

UM OLHAR INTERCULTURAL PARA A MÍDIA-EDUCAÇÃO: DIFERENÇAS E DESIGUALDADE NOS CONTEXTOS DE ACESSO ÀS MÍDIAS

UNA MIRADA INTERCULTURAL A LA EDUCACIÓN EN MEDIOS: DIFERENCIAS Y DESIGUALDAD EN LOS CONTEXTOS DE ACCESO A LOS MEDIOS

AN INTERCULTURAL APPROACH TO MEDIA-EDUCATION: DIFFERENCES AND INEQUALITY IN THE CONTEXTS OF ACCESS TO THE MEDIA

Viviane Lima Ferreira*

 <https://orcid.org/0000-0001-8921-0001>

Gilka Girardello**

 <https://orcid.org/0000-0002-5316-003>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: FERREIRA, V. L.; GIRARDELLO, G. Um olhar intercultural para a Mídia-Educação: diferenças e desigualdade nos contextos de acesso às mídias. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 131-153, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4781>

RESUMO: O complexo cenário das tecnologias digitais na escola demanda um olhar intercultural, já que os contextos socioculturais dos alunos não são homogêneos. O fato de os diferentes tipos de acesso às tecnologias serem um fator de obstáculo na formação em Mídia-Educação é a principal situação-limite deste artigo. Para a pesquisa em que o artigo se baseia, considerou-se uma série de contextos de acesso distintos que configuraram uma pluralidade; além disso, levantou-se como o incentivo à participação pode ser um mediador das diferenças de conhecimentos. Por fim, uma concepção de “comunicação orquestral” (BATESON, 1981) na prática pedagógica foi vista como uma forma de promover espaços de produção de mídia e de uma cultura participativa (JENKINS *et al.*, 2006).

Palavras chaves: Acesso às tecnologias. Diferença e desigualdade social. Mídia-Educação. Educação intercultural.

RESUMEN: El complejo escenario de las tecnologías digitales en la escuela exige una mirada intercultural, puesto que los contextos socioculturales de los estudiantes no son homogéneos. El hecho de que los diferentes tipos de acceso a las tecnologías constituyan un factor obstaculizador para la formación en Educación en Medios es la principal situación-problema de este artículo. Para la investigación que sustenta el artículo se tomó en cuenta una serie de contextos de acceso distintos entre sí, de modo que configuraran una pluralidad; además, se

observó de qué forma el incentivo a la participación puede ser un mediador en las diferencias de conocimientos. Finalmente, se aborda una concepción de “comunicación orquestral” (BATESON, 1981) en la práctica pedagógica como una forma de promover espacios de producción de medios y una cultura participativa (JENKINS *et al.*, 2006).

Palabras clave: Acceso a las tecnologías. Diferencia y desigualdad social. Educación en medios. Educación intercultural.

ABSTRACT: The complex scenario of digital technologies in school requires an intercultural approach, since the social and cultural contexts of students are not homogeneous. The main issue discussed by this article is that the unbalanced accessibility to technology is an obstacle to training on Media Education. Thus, this research analyzed various contexts with different accessibility to technology; in addition, it considered that stimulus to participation could be a moderator in asymmetric knowledge learning contexts. Finally, this paper focused on the concept of “orchestral model of communication” (BATESON, 1981) in pedagogical practice as a way of promoting spaces for media production and as a form of Participatory Culture (JENKINS *et al.*, 2006).

Keywords: Access to technologies. Difference and social inequality. Media education. Intercultural education.

1 Introdução

Numa experiência de formação continuada de professores em Mídia-Educação realizada em anos recentes no meio rural do estado de Santa Catarina¹, sob a perspectiva do letramento digital, um grupo de professores dos Anos Iniciais questionou-se sobre como é possível trabalhar com tecnologias digitais se os estudantes muitas vezes nem têm acesso a essas tecnologias em casa. Diante dessa interrogação, que se repetiu em algumas escolas, percebeu-se que os aspectos técnicos e materiais estavam longe de ser o único desafio de um processo de formação. O impedimento que os professores colocavam tinha a ver com uma concepção da comunicação muitas vezes unidirecional no trabalho pedagógico, em que o professor ensina e o aluno aprende. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na escola (TDIC) podem ser um caminho para a transformação da prática, desde que as diferenças culturais que inferiorizam ou destacam certos grupos não influenciem a prática do professor.

A Mídia-Educação “[...] implica a adoção de uma postura crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também” (FANTIN, 2011, p. 29). Desse modo, a formação de professores em Mídia-Educação necessita dialogar com a leitura da realidade das escolas públicas, sobre os tipos de acesso dos estudantes às tecnologias e a superação das desigualdades relacionadas a elas.

A perspectiva da interculturalidade auxiliaria a prática mídia-educativa ao propor a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinado contexto, de forma não hierárquica. Além disso, compreende que a cultura é dinâmica, não podendo ser estagnada ou desvalorizada na verificação de uma diferença, sobretudo quando se percebe que diferença e desigualdade, embora não seja a mesma coisa, estão atreladas. Por fim, entende-se aqui a educação intercultural como meio para promover o trabalho pedagógico para o reconhecimento do “outro” (CANDAUI, 2008). Esse empreendimento é especialmente importante em tempos de polarização e domínio do discurso público pela construção de preconceitos que objetificam o outro, dificultando o exercício do diálogo e da alteridade que são fundamentais para a educação.

Entende-se que a educação intercultural pode ser útil nesse processo, por propor uma comunicação que integre os indivíduos:

A compreensão da dimensão intercultural e crítica do contexto social e especificamente educacional implica em considerar os contextos constitutivos de múltiplos significados desenvolvidos pelas ações e interações

* Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CNPq. Mestre em Educação pela mesma instituição. Bacharelada e Licenciada em Letras (UFSC). Integrante do Grupo de Pesquisa NICA – Núcleo de Pesquisa em Infância, Cultura e Arte (UFSC). Membro da Rede MOVER: Educação Intercultural e Movimentos Sociais. Rua Adhemar da Silva, 395, Apto. 701. CEP: 88101-090, São José-SC. E-mail: viviane.fer@gmail.com.

** Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSC), dentro da Linha Educação e Comunicação. Realizou pós-doutorado no Programa de Educação Urbana da *University of New York* (Pesquisadora Visitante/Fulbright/CAPES 2010/2) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (2011/1). Caixa Postal: 10.192. CEP: 88062-970, Florianópolis-SC. E-mail: gilka@floripa.com.br.

1 Essa citação, e outras que virão a seguir, foram retiradas do Diário de Campo do relatório de pesquisa “Letramentos digitais dos professores do Campo”. (FERREIRA, 2014). O projeto integrou-se ao Observatório da Educação, parceria entre INEP e CAPES da nossa instituição, nos anos de 2012-2015. Os professores de Anos Iniciais que receberam a formação citada no artigo faziam parte do quadro docente das seguintes escolas e/ou secretarias: Escola Municipal José Boeing, em Rio Fortuna-SC; Secretaria Municipal de Educação de São Bonifácio-SC; Secretaria Municipal de Educação de Campo Belo do Sul-SC; Escola Municipal de Campo Leoniza Carvalho Agostini, em Curitiba-SC.

das pessoas. Torna-se necessário, para isso, desenvolver a capacidade de percepção e compreensão do contexto e de seus processos de transformações. As ações constituem e adquirem sentidos a partir dos contextos sociais, intersubjetivos, históricos, culturais, ambientais (FLEURI, 2017, p.107).

