

Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação

Divina Frau-Meigs

Vice-presidente da International Association for Media and Communication Research (IAMRC), consultora da Unesco na área de Mídia e Educação e professora na Universidade Sorbonne, Paris III, França.

E-mail: divina.meigs@orange.fr

Resumo: É difícil dizer onde começa a educação e termina o letramento. Isso varia de cultura para cultura, para algumas o letramento é um processo que termina quando a pessoa é educada (modelo europeu continental), enquanto que em outras a educação é o que conduz a pessoa à alfabetização (modelo anglo-saxão). De toda forma, no que se refere à educação para os meios de comunicação, o fundamental é manter os dois termos em debate, e esta é uma tendência verificada na evolução da alfabetização no século XXI. Este artigo aborda o aumento desta forma de alfabetização, que tem por característica não poder prescindir de um conhecimento da informação em suas várias dimensões, sejam elas notícias, dados ou documentos.

Palavras-chave: letramento; transletramento; alfabetização; transição digital; educação para os meios de comunicação.

Abstract: It's hard to tell where education begins and where literacy ends. This varies from culture to culture; for some cultures literacy is a process that ends when the person is educated (continental European model), while in other cultures education is what leads a person to literacy (Anglo-Saxon model). Anyway, with regard to education for the media, the key is to keep the two terms under discussion, and this is a trend in the evolution of literacy in the 21st century. This paper discusses the increase in this form of literacy, which cannot do without a knowledge of information in its various dimensions, whether it is news, data or documents.

Keywords: literacy; transliteracy; digital transition; education for media.

1. INTRODUÇÃO

Desde os anos 2000, no âmbito dos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), vários especialistas das disciplinas didáticas progressivamente importaram a noção de letramento para contextos de ensino e aprendizagem, apoiando-se em uma definição estrita do termo em relação ao domínio da informação. Outros pesquisadores, não obstante, centrando-se particularmente sobre a hibridização das práticas nas esferas sociais e culturais, sugeriram um enfoque

mais amplo, que abarcasse várias “educações para...” (a imagem, o universo digital, os meios de comunicação, a internet), sob o termo “transletramento”.

Como pensar a articulação entre os vários letramentos? Separada ou globalmente? Como caracterizar a convergência nas práticas de informação entre os três campos de saber sobre a informação, quais sejam: a educação para os meios de comunicação (informação como comunicação de massa), a informática (informação como código e dado) e a informação documental (informação como documento)?

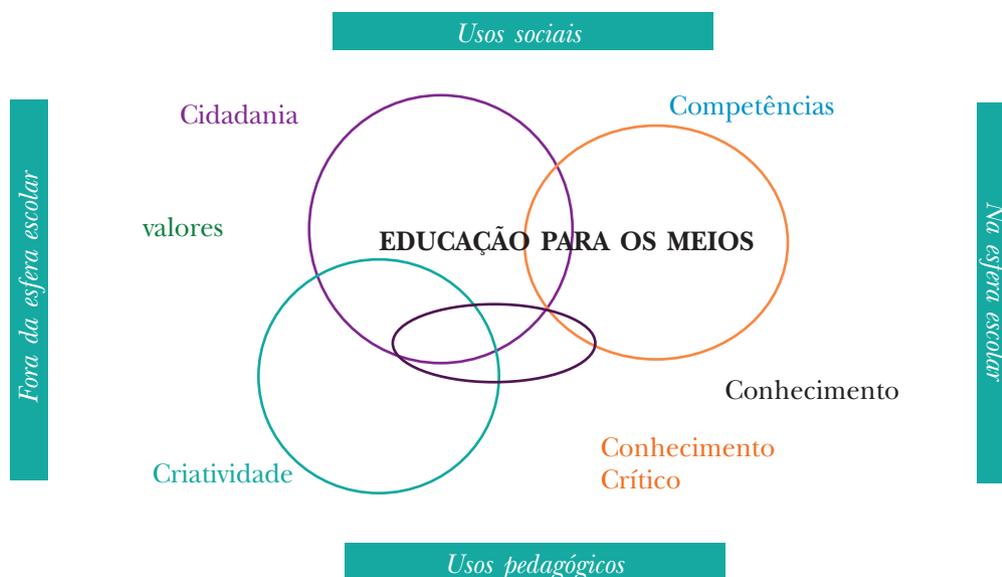
2. MODELOS EM TRANSIÇÃO

2.1 MODELOS PRÉ-DIGITAIS

A educação para os meios de comunicação no século XXI toma diversas direções distintas. Fala-se do letramento na publicidade, na imagem, nas notícias. O letramento foi enriquecido pela banda larga com o letramento digital, que também pode se referir ao conhecimento da informática, que ainda está por se estabilizar. A literatura deste campo é relativamente bem coberta por pesquisadores do modelo anglo-saxão como David Buckingham¹, James Potter² e Henry Jenkins³, os quais enfatizam a criatividade e a apropriação física e manual dos meios de comunicação, de maneira bastante pragmática. Já pesquisadores da perspectiva europeia continental – como Jacques Gonnét⁴, Genevieve Jacquinet e José-Manuel Tornero⁵ – abordam o tema de outra forma: preferem enfatizar a cidadania e o pensamento crítico.

