

NOVAS LITERACIAS, NOVAS FERRAMENTAS EDUCATIVAS

Introdução

Tradicionalmente associado à capacidade de leitura e escrita da palavra textual, tornou-se comum nos nossos dias a utilização do termo «literacia» para referir competências genéricas de escrita e leitura associadas às mais variadas formas de representação¹.

O valor social do termo, directamente associado à função educacional a que ele se refere – a criação de modelos e metodologias de ensino e aprendizagem que resultem no desenvolvimento de indivíduos mais conhecedores e mais competentes –, em muito tem contribuído para conferir ao tema da literacia um lugar central no debate dos problemas educativos da nossa sociedade².

É recorrente a análise, através de estudos científicos suportados em avaliações quantitativas e qualitativas de formatação variável e em testes de procedência diversa, dos níveis de literacia patentes pelos membros de determinada população num dado período³. Estes estudos

¹ Note-se, por exemplo, o conceito de «*visual literacy*» discutido por Paul Messaris em **Messaris, Paul** – *Visual Literacy: Image, Mind and Reality*. West View Press, San Francisco 1994.

² Repare-se, a este propósito, na relevância que é actualmente atribuída ao problema dos «info-excluídos», ou seja, daqueles que não dominam o conjunto de competências básicas relacionadas com a escrita e a leitura da informação computacional. O termo é claramente usado neste contexto como referência àqueles que não possuem as competências dessa literacia específica.

³ A este propósito basta apenas citar o muito divulgado *National Adult Literacy Survey* realizado nos Estados Unidos em 1992 ou o estudo de 1996 realizado em Portugal com os mesmos objectivos por **Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, F. e Ávila, P.** – *A Literacia em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, Lisboa 1996.

referem-se normalmente à análise da capacidade de processamento de informação através da palavra escrita ou lida.

No entanto, a importância que outras formas de expressão simbólica, para além da palavra escrita, têm vindo a adquirir na nossa sociedade, nomeadamente através da influência que as mesmas exercem sobre a constituição de um universo de referências básicas de cada indivíduo, provocaram o surgimento de diversos movimentos que defendem uma expansão do conceito de literacia.

Para estes autores⁴, o carácter altamente mutável do sistema de representações em que nos movimentamos e a que estamos expostos, e a complexidade do sistema tecnológico de comunicação que lhe está subjacente, exige uma nova visão do conceito de literacia. Na base desta nova visão de literacia, está o alargamento das competências que lhe são próprias a outras formas de expressão que não apenas a escrita⁵.

O processamento de informação através da palavra escrita e oral implica, para além das competências base de uso restrito dessas formas de expressão, a compreensão das funções que a escrita e a palavra desempenham aos mais variados níveis sociais, como por exemplo ao nível legal⁶. Assim, também no caso da adequação das capacidades de escrita e leitura a outras formas de expressão, o seu uso restrito não pode ser dissociado da compreensão das funções por elas desempenhadas.

É esta característica central do termo «literacia», a referência a capacidades específicas de utilização de uma língua escrita, que permite distinguir «literacia» de «alfabetização». «Alfabetização» corresponde a um estado, normalmente associado à formação escolar, de iniciação na utilização da língua, enquanto que «literacia» refere «um processo permanente e contínuo de evolução»⁷.

Há uma diferença central para o tema que nos propomos aqui analisar, que devemos referir desde já e que pode ser inferida das considerações que acabamos de efectuar. Se por um lado consideramos a literacia como um elemento fundamental do processo educativo – ela é a principal infraestrutura que impulsiona a formação social do indivíduo, por outro lado temos de considerar a necessidade de esse próprio processo educativo passar a integrar novas formas de literacia que estejam mais de acordo com o tipo de expressões simbólicas que constituem o universo cultural e social de referência dos próprios sujeitos que são destinatários do processo educativo.

