

# INCLUSÃO E LETRAMENTO DIGITAL DO IDOSO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

INCLUSION AND DIGITAL LITERACY OF THE ELDERLY  
FROM THE PERSPECTIVE OF LIFELONG EDUCATION

Recebido em: 4 de setembro de 2020  
Aprovado em: 11 de dezembro de 2020  
Sistema de Avaliação: Double Blind Review  
RCO | a. 13 | v. 1 | p. 67-88 | jan./abr. 2021  
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2363>

**Bruno dos Santos Joaquim** *bruno.joaquim@unifesp.br*

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (São Paulo/Brasil).  
Professor e Coordenador do Colégio Jean Piaget (Santos/Brasil).

**Werley Carlos de Oliveira** *werleycoliveira@gmail.com*

Pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (São Paulo/Brasil).

**Lucila Pesce** *lucila.pesce@unifesp.br*

Pós-Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Campinas/Brasil).  
Professora Associada do Departamento de Educação e professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (São Paulo/Brasil).

## RESUMO

O presente artigo configura-se como um estudo teórico-conceitual que integra duas pesquisas desenvolvidas, respectivamente, em nível de doutorado e de pós-doutorado em Educação. O texto tem por objetivo compreender a inclusão e o letramento digital do idoso, a partir da perspectiva da educação ao longo da vida, fundamentada na acepção humanista do conceito. O exponencial avanço tecnológico e o crescimento da população de pessoas idosas no Brasil e no mundo tornam pungente a necessidade de discutir a inclusão digital dessa faixa etária, bem como a ideia de uma educação que perdure durante todo o processo de viver. A inclusão digital impacta diretamente o pleno exercício da cidadania dos sujeitos sociais contemporâneos, uma vez que as linguagens hipermediáticas do ciberespaço permeiam várias práticas sociais. Nesse contexto, o artigo propõe uma discussão entre quatro conceitos, a saber: aprendizagem ao longo da vida, inclusão digital, letramento digital e empoderamento (na acepção freiriana do termo). Considera-se que a inclusão digital é uma das facetas da inclusão social do idoso, pelo seu relevante papel na conquista da sua autonomia e do pleno exercício da cidadania. Os conceitos ora apresentados – letramento digital do idoso, aprendizagem ao longo da vida e empoderamento – buscam fornecer argumentos conceituais para melhor compreender as possíveis contribuições da inclusão digital, em uma sociedade marcada pelo fortalecimento das linguagens hipermediáticas junto às práticas sociais contemporâneas.

**Palavras-chave:** Idoso. Inclusão Digital. Letramento Digital. Educação ao Longa da Vida. Empoderamento.

## ABSTRACT

This article is configured as a theoretical-conceptual study, which integrates two researchers developed at the doctoral and post-doctoral level in Education. The text aims to understand digital literacy from the perspective of lifelong education, based on the humanistic perspective of the concept. The exponential technological advance and the growth of the population of elderly people in Brazil and in the world make the need to discuss the digital inclusion of this age group, as well as the idea of an education that lasts throughout the process of living. Digital inclusion directly impacts the full exercise of citizenship by contemporary social subjects, since the hypermedia languages of cyberspace permeate a lot of social practices. In this context, the article seeks discussion between four concepts: lifelong learning, digital inclusion, digital literacy and empowerment (in the freiriana sense of the term). It is considered that digital inclusion is understood as one of the facets of the social inclusion of the elderly, due to its relevant role, in the achievement of their autonomy and their full exercise of citizenship. The concepts presented here - digital literacy of the elderly, lifelong learning and empowerment - seek to provide conceptual arguments to better understand the possible contributions of digital inclusion, in a society marked by the strengthening of hypermedia languages along with contemporary social practices.

**Keywords:** Elderly. Digital inclusion. Digital Literacy. Lifelong Education. Empowerment.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teórico-conceitual tem por objetivo compreender o letramento digital do idoso a partir da perspectiva da educação ao longo da vida, fundamentada na acepção humanista e crítica do conceito. O estudo ergue-se na confluência entre duas pesquisas desenvolvidas em nível de doutorado e de pós-doutorado em Educação, no contexto dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Cibercultura (LEC), da Universidade Federal de São Paulo.

A educação ao longo da vida é um conceito em disputa semântica entre dois modelos que se estruturaram ao longo do século passado. De um lado, a perspectiva de uma educação ao longo da vida humanista, crítica, vinculada à busca pela construção de uma sociedade democrática. Esta noção remonta a própria relação entre a vida e a educação. "A educação é um processo que visa aprender a viver. A vida é currículo e, conseqüentemente, não há como separar educação da vida e a vida da educação" (IRELAND, 2019, p. 51). Esta perspectiva possui uma série de potencialidades: a) articula a educação como um todo, nas diversas esferas da vida, ultrapassando os espaços formais de aprendizagem; b) tem a inclusão de todos como um princípio norteador, buscando reconhecer o direito à educação e a educação como um direito; c) reconhece e valoriza os diferentes papéis da educação formal, não formal e informal dos sujeitos; e d) engloba todos os níveis de educação, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e médio, o ensino superior, a formação técnica e profissional e a educação de jovens e adultos (IRELAND, 2019).

Do outro lado, emerge, a partir do avanço do neoliberalismo no início da década de 1990, uma perspectiva de educação ao longo da vida vinculada à racionalidade econômica e à teoria do capital humano. A crise do Estado de bem-estar social na Europa dá origem às orientações oficiais de organismos multilaterais para o desenvolvimento de políticas educativas cada vez mais atreladas aos interesses econômicos. O resultado é a cooptação do conceito de educação ao longo da vida e uma extrema responsabilização dos indivíduos pelo seu processo de formação, quando "o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global" (LIMA, 2007, p. 14).