Dessa forma, pretende-se, neste artigo, analisar as dimensões contextuais do acesso à tecnologia digital na escola, para entender como as influências sociais e culturais sobre esse processo afetam a prática pedagógica. E, ainda, justapor a participação dos estudantes como forma de mediar as diferenças de acesso às tecnologias, partindo da proposta da Mídia-Educação de trazer a produção de mídias para a sala de aula. O trabalho apoia-se, assim, em uma compreensão de comunicação como um meio pelo qual se pode criar ambientes inclusivos e integradores colaborativos e interativos (FLEURI, 2017).

As pistas para a solução da problemática apresentada pelos professores surgiram da justaposição com a metodologia de educação popular de Paulo Freire, pois seria preciso inventar uma prática dialógica, baseada numa Pedagogia de Comunicação (FREIRE, 2008). Tomou-se a dificuldade como uma situação-limite que implica uma reformulação do ser, de uma maneira crítica, para alcançar o “possível não experimentado” (FREIRE, 1979). O artigo teve como ponto de partida relatos retirados do diário de campo de uma das autoras, profissional de Mídia-Educação, para embasar uma gama de questões culturais que dificultavam os professores a integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Com base também em dados das pesquisas do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2013; 2017), a discussão voltou-se ao acesso às tecnologias nas escolas públicas de meio urbano e rural. Utilizou-se também o levantamento de duas boas práticas como “temas geradores” que “[...] pressupõe[m] um estudo da realidade da qual emergirá uma rede de relações entre situações significativas – numa dimensão individual, social e histórica – e uma rede de relações que orientarão a discussão da interpretação e representação dessa realidade” (ANTUNES, 2014, p. 82).

Assim, foi feita uma discussão teórica intercruzando os temas de linguagem digital e interculturalidade, relacionando-os com uma concepção de comunicação que respeite as diferenças presentes em sala de aula. Apresentam-se duas boas práticas pedagógicas de Mídia-Educação em que estão presentes o diálogo, a consideração dos contextos formativos dos estudantes e as relações comunicacionais (FERREIRA, 2015).

Partiu-se do pressuposto de que a paisagem midiática favorece o surgimento de novas práticas socioculturais de linguagem². Estas tendem a ser mais distribuídas,

2 Essa questão gira em torno do conceito de letramento. Isso quer dizer que a leitura e a escrita são fenômenos que implicam o indivíduo na organização da sociedade letrada (RIBEIRO, 1999). Sua manifestação acarreta no fato que as pessoas realizam práticas de leitura e escrita (também chamadas de letramentos) que tem funções sociais específicas, lógicas próprias e vocabulário e seus sentidos voltados para aquelas aplicações. As práticas com a internet são listadas por Lankshear e Knobel (2007, p.6, tradução nossa) como: “[...] criar blogs, escrever *fanfic*, produzir mangá, produzir *memes*, usar *photoshop*, práticas de *anime music video* (AMV), *podcasting*, *vodcasting*, e *gaming* são letramentos, tanto quanto escrever cartas, manter um diário, fazer gravações de áudio, fazer *zines*, ler novelas e livros de imagens sem letras, ler novelas gráficas (HQ) e *comic-books*, elaborar notas durante uma apresentação ou preparar palestras, e ler tabelas de horários de ônibus”.

colaborativas, cooperativas e praticadas em rede, facilitadas pelo ambiente propício da Web 2.0 (LANKSHEAR, KNOBEL, 2006). Além disso, essas práticas sociais de comunicação, por meio de símbolos e de tecnologias, dão às pessoas a possibilidade de interagir com esferas culturais diferentes das suas (GEE, HAYES, 2011). Ou seja, a nova paisagem da mídia conectada tem potencial intercultural para lidar com as diferenças de acesso.

Para isso, defende-se que uma comunicação baseada no contexto (WINKIN, 1998; BATESON, 1989) seja base da prática pedagógica. Além disso, entendemos que essa concepção de comunicação cria pontos de inserção entre os estudos da interculturalidade e os estudos da Mídia-Educação na escola. Nesta leitura, a experiência vivida pelos alunos com as TDIC seria levada em conta, já que a comunicação é entendida como o compartilhamento de uma cultura comum (BARCHECHATH *et al.*, 2006). A partir destas análises, foi possível observar o papel da produção narrativa para criação de contextos comunicacionais, como um caminho para criar ambientes inclusivos e participativos em sala de aula.

2 Considerar as pluralidades de contextos

De acordo com a pesquisa *TIC Educação* do CETIC (2017), mais da metade dos alunos de escolas em meios urbanos têm acesso a um computador em casa. Os números de 2013 sobre o contexto rural ilustram um cenário ainda mais desigual, já que apenas 21% dos estudantes possuíam computador em domicílio. O interesse comercial na instalação de infraestrutura de comunicação no meio rural é bem menor e, por consequência, a demanda torna-se baixa.

Nos motivos que figuram na não aquisição do computador, 58% dos entrevistados em meio rural alegam que o custo é elevado, e 31% dizem não tê-lo por falta de habilidade para usar o equipamento (CETIC, 2013). Em dados mais atuais, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2017 mostra que 69,9% dos domicílios participantes da pesquisa têm acesso à internet. Entre os entrevistados que não têm acesso à internet, 75,2% dizem não saber usar ou não ter interesse nela (BRASIL, 2018).

Compreende-se então que a desigualdade social reflete-se em diferenças culturais entre os estudantes, já que com a presença do computador em casa, pode-se ao menos desenvolver aptidões técnicas de uso. Os professores em suas aulas têm que lidar com esta diferença refletida na realidade:

Mas, eu tenho aluno que a primeira vez que sentou na frente do computador foi aqui na escola, né, que para achar o A, ele fica ali até que ele caça, para tentar digitar o nomezinho dele, que nunca pegou no mouse e ficar com

eles brincando, ‘pega o mouse, vamos correr, para setinha que tá lá’. Então, é uma **disparidade grande**, o aluno que no primeiro ano tava na turma com a minha filha na aula, que liga, desliga, abre joguinho e brinca do que ela quer, e escreve, com uma criança que nunca mexeu no computador. Então, tem que dar toda uma assistência (FERREIRA, 2014).

Quando a escola se torna um dos poucos espaços para os jovens se apropriarem da linguagem digital, dar acesso é uma questão de justiça social e combate à exclusão. Isso onera ainda mais o trabalho do professor, geralmente carregado de pressões sobre conteúdos curriculares. Romper com a desigualdade social que compromete a formação integral dos estudantes deve ser um compromisso da escola.

Mesmo assim, programas que equipam as escolas estão minguando seu potencial de manutenção e inserção das TDIC. A paisagem midiática das escolas públicas do Estado de Santa Catarina só se empobrece, já que desde 2016 não há contratação de professores auxiliares nos laboratórios de informática, na rede estadual de ensino³.

Os dados da pesquisa do CETIC mostram que nas escolas do campo, o cenário é ainda mais alarmante: 43% das escolas têm acesso a um computador de mesa, sendo que somente 22% destes são disponibilizados para os estudantes, e apenas um terço do total de escolas entrevistadas tem acesso à internet. A falta de infraestrutura de acesso à Internet na região é o principal motivo para a não utilização da internet na prática pedagógica (CETIC, 2017).

