

PERFIS DE LETRAMENTO DIGITAL: DO ERRANTE AO GUIA

Flávia G. Botelho Borges (UFMT)
flavia2b@gmail.com

RESUMO

Este artigo descreve o processo de construção e categorização de graus e perfis de letramento digital. Tomamos o conceito de letramento de Street (1984) e de letramento digital de Lankshear e Knobel (2008). Para alcançar o objetivo, foi elaborado um conjunto de testes, construídos a partir das habilidades linguístico-cognitivas do letramento digital, dos quais emergiram os perfis.

PALAVRAS-CHAVE

Letramento digital, perfis de letramento, linguística aplicada.

ABSTRACT

This article describes the process of construction and categorizing of degrees and digital literacy profiles. We take the concept of literacy Street (1984) and digital literacy Lankshear and Knobel (2008). To achieve the goal, we designed a set of tests, built from the linguistic and cognitive skills of digital literacy, which emerged profiles.

KEYWORDS

Digital literacy, literacy profiles, applied linguistics.

0. Introdução

O ponto de partida para este estudo foram vivências pedagógicas, as quais possibilitaram observar que novas práticas de letramento são constantemente exigidas pelo profissional de Letras focado na docência tanto para que este compreenda o ensino de línguas na pós-modernidade quanto para que este desempenhe melhor sua prática pedagógica. É consenso entre os estudiosos dos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, BARTON, Hamilton; Ivanic, 2000, Barton, 2007, Lankshear; Knobel, 2008) de que aquilo que os sujeitos precisam aprender, na contemporaneidade, está em constante mudança.

Neste sentido, surgem os estudos dos letramentos (novos letramentos, letramento crítico e multiletramentos, os quais propiciam um olhar tanto para a multiplicidade de formas de linguagem disponíveis atualmente (cibercultura) quanto para a crescente diversidade cultural e linguística da população (COPE; KALANTZIS, 2000, XAVIER, 2011, ROJO, 2012).

As tradicionais formas de linguagem, baseadas no código escrito e falado, na contemporaneidade misturam-se a outras semioses, como imagem, áudio, vídeo, contextualizadas espaço-temporalmente, produzindo novos gêneros textuais e novas formas de interpretação. Esta emergência faz surgir a necessidade de novos letramentos para sua interpretação, análise, reflexão e produção de sentidos.

Contextualmente, este estudo insere-se no âmbito da Linguística Aplicada e situa-se no contraditório e complexo cenário da contemporaneidade, embebida pela cibercultura. Tem como objetivo indicar descritores dos graus de letramento digital, construídos a partir de uma investigação com crianças em fase de alfabetização. Parte-se da premissa de que as práticas de linguagem estão atravessadas pelos pressupostos da pós-modernidade e dos novos modos de ser e agir da cibercultura, de forma que são necessários novos letramentos que subsidiem os novos professores no seus agires docentes.

1. Estudos clássicos e modernos sobre o Letramento: um breve retrospecto

Os estudos de letramento têm como ponto de partida três estudos clássicos: Scribner e Cole (1981), Heath (1982) e Street (1984), e atualmente é representado por grupos que discutem os multiletramentos, o letramento crítico e os novos letramentos. Destes, interessa-nos focar no estudo de Street (1984) e seus desdobramentos.

O estudo sobre os modelos de letramento são parte da teoria desenvolvida pelo professor inglês Brian Street. Sua obra "Literacy in theory and practice", publicada em 1984, cunhou a expressão "práticas de

letramento”, aquelas que enfatizam as práticas sociais e concepções do ler e escrever. Este autor definiu dois modelos de letramento: modelo autônomo e modelo ideológico.

Resumidamente, o modelo autônomo define-se por entender que há uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filo e ontogeneticamente), que pode ser associada a fatores como cultura, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social). São estudos dentro deste modelo os de Olson (1994), Ong (1982) e Havelock (1989), os quais entendem que a aquisição da escrita alça os indivíduos a um patamar superior na escala da humanidade, tratando as culturas que não o fizeram como inferiores. A escrita, para estes estudos, estava despregada do contexto, como um ente autônomo, desvinculada da oralidade, e enfatizavam-na como um dos componentes para o desenvolvimento cognitivo, social e econômico dos sujeitos numa sociedade.

