

**CULTURA PARTICIPATIVA, MÍDIA-EDUCAÇÃO E PONTOS DE CULTURA:  
APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS**

**PARTICIPATORY CULTURE, MEDIA EDUCATION AND POINTS OF CULTURE:  
CONCEPTUAL APPROXIMATIONS**

GIRARDELLO, Gilka

Universidade Federal de Santa Catarina

[gilka@floripa.com.br](mailto:gilka@floripa.com.br)

PEREIRA, Rogério Santos

Universidade Federal de Santa Catarina

[rogeriosantosp@gmail.com](mailto:rogeriosantosp@gmail.com)

MUNARIM, Iracema

Universidade Federal de Santa Catarina

[ira.munarim@gmail.com](mailto:ira.munarim@gmail.com)

**RESUMO** Este artigo é um exercício de aproximação entre dois referenciais teórico-metodológicos estudados em nosso grupo de pesquisa nos últimos anos, sempre à procura de responder às demandas educativas dos contextos em que atuamos, em ensino, pesquisa e extensão. O primeiro desses quadros de referência é o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva – criado no ano de 2004 pelo Ministério da Cultura para potencializar iniciativas já existentes no país e estimular e fortalecer uma rede nacional de criação e gestão cultural. Nossa reflexão toma como base os Novos Mapas Conceituais (BRASIL, 2009) sistematizados de forma colaborativa nos documentos do projeto Cultura Viva. O segundo quadro teórico de referência é a síntese propositiva dos desafios que a cultura participativa contemporânea coloca à mídia-educação, elaborada por um grupo de pesquisadores norte-americanos sob a coordenação de Henry Jenkins (JENKINS et al., 2006). Outro tema que atravessa a discussão neste artigo é o da tradução como mediação intercultural, que surge na busca por fazer aproximar e convergir ideias sobre mídia-educação e cultura participativa advindas de diferentes domínios linguísticos e culturais. A reflexão sobre essas diferentes realidades (propostas práticas, quadros teóricos e documentos) tenta resumir e organizar um imenso número de questões, por meio de um trabalho coletivo, polifônico e comprometido com as práticas culturais cotidianas, em escolas e comunidades. Nossa tentativa de “fazê-los conversar”, aqui apenas iniciada, é necessariamente um convite a

que mais colegas entrem na conversa.

**Palavras-chave:** Cultura participativa. Mídia educação. Pontos de cultura. Tradução intercultural.

**ABSTRACT** This article is an exercise of approximation between two theoretical-methodological references studied in recent years by our research group that seeks to respond to the educational demands of the contexts in which we conduct teaching, research and extension. The first of these frames of reference is the National Culture, Education and Citizenship Program, known as *Living Culture*, which was created in 2004 by the Ministry of Culture to strengthen previously existing initiatives and stimulate and fortify a national network for cultural creation and administration. Our reflection is based on the program *Novos Mapas Conceituais* [New Conceptual Maps] (BRASIL, 2009) which is systematized in a collaborative form in the documents of the Living Culture project. The second theoretical frame of reference is the synthesis proposed for the challenges that contemporary participative culture raises for media-education prepared by a group of U.S. researchers under the coordination of Henry Jenkins (JENKINS et al., 2006). Another theme that runs through the discussion in this article is that of translation as intercultural mediation, which arouse in the effort to approximate and bring together ideas about media-education and participative culture from different linguistic and cultural domains. The reflection on these different realities (practical proposals, theoretical frameworks and documents) tries to summarize and organize a broad number of issues by means of collective, polyphonic work that is committed to common cultural practices found in schools and communities. Our attempt to “have them speak to each other,” is only initiated here. The article serves as an invitation for more colleagues to enter the discussion.

**Keywords:** Participatory culture. Media education. Points of culture. Intercultural translation.

## 1. INTRODUÇÃO

*Assim, o mouse virou **angujá**, “rato” em guarani;  
o teclado virou **omboparaa**, ou seja, “escrevedor”;  
o monitor, **ojexauka**, “o que se deixa ver”.  
Entre os softwares, Windows se transformou em **okē’i**,  
literalmente, “janela”.  
(...) o Linux se transformou em **guyra’i**,  
tradução para “passarinho”,  
assim batizado por causa do pinguim  
símbolo do sistema operacional.  
A internet foi denominada de **nhandu kya**, a teia da aranha  
e o e-mail virou **ayu ogueraa**, o “levador de palavras”.  
(NUNES JR, 2009)*

Este artigo é um exercício de aproximação entre dois referenciais teórico-metodológicos que temos estudado em nosso grupo de pesquisa<sup>1</sup> nos últimos anos,

---

1 O Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

sempre à procura de responder às demandas educativas dos contextos em que atuamos, em ensino, pesquisa e extensão. A escolha desses referenciais, por um lado, é fruto do interesse que move nosso grupo de acompanhar os debates internacionais no âmbito da mídia-educação, já que tantos desafios nos novos cenários culturais contemporâneos estão sendo enfrentados ao mesmo tempo por educadores do mundo todo. Por outro lado, vemos como crucial a atenção à complexidade e à singularidade das questões especificamente ligadas à cultura brasileira em seus encontros e atravessamentos com a cultura midiática.

O primeiro desses quadros de referência é o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – *Cultura Viva* – criado no ano de 2004 pelo Ministério da Cultura para potencializar iniciativas já existentes no país e estimular e fortalecer uma rede nacional de criação e gestão cultural. Tal rede tem como referência e ação prioritária os *Pontos de Cultura*, grupos informais e iniciativas da sociedade civil selecionados por meio de editais públicos para incentivar e articular ações culturais em suas comunidades. Para articular os pontos de cultura, o programa prevê ainda a criação de *Pontões de Cultura* que auxiliam na capacitação de produtores, gestores e artistas e na difusão em rede do conhecimento produzido. Entre os anos de 2004 e 2012, o Programa Cultura Viva impulsionou a criação de uma rede 3703 Pontos e Pontões de Cultura em quase mil municípios de todo o país<sup>2</sup>.