O letramento, conceito amplamente explorado pelos estudos da linguagem, sem sua abrangência digital, não faria sentido em uma sociedade marcada cada vez mais pela fluidez da cibercultura (LÉVY, 1999). O conceito de letramento é compreendido de modo intrínseco às práticas sociais em que as práticas de letramento se inserem, divergindo da ideia de alfabetização e decodificação de códigos (SOARES, 2011). Para Buzato (2006), os letramentos digitais são práticas sociais que se apoiam, se entrelaçam e se apropriam mutuamente por meio de dispositivos digitais. O conceito é usado no plural já

que o letramento é sempre culturalmente situado e utiliza um conjunto específico de tecnologias em um repertório específico de códigos e sistemas de representação para finalidades específicas.

O letramento digital, na perspectiva teórica à qual este estudo se filia, pode ser uma ferramenta da inclusão digital e, deste modo, possui potencial de empoderar os idosos e grupos subalternizados, na acepção freiriana de empoderamento, isto é, um empoderamento de classe capaz de subverter as relações de poder estabelecidas (FREIRE, 1986). Especialmente quando compreendido na perspectiva humanista e crítica da educação ao longo da vida, a inclusão e o letramento digital são potencialmente capazes de contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

Neste artigo apresentamos, primeiramente, as diferentes perspectivas da educação ao longo da vida, explicitando a disputa semântica por este conceito e posicionando o presente estudo em sua interpretação mais crítica e humanista. Em seguida, definimos o conceito de letramento digital, a partir do reconhecimento de seu papel na inclusão digital para o exercício pleno da cidadania. Por fim, discutimos as especificidades da inclusão digital da população idosa e apontamos a necessidade de que políticas públicas e sociedade civil se inclinem na direção de garantir ao idoso, especialmente os seus grupos mais subalternizados, o direito à uma educação para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com vistas à construção de uma sociedade democrática, composta por cidadãos críticos e autônomos.

## **2 AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA**

O conceito de educação ao longo da vida é objeto de disputa semântica entre diferentes perspectivas, como apontam Joaquim e Pesce (2017). Há, por um lado, autores que fundamentam sua concepção de educação ao longo da vida amparados na pedagogia crítica e na perspectiva do direito de todos e todas à educação pública, gratuita e de qualidade. Por outro, a sua apropriação por forças hegemônicas representadas por organismos nacionais e internacionais e autores de viés economicista e tecnocrático torna o conceito verdadeira arena de disputa ideológica.

O conceito de educação ao longo da vida ganha espaço em relatórios da UNESCO, do Conselho Europeu e da OCDE entre as décadas de 1970 e 1980. Destaca-se o relatório da Comissão Interministerial para o Desenvolvimento da Educação (1972) criada pela UNESCO e presidida por Edgar Faure, que concede centralidade ao conceito de educação permanente (expresso em língua inglesa como *lifelong education*). O sentido dado ao conceito envolve essencialmente a percepção da educação como um direito de todos. A ideia é continuada pelo relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1996), coordenado

por Jacques Delors, em que a educação ao longo da vida é apontada como uma necessidade para a sociedade do conhecimento, além de elaborar os quatro pilares do conhecimento que dão sustentação ao conceito: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. No entanto, os dois documentos não representam exatamente a mesma perspectiva. Para Gadotti (2016) há uma descontinuidade entre o relatório de Feure (1972) e o Delors (UNESCO, 1996), pois, passados vinte anos, o foco da organização deixa de ser a educação e passa a ser a aprendizagem. Essa mudança de paradigma educacional esvazia o conceito de educação permanente vinculado à perspectiva de construção de uma sociedade democrática.

Também nas edições V e VI da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), o conceito de educação ao longo da vida ergue-se sobre a responsabilização do Estado para a garantia do direito à educação, em particular dos grupos sociais marginalizados. A Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997), assinada na CONFINTEA V, apresentou a necessidade da educação de adultos deixar de ser pensada a partir da noção de déficit e vincular-se à valorização dos saberes dos seus sujeitos, articulados em nível local, regional e nacional. A CONFINTEA VI, realizada em 2009, em Belém, reforça esta perspectiva ampliada de educação de adultos, ao considerar a educação ao longo da vida como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos” (UNESCO, 2009).

A origem da ideia de uma educação permanente, no entanto, é muito mais antiga. Gadotti (2016) relaciona, por exemplo, esta noção ao pensamento do filósofo chinês Lao-Tsé, ao mito de Ptolomeu, à República de Platão e ao iluminismo de Condorcet, que durante a Revolução Francesa já propunha que a educação dos cidadãos deveria ser continuada após o fim do ciclo escolar. Ireland (2019) salienta que a origem da noção de educação ao longo da vida tem influência humanista, que concebe uma relação íntima entre vida, educação e aprendizagem. “A aprendizagem é uma necessidade ontológica - somos seres inconclusos, incompletos e, conseqüentemente, a aprendizagem se caracteriza como uma necessidade básica fundamental. Sem aprender não sobrevivemos” (IRELAND, 2019, p. 53).

Apesar da sua matriz assentada na perspectiva do direito à educação e na crítica à pressão da competição, o conceito de educação ao longo da vida foi ganhando novas formas em outros documentos internacionais, apropriado por uma racionalidade econômica e individualista. Há um processo de ressemantização da educação ao longo da vida, que vem ganhando corpo nas últimas três décadas, em meio a emergência de uma nova organização sociotécnica, ancorada no capitalismo informacional pós-industrial, na reforma do Estado e na globalização excludente. Neste processo, a educação ao longo da vida afasta-se de sua raiz humanista, crítica e democrática na direção de transformar-se em formação

e aprendizagens para o ajustamento e adaptação da classe trabalhadora aos novos imperativos da economia (LIMA, 2010).