Esse cenário questiona diretamente a noção de que existam nativos digitais (PRENSKY, 2001). Este conceito favorece a ideia de que todas as crianças e adolescentes de hoje vivam plenamente a comunicação contemporânea, realizando as práticas socioculturais de linguagem digital. Porém, ampliando o foco de visão, vê-se uma paisagem midiática multifacetada, onde variáveis como consumo cultural e material também fazem parte da equação.

Diversos pesquisadores⁴ se têm dedicado a compreender criticamente o conceito de nativos e imigrantes digitais. Esse conceito foi colocado em xeque por uma série de trabalhos na área. Recentemente, a revista *Nature* (2017) fez um editorial sobre o Mito do Nativo Digital, fazendo um parecer sobre políticas públicas para educação pautadas nessa ideia, já que não há evidência que a comprove. Podemos, ainda, citar o artigo “Desigualdade Digital”, de Eszter Hargittai, da Universidade Northwestern, e Amanda Hinnant (2008), da Universidade do Missouri, que investigou os diferentes tipos de acesso entre adolescentes e jovens, concluindo que a desigualdade social entre os participantes influenciou o seu tipo de uso.

Um dos problemas que essa ideia evidencia é uma visão estereotipada dos que não têm acesso, o que reforça a desvalorização, a discriminação dessas pessoas (ROBERTO

3 Em matéria de 31 de agosto de 2016, o jornal de Brusque e região “O Município” noticiou a moção feita pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de SC (SINTE) para o Ministério Público sobre a não contratação de professores auxiliares dos laboratórios de informática: <<https://omunicipio.com.br/escolas-do-estado-nao-terao-mais-professores-nas-salas-informatizadas/>>. Para saber mais: <<http://sinte-sc.org.br/Noticia/1939/edital-de-acts-da-fcee-exclui-professores-de-informatica>>; e Edital mais recente da SED-SC: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/recursos-humanos-161/act-188/act-2019/7090-edital-sed-n-1997-educacao-basica-act-2019-2020/>>.

4 Para saber mais, outros estudos são citados na matéria do Jornal Nexo, de 21 de agosto de 2017: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/08/21/Por-que-a-gera%C3%A7%C3%A3o-de-%E2%80%98nativos-digitais%E2%80%99-n%C3%A3o-%C3%A9-t%C3%A3o-diferente-das-antiores/>.

et al., 2015)⁵. Saber usar as tecnologias digitais ou ter acesso cotidiano a elas não garante a proficiência, mas a ideia de separar as pessoas entre os que sabem e os que não sabem usá-las reforça estereótipos problemáticos. Essas visões que percebem as relações entre culturas diferentes de modo dualista podem ser simplistas, como aponta a perspectiva da interculturalidade:

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações (FLEURI, 2003).

Superar as dicotomias pode ser um caminho para observarmos os contextos socioeducativos, indo além de sua divisão entre os que têm e os que não têm acesso ao computador. As TDIC são variadas, materiais e imateriais, e é praticamente impossível ter conhecimento e desenvoltura em relação ao funcionamento de todas elas. Além disso, algumas estão mais disponíveis que outras (tanto nos quesitos materiais de preço de aparelhos, quanto na facilidade de navegação no *design* do conteúdo digital), o que gera diferentes modos de consumo.

Se por um lado a oferta é muita, por outro as condições de consumo são bastante diferenciadas. E a questão do acesso a esses equipamentos, sobretudo ao computador, tem se tornado um dos grandes indicadores dessa segmentação social, desse abismo que separa tanto quanto une. Daí a necessidade de estudar o contexto em que o consumo cultural se processa (OROFINO, 2003, p. 112).

A TDIC mais utilizada para ter acesso à internet, tanto nos domicílios – 97% (BRASIL, 2018) – quanto nas escolas de meio urbano – 97% (CETIC, 2017), é o telefone móvel celular. Apesar de ser uma tecnologia relativamente acessível, seu uso para fins educacionais é reduzido: em pesquisa feita sobre o consumo e as práticas dos professores com as mídias afirmou-se que “84% [dos professores] usam diariamente, sendo que destes, apenas 16% dizem ter usado celular em situações de ensino-aprendizagem” (FANTIN, 2010, p. 19-20).

O uso do aparelho de celular na prática é controverso, e por conta das suas múltiplas funcionalidades, ele acaba não sendo sempre uma opção viável para o professor; além disso, o seu uso em sala de aula está proibido no

5 Esse estudo se dedica a entender alguns usos das tecnologias pelas crianças e jovens, além das suas concepções sobre os excluídos do meio digital – adultos e idosos.

estado de Santa Catarina, pela Lei Nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008.

Considerar os contextos excludentes dos estudantes e transformar a prática pedagógica em uma forma de integrá-los é um desafio que a educação intercultural tem enfrentado ao repensar as práticas educativas. Entende-se que o jogo está na “[...] possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (FLEURI, 2003). Dessa forma, diante da exclusão social presente nas escolas públicas, o mídia-educador tem um papel de contribuir para a transformação dessa realidade.

Isso porque as diferenças podem ser compreendidas não simplesmente por uma distinção entre os que têm e os que não têm, mas pela heterogeneidade de acesso às tecnologias gerada pelo contexto social e cultural plural. Dessa forma, o planejamento e a prática pedagógica, que partem das necessidades formativas dos estudantes, podem criar um espaço inclusivo de acesso menos autoritário e proibitivo. Além disso, o fato de alguns estudantes terem acesso às tecnologias em casa ou saberem utilizá-las não exclui a necessidade de leitura crítica dos meios.

Em alguns casos, a resistência dos professores a usar as TDIC em suas aulas está no fato de alguns estudantes terem mais conhecimento técnico que os professores. “Nós, professores, ficamos perdidos em meio a tantas informações, que os alunos muitas vezes dominam mais do que nós mesmos” (FERREIRA, 2015). O conhecimento técnico daquele que sabe utilizar não deveria ser o foco principal da Mídia-Educação, ficando evidenciadas outras problemáticas na formação:

As crianças de hoje têm sido consideradas inovadoras em relação às novas mídias. Em grande parte, concordamos com essa visão, já que elas são “especialistas em teclado” e usuárias competentes das mídias. No entanto, falta a elas uma compreensão cultural profunda das mídias e ferramentas para interpretar o cenário internacional das mídias comerciais, bem como da cultura midiática cotidiana; essas são habilidades que o professor tem responsabilidade de comunicar e é aí que se evidencia a necessidade da mídia-educação, bem como a necessidade de que os professores tenham competências relevantes nesse campo (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p.112).

Sonia Livingstone, pesquisadora das novas mídias e infâncias *online*, alerta para que o mero acesso não garante a leitura crítica dos meios, inclusive defende que os currículos precisam “incluir a busca por informações, a navegação, a seleção de informações, a avaliação de relevância, a avaliação das fontes, a julgamento sobre a confiabilidade, a identificação de erros” (2011, p.24).

Todas essas questões são importantes e não podem ser ignoradas. Os projetos de inserção das TDIC nas escolas precisam ir além da preocupação com os materiais e propor práticas em que as mídias estejam presentes de modo transversal nas atividades e colaborem na redução dos impactos da desigualdade social que assola as escolas públicas, sobretudo as do meio rural. Além disso, “[...] quando programas de inclusão ditos inovadores só enfatizam o acesso aos equipamentos, estão entendendo a escola simplesmente como lugar físico e não como forma cultural” (FANTIN, GIRARDELLO, 2009, p. 75).