Ou seja, devemos distinguir cuidadosamente entre a utilização do conceito de literacia para nos referirmos à aquisição de capacidades de escrita e leitura para uma determinada forma de

⁴ Uma das principais representantes deste movimento, normalmente identificado como «*Media Literacy Movement*», é Patricia Auferheid, autora de um artigo seminal sobre a necessidade de se introduzir o estudo e a análise intensiva dos *media* e dos seus efeitos em todos os currículos do sistema educativo Norte-Americano. Cf: **Auferheid, Patricia** (1993) – *Media Literacy: a Report for the National Leadership Conference on Media Literacy*, Aspen Institute Communication and Society Program.

⁵ De acordo com Renee Hobbs, esta expansão do «texto» surge como consequência lógica do facto de que o ensino suportado em mensagens puramente textuais está «desligado e é muito remoto face à experiência dos estudantes, nomeadamente à sua experiência televisiva» e que «quando os materiais literários são usados exclusivamente como veículos para exercícios de desenvolvimento das capacidades de compreensão e vocabulário, os estudantes ficam alienados dos processos de escrita e leitura num vasto conjunto de contextos». (...) «A análise dos *media* permite-lhes transferir a sua experiência educativa, para a sua experiência de vida exterior à escola e, mais importante ainda, permite-lhes olhar o texto escrito com mais motivação». **Hobbs, Renee** – *Expanding the concept of literacy in Kubey, Robert* (ed) – *Media Literacy in the Information Age*, Transaction Publishers, London 1997, pp. 163-184, cit., p. 168.

⁶ A avaliação da literacia através da consideração do nível de compreensão demonstrado pelos indivíduos perante funções da palavra como as que aqui referimos – ex. A capacidade de compreender um texto legislativo ou um formulário de declarações de impostos –, foi sempre considerada central por todos os estudos que já referimos.

⁷ **Potter, W. James** – *Media Literacy*, Sage Publications, London, 1998. p. 6.

expressão, e a integração no processo educativo de novas formas de expressão, como por exemplo a computacional, que funcionem como elementos de reforço das competências de literacia genericamente patenteadas pelos sujeitos⁸.

Novas Literacias

O principal objectivo deste trabalho consiste no levantamento das possíveis características de uma nova forma de literacia que consideramos mais adequada ao processo educativo, aqui genericamente considerado como um acto de formação contínua dos indivíduos em ordem a torná-los sujeitos mais competentes e conhecedores em determinados domínios relevantes para o seu desempenho pessoal e social.

Esta nova literacia, ou, eventualmente, esta expansão do actual conceito de literacia, não se refere à mera aquisição de competências num dado campo ou sistema de comunicação, mas sim ao estabelecimento de uma infra-estrutura que suporte e impulse todo o processo educativo.

Para que uma literacia deste tipo possa ser estabelecida, devemos, de acordo com a nossa posição, começar por distinguir entre este tipo de literacia, encarada como uma expansão do conceito de literacia associado ao processamento de informação através da escrita e da leitura, e todas as novas formas de literacia que surgem associadas às capacidades de escrita e leitura de informação veiculada e adquirida através de outra forma que não a textual⁹.

O processo de estabelecimento da natureza exacta desta nova forma de literacia passa pelo esclarecimento de um conjunto de premissas de base, a saber:

- Será que existe actualmente alguma forma de expressão que possua o mesmo grau de complementariedade, ou se preferirmos dependência, com o processo de aprendizagem dos sujeitos, que a informação processada através da escrita e da leitura?
- Será que o processamento desse tipo de informação – textual – se alterou de forma tão dramática nos últimos anos que exija uma transformação global do nosso processo de ensinar e aprender?
- Será que essa forma de processamento de informação através da leitura e da escrita deixou de ser adequada para descrever o mundo e transmitir conhecimentos sobre o mesmo aos sujeitos?
- Em conclusão, será que devemos falar de uma, ou mais, novas literacias, ou de uma expansão do conceito de literacia?

Não será certamente polémico se avançarmos com a ideia de que os principais lugares onde devemos começar a nossa procura pelas «novas literacias» são, por um lado os terrenos do audiovisual, e, por outro lado, os terrenos das tecnologias da informação.