A educação ao longo da vida, desde a publicação do relatório *Aprender a Ser* (FAURE, 1972), tem seu alicerce na ideia de educação permanente, entendida como um contínuo que perpassa a educação das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos. No contexto europeu, é compreendida por Lima (2007) como um dos pilares do Estado-Providência, isto é, um dos fundamentos das políticas sociais e redistributivas que se expandiram no continente após a II Guerra Mundial, a partir de uma agenda orientada pela democratização das oportunidades educacionais e pela transformação social por meio do exercício da cidadania ativa.

No entanto, o avanço do neoliberalismo, responsável pela desresponsabilização do Estado sobre as políticas sociais e pela inserção de uma racionalidade econômica em todas as esferas da vida pública, tem promovido uma perversa reconfiguração da educação ao longo da vida.

Hoje, porém, o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e de esbatimento do seu papel na educação, com o correspondente esforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de "competências para competir" (LIMA, 2007, p. 14).

Percebe-se que a racionalidade econômica é muito presente na invocação competitiva e individualizante que advém da redução do papel do Estado, especialmente a partir da década de 1990, quando uma série de recomendações de organismos multilaterais, orientados pelo Consenso de Washington, propõe a redução da participação do estado nos serviços públicos, impactando diretamente na educação. O novo modelo de gestão estatal, pautado pela preocupação com a eficiência e a modernização, apoia-se no discurso que relaciona o subdesenvolvimento, as desigualdades, a pobreza e o desemprego à baixa produtividade do campo educacional. Para a OCDE, o FMI, a CEPAL e a União Europeia, a força de trabalho não está à altura das novas e flexíveis tarefas do capitalismo informacional por conta da baixa qualidade do sistema de ensino e da inadequação da formação dos trabalhadores. Exige-se um novo perfil de força de trabalho, flexível às necessidades das empresas, tecnologicamente fluente, capaz de adaptar-se à um novo *ethos* profissional, isto é, um trabalhador "plasticizado" (CASTELLS, 2010).

A influência desta concepção impacta diretamente na percepção sobre a educação ao longo da vida, que deixa de ser concebida a partir de um direito básico para o desenvolvimento pleno da cidadania, para aproximar-se de objetivos de feição mais desenvolvimentista, inspirados na teoria do capital humano



(SANTOS, 2004). A educação, neste sentido, configura-se como um bem privado ou como uma vantagem competitiva individual de cada trabalhador, no contexto de uma percepção um tanto determinista entre educação, produtividade e modernização econômica. Há em curso um processo de pedagogização da esfera individual, assentada na crença de que a educação tudo pode (LIMA, 2010). Recai sobre o indivíduo, isoladamente considerado, toda responsabilidade pelo suas escolhas de formação, assim como seu sucesso e fracasso. No limite, a apologia da aprendizagem individual aponta para o modelo do “eu empresarial”. Caberia ao trabalhador fazer as corretas escolhas em seus percursos formativos ao longo da vida, “assim traçando uma biografia (hiper)racional de aprendizagem que, pretensamente, produzirá elevados níveis de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e mobilidade” (LIMA, 2007, p. 20).

Adorno e Horkheimer (1985) já apontavam para esta tendência de racionalização e desumanização em sua teoria crítica, quando observaram que “a racionalidade econômica, esse princípio enaltecido de menor meio, continua incessantemente a remodelar as últimas unidades da economia: tanto a empresa como os homens” (p. 189). Observa-se nos últimos anos um aprofundamento deste processo, especialmente no tratamento dado ao trabalhador como um gestor da sua própria carreira enquanto ocorre precarização cada vez maior de suas condições, com a chamada uberização do trabalho. Para Franco e Ferraz (2019), a uberização do trabalho representa um modo particular de acumulação capitalista ao produzir uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva, além de responsabilizar-se também pela sua própria formação.

A própria substituição constante da expressão “educação”, por “aprendizagem”, “formação”, ou até “capacitação” e “qualificação” ao longo da vida expressam a mudança semântica do conceito em atenção à racionalidade econômica. O uso da expressão “educação” ao longo da vida confere centralidade à educação enquanto objeto de políticas públicas e, portanto, alinha-se a uma perspectiva de resistência à racionalidade econômica e de defesa da educação como um direito humano básico (LIMA, 2007). Sobre esta distinção de termos, Ireland (2019) sugere que a educação ao longo da vida seja entendida como uma afirmação filosófica com intencionalidade política, enquanto aprendizagem ao longo da vida como uma afirmação cognitiva.

Regmi (2015) sintetiza este debate na apresentação de dois modelos fundamentais teórico-práticos de educação/aprendizagem ao longo da vida: o modelo humanitário e o modelo do capital humano. O primeiro vincula-se às raízes humanistas e se sustenta na perspectiva da construção da cidadania e da sociedade democrática, lançando o olhar para a emancipação. Já o segundo é sustentado pelos

organismos internacionais e autores tecnicistas e relaciona-se com a formação para a competitividade entre indivíduos e nações, além de ser instrumental e ancorado na racionalidade econômica.

Em meio à disputa pelo conceito, Gadotti (2016), filiando-se ao campo crítico e humanista, defende uma educação ao longo da vida na perspectiva da educação popular, “disputando, legitimamente, um conceito de Educação ao Longo da Vida, apostando em uma educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização” (p. 8).

