes sociais.
BI	Buscar Informação	Captação de informações distintas na internet.
UC	Uso Contextualizado das Ferramentas Digitais	Vinculação dos diversos usos das ferramentas digitais ao contexto.
Co	Compreensão das Funções das Ferramentas	Entendimento das utilidades dos recursos digitais aplicados nas tarefas.

AI	Aplicar Informação	Capacidade de dar uso prático às informações acessadas via internet.
RA	Reflexão Abstrata	Raciocínios complexos diante de elementos intangíveis.
OC	Operações Complexas	Realização de tarefas de maiores graus de dificuldades.
HC	Referência Histórica Contextualizada	Habilidade de fazer referências ao passado e de vinculá-lo à situação ou à realidade do presente.
PC	Potencializar a Comunicação	Uso das ferramentas digitais para aumentar a comunicação.
AA	Auxiliar na Aprendizagem	Utilização dos recursos digitais para contribuir com a aprendizagem.
Ec	Auxiliar na Economia	Aplicação das tecnologias digitais para favorecer a própria economia.
CATEGORIA TRANSFORMATIVO		
Código	Variáveis Emergentes	Descritores
T	Transformação	Mudança da própria realidade a partir de práticas com as tecnologias digitais.
DP	Divulgar Produtos	Uso dos recursos digitais para divulgar os próprios trabalhos manuais.
PM	Preservar a Memória	Utilizar os recursos digitais para a preservação do patrimônio cultural e humano.
PrC	Produzir Conteúdo	Produção de informações para serem disponibilizadas em plataformas digitais.

As variáveis da categoria Canais de Comunicação e os descritores são apresentados no quadro 08.

Quadro 08. Variáveis e descritores referentes à categoria Canais de Comunicação.

CATEGORIA CANAIS DE COMUNICAÇÃO	
Variáveis	Descritores

Emergentes	
Oral	Manifestações pela fala.
Escrito	Manifestações pela textualidade.
Sinestésico	Manifestações pela gestualidade.
Visual	Manifestação por imagens estáticas ou em movimento.
Digital	Manifestações pelos recursos digitais variados.

Também foi possível classificar as variáveis das categorias contextualização e conscientização. Elas são apresentadas no quadro 09 com os respectivos descritores.

Quadro 09. Códigos, variáveis e descritores referentes às categorias Contextualização e Conscientização.

CATEGORIA CONTEXTUALIZAÇÃO		
Código	Variáveis Emergentes	Descritores
Scont	Sem Contextualização	Não faz referência ao contexto.
ContNost	Contextualização Nostálgica	Faz referência ao contexto passado, sem relacionar com o presente.
ContHist	Contextualização Histórica	Faz referência com o contexto passado e o relaciona com o momento atual.
Descont	Descontextualização	Construção de novas estruturas mentais de contextualização.
Recont	Recontextualização	Aplicação das novas estruturas adquiridas.
CATEGORIA CONSCIENTIZAÇÃO		
Código	Variáveis Emergentes	Descritores
ConPri	Consciência Primitiva	Pensamentos ingênuos e mágicos.
ConTra	Consciência Transitiva	Pensamentos sobre os elementos concretos.
ConCri	Consciência Crítica	Pensamentos sobre os elementos mais complexos e abstratos.

ConTransf	Consciência Transformativa	Pensamentos voltados a alterações.
-----------	----------------------------	------------------------------------

No próximo tópico serão mostradas as tabelas de ocorrências das variáveis e a porcentagem média de cada uma das categorias.

5.2. TABELAS DE OCORRÊNCIAS

A partir da identificação das categorias (Repetição, Adaptação, Consciente e Transformativo) e de suas variáveis, foi possível utilizar o software CHIC e gerar quatro tabelas de ocorrências e a porcentagem média das variáveis detectadas. Para contribuir na avaliação das variáveis, as tabelas são apresentados a seguir.

A primeira tabela refere à categoria Repetição. As variáveis desta categoria emergiram nos primeiros meses de atividades dos aprendizes com as tecnologias digitais.

Tabela 04. Ocorrência e média das variáveis da categoria Repetição.

Categoria: Repetição	Ocorrência	Média (%)
Fe	16.00	100
Au	16.00	100
Re	16.00	100
De	16.00	100
In	16.00	100
ASC	16.00	100
OS	5.00	31
SM	3.00	19
No	0.00	00
Ada	0.00	00
RC	0.00	00
Int	0.00	00
MSC	0.00	00
OC	0.00	00
HC	0.00	00

BI	0.00	00
AI	0.00	00
PC	0.00	00
UC	0.00	00
Co	0.00	00
RA	0.00	00
MC	0.00	00
A	0.00	00
I	0.00	00
AE	0.00	00
Mo	0.00	00
M	0.00	00
T	0.00	00
CC	0.00	00
E	0.00	00
PrC	0.00	00
RS	0.00	00
DP	0.00	00
AA	0.00	00
PM	0.00	00
Ec	0.00	00

A tabela 04 apresenta ocorrência de 100% nas variáveis Fe (Fetichismo), Au (Automatismo), Re (Repetição), De (Dependência), In (Insegurança) e ASC (Ação Sem Contextualização). As variáveis OS (Operações Simples) e SM (Domínio Sensorio-Motor) foram abaixo da média. As outras variáveis não apresentaram ocorrências nessa fase inicial do projeto.

Após três meses de atividades com a informática, foi possível identificar outras variáveis: No (Nostalgia), Ada (Adaptação), Int (Interatividade), E (Uso para Entretenimento), RC (Reflexão sobre Elementos Concretos), AE (Auto-Estima) e Mo (Motivação).

Tabela 05. Ocorrência e média das variáveis da categoria Adaptação.

Categoria: Adaptação	Ocorrência	Média (%)
Fe	5.00	31
Au	5.00	31
Re	10.00	63
De	10.00	63

In	5.00	31
ASC	16.00	100
OS	9.00	56
SM	11.00	69
No	9.00	56
Ada	11.00	69
RC	7.00	44
Int	9.00	56
MSC	0.00	00
OC	0.00	00
HC	0.00	00
BI	0.00	00
AI	0.00	00
PC	0.00	00
UC	0.00	00
Co	0.00	00
RA	0.00	00
MC	0.00	00
A	0.00	00
I	0.00	00
AE	16.00	100
Mo	16.00	100
M	0.00	00
T	0.00	00
CC	0.00	00
E	16.00	100
PrC	0.00	00
RS	0.00	00
DP	0.00	00
AA	0.00	00
PM	0.00	00
Ec	0.00	00

A tabela 05 revela que as variáveis Au (Automatismo), Re (Repetição), De (Dependência), In (Insegurança) e ASC (Ação sem Contextualização) deixaram de ser 100%. Houve uma queda significativa na ocorrência dessas variáveis. Por outro lado, apareceram ocorrências nas categorias No (Nostalgia), Ada (Adaptação), Int (Interatividade), E (Uso para Entretenimento), RC (Reflexão sobre Elementos Concretos), AE (Auto-Estima) e Mo (Motivação). As variáveis SM (Domínio Sensorio-Motor) e OS (Operações Simples) tiveram as ocorrências aumentadas para acima da média. As variáveis E (Uso para

Entretenimento), Mo (Motivação) e AE (Auto-Estima) obtiveram aumento de 100% em relação ao quadro anterior. A variável ASC (Ação sem Contextualização) permaneceu com 100% de ocorrência.

Após um período de um ano e meio, outras variáveis emergiram. Na tabela 06, em comparação com o anterior, pode-se verificar que apareceram as variáveis: MSC (Mensagens sem Contextualização), MC (Mensagens Contextualizadas), BI (Buscar Informação), UC (Uso Contextualizado das Ferramentas Digitais), Co (Compreensão das Funções das Ferramentas), AI (Aplicar Informação), RA (Reflexão Abstrata), OC (Operações Complexas), HC (Referência Histórica Contextualizada), PC (Potencializar a Comunicação), RA (Reflexão Abstrata), MC (Mensagem Contextualizada), A (Autonomia), I (Interação), M (Multiplicador), CC (Consciência Crítica), RS (Rede Social), AA (Auxiliar na Aprendizagem) e Ec (Auxiliar na Economia).

Tabela 06. Ocorrência e média das variáveis da categoria Consciente.

Categoria: Consciente	Ocorrência	Média (%)
Fe	0.00	00
Au	0.00	00
Re	7.00	44
De	7.00	44
In	0.00	00
ASC	7.00	44
OS	16.00	100
SM	16.00	100
No	7.00	44
Ada	16.00	100
RC	12.00	75
Int	16.00	100
MSC	15.00	94
OC	7.00	44
HC	9.00	56
BI	15.00	94
AI	7.00	44
PC	7.00	44
UC	7.00	44
Co	9.00	56

RA	9.00	56
MC	7.00	44
A	7.00	44
I	7.00	44
AE	16.00	100
Mo	16.00	100
M	7.00	44
T	0.00	00
CC	9.00	56
E	16.00	100
PrC	0.00	00
RS	7.00	44
DP	0.00	00
AA	7.00	44
PM	0.00	00
Ec	7.00	44

As variáveis Fe (Fetichismo), Au (Automatismo) e In (Insegurança) deixaram de emergir, e as variáveis De (Dependência) e Re (Repetição) ficaram abaixo da média. Por outro lado, apareceram variáveis voltadas mais para o aspecto reflexivo, de compreensão sobre o uso das ferramentas, além de aparecer variáveis que indicam o aspecto relacional.

Na tabela 07, além das variáveis que demonstram tomadas de consciência, emergiram variáveis que alteram a postura dos aprendizes de sujeitos passivos ou apenas usuários para sujeitos partícipes, autores ou construtores de conteúdos. Essas qualidades puderam ser observadas com as novas variáveis PrC (Produção de Conteúdo), DP (Divulgação de Produtos), PM (Preservação da Memória) e T (Transformação). São variáveis que reforçam o aspecto participativo, histórico, interativo e modificador da visão de mundo pela praxis.

Tabela 07. Ocorrência e média das variáveis da categoria Transformativo.

Categoria: Transformativo	Ocorrência	Média (%)
Fe	0.00	00
Au	0.00	00
Re	1.00	06
De	4.00	25

In	0.00	00
ASC	3.00	19
OS	16.00	100
SM	16.00	100
No	3.00	19
Ada	16.00	100
RC	16.00	100
Int	16.00	100
MSC	3.00	19
OC	11.00	69
HC	16.00	100
BI	15.00	94
AI	14.00	88
PC	14.00	88
UC	15.00	94
Co	15.00	94
RA	14.00	88
MC	11.00	69
A	11.00	69
I	15.00	94
AE	16.00	100
Mo	16.00	100
M	9.00	56
T	11.00	69
CC	11.00	69
E	16.00	100
PrC	9.00	56
RS	11.00	69
DP	9.00	56
AA	11.00	69
PM	9.00	56
Ec	11.00	69

As categorias que emergiram no último estágio não obtiveram 100% dos aprendizes, no entanto, ocorreu um salto qualitativo das fases anteriores para esta, superando a média.

A partir da porcentagem de ocorrências gerada pelo software CHIC, foi possível criar um gráfico (figura 61), que permite visualizar a quantificação de variáveis que emergiram em cada categoria.

Na linha horizontal do gráfico, encontram-se as legendas das variáveis das quatro categorias emergidas durante as atividades com a tecnologia digital, realizadas pelos aprendizes. Na linha vertical, estão os valores em porcentagens de ocorrências das variáveis, gerados pelo software CHIC. As ocorrências de cada categoria variavam de 0% a 100%.

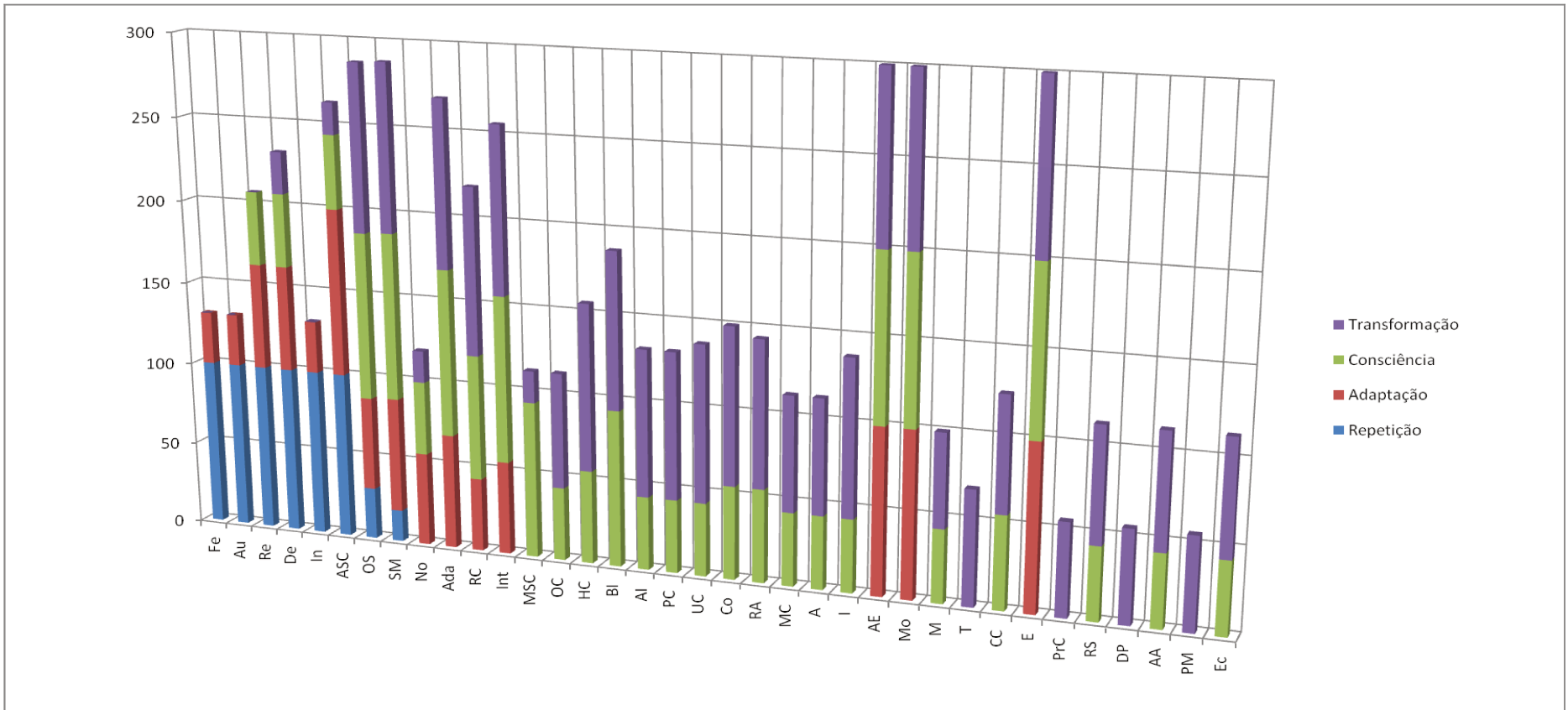


Figura 61. Relação das categorias com as variáveis.

As variáveis Fe (Fetichismo), Au (Automatismo) e In (Insegurança) emergiram somente nas categorias Repetição e Adaptação. A variável Re (Repetição) apareceu nas categorias Repetição, propriamente dita, Adaptação e Consciência. A variável De (Dependência) apareceu nas quatro categorias Repetição, Adaptação, Consciência e, em porcentagem bem menor, na Transformação. A variável ASC (Ação Sem Contextualização) apareceu nas quatro categorias, mas com a porcentagem de ocorrências maior na categorias Repetição e Adaptação. As variáveis OS (Operações Simples) e Sensorio-Motor começaram a emergir nas categorias Repetição e Adaptação e se estenderam às categorias Consciência e Transformação. A variável No (Nostalgia) teve ocorrências nas categorias Adaptação e, em menor porcentagem, nas categorias Consciência e Transformação. As variáveis Ada (Adaptação), RC (Reflexão sobre Elementos Concretos) e Int (Interatividade) começaram a emergir na categoria Apropriação e se ampliaram às categorias Consciência e Transformação. As variáveis que mantiveram ocorrências apenas nas categorias Consciência e Transformação foram MSC (Mensagem Sem Contextualização), BI (Buscar Informação), UC (Uso Contextualizado das Ferramentas Digitais), Co (Compreensão das Ferramentas Digitais), AI (Aplicar Informação), RA (Reflexão Abstrata), OC (Operações Complexas), HC (Referência Histórica Contextualizada), A (Autonomia), I (Interação), MC (Mensagens Contextualizadas), PC (Potencializar a Comunicação), (M) Multiplicador, CC (Consciência Crítica), RS (Rede Social) e AA (Auxiliar na Aprendizagem), Auxiliar na Economia. As variáveis AE (Auto-Estima), E (Entretenimento) e Mo (Motivação) obtiveram ocorrências de 100% nas categorias Adaptação, Consciência e Transformação. As variáveis T (Transformação), PrC (Produção de Conteúdo), DP (Divulgar Produtos) e PM (Preservar a Memória) apresentaram resultados apenas na categoria Transformação.

Enquanto algumas variáveis emergiam, outras imergiam conforme a

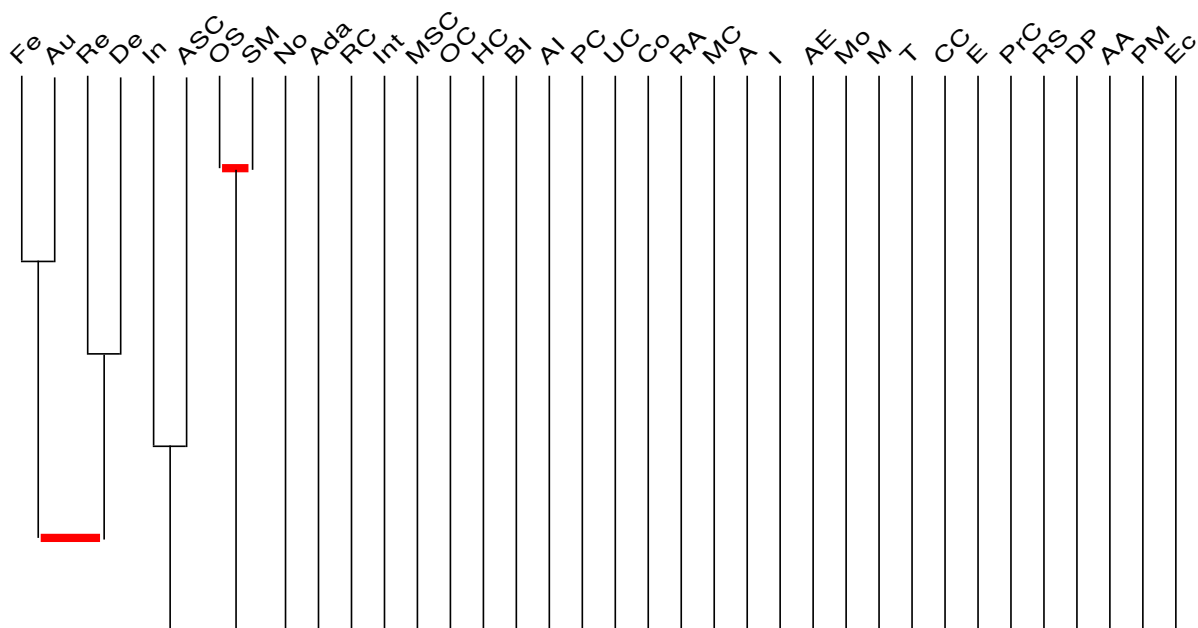
experiência e o conhecimento adquiridos durante as práticas com as tecnologias digitais. Conforme podem ser vistos no próximo tópico, as ocorrências das variáveis geraram árvores de similaridades que contribuem para a visualização e análise do processo de construção de letramentos.

5.3. SIMILARIDADES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS LETRAMENTOS

A partir das quatro tabelas de variáveis citados acima, o software CHIC gerou quatro árvores de similaridades que auxiliam no entendimento da formação de letramentos. Estas árvores de similaridades levaram à organização de quatro categorias chaves: Repetição, Adaptação, Consciente e Transformativo.

As categorias foram evoluindo em suas complexidades, ou seja, a cada categoria apareceram novas variáveis. As ocorrências das variáveis pertencentes às categorias anteriores foram mantidas nas categorias sucessoras. Nesse sentido, a árvore de similaridades da categoria Repetição é bem mais simples que a árvore da categoria Transformativo. Isso porque a categoria Transformativo manteve as variáveis das categorias Repetição, Adaptação e Consciente.

Na sequência, serão analisadas as quatro árvores de similaridades. A figura 62 é a árvore de similaridade gerada a partir do primeiro quadro de ocorrência de variáveis da categoria Repetição, ou seja, logo no início do projeto.



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Categorias\grafico1.csv

Figura 62. Árvore de similaridades formada pelas variáveis da categoria Repetição.

No gráfico gerado pelo sistema CHIC, figura 62, existem 36 variáveis que emergiram durante os três anos de pesquisa. No entanto, apenas 8 variáveis apresentaram ocorrências na avaliação inicial dos aprendizes. As outras 28 variáveis surgiram em estágios posteriores, quando os aprendizes foram adquirindo habilidades diante das tecnologias digitais.

Existe, no gráfico, o grupo de variáveis com ocorrências Fe (Fetichismo), Au (Automatismo), Re (Repetição), De (Dependência), In (Insegurança), ASC (Ação em Contextualização), OS (Operações Simples), SM (Sensorio-Motor); as sem ocorrências iniciam-se com No (Nostalgia) e vão até Ec (Auxiliar na Economia). Para contribuir com a visualização dessa categoria, segue-se a figura 63 que exibe as variáveis que as compõem, com as respectivas denominações.

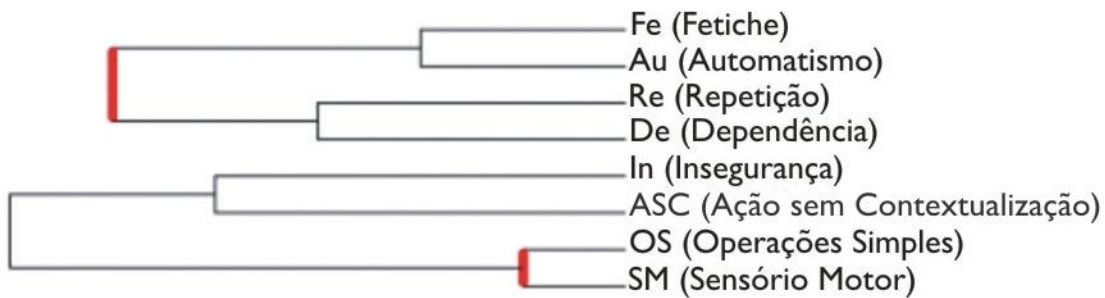


Figura 63. Extrato da árvore de similaridades. Variáveis da categoria Repetição.

Entre as variáveis com ocorrências, observa-se uma constante presente em seis variáveis - Fe (Fetichismo) e Au (Automatismo), Re (Repetição), De (Dependência), In (Insegurança) e ASC (Ação sem Contextualização). Essas constantes representam inserções de valores numéricos iguais. As variáveis OS (Operações Simples) e SM (Sensório-Motor) destoam-se dessas constantes. Apesar de OS (Operações Simples) e SM (Sensório-Motor) estarem ligadas nas vizinhas In (Insegurança) e ASC (Ação sem Contextualização), formando uma subvariável, eles possuem valores distintos. O nó formado pelas variáveis OS (Operações Simples) e SM (Sensório-Motor) configura-se um nível de similaridade forte, pois a linha vertical se aproxima mais das extremidades das linhas horizontais. Essa ligação forte sinaliza que a quantidade de ocorrências da variável OS (Operações Simples) foi semelhante da variável SM (Sensório Motor), ou seja, na medida em que os aprendizes melhoravam o domínio sensório-motor, eles conseguiam realizar operações com as tecnologias digitais, mesmo que elas fossem simples.

Esse gráfico representa o estágio inicial dos aprendizes, quando suas performances eram carregadas de sentimentos que podem ser definidos como primitivos e posturas de ações extremamente básicas, com operações simples e sem contextualizações. Os aprendizes manifestaram com a mesma proporção o sentimento de fetichismo em relação às tecnologias digitais com ações automáticas, sem reflexão. De mesma maneira, mantiveram proporcional a atuação de repetir as ações dos mediadores e a dependência deles. A postura

inicial de todos os aprendizes foi de insegurança e de ações sem contextualizações – eles por si próprios não conseguiam contextualizar o papel da informática em suas vidas. Por outro lado, com a repetição das ações que os mediadores faziam e de suas orientações, os aprendizes conseguiram realizar operações simples – ligar/desligar o computador, entrar no sistema entre outros. Conforme pode ser visto no mesmo gráfico, essas ações foram limitadas também pela questão sensório-motora. Nem todos manifestaram o domínio sensório-motor nesse estágio. Aqueles que manipularam o mouse e o teclado com maior facilidade conseguiram desenvolver as operações simples. Estas operações simples foram apoiadas na repetição e no auxílio constante dos mediadores, demonstrando uma precariedade ou falta de autonomia em relação à interatividade (aprendiz-máquina). Por isso, a variável Int (Interatividade) não manifestou ocorrência, entendendo-se que esta emergiria na condição de que o aprendiz pudesse interagir por si próprio com os recursos da informática.

Essas características do primeiro estágio lembram a consciência ingênua ou semi-intransitiva apresentada por Freire (2003a). É a modalidade de consciência do oprimido, submisso às forças externas. O aprendiz percebe o fenômeno, mas não consegue analisá-lo ou julgá-lo. Não há raciocínio sobre os elementos concretos a sua volta. É uma consciência estruturada pelo mistério e pela força dos fenômenos naturais. O ato do aprendiz apertar o botão e acender o monitor é como se ocorresse uma magia. O aprendiz ainda não estabelecia ligações com o contexto sócio-histórico ou atual, não visualizava a circunstancialidade ou a causalidade dos fatos. Ele não se reconhecia como agente da ação, permanecia expectador, passivo diante dos fatos.

Os aprendizes estavam iniciando o processo de construção de letramentos, enquadravam no que pode ser chamado de pré-letramento ou proto-letramento. No pré-letramento, os aprendizes eram dependentes e repetiam, sem compreensão, as ações dos mediadores. Por isso, esse estágio foi

denominado de Repetição. Não se tratava de uma repetição com tomada de consciência do fato, era uma repetição automática, mecânica.

A figura 64 apresenta o estágio de adaptação dos aprendizes aos recursos de informática. Apareceram outras variáveis que começaram a definir um outro percurso dos aprendizes no processo de construção dos letramentos. Nesse gráfico, podem ser visualizadas as variáveis novas que emergiram – AE (Auto-Estima), Mo (Motivação), E (Uso para Entretenimento), No (Nostalgia sem Contextualização), RC (Reflexão sobre Elementos Concretos), Int (Interatividade) e Ada (Adaptação).



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Categorias\grafico2.csv

Figura 64. Árvore de similaridades formada pelas variáveis da categoria Adaptação.

As ocorrências dessas novas variáveis representam, mesmo que ainda de maneira simplória, um avanço nas práticas com as novas tecnologias. Para melhor analisar tal fato, as variáveis com ocorrências foram isoladas da árvore

de similaridade, conforme a figura 65.