De toda forma, mesmo as perspectivas diversas tendem a apresentar um modelo de letramento pré-digital baseado nos três Cs das competências básicas: conhecimento crítico, criatividade e cidadania (ver figura 1).

Figura 1 – Educação pré-digital para os meios de comunicação: as três competências básicas



1. BUCKINGHAM, D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.

2. POTTER, J. *Media Literacy*. London: Sage, 2011.

3. JENKINS, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press, 2009.

4. GONNET, J. *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. Paris: Colin, 1995.

5. JACQUINOT, G; TORNERO J. M. *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*. Goteborg: Nordicom, 2008.

Ambas as tendências conduziram a uma valorização do ensino por competências que enfatizam o conhecimento crítico e a cidadania. Esta valorização pode ser percebida como um progresso em relação à alfabetização do século XX, baseada na aquisição de conhecimento pelo ensino de transmissão, com enfoque na memorização e na repetição. Entretanto, a valorização das competências, apesar do progresso em termos de esclarecimento de objetivos e aumento de práticas pedagógicas, apresenta uma série de dificuldades que cria resistências em professores de muitos países. Conduzida por indicadores quantitativos de aferição, tal processo aparenta ser muito fragmentado, instrumental e funcional.

Consequentemente, a valorização das competências não oferece uma visão integrada de como os letramentos múltiplos podem conduzir ao conhecimento profundo e a atividades significativas. Seu enfoque é mais na “forçada adaptação” aos meios de comunicação que no “domínio” de tais meios. Torna-se difícil evitar o “preconceito tecnológico”, frequentemente incitado por pressões do setor industrial sobre sistemas públicos educacionais, com seu inerente paradoxo: o discurso dominante sobre a redução de gastos e de pessoal é acompanhado pela prescrição determinista de “adaptação” à digitalização, custe o que custar.

Então, no meio pré-digital, além do modelo de transmissão clássico, há três modelos discursivos que se sobrepõem, mais ou menos presentes nas escolas e práticas, diferentemente distribuídos nos países europeus e para além deles.

- O modelo de transmissão = utiliza os meios de comunicação como ilustração de outra disciplina para compartilhar cultura e manter patrimônio.
- O modelo de competências críticas = desenvolve julgamentos normativos e promove a consciência do impacto dos usos dos meios de comunicação.
- O modelo de cidadania = promove a participação do indivíduo na esfera pública.
- O modelo de criatividade = impulsiona usos variados dos meios de comunicação, sobretudo a *web* 2.0 para a realização de objetivos pessoais.

2.2 MODELOS DIGITAIS

Os modelos pré-digitais carecem de um *modus operandi* para uma oferta tão fragmentada de habilidades e competências que são muito desunidas quando não confundem capacidades neurológicas (a alfabetização visual) e funcionalidades tecnológicas (o conhecimento da informática) com a educação básica em leitura e escrita. Também carecem de uma integração da noção de “informação” como a que se desenvolveu com a convergência digital (de notícias a códigos e dados), em sua relação com o conhecimento e a cultura⁶. O que se pode acrescentar à presente pesquisa é uma aproximação mais sistêmica, abarcando diversos letramentos com as “culturas da informação”, ao passo que elas desenvolvem suas finalidades nas instituições políticas, sociais e educacionais. Também para ter em conta o que é próprio às culturas da informação na era digital, que é

6. BRUILLARD, E. Lire-écrire-computer: émanciper les humains, contrôler les machines. **E-dossiers de l'audiovisuel**. 2012. Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel>. Acesso em: 20 jun. 2014; SERRES, A. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur Internet*. Caen: C&F editions, 2012.

a inversão da relação de produção, difusão e avaliação da informação, pois seu foco é agora em cada indivíduo, não em uma elite (professores, bibliotecários, jornalistas...) que serve apenas como selecionadora e mediadora.

É comum que os novos desafios trazidos pela digitalização peçam uma nova reestruturação da noção de educação para os meios de comunicação. É essencial evitar o erro fundamental de colocar a lógica dos repositórios (cabos e computadores) frente à lógica do conteúdo (alfabetização e pedagogias). Um desafio adicional proposto à educação para os meios de comunicação no contexto dos fluxos transfronteiriços está relacionado à variedade de culturas e construções identitárias proporcionadas pelas redes digitais. O erro aqui seria manter a lógica da integração e assimilação vertical pela via da educação em vez de aproveitar as mudanças horizontais multiculturais disponíveis por meio das novas tecnologias e pedagogias, para além dos modelos nacionais. Isso coloca a educação para os meios de comunicação em relação direta com os direitos humanos e o diálogo intercultural. Mas também com as exigências do desenvolvimento sustentável pela ideia de necessidades básicas como o respeito a si mesmo, a autoestima e o aperfeiçoamento.