Figura 1 – O texto de descrição da fotografia fala sobre a felicidade das crianças em brincarem de tirar *selfies*. A imagem viralizou pela rede, se tornando um meme sobre a criatividade infantil e a felicidade, apesar da condição social. Fonte: Imagem postada no perfil de Instagram de Boman Irani, dia 3 de fevereiro de 2019. Provavelmente retirada na região periférica de Mumbai, Índia.

Como no exemplo da imagem acima, tirar uma *selfie* (uma prática sociocultural de linguagem digital), não é acessível para todas as crianças. As práticas de linguagem povoam o imaginário infantil e transformam-se em brincadeiras. O acesso às tecnologias também é uma questão de prática sociocultural. É preciso, então, pensar quais são essas práticas e quais os seus impactos sobre os comportamentos.

A Mídia-Educação discute um conjunto de novas práticas emergentes do meio digital que são de ordem cultural: não se trata somente de desenvolver a motricidade das crianças para mover o *mouse*, digitar palavras, tirar fotografias digitais ou deslizar os dedos sobre o *touchscreen*. A ênfase nas práticas sociais e culturais das linguagens

do digital propõe o acesso às tecnologias pelo seu impacto cultural, já que a produção, a distribuição, a partilha, a possibilidade de apuração e de negociação de sentidos fluem pela codificação nos formatos de diversas naturezas (BUZATO, 2014, p.26).

Esses aspectos e seus potenciais educativos para o conhecimento, a criatividade e a inventividade estão ligados à *inovação* (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 79). Pode-se abrir uma janela para a modificação da estrutura relacional nas práticas pedagógicas. A integração entre pessoas e as TDIC possibilita a criação de redes, lugares de interação constante com o *outro* (MARTÍN-BARBERO, 2014).

A paisagem das mídias digitais possibilita mudanças culturais interessantes para o aumento da participação social e da formação cidadã. Essas características, comumente reunidas no conceito de cultura digital, relacionam-se ao contexto da Web 2.0 e ao ambiente das novas práticas socioculturais da linguagem digital.

3 A participação na cultura como mediadora da diferença

O acesso às TDIC não garante a formação e o conhecimento necessários para viver plenamente o tempo presente. Novas práticas de linguagem vão emergindo dos contextos da *Web*, paisagens midiáticas que sustentam novos comportamentos mais colaborativos, participativos e mais socialmente engajados estão surgindo, mas nem todas as pessoas estão fazendo parte delas. Autores como Henry Jenkins *et al.* (2009) defendem que estas práticas engendram uma “cultura participativa” e afirmam que a “[...] incapacidade do sistema escolar para fechar essa lacuna da participação tem consequências negativas para todos os envolvidos.” (p. 14).

Quando o acesso à internet é escasso nas escolas públicas e a banda não é larga, a taxa de transferência de arquivos é baixa, impedindo a escola de compartilhar suas produções e receber bens culturais digitais de forma mais rica. E ainda, a educação coloca-se à margem da cultura participativa, que é

[...] uma cultura com barreiras relativamente baixas para a expressão artística e o engajamento cívico, com forte apoio para criar e compartilhar suas produções, e algum tipo de mentoria informal onde aquele que é conhecido como o mais experiente ensina aos novatos. Uma cultura participativa é também aquela onde os membros acreditam que suas contribuições importam, e sentem algum grau de conexão social uns com os outros (ao menos eles se importam com o que as outras pessoas pensam sobre o que eles criaram) (JENKINS *et al.*, 2009).



Independentemente da lente conceitual que utilizarmos, e quer nosso foco esteja na cibercultura, na cultura digital ou nas novas éticas *online*, estaremos nos deparando com um conjunto de comportamentos que podem ser evidentemente interculturais. Estudantes que jogam *online*, escrevem *blogs*, comentam e compartilham seus conteúdos e criações em comunidades específicas na rede vão desenvolver um conjunto de comportamentos distintos daqueles que estão privados do acesso a estes bens culturais. Da mesma forma que outras práticas socioculturais já separam os estudantes:

Historicamente, aqueles jovens que tiveram acesso a livros ou a música clássica em suas casas, cujos pais os levaram para shows ou museus, ou que se engajaram em conversas de jantar, desenvolveram quase que sem consideração consciente, habilidades que os ajudaram a ter bom desempenho na escola. Estas experiências, que foram difundidas entre a classe média e raras entre a classe trabalhadora, tornaram-se uma espécie de distinção de classe, que moldou a forma como os professores percebiam os alunos. Estas novas formas de participação cultural podem estar desempenhando um papel semelhante. Essas atividades moldam aquelas habilidades e conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula e determinam como os professores e os colegas percebem esses alunos (JENKINS *et al.*, 2009, p. 14).

Como as práticas socioculturais são muito diferentes entre si, é impossível que uma pessoa possa conhecer todas elas. As novas práticas funcionam da mesma forma: alguns indivíduos serão muito bons em síntese na utilização da Rede Social *Twitter*, enquanto outros serão bons em jogar *RPGs online* e, por isso, agirão estrategicamente em conjunto. Assim, essa compreensão de integração das tecnologias por meio da socialização de estudantes com distintas habilidades de linguagem apostaria na compreensão da multiplicidade de contextos.

Reconhecemos que essas diferenças, no que diz respeito ao conhecimento das linguagens digitais dos estudantes, podem estar no eixo da prática pedagógica. Afinal, as possibilidades de produção e participação cultural com as TDIC vêm aumentando em níveis exponenciais. Em um certo sentido, a participação na cultura é cada vez mais fácil; produzir livremente, publicar e compartilhar experiências são tarefas muito facilitadas pelas mídias digitais.

Do mesmo modo, quando as crianças e adolescentes têm condições para participar ativamente na cultura, elas podem questionar diretamente a realidade e ser meios para sua transformação. Henry Jenkins *et al.* (2006) contam histórias de adolescentes inovadores, que desenvolvendo

diferentes práticas *online*, questionaram e sugeriram modificações para os sistemas sociais estabelecidos. Assim,

- Uma jovem, presidente em Alphaville (*The Sims Online*) promoveu uma discussão sobre futuro da democracia na era digital;
- Outra jovem, de 14 anos, fã de Harry Potter e escritora de *fanfics* ligadas a esse universo, levantou discussões sobre reformulação da propriedade intelectual dentro do grupo de contistas do qual participa;
- Outra menina de 14 anos, frustrada com o Netscape, desenhou o próprio navegador, o Mozilla Firefox; e
- Um jovem formado no Ensino Médio, criador de animações amplamente divulgadas na internet e produtor do seu próprio filme em 2004 – entrou em contato com Steven Spielberg e George Lucas para novas produções.

A produção cultural desses jovens penetrou a esfera pública e os colocou no epicentro do debate sobre diferentes temas atuais, tais como: a produção de *softwares* livres; a mudança nas leis de direitos autorais; a ética e a convivência *online* etc. Nesse aspecto, a participação deles foi importante para alterar valores socialmente estabelecidos. Essas experiências são inspiradoras para a Mídia-Educação, pois evidenciam como a participação e a criatividade têm potencial de transformação social.