Para o autor,

[...] vista sob a ótica da nossa grande referência que é a Educação Popular, a Aprendizagem ao Longo da Vida, deveria voltar-se para a participação, para a cidadania, para a autonomia dos cidadãos. Deveria englobar o respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não-formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva. Mas isso não é o que está acontecendo. A Educação Popular leva em conta as diferentes expressões da vida humana, sejam elas artísticas ou culturais, sejam elas ligadas ao desenvolvimento local e à economia solidária, à sustentabilidade socioambiental, à afirmação das identidades dos diferentes sujeitos e de seus coletivos, à inclusão digital e o combate a qualquer tipo de preconceito (GADOTTI, 2016, p. 6).

Sob este ponto de vista, a educação ao longo da vida valoriza a vida como pilar, estendendo a ideia de educação para além dos muros da escola, ou seja, “não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais” (GADOTTI, 2016, p. 7).

Há, todavia, uma crítica importante a esta concepção, que provém do “risco da perda da centralidade do educativo e da institucionalização do escolar, na medida em que produz certa fluidez de diversos tipos de fronteiras institucionais, temporais, de idade, entre outras” (DINIZ, 2010, p.257). Este risco é real, na mesma medida em que é real o risco de uma pedagogização desmedida das esferas da vida. A educação ao longo da vida deve abranger a educação formal, o que inclui a educação básica, educação de jovens e adultos e o ensino superior, a educação não formal, especialmente a atuação de movimentos sociais, ONGs, sindicatos etc. e a educação informal, ou seja, o acúmulo de conhecimentos através das experiências diárias e da relação dos sujeitos com o meio.

Para que a perspectiva da educação popular possa dialogar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e interagir com a filosofia da educação ao longo da vida, são basilares a defesa da cultura popular e o rompimento com a hierarquia entre saberes legitimados e subalternizados. A educação ao longo da vida



na perspectiva da educação popular precisa dar mãos à emergente pedagogia decolonial. Para Oliveira (2016), a pedagogia decolonial constitui-se em “expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento” (p. 439). Trata-se de uma prática política no âmbito educacional que se propõe a visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas sociais permeadas pela lógica da colonialidade. Seria, portanto, uma práxis de (re)criação de condições sociais, políticas e culturais fora da esfera das formulações teóricas eurocentradas e contrapostas às lógicas educativas hegemônicas. O modelo humanitário de educação ao longo da vida proposto por Regmi (2015) é impregnado da necessidade de expurgar a visão deficitária que se tem sobre crianças, jovens, adultos e idosos sujeitos da educação. Tal compreensão tem origem na colonialidade que, apesar do fim do colonialismo enquanto processo histórico, manteve um padrão de poder que estabeleceu um único caminho e uma única universalidade-mundialidade para a humanidade (OLIVEIRA, 2016).

A literatura que trata da educação ao longo da vida é essencialmente eurocêntrica. A partir desta constatação, Ireland (2019) procura explorar o conceito na perspectiva da América Latina, especialmente vinculado às experiências da região com a educação popular. Neste sentido, um dos desafios da educação ao longo da vida na América Latina é o reconhecimento de saberes deslegitimados pelo paradigma da modernidade/colonialidade, isto é, as instituições educativas formais e a sociedade civil devem se responsabilizar pela luta anticolonial no campo epistêmico, o que representaria a consolidação da perspectiva humanista e crítica da educação ao longo da vida. Há uma práxis de educação popular consolidada no continente. Assim, acredita-se que “o conceito de educação ao longo da vida, somente ganhará precisão e adesão quando conseguir se conectar com uma tradição já existente nas raízes e narrativas culturais e epistemológicas de um país ou região” (IRELAND, 2019, p. 61).

O pensamento freiriano está na base da concepção humanista de educação ao longo da vida, assim como é basilar à pedagogia decolonial. Segundo Gadotti (2016), um dos temores de Paulo Freire era a falsa ideia de neutralidade que os conceitos de educação permanente e ao longo da vida carregam nos documentos publicados pelos organismos internacionais. Para ele, o uso do conceito poderia ser mais um discurso da “pedagogia do colonizador” e, contra isso, era preciso marcar posição diante desta disputa semântica, reafirmando de que educação e de que aprendizagem ao longo da vida se trata. A sustentação do humano como ser inacabado e da essencialidade da aprendizagem para a sua sobrevivência, perspectivas fortemente presentes no pensamento freiriano, fazem da sua obra a maior referência para a educação popular e a educação ao longo da vida, na sua acepção humanista.

Reconhecer os saberes subalternizados e compreender a educação ao longo da vida na perspectiva da educação popular são formas de empoderar as comunidades locais na direção de uma prática libertadora. O empoderamento, na acepção freiriana do termo, pode servir de caminho para a construção de uma educação verdadeiramente vinculada ao pensamento crítico, à cidadania plena e à refutação à racionalidade econômica. Amparado em uma perspectiva libertadora, Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor (1986), chama de empoderamento (*empowerment*) o processo que emerge da ação social, em que os indivíduos tomam posse de suas vidas, de modo a emancipar-se na relação com outros indivíduos. “Toda ação para inclusão digital, cujo objetivo seja inserir os sujeitos na cibercultura a fim de emancipá-los e de desequilibrar as relações de poder na sociedade, deve ser pensado como um movimento de classe, um movimento libertador” (JOAQUIM; PESCE, 2017, p.192). Trata-se, portanto, de um empedramento de classe, apartado de seu sentido liberal individualizante.

A inclusão e o letramento digital podem contribuir significativamente para o processo de empoderamento dos grupos sociais subalternizados, no sentido de desenvolver possibilidades para a educação ao longo da vida. As TDIC são potencialmente flexíveis e democráticas e podem, neste sentido, contribuir para ampliar possibilidades educacionais em termos de tempo e espaço. Por esta razão, analisamos a seguir o conceito de alfabetização e letramento digital e investiga-se se e como o conceito pode ser compreendido na perspectiva da educação ao longo da vida, ao lançar olhar sobre sujeitos idosos.