Neste universo digital complexo, uma noção emergente, a do “transletramento” tenta avançar para além dos modelos atuais focados em competências, criatividade e cidadania (apesar de não descartá-los totalmente). Tal noção abarca um sistema mais integrado para a criação, a edição e a interpretação de conteúdos em relação às práticas e às finalidades dos usuários. Relaciona as culturas da informação aos meios de comunicação (infomídia), aos documentos (infodocumentos) e aos dados e códigos (infodados ou infodata). Tal modelo de transletramento é um modelo de interação e mediação, com dois outros Cs – de cognição e conexão. O prefixo “trans-” sugere ao mesmo tempo a procura da transversalidade na apropriação e de reescrita da informação, mas também a capacidade que cada qual tem de trasladar às aquisições anteriores em meio ambientes diversos e contextos informacionais variados. Finalmente, o prefixo aponta também para posturas de ensino que não apenas ocorrem no meio escolar, mas também na esfera doméstica (ver figura 2).

3. TRANSLETRAMENTO⁷: APROXIMAÇÃO HISTÓRICA E EPISTEMOLÓGICA

3.1 PARTINDO DAS PRÁTICAS E DOS USOS

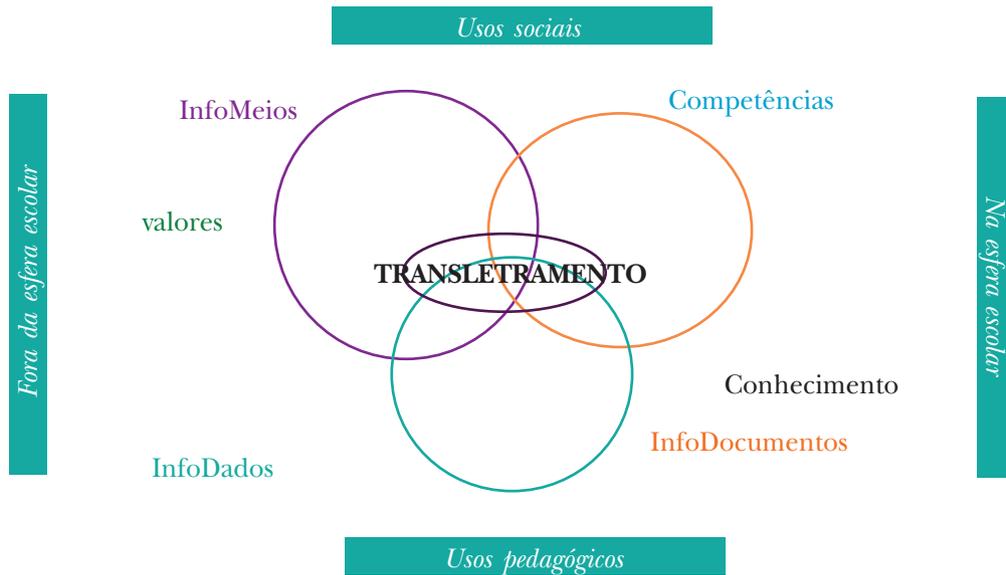
A noção de letramento é oriunda da Etnografia e da Antropologia – e não das Ciências da Educação ou da Comunicação – e visa investigar as formas do escrito a partir de novas propostas, centradas na prática⁸. Incorpora não apenas a competência de escrita como também o uso da tecnologia para escrever da mesma forma que em seu contexto cultural de uso. Ela congrega também a ideia de relações de poder a respeito de saber escrever e ler⁹, o que mostra tratar-se de um processo intercultural e não de uma generalidade consensualmente estabelecida.

7. A presente reflexão se ampara no trabalho de um coletivo de pesquisadores reunidos desde 2010, no âmbito do projeto LIMIN-R, o qual se tornou pesquisa financiada pela Agência Nacional de Pesquisa (ANR): o projeto Translit, que se debruça sobre o transletramento como processo de transformação social e escolar das culturas da informação. Disponível em: <www.translit.fr>. Acesso em: 30 jul. 2014.

8. GOODY, J. *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Éditions de Minuit, 1979; SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

9. STREET, B. V. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Figura 2 - Transletramento: as três infoculturas



O lugar da tecnologia ganha um novo rumo com a chegada da internet e da *web 2.0* porque coloca em primeiro plano uma ruptura epistemológica com o que havia antes, pois se trata de uma tecnologia que é também um *logos*, um modo de discorrer tão radicalmente diferente quanto a chegada do papel em relação à escrita-leitura anterior a este meio. Tal evolução ocorre ao mesmo tempo em que se desenvolve o campo da cognição, que comporta duas orientações distintas: uma orientação psicocognitiva, que privilegia a apropriação mental dos processos de compreensão induzidos pelo meio digital; uma orientação sociocognitiva, que observa as práticas sociais e os modos de fazer finalizados, permitidos e/ou forçados pelo contexto técnico. O campo traz consigo importantes aportes teóricos, entre os quais as novas práticas de alfabetização não fixas, mas situadas, e têm uma ancoragem cultural a um sistema de valores e de representações e dependem cada vez mais de sua conexão com as culturas digitais de informação, as quais já são – por si mesmas – conectadas, utilizando cada vez mais agentes não humanos para o ensino, inclusive os cursos *on-line* universais e abertos¹¹.