⁸ Assistimos actualmente a um debate em França sobre a «educação para o cinema» que fornece um excelente exemplo da importância desta discussão, na medida em que a tónica é precisamente colocada na diferença entre «utilizar o cinema como material educativo ou educar as crianças para ver cinema». **Tesson, Charles** – *A pied, en DVD ou en car*. Cahiers du Cinema, n.º 50, Avril 2001, pp. 66-68.

⁹ A literacia mediática seria uma dessas novas formas de literacia, na medida em que se refere à aquisição de competências de escrita e leitura para todos os meios de comunicação de massa. Cf: **Baran, Stanley J.** – *Introduction to Mass Communication*, Mayfield Publishing Company, USA, 1999.

O papel preponderante que o primeiro ocupa na estrutura de construção e disseminação de representações sociais, e o peso que as segundas têm enquanto infra-estruturas tecnológicas cada vez mais dominantes em termos de processamento e acesso à informação, transformam estes dois sistemas de produção e reprodução de representações num excelente ponto de partida para o nosso inquérito.

Tecnologias da Informação – O exemplo da Internet

De todas as inovações e novas formas de processamento, acesso e tratamento de informação a que as Tecnologias da informação estão associadas, nenhuma provocou nos últimos anos tantas reflexões e acesos debates, para já não falar nos mais fantásticos exercícios de futurologia, como a Internet.

O crescimento vertiginoso da Internet, e o seu impacto cada vez maior nas mais variadas áreas sociais e culturais, teve um efeito catalisador para o conjunto dos discursos que apelavam à necessidade de se desenvolverem novas competências nos cidadãos em ordem à sua correcta integração nesse novo mundo que parecia despontar. «Info-excluído» passou a ser, como já atrás referimos, um termo para designar os iletrados da nova revolução.

Sem querermos colocar em causa o impacto que a Internet teve aos mais variados níveis, será que devemos atribuir à Internet o estatuto de «infra-estrutura de produção, reprodução e processamento de informação» com impacto ao nível do processo educativo dos sujeitos?

Embora não esteja directamente relacionada com o tema que aqui estamos a discutir, vale a pena determo-nos com alguma atenção na análise recentemente efectuada por Michael E. Porter a propósito do futuro da Internet¹⁰ e das expectativas que em torno da mesma se geraram, nomeadamente no campo económico.

Fundamentalmente preocupado com a teia de relações que nos últimos anos se estabeleceram entre a Internet e o desenvolvimento do mundo empresarial, Michael Porter analisa pormenorizadamente as relações entre a Internet e aquilo que ele considera o núcleo essencial da criação de valor económico: a estrutura industrial e a criação de vantagens competitivas sustentadas por parte das empresas.

Michael Porter considera que o principal motivo porque o desenvolvimento da Internet estagnou, reside na discrepância entre as expectativas colocadas neste novo *media* e o seu impacto real em termos de criação de valor económico para as empresas. «O maior paradoxo da Internet é o do que os seus principais benefícios – tornar a informação mais acessível e reduzir as dificuldades de compra, *marketing* e distribuição – também a transformam numa ferramenta mais difícil de controlar pelas empresas em termos de transformar esses benefícios em lucros»¹¹.

Porter considera que, após um período de euforia inicial em que os sinais fornecidos pelo mercado não podiam ser considerados reais e em que muitos negócios evoluíam de forma ilusória, as empresas devem agora realizar uma espécie de retorno aos princípios básicos da gestão e perceber que a Internet se dirige a um conjunto de aplicações «que embora necessárias, não são deci-

¹⁰ Porter, Michael E. – *Strategy and the Internet* in Harvard Business Review, March 2001, pp. 62-80.