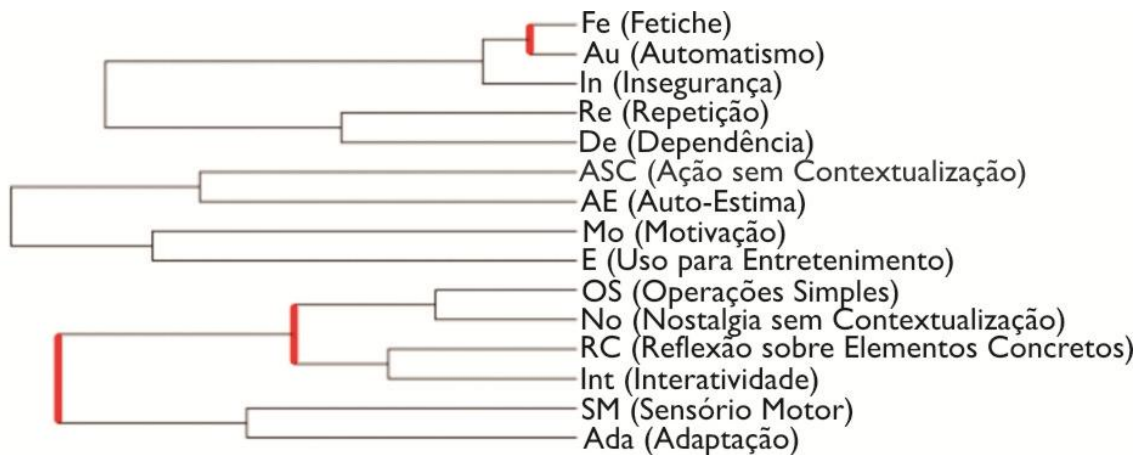


Figura 65. Extrato da árvore de similaridades. Variáveis da categoria Adaptação.

Com as novas variáveis que emergiram, a árvore de similaridades alterou sua estrutura. Como mostra a figura 65, as variáveis se agruparam em três grupos. O primeiro inicia-se na variável Fe (Fetichismo) e vai até De (Dependência); o segundo, de ASC (Ação em Contextualização) até E (Entretenimento); e o terceiro grupo começa com OS (Operações Simples) e vai até Ada (Adaptação).

O primeiro grupo mostra uma forte similaridade entre Fe (Fetichismo) e Au (Automático), ambas variáveis se conectam com In (Insegurança). Essas variáveis diminuíram seus valores de 100% de ocorrência para abaixo da média. Esse fato demonstra que as ocorrências das variáveis Fe (Fetichismo) e Au (Automático) diminuíram. Elas possuem uma forte similaridade de baixa ocorrência. A variável In (Insegurança) está conectada a elas, indicando também baixa ocorrência. Os aprendizes amenizaram suas performances diante das tecnologias digitais

Os aprendizes foram superando os efeitos psicológicos de fetichismo e insegurança

diante das tecnologias digitais. Em paralelo, eles começaram a entender porque deveria apertar determinado botão, o que significa a mensagem que aparece quando aperta o botão etc. As ações com as tecnologias já não eram apenas de maneira automática, inserindo dados (*in put*) e recebendo dados (*out put*).

Essas três variáveis estão vinculadas aos pares Re (Repetição) e De (Dependência), que apesar de terem diminuído a porcentagem, ainda se encontram acima da média.

O segundo grupo mantém os valores de 100%, ou seja, todos os aprendizes manifestaram essas variáveis. A variável ASC (Ação sem Contextualização) manteve a porcentagem de 100%, enquanto que as variáveis AE (Auto-Estima), Mo (Motivação) e E (Entretenimento) aumentaram de 0% para 100%. Esses dados indicam que os aprendizes realizaram ações sem estabelecer vínculos com a própria realidade. No entanto, todos os aprendizes utilizaram o computador para o entretenimento, seja para jogar, digitar textos, visualizar novela ou acessar músicas de época. Essas ações ficaram ligadas ao desenvolvimento da motivação para novas atividades e da auto-estima, de se sentirem capazes, de se valorizarem enquanto sujeitos.

A variável OS (Operações Simples) formou um par com No (Nostalgia), e ambas criaram um nó de similaridade forte com os pares RC (Reflexão sobre Elementos Concretos) e Int (Interatividade). Esse complexo de variável também se conectou significativamente com os pares SM (Sensório-Motor) e Ada (Adaptação).

O percentual de aprendizes que estabeleceram operações simples aumentou para acima da média. Junto com as operações simples, a variável No (Nostalgia) demonstrou acréscimo. Na medida em que os aprendizes faziam uso das novas tecnologias, eles estabeleciam comparações com o passado,

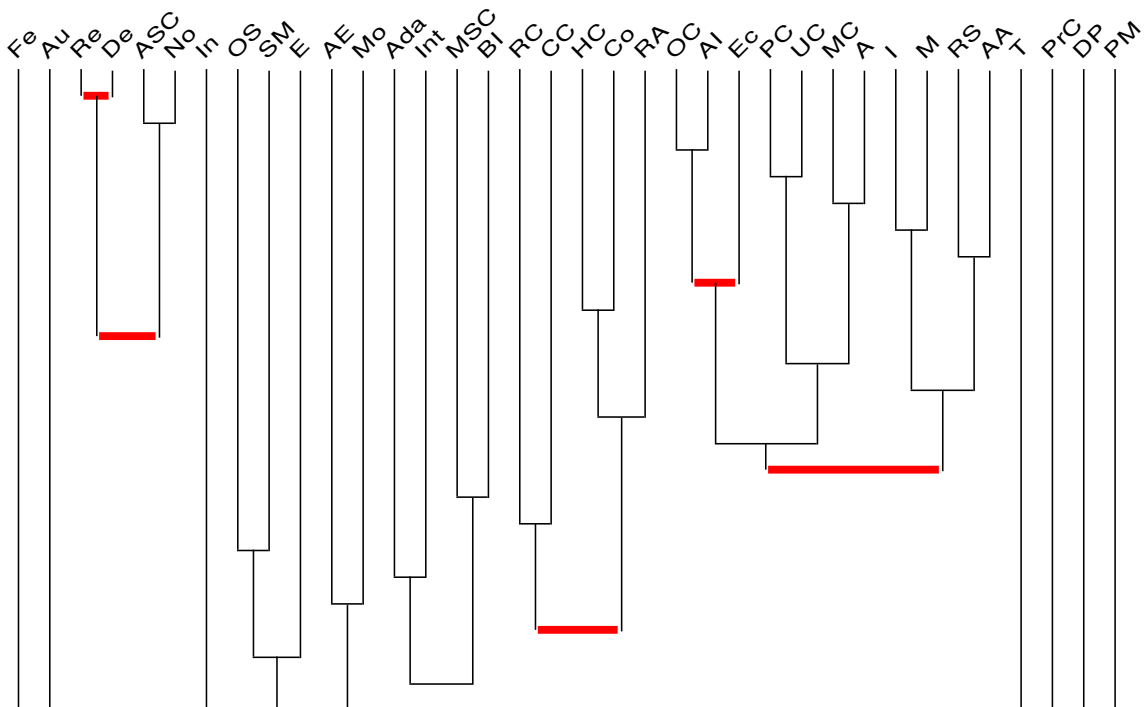
mas essas comparações estavam no nível nostálgico. Não havia uma relação sócio-histórica no sentido de compreensão de causas que repercutissem na vida atual. Os aprendizes ficavam nas lembranças, de como eram as tecnologias no passado, mesmo sendo instigados pelos mediadores, não estabeleciam relações com o próprio contexto.

Ampliou-se também o número de aprendizes que passaram a interagir com as tecnologias sem depender tanto dos mediadores ou da repetição de seus procedimentos. Conforme mostra a variável RC (Reflexão sobre Elementos Concretos), os aprendizes começaram a refletir sobre as operações concretas ou sobre os procedimentos que deveriam realizar ao interagirem com os recursos tecnológicos. A desenvoltura sensório-motora contribuiu para que os aprendizes ficassem mais independentes e se adaptassem, sem o peso da insegurança, aos recursos técnicos, para operar principalmente os elementos concretos.

Após superarem a insegurança e o fetiche diante da tecnologia, os aprendizes passaram a se adaptar melhor ao manuseio dos recursos. Por isso, esse estágio foi denominado de Adaptação. Houve um avanço no que diz respeito ao processo de letramentos. Os aprendizes começaram a articular operações simples e a decodificar os elementos, principalmente visíveis ou concretos. No entanto, esse estágio do processo de construção de letramentos ainda era bastante primário, sem consciência crítica, pois ainda não codificavam signos e, muito menos, davam uso social aos elementos decodificados. Na concepção de Freire (2003a), pode ser dito que os aprendizes ainda se encontravam no estágio de consciência acrítica ou transitivo-ingênua, apesar de que houve um avanço em relação ao estágio anterior, pois os aprendizes passaram a articular reflexões; no entanto, estas reflexões eram triviais, sobre o que apenas viam ou sobre o que manipulavam concretamente.

Na figura 66, a árvore de similaridades foi redesenhada com o aparecimento

de outras variáveis que emergiram: MSC (Mensagem sem Contextualização), BI (Buscar Informação), CC (Consciência Crítica), HC (Referência Histórica Contextualizada), Co (Compreensão das Funções das Ferramentas), RA (Reflexão Abstrata), OC (Operações Complexas), AI (Aplicar Informação), Ec (Auxiliar na Economia), PC (Potencializar a Comunicação), UC (Uso Contextualizado das Ferramentas), MC (Mensagens Contextualizadas), A (Autonomia), I (Interação), M (Multiplicador), RS (Rede Social) e AA (Auxiliar na Aprendizagem).



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Categorias\grafico3.csv

Figura 66. Árvore de similaridades formada pelas variáveis da categoria Consciente.

As variáveis T (Transformação), PrC (Produção de Conteúdo), DP (Divulgação de Conteúdo) e PM (Preservação da Memória) ainda não apresentaram ocorrências nas três árvores de similaridades mostradas anteriormente. Outra visão dessa árvore, com maior detalhe, é vista na figura 67.

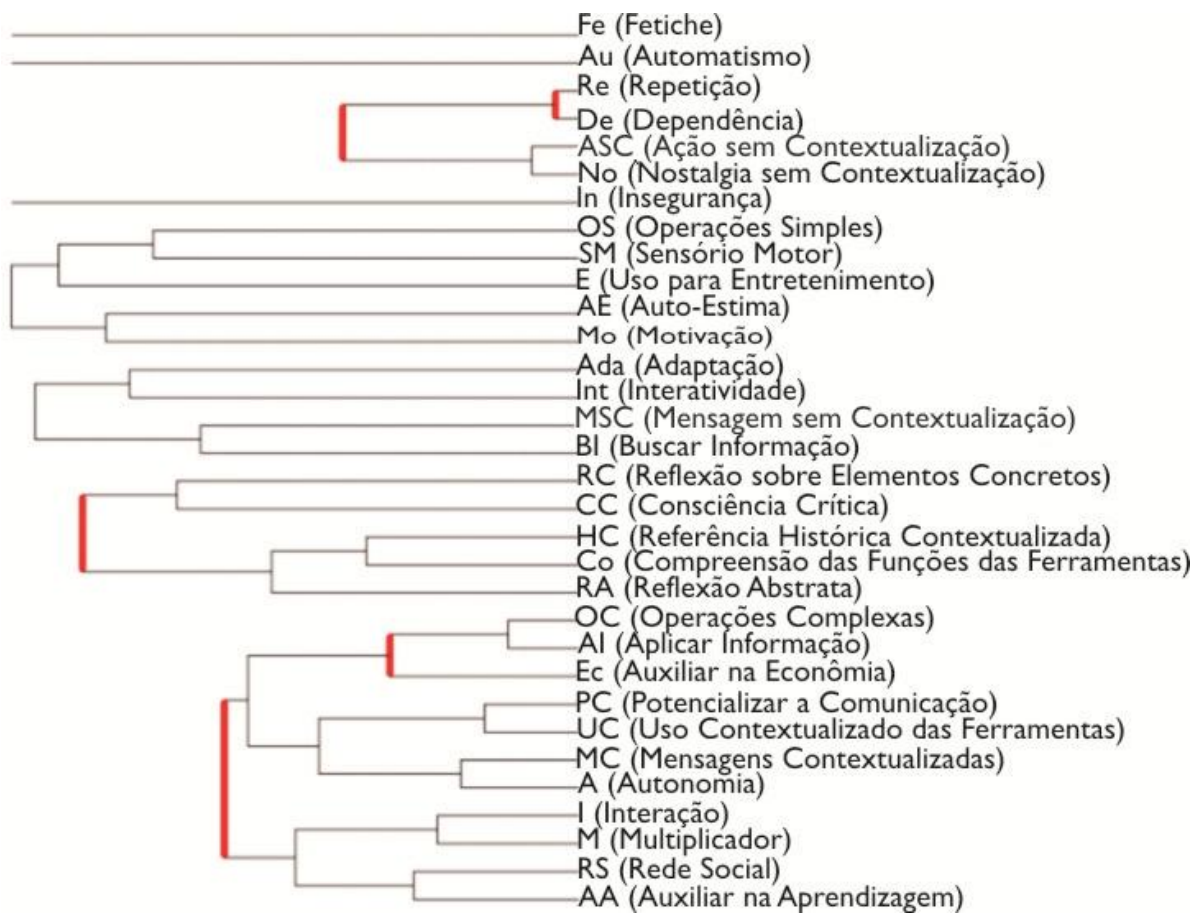


Figura 67. Extrato da árvore de similaridades. Variáveis da categoria Consciente.

É possível visualizar na figura 68 que as variáveis Fe (Fetiche), Au (Automatismo) e In (Insegurança) deixaram de manifestar ocorrências, enquanto que as variáveis Re (Repetição) e De (Dependência) ainda possuem ocorrências, apesar de alcançarem uma média baixa. Re (Repetição) e De (Dependência) formam um nó forte de similaridade, pois abaixaram a média de forma proporcional. Os aprendizes compreendiam suas ações, já não mantinham vínculos fortes de dependência com os mediadores. Da mesma

maneira, não ficavam apenas repetindo o que os mediadores faziam com as tecnologias. Eles tentavam, por conta própria, explorar novas possibilidades com as tecnologias.

As variáveis Re (Repetição) e De (Dependência) ligam fortemente na dupla de variáveis ASC (Ação sem Contextualização) e No (Nostalgia), que também abaixaram o percentual de ocorrências. A ligação dessas variáveis indica que os aprendizes começaram a contextualizar as suas ações com os aspectos sócio-históricos, indo além das lembranças nostálgicas.

As ocorrências manifestadas nas variáveis OS (Operações Simples), SM (Sensório-Motor), E (Entretenimento), AE (Auto-Estima) e Mo (Motivação) chegaram a 100% de ocorrências. As variáveis E (Entretenimento), AE (Auto-Estima) e Mo (Motivação) mantiveram essa porcentagem alcançada no estágio anterior. Nas variáveis (Operações Simples), SM (Sensório-Motor), Ada (Adaptação) e Int (Interatividade), houve um crescimento de ocorrência para 100%. Todos os aprendizes conseguiram realizar operações simples, dominar o aspecto sensório-motor necessário para manipular as tecnologias digitais, conseguiram utilizar os recursos digitais como entretenimento, estavam com a auto-estima elevada e estavam motivados a realizar mais atividades com as tecnologias.

No grupo entre Ada (Adaptação) até BI (Busca de Informação), há ocorrências de similaridades com Ada (Adaptação) e Int (Interatividade), que possuíam valores em torno da média e alteraram para ocorrência de 100%. Dessa forma, a árvore de similaridade revela que os aprendizes conseguiram se adaptar às novas tecnologias e estabelecer interatividade, no sentido aprendiz-máquina. Nesse mesmo grupo, as variáveis MSC (Mensagem sem Contextualização) e BI (Busca de Informação) se conectam, e ficou evidente que o crescimento da capacidade de enviar mensagens estava ligado à

desenvoltura em buscar informações. No entanto, essas mensagens enviadas ou recebidas eram sem contextualização, eram prontas da internet. Os aprendizes buscavam informações da internet e as enviavam, sem fazer referência ao contexto sócio-histórico dos envolvidos.

O grupo formado pelas variáveis que se inicia com RC (Reflexão sobre Elementos Concretos) e vai até a variável RA (Reflexão Abstrata) manifestou ocorrências que tangem um pouco acima da média. A variável RC (Reflexão sobre Elementos Concretos), que já estava presente no estágio anterior, alcançou a maior ocorrência do grupo. Nessa árvore de similaridades, apareceram variáveis que tangem a interatividade e a tomada de consciência. São variáveis novas, ou seja, que ampliaram as ocorrências de 0% para acima da média: MSC (Mensagem sem Contextualização), BI (Buscar Informação), RC (Reflexão sobre Elementos Concretos), CC (Consciência Crítica), HC (Referência Histórica Contextualizada), Co (Compreensão das Funções das Ferramentas) e RA (Reflexão Abstrata). Há um nó forte de similaridade nesse grupo, que demonstra crescimento semelhante das ocorrências. Apesar de emergir a variável MSC (Mensagem sem Contextualização), esse grupo demarca a superação no aspecto adaptativo para a tomada de consciência. Vale ressaltar que nessa mesma árvore de similaridades e no próximo grupo começará a emergir a variável MC (Mensagens Contextualizadas), remetendo à tendência dos aprendizes em conseguir contextualizar as mensagens enviadas.

Os aprendizes avançaram nas reflexões sobre os elementos concretos. Com o olhar pautado mais na criticidade, articularam reflexões sobre as funções das ferramentas digitais, chegando a realizar reflexões abstratas. Com exceção da variável MSC (Mensagem sem Contextualização), as variáveis sinalizaram que os aprendizes fizeram referência aos aspectos históricos vinculados ao próprio contexto durante as manipulações com as ferramentas digitais.

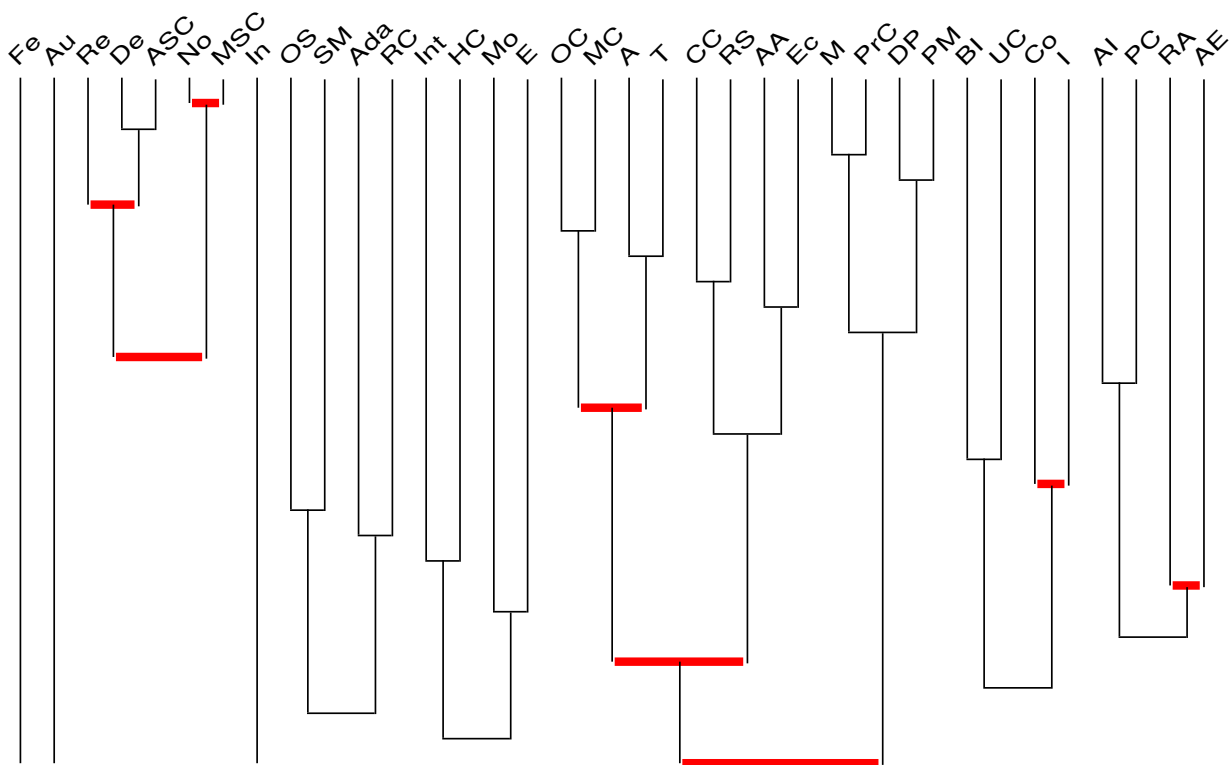
No grupo formado pelas variáveis OC (Operações Complexas), AI (Aplicar

Informação), Ec (Auxiliar na Economia), PC (Potencializar a Comunicação), UC (Uso Contextualizado das Ferramentas), MC (Mensagens Contextualizadas), A (Autonomia), I (Interação), M (Multiplicador), RS (Redes Sociais) e AA (Auxiliar na Aprendizagem), as ocorrências ainda estavam abaixo da média. Essas variáveis formam um grupo de forte similaridade, pois as ocorrências se deram na mesma proporção. Elas exigiam dos aprendizes maior complexidade, tanto no aspecto técnico quanto no reflexivo. Nesse grupo, há outro nó forte de similaridade entre a dupla OC (Operações Complexas) e AI (Aplicar Informação) com a variável Ec (Auxiliar na Economia). O domínio das operações mais complexas possibilitou ao aprendiz, não só acessar informações, mas aplicá-las e, de certa forma, ter uma intenção em favorecer o aspecto econômico. Entretanto, as ocorrências desse grupo ainda estavam abaixo da média. Havia mais intenções ou pensamentos em dar uso às ferramentas, ampliar a comunicação, estabelecer interações e trocar mensagens por e-mail ou redes sociais. A realização dessas ações era de maneira tímida, por parte apenas de alguns aprendizes. Os mesmos aprendizes que manifestavam essas intenções, também começaram a utilizar os recursos digitais para dinamizar a aprendizagem em situações tanto não formais, quanto formais. Por exemplo, o aprendiz que voltou a estudar no programa de Educação de Jovens e Adultos utilizava o sistema de busca para captar informações solicitadas na escola. Alguns aprendizes também tentavam levar informações adquiridas durante as atividades para outros membros da família ou amigos. Tinham a intenção de multiplicar as informações.

Nesse estágio, os aprendizes demonstraram melhor desempenho na tomada de consciência, em compreender os fenômenos que envolviam os recursos tecnológicos. Eles assimilavam a realidade que estava sendo construída, pautados nos aspectos sócio-históricos de suas ações. Diante das tecnologias que os deixavam inseguros, agora se arriscavam, vislumbravam possibilidades de ações. É esse processo que Freire (2003a) denomina de consciência transitivo-crítica, que permite a construção da autonomia, de querer crescer,

de ser mais, de olhar para o mundo e vislumbrar jardins possíveis. Freire (2003a) já disse que a consciência do mundo cresce junta com a consciência de si. "Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo" (Fiori, 1983, p. 9). Dessa forma, ao objetivar o mundo, os aprendizes se colocaram enquanto sujeitos desse mundo que fora construído em estrutura histórica. Os aprendizes historicizaram o próprio mundo. O mundo passou a ser visto como uma realidade construída por sujeitos que agem na história, na micro-história. O coletivo das micro-histórias estrutura o mundo histórico. Assim sendo, o mundo é possível de ser escrito, não é determinista. Os aprendizes podem criar novas histórias, serem autônomos.

Novos avanços no processo de letramentos podem ser visualizados na quarta árvore de similaridades, figura 68. Ela exhibe todas as variáveis que emergiram durante os estágios. A árvore inicia-se com a variável Fe (Fetichismo) e se estende até a variável AE (Auto-Estima).



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Categorias\grafico4.csv

Figura 68. Árvore de similaridades formada pelas variáveis da categoria Transformativo.

Para facilitar a visualização do conjunto das variáveis, a figura 69 apresenta a árvore de similaridade de outra maneira, com as respectivas denominações dessas variáveis.

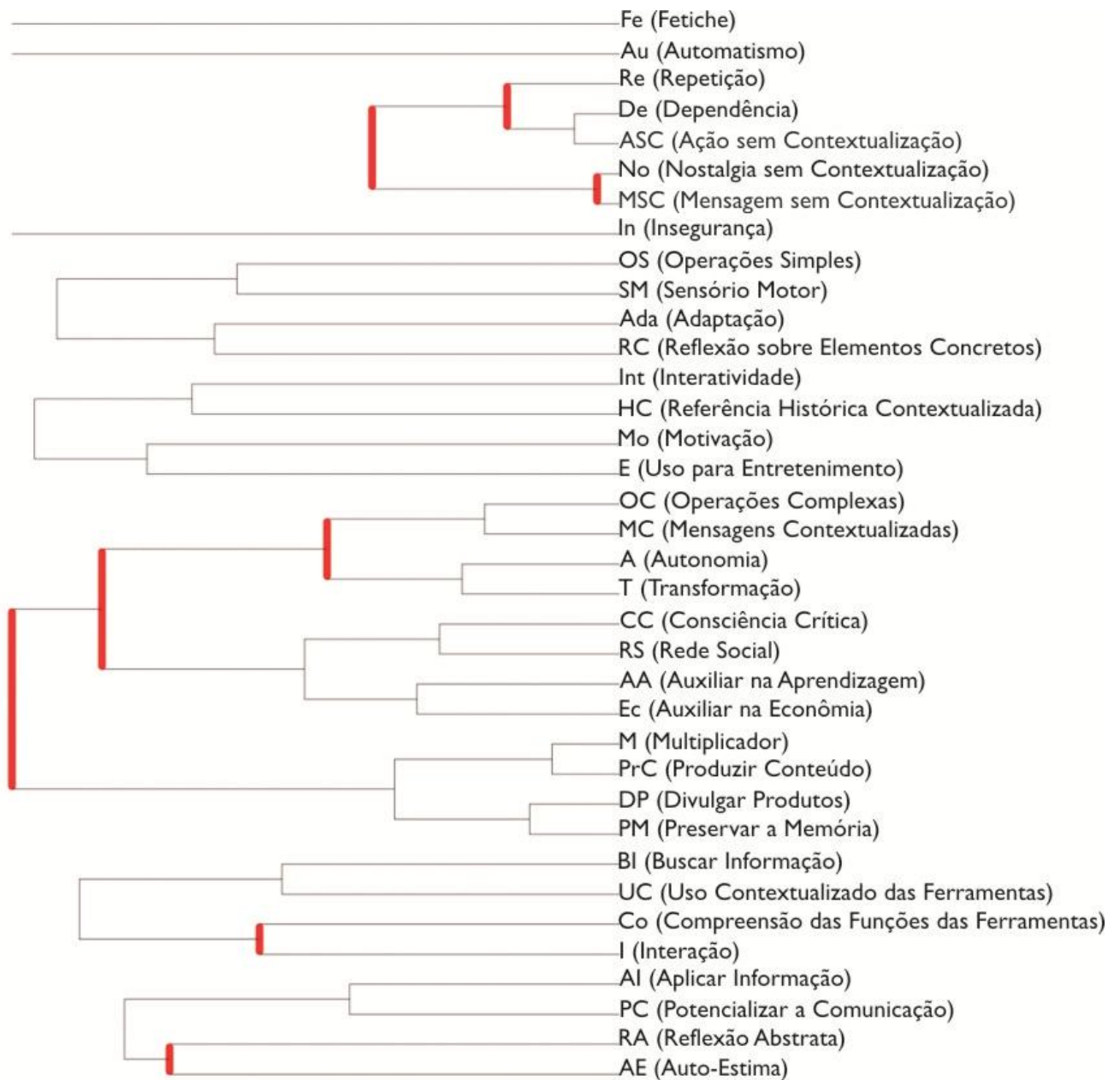


Figura 69. Árvore de similaridades formada pelas variáveis da categoria Transformativo.