Nosso grupo de pesquisa esteve envolvido de diferentes formas nesse programa, especialmente a partir do Pontão de Cultura da Universidade Federal de Santa Catarina entre 2009 e 2010, desenvolvendo estratégias metodológicas e oficinas de mídia-educação em diferentes pontos do estado, tendo como uma de suas bases os *Novos Mapas Conceituais* sistematizados de forma colaborativa nos documentos do projeto Cultura Viva do Ministério da Cultura (BRASIL, 2009).

O segundo quadro teórico de referência é a síntese propositiva dos desafios que a cultura participativa contemporânea coloca à mídia-educação, elaborada por um grupo de pesquisadores norte-americanos sob a coordenação de Henry Jenkins (JENKINS et al., 2006), tema de estudo de nosso grupo ao longo do ano de 2010<sup>3</sup>. Como base dessa

---

2 Dados do mês de junho/2012 do Programa Cultura Viva. Disponível em <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/secretaria/scdc-em-numeros>>. Acesso em 15 outubro 2012.

3 Participaram desse estudo integrantes do grupo NICA/CED/UFSC e, de forma regular, além dos três autores deste texto, a professora Monica Fantin.

discussão, encontra-se um acúmulo de estudos e projetos no campo da mídia-educação em nosso grupo, do qual poderíamos mencionar como apenas um exemplo a *Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação*, escrita em parceria entre os pesquisadores do grupo e os professores da rede pública de ensino de Florianópolis, em 2007 (GIRARDELLO; FANTIN, 2009, p. 162-164). Achamos importante destacar que todos esses três documentos foram fruto de discussões coletivas que, articulando reflexão acadêmica com práticas em escolas e comunidades, procuram fornecer parâmetros para intervenção qualificada na educação e na cultura contemporâneas.

## **2. UM CASO DE TRADUÇÃO INTERCULTURAL EM MÍDIA-EDUCAÇÃO**

Antes de apresentarmos os principais eixos desses quadros, num diálogo que acreditamos poder ser inspirador, vamos introduzir um exemplo de pesquisa realizada em nosso grupo que ilustra o tipo de desafio e potencial que nos move. Trata-se da pesquisa de mestrado de Orivaldo Nunes Junior (2009) sobre a utilização dos computadores e outras mídias eletrônicas entre povos indígenas, em especial os Guarani das regiões Sul e Sudeste do Brasil. O exemplo torna-se ainda mais representativo pelo fato de que parte da inserção do pesquisador/educador entre os Guarani foi impulsionada por uma parceria com o projeto “Se essa mídia fosse minha”, financiado como Ponto de Cultura da cidade de Florianópolis/SC. Nesse trabalho, o autor cunhou o termo *internetnicidade* (NUNES JR., 2009), uma construção linguística e conceitual com origem na fusão das noções de *internet* e *etnicidade*. Seu olhar estava atento às especificidades dos usos que as etnias indígenas fazem da rede de computadores – tanto entre seus próprios membros quanto entre diferentes povos. Os desafios e as possibilidades abertos com tal aproximação são imensos e evidenciam uma complexa dinâmica cultural entre os Guarani e os *juruá* (homem branco; não-índios) marcada por disputas territoriais, imposições culturais, resistências, lutas pela conservação das tradições indígenas. A presença de computadores interligados à rede, gravadores de voz, câmeras fotográficas e de vídeo, transmissores de rádio FM, dentre outros, abre perspectivas para que os Guarani transformem-se cada vez mais em autores das suas produções, contribuindo para a vitalidade de suas culturas e para a qualificação dos diálogos com outros povos. Ambíguas, essas tecnologias também trazem a marca cultural dos não-índios para dentro

das aldeias. Além da língua, elas carregam modos de ver, de agir, de desejar, de ser, de conviver.

A presença dos aparelhos de televisão, por exemplo, altera o cotidiano das comunidades, impulsiona a reorganização de tempos e espaços, traz para dentro das aldeias programas televisivos que “falam a língua dos outros” (Idem, p. 53). Porém, os sentidos da recepção televisiva são negociados, mediados, reelaborados naquele contexto cultural. Os pais constroem, por exemplo, micro-redes de transmissão de informação para os filhos, escolhendo para eles DVDs cujas histórias possam ser associadas aos caxos, as histórias contadas nas aldeias pelos mais velhos. A TV e o rádio também exercem um papel importante na educação bilíngue das crianças, que tem sua aproximação formal com a língua portuguesa apenas a partir da 3ª série do ensino fundamental (Idem, p. 79). É dentro deste panorama que a presença das tecnologias digitais pode ser uma chave para que os processos de reelaboração simbólica e de ação social sejam intensificados.

A busca de Nunes tem muito a nos contar e ensinar. Amplificando a voz dos Guarani por meio das mídias, encontraram-se caminhos para promover “cultura e tradição, língua e direitos, tanto dentro das aldeias como para além delas, até onde as redes de computadores alcançam” (Idem, p.3). Uma das estratégias utilizada para aproximar tecnologias não-indígenas dos povos Guarani foi o uso da tradução, não limitada à passagem de um conceito de um idioma a outro, mas colocando os conceitos em diálogo, numa via de mão dupla em que “o original não é substituído ou transmutado, mas acrescido de ser” (BRANDÃO, 2005, p. 81). Assim, no contexto da pesquisa de Nunes, ao traduzir-se coletivamente a terminologia tecnológica para a língua Guarani, novos entendimentos surgiram. A partir da explicação sobre a origem e funções dos computadores, os jovens da aldeia refletiram coletivamente sobre a tradução do termo *computador* para a língua Guarani: “Com muitas conversas entre eles e tempo para amadurecer as ideias, a partir do primeiro mês de aulas o equipamento passou a ser chamado de *Arandu Omoĩ Porãã*, ou Guardador de Conhecimento” (NUNES JR., 2009, p. 26).