### **3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL, REFLEXÕES PARA TERCEIRA IDADE**

A pandemia do novo coronavírus, COVID-19, vivenciada no ano de 2020, estabeleceu uma nova realidade ao redor do mundo. Os protocolos de distanciamento social e isolamento domiciliar colocaram as TDIC ainda mais em evidência como aliadas às atividades cotidianas.

Pessoas acima de 60 anos de idade foram consideradas como um dos grupos de risco da COVID-19. Indivíduos nessa faixa etária, sem letramento digital, são a camada da população que mais está enfrentando dificuldades para superar as restrições de isolamento social impostas como medida de prevenção para evitar o contágio acelerado da doença.

Em tempos de pandemia, o ideal seria que os idosos não saíssem de casa nem mesmo para comprar alimentos ou itens de primeira necessidade. Talvez, a melhor opção seria contar com o auxílio de aplicativos de entrega ou pedir, via *WhatsApp*, que amigos e /ou familiares tragam os itens necessários

para sobrevivência. Contudo, cabe lembrar que muitos idosos não contam com um *smartphone* ou, mesmo os que possuem esse tipo de aparelho, não sabem como utilizá-lo plenamente.

Segundo a pesquisadora Yeda Duarte (2020), mais de 80 mil (28,1%) da população idosa que reside sozinha na cidade de São Paulo não tem celular ou habilidade para manusear o aparelho. Tal fato obriga o idoso a sair à rua e descumprir a quarentena, não por teimosia, mas por necessidade. “Esses idosos sempre existiram, porém as políticas públicas não deram conta de olhar para eles. Neste momento, a própria pandemia os coloca em evidência” (DUARTE, 2020, p. 1)

Atualmente, grande parte da elaboração de informação e o seu respectivo compartilhamento, bem como uma série de práticas sociais, são quase inviáveis sem a fluidez permitida pela cibernética. Tal fato aponta a necessidade de estudos, acompanhamentos, e efetivação de políticas públicas de inclusão da população menos favorecida na cultura digital, dos quais, podemos citar indivíduos idosos como os mais vulneráveis devido à falta de habilidades e acesso ao mundo digital.

Porém, antes de abordarmos o tema digital e sua incorporação ao meio de vida dos indivíduos idosos é preciso definir a diferença entre alfabetização e letramento, temas intimamente relacionados a inclusão e exclusão social que na sociedade contemporânea agora também contam com a palavra digital.

Soares (2011) entende a alfabetização como o processo de aprendizagem em que o indivíduo desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento é entendido como o processo em que o sujeito desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Dessa maneira podemos dizer que o letramento é uma etapa que acontece após a alfabetização propriamente dita. Nas palavras da autora:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29).

Em síntese: enquanto o indivíduo alfabetizado sabe codificar o sistema de escrita, o indivíduo letrado vai além, na medida que domina a língua no seu cotidiano nos mais distintos contextos e práticas sociais, que na sociedade contemporânea passa a contemplar o mundo digital.

Partindo do princípio de que o termo letramento está intimamente relacionado com as práticas sociais como algo que o diferencia do conceito de alfabetização, relacionando-o ao mundo digital e como consequência direta ao surgimento das redes sociais via internet e os demais avanços das TDIC em diversas áreas da sociedade, à palavra digital parece ser fortemente vinculada à palavra letramento, de

maneira a integrar-se a um novo letramento que utiliza uma nova tecnologia (agora digital), um caso paradigmático de novas possibilidades de letramentos emerge na contemporaneidade. Como esclarece Buzato:

Letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16).

Em sintonia com o entendimento de Soares (2011) e Buzato (2006), observamos que para leitura, reflexão e compreensão apurada dos conceitos abordados neste texto, é preciso, obviamente, ser alfabetizado com domínio completo da língua portuguesa. Portanto, podemos aferir que o leitor que chegou até este ponto possui, também, "letramento" bastante razoável numa escala quase infinita de possibilidades do idioma oficial adotado pelo Brasil, o português.

Entretanto, caso a leitura deste trabalho esteja sendo realizada com o suporte e mediação de algum dispositivo eletrônico – computador, *smartphone*, *tablet*, *kindle* etc - podemos pressupor que o leitor possui algum grau de afinidade com o mundo digital, e talvez domine letramento(s) digital(is) em diversas tecnologias contemporâneas, caso contrário a leitura seria inviabilizada. Assim, vai se configurando a distinção entre o "letramento" e o "letramento digital", fato que nos direciona a concluir que um indivíduo pode possuir um grau elevado de letramento e possuir, praticamente, nenhum grau de letramento digital.

Emergem, então, questões acerca do conceito de letramento digital, ou melhor dizendo "letramentos digitais" e como isso se relaciona com a leitura nos formatos não convencionais ao qual as pessoas idosas estão habituadas, dos quais foram alfabetizadas? Qual o impacto desse novo formato de leitura pode causar para aqueles, principalmente idosos, que não estão integrados ao mundo digital?

Para responder às questões acima refletimos acerca da seguinte suposição: é bem possível que este texto (e muitos outros) seja disponibilizado, para leitura, apenas no formato digital via *web*, nesse sentido pessoas idosas alfabetizadas e letradas, mas sem o domínio e acesso aos recursos da internet e sem a posse de algum dispositivo de leitura digital não teriam acesso às informações aqui transmitidas, ou para ter acesso precisam de alguém para fazer a mediação, nota-se então um certo grau de comprometimento ao que concerne a autonomia para assuntos relacionados ao mundo digital, criando-se uma certa dependência àqueles que dominam o mundo digital.