As variáveis Fe (Fetiche), Au (Automatismo) e In (Insegurança) não apresentaram ocorrências neste estágio. Ao desconsiderá-las, é possível dividir a árvore de similaridades em seis grupos: o primeiro foi formado pelas variáveis Re (Repetição) até MSC (Mensagem sem Contextualização); o segundo, OS (Operações Simples) até RC (Reflexão sobre Elementos

Concretos); o terceiro, Int (Interatividade) a E (Entretenimento); o quarto, OC (Operações Complexas) a PM (Preservar a Memória); o quinto, BI (Buscar Informação) a I (Interação); e o sexto, AI (Aplicar Informação) a AE (Auto-Estima).

As variáveis, que compõem o primeiro grupo da árvore de similaridades, apresentaram ocorrências bem abaixo da média. As variáveis No (Nostalgia) e MSC (Mensagem sem Contextualização) apresentam um nó forte de similaridades, pois, a diminuição de ocorrências dessas variáveis é proporcional. O nó forte de similaridade sinaliza que os aprendizes foram além da fala nostálgica, passaram a contextualizar as ações pautadas nos aspectos históricos e também na realidade atual.

A variável Re faz um elo forte de similaridade com as variáveis De (Dependência) e ASC (Ação sem Contextualização). Essas variáveis estão interligadas por outro nó forte de similaridades, conforme podem ser vistas na figura 70.

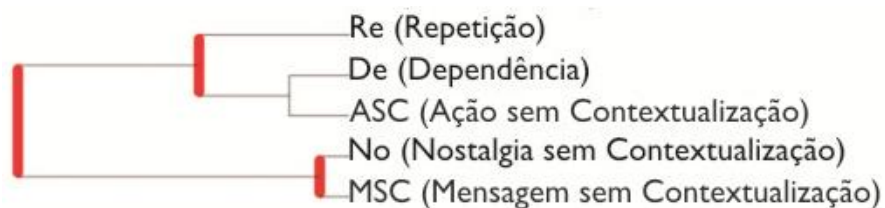


Figura 70. Extrato da árvore de similaridades. Variáveis da categoria Transformativo.

Poucos aprendizes ainda mantinham ocorrências de repetição. Os mesmos que agiam de maneira a reproduzir essas ações possuíam vínculos de dependência para com os mediadores. Há também ocorrências que revelam que algumas ações dos aprendizes eram realizadas sem contextualização. Se não houve contextualização por parte de alguns aprendizes, muito menos eles poderiam promover descontextualização, o que dificultou o processo de construção de letramentos.

A fala nostálgica dos aprendizes, quando manipulavam as tecnologias digitais, também diminuiu significativamente. Os poucos aprendizes que ainda a mantinham estavam apegados ao passado, sem estabelecer relações com o contexto atual. Houve também redução de envio de mensagens prontas e captadas da internet. Eram mensagens que não possuíam vínculo significativo entre os interlocutores. A falta de estabelecer vínculos com o contexto configura-se em uma consciência desprovida de criticidade. Para Freire (2003a), a criticidade “implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade” (p.69). Contudo, nesse estágio foram poucas as manifestações acríticas, sem vínculos contextuais.

A árvore de similaridades do atual estágio revelou que algumas variáveis que indicavam dificuldades dos aprendizes continuaram a emergir, apesar de que suas ocorrências diminuíram significativamente.

Na figura 71, é possível visualizar um grupo de variáveis, cujas ocorrências mantiveram ou alcançaram a 100%. As variáveis OS (Operações Simples) e SM (Sensório-Motor) estão interligadas, o que demonstra similaridades nas ocorrências dos aprendizes serem capazes de realizar operações simples e terem desenvolvimentos sensório-motoras para realizar as atividades com as tecnologias digitais.

Nesse grupo, há a dupla de variáveis Ada (Adaptação) e RC (Reflexão sobre Elementos Concretos), que estão vinculadas por ocorrências semelhantes, o que demonstra relações com a capacidade de adaptação dos aprendizes em utilizar os recursos da informática com a reflexão sobre os elementos concretos, visíveis aos olhos dos aprendizes.

O par OS (Operações Simples) e SM (Sensório-Motor) formou uma subvariável

de similaridade com o par Ada (Adaptação) e RC (Reflexão sobre Elementos Concretos). Nessa relação, fica evidente que os aprendizes conseguiram dominar os elementos simples da informática e desenvolveram reflexões durante a manipulação desses elementos.

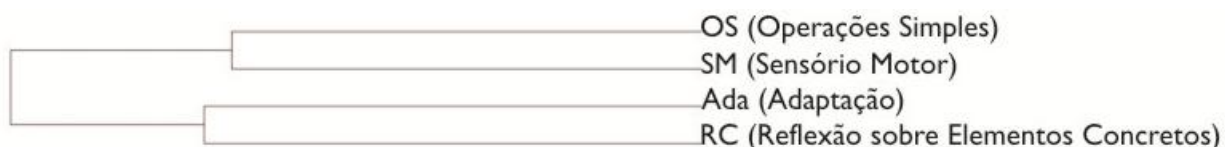


Figura 71. Extrato da árvore de similaridades. Variáveis da categoria Transformativo.

As ocorrências desse grupo evidenciam que os aprendizes eram capazes de decodificar os signos elementares que compunham os recursos tecnológicos. Eles conseguiam “ler” e articular raciocínios básicos no processo de decodificação. Na medida em que ampliaram o poder de decodificar, aumentaram a escala de visão. Novos horizontes foram traçados e objetivados. Estavam a caminho para a tomada de consciência, já tinham alcançado a fase que Freire (2003a, p.69) denominou de transitividade ingênua, que se caracteriza pela simplicidade das interpretações dos problemas e pela concepção mágica dos fenômenos.

Na figura 72 é possível visualizar as ocorrências das variáveis com ligações, apesar de singelas, entre Int (Interatividade) e HC (Referência Histórica Contextualizada); e entre as variáveis Mo (Motivação) e E (Entretenimento). Essas duplas se conectaram, revelando similaridades entre si.

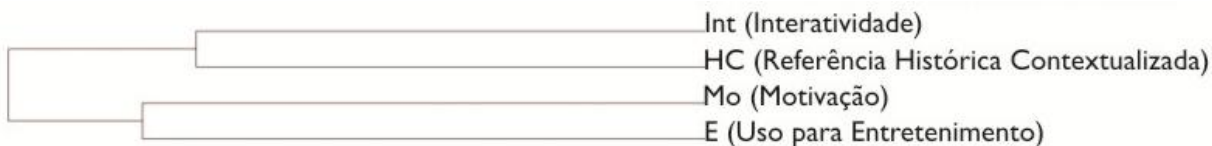


Figura 72. Extrato da árvore de similaridades. Variáveis da categoria Transformativo.

Ao observar a figura 72, pode-se relacionar o domínio da interatividade com as referências históricas estabelecidas pelos aprendizes durante as atividades com

a informática. Todos os aprendizes conseguiram, a seus modos, estabelecer interatividade com a tecnologia, principalmente quando desenvolviam alguma ação voltada para o entretenimento. Eles puderam jogar por meio da internet, entrar em determinados sites, acessar vídeos, entre outros. A variável HC (Referência Histórica Contextualizada) demonstrou ocorrências similares com a variável Int (Interatividade), ou seja, os aprendizes já dominavam a interatividade e conseguiam, em determinadas atividades com os recursos digitais, fazer referências históricas contextualizadas com a situação atual. A variável Mo (Motivação) e E (Entretenimento) também apresentaram similaridades. As variáveis desse grupo manifestaram ocorrências similares, indicando que os aprendizes estabeleceram domínio da interatividade, uso das tecnologias para a interatividade, mantiveram a motivação e, na mesma porcentagem, estabeleceram vínculos contextuais.

Essas variáveis demonstram que os aprendizes já tinham alcançado, pelo menos, o nível fraco dos letramentos. O nível mais forte é visto nas ocorrências das variáveis da figura 73, quando elas sinalizam a apropriação dos recursos tecnológicos para dar uso social contextualizado.

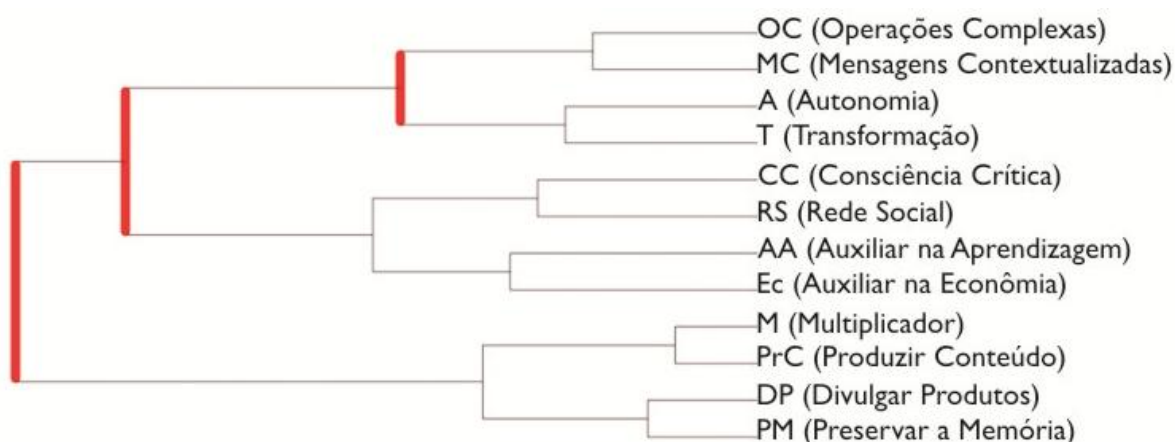


Figura 73. Extrato da árvore de similaridades. Variáveis da categoria Transformativo.

As variáveis desse grupo não alcançaram ocorrências de 100%, mas superaram a média. Isso demonstra que os aprendizes avançaram no processo

de construção de letramentos, desenvolvendo ações mais complexas, deixando a postura de receptores ou apenas de decodificadores, para serem emissores, codificadores.

Na figura 73, existem as variáveis OC (Operações Complexas) e MC (Mensagens Contextualizadas), que se interconectam em similaridades próximas. As variáveis A (Autonomia) e T (Transformação) formam uma conexão de similaridades que se liga por meio de um nó forte em OC (Operações Complexas) e MC (Mensagens Contextualizadas). A dupla de variáveis CC (Consciência Crítica) e RS (Rede Social) está ligada a AA (Auxiliar na Aprendizagem) e Ec (Auxiliar na Economia). Ambas as duplas se conectam em similaridades fortes com as duas duplas iniciais. Esse complexo também mantém ligação significativa com as duplas de variáveis M (Multiplicador) e PrC (Produção de Conteúdo), DP (Divulgar Produtos) e PM (Preservar a Memória).

A variável OC (Operações Complexas), ligada à MC (Mensagens Contextualizadas), mostra que ambas possuem ocorrências muito próximas. É possível entender que essa relação se constituiu uma vez que os aprendizes superaram a fase de operações básicas e passaram a articular operações complexas, encontrando saídas para os problemas de hardware e software que surgiam. O gráfico indica que essas performances mais arrojadas estão ligadas às ocorrências do uso de e-mail e de plataformas de redes sociais para enviar mensagens significativas, mais contextualizadas.

Fica também evidente a coerência entre as similaridades das ocorrências entre as variáveis A (Autonomia) e T (Transformação). A autonomia foi um pré-requisito para que ocorressem transformações significativas nos aprendizes, para que eles pudessem se apropriar dos recursos tecnológicos e dar sentidos a eles. Por outro lado, para a construção da autonomia, os aprendizes tiveram que se transformar, descontextualizar as condições que os limitavam para mudar. Na árvore de similaridade do estágio anterior, a autonomia começou a

se esboçar, mas ganhou maior ocorrência neste estágio. No estágio anterior, a autonomia desenvolveu-se mais em relação às intenções ou ao pensamento. Por exemplo, foram autônomos na intenção de se comunicarem com os familiares e, para isso, lançaram mão de recursos digitais que facilitassem tais ações. Porém, a comunicação contextualizada não se realizou no estágio anterior. A prática efetiva ou a recontextualização ocorreu de fato neste estágio, quando puderam utilizar o e-mail e recursos das redes sociais para trocar informações com parentes e amigos. Na recontextualização, ocorreu a transformação não só no nível do pensamento, mas também da práxis. Os aprendizes mudaram o modo de compreender as tecnologias digitais e deram uso social a elas em diversas situações específicas.

A árvore de similaridades aponta uma aproximação entre as variáveis CC (Consciência Crítica) e RS (Rede Social). As ocorrências de ambas variáveis se superaram neste estágio em relação ao anterior. Para visualizar a relação entre as duas variáveis, torna-se relevante recorrer a Freire (2003a), quando diz que a consciência crítica não se desenvolve isolada do mundo, ela é comunicante às coisas do mundo. O diálogo é o próprio movimento que constitui a consciência, uma consciência relacional ou dialógica, ampla ao mundo, por isso, a consciência de mundo. Quando os aprendizes ampliaram suas redes sociais, estavam ampliando a consciência de mundo. O aprendiz percebeu a si em relação ao outro, tomou consciência de si, intersubjetivou-se, para dialogar com o mundo.

As variáveis AA (Auxiliar na Aprendizagem) e Ec (Auxiliar na Economia) estão interligadas e servem como exemplos de como os aprendizes utilizaram as tecnologias digitais para se fazerem presentes no mundo. As ocorrências nessas variáveis demonstram que as ferramentas foram utilizadas para colaborar com a aprendizagem, seja de maneira formal ou não formal. A aquisição de novas informações permitiu que os aprendizes estabelecessem maior profundidade de interpretação dos problemas, como ocorreu com o

aprendiz que solicitou à empresa de serviços de internet que revisse os serviços prestados, pois estavam aquém do contrato. Ele acessou informações da própria internet e mediu a qualidade do sinal que recebia em casa. O uso das tecnologias digitais para auxiliar na economia também está vinculado às redes sociais. Muitos aprendizes passaram a utilizar as plataformas de redes sociais para estabelecerem diálogos mais constantes com os parentes e amigos. Alegavam que contribuía para amenizar o gasto excessivo com ligações interurbanas.

As ocorrências nas variáveis M (Multiplicador) e PrC (Produção de Conteúdos) indicam a condição dos aprendizes em serem autores, construtores de informações ou potências em serem agentes de transformação. A variável M (Multiplicador) mostra ocorrências dos aprendizes atuando como multiplicadores de informações. A partir das informações adquiridas nos encontros, os aprendizes auxiliavam os familiares ou amigos quando conheciam o assunto. Várias vezes, levavam os problemas para os encontros para que os mediadores pudessem auxiliá-los e, após, eles pudessem retornar ao núcleo familiar e repassar a informação. A questão de ser multiplicador, de ser líder, está diretamente relacionada com a variável PrC (Produção de Conteúdos), que remete a um aprendiz autor, construtor de conteúdos, que não fica apenas na recepção de informações, ao contrário, que cria, produz, codifica signos, escreve o mundo.

As variáveis DP (Divulgar Produtos) e PM (Preservar a Memória) apresentaram ocorrências semelhantes de M (Multiplicador) e PrC (Produzir Conteúdo). Essas variáveis apresentam indicativos que os aprendizes estavam na postura de partícipes, com inserções de informações. Não aceitavam mais ficar na postura de recepção, sem serem criadores.

Os aprendizes tiveram a preocupação em inserir fotografias de seus produtos nas plataformas de redes sociais, a fim de torná-los públicos, de divulgá-los.

Compreenderam que as ferramentas digitais são recursos tecnológicos para escreverem realidades que não alcançavam. Além de ampliação de realidades, de decisão política de fazer parte dessas realidades, os aprendizes se viram na condição de criadores, que os produtos desenvolvidos por eles, poderiam estar na rede, não só os trabalhos de personagens presentes em programas de televisão.

A variável PM (Preservar a Memória) indica ocorrências do uso de plataformas digitais para preservar a memória da família por meio de divulgação e organização de arquivos de fotografias. Os idosos aprendizes demonstraram forte sensibilidade em querer reunir toda a família por meio da fotografia. Havia uma preocupação em criar laços afetivos por meio de imagens que pudessem garantir lembranças no futuro, preservassem os significados sensíveis e culturais de suas famílias.

As quatro variáveis M (Multiplicador), PrC (Produzir Conteúdo), DP (Divulgar Produtos) e PM (Preservar a Memória) estavam interligadas por dois fios condutores: família/amigos e trabalhos manuais ou criações poéticas. Foram temas de interesse forte dos aprendizes, que favoreceram o processo de construção de letramentos. Como já disse Freire (1980), "Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis" (p. 32). Escolher o próprio tema instigou o aprendiz a tomar consciência de sua realidade. A práxis sobre a realidade possibilitou ao aprendiz tomar decisões, realizar escolhas, ser livre. Ao trabalhar e refletir sobre o próprio contexto, os aprendizes foram se vendo, construindo habilidades novas e integrando-as em suas culturas; em consequência, transformando-se. Os aprendizes tomaram consciência de que não vivem em um presente eterno. São sujeitos históricos e escritores de épocas futuras.

A árvore de similaridades também apresentou ocorrências distintas no quinto e

sexto grupos de variáveis. O quinto grupo, figura 74, é formado pelas variáveis BI (Buscar Informação) e UC (Uso Contextualizado das Ferramentas), que se conectam por ligação simples; e pelas variáveis Co (Compreensão das Funções das Ferramentas) e I (Interação), ligadas por um nó de similaridades.

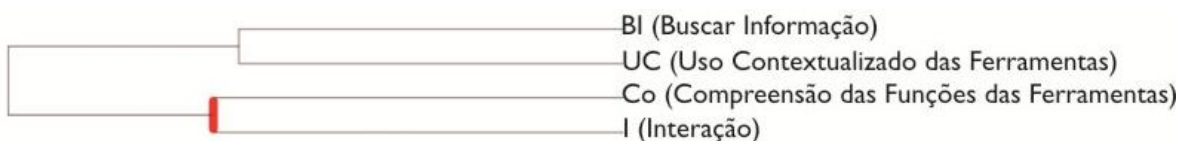


Figura 74. Extrato da árvore de similaridades. Variáveis da categoria Transformativo.

Neste estágio que os aprendizes conseguiram alcançar durante o processo de letramentos, quase a totalidade dos aprendizes desenvolveu habilidades de buscar informações que fizessem sentido para eles. Semelhante à busca por informações, os aprendizes utilizavam as ferramentas digitais dentro de um contexto específico para utilizar e-mail, redes sociais, processador de texto, entre outras. No estágio anterior, poucos aprendizes conseguiram dar uso contextualizado às ferramentas digitais. No estágio atual, esse tipo de uso quase alcançou 100%.

Esses aspectos das variáveis BI (Buscar Informação) e UC (Uso Contextualizado das Ferramentas) demonstram características semelhantes com as variáveis Co (Compreensão das Funções das Ferramentas) e I (Interação). As ocorrências dessas últimas duas variáveis remetem à habilidade de compreensão e domínio sobre as ferramentas digitais, a ponto dos aprendizes estabelecerem interações, para além da interatividade. Os aprendizes entenderam as funções das ferramentas e procuravam utilizá-las no contexto de suas vidas.

O sexto grupo, figura 75, é formado pelas variáveis AI (Aplicar Informação), PC (Potencializar a Comunicação), RA (Reflexão Abstrata) e AE (Auto-Estima).



Figura 75. Extrato da árvore de similaridades. Variáveis da categoria Transformativo.

A variável AI (Aplicar Informação) conecta-se com a variável PC (Potencializar a Comunicação) em ligação simples de similaridade. As ocorrências em ambas variáveis sinalizam que os aprendizes estavam dando uso às ferramentas digitais para promover novos acontecimentos, seja na aplicação de informações coletadas da internet ou para estender a oralidade no processo de comunicação, que antes era inviável.

A variável RA (Reflexão Abstrata) estabelece ligação com AE (Auto-Estima). Os indicativos dessas variáveis levam, no presente estágio que os aprendizes alcançaram, à construção do sentimento de empoderamento. Os aprendizes obtiveram a capacidade de articular reflexões mais complexas, para o intangível, o que se assemelhou com as ocorrências da auto-estima mantida pelos aprendizes.

Na práxis de recontextualizar, dar sentido as suas ações, os aprendizes se descobriram criadores de novos mundos, desenvolveram poéticas na rede virtual, não para viver, mas para existir, agir, participar, modificar, estender-se aos territórios que antes eram proibidos. Para Freire (2003a), a “consciência da” e a “ação sobre a realidade” são elementos constituintes do ato de transformação. Eles estavam presentes no fenômeno de letramentos a partir dos aspectos intrínsecos ao sujeito, que o levavam ao conhecimento de si e de mundo, e da ação sobre a realidade, da práxis transformativa. Essa ação transformadora foi a postura libertadora dos aprendizes. Eles se libertaram de sedimentos e ideias que os impediam de se inserirem na teia do saber e da criação. Os aprendizes fizeram intervenções, construíram novas proposições. A ação libertadora estabeleceu nova estrutura de vínculo social, de sujeitos

participativos e ativos no mundo. Esse novo vínculo tende a se formar em estrutura cultural, de sujeitos que fazem uso das TDIC para construir ideias e sentidos, tomar decisões e produzir expressões.

5.4. ÁRVORES DE SIMILARIDADES NOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO

As tarefas com os canais de comunicação não foram realizadas com a discriminação de apenas um canal. Os canais se integravam, se convergiam e interagiam durante as práticas. Entretanto, foi possível detectar expressividades salientes, seja na observação *in loco* ou a partir das análises dos trabalhos que os aprendizes desenvolviam. Assim, pode-se verificar qual canal se destacava em uma determinada situação.

No início das atividades, os aprendizes utilizaram os canais de comunicação focados apenas no contexto do local dos encontros - nos laboratórios de informática. Não havia extensões dialógicas ou relações para além daquele ambiente. Com o uso dos canais de comunicação, a visão sobre o contexto foi ampliada, passaram a inserir questões socioculturais, a própria história de vida, a família, os amigos, os hábitos, o antigo trabalho e os hobbies. A tomada de consciência e a contextualização se estenderam para as suas realidades. Os aprendizes descobriram novos mundos, quando passaram a articular, com maiores habilidades, os recursos digitais e as possibilidades dos canais de comunicação. Passaram a ter novas visões e perceberam que poderiam ir além do contexto - muitos foram. Utilizaram os canais de comunicação para serem autores e co-autores.

Os canais de comunicação foram utilizados, de maneira mais complexa,

principalmente nas atividades de busca de informações, troca de mensagens, uso da rede social, entretenimento, produção de conteúdos, divulgação de produtos e preservação da memória.

A seguir, serão mostradas as análises de ocorrências significativas dos canais de comunicação oral, escrito, visual, sinestésico e digital nessas sete atividades. Vale ressaltar que as atividades foram analisadas durante o desenvolvimento do projeto, não apenas em um encontro. Foram observados quais os principais canais de comunicação manifestados pelos aprendizes em cada uma dessas atividades.

Para contribuir com a análise do uso dos canais de comunicação, foram utilizados gráficos de barras e árvores de similaridades nas sete atividades selecionadas. Eles apresentam as ocorrências das variáveis Oral, Escrito, Sinestésico, Visual e Digital nas atividades de busca de informações, troca de mensagens, uso da rede social, entretenimento, produção de conteúdos, divulgação de produtos e preservação da memória.

5.4.1. BUSCAR INFORMAÇÃO

Na atividade de buscar informações, foi observado em quais canais de comunicação os aprendizes mais se expressavam ou quais utilizavam para entrar em sistemas de busca e procurar informações desejadas. O uso dos canais de comunicação nessa atividade pode ser melhor visualizada no gráfico de barras, figura 76.

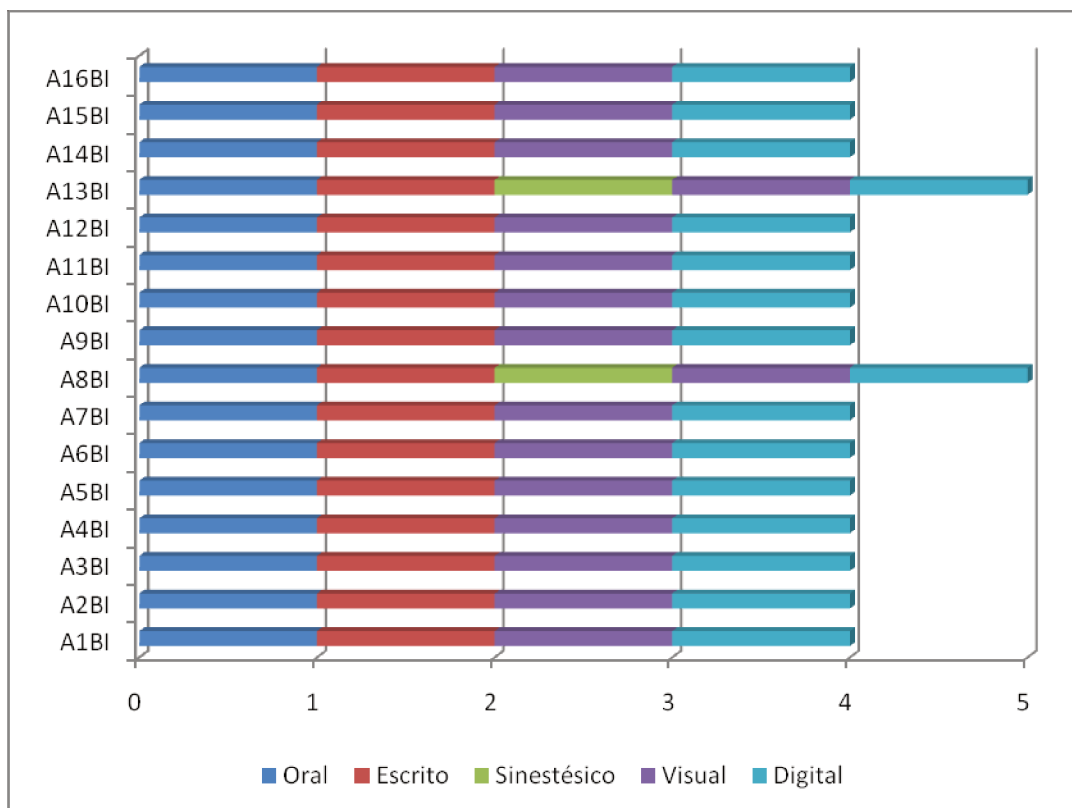
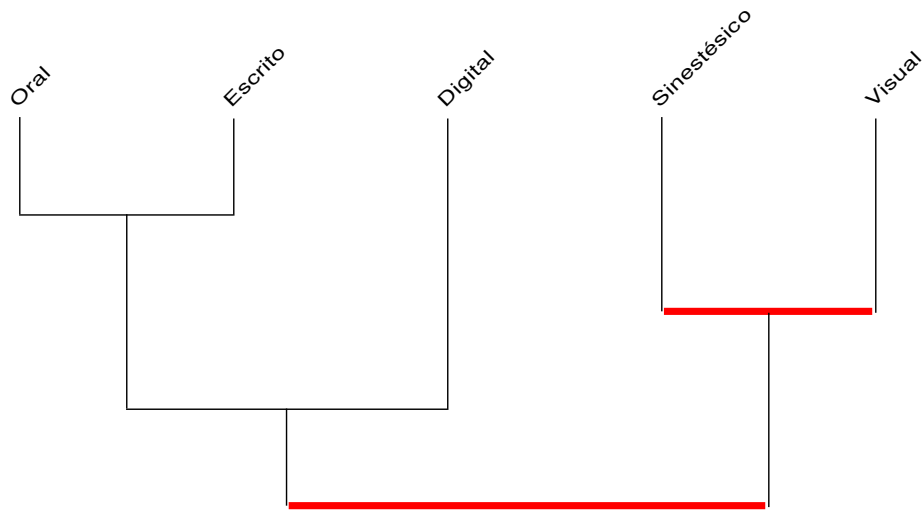


Figura 76. Uso dos canais de comunicação na atividade de buscar informações.