A presença das tecnologias digitais nas aldeias propiciou também que os televisores e aparelhos de rádio, fortemente associados ao consumo de produtos midiáticos da cultura não-indígena, transmitissem pela primeira vez as produções próprias

dos Guarani. Entre emoção e surpresa, as aldeias puderam escutar músicas e notícias no rádio e assistir a vídeos feitos por Guarani, na língua Guarani.

Estamos evocando esses exercícios de tradução intercultural como metáforas para pensar metodologias de intervenção com as mídias que permitam que nossas ações se abram à imaginação que está presente na gênese dos conceitos, na passagem de uma linguagem a outra, na transição entre diferentes contextos. Quando os Guarani produzem seus vídeos, aquela linguagem audiovisual deixa de ser demarcada apenas pela cultura do outro e passa a dialogar com o seu próprio universo cultural. Os vídeos carregam, além da língua Guarani, a sensibilidade estética, as formas de contar histórias, os modos de ver o mundo e os temas que são caros àquele grupo. Esse sentimento de identificação e pertencimento pode ser observado quando dos primeiros testes com os equipamentos para a instalação de uma rádio comunitária em uma aldeia próxima a Florianópolis/SC:

Outra experiência interessante foi em Morro dos Cavalos, onde instalamos um pequeno transmissor de rádio FM, de 1 km de raio, no computador da associação da comunidade, para testar a possibilidade de instalação de rádio comunitária. Em conjunto com professores da Escola Itaty e jovens da aldeia, selecionamos uma lista de músicas do CD do Coral Tape Mirim, produzido pela comunidade naquele ano, junto com músicas de outras comunidades, e o deixamos tocar por dias. O sucesso foi tamanho que impressionava ver os jovens andarem com seus MP3 Players no bolso enquanto caminhavam na mata para buscar lenha ou para verificar se haviam pego algum animal na armadilha de caça (NUNES, 2009, p. 59-60).

Esta referência inicial ao trabalho de Nunes procura explicitar um Brasil que é diverso, que apresenta inúmeras especificidades, carências, demandas e belas experiências que podem nos ensinar a qualificar nossas intervenções educativas. Ele nos inspira a tentarmos nos afastar dos referenciais habituais e fáceis, quase naturalizados, para abraçar um jogo de tradução que “quer mostrar e criar, mais do que demonstrar ou descrever” (BRANDÃO, 2005, p.84).

### **3. UM PARÊNTESES SOBRE AS TRADUÇÕES INTERCULTURAIS**

O tema da tradução como mediação intercultural atravessa toda esta nossa discussão. Afinal, estamos buscando aproximar e fazer convergir ideias sobre mídia-educação e cultura participativa advindas de diferentes domínios linguísticos e culturais.



Justamente por esta razão, iniciamos o texto fazendo referência à pesquisa de Orivaldo Nunes com os Guarani, e a seu interessante percurso de tradução dos termos da tecnologia em inglês para a língua guarani, já que a simples substituição de termos como “*mouse*” por “rato”, como ele diz, apenas trocaria uma linguagem colonizadora por outra.

O documento do Projeto Cultura Viva discorre sobre a metodologia de *tradução intercultural* de Boaventura de Sousa Santos, presente nas discussões do seminário e na própria ação dos pontos de cultura. De acordo com o autor, a tradução é um processo intercultural, intersocial: “Utilizamos uma metáfora transgressora da tradução linguística: é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (SANTOS, 2007). No contexto do Programa Cultura Viva, essa compreensão orientou uma metodologia que “permitiu que cada grupo, dentro da sua singularidade, refletisse sobre essa experiência social a partir de seu próprio lugar e, na escuta da narrativa do outro, se abrisse para outras perspectivas, ampliando sua possibilidade de compreensão” (LABREA, RANGEL, 2009, p.62).

O nosso percurso de discussões sobre tradução também é inspirado teoricamente por Carlos Antônio Leite Brandão, em especial o texto intitulado “A traduzibilidade dos conceitos: entre o visível e dizível” (BRANDÃO, 2005). Ao buscar estabelecer parâmetros para que a tradução sirva de passagem do dizível e do visível para a ação, o autor sugere que a “tradução” e a “metáfora” oferecem um modelo de conhecimento que aparece como alternativa ao modelo “duro” de se fazer ciência:

O conhecimento da metáfora se caracteriza pela fantasia que associa campos e multiplica associações, pela compreensão e construção de imagens sensíveis, por ser histórico e contextualizado no tempo, no espaço e nas disciplinas do saber (...) A metáfora e essa capacidade de ver o similar e, portanto, de trafegar no visível, são próprias da transdisciplinaridade, o veículo que torna possível toda transferência e transposição. (BRANDÃO, 2005, p. 53-54).

Como transpor o conceito de Cultura Participativa – *Participatory Culture* (JENKINS at al, 2006) – cunhado tendo em vista a realidade norte-americana (por mais que vivenciamos uma dimensão cada vez mais mundializada de produção da cultura), para uma sociedade brasileira “marcada pela desigualdade e pelo autoritarismo” (LEITÃO, 2009, p. 31)? Ao aproximar as discussões teóricas e propostas de intervenção contidas em documentos que falam de contextos distintos, nos vemos impelidos a buscar

caminhos que multipliquem e potencializem possíveis associações, que transmutem o original sem substituí-lo, acrescentando novos sentidos à tradução.