Em contrapartida, o modelo ideológico propõe que “as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar” (ROJO, 2001, p. 238), abstendo-se de uma relação entre a aquisição de práticas de leitura e escrita com o progresso, civilização e superioridade. Neste caso, os estudiosos que assumem este modelo entendem que o fenômeno do letramento responde a práticas plurais, contextualizadas social e culturalmente.

Deste estudo seminal, surgem outros grupos, como os estudos sob o rótulo de Letramento Crítico (CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001; NORTON, 2007). Estes têm se pautado a discutir e analisar os eventos de letramento em grupo minoritários, muitas vezes marginalizados, a partir do ideal teórico de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido), que entende a linguagem como uma das formas de alcançar a liberdade. Para os estudos do Letramento Crítico, o texto é entendido como um produto ideológico e sociopolítico, propício para negociação e mudança, utilizando a língua como um elemento de poder e mudança social.

Além do embasamento teórico fornecido pelo estudo de Street, os estudos do *New London Group* são o ponto de partida para o desenvolvimento deste estudo. A ideia dos multiletramentos surgiu em 1996, como resultado de uma reunião de estudiosos e pesquisadores preocupados com os rumos do letramento escolar, isto é, do ensino de leitura e escrita da língua inglesa, a partir das grandes transformações exercidas pela cibercultura. Dessa reunião, surgiu um artigo-manifesto, que avaliava a necessidade de um novo modelo de letramento, já que os modelos tradicionais em uso não comportavam mais as recentes e constantes mudanças que a tecnologia incorporava à vida dos estudantes. Estes modelos baseavam-se na concepção de língua padrão, com regras estáveis e as novas tendências utilizadas na internet, principalmente, indicavam novos rumos para a escrita. Segundo o grupo, “literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project - restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language ” (COPE ;KALANTZIS, 2000: 9).

Assim, surge a pedagogia dos multiletramentos, palavra escolhida para descrever dois argumentos importantes sobre a multiplicidade de modos de comunicação disponíveis nas novas mídias e o crescimento da diversidade cultural e linguística. Focado nos múltiplos modos de representação da linguagem, este grupo pretendia responder a duas questões: O que as mudanças de perspectiva nos modos de ler e escrever trazem de significativo para repensar o conceito de letramento? E como essas mudanças de perspectiva nos modos de ler e escrever afetam os sujeitos socialmente?

Para responder a essas questões, o grupo recorreu ao conceito de design, entendido na dupla articulação entre sermos reprodutores de modelos e convenções de significados, mas também de sermos designers ativos de significados. Esta mudança de perspectiva viria a afetar os modos de letramentos desenvolvidos pela escola, já que, na condição de designers, os sujeitos participam ativamente na construção dos significados.

Concordamos com Padilha (2011: 159) que o conceito de multiletramentos refere-se a “recursos representacionais de construção de significado constantemente atualizados pelos usuários com vistas a atingir os vários propósitos culturais e sócio-comunicativos”, que enfoca um dos pontos cruciais do conceito de letramento/multiletramento, a necessidade constante de atualização pelos usuários. Não como algo obrigatório, mas como algo inerente à natureza da linguagem, ao ensino-aprendizagem de línguas.

A introdução desta temática nos estudos da linguagem torna-se muito relevante quando relacionamos a realidade social da maior parte dos estudantes de escolas públicas brasileiras ao mercado de trabalho. Segundo Rojo e Moura

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados”. (ROJO; MOURA, 2012: 8)

Contextualizar o ensino ao alunado favorece a imersão em níveis mais profundos de letramento, encaminhando-se para outros e novos letramentos. Neste sentido, os “novos letramentos” referem-se ao conceito de letramento desenvolvido pelos autores Lankshear e Knobel (2008), que envolve, por exemplo, o letramento digital.