Entre os dezesseis aprendizes participantes do projeto, apenas dois utilizaram todos os canais de comunicação – oral, escrito, visual, sinestésico e digital. Os dois aprendizes foram os únicos que manifestaram o canal sinestésico de maneira mais expressiva. As variáveis Oral, Escrito, Visual e Digital apresentaram ocorrências na prática de buscar informações de todos os aprendizes.

A árvore de similaridades, figura 77, gerada pelo software CHIC, permite visualizar, de uma outra maneira, as relações entre os canais de comunicação na atividade de buscar informações.



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Canais Comunicação_Atividades\Todos\atividades_canais de comunicação_BI.csv

Figura 77. Árvore de similaridades referente ao uso dos canais de comunicação na atividade de buscar informações.

A árvore de similaridades apresenta proximidades de ocorrências entre as variáveis Oral e Escrito, sinalizando que os canais oral e escrito foram fortemente utilizados quando os alunos realizaram as atividades de buscar informações. A oralidade foi mais utilizada “fora” do virtual, enquanto que a escrita foi mais no virtual. Ambas variáveis conectaram-se com a Digital, tendo em vista que esta também possuía ocorrências similares com a Oral e a Escrito. Esse grupo de variável está ligado, por nó significativo, na dupla Sinestésico e Visual, o que indica forte semelhanças de ocorrências entre os canais de comunicação. Isso se deu pelo fato de que os aprendizes articularam quase todos os canais durante a atividade de buscar informações. Eles conversavam, anotavam informações, interessavam-se pelas imagens, acessavam sites específicos etc. Os dois aprendizes que mais se expressavam por sinestesia, levantavam-se de suas cadeiras, tocavam os colegas, gesticulavam. A corporeidade foi um forte elemento de comunicação quando

procuravam informações ou auxiliavam os colegas na busca.

5.4.2. POTENCIALIZAR A COMUNICAÇÃO

Nas atividades de potencializar a comunicação, os aprendizes enviaram e-mails ou mensagens via redes sociais para amigos e familiares. Conforme a figura 78, pode-se observar quais foram os principais canais de comunicação adotados pelos aprendizes nessa atividade.

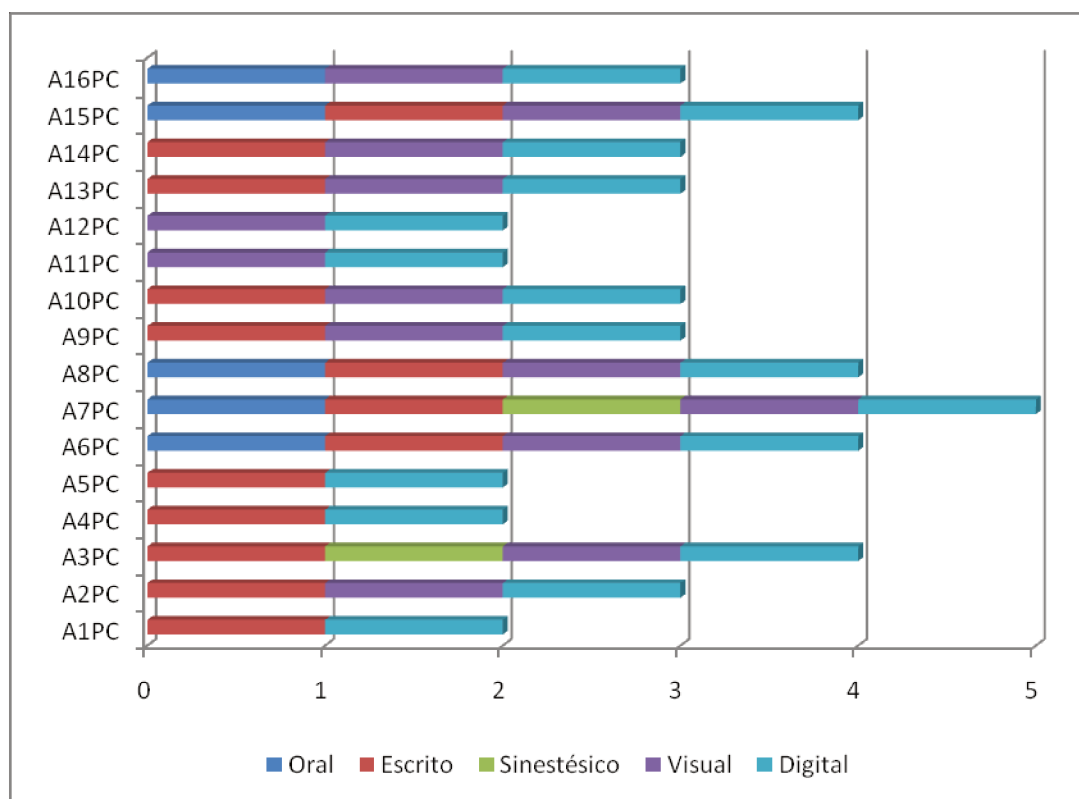
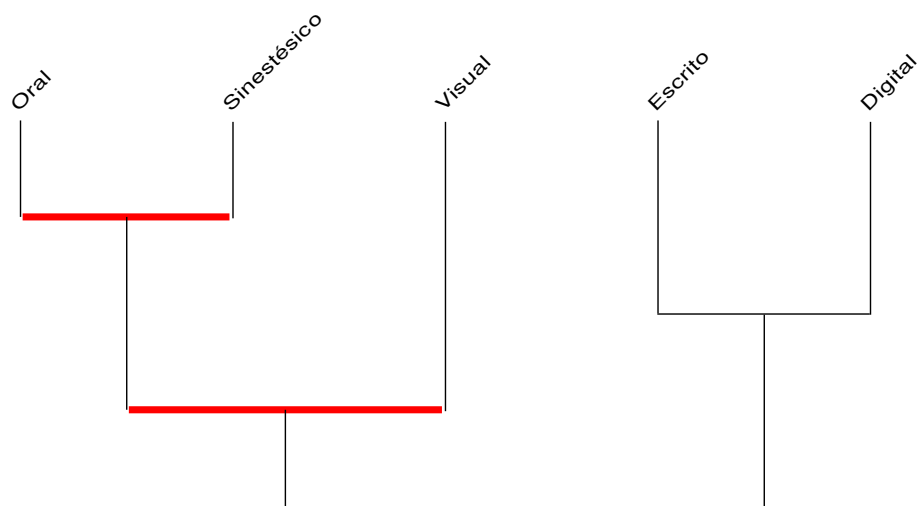


Figura 78. Uso dos canais de comunicação na atividade de potencializar a comunicação.

Nas trocas de mensagens por e-mail ou por ferramentas das redes sociais, um aprendiz utilizou os cinco canais de comunicação – oral, escrito, sinestésico, visual e digital; três aprendizes utilizaram os canais oral, escrito, visual e digital;

digital; um aprendiz manifestou-se com os canais escrito, sinestésico, visual e digital; dois aprendizes manifestaram-se mais expressivamente pelos canais visual e digital; apenas um manifestou-se pelos canais oral, visual e digital; cinco aprendizes utilizaram os canais escrito, visual e digital; e três aprendizes articularam os canais escrito e digital. As maiores ocorrências aconteceram com as variáveis Digital e Escrito. As variáveis Sinestésico e Oral apresentaram baixa ocorrência durante as atividades de comunicação.

A árvore de similaridades, figura 79, permite levantar novas observações sobre as relações dos canais na atividade de potencializar a comunicação.



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Canais Comunicação_Atividades\Todos\atividades_canais de comunicação_PC2.csv

Figura 79. Árvore de similaridades referente ao uso dos canais de comunicação na atividade de potencializar a comunicação.

Na árvore de similaridades gerada, a variável Oral uniu-se à variável Sinestésico, em um nó forte de similaridades. As variáveis Oral e Sinestésico se manifestaram quase que simultâneas. Os aprendizes falavam, gesticulavam e levantavam de onde estavam sentados para falar com os colegas. As

variáveis Oral e Sinestésico estão ligadas na variável Visual. Isso sinaliza que o canal visual foi utilizado com ocorrências semelhantes ao Oral e Sinestésico. Esse grupo de variáveis ligou-se à dupla Escrito e Digital, que manteve semelhanças nas ocorrências. A escrita foi utilizada especificamente junto com o canal digital.

A diversidade de combinações de variáveis indica as múltiplas combinações que os aprendizes utilizaram para realizar práticas de comunicação. Apesar das combinações, houve casos de aprendizes que ficaram restritos a poucos canais. Alguns disponibilizavam imagens no sistema de comunicação das redes sociais; outros, utilizavam a escrita para enviar e-mails; alguns manifestavam forte oralidade, conversavam com os colegas ao produzir e enviar as mensagens.

5.4.3. REDES SOCIAIS

Nas atividades com as redes sociais, os aprendizes acessavam e inseriam textos, fotos e visitavam comunidades de temáticas específicas. Na figura 80, pode ser notado que nem todos os aprendizes utilizaram todos os canais de comunicação.

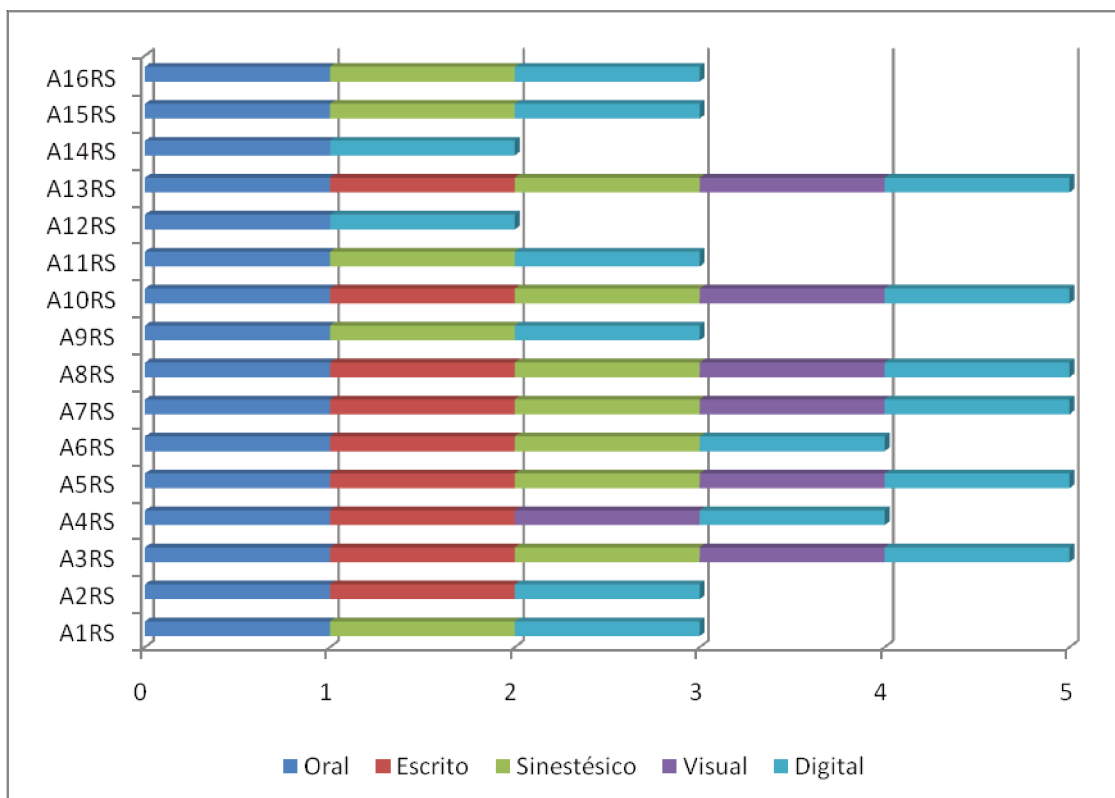
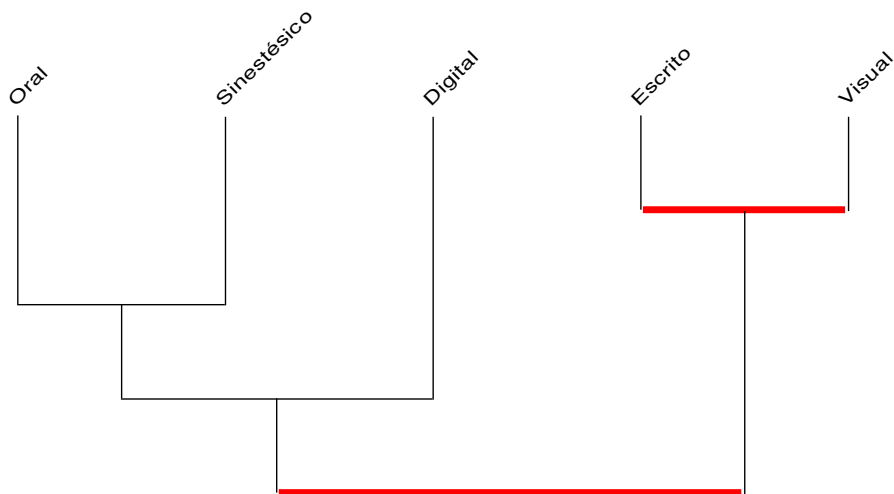


Figura 80. Uso dos canais de comunicação na atividade com redes sociais.

Durante as atividades com redes sociais, seis aprendizes utilizaram os canais de comunicação oral, escrito, visual, sinestésico e digital; dois aprendizes utilizaram os canais oral e digital; cinco aprendizes utilizaram os canais oral, sinestésico e digital; um aprendiz articulou os canais oral, escrito, sinestésico e digital; um aprendiz utilizou o canal oral, escrito, visual e digital; e um aprendiz utilizou o canal oral, escrito e digital. É importante destacar que o canal sinestésico teve ocorrências significativas nas práticas com as redes sociais. Ele se destacou principalmente durante os diálogos e nos momentos de apresentação de produtos aos colegas e aos mediadores.

As relações de similaridades podem ser melhor visualizadas na figura 81. A variável Digital novamente permaneceu no centro, de maneira mais isolada, com ocorrências manifestadas por todos os aprendizes.



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Canais Comunicação_Atividades\Todos\atividades_canais de comunicação_RS.csv

Figura 81. Árvore de similaridades referente ao uso dos canais de comunicação na atividade com redes sociais.

Na árvore de similaridades, as variáveis Escrito e Visual se destacaram com um nó forte de ocorrências similares. Os aprendizes trabalharam nas redes sociais com imagens e textos. Essas duas variáveis se conectaram a outro grupo formado pelas duplas de variáveis Oral e Sinestésico, que formaram uma subvariável Digital. A Oral e a Sinestésico tiveram ocorrências semelhantes principalmente com a apresentação dos próprios produtos, “fora do virtual”.

5.4.4. ENTRETENIMENTO

As atividades envolvendo entretenimento ficaram mais centradas, principalmente, em jogos digitais e acesso aos documentos audiovisuais (música e telenovela). Na figura 82, é possível observar que não foram todos

os aprendizes que utilizaram os cinco canais de comunicação. Os canais digital, visual e sinestésico foram os mais utilizados.

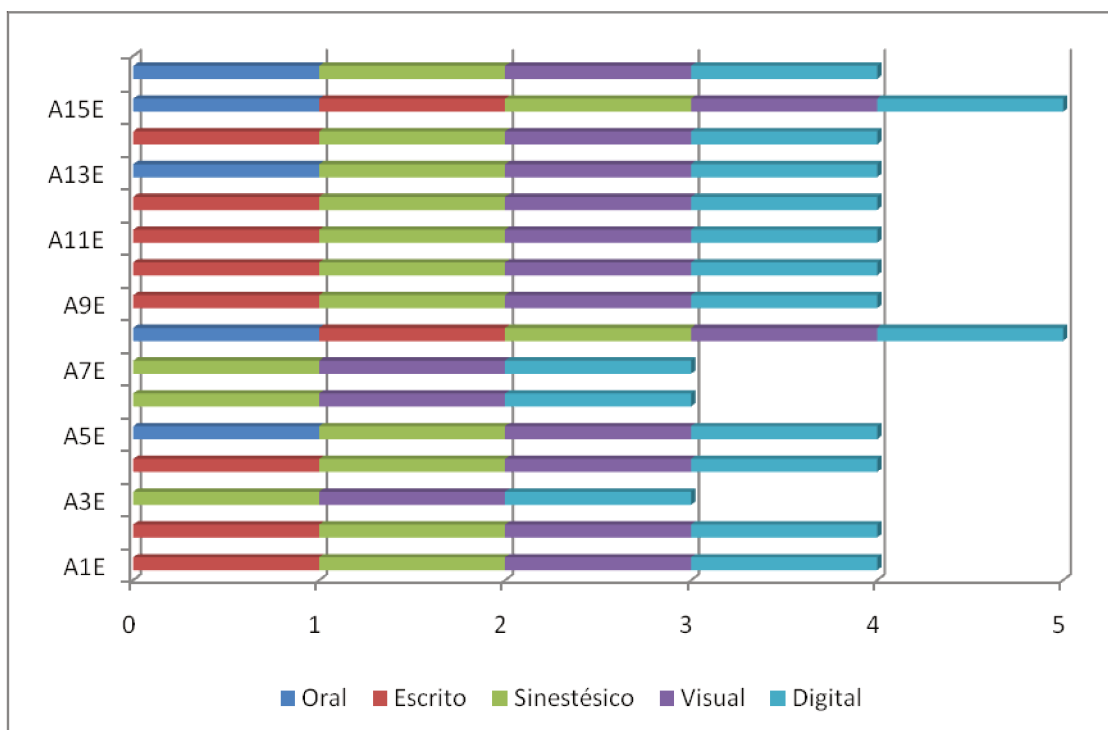
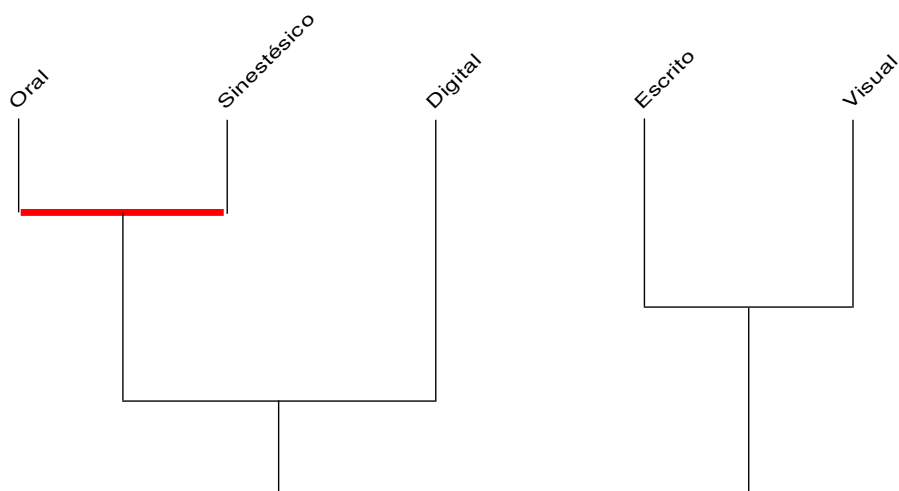


Figura 82. Uso dos canais de comunicação na atividade de entretenimento.

Nas atividades de entretenimentos, apenas dois aprendizes utilizaram os canais de comunicação oral, escrito, sinestésico, visual e digital; três aprendizes utilizaram o canal oral, sinestésico, visual e digital; oito aprendizes se manifestaram com o canal escrito, sinestésico, visual e digital; e três aprendizes se manifestaram mais pelos canais sinestésico, visual e digital. Durante as práticas envolvendo entretenimento, manifestou-se um baixo nível de ocorrências de oralidade.

A árvore de similaridades permite visualizar a combinação dos canais de outra forma, conforme figura 83.



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Canais Comunicação_Atividades\Todos\atividades_canais de comunicação_E.csv

Figura 83. Árvore de similaridades referente ao uso dos canais de comunicação na atividade de entretenimento.

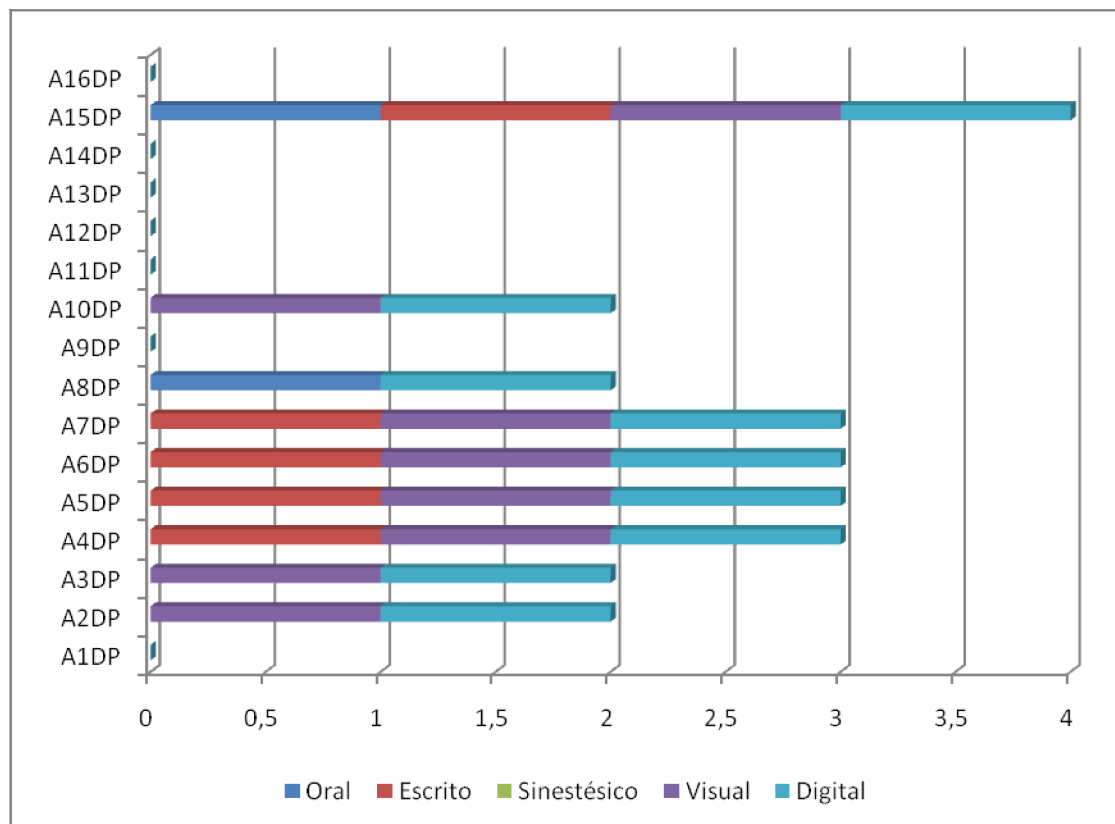
No gráfico da árvore de similaridades, as variáveis Oral e Sinestésico criaram um forte elo de conexão. Quando os aprendizes se expressavam corporalmente, em práticas de entretenimento, eles também articulavam a oralidade. Ligada à dupla de variáveis Oral e Sinestésico, está a subvariável Digital, que demonstrou ter similaridades, principalmente com a variável Sinestésico. Esse grupo se conecta às variáveis Escrito e Visual. Nas práticas de jogos, eram comuns os recursos textuais e visuais a serem trabalhados.

5.4.5. DIVULGAR PRODUTOS

Na atividade de divulgar produtos, principalmente os trabalhos manuais, que os aprendizes realizavam, foi bastante comum o uso da fotografia, por isso há um destaque do canal visual. Por outro lado, de acordo com a figura 84, sete

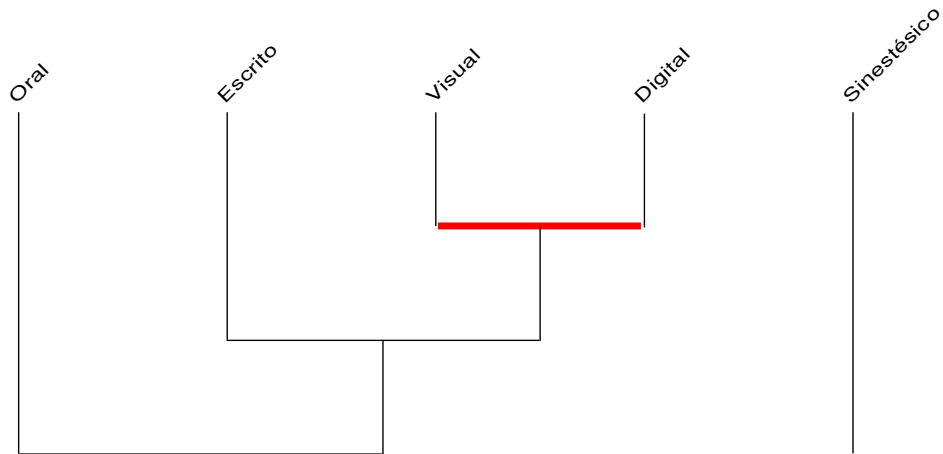
aprendizes não desenvolveram atividades de divulgar produtos, assim sendo, não utilizaram os canais de comunicação.

Figura 84. Uso dos canais de comunicação na atividade de divulgar produtos.



Na atividade divulgar produtos, houve restrição quanto ao uso de alguns canais de comunicação, principalmente o sinestésico e o oral. Nenhum aprendiz manifestou-se expressivamente com o canal sinestésico durante a atividade para divulgar produtos. Com o canal oral, foram dois aprendizes, sendo que um fez combinação com o canal digital. Ele comentava oralmente os produtos que desenvolvia e navegava na internet; no entanto, não utilizou os outros canais para divulgar os produtos. Entre os outros aprendizes, um articulou os canais oral, escrito, visual e digital; três aprendizes manifestaram-se com o canal visual e digital; e quatro aprendizes utilizaram os canais escrito, visual e digital.

Na árvore de similaridades, figura 85, houve uma estruturação diversificada das variáveis. A Digital já não fica tão isolada, conforme estava em outras árvores de similaridades.



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Canais Comunicação_Atividades\Todos\atividades_canais de comunicação_DP.csv

Figura 85. Árvore de similaridades referente ao uso dos canais de comunicação na atividade de divulgar produtos.

Há, na árvore de similaridades, um nó forte entre as variáveis Visual e Digital. Essa relação indica que ambas as variáveis foram as que mais se manifestaram durante as atividades de divulgar produtos, principalmente por meio de fotografias. Elas se conectam com a variável Escrito, formando uma subvariável. Esta subvariável conecta-se com a Oral. As variáveis Oral e Escrito manifestaram ocorrências baixas nas práticas de divulgar produtos. A variável Sinestésico não manifestou ocorrências, dessa forma, está isolada na árvore de similaridades.

5.4.6. PRODUZIR CONTEÚDO

Na atividade em que os aprendizes construíram conteúdos (textos, fotos e vídeos) para serem inseridos nas redes sociais, aparecem todos os canais de comunicação, apesar de que nenhum aprendiz articulou os cinco canais de forma expressiva. A figura 86 mostra que sete aprendizes não desenvolveram a atividade de produção de conteúdos e, assim, não utilizaram os canais de comunicação.