A participação na cultura faz-se ainda mais fundamental no contexto da cultura digital contemporânea, pois conhecimentos subalternizados ou não valorizados culturalmente têm a possibilidade de serem divulgados⁶. Apesar de grande parte do conteúdo *online* estar em língua inglesa, hoje, existem nichos culturais que possibilitam que línguas de minorias étnicas e outras, além das línguas modernas, estejam na internet (GEE, HAYES, 2011). Hoje, o conhecimento local e de pouco interesse comercial pode circular de maneira menos centralizada.

Com efeito, os conhecimentos culturais locais ou tradicionais não destacados pela cultura escolar e curricular podem ganhar grande visibilidade através do uso das TDIC. Não apenas num plano meramente de alcance, como também de ressignificação das próprias práticas culturais locais pela comunidade de origem. O trabalho de pesquisa e participação nas produções de conteúdo e de tecnologias em si são atividades com um potencial pedagógico imenso intra e inter comunidade escolar.

Um exemplo disso é o caso de uma escola de Toronto (Canadá), onde, num contexto multicultural, a pesquisadora Saskia Stille e a equipe pedagógica da escola desenvolveram um projeto de produção de audiovisual sobre Comida e Sustentabilidade, documentando a organização de uma horta escolar. Ela verificou que a integração escola, comunidade e educadores criou um ambiente comunicativo e participativo que transformou as concepções de diferença cultural (STILLE, 2011).

6 Exemplos do conhecimento local amplamente divulgado na internet: O canal de Youtube *Country Foods*, em que a idosa Mastanamma, de 106 anos, do interior da Índia, filmada pelo seu neto, ensina como cozinhar comida tradicional; o escritor Ale Santos em seu perfil no Twitter, @Savagefiction, fala sobre história dos negros no Brasil, mitologia e narrativas africanas, criando conteúdo digital em podcasts, revistas digitais e no seu canal; a Wikipedia, que tem suporte para diversas línguas, por ser aberta, onde comunidades de falantes podem criar seus próprios portais, estando disponível em Quechua, com 21.028 artigos, em Iorubá, com 31.811 artigos, e em Occitan, com 85.403 artigos; o *Stellarium*, *software* livre para observação do céu, é aberto, podendo ser alterado com atualizações, dentre elas outros modelos de constelações podem ser aplicados, lá podemos observar o céu com as referências culturais de constelações dos povos Guarani.

Ao aproximar a comunidade escolar e seus conhecimentos, em casos como o citado acima, a produção de mídia fundamenta-se nas identidades locais. Por consequência, há a valorização dos saberes familiares e tradicionais de uma maneira mais aberta, pois os alunos podem compartilhar os saberes originários que os constituem e ao mesmo tempo aprender sobre outras matrizes culturais, dos professores e outros estudantes. O ensino e a aprendizagem emergiriam de uma ecologia de saberes:

Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007, p. 25).

Experiências como estas promovem espaços de compartilhamento de histórias “[...] que têm por objetivo explorar a ideia de que apesar de sermos todos diferentes, temos também experiências em comum” (GIRARDELLO, 2012, p. 5). A participação na produção de conteúdo digital acabava gerando um sentimento de comunalidade importante para comunicação, mas sobretudo, necessário em contextos tão diversificados culturalmente.

Em outra experiência em uma escola pública de Nova York, a professora do segundo ano do Ensino Fundamental, Sophie Dorcent utilizou uma tecnologia para criar histórias chamada *voice threading*. O objetivo era de criar uma narrativa oral gravada em áudio, transmitida com uma sequência de imagens (GIRARDELLO, 2012). A professora ainda reforça que o conhecimento de diversas áreas foi compartilhado entre os estudantes:

Nesse tipo de narração de histórias, meus estudantes foram encorajados a aprender colaborativamente. Isso acontece naturalmente à medida em que vão ajudando uns aos outros a usar os equipamentos, resolver problemas, e “trocar figurinhas”. A tecnologia acentua a sensação de eles estarem se dirigindo a um público, de modo que o elemento comunicativo torna-se cada vez mais vital e autêntico (DORCENT, 2010, *apud* GIRARDELLO, 2012).

Esse tipo de participação exige uma outra postura do educador, pois a inserção de novos elementos tecnológicos podem causar um certo caos na sala de aula. Aquela ideia do professor como um ser capaz de controlar e disciplinar modifica-se para outra concepção menos unidirecional. Afinal, educadores e educandos trabalham em conjunto na produção digital, sendo que o papel do educador configura-se muito mais como um mediador e um promotor da participação.

Tal concepção de educação traz como corolário a necessidade de se repensar e ressignificar a concepção de educador. Pois, se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor e sustentar mediações pedagógicas, ou seja, propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e a circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes) (FLEURI, 2008, p.119).

Quando a comunicação é desenvolvida na escola, por meio da criatividade e da criticidade, os professores e estudantes colocam-se como constituidores dos seus saberes. Seus conhecimentos e práticas de linguagem podem contribuir com a sua ação educativa, dando mais pluralidade cultural para o trabalho em sala de aula. Assim como na educação intercultural, em que a práxis educativa se baseia na diferença, a Mídia-Educação também pode se beneficiar das mudanças em relações sociais que não aceitam ou ignoram os contextos e conhecimentos de linguagem da comunidade escolar.

Ou seja, saberes populares, práticas sociais de linguagem dos estudantes e outros conhecimentos não formais podem ganhar espaço numa sala de aula em que a comunicação seja o ponto de partida para o aprendizado. Os distintos conhecimentos de linguagem dos estudantes não seriam percebidos em uma configuração que opõe os que têm e os que não têm, mas como uma multiplicidade de contextos de linguagem interessantes como ponto de partida do trabalho pedagógico. Assim, dando “[...] preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção” (SANTOS, 2007, p. 29).

Ir além desta visão dual é possível quando o professor/educador faz uma leitura etnográfica da paisagem das

tecnologias digitais nos contextos dos estudantes. A perspectiva da educação intercultural auxilia-nos a pensar que todo professor pode partir desse desenho para planejar sua prática pedagógica de acordo com os contextos em que atua. Para, daí, ir além de visões simplificadoras ou dicotômicas, propondo uma transformação profunda dos contextos em que a desigualdade descaracteriza e inferioriza.

Pode-se dizer que ainda existe, no contexto desigual em que vivemos, a privação a certos bens materiais e imateriais. A escola ocupa um lugar estratégico na modificação do contexto destas crianças que não têm acesso ao digital. Contudo, mudar este cenário não se faz somente garantindo o acesso material ao computador conectado à internet, é preciso ainda provocar a mobilização de processos de participação ativa e criativa na produção cultural, educacional, política e econômica por meio das tecnologias digitais de comunicação (FLEURI, FERREIRA, 2012, p. 318).

Reforçamos que não se trata somente de dar acesso a técnicas e equipamentos, mas de promover uma comunicação que crie ambientes não excludentes e determinantes. Com todas as dificuldades de ordem infraestrutural das escolas públicas brasileiras, do campo ou da cidade, para que a lacuna da participação seja preenchida é preciso promover práticas culturais de acesso significativo e de produção cultural. Ou seja, é preciso uma práxis mídia-educativa independente do acesso à internet e da TDIC, que possibilite o entrecruzamento de vozes e crie um ambiente solidário e colaborativo entre os presentes na sala de aula.

A formação de professores em Mídia-Educação pode propor que a participação na cultura, por meio da produção e criação com meios digitais, seja feita com as TDIC que estiverem acessíveis, utilizando os conhecimentos dos alunos quando for o caso. Mesmo quando a estrutura das TDIC não for favorável, ainda se pode aprender com as práticas do digital, pensando que “[...] agora trata-se de pensar na apropriação em relação ao problema das mediações, dos fluxos e das continuidades entre o *online* e o *offline*.” (BUZATO, 2010, 83).