Se considerarmos apenas a sua passagem direta para a língua portuguesa, a tradução do conceito de Cultura Participativa não seria suficiente para alcançar o plano da ação e democratizar os modos de produção cultural. Para promover transformações significativas, devemos fazer o conceito experimentar uma lógica diversa daquela em que ele foi gerado (BRANDÃO, 2005, p. 83), tendo em vista a mudança do contexto e do meio linguístico, espacial e temporal (Idem, p. 87). A Cultura Participativa traduzida em ação social materializa-se e ganha novos sentidos, por exemplo, quando organizações de artes, antes sem relação entre si e trabalhando em comunidades marginalizadas em diferentes partes do Brasil, reúnem-se para trocar experiências e compartilhar suas produções em espaços da internet, incentivadas e viabilizadas pela rede de Pontos de Cultura (SLATER, 2009, p. 30). Para desvelar e dar movimento ao conceito, devemos dar atenção a um olhar de tradutor que “visa mais a colocar as coisas em relação do que encontrar-lhes a verdade última e essencial” (Brandão, 2005, p. 88).

Para que as palavras-chave do programa Cultura Viva – *autonomia, empoderamento, protagonismo, gestão em rede* – alcancem o seu sentido pleno (que podem ser novos sentidos) quando transferidas para outro contexto, elas precisam ser traduzidas para o plano da ação de maneira unida e em movimento. É deste “inter-relacionamento e no relacionamento com as comunidades é que se supera o paradigma da participação e da cidadania e se promove a gestão compartilhada e transformadora do programa” (SANTOS, 2011, p. 172).

O desafio seria construir uma operação de mão dupla, estabelecer uma relação, um jogo permanente entre o original e a tradução (BRANDÃO, 2005, p. 81). Ao lançar “um novo olhar dirigido às mesmas coisas”, “um olhar oblíquo que coloca em cena um campo externo” (Idem, p. 82), criam-se novos usos e sentidos, estabelecem-se, por exemplo, laços entre tradição e inovação, entre local e global, como quando os mais velhos ritmos brasileiros são tocados em tambores novos de aço (SLATER, 2009, p. 30) e transmitidos por uma rádio comunitária *online*.

Os exercícios de tradução também mostram-se importantes para repensarmos o lugar das linguagens artísticas e corporais dentro das esferas de articulação cultural e política. Parte-se do pressuposto de que “a arte pode traduzir tanto os conceitos, as



formas e modelos da ciência quanto a lógica em que eles são pensados ou o hábito mental de um período” (BRANDÃO, 2005, p.89). Ao apreciarmos os nuances e especificidades da produção artística construída a partir e através das tecnologias associadas à cultura digital, podemos compreender melhor como as sociedades atuais produzem e compartilham seus saberes, entrecruzam linguagens e constroem suas trocas materiais e simbólicas. Outro ponto que merece ser ressaltado: “a tradução coloca o problema de dar conta não apenas dos sentidos denotados, mas dos sentidos conotados no original” (Idem, p. 87). Assim, não basta transmitir apenas o sentido literal de uma história ou poesia, mas também “a energia das palavras em seu contexto situacional e em ação” (Ibidem). Um ator, por exemplo, colore e é colorido pelas palavras durante a sua encenação, faz do seu corpo “o *medium* do sentido não verbal das palavras” (Ibidem). Quando os Guarani produzem um documentário sobre as suas danças Xondaro – que assume o papel tanto de memória da cultura imaterial quanto de instrumento para fazer-se conhecer entre os não-índios – o corpo e suas linguagens mostram-se em diálogo com o mundo, traduzem para o sensível o indizível.

#### **4. MÍDIA-EDUCAÇÃO E PONTOS DE CULTURA: TECENDO TEIAS**

Nosso grupo participou do processo de criação do Pontão de Cultura sediado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2009, responsabilizando-se pela concepção e realização de oficinas de mídia-educação junto à rede catarinense de Pontos de Cultura integradas ao Projeto *Cultura Viva*, do Ministério da Cultura. Nesse contexto, afirmávamos um entendimento da cultura como direito e cidadania, e as práticas culturais como espaço de afirmação identitária, valorização da diversidade e da inclusão social. Um dos aspectos mais vitais do projeto para nós era a possibilidade de entrelaçamento das diferentes tradições locais com a cultura digital, para que o registro das manifestações culturais locais fosse acompanhado de um real acesso às inovações e linguagens tecnológicas. Pautávamos a concepção das oficinas na compreensão da mídia-educação como “um campo interdisciplinar em construção, na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias e da construção de cidadania” (*Carta de Florianópolis para Mídia-Educação*, 2009). Nossas atividades, realizadas em diferentes

idades do interior de Santa Catarina ao longo de 2009, chamavam-se “Oficinas de Pesquisa”, e tinham como temas “Mídia e Cultura: criação, memória, circulação”.

O perfil de ação integrada e conjunta das oficinas colaborativas buscou aproximar integrantes dos grupos de pesquisa da universidade às oficinas propostas pelo Pontão de Cultura da UFSC e demais Pontos de Cultura do Estado de Santa Catarina. Assim, as oficinas de Mídia e Cultura se constituíram como espaços possíveis de trocas entre a experiência teórico-metodológica dos pesquisadores e a produção cultural dos Pontos.

Como processo de valorização da promoção de diálogos possíveis entre mídia e cultura, surgiu naquele momento a necessidade de um levantamento sobre o que estávamos fazendo (podemos, queremos fazer) em nossos projetos locais em termos de uso das mídias como criação, memória e circulação. Configurando espaços de debate, o desenho da metodologia das oficinas priorizou a apresentação de referências teórico-metodológicas em mídia-educação, o levantamento de temas e problemas comuns aos Pontos de Cultura, o encaminhamento de possibilidades, soluções e alternativas coletivas; o fortalecimento das redes locais, regionais e nacionais de produção cultural.