¹¹ *Op. cit.*, p. 66.

sivas em termos competitivos, tais como informar os clientes, processar transações ou escrutinar *inputs* informativos. Os bens críticos para uma empresa – recursos humanos bem treinados; tecnologia de produto proprietária e um sistema eficiente de logística – permanecem intactos e são, na maior parte dos casos, suficientes para manter uma vantagem competitiva clara. A Internet complementa, em vez de canibalizar, as actividades tradicionais das empresas e as suas formas de competir.»¹²

As principais características da actividade comercial mediatizada por este novo *media* que são assinaladas por Porter, não estão muito distantes das principais características que foram assinaladas, num dos momentos de maior euforia do crescimento do comércio electrónico no Estados Unidos, por Philip Evans e Thomas Wurster da BCG – Boston Consulting Group.

Estes autores desenvolveram uma matriz de análise¹³ para a forma como se estava a organizar o comércio em ambiente digital, que já encerrava os termos do paradoxo que Porter atribui, em termos de actividade económica, à Internet.

Segundo estes autores, o conceito fundamental por detrás do comércio electrónico é *navegação*. A navegação tem três dimensões:

- a) Alcance – refere-se à capacidade que o cliente possui de aceder a um determinado produto ou negócio;
- b) Afiliação – o interesse que o negócio representa;
- c) Riqueza – a profundidade e detalhe da informação que o negócio fornece ao cliente ou que recolhe sobre o mesmo.

Ora são precisamente estas capacidades de suporte ao processamento de informação, que Porter considera agora redutoras porque, a partir do momento em que não contribuem para a criação de valor económico ou de vantagens competitivas claras para as empresas, elas vão se transformar em mecanismos geradores de confusão e distorção no funcionamento normal dos mercados e das actividades das empresas.

Michael Porter conclui o seu artigo com a seguinte afirmação: «Quando encarada sobre esta luz, a *Nova Economia* parece-se menos com uma *nova economia* do que com uma *velha economia* que teve acesso a uma nova tecnologia»¹⁴.

Há duas conclusões preciosas que devem ser extraídas do artigo de Michael Porter e extrapoladas para outros campos que não os da análise económica. Em primeiro lugar, a de que a Internet, como aliás qualquer nova tecnologia que vem afectar processos estabelecidos de funcionamento social, gerou nas suas fases iniciais de implantação sinais distorcidos acerca do seu potencial efectivo real, e, em segundo lugar, a de que a Internet possui claramente mais-valias específicas, mas que essas não anulam, antes pelo contrário complementam, os sistemas anteriores de processamento de informação.

De acordo com esta perspectiva, o excesso de expectativas iniciais será assim apenas uma fase de adaptação das infra-estruturas que podemos classificar de «fase de assimilação».

¹² *Op. cit.*, p. 73.

¹³ Evans, Philip & Wurster, Thomas – *Getting Real About Virtual Commerce* in Harvard Business Review, November-December 1999, pp. 86-94.

¹⁴ *Op. cit.*, p. 78.

Tecnologia Audiovisual

No caso das tecnologias audiovisuais o cenário já parece ser bastante mais complicado. Tal como não podemos reduzir o conjunto das tecnologias da informação (TI) ao exemplo da Internet – no nosso caso só utilizámos a Internet como fenómeno ilustrativo de um processo que parece ser comum à maioria desse tipo de tecnologias – também no caso das tecnologias audiovisuais, convivem sobre essa designação um vasto número de formas de representação, de que podemos destacar a fotografia, a televisão ou o cinema.

Se a história da Internet e da maioria esmagadora das TI¹⁵ é ainda relativamente curta, as tecnologias audiovisuais já há muito que adquiriram um lugar próprio entre o conjunto dos sistemas de representação, e são, na maior parte dos casos, apontadas como o principal elemento mediático a requerer dos sujeitos competências de literacia específicas¹⁶.

É óbvio que o conjunto de competências específicas necessárias para se interpretar uma mensagem televisiva ou escrever um texto publicitário, diferem daquelas que serão necessárias para produzir uma fotografia ou compreender o ponto de vista manifestado por um texto jornalístico.