Aprender com as práticas socioculturais de uma maneira crítica e ao mesmo tempo criativa pode deslocar a ideia de rede somente associada à *Web 2.0* para uma noção maior de rede. Por isso, a concepção de comunicação subjacente à prática docente é tão importante. Se a mediação das diferenças pode ser feita pela participação dos estudantes e alunos em projetos de produção de mídia coletivos, uma rede relacional configura-se em sala de aula.

A comunicação, dessa forma, manifesta-se na *performance* da cultura presente na fala, no gesto, na voz, na escuta etc., dando fundamento a um contexto multidirecional. Os sentidos formulados por estas *performances*,

interconexões e proposições, provindos dessa experiência de encontro são o que os antropólogos chamam de cultura (INGOLD, 2000, p.14). De igual modo, a produção de sentido faz parte da cultura, construída em um meio de relação, de maneira ascendente.

A complexidade nos acessos à linguagem é aqui pensada como uma possibilidade de perceber o espaço de mediação como um ambiente de participação. Portanto, a práxis mídia-educativa não precisa necessariamente estar totalmente mediada pela internet, mas sim por um ambiente relacional que promova a participação na cultura.

4 Uma concepção de comunicação para criação de ambientes participativos

O potencial para uma perspectiva cultural e para que os contextos dos estudantes integrem a prática está facilitado pelas novas formas de comunicação. A cultura escolar unidirecional acaba promovendo espaços de silenciamento e exclusão, logo, facilitar a comunicação na escola é integrador, pois se trata de compreender que a linguagem é um fenômeno social que constrói nossas subjetividades.

A uniformidade nos conhecimentos de linguagem em qualquer grupo de estudantes é rara, para não dizer impossível. Principalmente se nesta ideia está presente uma concepção de que o professor se comunica unilateralmente com os alunos, transmitindo os conhecimentos.

A concepção complexa, dialógica e intercultural de educação implica a necessidade de se repensar e ressignificar a figura do educador. O papel do educador, nesta perspectiva, vai muito além da tarefa de “transmitir” conhecimentos. Sua tarefa constitui-se na busca de promover e alimentar contextos relacionais e problematizadores que sustentem a relação entre pessoas que procuram compreender e enfrentar os desafios que surgem em sua prática (FLEURI, 2009, p. 42).

Um ambiente em rede pode ser um contexto relacional em que o diálogo levante questionamentos em busca de uma formação crítica. Essa ênfase da educação intercultural deve também ser dada na Mídia-Educação, pois os desafios para integração das TDIC podem estar na cultura da escola, que não promove espaços de comunicação. O papel do educador é fundamental na criação destes espaços em que a pluralidade de contextos é observada.

O professor é o agente da prática pedagógica que planeja, estrutura e compõe os processos comunicativos que serão desencadeados na sala de aula. “A essência da comunicação reside em processos relacionais e interacionais (os elementos contam menos que as relações que se instauram entre eles)” (MATTELART; MATTELART, 2011,

p. 69). Dessa forma, as relações entre professores e alunos, assim como dos alunos entre si, são importantes para criar ambientes de comunicação.

O desenho do modelo unidirecional de comunicação está baseado no telégrafo, em que se envia uma mensagem de uma ponta a outra e a comunicação é assim considerada como concluída. Quando pensamos na relevância da relação e do contexto, outro modelo de comunicação é necessário. Sugere-se então o modelo orquestral, que equivale a compreender a comunicação como fenômeno social, que o primeiro sentido da palavra comunicação traduz muito bem: o pôr em comum, a participação, a comunhão (BATESON, 1981; WINKIN, 1998).

A comunicação é entendida, aqui, como *performance* permanente da cultura (BATESON, 1981; WINKIN; MAGLI, 1998), pois colabora com a produção de sentidos da experiência humana. Dessa maneira, o papel do educador pode ser interpretado como o de um maestro que compreende as diferentes sonoridades de cada estudante e as sintoniza num contexto comunicativo orquestral. Para Fleuri (2008, p.104), o processo educativo que destoa da “educação bancária” criticada por Paulo Freire é um espaço para firmar relações de reciprocidade.

Essa concepção dá conta dessa multiplicidade de contextos presentes nas salas de aula, pois a comunicação orquestrada (BATESON, 1981) está no cerne do desenvolvimento de habilidades de certo grupo ou comunidade: ela possibilita que as pessoas aprendam umas com as outras num ambiente em rede. A partir dessa interpretação, o professor seria mais um criador de ambientes onde os conhecimentos, ou as atribuições de significados pensados na prática, poderiam emergir em cada aluno.

Além disso, o “[...] pensamento orquestral permite insistir na noção de ‘relação’ em oposição à noção de ‘conteúdo’” (WINKIN, MAGLI, 1998, p. 202). Dessa forma, a integração das TDIC não poderia dar-se na forma de criar novas disciplinas, mas sim na de atravessar áreas do conhecimento como mais um elemento do mundo contemporâneo. Novos conhecimentos e novas formas de aprender com a mídia poderiam surgir nas relações dialógicas instauradas entre professores-alunos-alunos.

Diante desses desafios de tantos tipos, é importante dar visibilidade a práticas pedagógicas que consigam trabalhar nestas perspectivas que aqui foram levantadas. Por isso, a pesquisa de mestrado “Diferença e desigualdade de acesso ao computador: novos letramentos nos anos iniciais” (FERREIRA, 2015) buscou analisar duas práticas pedagógicas – divulgadas em congressos da área de inclusão digital e letramento – que propunham práticas pedagógicas mídia-educativas interessantes para lidar com a heterogeneidade de acesso na escola.

Nas duas práticas sintetizadas abaixo os estudantes produziram narrativas, em parte analógicas e em parte digitais, de maneira participativa. Ambas as práticas

pedagógicas consideraram a diversidade de contextos das crianças. Dito isso, as professoras mediarão o processo de uma forma colaborativa, fazendo com que todos participassem.

Uma dessas práticas delas ocorreu em Passo Fundo-RS, onde a professora do 2º ano fundamental desenvolveu diferentes atividades para a criação de personagens baseados na figura do “Homem Batata”, que incluíram brinquedos feitos pelos alunos com batatas inglesas, além de representações digitais⁷ das criações dos estudantes com uso de *softwares* livres educativos. Os que sabiam utilizar melhor o teclado e o mouse ajudaram os outros, criando um “ambiente envolvente” (SIVERIS et al., 2010), no qual todos participavam.

Por conta da disparidade de conhecimento com o computador, as crianças tiveram dificuldade para realizar as atividades com ele, tais como,

[...] coordenação motora, saindo do jogo sem querer, outras ainda apertavam os dois botões do mouse ao mesmo tempo, mas em nenhum momento demonstraram vontade de desistir. Com o manuseio das ferramentas essas dificuldades foram sendo superadas (SIVERIS et al., 2010).

Como a criação do personagem foi feita no computador em formato digital e a professora também fez uma versão material (feita de batata), as crianças puderam brincar de faz-de-conta com as suas produções⁸. “Após a criação do personagem com a batata, as crianças o tratavam como um personagem, dando-lhe nome, características e mobilidade”, como relata a professora Elci Tassi (SIVERIS et al., 2010).