Tratam-se de novos modos de entender e significar a formas de ação no mundo, práticas socioculturais, que interagem com modos de linguagem hipertextual e com a tecnologia digital. Desenvolvem-se por meio daquelas práticas de linguagem que se realizam por meio do digital ou requerem aspectos do digital.

A proposta de novos letramentos baseia-se no entendimento de que as novas práticas ganham o adjetivo “novos” porque incluem o aspecto sociocultural comum às práticas de letramento, e mais dois elementos, as

novas técnicas digitais e o novo ethos. Assim, para Lankshear e Knobel (2008), a troca de formas materiais como o texto impresso para as formas digitalizadas é a primeira marca dos novos letramentos.

Somente com a inserção da nova técnica digital é possível criar tantos novos meios de interação entre os sujeitos. Esses meios geram novas práticas de letramento, que, por sua vez, integram cada vez mais as pessoas em todo o mundo, com diferentes valores e sensibilidades. Disso surge um novo *ethos*, onde antes havia práticas de letramento individuais, centrada em um autor, agora há a coletividade, a *web 2.0*, cuja sentença é o compartilhamento, é a colaboração. Neste sentido, o novo ethos compartilha de aspectos que foram disseminados pelos pensadores da cibercultura, como Lévy (1999), e do conceito de inteligência coletiva de Castells (2001).

Neste sentido, entendemos o letramento digital como um fenômeno que se constitui por fases ou graus, que se entrelaçam num desenvolvimento não-linear para a construção dos conhecimentos necessários utilizados em práticas sociais situadas. Assim, podemos construir conhecimentos práticos sobre como ligar e desligar o computador, mas ainda não sabemos utilizar um correio eletrônico. Ou, podemos saber manejar o correio eletrônico por meio de um smartphone, mas não sabemos configurá-lo no computador.

São várias facetas do letramento digital, são vários saberes envolvidos em graus mais simples ou mais complexos. Todavia, são saberes necessários nas práticas sociais para se ir a um banco, para se inscrever num concurso, para se conectar com as pessoas que estão em lugares distantes, para saber mais informações além dos jornais e revistas da televisão ou mídia impressa, entre tantos outros exemplos.

Este mapa é inacabado, constitui-se sempre num devir, pois sua cartografia pode ser redesenhada a qualquer instante. Seguindo a metáfora do mapa, o fenômeno do letramento digital também possui regiões ainda não desbravadas, de exploração e de descoberta, sendo um fenômeno novo, que ainda conta com certo grau de imprecisão teórica. É um fenômeno ainda em

construção, em processo de mapeamento teórico, pois novos saberes surgem a todo tempo e novos usos e valores também.

2. O letramento em graus

A ideia de graus de letramento já foi levantada por Tfouni (1995), em sua obra Letramento e alfabetização. Para estas autoras, os graus de letramento oferecem mais possibilidades de entender que este fenômeno não possui uma divisão clara entre ser ou não ser letrado.

Em perspectiva semelhante, Soares (2003: 58) compartilha da ideia de níveis de letramento. Segundo esta autora, “o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o letramento”. Entendemos, por esta sequência, que é necessária vivência com as práticas de letramento para que o sujeito desenvolva seu constructo do fenômeno. No caso do letramento digital, a variedade de práticas digitais com as quais o sujeito tem experiências incrementa seu grau de letramento.

Assim, entendemos que, numa perspectiva de *continuum*, é possível estabelecer graus que indiquem o desenvolvimento de letramento digital, que podem corresponder a menor ou maior desenvolvimento em determinados momentos de interação, mas que, numa perspectiva de aprendizagens, continuam em desenvolvimento por toda a vida.

Neste tocante, a perspectiva do *continuum* embasa-se na visão de Marcuschi (2001) e Koch (1997, 2002). Estes autores não trataram de letramento digital, e sim das relações entre a fala e a escrita. Estes autores entendiam a fala e escrita não como instâncias dicotômicas e antagônicas, que respondiam a uma visão estruturalista da linguagem, mas como modos de realização da linguagem marcados por um conjunto de características que os distingue como textos falados ou escritos em maior ou menor grau.