Esta evolução explica as várias passagens que vão sendo criadas, frequentemente, entre letramento e informação. A informação está se ampliando para tornar-se o motor da *web* e das redes sociais. Inicialmente, portanto, o letramento informacional, proveniente do domínio das bibliotecas, incluía apenas a noção de formação de usuários de acordo com exigências de informação, relativas à avaliação, sorteio e validação de documentos *on-line*. Pouco a pouco, incorporou os atores da educação para os meios de comunicação, os quais iam ampliando o conceito de mídia, incluindo as redes sociais, onde a informação interpessoal e a informação midiática dão lugar a muitas formas de expressão e publicação.

11. DELAMOTTE, E.; LIQUÊTE, V. La trans-littéracie informationnelle: éléments de réflexion autour de la notion de compétence info-communicationnelle scolaire et privée des jeunes. *Recherches en Communication*, 2010, n. 33, pp. 17-34; e FRAU-MEIGS, D. Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Media Studies* 3 6, 2012, pp 14-27; e FRAU-MEIGS, D.; BRUILLARD, E.; DELAMOTTE, E. L'éducation aux cultures de l'audiovisuel. *E-dossiers de l'audiovisuel*. 2012. Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/e-dossier-education-aux-cultures>. Acesso em: 20 jun. 2014.

12. LIQUÈTE, V.; DELAMOTTE, E.; CHAPRON, F. (dir.). L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence? *Etudes de Communication*, n. 38, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3, 2012.

13. Ver: LIU, Alan. *Transliteracies Project*. Disponível em: <<http://transliteracies.english.ucsb.edu/category/research-project>>. Acesso em: 20 jun. 2014; e THOMAS, Sue. *Production and Research in Transliteracy (PART) group*. Disponível em: <<http://nlabnetworks.typepad.com/transliteracy>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

14. DELAMOTTE, E. La culture informationnelle: le noyau central d'une nouvelle forme scolaire? PAPY, F. (org.) *Recherches ouvertes sur le numérique. Cahiers du numérique*, Paris, Hermès-Lavoisier, 2013; e FRAU-MEIGS, D.; BRUILLARD, E.; DELAMOTTE, E. L'éducation aux cultures de l'audiovisuel. *E-dossiers de l'audiovisuel*. Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/e-dossier-education-aux-cultures>. Acesso em: 20 jun. 2014; e LIQUÈTE, V. (ed.) *Pratiques informelles et non-formelles d'information des jeunes: comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques? Les cahiers d'Esquisse*, n. 2, março 2012.

15. FRAU-MEIGS, D. *Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy*. *Media Studies* 3 6, 2012, pp. 14-27.

A última etapa da convergência chega com a informática, especialmente o conhecimento do código e dos algoritmos que constituem a estrutura operacional das redes digitais. Mesmo sendo o mais difícil de integrar, este domínio do saber apresenta-se, conforme Bruillard, também como uma alfabetização básica para as culturas da informação.

É aqui que surge a noção de transletramento, como a associação de vários letramentos associados às culturas da informação como código, dado, documento e atualidade. Erige-se em torno de um nó teórico no qual gravitam os numerosos termos e noções associados (*visual literacy, computer literacy, library literacy*, ou seja, letramento visual, letramento informático, letramento informacional). A cultura da informação no contexto tornou-se plural, constituindo várias culturas da informação¹². Assim, estabelece-se um contínuo entre diferentes contextos e condições de desenvolvimento (familiar, escolar e social) e sob diversos meios, desde os primeiros aprendizados até as práticas mais elaboradas nas diversas modalidades, incluindo a escrita audiovisual, numérica e o ensino presencial e a distância. O termo “transletramento” designa, portanto, o conjunto das competências de interação colocadas em execução pelos usuários, sobretudo os meios disponíveis de informação e comunicação: oral, textual, icônico, numérico, essencialmente em meios ambientes digitais.

3.2 A CONVERGÊNCIA DIGITAL, PARA ALÉM DO SABER LER-ESCREVER-CALCULAR

Esta definição reflete e amplia a definição primeira de Sue Thomas e seus colegas, segundo os quais o transletramento é “a habilidade de ler, escrever e interagir graças a uma variedade de plataformas, ferramentas e meios de comunicação, da iconografia à tradição oral passando pela escrita manuscrita, a edição, a televisão, o rádio e o cinema, e até mesmo as redes sociais”. Assim, o neologismo foi criado por Alan Liu, da Universidade de Santa Bárbara, “para compreender a evolução das ‘formas narrativas longas’ (isto é, o livro) quando passam para o digital”¹³.

O grupo de pesquisa Translit revisita o tema da perspectiva conjunta das Ciências da Informação e da Comunicação, da informática e da documentação-bibliotecografia¹⁴. Uma das originalidades do enfoque consiste na incorporação das ciências cognitivas, considerando as novas evoluções disciplinares. A noção é ampliada para abarcar a complexidade da convergência digital. Trata-se de definir:

- 1) a dimensão multimidiática da alfabetização clássica: a capacidade de ler, escrever e calcular com ferramentas digitais e através de todos os tipos de formatos, do livro ao *blog*;
- 2) os requisitos transdomínio para a alfabetização digital sustentável: a capacidade de cifrar e pesquisar, experimentar, validar, modificar a informação entendida como código, notícia e/ou documento e dado¹⁵.