Nessa prática pedagógica, as relações entre professores e estudantes foram primordiais: “Observamos que houve diálogo, organização, afetividade, criatividade, expressão corporal, melhorando a convivência em grupo [...] [e ainda] cooperação, promovendo interações culturais e sociais” (SIVERIS et al., 2010). Criar personagens, brincar com eles e compartilhar um pouco das criações foram atividades que criaram um ambiente comum para as crianças.

A outra experiência positiva, por sua vez, ocorreu em Santa Rosa de Lima-SC em um 4º ano fundamental. Baseou-se na produção escrita de uma narrativa ficcional derivada da obra de Saint-Exupéry “O Pequeno príncipe”. Essa prática utilizou uma metodologia de escrita e reescrita compartilhada⁹, com participação de toda a turma de maneira cooperativa.

As atividades de escrita resumiam-se a produções individuais que, posteriormente, eram expostas à turma. O objetivo da professora Suely Defrein, ao conduzir o processo dessa forma, era explicar coletivamente as questões gramaticais baseadas nas escritas dos alunos, aumentar a participação de todos em sala de aula e tornar mais rápido

7 Assim, a professora elaborou uma proposta de utilizar o jogo digital *Kturbeling* (Homem Batata) e o editor gráfico *Tux-paint* com os seus alunos(as) do segundo ano no laboratório de informática da Escola Municipal de Ensino Fundamental

8 O projeto envolveu uma variedade de conhecimentos sobre a batata inglesa, suas origens andinas, usos medicinais em casa, fazendo com que os alunos participassem na produção do conhecimento, além de terem uma visão polissêmica da palavra que estava sendo utilizada como um segundo passo da alfabetização. Além disso, as crianças acabaram aprendendo sobre a vida e mantiveram uma relação estreita com a natureza ao sentir o cheiro da batata, produzir um brinquedo com forma, cor e nome, e enterrá-la no final da atividade. “Ao terminar o trabalho, não quiseram jogar fora o boneco, então o guardaram na prateleira. Em alguns dias, o mau cheiro tomou conta do ambiente, gerando um debate sobre como proceder. Então, as crianças chegaram à conclusão que seria melhor despedir-se do seu amigo e enterrá-lo. Elas demonstraram tristeza nesse momento” (SIVERIS et al., 2010). A professora afirmou, posteriormente, que uma das crianças trouxe uma folha de batateira para aula, para mostrar que o seu amiguinho estava vivo (FERREIRA, 2015).

9 As narrativas foram compostas no computador com o auxílio do editor de texto *Libre Office Writer*, parte do pacote de *softwares* livres educacionais do Sistema Operacional Linux Educacional. Para a correção e enriquecimento das produções textuais das crianças, a professora projetou a narrativa de cada uma delas na sala de aula e, de forma colaborativa, todos leram e fizeram sugestões e comentários.

o processo de correção e de melhoria do texto (FERREIRA, 2015). De acordo com a professora, os estudantes digitavam os textos previamente corrigidos pela professora, os documentos digitais eram salvos num *pendrive* (dispositivo de armazenamento de dados digitais) e, posteriormente, eram projetados na sala. Assim, “[...] a turma toda participava da correção e da reestruturação desse texto” (DEFREIN, 2014).

A princípio, os alunos sentiam vergonha de expor suas produções, mas depois eles viam como estava acontecendo como todos, já ficavam com pressa para que o próximo fosse o seu (DEFREIN, 2014). Esse era outro fator que diferenciava a professora dos estudantes: a dimensão temporal para cada um era distinta. A percepção de tempo da professora era mais lenta, enquanto dos alunos, por uma questão geracional, era muito mais rápida. Para a professora, inserir o computador na aula ajudou muito, pois as crianças gostavam do dinamismo da projeção instantânea, da correção e da modificação em tempo real (FERREIRA, 2015). Essa postura mostra que o professor também precisa abrir-se para as concepções dos alunos e conhecer os seus ritmos.

A diferença de conhecimentos entre os participantes também foi observada: “Para alguns no início foi difícil, mas depois eles já iam, ligavam, colocavam a senha no computador tudo sozinhos. Assim, sempre foi tudo muito autônomo, um ajudava o outro” (DEFREIN, 2014). Até mesmo na experiência da professora: “Eu tinha três alunos que às vezes que dava pane ou apagava alguma coisa, eles vinham logo me ajudar, porque eu não tenho muita facilidade nisso. Geralmente, eles conseguiam. Então, todo mundo chegava em volta para aprender também” (DEFREIN, 2014).

A partir dessas práticas foi possível perceber a criação de ambientes cooperativos e colaborativos de escrita, como os presentes na mídia atual, em que os estudantes puderam desenvolver conhecimentos, independentes da heterogeneidade de acesso cotidiano que tinham as mídias. As professoras em questão também se permitiram errar e não adotar a posição de detentoras de todos os saberes, pois a heterogeneidade de acesso também as atingia, e elas contaram com ajuda dos alunos para criar os ambientes necessários à práxis mídia-educativa, favorecendo a participação de todos de maneira mais aberta, para que houvesse autonomia das crianças, na produção das mídias.

A produção narrativa foi realizada por todos, evidenciando ser uma forma interessante para sintonizar diferentes vozes na sala de aula. Todos colaboram na medida em que podem, tornando o ambiente participativo de uma maneira integrada e sensível, com relação à escuta e a outros sentidos. A produção cultural como mediação da heterogeneidade no acesso às tecnologias digitais traz a cultura participativa (JENKINS *et al.*, 2006), presente nas redes digitais, para a prática pedagógica. Notou-se também que os ambientes comunicativos orquestrais (BATESON, 1998)

seriam mais descentralizados, pois neles o poder de fala é mais cedido aos estudantes, que compartilham suas produções além de consumir as dos colegas.

Conclusões

As dimensões contextuais no que tange ao acesso à tecnologia podem afetar as práticas pedagógicas de mídia-educação de variadas formas. Primeiramente, ao refletir sobre a desigualdade social, percebe-se uma disparidade que pode ser superada com uma prática educativa inclusiva e intercultural. Observa-se, ainda, que a separação entre grupos dicotômicos pode ser interessante do ponto de vista analítico, mas na prática acaba segregando e determinando grupos que necessitam ainda mais de auxílio e de acesso.

De outro lado, o acesso doméstico às tecnologias não garante que as crianças e os adolescentes tenham todas as proficiências necessárias, já que eles não contam com a formação crítica que lhes permitiria circular com segurança nas paisagens midiáticas. A ideia de que os professores têm menos conhecimento técnico corrobora o fato de que a prática pedagógica com as mídias deve se dar em um ambiente colaborativo que equilibre essas diferenças.

As práticas socioculturais na Web são inúmeras e fica quase impossível conhecer todas elas, por isso, os contextos nesse quesito sempre serão multifacetados. Pode-se considerar que trabalhar através dessas diferenças enriquece a prática pedagógica, desde que as desigualdades não sejam utilizadas para subalternizar os que não têm acesso. O cenário desigual acaba evidenciando uma pluralidade de contextos e não somente dois lados de uma mesma moeda.

Como forma de mediação das diferenças observadas no contexto brasileiro, propõe-se que a participação na cultura seja motivada na escola. Por meio da produção de mídias na sala de aula, as propostas pedagógicas podem inserir as práticas de linguagem digital como forma de trazer a cultura participativa para o cotidiano escolar. Nas práticas típicas do digital, observa-se certo protagonismo e possibilidade de transformação da realidade na divulgação de conteúdos autorais. Esses letramentos geralmente estão fora da escola, o que aumenta a lacuna da participação, da qual se falou anteriormente.