No entanto, a partir do momento em que os principais mecanismos de mediatização audiovisual¹⁷ concentram pelo menos duas formas distintas de representação – o som e a imagem – eles transformam-se num mecanismo mais complexo de análise.

Quando falamos de competências «de escrita e leitura» estamos fundamentalmente a falar de competências de interpretação e compreensão dos conteúdos veiculados pelas imagens e dos seus contextos de emissão – leitura – e de competências de produção de uma mensagem recorrendo ao suporte em questão – escrita.

Sendo a imagem um mecanismo de representação, ela possui uma função central que partilha com outras formas de representação produzidas pelo homem: o estabelecimento de uma relação entre o sujeito e o mundo.

Esta relação pode assumir três facetas principais:

- Uma imagem audiovisual pode possuir uma **função simbólica**. Os exemplos de utilização simbólicas de imagens no âmbito do discurso cinematográfico são muito extensos e variáveis¹⁸, isto para já não referirmos técnicas específicas de construção do discurso cinematográfico, como por exemplo a utilização do simbolismo na montagem relacional¹⁹.
- Uma imagem cinematográfica pode possuir uma **função informativa**. A imagem audiovisual fornece ao receptor um vasto volume de informação sobre o mundo que o rodeia, as referências às coisas e as convenções de interpretação e compreensão dos objectos.
- Finalmente, uma imagem audiovisual pode possuir uma **função estética**. Por exemplo, a imagem cinematográfica, e o olhar que ela convoca, visam provocar e despertar o prazer do

¹⁵ De entre o conjunto das TI devemos obviamente destacar os sistemas de bases de dados e gestão integrada.

¹⁶ O próprio autor defendeu noutro lugar a necessidade de uma literacia própria para o texto audiovisual suportada na figura da edição. Damásio, Manuel José – *Edição não-linear e literacia mediática*. Editorial Minerva, Coimbra (no prelo).

¹⁷ Cinema, vídeo e televisão.

¹⁸ Podemos falar de utilizações simbólicas de imagens no interior da narrativa, como por exemplo o retrato de uma divindade; ou de utilizações simbólicas do corpo feminino no discurso da publicidade, isto apenas para citar alguns exemplos.

¹⁹ O termo «montagem relacional» refere-se a uma técnica específica de montagem apresentada pelo teórico Russo Pudovkin. Cf: Pudovkin, Vsevolod – *On Editing, in Braudy, Leo & Cohen, Marshall – Film Theory and Criticism*. Oxford University Press 1999.

espectador, prazer esse que é muitas vezes de ordem estética. O prazer estético não se refere apenas às condições de recepção da imagem audiovisual, mas também às suas condições de produção.

A imagem audiovisual quando considerada nos suportes vídeo ou filme, acrescenta, através do movimento e da articulação de som e imagem num mesmo media, uma dimensão de mimetização do real às suas representações, mimetização essa que funciona como um elemento de simplificação das capacidades de leitura.

O principal factor que afecta a nossa capacidade de apropriação do media, parece residir na importância que a edição, enquanto mecanismo de controle e manipulação da estrutura de produção das representações, adquire na maior parte das formas específicas de produção audiovisual.

Uma literacia mediática que se referisse especificamente ao audiovisual, deveria lidar, não somente com os conteúdos veiculados, mas principalmente com os sistemas de produção técnica desses conteúdos.

Assim, somos novamente confrontados com a dicotomia entre uma literacia que se refere à mensagem, na medida em que integra essa mensagem num movimento de produção de conhecimento, e uma literacia que se refere às condições tecnológicas específicas de apropriação das capacidades de escrita e leitura para um media em particular.

Paul Messaris²⁰ defende que a capacidade de reconhecer e interpretar o sentido de uma imagem, quer em movimento quer parada, não é afectada por nenhum esquema específico e processual de aquisição de competências. O autor apresenta diversos exemplos empíricos que visam provar que a capacidade natural que o ser humano possui de perceber som e imagem não é alterada pelo contexto de apresentação desse tipo de conteúdos.