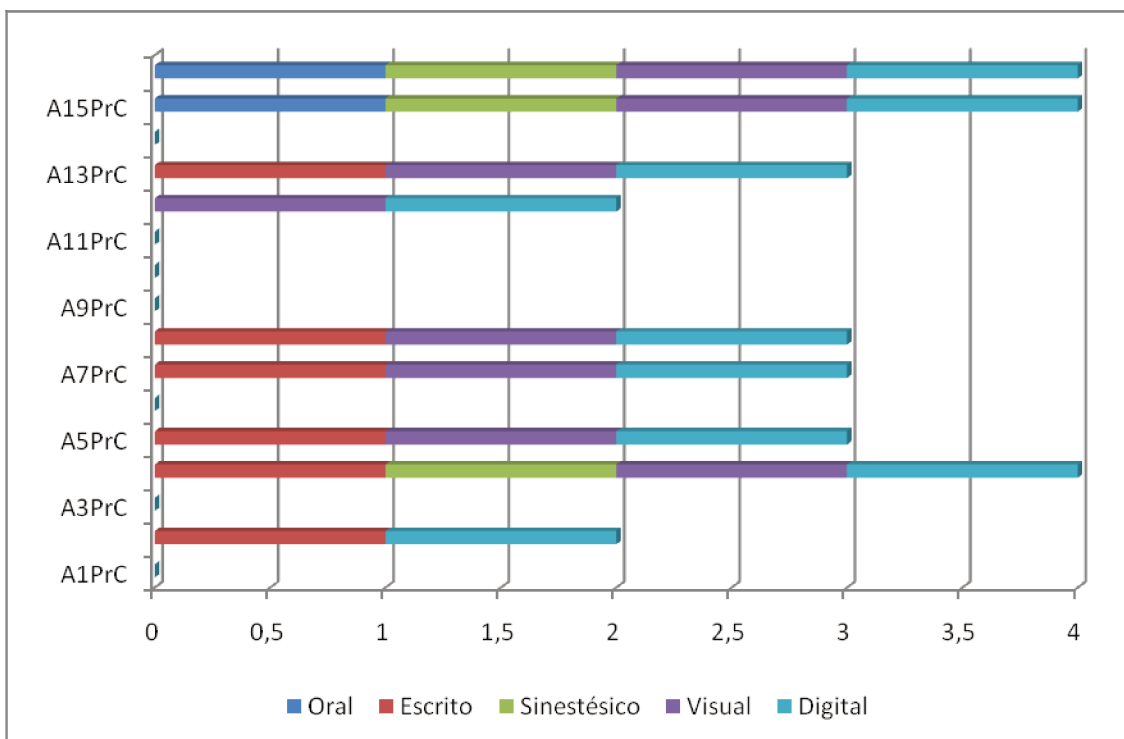
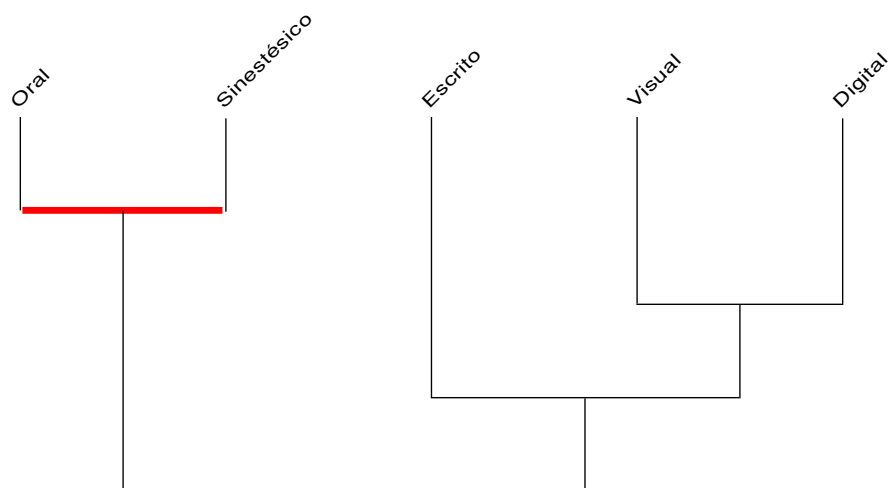


Figura 86. Uso dos canais de comunicação na atividade de produzir conteúdos.

O gráfico de barras indica que dois aprendizes realizaram as atividades com os canais oral, sinestésico, visual e digital; um aprendiz se manifestou com os canais escrito, sinestésico, visual e digital; quatro aprendizes utilizaram os canais escrito, visual e digital; e um aprendiz utilizou o canal escrito e digital.

A atividade de produção de conteúdos exigiu dos aprendizes domínios mais apurados dos canais de comunicação. Destaca-se a produção de vídeos,

utilizando recursos audiovisuais e digitais. Contudo, para essa produção, tiveram que lançar mão da oralidade e expressão corporal. Muitas vezes, as imagens eram acompanhadas de explicações textuais. Dessa forma, a árvore de similaridades, figura 87, apresenta as relações dos canais de comunicação.



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Canais Comunicação_Atividades\Todos\atividades_canais de comunicação_PrC.csv

Figura 87. Árvore de similaridades referente ao uso dos canais de comunicação na atividade de produzir conteúdo.

Na árvore de similaridades, as variáveis Oral e Sinestésico apresentaram forte elo de semelhanças. As duas variáveis obtiveram o menor índice de ocorrência. As variáveis Visual e Digital foram as que mais manifestaram ocorrências. Elas se conectaram ao canal Escrito, formando uma subvariável. O canal escrito se conecta com a dupla Oral e Sinestésico.

As ocorrências da oralidade e sinestesia não estavam todas vinculadas ao canal digital. Ocorreram diálogos e gestualidade entre os aprendizes, principalmente para explicações de técnicas para realizarem algum produto manual. As

imagens e as explicações textuais estiveram vinculadas aos recursos digitais na materialidade do produto.

5.4.7. PRESERVAR A MEMÓRIA

Durante as práticas dos aprendizes voltadas para a preservação da memória foram detectados três canais de comunicação – oral, visual e digital. Conforme pode ser visto na figura 88, nove aprendizes conseguiram realizar ações voltadas para a prática de preservação da memória.

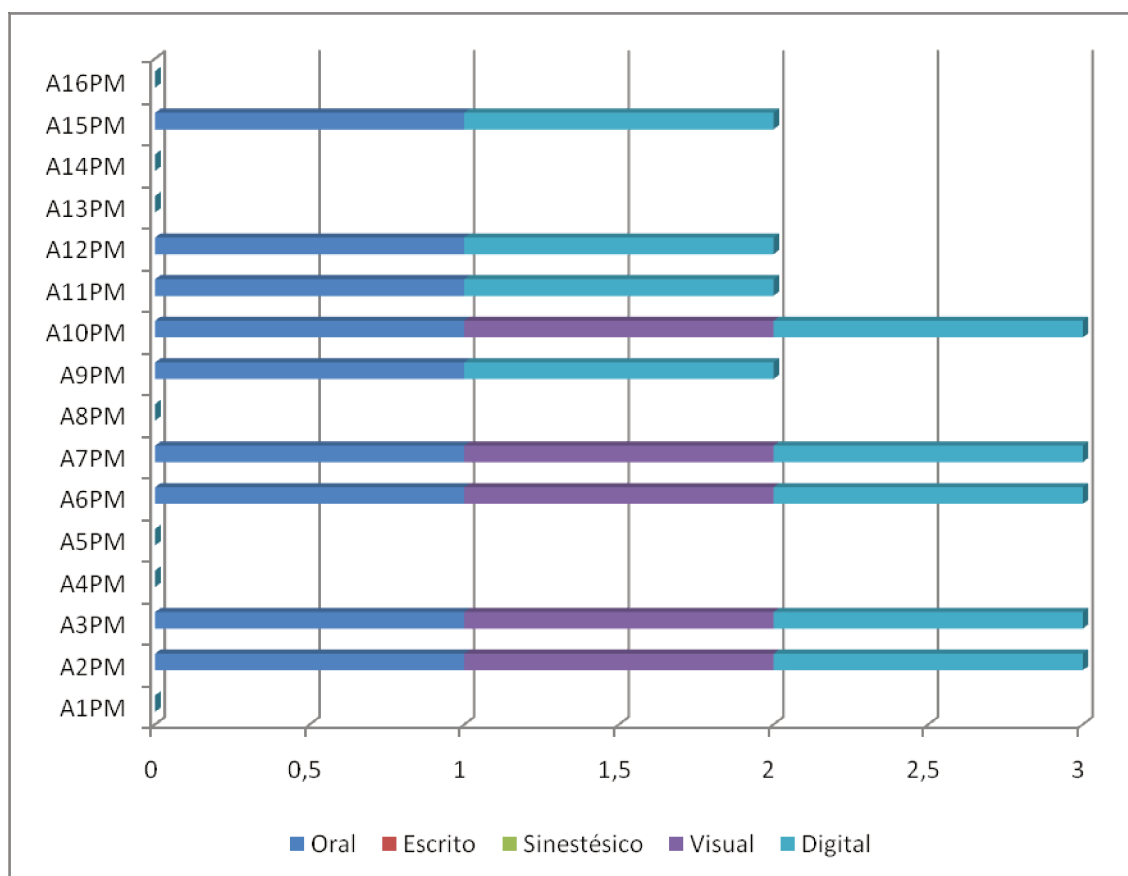
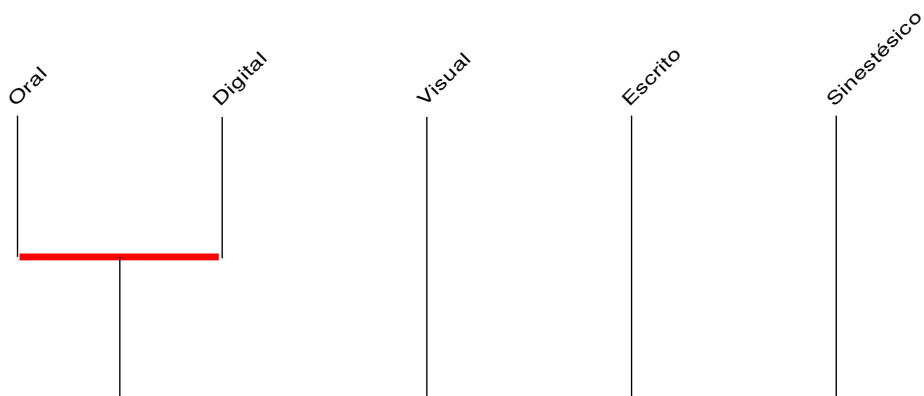


Figura 88. Uso dos canais de comunicação na atividade de preservar a memória.

Nove aprendizes desenvolveram a atividade de preservação da memória. Entre eles, cinco aprendizes utilizaram os canais de comunicação oral, visual e

digital. Eles inseriram fotos de familiares, dialogaram sobre as fotos e utilizaram os recursos digitais para mostrarem as cidades onde nasceram e as histórias de suas famílias.

Os quatro aprendizes que manifestaram os canais oral e digital, falavam sobre suas histórias, comentavam sobre as famílias, procuravam dados na internet, mas não inseriram dados imagéticos ou textuais sobre a família ou sobre a cultura nas redes sociais. Os aprendizes que progrediram no uso dos recursos digitais para a preservação da memória lançaram mão, principalmente, da fotografia. Essas relações podem ser visualizadas na árvore de similaridades, figura 89.



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Canais Comunicação_Atividades\Todos\atividades_canais de comunicação_PM.csv

Figura 89. Árvore de similaridades referente ao uso dos canais de comunicação na atividade de preservação da memória.

As variáveis Escrito e Sinestésico não obtiveram ocorrências significativas, dessa forma, ambas foram isoladas na árvore de similaridades. As variáveis Oral e Digital foram as que mantiveram ocorrências mais significativas. Elas se ligaram a variável Visual. Essas similaridades indicam que, nas atividades de

preservação da memória, os aprendizes ficaram centrados no diálogo, nas fotografias e na utilização dos recursos digitais (por exemplo, sites da cidade natal e Google Maps).

A oralidade é um forte instrumento de perpetuação da memória, ela contribui tanto para a organização da memória individual quanto da social. As imagens também ganharam força na preservação da memória. Aliadas às novas tecnologias, mais especificamente as redes sociais, as imagens foram utilizadas como sistema de lembranças coletivas.

O gráfico de barras, figura 90, apresenta uma visão geral da utilização dos canais de comunicação. Em seguida, são feitas considerações sobre o gráfico.

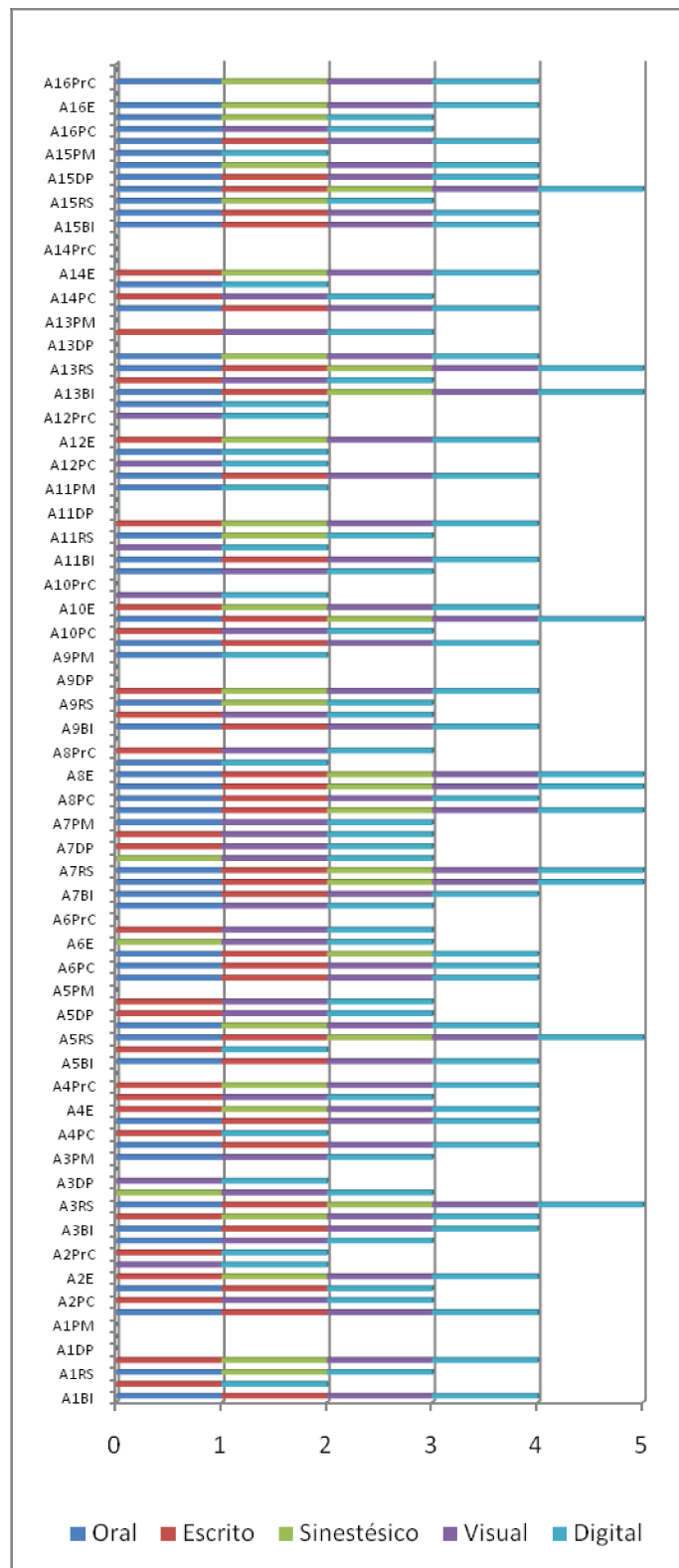


Figura 90. Uso dos canais de comunicação nas sete atividades analisadas.

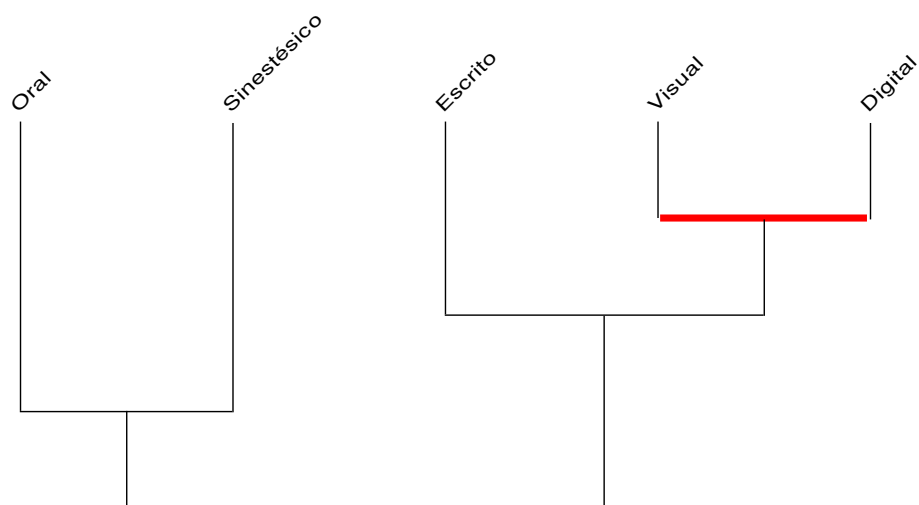
Há onze ocorrências de manifestação de todos os canais de comunicação. Entre essas ocorrências, seis eram de atividades com redes sociais, duas eram de buscar informações e as outras duas eram de entretenimento. Isso indica que os aprendizes, principalmente com as redes sociais, utilizaram os canais oral, escrito, sinestésico, visual e digital para se manifestarem. Eles fizeram gravações da própria voz e dos gestos explicando a confecção de produtos. Utilizaram a escrita, a fotografia e o audiovisual para auxiliar nessas explicações e também para se comunicarem com parentes e amigos, via redes sociais, ou seja, a atividade com as redes estimulou mais os letramentos do que as outras atividades. Os aprendizes deram uso aos canais de comunicação e utilizaram os recursos digitais para se manifestarem na cultura da convergência.

Nas atividades de buscar informações e de entretenimento, os aprendizes também utilizaram os canais de comunicação oral, escrito, sinestésico, visual e digital. Apesar de que o uso desses canais nas atividades de buscar informações e de entretenimento não foi tão explícito quanto nas de redes sociais. Na atividade de buscar informações, os aprendizes manifestaram o canal oral e sinestésico para dialogar com os pares. Eles se levantavam constantemente da cadeira, caminhavam até o colega, falavam, gesticulavam, seja para tirar dúvidas que tinham ou para auxiliar os colegas. Os aprendizes manipulavam os recursos digitais e encontravam as informações desejadas. Eles transcreviam essas informações ou anotavam as curiosidades. Muitas vezes, as informações buscadas eram imagens sobre alguma peça artesanal. Eles procuravam entender as imagens e, a partir delas, realizar algum trabalho manual. Foi constante a prática de levar trabalhos prontos para os colegas visualizarem. As manifestações físicas estavam vinculadas às práticas com os recursos digitais, elas se somavam. De mesma forma, as atividades com entretenimento envolveram os canais de comunicação, por exemplo, nas práticas de jogos com imagens e escrita e de apreciação de músicas ou

telenovelas. Os jogos eram jogados em pé quando eram de ação ou quando eram projetados em uma tela maior que a do computador. Os recursos digitais dos jogos foram rapidamente dominados pelos aprendizes e foram constantemente utilizados por eles.

Na figura 90, é possível observar que não houve ocorrências dos canais de comunicação em algumas atividades, como as de produção de conteúdo, divulgação de produtos e preservação da memória. Entre os aprendizes, sete não conseguiram desenvolver essas práticas e, dessa forma, não manifestaram ocorrências com os canais de comunicação. Como as atividades eram subsidiadas pelas tecnologias digitais, o canal digital manifestou ocorrência em todas as atividades, com exceção dessas práticas.

Na figura 91, há uma árvore de similaridades formada pelos canais de comunicação e pelas somas das atividades de buscar informações, preservação da memória, produzir conteúdos, divulgar produtos, potencializar a comunicação, entretenimento e redes sociais.



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Canais Comunicação_Atividades\Todos\atividades_canais de comunicação_todos.csv

Figura 91. Árvore de similaridades referente ao uso dos canais de comunicação nas sete atividades analisadas.

A árvore de similaridades apresenta uma relação forte entre as variáveis Visual e Digital. Esta relação forte indica que os aprendizes utilizavam constantemente os recursos visuais - fotografias ou vídeos - nas práticas com os recursos digitais. Fomentava-se o uso das imagens com os recursos digitais, principalmente nas atividades que envolviam os trabalhos manuais, os vídeos de cantores e telenovelas de épocas e fotografias de familiares.

As variáveis Visual e Digital se conectaram com a Escrito, formando uma subvariável. A escrita foi utilizada não apenas na digitação ou produção textual, mas também nas redes sociais Orkut ou Vila na Rede.

As variáveis Oral e Sinestésico também se conectaram com a Escrito, porém, as similaridades de ocorrências entre elas não foram tão intensas. O uso da

fala, muitas vezes, estava vinculado à gestualidade, em atividades cujo foco não era a produção textual.

A utilização dos canais de comunicação estava atrelada à desenvoltura que os aprendizes foram adquirindo durante as atividades. As práticas contribuíram para a aquisição de habilidades com os canais de comunicação, que antes eram desconhecidas para o grupo, como clicar em links, digitar endereço de sites, fazer logins, inserir fotografias em sistemas de redes sociais, construir vídeos e disponibilizar para outros usuários, entre tantas outras.

O canal digital é extremamente recente aos aprendizes, ao contrário dos outros canais que fazem parte da formação cultural há tempos. Mas, o canal digital mostrou ocorrências em todas as atividades, até mesmo porque as práticas foram voltadas às tecnologias digitais.

Nos primeiros encontros, quando os aprendizes estavam no nível de Repetição, os canais orais e sinestésicos eram os mais utilizados, por exemplo, para tirarem dúvidas, expressarem angústias ou satisfações, dialogarem etc. No decorrer das atividades com os recursos digitais, os outros canais começaram a se integrar ao oral e sinestésico. O canal digital foi o sintetizador dos canais, que os convergiu.

O canal escrito foi emergindo com as atividades de jogos digitais que envolviam combinações textuais, com a produção e digitação de textos, com trocas de mensagens via e-mail e redes sociais. A escrita também foi utilizada nas práticas de buscar informações – os aprendizes acessavam formulários, receitas, técnicas artesanais etc.

O canal visual, como o da escrita, foi utilizado em jogos digitais (quebra-cabeça, memória, corrida de automóveis), em situações de entretenimento para a visualização de vídeos sobre músicas e telenovelas. Também teve

grande relevância nas práticas de acessar informações e aplicá-las. Por exemplo, acessavam imagens técnicas e fotografias de trabalhos manuais e executavam em casa. As imagens eram utilizadas como recursos de informação para os aprendizes.

O canal digital, que possui a característica de convergir em si os canais de comunicação, esteve presente em todas as práticas voltadas à construção de letramentos. Quando o aprendiz utilizava a escrita para produzir mensagens, ele também manipulava os recursos do e-mail. Nos jogos digitais, a sinestesia estava presente no aspecto motor; o canal visual, na relação com as imagens; a escrita, nas combinações textuais; o oral, na fala emocionada dos aprendizes. Os canais de comunicação emergiam mais em uma ou em outra prática de letramentos, no entanto, eles estavam integrados, principalmente com o canal digital, que possui características de convergência.

Em determinadas práticas de letramentos, potencializou-se, ainda mais, os canais de comunicação para codificar significados. Os aprendizes deixaram de ficar na condição limitada de decodificadores para construir significados. O canal digital tornou-se um instrumento para os aprendizes se expressarem, mostrando os próprios produtos ou explicando técnicas de trabalhos manuais e culinária nas plataformas digitais. A aprendizagem de trabalhos manuais, que era comum na educação do período ditatorial, não foi abnegada, mas recebeu novos contextos e significados com o auxílio das tecnologias digitais. Tornou-se construtora de signos e desenvolveu habilidades avançadas de letramentos.

Os canais de comunicação contribuíram para que os aprendizes participassem de estruturas sociais, não só de grupos de idosos, no instante em que eles tornaram-se partícipes de redes ou de comunidades. O uso dos diversos canais de comunicação oportunizou a manifestação de ideias, a construir conhecimentos, a se sentirem capazes com auto-estima elevada e a agirem em um sistema de tecnologias emergentes que não eram favoráveis as suas faixas

etárias.

5.5. NÍVEIS DE LETRAMENTOS

Como já foi dito, as variáveis apresentadas foram organizadas a partir da coerência de ocorrências nas categorias Repetição, Adaptação, Consciência e Transformação. O desempenho dos aprendizes em relação ao uso dos canais de comunicação também contribuiu para classificar níveis de letramentos: pré-letramentos, letramentos primários, letramentos medianos e letramentos avançados.

Esses níveis foram se desenvolvendo por partes, semelhante ao surgimento dos principais elementos de uma flor. Assim, a figura 92 faz analogia entre as partes de uma flor, os níveis de letramentos e as categorias emergidas.

Na raiz, que fica submersa no solo, estão os elementos básicos, que dizem respeito à categoria Repetição, e que devem ser superados. O nível pré-letramentos está relacionado a essa categoria. As variáveis emergidas não demonstram tomadas de consciência e nem ações contextualizadas durante a manipulação das ferramentas digitais. O uso dos canais de comunicação voltados aos recursos digitais ainda era extremamente básico.

O pedúnculo da flor, que emerge do solo e estabelece as primeiras impressões com a nova realidade, pode fazer analogia com o nível de letramentos primários. Este nível de letramentos está vinculado à categoria Adaptação, pois ela sinaliza usos simples dos canais de comunicação, no sentido de recepção de dados ou informações, e para um processo de transição de início de reflexão sobre as ferramentas, mas ainda fraco. As observações ou reflexões

eram voltadas aos objetos visíveis ou concretos. Nessa categoria, também não foram detectadas ações significativas de contextualização. Contudo, os aprendizes começaram a realizar operações básicas, de interatividade. Por isso, a categoria Adaptação está vinculada ao nível fraco ou inicial de letramentos.

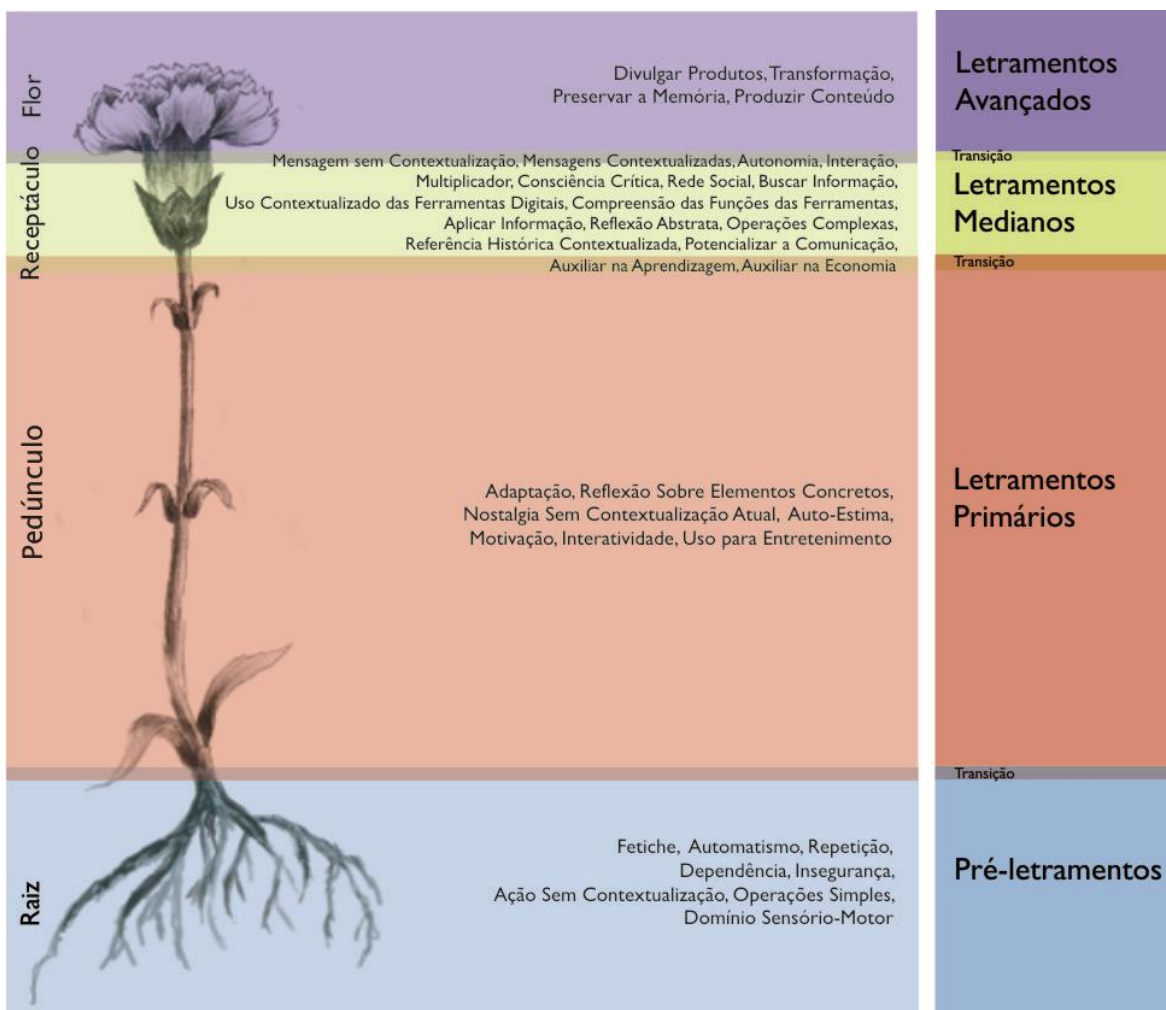


Figura 92. Níveis de letramentos de acordo com as variáveis.