Assim, pode-se pensar nos graus de letramento digital como uma condição do ser letrado. A condição letrada, retratada por Goulart¹ (2007: 52), “está associada a alterações em determinados grupos sociais, em relação a efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística relacionados à utilização da língua escrita”. O entendimento desta condição nos remeteu aos perfis de leitor desenvolvidos por Santaella (2004).

Santaella (2004) reflete a respeito da leitura no ciberespaço. Para tanto, parte das habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas envolvidas no ato de ler, para configurar os perfis dos leitores. Da análise desta configuração, surgem três tipos de leitores: contemplativo, movente e o imersivo, sobre o qual nos focaremos.

O leitor imersivo é aquele que lê a virtualidade. Não lida com o objeto táctil que é o livro, e sim a partir de *bits* de informação, no hipertexto. Não lê pela linearidade das linhas impressas em folhas de papel, e sim pela tela de um dispositivo eletrônico. Pelas palavras de Santaella,

Diferentemente do leitor de livro, que tem diante de si um objeto manipulável, a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido não é mais manuseada diretamente, imediatamente pelo leitor imersivo. (SANTAELLA, 2004: 32)

Este tipo de leitor guarda mais liberdade que os outros perfis descritos por Santaella, por não ter a linearidade do livro impresso para seguir, podendo estabelecer sua rota de leitura, “conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo, etc” (SANTAELLA, 2004: 33).

Dada a configuração do leitor imersivo, a pesquisadora buscou delinear, dentro deste perfil, os tipos de usuários do ciberespaço. Para tanto, precisava entrecruzar aspectos cognitivos e sensório-motores do novo modo de ler. Seu grupo de sujeito foi delimitado em 30 sujeitos, com ensino médio completo,

¹ Que, por sua vez, inspirou-se em Soares (2003).

divididos em dois grupos: a) os que tinham familiaridade com o ciberespaço e b) os que não tinham nenhuma intimidade.

Os resultados da entrevista foram elucidativos ao apontar para o fato de que não havia apenas dois grupos no universo de sujeitos e sim um terceiro grupo, intermediário. Posto isso, Santaella passou a categorização dos três perfis de leitores do ciberespaço: o novato, o leigo e o experto.

Nesta esteira, buscamos entender a geração atual em idade escolar a partir de graus de letramento digital. A partir de uma lista de habilidades linguístico-cognitivas, construímos seis domínios de habilidades que compõem o letramento digital e, a partir de um conjunto de doze testes, atribuímos graus de execução a cada um deles, de 1 a 4 (BOTELHO, 2013).

3. Um pouco de método

Para elaborar os testes que nortearam a criação dos perfis de letramento digital, consideramos as habilidades linguístico-cognitivas envolvidas no processo de aquisição e construção do letramento digital, tais como: a habilidade de nomear e identificar com léxico apropriado os equipamentos de informática, habilidade de realização de multitarefas, habilidades icônicas, entre outras. Denominando-as de domínios. Dessa maneira, o conjunto de testes deste estudo ficou dividido em seis domínios²: do ambiente de Informática, das habilidades icônicas, do ambiente de conexão, da realização de múltiplas tarefas, da alfabetização e do letramento digital e da comunicação na internet.

Os testes foram aplicados nas escolas, em seus laboratórios de informática, durante o período de aulas. A proposta de aplicar os testes estando as crianças isoladas da sala de aula, das condições, implícitas ou não, de uma avaliação perene, proporcionou um contexto de pesquisa mais livre, aberto à experimentação, à tentativa, frustração, sucesso e erro, nos quais os

² Entendemos que a divisão em seis domínios exerce apenas uma função didática, pois os testes e seus resultados entrelaçam estes conhecimentos, pois não é possível conectar-se na internet sem reconhecer um ícone de navegador. Dessa forma, dividimos os domínios para organizarmos os testes, mas não pretendemos, com esta divisão, compartimentalizar o conhecimento dos sujeitos e seu letramento digital.

sujeitos por vezes se comportaram como navegadores errantes que, segundo Santaella (2004), mesmo desconhecendo o caminho, seguem princípios de adivinhação.