Neste simples exemplo notamos um fator de exclusão social intimamente relacionado ao acesso à informação, fato que pode funcionar como um potencial limitador para elaboração de novos conhecimentos, restringindo esses indivíduos a um repertório cada vez menor das descobertas científicas e das discussões da sociedade contemporânea. Em síntese: a falta de acesso à informação pode impactar diretamente a construção de novos conhecimentos, colocando em risco a autonomia para tomar decisões e dificultando a possibilidade de diálogo participativo acerca das possíveis mudanças que estão acontecendo na sociedade.

Ao estabelecermos uma conexão a respeito da importância da leitura digital com o legado deixado por Freire (2009), encontramos uma visão bastante abrangente, no que se refere às características do letramento e da importância da leitura (seja ela digital ou em mídia impressa), atividade que para o educador tem por finalidade inserir o indivíduo em um contexto de instrução e sabedoria para a formação de conhecimento.

Nas palavras de Freire, o ato de ler, “enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem.” (2009, p.60).

Assim, podemos dizer que quem está sendo tolhido do ato de ler (neste caso na configuração digital) de alguma maneira está, aos poucos e inevitavelmente, sendo excluído das inovações tecnológicas que são desenvolvidas e publicadas neste formato, gerando, assim, um círculo vicioso de exclusão que vai se repetindo em várias práticas sociais contemporâneas integradas à cibercultura.

Soares (1998, p. 47) também define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Se a escrita, atualmente, se apresenta similarmente, e talvez principalmente, em meios digitais, podemos dizer que o texto digital abarca as tais práticas sociais mencionada por Soares (1998) e também por Freire (2009).

Soares também traz contribuições relevantes, ao definir o termo letramento digital como “um certo estado ou condição dos que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem prática de leitura e escrita na tela, diferentemente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem prática de leitura e de escrita no papel” (2002, p. 151).

O termo letramento parece, então, novamente, se incorporar à palavra digital, formando-se em um conceito contemporâneo denominado “letramento digital”. Portanto, não faz sentido conceber o letramento descolado da cultura digital. Essa constatação nos remete a pensar que, talvez, indivíduos digitalmente excluídos, não possam ser considerados letrados no sentido integral da palavra, aqui lembrando o sentido do conceito do vocábulo letramento associado à ideia das práticas sociais e não somente a questão de

alfabetização e decodificação de código que inclua o contexto social sem o uso das TDIC. Isso indica que em um futuro não muito distante, com o avanço exponencial das TDIC, as metodologias de alfabetização obrigatoriamente, também, passarão pelos caminhos das tecnologias digitais. Aliás, se observarmos a maioria das instituições de ensino, inclusive da educação básica (públicas e privadas), constataremos que o digital tem se apresentado nos modelos de educação adotados - mormente no contexto da pandemia do COVID-19 - e também muito discutido pelos estudiosos e pesquisadores que pensam a educação do presente e do futuro. Nessa linha de raciocínio, notamos uma lacuna de letramento para aqueles que foram alfabetizados na era anterior a incorporação das TDIC no ensino/aprendizagem e, porque não dizer, na integração das TDIC ao contexto das mais variadas práticas sociais.

Entretanto, vale ressaltar que o letramento digital não está unicamente relacionado à leitura e à escrita. Esse novo conceito de letramento não pode ser reduzido apenas a transposição da cultura do papel para a cultura digital, porque essas não são as únicas práticas sociais que abarcam a cibercultura. O letramento digital vai além. Por exemplo, no trabalho com leitura e escrita digital (sem levar em conta outros contextos), o indivíduo frequentemente lança mão não somente do tradicional texto (impresso ou digital), como também dos múltiplos códigos semióticos da hipermídia (SANTAELLA, 2004), como imagem, vídeo, áudio, QR Code, hiperlink, animações, entre outros. Dessa maneira, descortinam-se novas práticas sociais, a partir do mundo cibernético que abrange as formações de outras interações, que ultrapassam a tradicional leitura e escrita do texto impresso no papel. Emergem práticas sociais que rompem com barreiras geográficas e culturais, que dissipam as práticas sociais tradicionais.

Avançando um pouco nessa linha de pensamento podemos dizer que há inúmeras possibilidades de espaços e inserção cultural quando nos referimos à ideia de letramentos: letramento espacial, letramento político, letramento religioso, letramento matemático, letramento linguístico, letramento esportivo, entre outros, apenas citados para exemplificar o conceito de letramento novamente associado às práticas sociais. Entretanto, para o presente texto, vamos continuar explorando o conceito de letramento digital, que, em uma linguagem direta, podemos dizer que aborda o uso das tecnologias digitais como inserção social em vários contextos, sejam eles formais ou não-formais, de maneira a proporcionar uma interação dos indivíduos com as diversas mídias digitais existentes e que quiçá venham a ser desenvolvidas.

Tendo em mente que a tecnologia está em constante evolução, assumindo o fato de que novas maneiras de uso do digital são inventadas em curto espaço de tempo, seria mais adequado o uso do termo no plural, ou seja, "letramentos digitais", entendo que existem várias perspectivas digitais, exemplificando: letramento computacional, letramento informacional, letramento visual, letramento midiático, entre outros. Nesse sentido, Xavier (2005, p. 4) esclarece que "o letramento digital seria mais



um tipo e não um novo paradigma de letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas”.