O receptáculo, onde os verticilos florais estão diretamente ligados, remete ao nível de letramentos medianos, e que também estão relacionados com a categoria Consciente. Nesta categoria, aparecem variáveis que sinalizam consciência crítica e reflexões mais abstratas. Além da contextualização que

emerge nesta categoria de maneira mais expressiva, também pode ser observado o processo de descontextualização, pelo fato de que os aprendizes levantaram novas ideias e visões de mundo. Pode ser dito que na categoria Consciente há um princípio de recontextualização, pois os aprendizes começaram, mesmo que ainda abaixo da média de ocorrências, a atuar como multiplicadores, a enviar mensagens contextualizadas, estabelecer interações. A categoria Consciente enquadra na classificação de letramentos fortes. Contudo, os aprendizes deram uso às tecnologias digitais ou aos canais de comunicação, mas a produção de significados ou de recontextualização ainda não era significativa. Por isso essa categoria indica processo mediano de letramentos fortes.

A flor, que emerge do receptáculo, faz analogia com o nível de letramentos avançados. Estes letramentos apontam para a categoria transformação, em consequência de que emergiram tomadas de consciência com intenção de mudanças e práticas transformativas com os canais de comunicação. Os aprendizes tornaram-se agentes, construtores, capazes de inserir significados na própria estrutura do sistema de comunicação.

É relevante destacar que a passagem de um nível de letramentos a outro não se deu de forma exata ou precisa. De outra maneira, 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 93 apresenta essa transição, sem que haja choque de categorias ou de níveis. A linha fina espiralada representa a passagem de variáveis que compõem as categorias. A coluna remete à estrutura ou à flor dos níveis de letramentos. 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.

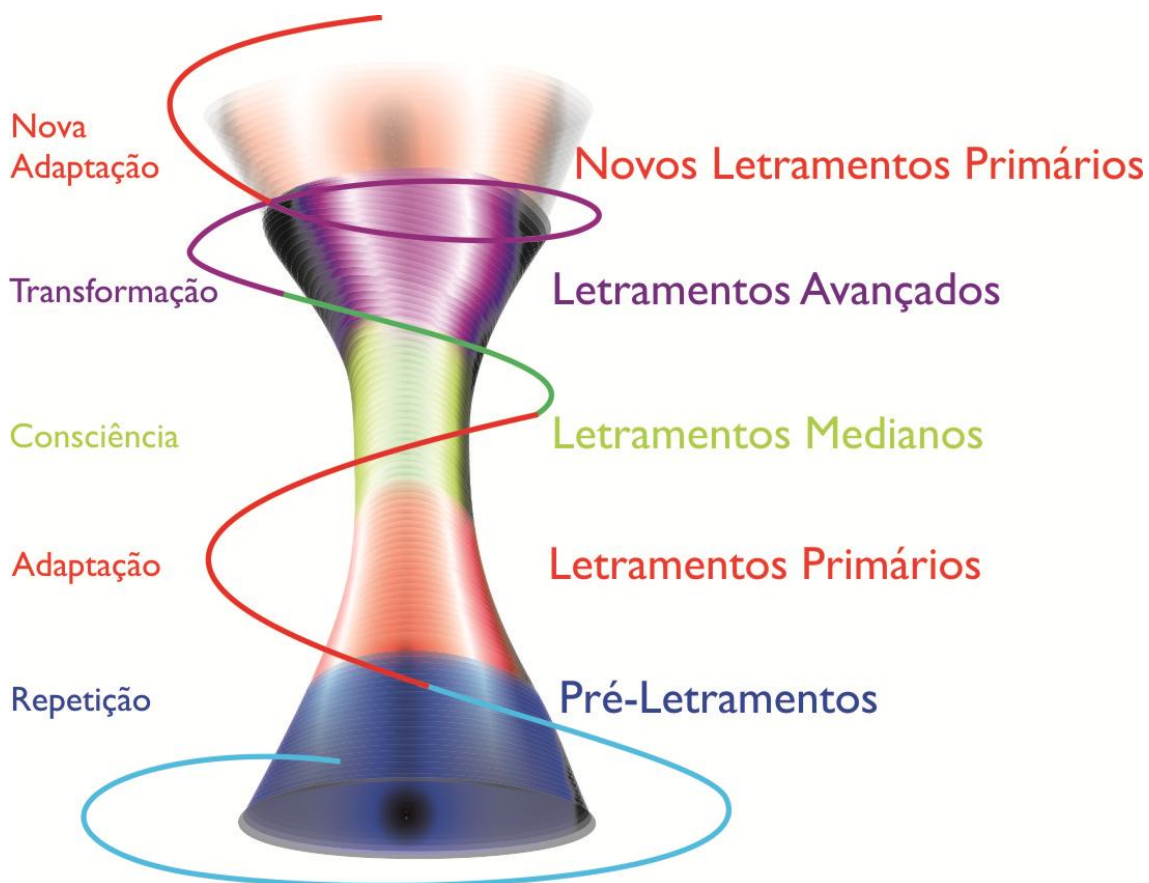


Figura 93. Níveis de letramentos de acordo com as categorias.

A figura 93 também mostra que o nível pré-letramentos e a categoria Repetição, representados pela cor azul, são partes que devem ser superadas 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 93 mostra a passagem do nível de letramentos avançados para novos letramentos primários; da mesma maneira, apresenta a passagem da categoria Transformação para Nova Adaptação. Dessa forma, haverá um *continuum* no processo de construção de letramentos – novas flores, novos saberes, conforme figura 94.

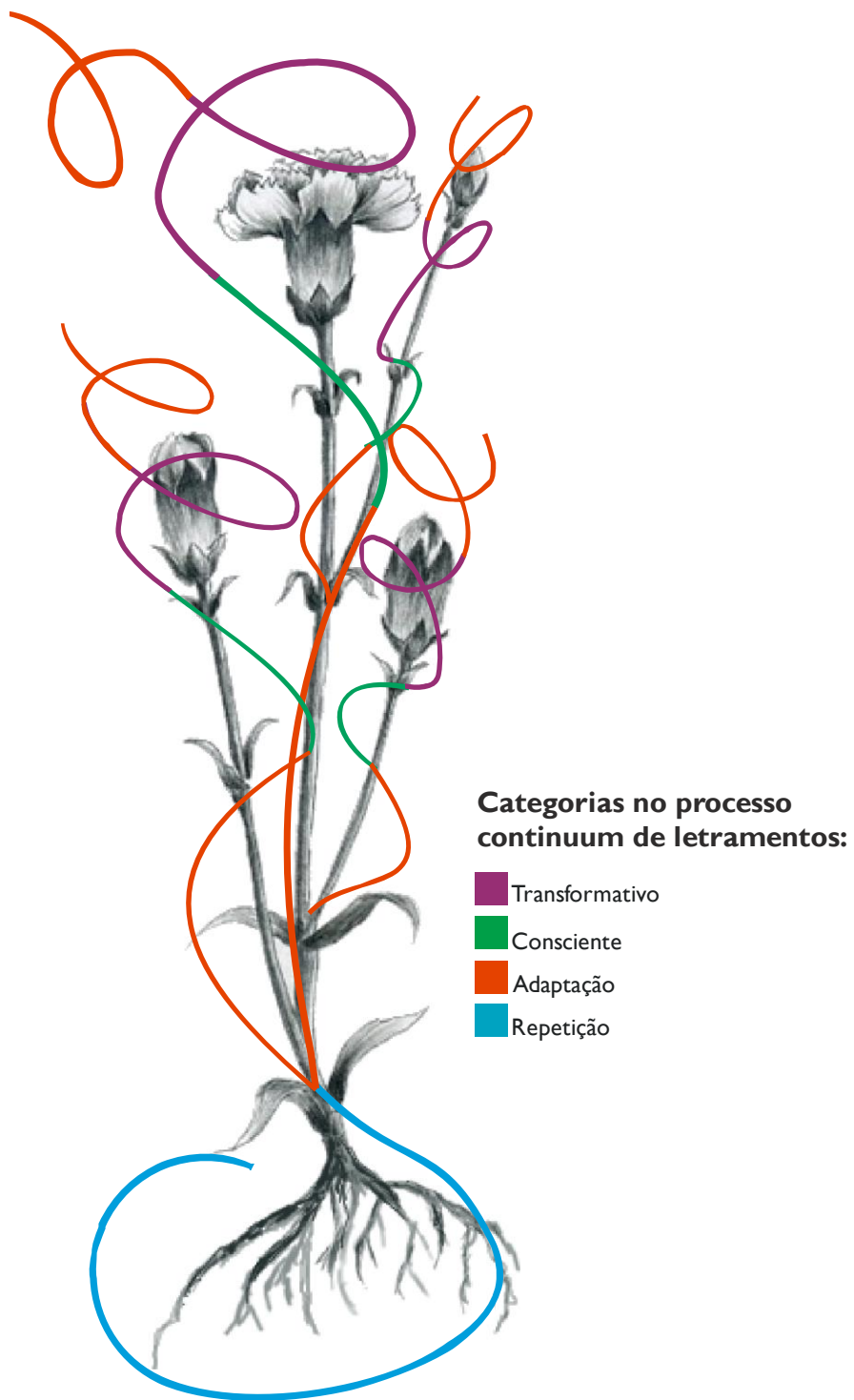


Figura 94. As categorias no processo *continuum* de construção de letramentos.

A figura 94 ilustra o nascimento de novos ramos de letramentos, representados pelas flores laterais (B, C e D), que se desenvolveram a partir da flor central (A). As linhas sinuosas remetem às categorias dos letramentos. Apenas a flor central foi marcada com a linha azul, localizada na raiz, que faz alusão à categoria Repetição. Os outros ramos de letramentos não foram marcados com a categoria Repetição, tendo em vista que, no *continuum* dos letramentos, o sujeito superou as variáveis básicas que o restringiam, construindo estruturas conceituais que o libertassem de tais variáveis. Uma vez superado os desafios da categoria Repetição, o sujeito transita pelas categorias Adaptação (linhas vermelhas), Consciente (linhas verdes) e Transformativo (linhas violetas). Para iniciar outro processo de letramentos, com a categoria Adaptação.

É possível também relacionar os níveis de letramentos com os processos de conscientização e contextualização. Com o objetivo de reforçar a discussão sobre os níveis de letramentos, na sequência, serão realizadas reflexões comparativas sobre esses três conceitos.

5.6. OS NÍVEIS DE LETRAMENTOS E OS PROCESSOS DE CONSCIENTIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

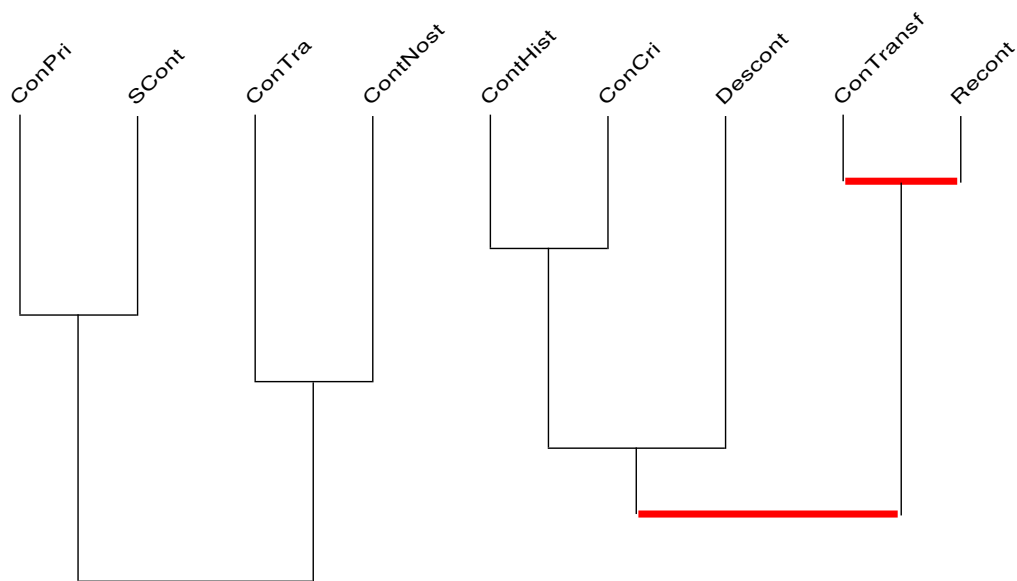
Durante as atividades com as tecnologias digitais, também foram levantadas categorias de Conscientização e Contextualização. Essas categorias foram analisadas à parte, apesar delas estarem transversalmente presentes nas variáveis que compõem as categorias Repetição, Adaptação, Consciência e Transformação. Pelo que foi observado, as categorias Conscientização e Contextualização integram-se à evolução da complexidade dos níveis de

letramentos. Dessa forma, é relevante investigar a relação dessas categorias com os níveis de letramentos.

As variáveis da categoria Contextualização foram detectadas a partir das performances dos aprendizes de não relacionar ou de relacionar as atividades que desempenhavam com o próprio contexto. Quando os aprendizes não faziam referência ao contexto, emergia-se a variável Scont (Sem Contextualização). Quanto à relação com o contexto, foram observados dois tipos de variáveis - ContNost (Contextualização Nostálgica) e ContHist (Contextualização Histórica), que respectivamente indicavam que a contextualização era voltada apenas aos aspectos de lembranças nostálgicas ou que a contextualização fazia referências históricas com questões atuais. A variável Descont (Descontextualização) apontava ocorrência de construir novas estruturas mentais de contextualização. A variável Recont (Recontextualizar) tratava de aplicar ou dar uso às novas estruturas adquiridas.

A categoria Conscientização é composta pelas variáveis ConPri (Consciência Primitiva), com ocorrências de pensamentos ingênuos; ConTra (Consciência Transitiva), que indica inícios de reflexões sobre os elementos aparentes, concretos; a variável ConCri (Consciência Crítica), sinalizava reflexões sobre o contexto; e a variável ConTransf (Consciência Transformativa) sinalizava intenções de construir, de se modificar. Dessa forma, o processo de conscientização não se limitou à consciência crítica, comumente vista na bibliografia especializada. Estendeu-se à consciência transformativa, com propostas, pensamentos e visões de mundo que objetivavam mudanças.

Quando os valores de ocorrências das categorias Conscientização e Contextualização foram lançados no software CHIC, gerou-se árvore de similaridades de acordo com figura 95.



Árvore de similaridades : D:\Doutorado\Tese\CHIC\Categorias\Conscientização\grafico 4.csv

Figura 95. Árvore das similaridades formada pelas variáveis Conscientização e Contextualização.

A árvore de similaridades é formada por dois grupos. O primeiro, figura 96, é composto pelas variáveis ConPri (Consciência Primitiva), SCont (Sem Contextualização), ConTra (Consciência Transitiva) e ContNost (Contextualização Nostálgica).

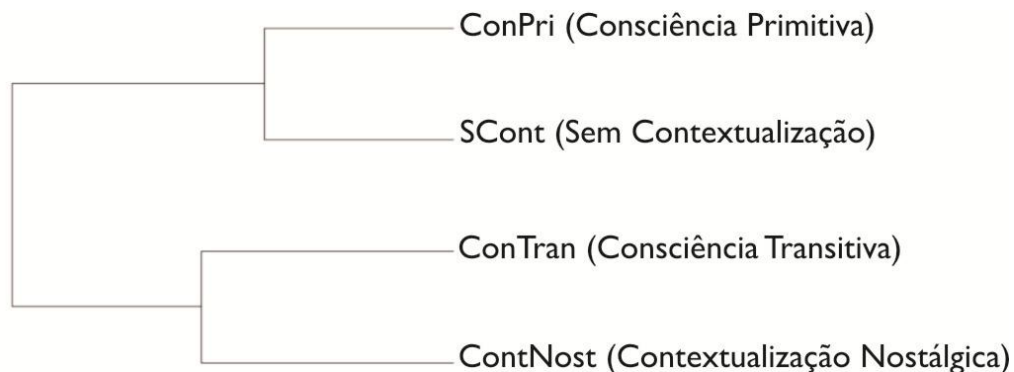


Figura 96. Extrato da árvore de similaridades. Variáveis das categorias Conscientização e Contextualização.

Existe um vínculo de similaridades mais forte entre as variáveis ConPri (Consciência Primitiva) e SCont (Sem Contextualização), sinalizando ausência ou um baixo nível de capacidade reflexiva e compreensão do próprio contexto. As ocorrências dessas variáveis demonstram ausência de letramentos, dessa forma, podem ser relacionadas ao nível de pré-letramentos.

A variável ConTran (Consciência Transitiva) manifestou ocorrências semelhantes à variável ContNost (Contextualização Nostálgica). A relação dessas variáveis demonstra um leve salto qualitativo na capacidade de tomada de consciência e contextualização. No entanto, ainda é voltada para uma conscientização imediata, dos elementos concretos; e a contextualização é voltada ao passado, sem estabelecer relações com o tempo presente. Assim, é possível relacionar essas ocorrências com o nível fraco de letramentos, que remete às manifestações reflexivas e contextualizadas ainda fragilizadas.

No segundo grupo, figura 98, da árvore de similaridades é observável um salto qualitativo nas categorias Conscientização e Contextualização, em consequência, no nível de letramentos.

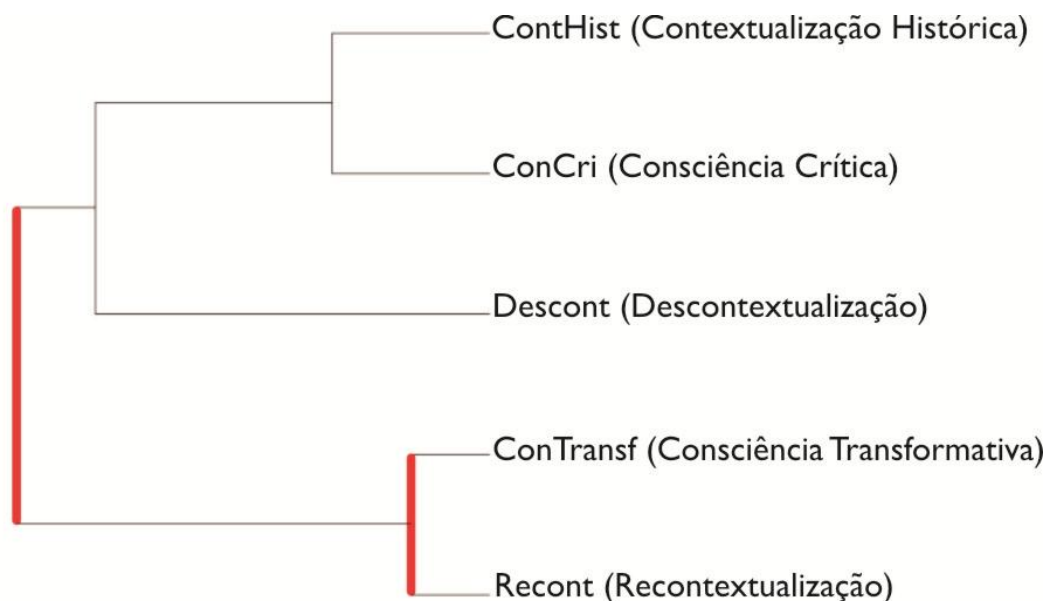


Figura 97. Extrato da árvore de similaridades. Variáveis das categorias Conscientização e Contextualização.

A variável ContHist (Contextualização Histórica) faz par com a variável ConCri (Consciência Crítica). Ambas variáveis se conectam à variável Descont (Descontextualização). As ocorrências dessas variáveis demonstram proximidades entre o desenvolvimento da consciência crítica com a capacidade de articular contextualizações históricas. Elas também se referem à habilidade de descontextualizar, de construir novas referências. Nessas similaridades, é possível dizer que quando o sujeito deixa de fazer relações contextuais pautadas somente nos aspectos nostálgicos e realiza contextualizações históricas, ele também está participando do processo de descontextualização, re-estruturando os modelos mentais. Essas variáveis apontam para um nível de letramentos medianos, com habilidades reflexivas e capacidade de dar sentido histórico ao contexto.

As variáveis ContHist (Contextualização Histórica), ConCri (Consciência Crítica) e Descont (Descontextualização) estão vinculadas à dupla de variáveis, que possuem um nó forte de similaridades, ConTransf (Consciência Transformativa) e Recont (Recontextualização). As ocorrências em ConTransf (Consciência

Transformativa) e Recont (Recontextualização) sinalizam que a capacidade de estabelecer pensamentos voltados à mudanças está ligada com o processo de alteração contextual, de aplicações de novos significados ao contexto. O ato de despertar sentidos e significados e de dar uso contextualizado a eles, a ponto de promover transformações no próprio sujeito, está relacionado aos letramentos avançados. Nesse nível de letramentos não há apenas tomadas de consciência sobre a realidade, há transformação da mesma.

As variáveis discutidas acima foram lançadas no gráfico de barras, figura 98, para exibir e comparar a contribuição de cada valor a um total entre as variáveis das categorias Conscientização e Contextualização.

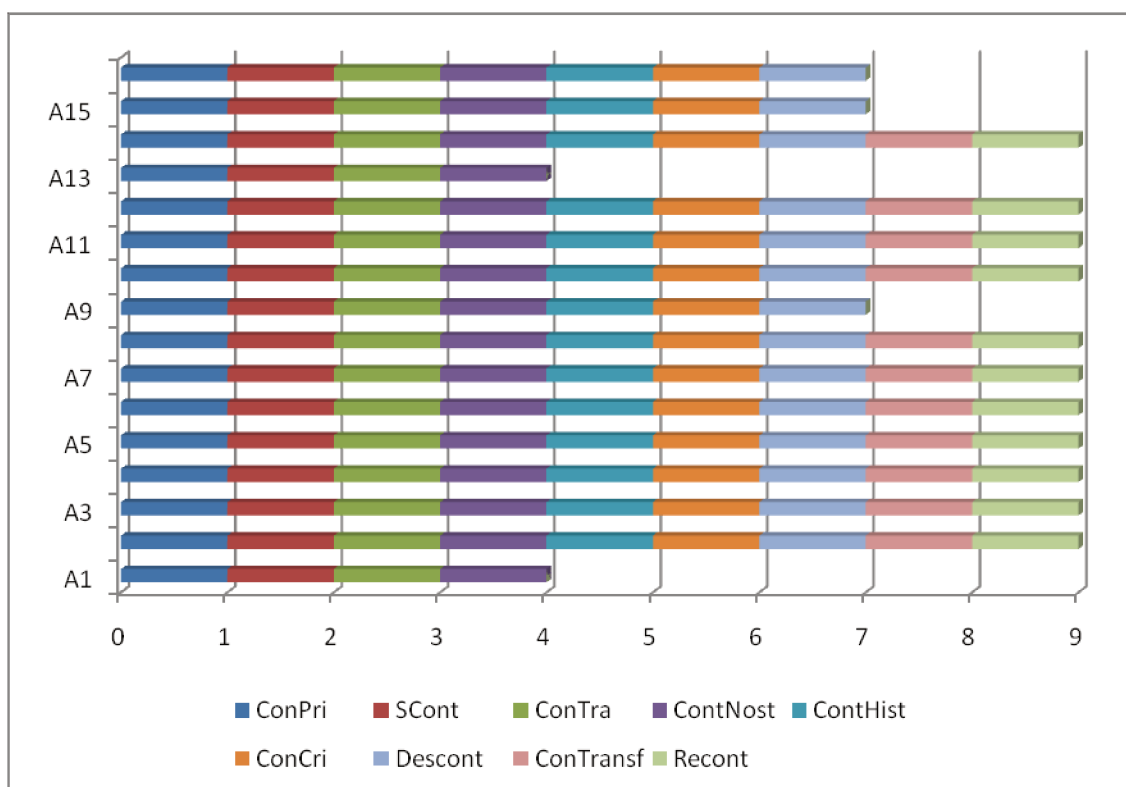


Figura 98. Relação entre as categorias Conscientização e Contextualização.

As legendas do eixo vertical do gráfico, de A1 até A16, representam os dezesseis aprendizes. O eixo horizontal são os valores, de 0 a 9, alcançados

pelos aprendizes em cada variável. Quando o aprendiz alcançava a plenitude de todas as variáveis chegava-se ao valor 9. Os valores são referentes às variáveis ConPri (Consciência Primitiva), Scont (Sem Contextualização), ConTra (Consciência Transitiva), ContNost (Contextualização Nostálgica), ContHist (Contextualização Histórica), ConCri (Consciência Crítica), Descont (Descontextualização), ConTransf (Consciência Transformativa) e Recont (Recontextualização).

O gráfico indica que dois aprendizes, A1 e A13, chegaram apenas aos estágios de consciência transitiva e de contextualização nostálgica, quer dizer que alcançaram o nível de letramentos primário. Os aprendizes A9, A15 e A16 alcançaram o estágio de consciência crítica e de descontextualização, ou seja, chegaram ao nível mediano de letramentos. Avançaram nos estágios de consciência transformativa e de recontextualização os aprendizes A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12 e A14. Assim sendo, esses aprendizes estão classificados no nível de letramentos avançados.

Pelo gráfico, figura 98, pode ser observado que todos os aprendizes iniciaram as atividades com as tecnologias digitais sem criar vínculos com o próprio contexto. A preocupação era com a repetição dos movimentos dos mediadores, não conseguiram visualizar as relações possíveis entre as tecnologias digitais e as suas vidas. Essa fase está relacionada à consciência primitiva ou semi-intransitiva, da total falta do aprendiz se reconhecer enquanto agente de mudanças. Atua de forma meramente repetitiva, na postura de expectador, demonstrando, assim, ausência de letramentos.

Quando os aprendizes conseguiram realizar operações simples e refletir sobre os elementos concretos que manipulavam, começaram a levantar questões sobre o próprio contexto, mas ainda de forma trivial, pautados nos aspectos nostálgicos, de "como as coisas atualmente são tão diferentes do passado". Essa contextualização ocorreu no estágio de Adaptação, quando os aprendizes

começaram a manipular operações básicas e a refletir sobre os elementos concretos, ou seja, com tomadas de consciência ainda elementares, características da consciência transitiva e típicas dos letramentos primitivos.