Como lidamos com crianças muito pequenas, ainda não alfabetizadas, podemos perceber que, por vezes, o comportamento errante, pela falta de outros atributos como o sistema alfabético ou a familiaridade com os equipamentos de informática, assumia o papel de guia durante os testes no computador. Isto nos levou a caracterizar as crianças como típicas exploradoras, inseridas em uma metáfora de navegação, para quem, de acordo com Santaella (2004: 102), “sem começo, meio e fim claramente definidos, a navegação é uma aventura”.

Após a análise individual das crianças, passamos à categorização dos graus de letramento. Primeiramente, categorizamos o que cada criança conseguiu realizar, somando seus acertos em cada tarefa. Depois atribuímos a cada acerto, um grau de letramento, que correspondia a valores para a tarefa. Algumas tarefas elementares, como identificar o *mouse*, receberam valor um e outras como digitar o endereço de um *site* no navegador, recebiam o valor quatro. Assim, com tarefas em quatro valores, somamos os acertos em cada valor e com este resultado, determinamos a que perfil de letramento digital pertencia aquele sujeito naquele domínio.

Como havíamos eleito seis domínios do letramento digital, havia o risco de uma criança apresentar um perfil para cada domínio e repetir outros. Para tanto, adotamos a perspectiva de *continuum* que permitia que as crianças deslizassem entres os perfis, alcançando melhores resultados em algumas tarefas e ainda se desenvolvendo em outras. Este *continuum* mantinha a relação entre escolaridade, idade e desenvolvimento das atividades da criança como foco para a análise e categorização.

Detalhadamente, expomos em quadros as tarefas propostas nos testes e seus valores e, na sequência, a descrição dos perfis de letramento digital:

1. Domínio do ambiente de Informática	
Reconhecimento dos equipamentos de Informática	
Equipamento	Valor
Monitor	1
Teclado	1
Mouse	1
Caixas de som	1
Telefone Celular	1
Câmera Fotográfica	2
CPU	2
Funcionamento dos equipamentos de Informática	
Equipamento	Valor
Monitor	1
Teclado	1
Mouse	1
Caixas de som	1
Telefone Celular	1
Câmera Fotográfica	2
CPU	2
Inicializar o computador	1
Encerrar o computador	1
Utilização do mouse	
Clique/Ação	Valor
Um clique	1
Dois cliques	1
Botão esquerdo	1
Botão direito	2
Rodinha	2
Utilização do teclado	
Digitação	Valor
Fraca	1
Média	2
Forte	3
Registro de imagem estática	
Ato	Valor
Câmera fotográfica	1
Telefone celular	1
Transferência de arquivo via câmera	2
Transferência de arquivo via telefone	2

2. Domínio das habilidades icônicas

Movimentar-se no hipertexto

Ato	Valor
Ícone da página inicial	1
Ícone seta de voltar	1
Barra de rolagem	2
Seguir hiperlinks	3

Habilidades Icônicas

Ícone	Valor
Jogos	2
Vídeo	2
E-mail	4
Imprimir	3
Salvar	4
Fonte	2
Tamanho da fonte	2
Negrito	4
Copiar	2
Colar	2

3. Domínio do ambiente de conexão

Gestos de conexão

Ícone/Gesto	Valor
Reconhece o ícone de conexão	2
Gesto de conexão	2
Conexão: ícone na bandeja	2
Conexão: navegador de internet	2
Conexão: iniciar o computador	1

Navegadores e Navegação

Ícone	Valor
Identifica os navegadores	2
Explicação	3
Navegação: site de vídeo	4
Navegação: site de pesquisa	4