As convenções da produção audiovisual, como por exemplo o ponto de vista na edição e gravação de imagem, não afectam formalmente a capacidade que um sujeito possa possuir para interpretar o sentido veiculado por uma imagem.

No entanto, a análise de Paul Messaris negligencia a importância que a capacidade de representar conteúdos abstractos e simbólicos assume no audiovisual. Essa capacidade só é abordada pelo autor na medida em que possa afectar a veiculação de conteúdos através de contextos culturais diversos.

A nossa perspectiva partilha com Paul Messaris, do princípio de que a interpretação do sentido concreto de uma imagem audiovisual não está dependente de uma literacia específica de leitura dessa mesma imagem, mas antes pelo contrário de uma literacia de base – literacia da língua escrita – possuída previamente pelo sujeito. Mas a interpretação mais profunda dos impactos possíveis dessa representação, por exemplo em termos simbólicos, depende de uma literacia que permita ao sujeito apropriar-se do media, na medida em que domina competências específicas de escrita para esse mesmo media.

Tal como no caso das Tecnologias da Informação, o surgimento de uma nova literacia associada à tecnologia audiovisual, não se refere directamente ao conteúdo da mensagem, mas sim às condições de produção, e complementa a literacia escrita a que nos temos vindo a referir.

²⁰ Messaris, Paul – *Visual Literacy in Cross-Cultural Perspective in Kube, Robert* (ed) – *Media Literacy in the Information Age*, Transaction Publishers, London 1997, pp. 135-162.

Alargar o Conceito de Literacia

Da nossa reflexão até este momento podemos extrair duas conclusões: a) cada nova forma tecnológica de produção de representações e transmissão de conteúdos com sentido possui uma literacia específica; b) essa forma de literacia específica não se refere à interpretação do sentido concreto apresentado pelo media, esse processo de interpretação não é afectado, pelo menos no caso das tecnologias de informação e do audiovisual, pelo sistema ou pelo contexto de representação, mas sim ao domínio das competências de escrita necessárias à apropriação do media por parte do sujeito. Esta apropriação refere-se a uma capacidade de manipulação conducente à transformação da representação previamente apresentada.

Ou seja, as novas literacias complementam e integram-se na «literacia» tal como tradicionalmente a entendemos, na medida em que alargam a infra-estrutura de escrita de representações.

É neste sentido que as novas formas de literacia assumem um papel essencial no processo de aprendizagem: elas estão mais próximas do sujeito, porque os media a elas associados passaram a dominar o sistema de produção e emissão de mensagens.

Se as novas literacias não dizem directamente respeito ao processo de interpretação de mensagens por parte dos sujeitos, mas sim à infra-estrutura de escrita dessas mesmas mensagens, então a próxima tarefa a que nos devemos dedicar é a detecção dos elementos fundacionais desse sistema, porque será através da integração desses elementos que podemos expandir o conceito de literacia para passar a integrar as capacidades de produção desses novos media.

Elementos estruturantes da Literacia

Todas as formas de literacia que temos vindo a referenciar envolvem uma manifestação material. Ou seja, uma externalização, através de representações e signos, de uma forma física que expressa uma mensagem.

Ler um livro não é a mesma coisa do que ouvir uma música num CD ou ver um filme em DVD. Mas a representação simbólica contida nessas três formas materiais pode ser exactamente a mesma.

Cada sistema de materialização possui convenções específicas e está dependente de um sistema tecnológico de produção. Esse sistema tecnológica determina o desenho da representação, mas não altera a estrutura simbólica dos conteúdos. A faceta material é a capacidade de inscrição de representações que um determinado media patenteia.

Se quando falamos de uma faceta material, estamos fundamentalmente a colocarmo-nos no lado do emissor de mensagens, então um outro elemento fundacional deve-se referir ao lado do receptor.

O segundo elemento estruturante da «Literacia» é a capacidade cognitiva que um sujeito possui de reconhecer uma representação. Reconhecimento e recordação (o trabalho de esquematização da memória que permite posteriormente associar uma representação observada a outra anteriormente observada) não devem ser confundidos com a capacidade de interpretação, baseada nas suas competências e conhecimentos prévios, do sujeito.