A perspectiva desenvolvida pelo grupo Translit é um pouco diferente, pois se trata de examinar processo de transletramento em dois níveis das culturas da informação: o nível operacional e pragmático e o nível sociocultural. O primeiro nível analisa a convergência entre educação nos meios de comunicação, informação e informática. Confirma-se atualmente como um dos eixos principais de apropriação paulatina das “culturas da informação” pelo transletramento, cuja definição abarca ao mesmo tempo modos distintos de interação com a informação disponível para o usuário (via *web*, dados etc.), bem como as interações entre os indivíduos. Este nível requer competências em produção e interpretação de conteúdos durante as interações sociais.

O segundo nível é o sociocultural e concerne a assuntos de organização e poder. Busca classificar três evoluções da era digital que impactam sobre o comportamento dos indivíduos, a saber:

- a editorialização da informação digitalizada que se organiza a partir de redes e de programas nos quais o “documento” adquire uma plasticidade radicalmente inédita, própria das linguagens artificiais, baseadas na informática, que muda para sempre a noção de “texto” e suas modalidades de representação e transmissão.
- a convergência das indústrias do conhecimento e das indústrias do lazer, ao mesmo tempo que as indústrias culturais e as indústrias criativas, que no âmbito da chamada “sociedade da informação” misturam as práticas individuais e coletivas do usuário.
- a crescente autonomização do usuário, tanto no espaço privado da casa quanto nos espaços tradicionalmente desunidos da escola e da indústria. O usuário é que está na posição de autoridade e responsabilidade em relação ao que produz, mistura, difunde e avalia, pois “o modelo de validação da informação ‘inverteu-se’ a seu favor”¹⁶.

4. PESQUISAR EM TRANSLIETRAMENTO

O transletramento caracteriza-se por ser um conjunto complexo de práticas finalizadas que podem ser observadas a partir de situações e tarefas nas quais a informação desempenha um papel central. Tais situações podem ser do âmbito escolar ou de fora dele, pois estas tarefas não se opõem na era digital. Um primeiro lócus de pesquisa é o tema dos Travaux Personnels Encadrés (TPE), um dispositivo escolar que incentiva projetos coletivos que necessitam de informação e trabalho no centro de documentação¹⁷. Outro lócus é uma pós-graduação a distância de Engenharia, com relação ao mundo empresarial e ao nível intercultural, pois se trata de uma pós-graduação internacional¹⁸.

16. SERRES, A., Op. cit.

17. Uma versão mais detalhada desta observação pode ser encontrada em DELAMOTTE E., LIQUÈTE V.; FRAU-MEIGS, D. La translittérature dans les cultures de l’information : supports, contextes et modalités. *Spirale*, 53, 2013.

18. Uma versão mais detalhada desta observação pode ser encontrada em FRAU-MEIGS, D. Transliteracy: Sense-making Mechanisms for Establishing E-Presence. *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. CARLSSON, Ulla (ed.). Göteborg: Nordicom Clearinghouse, 2013, pp. 175-192.

4.1 OBSERVAR UM CONJUNTO COMPLEXO DE PRÁTICAS

O transletamento, um pouco como a educação para os meios de comunicação antes dele, refere-se a um conjunto de metacompetências, no qual cada usuário deve ser capaz de perceber as práticas possíveis de acordo com os diversos sistemas de informação, e também de considerar tais práticas umas em relação às outras, de identificar seus valores e, finalmente, de associá-las às atitudes adequadas, particularmente o conhecimento dos processos relativos aos dispositivos técnicos.

Os resultados preliminares do Translit indicam modos de interação específicos e maneiras de construir trajetos de transletamento apoiados em um pensamento de transletamento no qual o universo digital é o ponto de referência. As observações em sala de aula mostram uma grande sensibilidade dos jovens para os discursos de todos os atores, inclusive dos *pure players* e dos políticos. Muitas vezes o potencial da mídia digital é mais suposto do que propriamente utilizado, com muitas funcionalidades ignoradas, o que é típico de situações de autoformação, nas quais se repetem tarefas já identificadas e não se exploram outras opções. A capacidade de projeção de autoexperimentação existe para reforçar os usos e integrar as novidades tecnomidiáticas.

Como produtor e difusor de conteúdos, o aluno expressa várias necessidades cognitivas e tem a tendência a externalizar sua produção escolar em âmbitos extraescolares, inclusive em espaços *on-line*, como as redes sociais. Opera a indexação com palavras-chave e a navegação (infodocumentação), a criação de *sites* do tipo portfólio eletrônico (infodado) para colocar informações (infomeios) sobre sua evolução pessoal, profissional etc. Tais habilidades semiotécnicas podem escapar à apreciação dos professores, mas não dos pares ou outros profissionais.