4. Domínio da realização de múltiplas tarefas

Múltiplas tarefas

Tarefa	Valor
Identificação do jogo	1
Desempenho no jogo	1
Checagem de atenção	2

Percepção da música	2
Percepção do desenho	2

5. Domínios da alfabetização e do letramento digital

Utilizando o processador de texto

Tarefa	Valor
Digitar o nome	1
Alterar a fonte	2
Negrito	3
Alterar cores	2
Alterar tamanho da fonte	2
Selecionar	2
Copiar	2
Colar	2
Apagar	1
Imprimir	3
Salvar	3

6. Domínio da comunicação na internet

Utilizando o e-mail

Tarefa	Valor
Conhece e explica o e-mail	2
Identifica a estrutura	3
Utiliza com ajuda	4

Os testes foram executados em 2010 e repetidos em 2011, com crianças de 5 a 7 anos, de escolas públicas e privadas de Recife-PE. Após a execução dos testes, chegamos a um modelo de graus de letramento que corresponde a uma relação entre os conhecimentos e a performance nos testes. A partir deste desempenho, traçamos quatro perfis de letramento digital: errante, passageiro, navegante e guia.

PERFIS DO LETRAMENTO DIGITAL

Errante

Denominamos de errante aquele sujeito que navega sem destino, sem o conhecimento de onde quer chegar, que erra ao navegar, por não dominar as rotas necessárias para se navegar. É um navegador à deriva, que caracteriza um estado ou condição do sujeito que conhece os meios digitais, consegue nomear

boa parte deles, num ambiente de informática, mas não tem conhecimentos a respeito de sua funcionalidade, não sabe manejá-los. Pelo seu parco convívio com as ferramentas digitais, este sujeito tem medo de tocar os equipamentos de informática, não sabe para o quê servem e tem noções muito escassas a respeito das ferramentas digitais. Este sujeito ainda não é capaz de digitar seu nome com autonomia e tem muita dificuldade com o vocabulário específico e apropriado aos meios digitais, por muitas vezes o desconhecendo por completo. Por seu desconhecimento frente aos caminhos para navegar, o errante tem medo, não arrisca muito, mantém-se mais à deriva do processo.

Passageiro

Denominamos de passageiros aquele sujeito que está de passagem pelos caminhos de navegação. Este sujeito navega com auxílio de alguém, dirigido por outro sujeito. Pertence àquele estado ou condição do sujeito que conhece os meios digitais, consegue nomeá-los, num ambiente de informática e conhece sua funcionalidade, sabendo, portanto, manejá-los. Pelo seu mediano convívio com as ferramentas digitais, este sujeito tem conhecimentos a respeito de digitação, dos botões do *mouse* e da funcionalidade de seguir *links* do hipertexto. Também tem noções mais aprofundadas sobre o processo de conexão e *internet*, inclusive sobre o gênero *e-mail*. É um sujeito já capaz de digitar seu nome, mesmo que com alguma dificuldade e domina algumas das funcionalidades dos documentos eletrônicos, bem como seu vocabulário. O detalhe mais importante da sua condição é que, com auxílio de outro, com interação, este sujeito consegue navegar, se arrisca e explora a navegação.

Navegante

Denominamos de navegante aquele sujeito que sabe navegar nos meios digitais, pois consegue nomear os equipamentos de informática e conhece sua funcionalidade, sabendo, portanto, manejá-los. Pelo seu convívio com as ferramentas digitais, este sujeito tem bons conhecimentos a respeito de digitação, dos botões do *mouse* e de outras funcionalidades do hipertexto, como encontrar o mapa do *site* e ver suas ramificações internas e potencial rizomático externo. Também tem noções mais aprofundadas sobre o processo de conexão, navegadores de *internet*, inclusive sobre o gênero *e-mail*, possuindo sua própria conta. É um sujeito já capaz de digitar seu nome, com autonomia, domina com tranquilidade as funcionalidades dos documentos eletrônicos, bem como seu vocabulário.