Finalmente, devemos considerar o contexto de processamento e transmissão das mensagens. O terceiro elemento fundacional do sistema será então social. Ele refere-se à comunidade e ao contexto social de produção das mensagens.

Estes três elementos estão na base do sistema de processamento de informação em que assenta a literacia.

Vejamos então agora de que forma é que as novas literacia afectam cada um destes elementos fundacionais.

Se nos determos exclusivamente do lado dos receptores e dos contextos de produção e disseminação das mensagens, os elementos cognitivos e sociais, observamos que, por maior que seja o impacto social ou cognitivo dos media a que se referem estas novas literacias, eles não vieram alterar, nem o processo cognitivo e sensorial de reconhecimento de uma representação por parte de um sujeito, nem as estruturas de organização social existentes.

Quando alguém se refere ao impacto dos novos media, é comum surgirem afirmações de que estes vieram alterar profundamente as nossas estruturas sociais, na medida em que transformaram o espaço público e afectaram a forma como os indivíduos comunicam uns com os outros, ou de que o volume de mensagens recebidas por cada sujeito exige um novo regime cognitivo em que a atenção desempenha um papel essencial.

Sem nos querermos deter aqui numa discussão sobre os impactos cognitivos ou sociais dos novos media, discussão essa que teria de ser suportada em dados empíricos praticamente inexistentes, importa reter a noção consensual de que o sujeito da comunicação continua a poder ser identificado de acordo com o mesmo paradigma que existia antes do advento dos novos media, e de que a estrutura social, ao contrário de se revolucionar completamente perante o seu impacto, parece antes absorver e integrar estes novos media nas suas estruturas e espaços públicos.

O princípio geral que estamos a descrever é relativamente simples: são as forças da inovação tecnológica e económica, moldadas por ambientes sociais e ideológicos propícios à adopção da inovação, que impulsionam a adopção, primeiro por pequenos grupos, depois em maior escala, de tecnologias estruturantes, que eventualmente virão a ter um impacto sobre o ciclo de aprendizagem dos indivíduos.

Ou seja, de acordo com o princípio enunciado e que está sujeito a discussão, o principal elemento a afectar no processo de comunicação, em ordem ao alargamento do conceito de literacia e por forma a integrar no processo educativo as inovações tecnológicas subjacentes à introdução de novas tecnologias como aquelas que descrevemos, é a produção de mensagens, produção essa que já anteriormente referenciámos como capacidade de «escrita».

O dilema aqui é claro: caso não se considere a capacidade de escrita de mensagens com base nos suportes tecnológicos introduzidos numa dada sociedade, fundamental para o processo educativo e para a evolução da capacidade de aprendizagem dos sujeitos desse processo, então as novas literacias fazem todo o sentido como elementos paralelos da aprendizagem dos sujeitos. Caso se considere que as capacidades de escrita num novo suporte tecnológico melhoram o potencial cognitivo dos sujeitos ao longo do processo educativo, então devemos alargar o nosso actual conceito de literacia para que o mesmo passe a cobrir as capacidades de escrita e leitura em qualquer suporte tecnológico que:

- a) Seja tecnologicamente representativo e possua uma natureza material estabilizada e facilmente ensinável;
- b) Apele a uma capacidade cognitiva inovadora por parte dos sujeitos;
- c) Esteja socialmente disseminado.

A resolução deste dilema leva-nos de volta às questões inicialmente colocadas neste trabalho e obriga à sua reformulação. Mais do que questionar o papel da escrita e da leitura da palavra ao longo do processo educativo, devemos nos questionar se, fora do âmbito socialmente organizado desse processo e da aceitação do papel de infra-estrutura que a literacia desempenha no mesmo, há espaço para o estabelecimento de novas literacias exclusivamente dedicadas a uma competência de escrita e que perdem de vista a função essencial de relacionamento entre o sujeito e o mundo.