Essas reflexões nos levam a entender, em uma perspectiva sociocultural, que um indivíduo pode ser letrado digital em um dado contexto tecnológico, ao mesmo tempo em que pode não ser letrado digital em outro contexto. Assim:

Engajar-se em práticas situadas nas quais o sentido se constrói a partir da construção de relações é engajar-se em práticas de letramento, ou melhor, letramentos, já que somos todos aprendizes de mais de um. Entender esse ponto é compreender a importância de se perceber que ‘letramento digital’ também deve ser visto como letramentos digitais. Por essa razão, quando tomamos um conceito extensivo de ‘letramento digital’, [...] podemos ver que ‘a habilidade de entender e usar a informação em múltiplos formatos de uma gama de fontes quando apresentada via computadores’ tomará diversas formas de acordo com as muitas e variadas práticas sociais a partir das quais diferentes indivíduos são capazes de entender e usar as informações e comunicações. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 07).

Os autores supracitados entendem a ideia de letramento digital como uma prática social, indicando a necessidade de passarmos a fazer uso do termo letramentos digitais (no plural), diante das diversas práticas sociais possíveis em virtude da difusão e do crescente uso das TDIC.

Buzato (2007, p. 67) também apresenta a palavra no plural (letramentos), por conta da compreensão de que o letramento está situado em algum contexto cultural específico e utiliza um conjunto específico de tecnologias, em um repertório específico de códigos e sistemas de representação para finalidades específicas:

Letramento, ou mais precisamente os letramentos, são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais.

Notamos, até esse ponto, uma complexidade do tema letramento digital, uma vez que essa questão assume pluralidade, tornando-se cada vez mais complicado para aqueles que não construíram a base de conhecimentos do mundo digital a ingressarem nesse universo, principalmente levando-se em conta as constantes inovações que ocorrem com o surgimento de novas possibilidades de uso das TDIC.

Por outro lado, não existe nenhuma garantia de que, com o avançar das descobertas tecnológicas, os considerados hoje letrados digitais, possam ser os analfabetos digitais do futuro. Tal fato reforça a importância de pesquisas constantes neste tema, bem como crescente demanda das políticas públicas

que deem subsídios para os excluídos digitalmente se tornarem incluídos digitais, principalmente a população idosa, lembrando que o jovem de hoje será o idoso de amanhã.

#### **4 O LETRAMENTO DIGITAL DO IDOSO**

O letramento digital, na perspectiva teórica apresentada por este estudo (BUZATO, 2006; 2007), é uma ferramenta da inclusão e, deste modo, possui potencial de subversão do processo de exclusão de grupos subalternizados, como os idosos. Neste sentido, o letramento digital, compreendido na perspectiva da educação ao longo da vida também apresentada neste estudo (LIMA, 2007; 2010; GADOTTI, 2016), pode ser percebido como parte de um empoderamento, na acepção freiriana do termo (FREIRE, 1986), na medida em que é potencialmente capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

O Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), Lei Federal nº 10.741 de outubro de 2003, define idosos como as pessoas acima dos 60 anos de idade. Em seu quinto capítulo, a Lei assegura, em seu artigo 21º, uma educação continuada voltada para as TICs e busca garantir o exercício da cidadania deste grupo social, em confluência com o que estabelece o Marco Civil da Internet, Lei Federal nº 12.965 de 23 de abril de 2014, que assevera em seu artigo 7º que “o acesso à Internet é essencial ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2014).

O idoso, amparado por lei, possui o direito à inclusão digital. Os dados da pesquisa TIC Domicílios (2019), todavia, indicam que 74% dos brasileiros possui acesso à internet, mas, apenas 34% dos brasileiros com mais de 60 anos são usuários da rede. Os idosos correspondem à maior faixa etária dos excluídos, em uma conjuntura persistente em que 36% da população do país não tem acesso ao ciberespaço e suas potencialidades.

Neste sentido, Dias (2011) propõe que a exclusão digital precisa ser compreendida como uma faceta da exclusão social. Em confluência, Pesce e Bruno (2015) entendem que o conceito de exclusão digital em seu sentido mais alargado, com o objetivo de superar a prática de incluir, via formação de mercado consumidor de produtos da informática e se encaminhar na perspectiva da conquista da autonomia. As autoras denunciam os processos que impedem parte da população de vivenciar plenamente a cultura digital, ou apenas a instância mais recente da exclusão social e econômica que marca o passado e o presente do país.

A exclusão social e digital do idoso insere-se em um contexto marcado por um processo histórico colonial de segregação de grupos sociais. São os idosos da classe trabalhadora, idosos negros, idosos indígenas, idosos migrantes e imigrantes e mulheres idosas que mais sofrem com a exclusão, por

fazerem parte de uma sociedade que, além de ser centrada na produtividade do mais jovem no mercado de trabalho, também deslegitima os discursos e papéis sociais de suas minorias.

Segundo Bosi (2001), os idosos são postos à margem da participação social. A velhice vem sendo vivida e compreendida como estágio de ausência de ação, fase de rememoração, ou quando os sujeitos estão cansados de atividade. A sociedade é permeada por mecanismos de opressão da velhice, a exemplo de mecanismos institucionais, que agem por meio da burocracia dos serviços, como do INSS, do SUS e de outros serviços públicos. A inclusão e o letramento digital do idoso podem ser importante estratégia de mitigar, ao menos em parte, a perversidade que oprime e exclui os que envelhecem.

Tem sido comum a publicidade de empresas do setor de telecomunicação e tecnologias incluir idosos em seus comerciais de TV. Parecem ter descoberto um novo nicho de mercado, ainda pouco explorado pelo setor. É, no entanto, preciso destacar que oferecer aos idosos o acesso a bens de consumo não significa garantir a eles todos os direitos de cidadania, justiça e dignidade. Do mesmo modo, prover o acesso a produtos e serviços tecnológicos não significa promover uma efetiva inclusão e letramento digital. Elas precisam se fazer presentes no âmbito das políticas públicas sociais e no âmbito da educação não formal de crianças, adultos e idosos. Neste sentido, a EJA pode ser um campo de construção de um processo de inclusão digital orientado por uma perspectiva crítica, como indica o estudo de Joaquim e Pesce (2020). Do mesmo modo, experiências não formais também podem ser potencializadoras da formação para o uso crítico das TDIC, amparadas na perspectiva humanista de educação ao longo da vida. Sindicatos, associações de moradores, universidades abertas à terceira idade, clubes e movimentos sociais possuem vastas experiências voltadas ao letramento digital do público idoso.