Para preencher essa lacuna, a prática pedagógica pode promover espaços de produção autoral que retomem conhecimentos tradicionais, locais e que estejam distantes do conhecimento curricular, valorizando os contextos dos estudantes e da comunidade. A participação na produção de mídias pode ser um meio para envolver a sala de aula e a sociedade do entorno, mesmo quando os presentes tiverem vindo de culturas diferentes e de outras etnias.

As próprias paisagens midiáticas podem ser caminhos para lidar com as diferenças, posto que alguns aspectos da interculturalidade podem ser observados nelas. A criação de projetos de integração em contextos de

pluralidade cultural, ou mesmo a possibilidade de desenvolvimento de outras tecnologias e mídias que sejam mais inclusivas pode ser um caminho. As problemáticas de ordem material e técnica nas escolas podem ser alteradas se o trabalho pedagógico se propuser cultural e estiver focado em outro tipo de comunicação.

Nessa perspectiva cultural, a formação de professores em Mídia-Educação pode auxiliar os professores a superarem barreiras técnicas trabalhando com tecnologias acessíveis de maneira transversal. Para isso, a comunicação orquestral que leva em conta os contextos e harmoniza as diferentes vozes, criando um ambiente comunal, pode ser uma forma de lidar com as diferenças. As relações interativas entre os professores e alunos podem criar ambientes solidários e positivos para as aprendizagens.

Por fim, apresentaram-se duas experiências práticas que ilustram uma forma de como trabalhar com as mídias na escola para incentivar a participação e promover a produção cultural. Essas experiências são interessantes, pois as professoras não se limitaram ao problema da falta de conhecimento técnico, tanto delas quanto dos alunos. Ao criarem um ambiente comunicacional, elas aprenderam com os alunos e vice-versa. Nesse aspecto, a relação estava no centro da atividade pedagógica.

Além disso, as professoras realizaram atividades dialogando sempre com os estudantes, fazendo com a participação deles fosse fundamental na prática. As desigualdades entre eles foram dinamizadas na comunicação orquestral, já que as trocas simbólicas foram mais fluidas. Até a compreensão da professora de que o tempo dos estudantes era outro mudou.

Conclui-se que a produção narrativa utilizando as mídias digitais foi um meio para incentivar a participação dos estudantes, visto que cada um se coloca na sua singularidade e todos compartilham suas produções, o que cria um ambiente de reciprocidade, ou seja, relacional. As diferenças nem ficam parecendo barreiras tão grandes assim, mas riquezas a serem exploradas na sala de aula.

Referências

ANTUNES, A. Temas Geradores. In: FREIRE, I. P. (Ed.). **Alfabetização multimeios**. São Paulo, 2014.

BARCHECHATH, E.; MAGLI, R.; WINKIN, Y. **Comment l'informatique vient aux enfants**: Pour une approche anthropologique des usages de l'ordinateur à l'école. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2006.

BATESON, G. **La nouvelle communication**. Paris: Seuil, 1981.

BRASIL. **PNADC**: Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal : 2017. IBGE 2018.

BUZATO, M. E. K. Digital culture and technological appropriation: references to an education 2.0. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 283-303, 2010.

_____. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e para a inclusão digital. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 17, n. 1, p. 25-60, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CETIC. **TIC Educação**. Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. São Paulo, 2017.

_____. **TIC Educação**. Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. São Paulo, 2013.

DEFREIN, S. Contextualização do Centro Educacional de Santa Rosa de Lima, SC. **V Encontro do Observatório da Educação**: PR/SC/RS. Pelotas, RS 2014.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 69-96, 2009.

_____. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. **Motrivivência**, n. 34, p. 12-24, 2010.

_____. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FERREIRA, V. **Diferença e desigualdade de acesso ao computador**: novos letramentos nos anos iniciais. 2015. 114 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1131-D.pdf>.

FERREIRA, V. **Letramentos digitais dos professores do campo**. 2014. Relatório Final de pesquisa (Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores). Instituto de Educação do Campo. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, p.69, 2014.

FLEURI, R.; FERREIRA, V. Desafios à inclusão digital para a escola latino-americana. **Revista Pedagógica**, v. 14, n. 28, p. 303-332, 2012. ISSN 1984-1566.

_____. **Educação intercultural e movimentos sociais**: trajetórias de pesquisa da rede MOVER. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

_____. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, Aug. 2003.

_____. **Introdução conceitual a Educação para Diversidade e Cidadania**. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009. 91 p. ISBN 978-85-87103-49-9.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GEE, J. P.; HAYES, E. R. **Language and learning in the digital age**. New York: Routledge, 2011.

GIRARDELLO, G. Autoria narrativa infantil, mídia-educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa **Revista Educação On-line PUC-Rio**, n. 11, p. 15, 2012.

HARGITTAI, E.; HINNANT, A. Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet. **Communication Research**, v. 35, n. 5, p. 602-621, 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0093650208321782>>.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33, n. 1, 2010.

JENKINS, H. et al. **Confronting the challenges of participatory culture**: Media education for the 21st century. Chicago: The MacArthur Foundation, Mit Press, 2009.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practices and classroom learning. 2nd ed. Maidenhead: Open University Press, 2006.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **MATRIZES**, v. 4, n. 2, 2011.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. 160.

MATTELART, A.; MATTELART, M. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2011.

NATURE, Editorial: The digital native is a myth. v. 547, n. 7664, p. 380, 2017. Disponível em: <<https://www.nature.com/news/the-digital-native-is-a-myth-1.22363>>.

OROFINO, M. I. Mídia e educação: contribuições dos estudos da mídia e comunicação para uma pedagogia dos meios na escola. In: Fleuri, R. M. (Ed.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. IV, p.109-125.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p.1-6, 2001.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Ação Educativa, Papirus, 1999.

ROBERTO, M. S.; FIDALGO, A.; BUCKINGHAM, D. De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? Perspetivas dos nativos digitais. Observatorio (OBS*), v. 9, p. 43-54, 2015. ISSN 1646-5954. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-59542015000100003&nrm=iso>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SILVEIRA, S. A. Inclusão digital, software-livre e globalização contra-hegemônica. In: SILVEIRA, S. A. e CASSINO, J. (Ed.). **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad Livros, 2003.

SIVERIS, M. et al. Proposta pedagógica para as séries iniciais utilizando jogo Ktuberling. X **Fórum Internacional do Software Livre**, 2010, PUC-RS, Porto Alegre. p.33.

STILLE, S. Framing Representations: Documentary Film-making as Participatory Approach to Research Inquiry. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, v. 8, n. 2, p. 101-108, 2011/07/01 2011. ISSN 1550-5170. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/15505170.2011.624922>>.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-Educação – entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 97-118, 2010.

WINKIN, Y. **A nova comunicação**: Da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.

_____; MAGLI, R. O e-mail não é um telégrafo: NTIC e aprendizagens sociais. In: WINKIN, Y. e SAMAIN, E. (Ed.). **A nova comunicação**: Da teoria ao trabalho de campo Campinas: Papirus, 1998. p.189-210.

Recebido em: 08/03/2019
Aprovado em: 28/04/2019
Publicado em: 11/05/2019