Guia

Denominamos de guia aquele sujeito que navega sem mapas, por já conhecer o caminho. É capaz de navegar sozinho, sabendo, inclusive, guiar outros no processo. É um sujeito que conhece os meios digitais, consegue nomeá-los, num ambiente de informática e conhece sua funcionalidade, sabendo, portanto, manejá-los. Pelo seu alto convívio e imersão com as ferramentas digitais, este sujeito tem amplos conhecimentos a respeito de digitação, do uso do *mouse*, da produção e postagem de conteúdos em forma de hipertexto, sobre navegadores, conexão e uso de contas de *e-mail*. Também tem noções mais aprofundadas sobre o processo de navegação na *internet*, sabendo acessar *sites* específicos. É um sujeito já capaz de digitar seu nome, com autonomia, domina com tranquilidade as funcionalidades dos documentos eletrônicos, bem como seu vocabulário e acrescenta detalhes ao seu uso de documentos eletrônicos.

Enfim, os perfis de letramento digital podem compreender várias ações, que se entrelaçam durante o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças a respeito destas ferramentas e meios digitais, mesclando os graus e valores.

Pretendemos com estes perfis, os quais emergiram das práticas de atividades digitais de cada um dos sujeitos do estudo, construir um panorama do desenvolvimento do letramento digital, que nos permitiu enxergar uma relação entre alfabetização e letramento digital, ainda considerando os fatores, idade, escolaridade e experiência sociocultural e práticas com os equipamentos eletroeletrônicos.

Considerações Finais

Este artigo apontou o processo de construção e categorização de graus de letramento, em perfis de letramento digital. Tomamos o conceito de letramento digital filiado à corrente dos estudos sobre letramento como prática social (STREET, 1984) e posteriormente à corrente de pesquisa sobre o letramento digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Para alcançar o objetivo proposto, elaboramos um conjunto de testes, construídos a partir das habilidades linguístico-cognitivas envolvidas na aquisição do letramento digital,

distribuídos em seis domínios, e nos encontramos com os sujeitos do estudo para a prática destas tarefas individualmente.

Tais resultados corroboraram com os perfis de letramento digital que emergiram do estudo, pois as mesmas crianças que tinham acesso à tecnologia, em casa ou não, são aquelas que obtiveram melhor desempenho nos testes realizados. Isso nos mostrou que a prática de atividades digitais incrementa diretamente o seu grau de letramento digital.

Enfim, podemos afirmar que as habilidades linguístico-cognitivas envolvidas na aquisição do letramento digital entrelaçam-se umas às outras, num *continuum*. Essas habilidades podem se entrelaçar, como percebemos quando as crianças observadas utilizaram o mouse e o teclado como meios para a expressão linguística no ambiente hipermídia. Sem o domínio do clique do mouse, não havia o processamento das múltiplas semioses envolvidas na linguagem do ciberespaço, como ícones e *links*.

Dessa perspectiva de *continuum* emergem os graus de letramento digital, que demonstram uma correlação direta entre progresso na alfabetização/letramento com aumento do letramento digital e vice-versa, agindo em um continuum de forças que vão e vêm progressivamente de modo pendular, ampliando cada vez mais o alcance do pêndulo, parece habilitar ininterruptamente seres digitais com mais habilidades para enfrentar os desafios do mundo pós-moderno.

Referências Bibliográficas

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2007.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BOTELHO, F. G. *A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização*. 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Doutorado em Letras: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Org.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge: London, 2000.
- GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006
- HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. São Paulo, Papirus, 1996. (Publicado originalmente em 1963)
- HEATH, S.-B. *What no bedtime stories means: Narrative skills at home and school*. *Language in Society*, 11: 49-76, 1982.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez. 2002.
_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.
- LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, L. A; Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- NORTON, B. *Literacy for life*. Boston: Pearson/A & B, 2007
- OLSON, D.R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997. (Publicado originalmente em 1996)
- ONG, W. J., *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998. (Publicado originalmente em 1982)
- PADILHA, A. L. *Formas e funções da autoria na internet: uma prática discursiva*. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Doutorado em Letras: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____ (org.). *A prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNS*. São Paulo: EDUC, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo, Paulus, 2004.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1981, 335 p.

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

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. (Publicado originalmente em 1984)

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Revista Calidoscópico*, Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011.