Se amparada em uma concepção humanista de educação ao longo da vida e em uma perspectiva crítica de uso das TDIC, experiências formativas de idosos podem contribuir significativamente para o empoderamento de idosos e para o exercício pleno da cidadania desta população específica.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao procurar analisar se o letramento digital do idoso poderia ser compreendido a partir da perspectiva da educação ao longo da vida, fundamentada na acepção humanista e crítica do conceito, este estudo propôs um diálogo teórico entre diferentes campos da literatura científica. Abordamos amplamente o debate conceitual em torno da educação ao longo da vida e identificamos uma clara disputa semântica entre o campo humanista e o *mainstream*. Percebemos que o letramento digital do idoso só faz sentido se

amparado na concepção de que a educação ao longo da vida deve servir à construção de uma sociedade democrática e não à competitividade e empregabilidade propostas pelos tecnocratas.

A inclusão e o letramento digital do idoso precisam estar na pauta do debate público, na medida em que os mecanismos de opressão do idoso envolvem a limitação de sua presença a determinados espaços sociais específicos, como postos de saúde, filas de atendimento em bancos e do INSS e clubes da terceira idade, segregando-os do acesso a outras práticas culturais de relevância social, como as práticas da cibercultura. Além disso, a estrutura burocrática tem sido cada vez mais caracterizada pela dependência de dispositivos digitais, que por vezes funcionam como mecanismos de opressão do idoso. A exclusão digital exclui o idoso do acesso amplo e rápido a serviços públicos e privados cada vez mais organizados por meio das TDIC.

As políticas públicas e a sociedade civil precisam se inclinar na direção de garantir ao idoso, notadamente os seus grupos mais subalternizados, o direito a uma educação para o uso crítico das TDIC, com vistas à formação de sujeitos autônomos e à construção de uma sociedade democrática.

Quais os limites e as possibilidades da inclusão digital do idoso? Em que medida ações de inclusão e letramento digital do idoso poderiam implicar mudanças qualitativas no processo de envelhecimento? Qual o potencial de grupos sociais idosos para se organizar e se mobilizar na luta pela efetivação de seus direitos? Estes novos questionamentos advêm das reflexões propostas neste estudo e demandam novas pesquisas teóricas e empíricas. O campo da educação precisa, na medida em que ocorre no país um processo demográfico de envelhecimento, se debruçar sobre estas e outras questões que envolvam qualidade de vida e participação cidadã dos idosos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/398/415>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Letramento multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop**, 12º Ed. Campinas, 2007.

DIAS, Lia Ribeiro. Inclusão digital como fator de inclusão social. *In*: PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena (orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. Aprendizagem ao longo da vida e os currículos biográficos de aprendizagem de sujeitos jovens e adultos. *In*: DINIZ, A. V. S.; SCOCUGLIA, A. C.; PRESTES, E. T. (orgs). **Aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DUARTE, Yeda. **Epidemia de coronavírus exige da sociedade maior atenção ao idoso**. Agência FAPESP. 21/04/2020. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/epidemia-de-coronavirus-exige-da-sociedade-maior-atencao-ao-idoso/32990/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

FAURÈ, Edgar. **Aprender a ser**. La educación del futuro. Madrid: Alianza/Unesco, 1972.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. spe, p. 844-856, Nov. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512019000700844&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512019000700844&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jul. 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Documento para a CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo, 2016. Disponível em: <[https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao\\_Popular\\_e\\_ELIV\\_Gadotti.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2020.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Sisyphus Journal of Education**, vol 7. n. 02, p. 48-64, 2019. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/17604>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

JOAQUIM, Bruno; PESCE, Lucila. Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos. *In: Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 185-199, ago./dez.2017. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/244>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. As TDIC na educação de jovens e adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação. *In: PESCE, Lucila. (Org.). Inclusão digital e empoderamento freireano: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral*. 1ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 37-58.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Licínio. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem." **Revista Lusófona de Educação**, 15(15), 41-54, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1519>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana R. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. **Educação (PUC RS)**, v. 38, n. 03, set.-dez. 2015. p. 349-357. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21779>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernando. O que é uma educação decolonial? *In: Revista Nuevaamérica*. Buenos Aires, 149, 2016.

REGMI, Kapil Dev. Lifelong Learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *In: International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015, vol. 61, pp. 133-151. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/>



publication/276835732\_Lifelong\_learning\_Foundational\_models\_underlying\_assumptions\_and\_critiques>. Acesso em: 4 de jul. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. O ciberespaço e sua linguagem: a hipermídia. *In: Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004. pp. 37-53.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do Capital Intelectual e Teoria Do Capital Humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. *In: Anais 27ª reunião da ANPEd*. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t095.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. V. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-162. Disponível em <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002008100008&script=sci\\_abstract&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002008100008&script=sci_abstract&tIng=pt)>. Acesso em: 19 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TIC DOMICÍLIOS 2019. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)**. Principais Resultados (apresentação), 2019. Disponível em: <[https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2020.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Rio Tinto, Edições ASA, 1996.

\_\_\_\_\_. **Informe Final**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marco de Ação de Belém**. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. *In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

**Legislação Consultada:**

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13535.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13535.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2020.