Orientávamo-nos também por um conjunto de referências político-pedagógicas que o documento *Novos Mapas Conceituais* (BRASIL, 2009) ajuda a sintetizar. Esse documento é a síntese oficial do Seminário Internacional do Programa Cultura Viva, realizado em Pirenópolis, interior de Goiás, em novembro de 2009<sup>4</sup>. Esses referenciais foram discutidos longamente em nosso grupo, e em seminários e atividades junto aos demais setores acadêmicos e culturais da cidade de Florianópolis e do estado que participavam do projeto. Vemos que a exploração reflexiva destas ideias segue sendo importante, independente da continuidade institucional do programa, esta sempre vulnerável às marés e circunstâncias políticas de toda ordem. Por essa razão, expomos abaixo algumas das principais noções presentes nesse documento, com ênfase naquilo que pode ajudar a dar consistência a uma mídia-educação especificamente atenta às singularidades culturais brasileiras.

O projeto/programa *Cultura Viva* aponta a importância de pensar a cultura em sua complexidade, envolvendo as relações culturais entre “tradição e inovação; local, regional e global; estado, sociedade civil e mercado; fazer e pensar” (RUBIM, in BRASIL, 2009, p.22) e superando visões dicotômicas entre elas. A dinâmica do trabalho em redes de

---

4 Maiores informações sobre o programa Cultura Viva podem ser encontradas em <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva>>.

interlocução e colaboração é ressaltada, sendo essa – *a gestão de redes* – uma das quatro principais diretrizes do programa, ao lado de *empoderamento*, *protagonismo*, e *autonomia*. As possibilidades de tradução intercultural e de troca de saberes marcam a concepção metodológica do projeto, apostando em círculos de interlocução que reúnam diferentes vozes e onde possam se encontrar “acadêmicos, mestres da tradição oral e pessoas cujo ‘saber fazer’ e cujo ‘pensar sobre o fazer’ (...) possam revelar diferentes dimensões de uma cultura que é viva, fluida” (TURINO, idem, p.16). A tônica é “des-esconder” e “des-silenciar” as vozes e manifestações culturais dos diferentes grupos até então invisibilizados ou diminuídos, a partir de uma visão descolonizadora.

A forte presença da cultura digital no projeto corresponde a uma noção de que há muitas novidades no cenário político-cultural contemporâneo, às quais as teorias existentes já não conseguem corresponder. Fica pressuposta a existência de “um novo modo de produzir conhecimentos (...) em que se amplia a diversidade epistemológica do mundo” (ibid.). No documento é destacada a transversalidade da cultura digital, evidenciada no fato de que 83% dos representantes dos pontos de cultura entrevistados por uma pesquisa em 2009 informavam desenvolver atividades relacionadas às mídias digitais (GA Cultura Digital, 2009, p.53). Segundo os participantes do seminário, a transversalidade da cultura digital “vem reconfigurando o cenário da educação e dos direitos autorais”, sendo “a apropriação do software livre e das diversas linguagens digitais uma condição para o exercício da autonomia tecnológica, da visibilidade que se pode atingir ao se utilizar os espaços oferecidos pelas redes digitais, além das potencialidades e desafios apresentados pelos processos de integração das culturas tradicionais com a cultura digital” (idem, p.54). Quem é o sujeito a que se refere a demanda por autonomia, empoderamento e protagonismo? De acordo com a perspectiva da Cultura Digital, esse sujeito é necessariamente coletivo: “O sujeito político em questão, dentro do Programa Cultura Viva (...) é a diversidade cultural. Em outras palavras, é a rede articulada de pontos de cultura que a representa” (ibid., p. 54). Nesse contexto, explicita-se

uma modificação significativa no que se compreende por tecnologia e cultura. Por um lado, as tecnologias e redes digitais deixam de ser tratadas simplesmente a partir da chave interpretativa ‘democratização ao acesso’, como mera questão de infraestrutura tecnológica, e passam a ser compreendidas como universo cultural dotado de características, particularidades e dinâmicas organizacionais próprias. E, simultaneamente, a cultura passa a ser valorizada a partir do momento em que

ela é compartilhada e disseminada. (ibid., p.55)

De acordo com as diretrizes do programa, é impossível, assim, pensar na cultura sem pensar nos seus modos de circulação, compartilhamento e conseqüente reinvenção – todos potencializados pelos recursos digitais. A cultura digital nesse contexto é entendida enquanto “um processo de formação” marcado pelos princípios de transformação social e pela “possibilidade de convergência entre as mais distintas linguagens e áreas de expressão e produção de conhecimento” (ibid.). A relação em rede é considerada “intrínseca à cultura digital” (LABREA; RANGEL, 2009 p.72). A valorização da inteligência coletiva e da “horizontalidade na distribuição de recursos e conhecimentos entre pares” (ibid.) é também enfatizada. Em relação à educação, o documento assinala a importância de a cultura digital e o software livre ocuparem espaços nas escolas, para facilitar a “transformação dos alunos de meros usuários em pesquisadores curiosos e questionadores” (GA Cultura Digital, 2009, p.56), superando a visão de uma educação tecnológica meramente instrumental.