A contextualização ocorreu, de maneira mais plena, na categoria Consciente, quando os aprendizes realizaram operações mais complexas e reflexões mais abstratas. Para distinguir ambos os tipos de contextualização, a primeira e mais fraca, pautada apenas nos aspectos nostálgicos, foi denominada de contextualização nostálgica. O segundo tipo de conscientização, que relaciona o passado com questões presentes, foi denominado de contextualização histórica.

Os aprendizes transitaram pela conscientização nostálgica e histórica e passaram a descontextualizar, pensar em realizar situações que até então estavam opacas. O processo de descontextualização se manifestou de maneira mais significativa quando os aprendizes visualizaram o resultado de algumas práticas, utilizando as tecnologias digitais. Neste momento, os aprendizes passaram a manifestar consciência crítica, a envolver questões de causalidade nos diálogos estabelecidos entre colegas e mediadores. Os aprendizes também fundamentaram as suas ações em questões históricas e as relacionaram com o tempo presente. A figura 98 mostra que apenas dois aprendizes tiveram dificuldades em alcançar o processo de descontextualização e de consciência crítica, sendo que a maioria demonstrou ter articulado ideias sobre as possibilidades de realizações com as tecnologias digitais e construído letramentos medianos.

O processo de recontextualização ocorreu com onze aprendizes, os quais passaram a adotar as tecnologias digitais na vida. Alguns foram além de dar uso esporádico a elas, apropriaram-se das novas tecnologias como elemento constituinte da própria cultura, como instrumento para seus hábitos. Isso ficou mais evidente quando os aprendizes tornaram-se autores de conteúdos –

utilizaram a tecnologia para divulgar os produtos que realizavam, para explicar a confecção de um produto, para potencializar a comunicação e os contatos na rede social. Os aprendizes alcançaram, nesse estágio, o nível de letramentos avançado, tornaram-se sujeitos de mudanças.

A prática de recontextualizar está vinculada ao processo de transformação. Recontextualizar e transformar são elementos fundamentais dos letramentos avançados. A tomada de consciência crítica é pré-requisito indispensável ao processo de recontextualização ou de transformação. Entretanto, são etapas diferentes, ter consciência crítica não é recontextualizar ou transformar. Descobrir realidades não é transformá-las. Esses conceitos estão interligados. É relevante tomar consciência da realidade e ter a capacidade de agir sobre ela, modificando qualitativamente as estruturas culturais. Dessa forma, fomenta-se o nível avançado de letramentos. Os aprendizes demonstraram consciência crítica, de observações circunstanciais. Eles não ficaram somente na análise das aparências. Sentiram a necessidade de codificar, de estruturar os próprios signos, mudar a estrutura de repetição ou absorção para se apresentarem. Dessa forma, é definida aqui a consciência transformativa, que não se trata de apenas tomar consciência da realidade, mas de despertar para mudar, querer transformar a própria realidade. A consciência transformativa está vinculada ao processo de recontextualização - da vontade de criar, de codificar, de significar, de estar onde ainda não estiveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

A presente tese teve como objetivo central investigar o uso das TDIC no processo de construção de letramentos em sujeitos considerados excluídos dos recursos digitais. Visou-se revisar a literatura especializada para compreender o panorama das linhas de raciocínio sobre as diversas concepções de letramentos, utilizando como viés os canais de comunicação oral, escrito, sinestésico, visual e digital. Para respaldar a presente pesquisa, foram realizados estudos práticos com um público de idosos, quando foram levantados dados que subsidiaram a investigação do processo de construção de letramentos.

A partir dos resultados, foi possível identificar similaridades entre as variáveis emergidas e classificá-las em categorias que apontam para um crescente – Repetição, Adaptação, Consciente e Transformativo. Essas categorias permitiram estipular níveis de letramentos. A categoria Repetição, pela ausência de habilidades com que se encontravam os aprendizes durante essa fase, foi relacionada ao nível de pré-letramentos. Na categoria Adaptação, os aprendizes conseguiram dar uso aos recursos digitais, porém, de maneira fragilizada e individualizada. Estavam tentando dominar e se adaptar às ferramentas, dar uso social a elas. Dessa forma, a categoria Adaptação possui características de letramentos fracos, de letramentos primários. Ocorreu um salto qualitativo, do uso individual para o social, na categoria Consciente. As variáveis emergentes desta categoria indicaram que os aprendizes tomaram consciência sobre os diversos usos possíveis das ferramentas para o cotidiano, começaram a refletir sobre esses usos em suas vidas atuais. Nesta categoria, também emergiram variáveis que sinalizaram uso social dos recursos digitais. Assim, a categoria Consciente está análoga à classificação de letramentos

fortes, pois sinaliza que os aprendizes que manifestaram as variáveis desta categoria ampliaram a concepção de mundo e já apontavam por transformações. São letramentos fortes, no entanto, classificados como medianos, no sentido de que ocorreram tomadas de consciência, mas os aprendizes não agiram significativamente sobre a realidade. Na categoria Transformativo, foi possível visualizar variáveis de ocorrências mais ostensivas de ações sobre a realidade. Os aprendizes não apenas pensavam ou falavam em utilizar os recursos digitais, mas agiam significativamente sobre a realidade enquanto partícipes da cultura da convergência, criando conteúdos, trocando ideias e utilizando as tecnologias como ferramenta para potencializar os próprios canais de comunicação. Dessa forma, a categoria Transformativo também pode ser classificada como letramentos fortes, mais especificamente, como letramentos mais avançados. Os letramentos medianos e avançados possuíram características de letramentos fortes, no sentido de que ambos tiveram características de mudanças. Nos primeiros, a mudança foi mais subjetiva, na realidade introspecta, com tomada de consciência crítica e descontextualização, enquanto nos segundos, a mudança também foi na realidade objetiva, ocorreu na prática, com produção de conteúdos, com manifestações de consciência transformativa e recontextualização.

Para alcançar a construção de letramentos avançados, a estratégia das atividades com as TDIC partiu do estudo da realidade dos aprendizes, exposta por meio do diálogo, e da organização dos dados ou refinamento epistemológico desenvolvido pela relação com os mediadores. Nessa interação aprendiz-mediador, surgiram as temáticas ou problematizações de vida dos aprendizes, que eram a matéria prima para as atividades. Qualquer imposição de conteúdo fora do contexto, que não fizesse sentido a eles, era entendida como invasão cultural - chegava a lhes causar irritação. A produção não fluía e alguns aprendizes até faltavam aos encontros posteriores. Para evitar essa imposição cultural, buscou-se estabelecer uma relação homogênea, equilibrada, de respeito mútuo, sem perder o humor e a leveza das relações.

São posturas que contribuíram para o processo de construção dos letramentos.

A troca da autoridade pela libertação não se resumia apenas em escolhas temáticas. Era mantida durante a produção e pós-produção de atividades utilizando os canais de comunicação. A libertação estava acoplada aos atos sociais e políticos - de criticidade, criatividade e ação sobre a realidade. Isso quer dizer que o aprendiz era desafiado a pensar sobre a sua condição de ser/estar na sociedade. Utilizava-se o viés histórico para promover esse pensar e, por meio de uma ação com diálogos, re-avaliar a própria condição contemporânea. O ato de refletir não ocorria somente na ação e após a ação, mas também antes da ação, buscando referências sócio-históricas dos aprendizes. Assim, construiu-se o ato de ler o mundo - decodificar, para escrever o mundo - codificar. O ato de decodificar e codificar foi um ato de diálogo com o mundo, estruturado pela tríade aprendiz-mediador-produto. Apesar da tríade e da transformação coletiva, o vértice da construção dos letramentos estava no aprendiz. Buscou-se, com o aprendiz, inseri-lo em um espaço democrático e libertador.

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 os 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.

A construção dos letramentos estava relacionada à construção da autoria e da cidadania, à medida que associávamos 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 sobrepunha a outro. Ao contrário, um canal contribuía com 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, 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 e culturais nos aprendizes. Quando eles passaram a manipular os canais de comunicação ou os sistemas múltiplos de linguagens, eles estabeleceram ideias e pensamentos sobre o próprio sistema de ferramentas utilizado e sobre o conteúdo trabalhado. O uso das TDIC contribuiu para as vivências de novas experiências no cotidiano, com estruturação de práticas e significados que se tornaram culturais para os aprendizes.

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 ideias, mas também para a ampliação da identidade grupal, pertencendo à determinada comunidade ou rede social - atuantes enquanto representantes de uma classe 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 ideias.

A produção desses signos construídos pelos aprendizes é formada por camadas densas de discursos, de muitas visões de mundo, crenças e vivências, que se interagiram 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, atentava-se para 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, ao exercício de ampliação de visões de mundo, para a construção de novos sentidos, de recontextualização, por meio das mídias digitais. Assim, é possível tecer o pensamento de que o desenvolvimento dos letramentos está atrelado às tomadas de consciência de si, da realidade contextual e da capacidade de construir significados, de recontextualizar.

Diante dessas considerações, surgem novas proposições como, se é possível identificar subvariáveis de consciência transformativa e recontextualização capazes de classificar níveis de letramentos avançados. Outras questões que podem ser levantadas são: até que ponto a habilidade técnica é fundamental

para o desenvolvimento dos letramentos? O processo de construção de letramentos para um público de faixa etária mais jovem segue os mesmos procedimentos que do público idoso? Questionamentos que podem ser investigados levando em conta as relações inter e transdisciplinares do universo epistemológico.

REFERÊNCIAS

ABC. **Lost**. Disponível em <<http://abc.go.com/shows/lost>>. Acessado em: 12 de janeiro de 2009.

ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ALEXANDER, Neville; BUSCH, Brigitta (eds.). **Literacy and linguistic diversity in a global perspective**. Austria: Council of Europe, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JÚNIOR, Klaus (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Cap. 11.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: **E-TIC**. 5º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. São Paulo: PUC, 2007. Disponível em <<http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>>. Encontrado em: 15 de setembro de 2009.

ALMOULOUD, Saddo. L'analyse statistique de donnés multidimensionnelles: outil révélateur des conceptions d'enseignants en formation. In: _____. **Encontro CHIC**, 2005. Anais. São Paulo: (s.n.), 2005.

ANDERSON, Chris. **A cauda longa: do mercado de massa para o mercado de nicho**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

ARMES, Roy. **On vídeo: o significado do vídeo nos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1999.

ARMSTRONG, Alisson; CASEMENT, Charles. **A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARTESANATO NA REDE. S.d. Disponível em <www.artesanatonarede.com.br/passos/exibir.php?esp=curso&id=2523>. Acessado em: 20 de março de 2009.

ASCOTT, Roy. **Visionary theories of art, technology, and consciousness**. California: University of California Press, 2007.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. São Paulo: Unimep, 1993.

AUMONT, Jacques. **O olho interminável**: cinema e pintura. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

AUSBURN, Floyd B.; AUSBURN, Lynna J. **A cross-cultural perspective on visual literacy challenges for technical communicators**. S/l, 1994. Disponível em <<http://www.stc.org/confproceed/1994/PDFs/PG445447.PDF>>. Acessado em: 21 de setembro de 2008.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino Fula**. São Paulo: Palas Athena e Casa das Áfricas, 2003.

BACCUS, Stephen A. Timing and Computation in Inner Retinal Circuitry. **Annual Review of Physiology**, n.69. S.d. Disponível em <<http://arjournals.annualreviews.org.ezproxy.lib.uwm.edu/doi/pdf/10.1146/annurev.physiol.69.120205.124451>>. Acessado em: 26 de outubro de 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2008.

BAKARDJIEVA, Maria; SMITH, Richard. The work of education in the age of electronic interaction. **Studies in Media & Information Literacy Education**, 2, 2002. Disponível em: <<http://www.utpress.utoronto.ca/journal/ejournals/simile>>. Acessado em: 29 de outubro de 2008.

BAKER, Duncan. **What it means to understand mathematics as social**. BCME 4. UK, Northampton: 1999.

BALBINOTTI, Helena Beatriz Finimundi. **Adulto Maduro: o pulsar da vida**. Porto Alegre: WS Editor, 2003.

BAMFORD, Anne. **The grammar of visual literacy within the world of interactive media**. ERIC, Jul, 2001. Disponível em <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/91/8e.pdf>Acessado em: 21 de setembro de 2008.

BAMFORD, Anne. **The visual literacy white paper**. Sydney: Adobe Systems, 2003. Disponível em <http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf>. Acessado em: 03 de março de 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language, Oxford: Blackwell, 1994.

- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacres et simulation**. Paris: Galilée, 1985.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2001.
- _____, Zygmunt. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- _____, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BAWDEN, David. Origins and concepts of digital literacy. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (orgs.). **Digital literacy: concepts, policies and practices**. New York, USA: Peter Lang, 2008.
- BEIVIDAS, Waldir. Do sentido ao corpo: semiótica e metapsicologia. In: SILVA, I. A. (org.) **Corpo e sentido**. São Paulo: UNESP, 1996.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Obras escolhidas, magia e técnica, arte e política: ensaio sobre leitura e história de cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986a.
- _____, Walter. O narrador. Consideração sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas, magia e técnica, arte e política: ensaio sobre leitura e história de cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986b.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BESNIER, Niko. The linguistic relationships of spoken and written. *Nukulaelae Registers. Language*, v. 64, n. 4, p. 707-736. Washington: The Linguistic Society of America, 1988. Disponível em <http://home.medewerker.uva.nl/n.besnier/bestanden/Linguistic_Relationships_Spoken_Written.pdf>. Acessado em: 01 março de 2009.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BHOLA, Harbans Singh. **Functional literacy, workplace literacy and technical and vocational education: interfaces and policy perspectives**. Studies in Technical and Vocational Education 5. Paris: UNEVOC, 1995. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED391949.pdf>>. Encontrado em: 22 de outubro de 2009.
- BIBER, Douglas. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

_____, Pierre. **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity, 1991.

BRACHT, Valter. **A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista**. In: OLIVEIRA, V. M. (org). **Fundamentos Pedagógicos 2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

BRADEN, Roberts; HORTIN, John, A. **Identifying the theoretical foundations of visual literacy**. Bloomington, IL: International Visual Literacy Association, 1982.

BRITO, Carmem Lúcia. **Consciência corporal**. Repensando a Educação Física. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

BRUCE, Christine. **Seven faces of information literacy in higher education**. Brisbane: Queensland University of Technology, 1997. Disponível em <<http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.htm>> Acessado em: 01 de agosto de 2010.

BRUHNS, Heloisa Turini. **Conversando sobre o corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

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.

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

_____, David (ed.). **Youth, identity, and digital media**. Cambridge, London: MIT Press, 2008c.

_____, David; WILLETT, Rebekah (eds.). **Digital generation: children, young people, and new media**. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ, FAPESMP, Cortez, 2003.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a Fronteira e a Periferia**: Linguagem e Letramento na Inclusão Digital. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____, Marcelo El Khouri. Letramento digital e conhecimento. [28 de janeiro, 2003]. São Paulo: **EducaRede**. Entrevista concedida a Olívia Rangel Joffily. Disponível em <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=14> Acessado em: 27 de outubro de 2007.

CAMPANHA – Diagnóstico Municipal. Belo Horizonte, Amadeus: 2009.

CAVALCANTE JR., Francisco Silva. **Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

CARVALHO, Orlando Albani de. **Geografia, Geopolítica e conflitos no século XXI**. Confederación Intersindical Galega. Santiago, Chile, 9 de novembro de 2001. Disponível em <http://www.galizacig.com/actualidade/200111/non_geografia_geopolitica_e_conflicto_s.htm> Acessado em: 22 de agosto de 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan; MacLENNAN, David. On defining literacy. In: CASTELL, S. LUKE, A. & EGAN, K. (eds.). **Literacy, Society and Schooling: A Reader**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

CHAFE, Wallace L. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, NJ: Ablex, 1982.

CHAHIN, Ali; CUNHA, Maria Alexandra; KNIGHT, Peter T.; PINTO, Solon Lemos. **E-gov: a próxima revolução brasileira. Eficiência, qualidade e democracia: o governo eletrônico no Brasil e no mundo**. São Paulo: Financial Times Prentice Hall, 2004.

CHARNLEY, Alan Huntington; JONES, Henry Arthur. **The concept of success in adult literacy**. London: ALBSY, 1979.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLASTRES, Pierre. **Crônica dos índios guayaki: o que sabem os caçadores nômades do Paraguai**. São Paulo: 34, 1995.

CLUB PENGUIN. S.d. Disponível em <<http://www.clubpenguin.com/pt/>> Acessado em: 21 de abril de 2010.

CGI. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2008 – TIC Domicílios e TIC Empresas**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet, 2009.

CONVERGÊNCIA DIGITAL. **Adultos e idosos reforçam base de internautas no Brasil**. Porto Alegre: Publique, 2009. Disponível em <<http://www.convergenciadigital.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=17440&sid=4>>. Acessado em: 27 de outubro de 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). **Multiliteracies**. London: Routledge, 2000.

CURTISS, Deborah. **Introduction to visual literacy**: a guide to the visual arts and communication. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

De MASI, Domenico. **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: SENAC, 1999.

CRUZ, Renato. **TV digital no Brasil**: tecnologia versus política. São Paulo: Senac SP, 2008.

DE MAILLARD, Jean. **A recolonização do mundo**. Le Monde: Diplomatie. Brasil, Instituto Paulo Freire, janeiro de 2003. Disponível em <<http://diplo.uol.com.br/2003-01,a526>>. Acessado em: 22 de agosto de 2009.

DEBES, John. The Loom of Visual Literacy: An Overview. In: WILLIAMS, C. M.; DEBES, J. L. (eds.). **Proceedings**: First National Conference on Visual Literacy. New York: Pitman, 1970.

DEBORD, Guy. **La société du spectacle**. Paris: Gallimard, 1992.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DISCOVERY KIDS. Disponível em <http://www.discoverykidsbrasil.com/personagens/princesas_do_mar/>. Acessado em: 13 de agosto de 2010.

DOMINGUES, Diana (org.). **Arte e vida no século XXI**: tecnologia, ciências e criatividade. São Paulo: Unesp, 2003.

DONDIS, Donis A. **A primer of visual literacy**. Cambridge: MIT Press, 1973.

ECO, Umberto. **Apocalittici e integrati**: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa. Milão, Itália: Casa Editrice Valentino Bompiani, 1964.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

ESHET, Yoram. Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. In: BARKER, P. & REBELSKY, S. (eds.). **Proceedings of EDMEDIA**, 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, & Telecommunication (pp. 493-498). Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, 2002. Disponível em <<http://www.infosoc.haifa.ac.il/DigitalLiteracyEshet.doc>> Acessado em: 12 de março de 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Estatuto do idoso**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2003.

FELDMAN, Edmund. **Becoming human through art**. New Jersey: Prentice may, 1970.

FERREIRA, Ruy. **Interatividade educativa**: uma visão pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: 2008, 199p. Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

FERREIRA, Marcos Santos; CASTIEL, Luis David; CARDOSO, Maria Helena C. de Almeida. **Promoção da saúde**: entre o conservadorismo e a mudança. Goiânia: CBCE, 2007. Disponível em <www.cbce.org.br/cd/resumos/023.pdf>. Acessado em: 08 de fevereiro de 2009.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2008.

FEUERBACH, Ludwig. Préface. In: DEBORD, Guy. **La société du spectacle**. Paris: Gallimard, 1992.

FINNEGAN, Ruth. **Survey of the Limba people of northern Sierra Leone**. London: H.M. Stationery Office, 1965.

_____, Ruth. **Literacy and orality**: studies in the technology of communication. New York: Basil Blackwell, 1988.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOCILLON, Henri. **A vida das formas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCASTEL, Pierre. **La réalité figurative**: éléments structurels de sociologie de l'art. Paris: Gonthier, 1965.

FRAWLEY, William. **Vygotsky e a Consciência Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la cultura visual**: currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.

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

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001b.

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

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização: o caso do cordel (1930-1950). **Educação & Sociedade**. Campinas, V. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 02 março de 2009.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. New York: Falmer, 1990.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORGIS, Cyndi, Nancy J.; JOHNSON, Annamarie; BONOMO, Chrissie; COLBERT, Angela; CONNER, Gloria Kauffman; DOTTIE; Kulesza. Visual Literacy. **Reading Teacher**. N. 53, Oct. 1999. Disponível em <<http://search.ebscohost.com.ezproxy.lib.uwm.edu/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ594807&site=ehost-live>>. Acessado em: 29 de agosto de 2008.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Sociology**. Cambridge: Polity, 2006.

GILES, Howard; St. CLAIR, Robert. **Language and social psychology**. Oxford: Blackwell, 1979.

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

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOLDMANN, Lucien. **A criação cultural na sociedade moderna**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GOMBRICH, Ernst Hans. **Arte e Ilusão: um estudo da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

GOODY, Jack; WATT, Ian. Las consecuencias de la cultura escrita. In: GOODY, Jack (org.). **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Barcelona: Gedisa, 1996.

GOOGLE. S.d. Disponível em <<http://www.google.com.br/>>. Acessado em: 14 de março de 2009.

GOOGLE MAPS. S.d. Disponível em <<http://maps.google.com.br/>>. Acessado em: 21 de outubro de 2009.

GOMEZ, Jeff. **What is transmidia?** [s.l.: s.n.: s.d.]. Disponível em <<http://www.starlightrunner.com/transmedia>>. Acessado em: 25 de fevereiro de 2010.

GRAY, William Scott. **The teaching of reading and writing:** an international survey. Paris: UNESCO, 1969.

GUATTARI, Félix. **Caosmose:** um novo paradigma estético. São Paulo: 34, 2006.

GRAFF, Harvey J. **The labyrinths of literacy:** reflections on literacy past and present. London: The Falmer Press, 1987.

GRAS, Régis; COUTURIER, Raphael; BODIN, Antoine. **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 janeiro de 2011.

GRAU, Oliver. **Arte virtual:** da ilusão à imersão. São Paulo: Unesp, Senac, 2007.

GREGORY, Eve; WILLIAMS, Ann. **City literacies.** London: Routledge, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective.** Paris: PUF, 1956.

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold, 1985.

HAITI. HAITI.ORG.BR. **Jornalismo, direitos humanos e solidariedade.** S.d. Disponível em <<http://haiti.org.br/>> Acessado em: 29 de agosto de 2010.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, Deborah (ed.). **Spoken and written language:** exploring orality and literacy. Norwood, NJ: Ablex, 1982.

_____, Shirley Brice. **Ways with words:** language, life, and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

HERNANDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? In: **Educação & Realidade.** Porto Alegre: v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez., 2005.

HEINICH, Robert; MOLENDIA, Michael; RUSSELL, James. **Instructional media and the new technologies of instruction.** New York: Macmillan, 1982.

HILDEBRAND, Hermes Renato. **A arte eletrônica e a poética da explicitação.** Brasília-DF: UNB, s.d. Disponível em <<http://www.arte.unb.br/6art/textos/hermes.pdf>>. Acessado em: 23 de novembro de 2010.

HILL, Clifford; PARRY, Kate (eds.). **From testing to assessment**: English as an international language. London: Longman, 1994.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell (eds.), **Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HUSSERL, Edmund. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1990.

HUXLEY, Francis. **Affable savages**: an anthropologist among the Urubu indians of Brazil. New York: Viking Press, 1957.

IBGE. **Síntese de indicadores 2009**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília, DF: IBGE, 2009a. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2009/default.shtm>>. Acessado em: 06 de fevereiro de 2010.

_____. **Hábitos de consumo de mídia na era da convergência**. Brasília, DF: IBGE, 2009b. Disponível em <<http://www.ibope.com/conectmidia/>>. Acessado em: 05 de julho de 2009.

_____. **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.

IBOPE MÍDIA. **Hábitos de mídia e consumo para a melhor idade**. São Paulo: IBOPE, 2007. Disponível em <<http://www.almanaqueibope.com.br/asp/index.asp>>. Acessado em: 21 de agosto de 2009.

INAF - **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. São Paulo, Instituto Paulo Montenegro: 2009. Disponível em <www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf> Acessado em: 02 de março de 2010.

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

JESUS, Regina de. **A página da educação**: a tradição oral africana como possibilidade de compreender a complexidade do cotidiano escolar. 145. ed. Lisboa: A Pagina, 2005. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3855>>. Acessado em: 01 março de 2009.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
KACHAR, Vitória. Jornal Computador: um projeto de construção de cidadania para e pela terceira idade. In: _____. (org.). **Longevidade**: um novo desafio para a

educação. São Paulo: Cortez, 2001.

KAKUMASU, James Y. **Dicionário por tópicos, Urubu-Kaapor-Português**. Brasília: Funai/SIL, 1988.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

KAKUMASU, James Y. Urubu-Kaapor. In: DERBYSHIRE, D. C.; PULLUM, G. K. (eds.). **Handbook of Amazonian languages**. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1986. p. 326-403.

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

_____, Ângela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

KNIGHT, Peter. **Rumo ao e-Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

KOFFKA, Kurt. **Princípios da psicologia da Gestalt**. São Paulo: Cultrix, 1975.

KOHLER, Wolfgang. **Psicologia da Gestalt**. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 1980.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London, New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading Images**: the grammar of visual design. New York: Routledge, 2006.

LANHAM, Richard. **The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts**. Chicago: U of Chicago P, 1993.

LANKSHEAR, Colin. **Literacy, schooling and revolution**. New York: The Falmer Press, 1987.

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

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

LAMBERT, Wallace E. **Language, psychology, and culture**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1972.

LAPP, Diane; JAMES, Flood; DEBRA, Bayles Martin. Teachers online: using personal visual literacy skills to enhance professional teaching knowledge. **Reading Teacher**, n.51, May, 1998. Disponível de <<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=551561>>. Acessado

em: 26 de julho de 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEVINE, Kenneth. **The social context of literacy**. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica**: rumo a uma imaginação artificial. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

_____, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2000.

_____, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: 34, 2002.

LIMA, Mariúza Peloso. **Gerontologia educacional**: uma pedagogia específica para o idoso; uma nova concepção de velhice. São Paulo: LTr, 2001.

LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Monica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e linguagens**: texto, imagem, oralidade e representações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUKÁCS, George. **Estética 1**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona: Grijaldo, 1982.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário**. São Paulo: EDUSP, 1996.

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

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAIA, Ivan Ferrer. **Eu, tu, ele... nós? Relação de cooperação: para além do virtual**. Campinas, SP, 2004. 233p. Dissertação (Mestrado em Multimeios). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MANOVICH, Lev. **The language of new media**. Cambridge: MIT Press, 2001.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí, Santa Catarina: UNIJUÍ, 1999.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Lisboa: Edições 70, 1999.

MARTIN, Allan. **Essential e-literacy**. Connected online: ICT in practice for Scottish education, 9, 2003. Disponível em <<http://www.ltscotland.org.uk/connected/connected9/specialfeature/eliteracy.asp>> Acessado em: 11 de fevereiro de 2009.

_____, Allan. Digital literacy and the digital society. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (orgs.). **Digital literacy**: concepts, policies and practices. New York, USA: Peter Lang, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MASHABLE. Schroeder, Stan. **Facebook's road to 350 million users**, 2009. Disponível em <[http://mashable.com/2009/12/02/facebook-350-million-users/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+Mashable+\(Mashable\)](http://mashable.com/2009/12/02/facebook-350-million-users/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+Mashable+(Mashable))> Acessado em: 03 de novembro de 2009.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MEDINA, João Paulo S. O Brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MONTANGERO, Jacques e MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

McLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. **O meio são as massa-gens**: um inventário de efeitos. Rio de Janeiro: Record, 1969.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo, Perspectiva: 2000.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MCKEOUGH, Anne et al. **Understanding literacy development**: a global view. New Jersey: Routledge, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. S.d. Disponível em <<http://www.desaparecidos.mj.gov.br/>> Acessado em: 15 de setembro de 2010.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

MONTGOMERY, Kathryn C. **Generation digital**: politics, commerce, and childhood in the age of the internet. Cambridge, London: MIT Press, 2007.