Por sua vez, conforme Liquète, os professores são mais mediadores do que avaliadores, no sentido em que não estão à frente das atividades, mesmo as que eles organizaram na fase inicial. Os picos de intervenção pedagógica situam-se no momento de estabilização da problemática da tarefa, da validação do projeto e da identificação das orientações dos conteúdos. Com frequência, uma parte do conteúdo e das fontes identificadas pelos alunos escapava aos professores, conduzindo a um posicionamento mais próximo do registro do acompanhamento e do conselho que o do apropriação dos transmissores de saber, o que faz parte das oportunidades trazidas pelo meio digital.

Em ambos os casos, se há muitas estratégias diferentes para a realização de tarefas no contexto de aprendizagem ou da descoberta, há menos no âmbito da organização e da manutenção de memórias pessoais do trabalho. A longo prazo, o transletamento pode fomentar um conjunto de procedimentos pessoais de tratamento dos conteúdos com a finalidade da posterior reutilização em novas situações profissionais e/ou na aprendizagem e no lazer, o que escapa da necessidades sociocognitivas essenciais tais como o aperfeiçoamento

pessoal, a modelação lúdica e a ativação de estratégias de desejos reorientados ao longo da vida¹⁹.

4.2 O SURGIMENTO DE NECESSIDADES COGNITIVAS

Estas necessidades cognitivas serão retomadas mais adiante em outra pesquisa, com alunos mais adultos, de pós-graduação. Veem-se nas tarefas combinadas com atos de aprendizagem nos quais a construção de conhecimento é negociada com colegas e professores, utilizando o potencial das redes e plataformas digitais. Os portfólios eletrônicos produzidos pelos alunos mostram seu uso nas estratégias de transletramento, especialmente quando criados coletivamente e por iniciativa própria²⁰.

A observação dos portfólios eletrônicos mostra que os alunos cada vez mais integram suas produções e editam seus próprios conteúdos, sob a forma de biografias de meios de comunicação, intercâmbios de boas práticas, criações colaborativas, *blogs* e cartas heurísticas. Várias dimensões cognitivas e sociais mostram sua evolução, que partem de competências fragmentadas até chegar a um conjunto de ações finalizadas. Elas estabelecem um repertório de estratégias digitais que implica transletramento como modo de estabelecer sua presença *on-line* e conferir sentido à experiência pedagógica.

As necessidades sociocognitivas são o motor desta motivação. De acordo com a hierarquia de necessidades de Abraham Maslow²¹, não se trata de necessidades de primeira ordem ou básicas (a sobrevivência, a segurança etc.), mas se relacionam com necessidades secundárias ou complexas (o amor-próprio, a estética da vida etc.). Tais necessidades podem ser resumidas em termos de teoria da socialização por várias tendências importantes que mostram o impacto eficaz de competências quando associadas a projetos finalizados.

A primeira tendência relaciona-se ao “autoaperfeiçoamento”, definido como o desejo de realização pessoal que proporciona a energia para o contrato contínuo em necessidades de ordem complexa²². Nas estratégias de transletramento pode ser percebida demonstração de vínculos a artigos e *sites* sobre assuntos de interesse dos alunos. Eles criam suas bibliotecas e as disponibilizam *on-line*, com a supervisão de instrumentos como o Delicious. Tais procedimentos demonstram a forja de sua identidade *on-line*, também de modo estético, através de ferramentas e *sites* que permitem a publicação da produção e a demonstração de seus gostos para além do ambiente escolar.

A segunda tendência está baseada na satisfação de “desejos reorientados”, definidos como o emprego de estratégias compensatórias para a expressão de desejos remotos ou inalcançáveis, para lidar com objetivos bloqueados ou orientar de outra forma sua vida fora do espectro apenas profissional ou escolar²³. Tal noção pode ser percebida na maneira pela qual os jovens avaliam suas opções e pesam os riscos e vantagens de suas interações *on-line* e de projetos futuros. Podem desenvolver um foco conjunto sobre o passado, o presente e

19. FRAU-MEIGS, D., op. cit., 2013, pp. 175-192.

20. LEGROS D.; CRINON J. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Colin, 2002; e LIQUÈTE, V. (ed.) *Pratiques informelles et non-formelles d'information des jeunes: comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques? Les cahiers d'Esquisse*, n. 2, março 2012; e NICOLLE, A. (2004). *Prolégomènes à une théorie des processus interactifs de durée indéfinie*. Séminaire Sujet, Théorie et Praxis, MRSH Paris, 2004. Disponível em: <<http://lutcium.org/stp/anne.html>>. Acesso em: 30 jul. 2014; e PERKINS, D. N. *L'individu plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage*. *Revue française de pédagogie*. Recherches en éducation, 111, 1995, pp. 57-72. O e-portfólio coletivo da Aigeme está disponível em: <www.netvibes.com/master2aigeme#Nos_ePortfolios_2011-2012>. Acesso em: 30 jul. 2014.

21. MASLOW, A. *Motivation and Personality*. 2 ed. Nova York: Harper & Row, 1970.

22. MASLOW, A., op. cit.; e HEYLIGHEN, F. A Cognitive-Systemic Reconstruction of Maslow's Theory of Self-Actualization. *Behavioral Science*, v. 37, 1992, pp. 39-57.