A educação é vista como inseparável da cultura, e as práticas propostas para os pontos de cultura alinham-se a um “novo paradigma da relação entre aprender e ensinar que questiona as formas tradicionais de educação” (FICHTNER, 2009, p.28), valorizando manifestações como as tradições orais, o canto, a dança, os rituais e festas populares e os conhecimentos e práticas ligados ao corpo e à natureza. Entre os muitos exemplos de práticas educativo-culturais que expressam esse paradigma, está o projeto *Vídeo nas Aldeias*, no qual cineastas indígenas escrevem, dirigem e produzem documentários e filmes de ficção, falados em suas próprias línguas. O documento observa que esta compreensão de ação cultural de empoderamento local com o auxílio das mídias é apoiada pela declaração da UNESCO de 2003 que valoriza as “heranças imateriais da cultura”, numa nítida resistência à lógica do mercado e da indústria cultural. A ênfase está na cultura enquanto processo, e não como produto e mercadoria. Neste caminho, são evidenciadas quatro dimensões dessas práticas imateriais da cultura:

- A importância do corpo humano, considerado como principal *médium* da cultura: os sujeitos das práticas culturais não “têm um corpo”, eles “são corpo”.
- O caráter performático das práticas culturais (rituais), através do qual uma cultura se representa e se expressa.
- A aprendizagem mimética: processos de imitação criativa onde o aprendiz produz uma reimpressão do mundo social, transformando esse mundo em uma parte de si mesmo.

- Uma nova relação entre aprendizagem e ensino, que considera que os seres humanos apenas aprendem quando ao mesmo tempo ensinam. (FICHTNER, 2009, p.27-28)

O conceito de *autonomia*, nesse quadro apresentado pelo Programa Cultura Viva (BRASIL, 2009), “se traduz pelo respeito à dinâmica local, como um processo de modificação das relações de poder” (LABREA; RANGEL; DOUNIS, 2009, p.58). Também, “à capacidade de agir coletivamente e de conseguir encontrar, dentro da própria comunidade ou em outros parceiros, os recursos e as estruturas necessárias para a obtenção dos objetivos almejados” (GA Cultura Digital, 2009, p.57). A autonomia da criação cultural dos diferentes grupos é identificada “como um processo que se conquista independentemente de qualquer estrutura do Estado e que tem como ponto de sustentação a identidade, ou o sentimento de pertença, além do compartilhamento de valores entre um determinado grupo de atores. É essa identidade que norteia as escolhas dos parceiros com os quais um determinado coletivo vai se associar para atingir objetivos comuns” (ibid).

O conceito de *protagonismo*, por sua vez, valoriza as iniciativas culturais de grupos e comunidades excluídas. “Diz respeito aos atores sociais se assumirem enquanto sujeitos de suas práticas e ao reconhecimento de que todos os grupos sociais, independentemente de origem, produzem conhecimentos e linguagem simbólica esteticamente elaborada” (LABREA; RANGEL; DOUNIS, 2009, p.58).

O *empoderamento* das comunidades e culturas “evoca o reconhecimento e a afirmação pelo qual os sujeitos transformam as relações econômicas e de poder” (ibidem). É entendido como um “processo de reconhecimento de demandas coletivas e de construção de um sentimento de pertença mais amplo que permita a tais atores disputar diversos espaços, alcançar representatividade política e visibilidade pública” (GA Cultura Digital, 2009, p.57). Esse processo deve necessariamente ser de mão dupla, caso contrário “a autonomia teria sido convertida em automatismo, o protagonismo em eficiência e o empoderamento em clientelismo. Teria resultado em uma máquina azeitada, até funcional, mas certamente infértil e pouco criativa” (ibidem).

## **5. OS DESAFIOS QUE A CULTURA PARTICIPATIVA IMPÕE À MÍDIA-EDUCAÇÃO**

O segundo documento que vamos examinar – o relatório *Confronting the*

*challenges of participatory culture: media education for the 21<sup>st</sup> century* (Enfrentando os desafios da cultura participativa: mídia-educação para o século 21) (JENKINS et al., 2006) – é também de caráter político, no sentido de que procura trazer propostas de intervenção nos espaços educativos a partir da nova configuração cultural contemporânea, atravessada pelas novas potencialidades das mídias, especialmente a web 2.0. O documento analisa as características da chamada *cultura participativa*, aponta a necessidade de intervenções políticas e pedagógicas no âmbito da educação, mapeia as novas “competências” que precisam ser aprendidas para fazer uso participativo, responsável e cidadão das tecnologias digitais e propõe caminhos para o que pode ser feito na educação. Se o cenário empírico e o alcance de suas preocupações políticas se referem principalmente aos Estados Unidos, muitas das considerações ali levantadas são pertinentes para pensarmos na tradução para a realidade brasileira.

Algumas das questões que o trabalho propõe são as seguintes:

- a) Como podemos garantir que cada criança tenha acesso às habilidades e experiências necessárias para se tornar um participante pleno no futuro social, cultural, econômico e político da nossa sociedade?
- b) Como podemos garantir que cada criança seja socializada nos padrões éticos emergentes que são necessários para moldar as suas práticas como produtores de mídia e participantes em comunidades online?
- c) Como podemos garantir que cada criança tenha a habilidade de articular a sua compreensão de como as mídias dão forma às suas percepções do mundo? (idem, p.18)

A estas, a discussão em nosso grupo acrescentou outras questões, como por exemplo: Como incorporar novos saberes, abrir a escola ao mundo? Como ensinar o que não sabemos? Como reinventar as escolas para que a construção dos saberes parta do emergente e não apenas do estabelecido? Como aproximar a escola das linguagens das crianças e jovens? Como aproximar a educação de múltiplas linguagens, superando a perspectiva tradicional que associa os processos de alfabetização e letramento apenas à leitura e escrita da linguagem escrita? Como criar pontes entre escola, família e comunidade? Como lidar com o medo de perder o controle sobre o processo ensino-aprendizagem e a disciplina dos alunos?