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

NERI, Anita Liberalesso. Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In: NERI, Anita Liberalesso. **Qualidade de vida e idade madura**. Campinas: Papirus, 2007.

NETTO, Antônio Jordão. Universidade aberta para a maturidade: avaliação crítica de uma avançada proposta educacional e social. In: KACHAR, Vitória (org.). **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard: Harvard Educational Review, 1966. Disponível em <http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>. Acessado em: 14 de novembro de 2009.

NICHOLSON, Velda. Breve estudo da língua Asurini do Xingu. **Ensaio Lingüísticos**. Nº 5: 1-85. 1982. Disponível em <<http://www.sil.org/americas/BRASIL/LANGPAGE/portaxpg.htm>>. Acessado em: 02 de março de 2009.

NICOLESCU, Basarab. **La transdisciplinarité manifeste**. Paris: Rocher. 1996.

OECD. **The definition and selection of key competences**. Executive summary. 2005. Disponível em: <www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. Acessado em: 22 de fevereiro de 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygostky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves De La. et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Tatiana Dantas de; HILDEBRAND, Hermes Renato. A imagem eletrônica e as tecnologias para uma leitura interativa. In: **ANPAP**: 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis-SC, 2007.

ONG, Walter. J. **Orality and literacy**: the technologizing of the world. London: Methuen, 1982.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PAPERT, Seymour M. **Logo**: Computadores e Educação. SP, Brasiliense, 1985.

PARENTE, André (org.). **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____, Jean. **O juízo moral na criança**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. **Processos criativos com os meios eletrônicos**: poéticas digitais. São Paulo: Hucitec, 1998.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília, DF: 2000. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/atlas/>> Acessado em: 14 de setembro de 2008.

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

PRADO, M. E B. B., VALENTE, J. A. 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, 2003. Disponível em <www.nied.unicamp.br/oea>. Acessado em: 13 de março de 2008.

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

PUCCA. S.d. Disponível em: <<http://www.puccaclub.com/>>. Acessado em: 22 de março de 2009.

RANGEL, Flaminio de Oliveira. **Mediação pedagógica em EAD**: a falta de tempo como sintoma. Tese (doutorado) – Educação, Currículo, PUC-SP, 2009.

READ, Herbert. **Arte e alienação**: o papel do artista na sociedade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

- _____, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____, Herbert. **O sentido da arte**. São Paulo: Ibrasa, 2006.
- RIBEIRO, Darcy. **Diários índios: os Urubu-Kaapor**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- ROBERT, Celia; STREET, Brian. Spoken and written language. In: COULMAS, Florian. **The Handbook of Sociolinguistics**. Londres: Blackwell, 1997.
- RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- RONDELLI, Beth. **O Narrado e o Vivido**. Rio de Janeiro: FUNARTE/IBAC, 1993.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem do pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- _____, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **O receio dos trabalhos perdidos: corpo e cidade**. Projeto História. São Paulo, (13), jun, 1996, p.121-128.
- SAUNDERS, Robert. A educação criadora nas artes. **AR'TE 10**. Ano III, n. 10, São Paulo: Max Limonad, 1984.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2008.
- SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SCONUL. **The Seven Pillars of Information Literacy model**. London, United Kingdom: 2007. Disponível em <http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/sp/model.html> Acessado em: 23 de julho de 2009.
- SEELS, Barbara. Visual literacy: The definition problem. In: MOORE, D.; DWYER, F. (eds.), **Visual literacy: A spectrum of visual learning**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1994.
- SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela. B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SMITH, Ralph. Excelência no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

SNYDER, Llana. (ed) **Page to screen**: taking literacy into the electronic era. St Leonards: Allen e Unwin, 1997.

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

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

_____, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOCIALBAKERS. **Brazil Facebook Statistics**. Disponível em <<http://ht.ly/2xwpa>> Acessado em: 15 de dezembro de 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

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.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

STUBBS, Michael. **Language and literacy**: the sociolinguistics of reading and writing. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TLC. **Computer literacy skills**. Rockville, Maryland: 2009. Disponível em <<http://www.montgomeryschoolsmd.org/departments/techlit/>> Acessado em: 23 de julho de 2009.

TEORIAS CIENTÍFICAS. 2010. **Buracos de minhoca**. Disponível em <<http://www.teoriascientificas.com/teorias/buracos-de-minhoca>>. Acessado em: 14 de junho de 2010.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, SP: Fontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

THE EYEWITER. S.d. Disponível em <<http://www.eyewriter.org/>> Acessado em: 15 de maio de 2009.

THISTLEWOOD, David. **Estudos críticos:** o museu de arte contemporânea e a relevância social. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

TUBINO, Manoel. **O esporte, a educação e os valores** – por uma ética nas atividades físicas e esportivas. Disponível em <www.slideshare.net/tubino-esportes>. Acessado em: 27 de novembro de 2010.

TUDO GOSTOSO. S.d. Disponível em <<http://tudogostoso.uol.com.br>>. Acessado em: 14 de março de 2009.

TV APARECIDA. S.d. Disponível em <<http://www.tvaparecida.com.br/>>. Acessado em: 21 de março de 2009.

UNESCO. **Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics.** Paris: UNESCO, 1958. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114584e.pdf#page=88>>. Acessado em: 09 de janeiro de 2009.

_____. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.** Paris: UNESCO, 1978. Disponível em <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html>. Acessado em: 09 de janeiro de 2009.

VALENTE, José Armando. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: VALENTE, José Armando. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

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

_____, José Armando; PRADO, Maria Elisabette. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, Maria Cândida (org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.

_____, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem:** o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, abril, 2005.

_____, José Armando. **As tecnologias digitais e os diferentes letramentos.** Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano. XI, n. 44, p. 12- 15, nov. 2007 - jan. 2008.

VANSINA, Jean. A Tradição Oral e sua metodologia. In: _____. **História Geral da África:** Metodologia e Pré-história de África. São Paulo: Paris: Ática/UNESCO, 1982.

VÉDRINE, Hubert. **Dossiê guerra infinita/idéias**. Fukuyama, neoconservador arrependido? Le Monde: Diplomatie. Brasil, Instituto Paulo Freire, setembro de 2006. Disponível em <<http://diplo.uol.com.br/2006-09,a1395>>. Acessado em: 22 de agosto de 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. O problema da consciência. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

_____, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILA NA REDE. S.d. Disponível em <<http://www.vilanarede.org.br/>>. Acessado em: 22 de maio de 2010.

VILAÇA, Nízia. **Em pauta: corpo, globalização e novas tecnologias**. Rio de Janeiro: Mauad – CNPq, 1999.

VIRILIO, Paul. **A máquina de visão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. New York, Cambridge University Press, 1998.

WERTHEIMER, Max. **Gestalt theory**. Berlin, Germany, 1924. Disponível em <<http://gestalttheory.net/archive/wert1.html>>. Acessado em: 03 de setembro de 2008.

WHO - World Health Organization. **Active ageing: a policy framework**. Geneva: 2002.

WILDE, Judith; WILDE, Richard. **Visual literacy: a conceptual approach to graphic problem solving**. New York: Watson-Guption, 1991.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. **Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2005.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas. SP: Papyrus, 1998.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceptos fundamentales en la história del arte**. Madri: Espasa-Calpe, 1976.

YAHOO. S.d. Disponível em <<http://br.yahoo.com/>>. Acessado em: 25 de outubro de 2009.

YOU TUBE. **Altemar Dutra**. 2007. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=KWrsphqMJ4&feature=related>>. Acessado em: 07 de agosto de 2009.

_____. **O casarão.** 2007. Disponível em
<<http://www.youtube.com/watch?v=hGqRo5Gd3pc>>. Acessado em: 23 de outubro de
2009.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz:** A literatura medieval. São Paulo: Companhia das
Letras, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 01. Parte da apostila que foi entregue aos aprendizes, mostrando como liga a CPU.


Ligar o computador

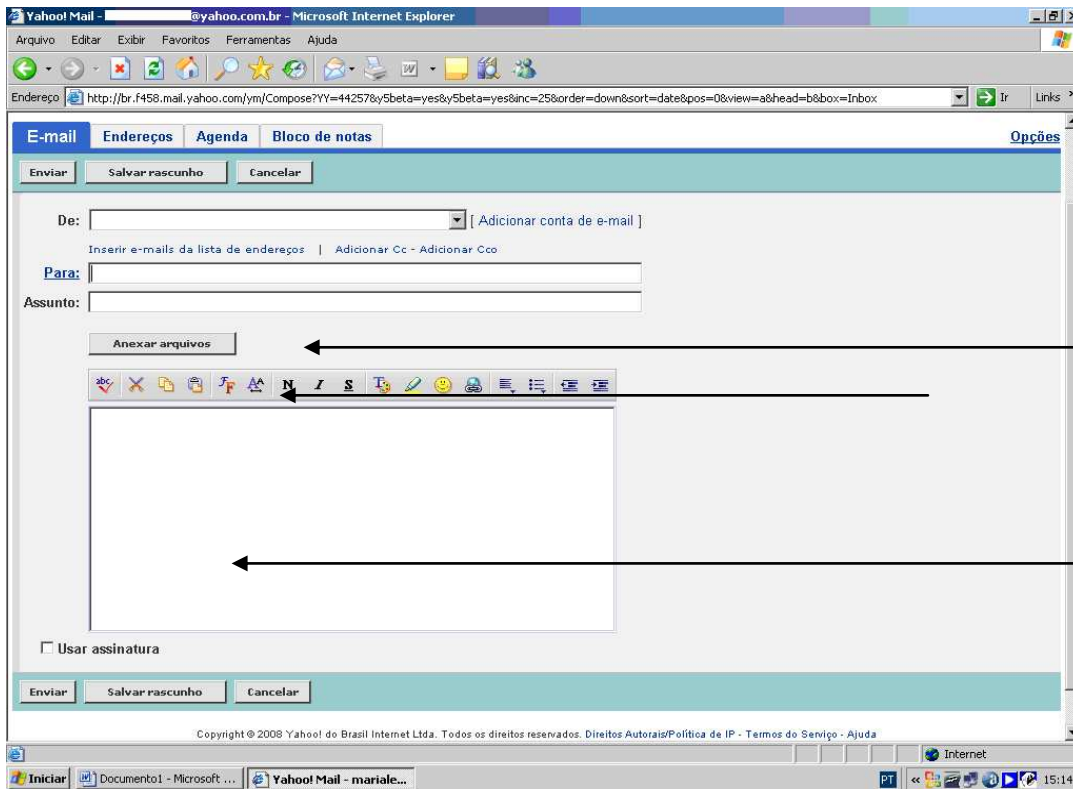


Botão

Pra ligar o computador aperte o **maior botão** da CPU, como o desenho acima. Logo após, o computador ligará. Ao ligar aparecerá uma tela como essa (próxima página).

Apêndice 02. Parte da apostila que foi entregue aos aprendizes, mostrando como utilizar o e-mail.

Ao clicar no botão Escrever , entraremos nesta página como mostra esta abaixo.



É por ela que enviamos mensagem aos nossos amigos e familiares. Para isso teremos quatro etapas:

1ª etapa: Primeiro de um clique dentro da caixa [Para:](#), e coloque o endereço da pessoa que você irá enviar a mensagem. [Para:](#)

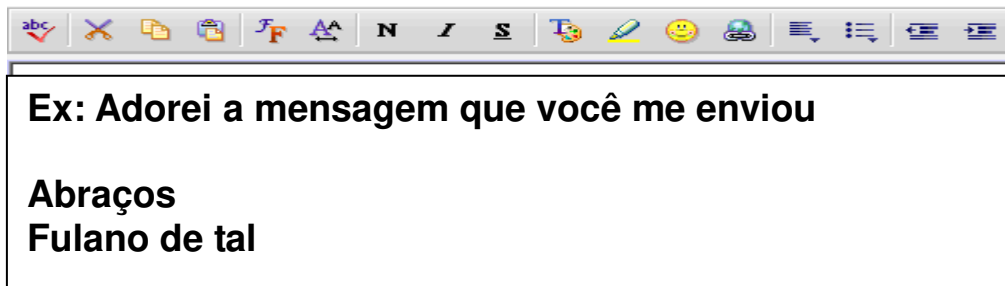
Ex: fulanodetal@yahoo.com.br

2ª etapa: Clique também dentro da caixa **Assunto**, onde irá colocar o título da sua mensagem.

A screenshot of an email interface showing a text input field labeled "Assunto:" (Subject:). The field is empty and has a thin border.

Ex: Bom dia.


3ª etapa: Clique dentro desta caixa maior e escreva a mensagem desejada.

A screenshot of an email interface showing a rich text editor toolbar at the top with icons for text formatting (bold, italic, underline, font color, background color), alignment, and other functions. Below the toolbar is a large text area containing the following text:

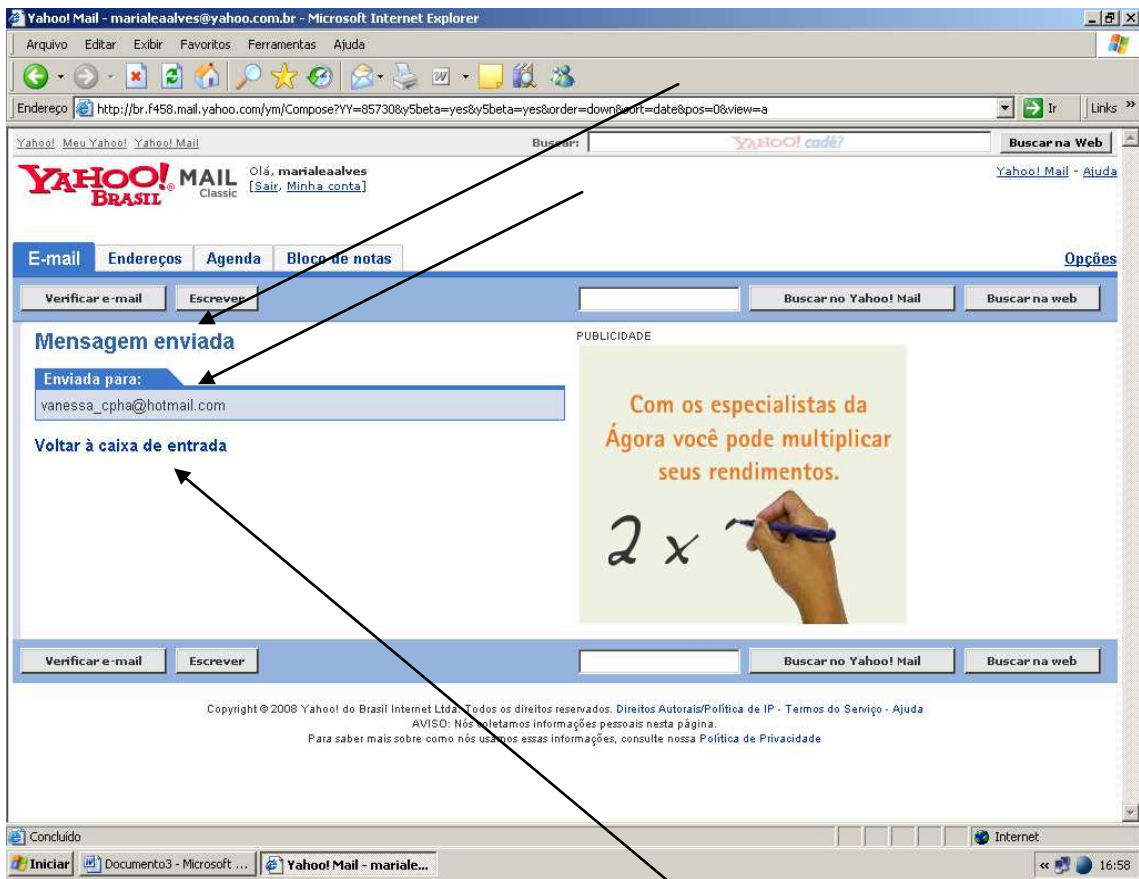
Ex: Adorei a mensagem que você me enviou

Abraços

Fulano de tal

4ª etapa: Depois de escrever a mensagem leve a seta até ao botão enviar  dê um clique.

Aguarde até a próxima página onde será confirmado o envio da mensagem. Como mostra a primeira e segunda seta.



Em seguida de um clique em (voltar à caixa de entrada).

Apêndice 04. Palestra sobre redes sociais, ministradas aos aprendizes para auxiliar no esclarecimento sobre segurança e possibilidades das redes.



Apêndice 05. Modelo de atividade desenvolvida – Minha Vida, Minha Novela.

<p>1. Temática</p>	<p>Minha vida, minha novela A partir de discussões em grupo, foi escolhido o tema sobre telenovela.</p>
<p>2. Prática de Letramentos</p>	<p>Após a escolha coletiva do tema, foi proposto a seguinte atividade:</p> <p>1. Acessar sites de vídeos e assistir cenas de novelas, programas de auditório e de jornalismo, com o objetivo de contextualizar a discussão sobre as representações dos personagens e a vida real. Sugestão: Acessar www.youtube.com e digitar no item busca o nome da novela escolhida (atual ou antiga) e dos programas de auditório e jornalismo.</p> <p>2. Propor que eles visitem o site da novela preferida, o site de um programa de auditório e de um jornalístico. Sugestão: http://www.globo.com/ (entrar no site e selecionar na parte superior "notícia", "esportes" "entretenimento" ou "vídeos")</p> <p>3. Cada aprendiz selecionará um link, seja da novela, do programa de audiência ou jornalismo, para enviar aos colegas com um breve comentário, dizendo o motivo de ter escolhido tal programa.</p>
	<p>4. Após assistir e enviar os vídeos, debater:</p> <ul style="list-style-type: none"> - como se dá a representação e a realidade em alguns programas de televisão (novela, jornalismo, programas de auditório etc) - em quais momentos estamos representando ou agindo igual aos personagens de TV durante a vida ou no cotidiano; - o que é verdade ou mentira na mídia atual? (quando enviamos um e-mail, mensagens no Orkut, lemos um site, vemos TV, ouvimos um rádio, lemos jornal impresso ou revista etc); - a linguagem utilizada é igual em todos os programas ou mídias? A linguagem utilizada pelo apresentador de um programa de auditório é igual ao do apresentador de um jornal ou de um ator de televisão? Quais as diferenças? Por que são diferentes? - quais dos programas – novela, auditório ou jornalismo – trabalha com a fonte mais verdadeira? Qual dá mais audiência? Qual diverte mais? Qual informa mais? Qual influencia na nossa vida? (auto-estima, informações úteis, relaxamento etc) - como as mídias ou as pessoas que trabalham na produção das mídias ganham dinheiro? - Qual a relação entre os patrocinadores, a audiência com as informações divulgadas nas mídias? - outras questões que aparecerem.
<p>3. Ação Transformadora ou Tomada de Consciência</p>	<p>5. A partir da discussão acima, verificar se ocorreu alguma mudança no modo de compreender as mídias, tanto durante a atividade quanto em casa (em relatos e exemplos posteriores).</p>

Apêndice 06. Modelo de atividade desenvolvida – O Meu Jardim.

<p>1. Temá tica</p>	<p>O meu jardim A partir de discussões em grupo, foi escolhido o tema sobre jardinagem.</p>
<p>2. Prática de Letramentos</p>	<p>2.1. Codificação</p> <p>Após a escolha coletiva do tema, foi proposto a seguinte atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> Um aprendiz, jardineiro de profissão, no próprio local onde trabalha, fará apresentação para todo o grupo de como ele cuida do jardim. Em uma sala de aula e com todos os aprendizes sentados em círculo, promover discussões: <ul style="list-style-type: none"> se todos têm um jardim ou uma horta; levantar a questão de que nossa vida é um jardim (ou horta), assim, perguntar quais as semelhanças e diferenças entre os jardins e nossa vida. Além da família, quais outras flores boas (metáforas de acontecimentos bons) que nasceram em nossa vida (jardim). E por que são boas? Que plantas ruins que apareceram em nosso jardim e por que apareceram essas plantas ruins? (levar a discussão para uma visão mais ampla: histórica, política, social, cultural etc) Visitar os sites e blogs de pessoas que relacionaram a vida com o jardim (digitar no Google – “jardim nossa vida”), alguns exemplos: http://montagensbymia.multiply.com/journal/item/80 http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=32298 http://comportamentosediferentes.nireblog.com/post/2008/10/03/o-jardim-da-vida-almeida-paz Após ler os textos, cada um escrever no Word um pequeno texto relacionando a sua vida com o jardim (texto pequeno). Esses textos irão compor junto com imagens que irão tirar foto, uma apresentação de Power Point que futuramente irão enviar para os amigos, via e-mail. Como os textos irão fazer parte de uma apresentação, o português deve ser corrigido, sem mudar o sentido do texto, para isso é necessário pedir colaboração de outros profissionais da área de letras. Ver trecho do filme: Muito além do meu jardim ou vídeos do artista Monet no YouTube. Discutir questões sociais, políticas e culturais que estão presentes no filme ou nos vídeos, e relacionar com a nossa vida. Após, os alunos irão ao jardim da faculdade com o intuito de tirar fotos observando o que está ao seu redor e analisando o que está acontecendo, pelo fato do jardim já determinar certa vivência em cada um dos aprendizes. A cada dia, um leva uma máquina fotográfica e tira foto de objetos de sua casa que simbolizam o seu jardim. Ressaltar que deva ser de objetos que tenham significados para eles, que fizeram ou fazem parte de sua vida. Antes de passar a máquina, as baterias devem estar carregadas e mostrar os botões básicos (ligar, desligar e o para tirar a foto). Quem tiver máquina digital em casa, pedir para usá-la, para dinamizar o processo. Quando tiverem textos e fotos, ajudá-los a montar uma apresentação em Power Point. Se necessário, editar as fotos, colocando contraste etc. Para eles perceberem que as imagens são manipuláveis. Trocar as apresentações de Power Point por e-mail etc.

	<p style="text-align: center;">2.2. Decodificação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir como essas atividades contribuiu para enxergar situações no jardim (vida) que eles ainda não tinham observados - <u>"O que podem observar?"</u> 2. Partilha experiências pessoais - <u>"qual a relação com a vida de cada um?"</u> 3. Coletivização de experiências individuais e descoberta do que há em comum - <u>"alguém já passou por experiência semelhante?"</u> 4. Análise das causas dentro do contexto social, político e cultural - <u>"quais os motivos que levam a tais fatos?"</u> 5. Troca de informação 6. Reflexão sobre como mudar a situação
<p style="text-align: center;">3. Ação Transformadora ou Tomada de Consciência</p>		<p>A partir da discussão acima, verificar quais mudanças de idéias/attitudes em podem ser realizadas e observar se já ocorreram algumas mudanças, detalhes, nas próprias casas, em suas rotinas.</p>

Apêndice 07. Modelo de avaliação, após o desenvolvimento de uma atividade.

AVALIAÇÃO

Atividade nº12

Data: 27|04|09

Nº do encontro: 05

Observações sobre os desempenhos dos aprendizes em relação às atividades.

a) TIPO DE LETRAMENTOS

(X)oral (X)escrito (X)sinestésico (X)visual (X)digital

b) REGISTROS

(X)gravação audiovisual (X)fotos (X)anotações (X)atividades salvas no computador ou no *pen drive*

Nome do aprendiz: _____

1. Tema	O Meu Jardim
2. Prática de Letramentos	<p>Aprendiz escreveu sobre a sua experiência que obteve no jardim do Parque Ibirapuera, SP e o relacionou com o jardim do antigo Colégio Sion, em Campanha. Ficou encantada com tudo, principalmente com a horta, por causa dos legumes e verduras, disse que estava com água na boca e ia comprar um monte de coisa para o almoço. E o passeio foi tão gratificante para ela, que comentou com sua filha e pediu que o jardineiro mostrasse novamente o jardim para ela juntamente com sua filha, ela agradeceu muito pelo passeio.</p> <p>Ela fez um longo texto, mostrou-se motivada. Fez um texto poético, dedicou-se muito para produzi-lo e digitá-lo e manifestou ter gostado da experiência. Aprendiz integrou os textos com fotografias tiradas no jardim do antigo Colégio Sion.</p>
3. Ação Transformadora ou Tomada de Consciência	<p>Aprendiz percebeu que é possível produzir conteúdos, utilizando imagem e texto. Manifestou interesse em produzir outros conteúdos e disponibilizá-los para que outras pessoas pudessem vê-los.</p>

Apêndice 08. Modelo de ficha de acompanhamento das atividades com os recursos digitais.

QUADRO DE ATIVIDADES

DATA: 29|07|2008

Tema da Atividade	Objetivo da Atividade	Didática Usada	Tecnologia Usada	Comentário Geral	Comentários sobre casos específicos significantes
Preenchimento do cadastro.	Conhecimento geral de como fazer um cadastro.	Aparelho de TV, Orientação das mediadoras.	Computador, TV, Internet.	Dificuldade do preenchimento.	Aprendiz 03 faz seu cadastro com outros dados não se identificando.
Criação do Orkut.	Página de relacionamento, com o objetivo de rever amigos e parentes distantes, fazer novas amizades.	Aparelho de TV.	Computador, TV, internet.	Deslumbrados e surpresos ao encontrar amigos e comunidades conhecidas. Acharam mais fácil e rápido no processo de enviar recados. Duvidas (senha, visualização de recados, convidarem amigos, encontrar e adicionar pessoas, como colocar fotos, etc.).	Aprendiz 04 ao ver um recado de outra aprendiz convidando uma amiga para sair ela rapidamente se auto convida. Deixando a outra um pouco constrangida. Aprendiz 10 envia convite para a filha que no mesmo instante a aceita. A aprendiz 10 deixa um recado para a filha não esquecer de olhar o bolo no forno.

Apêndice 09. Modelo de ficha de acompanhamento das atividades com os recursos digitais.

QUADRO DE ATIVIDADES

DATA: 30|07|2008

Tema da Atividade	Objetivo da Atividade	Didática Usada	Tecnologia Usada	Comentário Geral	Comentários sobre casos específicos significantes
Orkut	Conhecer e aprofundar na página do orkut.	Explicações e orientações de mediadoras.	Computador, Internet.	Dificuldades e medo do desconhecido.	<p>Aprendiz 07 diz: Aprendiz nunca deixa de aprender. Ela comentou sobre um vídeo que assistiu no orkut de uma amiga, sobre a família dela, ela achou muito interessante.</p> <p>Aprendiz 05 reconhece que o mundo já não é o mesmo, que as pessoas precisa estar cada vez mais atualizadas das novas tecnologias.</p>

Apêndice 10. Lista de presença do mês de maio.

Lista de presença- Projeto Letramentos									
Maio 2009									
Nomes	11	12	13	18	19	20	25	26	27
A1	P	P	p	P	P	A	P	A	P
A2	P	P	A	A	p	A	P	P	A
A3	P	P	P	P	P	P	P	P	P
A4	P	P	P	P	P	P	P	P	P
A5	P	P	P	P	P	P	P	P	A
A6	P	P	P	P	A	P	P	P	P
A7	P	P	P	P	P	P	P	P	P
A8	P	P	P	P	A	P	P	P	P
A9	P	P	P	A	A	P	P	P	A
A10	P	P	P	P	P	P	P	P	P
A11	P	P	P	P	P	P	P	P	P
A12	P	P	P	P	A	P	P	P	P
A13	P	P	P	A	A	P	P	P	A
A14	p	A	p	P	P	P	P	A	A
A15	p	p	p	P	P	P	P	p	A
A16	p	A	p	P	P	P	P	A	p