23. SCHEIBE, S.; FREUND, A. M.; BALTES, P. B. Toward a Developmental Psychology of *Sehnsucht* (Lifelongings): The Optimal (Utopian) Life. *Developmental Psychology*, 2007, pp. 778-795.

o futuro, pois são totalmente conscientes de construir seu capital simbólico com suas práticas *on-line*. Muitos utilizam serviços como Pearltrees, Pinterest ou Stylepin, para organizar sua informação *on-line* e compartilhá-la.

A terceira tendência é a “modelação lúdica” relacionada à resolução de problemas e com provas de modelos dinâmicos de processos verdadeiros sem riscos²⁴; esta tendência pode ser percebida no interesse dos jovens por mapas heurísticos. A heurística é um complemento de competências que ajuda na resolução de problemas e na tomada de decisões. As cartas heurísticas ajudam a estabelecer objetivos e a avaliar como estes foram alcançados. A modelação os auxilia a diagnosticar uma situação problemática, planejar os passos para uma ação e a avaliar as várias opções antes de ir mais longe.

5. CONCLUSÃO: MODELAR TRANSLETAMENTO

As observações do Translit oferecem um ponto de partida para a compreensão de situações de transletamento que permitem estabelecer a presença *on-line* dos jovens e usuários. Esta presença compõe-se de várias camadas, das quais Garrison e Anderson, especialistas em *e-learning*, apontam duas: a presença cognitiva e a presença social. A primeira é definida como “o grau no qual os participantes são capazes de construir e confirmar significado com sua reflexão sustentada em uma comunidade crítica de interpretação”. A segunda define-se como “a capacidade de interpretação de participantes em uma comunidade para se projetarem social e emocionalmente, como ‘pessoas reais’ (com sua personalidade completa) através de seus usos dos meios de comunicação”²⁵.

Mas o transletamento mostra ainda que há uma presença programada ou em programação que é possível com competências de código e referenciação. A presença “programada” define-se como o grau do qual os participantes estão conscientes das restrições e ampliações de sua ação através dos meios de comunicação. Isto implica o reconhecimento de que muitas das ferramentas disponíveis para a produção, difusão e avaliação da informação são projetadas por outros com seus próprios desafios que, por sua vez, podem afetar a atuação do usuário. Tal processo deve ser explícito com sua relação a plataformas cujo modelo econômico é a exploração de dados pessoais (via perfis, capturadores etc.). Os alunos precisam ser competentes em transletamento para mobilizar sua própria escrita e controlar sua atuação *on-line* e a interação com os demais. Eles devem se apoiar em suas próprias representações das autoridades que controlam o funcionamento das redes e plataformas digitais e ser capazes de adaptá-las a suas próprias necessidades. Neste sentido, o transletamento deve compreender alguns aspectos de computação, conhecimento algorítmico, de modo que o código não seja uma sequência opaca de dígitos, mas um sistema transparente de signos que é modificável segundo a vontade dos alunos e professores. O domínio das culturas da informação também abarca esta dimensão da programação, que é parte da estética da vida.

24. FRAU-MEIGS, D. *Transliteracy: Sense-Making Mechanisms for Establishing E-Presence. Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. CARLSSON, Ulla (ed.). Goteborg: Nordicom Clearinghouse, 2013, pp. 175-192; e JENKINS, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press, 2009; e WINNICOTT, D.W. *Playing and Reality*. London: Routledge, 1971.

25. GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. London: Routledge, 2003, pp. 28-29.

O transletramento indica algumas características-chave do tratamento da informação na era digital. As competências e habilidades adquiridas pelos alunos só têm sentido com as atividades finalizadas que amplificam sua capacidade de atuação e seus valores como pessoas e cidadãos²⁶. O transletramento tem o potencial de permitir aos alunos atribuir sentido às suas experiências e às transformações sociais que os aguardam ao longo da vida, particularmente a abertura de espaços tradicionalmente desarticulados, como escola, trabalho e lazer. O transletramento, com seu enfoque combinado da informação e sua comunicação pode facilitar tais funcionamentos, com meios de comunicação para a inteligência coletiva e a disseminação do conhecimento. Estas aproximações ainda carecem de um referencial teórico e de contribuições no âmbito da pesquisa, e, portanto, são essenciais para a transição digital de todos.

REFERÊNCIAS

BRUILLARD, E. Lire-écrire-computer: émanciper les humains, contrôler les machines. E-dossiers de l'audiovisuel. 2012. Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-edossiers-de-laudiovisuel>. Acesso em:

BUCKINGHAM, D. **Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

DELAMOTTE, E. La culture informationnelle: le noyau central d'une nouvelle forme scolaire ? POPY, F. (org.) Recherches ouvertes sur le numérique. **Cahiers du numérique**, Paris, Hermès-Lavoisier, 2013.

DELAMOTTE, E.; LIQUÈTE, V. La trans-littéracie informationnelle: éléments de réflexion autour de la notion de compétence info-communicationnelle scolaire et privée des jeunes. **Recherches en Communication**, 2010, n. 33.