O principal conceito que perpassa o relatório é o de *cultura participativa*, entendida como uma cultura que

1. Impõe poucas barreiras à expressão artística e ao engajamento cidadão;



2. Dá muito apoio à criação e ao compartilhamento;
3. Oferece algum tipo de orientação informal pelo qual o conhecimento dos mais experientes é passado adiante para os iniciantes;
4. Onde os membros acreditam que suas contribuições são importantes;
5. Onde os membros sentem algum grau de conexão social com os outros, ou ao menos se importam com o que os outros pessoas pensam sobre o que criaram (JENKINS et al., p.3).

Se por um lado há muito o que celebrar nas possibilidades da cultura participativa, por outro ela desperta três importantes preocupações, que segundo os autores – e também segundo nossa visão – não podem ser deixadas à deriva da resolução pela aprendizagem espontânea e exigem intervenções políticas e pedagógicas. São elas: a) a barreira da participação (“o acesso desigual às oportunidades, experiências, habilidades e conhecimentos que preparam os jovens para a plena participação no mundo”); o problema da transparência (“os desafios enfrentados pelos jovens para aprender a ver claramente os modos pelos quais as mídias formam as percepções do mundo”); e o desafio da ética (“a quebra das formas tradicionais de treinamento profissional e socialização que poderiam preparar os jovens para seus papéis cada vez mais públicos como produtores de mídia e participantes de comunidades” (JENKINS et al., p.3).

Diante disso, os autores explicitam como objetivo de seu relatório a busca por uma mudança de foco das discussões nesse campo: da desigualdade de acesso à tecnologia, para “a desigualdade nas oportunidades de participar e desenvolver as competências culturais e habilidades sociais necessárias ao pleno envolvimento” (idem, p.4). Vemos aí uma primeira afinidade entre as propostas do projeto *Cultura Viva* e o relatório *Mídia-Educação para o século 21*: a ênfase na cultura e não na tecnologia. Os autores defendem que as escolas deem mais atenção ao desenvolvimento dos novos letramentos midiáticos nos estudantes, um conjunto de novas competências culturais e habilidades sociais necessárias ao envolvimento comunitário, já que “a cultura participativa muda o foco do letramento da expressão individual para o envolvimento comunitário” (ibidem).

Entre essas novas habilidades, os autores destacam as seguintes:

- “**Ludicidade**: a capacidade de experimentar o ambiente à nossa volta como forma de resolução de problemas;
- **Performance**: a habilidade de adotar identidades alternativas com o objetivo de improvisação e descoberta;
- **Simulação**: a habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos de mundo real;
- **Apropriação**: a habilidade de recortar e remixar conteúdos midiáticos de forma significativa;

- **Desempenho de múltiplas tarefas:** a habilidade de abarcar sensorialmente o ambiente e mudar de foco quando necessário para salientar detalhes;
- **Cognição distribuída:** a habilidade de interagir significativamente com ferramentas que expandem as capacidades mentais;
- **Inteligência coletiva:** a habilidade de conjugar conhecimentos e comparar anotações com os outros tendo em vista um objetivo comum;
- **Julgamento:** a habilidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade das diferentes fontes de informação;
- **Navegação transmidiática:** a habilidade de seguir o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades;
- **Trabalho em redes:** a habilidade de buscar, sintetizar e disseminar informações;
- **Negociação:** a habilidade de transitar por diferentes comunidades, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas, e apropriando-se de normas alternativas (ibid., p.4).

Podemos identificar propósitos semelhantes nos dois documentos, no que se refere aos horizontes que oferecem à educação e particularmente à mídia-educação. É verdade que o documento brasileiro tem um caráter mais coletivo, não só por envolver dezenas de autores, mas também por voltar-se ao fortalecimento (ou ao *empoderamento*, para usar um de seus conceitos-chave) de comunidades inteiras, representadas pela rede de mais de 3 mil Pontos de Cultura espalhados pelo país. Como destacamos anteriormente, as propostas do Programa Cultura Viva destinam-se a inspirar um sujeito que é em si coletivo: a própria diversidade cultural brasileira. O relatório de Henry Jenkins e seus colegas, por sua vez, busca orientar os educadores a desenvolver novas habilidades em sujeitos individuais – em cada estudante -, ainda que tais habilidades sejam sociais e culturais e que a inteligência coletiva e a participação comunitária sejam os traços fundamentais das novas manifestações culturais.

Se formos procurar paralelismos entre os conceitos-chave do *Cultura Viva* e as habilidades-chave do relatório *Mídia-Educação para o século 21*, o que mais saltará aos olhos será a relação entre a “gestão em rede” (BRASIL, 2009) e o “trabalho em redes” (JENKINS et al., 2006). Nesse exercício de cruzamento e quem sabe também de tradução intercultural que estamos fazendo, poderíamos considerar que todas as habilidades-chave do relatório norte-americano contribuem para o “protagonismo,” a “autonomia” e o “empoderamento” dos jovens estudantes, em seus percursos cotidianos pela cultura participativa contemporânea.

Por fim, vemos que a metodologia de trabalho dialógico e coletivo – a *troca horizontal de saberes* – explicitada no documento do programa *Cultura Viva* mantém analogias com muitas das dimensões sistematizadas no relatório de Jenkins e seus

colegas, como a “negociação”, o “conhecimento distribuído” e a “inteligência coletiva”. Isto parece ser um exemplo de que a cultura participativa, embora profundamente marcada pelas possibilidades tecnológicas da internet, não é totalmente determinada pela tecnologia, sendo antes um fenômeno social e cultural. Podemos aí traçar mais um laço entre os dois documentos, recorrendo à distinção feita por Jenkins e seus colegas entre interatividade (“uma propriedade da tecnologia”) e participação, “uma propriedade da cultura” (JENKINS et al., 2006, p.8). Ambos os documentos apostam na participação cultural, e entendem as redes digitais de compartilhamento como formas de potencialização dessa participação.