Conclusões

O fenómeno da literacia possui uma variedade inesgotável que deriva da riqueza de cada uma das dimensões tecnológicas que o podem integrar.

A argumentação apresentada fortalece uma tomada de posição em defesa do princípio de aceitação de uma expansão do conceito de literacia por forma a englobar novos suportes tecnológicos de produção e disseminação de representações.

Assim, cada uma das formas específicas de exercício de uma competência de literacia ao nível da escrita, passaria a ser encarada como um género²¹, um exercício de produção e consumo de representações. Cada género serve uma situação e uma comunidade específica e adapta-se a uma circunstância concreta de valores e motivações sociais, contextos económicos e históricos, materiais disponíveis para produção de conteúdos e posicionamento relativo dos sujeitos ao longo do contínuo de competências e conhecimentos que constitui a sua literacia.

De acordo com a anterior definição, a expansão do conceito de literacia em contextos educativos, passaria pela detecção de um suporte tecnológico de escrita – um género – que, possuindo as características enunciadas anteriormente ao nível material, cognitivo e social, permitisse a geração de representações portadoras de sentido e com um formato em termos representativos comum a diversos nichos – situações e comunidades específicas.

A literacia, tal como actualmente a encaramos, funciona nesta base de partilha de um conjunto de representações que permitem organizar cognitivamente a relação entre os sujeitos e formas de conhecimento variáveis.

Dos géneros actualmente disponíveis num estado evolutivo passível de serem considerados viáveis em ordem ao alargamento da literacia, parece-nos que aqueles que possuem a capacidade de «interactividade» são os que mais eficazmente reúnem as condições que temos vindo a descrever, nomeadamente porque:

- a) A sua natureza material permite produzir de forma eficaz e facilmente ensinável um vasto número de representações significativas e adequadas ao nosso modelo de aprendizagem;
- b) A interactividade²² envolve níveis de participação, relacionamento com o conteúdo, graus de complexidade e envolvimento, passíveis de apelarem a capacidades cognitivas inovadoras da parte do sujeito²³;

²¹ O conceito de «género» foi introduzido por diSessa, Andrea – *Changing Minds, Computers, Learning and Literacy*. MIT Press, Massachusetts 2000.

²² Para uma exploração mais profunda do conceito de interactividade cf: Green, Jeremy – *A Taxonomy of interactivity in* www.carat.org.uk.

²³ Cf: Wolz, Ursula et al – *Computer-mediated communication in collaborative educational settings*. Report of the ITICSE'97 Group on CMC in Collaborative Educational Settings, pp. 51-88.

c) A disseminação social do tipo de suportes tecnológicos que patenteiam essa características já é bastante vasta e só tem tendência a alargar-se²⁴.

Outra característica central desta expansão do conceito de literacia, é que ela não passa tanto por uma remodelação do nosso modelo de ensino, mas principalmente por uma adaptação destes suportes tecnológicos às condições existentes nos nichos em que sejam implementados²⁵. O nosso modelo de processamento de informação não deixou de ser adequado para descrever o mundo, existem, isso sim, mais género possíveis de o fazer e mais nichos sociais receptivos à implantação de novas formas de escrita, que eventualmente possam conduzir à detecção e introdução de uma forma comum de produzir e transmitir representações. Essa detecção só será significativa quando realizada ao nível do processo educativo, das nossas capacidades de ensinar e aprender, e isso implica e depende de uma expansão do nosso conceito de literacia.

Para terminar podemos dizer, parafraseando Michael Porter, que «Quando encaradas sobre esta luz, as *Novas Literacias* parecem-se menos com *novas formas de educação*, do que com a *velha Educação* que teve acesso a uma nova tecnologia».

²⁴ Cf: **Borgman, Christine** – *From Gutenberg to the global Information Infrastructure*. MIT Press, London 2000.

²⁵ Cf: **Brusilovsky, Peter et Al** – *Adaptive Hypertext and Hypermedia*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1998.