DELAMOTTE, E., LIQUÈTE, V.; FRAU-MEIGS, D. La translittératie dans les cultures de l'information : supports, contextes et modalités. **Spirale**, 53, 2013.

DONALD, M. **Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition**. Cambridge: Harvard UP, 1991.

ETÉVÉ, C.; LIQUÈTE, V. Vers une collégialité du travail enseignant : les Travaux Personnels Encadrés (TPE) dans les lycées. In: MARCEL, Jean-François (org.). **Les pratiques enseignantes hors de la classe**. Paris: L'Harmattan, 2004.

FRAU-MEIGS, D. Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. **Media Studies** 3 6, 2012.

_____. Transliteracy: Sense-making Mechanisms for Establishing E-Presence. **Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue**. CARLSSON, Ulla (ed.). Goteborg: Nordicom Clearinghouse, 2013.

26. VYGOTSKY, L. S. Thinking and Speech. In: L. S. Vygotsky. **Collected Works**, v. 1, pp. 39–285. Nova York: Plenum, 1987. (Obra original publicada em 1960); e HARTMAN, H. Scaffolding and Cooperative Learning. **Human Learning and Instruction**. Nova York: City College of City University of New York, 2002; e YELLAND, N.; MASTERS, J. Rethinking Scaffolding in the Information Age. **Computers and Education**, 48, 2007.

- FRAU-MEIGS, D.; BRUILLARD, E.; DELAMOTTE, E. L'éducation aux cultures de l'audiovisuel. **E-dossiers de l'audiovisuel**. 2012. Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/e-dossier-leducation-aux-cultures>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice**. London: Routledge, 2003.
- GONNET, J. **De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie**. Paris: Colin, 1995.
- GOODY, J. **La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage**. Paris: Éditions de Minuit, 1979.
- HARTMAN, H. Scaffolding and Cooperative Learning. **Human Learning and Instruction**. New York: City College of City University of New York, 2002.
- HEYLIGHEN, F. A Cognitive-Systemic Reconstruction of Maslow's Theory of Self-Actualization. **Behavioral Science**, v. 37, 1992.
- JACQUINOT, G; TORNERO J. M. **Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue**. Goteborg: Nordicom, 2008.
- JENKINS, H. **Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century**. Cambridge: MIT Press, 2009.
- LEGROS D.; CRINON J. **Psychologie des apprentissages et multimédia**. Paris: Colin, 2002.
- LIQUÈTE, V.; DELAMOTTE, E.; CHAPRON, F. (dir.). L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence? **Études de Communication**, n. 38, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3, 2012.
- LIQUÈTE, V. (ed.) Pratiques informelles et non-formelles d'information des jeunes: comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques? **Les cahiers d'Esquisse**, n. 2, março 2012.
- LIU, A. (2012). Translittératies : le big bang de la lecture en ligne. **E-dossiers de l'audiovisuel. L'éducation aux cultures de l'information**. FRAU-MEIGS, D.; BRUILLARD, E.; DELAMOTTE, E. (dir.). Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/e-dossier-leducation-aux-cultures>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- MASLOW, A. **Motivation and Personality**. 2 ed. Nova York: Harper & Row, 1970.
- NICOLLE, A. (2004). **Prolégomènes à une théorie des processus interactifs de durée indéfinie**. Séminaire Sujet, Théorie et Praxis, MRSH Paris, 2004. Disponível em: <<http://lutecium.org/stp/anne.html>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

- PERKINS, D. N. L'individu plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. **Revue française de pédagogie**. Recherches en éducation, 111, 1995.
- POTTER, J. **Media Literacy**. London: Sage, 2011.
- SALOMON, G. **Interaction of media, cognition and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1994.
- SCHEIBE, S.; FREUND, A. M.; BALTES, P. B. Toward a Developmental Psychology of *Sehnsucht* (Lifelongings): The Optimal (Utopian) Life. **Developmental Psychology**, 2007.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SEN, A. **Commodities and capabilities**. Amsterdam: North Holland, 1985.
- SERRES, A. **Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur Internet**. Caen: C&F editions, 2012.
- STREET, B. V. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- THOMAS, Sue. **Production and Research in Transliteracy (PART) group**. Disponível em: <<http://nlabnetworks.typepad.com/transliteracy>>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- UNESCO (2006). FRAU-MEIGS, D. (org). **Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals**. Paris: Unesco. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.
- UNESCO (2011). **Modèle de curriculum pour l'éducation aux médias et à l'information**. Disponível em: <www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers>. Acesso em: 30 jul. 2014.
- VYGOTSKY, L. S. Thinking and Speech. In: L. S. Vygotsky. **Collected Works**, v. 1. Nova York: Plenum, 1987. (Obra original publicada em 1960).
- WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1998.
- WINNICOTT, D.W. **Playing and Reality**. London: Routledge, 1971.
- YELLAND, N.; MASTERS, J. Rethinking Scaffolding in the Information Age. **Computers and Education**, 48, 2007.