Em meio à multiplicidade da cultura contemporânea, alguns desafios parecem cruciais para quem, como nós, não concebe uma mídia-educação descolada da preocupação com a cultura. Como escolher um foco para o trabalho pedagógico, em meio à aparente multidão de temas importantes? Diante de tantas pressões imediatas, em que o tempo para cada coisa parece encolher a cada dia, como construir uma possibilidade de concentração no foco que escolhermos? Vemos os dois documentos que iniciamos a aproximar neste trabalho como esforços de buscar organicidade em meio à pulverização semântica e temática que marca nosso cotidiano de educadores e criadores culturais. Cada um desses documentos tenta resumir e organizar um imenso número de questões, por meio de um trabalho coletivo, polifônico e profundamente comprometido com as práticas culturais cotidianas, em escolas e comunidades. Nossa tentativa de “fazê-los conversar”, aqui apenas iniciada, é necessariamente um convite a que mais colegas entrem na conversa.

### **GILKA GIRARDELLO**

Possui graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas pela New School for Social Research de Nova York (1990) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1998). Realizou pós-doutorado no Programa de Educação Urbana da City 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). Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina, atua na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, dentro da

Linha Educação e Comunicação, pesquisando principalmente os seguintes temas: comunicação, cultura, infância, imaginação, narrativa e formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental

### **ROGÉRIO SANTOS PEREIRA**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (2005) e mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). É doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Participa dos grupos de pesquisa Nica - Núcleo Infância, Comunicação e Arte (CED/UFSC) e Labomídia (CDS/UFSC). Em contextos educativos, tem se dedicado a estudar a intersecção entre as mídias, infância/juventude, jogos e brincadeiras e narrativas (mídia-educação). Foi bolsista PDSE/CAPES com estágio junto à Università Cattolica del Sacro Cuore (Milão).

### **IRACEMA MUNARIM**

Doutoranda em Educação (PPGE/UFSC, bolsista CAPES), possui mestrado em Educação, linha Educação e Comunicação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007) e graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Participa dos grupos de pesquisa Labomídia (CDS/UFSC) e Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA/CED/UFSC). Foi bolsista PDSE/CAPES com estágio junto à Università Cattolica del Sacro Cuore (Milão). Atua principalmente nos seguintes temas: mídia-educação, infância, movimento humano.

### **REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, Carlos A. Leite. A traduzibilidade dos conceitos: entre o visível e o dizível. In: DOMINGUES, Ivan (org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRASIL: **Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: Novos Mapas Conceituais**. Secretaria de Cidadania Cultural, Ministério da Cultura, 2009. Disponível em :<[http://www.cultura.gov.br/culturaviva/wp-content/uploads/2012/01/SeminarioCulturaViva\\_final.pdf](http://www.cultura.gov.br/culturaviva/wp-content/uploads/2012/01/SeminarioCulturaViva_final.pdf)>. Acesso em: 19 outubro 2012.

*Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação*. In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Mônica (orgs.). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis :

NUP/CED/UFSC, 2009.

FICHTNER, Bernd. Educação e diversidade cultural – problemas e perspectivas. In: BRASIL: **Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: Novos Mapas Conceituais**. Secretaria de Cidadania Cultural, Ministério da Cultura, 2009.

GA CULTURA DIGITAL, Subversão, resistência, pertencimento e compartilhamento. In: BRASIL: **Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: Novos Mapas Conceituais**. Secretaria de Cidadania Cultural, Ministério da Cultura, 2009.

JENKINS, Henry et al. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21<sup>st</sup> century**. Chicago: MacArthur Foundation, 2006. Disponível em: <[http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)>. Acesso em: 18 outubro 2012.

LABREA Valéria V.; RANGEL, Antônia M. do Carmo. Cartografia dos Pontos de Cultura: novos mapas conceituais. In: BRASIL: **Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: Novos Mapas Conceituais**. Secretaria de Cidadania Cultural, Ministério da Cultura, 2009.

LABREA Valéria V.; RANGEL, Antônia M. do Carmo; DOUNIS, Sumaya. Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: a tradução intercultural como metodologia. In: BRASIL: **Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: Novos Mapas Conceituais**. Secretaria de Cidadania Cultural, Ministério da Cultura, 2009.

LEITÃO, Claudia de Sousa. Programa Cultura Viva: reflexões sobre o Brasil e a metáfora da alteridade. In: BRASIL: **Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: Novos Mapas Conceituais**. Secretaria de Cidadania Cultural, Ministério da Cultura, 2009.

NUNES JR. Orivaldo. **Internetnicidade: Caminhos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação entre Povos Indígenas**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação). 2009. Disponível em <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0772-D.pdf> >. Acesso em: 18 outubro 2012.

RUBIM, Antonio A. Programa Cultura Viva – Projeto Pontos de Cultura. BRASIL: **Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: Novos Mapas Conceituais**. Secretaria de Cidadania Cultural, Ministério da Cultura, 2009.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo, Boitempo, 2007.

SANTOS, Eduardo Gomor dos. Formulação de políticas culturais: as leis de incentivo e o Programa Cultura Viva. In: BARBOSA, Frederico; CALABRE, Lia (orgs.). **Pontos de Cultura: olhares sobre o Programa Cultura Viva**. Brasília: IPEA, 2011.

SLATER, Candace. Política/poética: o Seminário Internancional. In: BRASIL: **Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: Novos Mapas Conceituais**. Secretaria de

Cidadania Cultural, Ministério da Cultura, 2009.

TURINO, Célio. Conselho consultivo do Programa Cultura Viva. In: BRASIL: **Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: Novos Mapas Conceituais**. Secretaria de Cidadania Cultural, Ministério da Cultura, 2009.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio imaterial cultural - Paris, 17 de outubro de 2003**. Unesco, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>>. Acesso em: 20 outubro 2012.