

LITERACIA MEDIÁTICA E INCLUSÃO SOCIODIGITAL: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Elaine Jesus Alves¹, Bento Duarte Silva², Margareth Macedo³

¹Universidade Federal do Tocantins/Diretoria de Tecnologias Educacionais, elainealves@uft.edu.br

²Universidade do Minho/Instituto de Educação, bento@ie.minho.pt

³Universidade Federal do Tocantins/ Diretoria de Tecnologias Educacionais, margaretmacedo@uft.edu.br

Resumo - Este artigo parte das reflexões acerca dos conceitos de literacia mediática e de inclusão social no bojo das políticas de formação de professores da rede pública. Apresenta-se o conceito de literacia mediática e sua relação direta com os processos de inclusão social e digital dos professores com impactos visíveis no seu cotidiano. Parte do pressuposto de que políticas de inclusão digital estão atreladas a políticas sociais que viabilizam a cidadania e a autonomia dos sujeitos. Na sociedade do conhecimento, em que o mundo globalizado pertence aos que sabem fazer uso da informação, os professores da rede pública frente aos alunos “nativos digitais” precisam ter competências e habilidades quanto ao uso das tecnologias na sua ação docente e ainda nos processos de inclusão dos alunos marginalizados digitalmente. Estudos realizados revelam que as competências com o uso das mídias estão fortemente associadas ao contexto social, econômico, político e cultural do sujeito. Neste sentido, este estudo aprofunda essa discussão destacando o conceito de literacia mediática e sua relação com os processos de construção da autonomia e da cidadania dos professores. Assim, o artigo aponta para a literacia mediática como um possível caminho para a promoção de políticas de inclusão sociodigital.

Palavras-chave: literacia mediática, inclusão sociodigital, formação de professores, sociedade da informação.

Abstract - This article is part of the reflections on the concepts of media literacy and social inclusion policies in the midst of training public school teachers. It presents the concept of media literacy and its direct relationship with the processes of social and digital inclusion of teachers with visible impacts on their daily lives. Assumes that digital inclusion policies are linked to policies that enable social citizenship and personal autonomy. In the knowledge that the globalized world belongs to those who can make use of the information society, the public school teachers across the “digital native ” students need to have skills and abilities regarding the use of technology in their teaching and still in the process of inclusion students digitally marginalized . Studies show that skills with the use of media are strongly associated

with economic, political and cultural context of the subject. Thus, this study deepens this discussion highlighting the concept of media literacy and its relationship to the processes of building autonomy and citizenship teachers. Thus, the article points to media literacy as a possible way to promote the inclusion sociodigital politicians.

Keywords: media literacy, sociodigital inclusion, teacher education, information society.

1. Introdução

Este artigo apresenta reflexões teóricas sobre os desafios da prática docente numa sociedade cada vez mais globalizada e informada – na chamada Sociedade da Informação. Parte do pressuposto que o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) na formação dos professores da rede pública produz a inclusão sociodigital dos mesmos se forem inseridas dentro de um contexto cultural, social e que apresente relevância para o cotidiano deste professor. Neste sentido, abordamos o conceito de Literacia que constitui a “capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (LOPES, 2011 Apud KIRSCH, JUNGEBLUT, JENKINS EKOLSTAD, 1993: 2). Remetendo esse conceito ao uso das mídias digitais (computador, internet, celular, etc.) chega-se ao termo literacia mediática que trata da “capacidade de compreender e criar comunicações numa variedade de contextos” (JOÃO & MENEZES, 2008 p. 56). Segundo os autores, a literacia mediática permite ao sujeito ler as mídias com capacidade de compreender, decodificar, avaliar, analisar e construir significados acerca das mensagens expostas nas TIC. De posse dessas competências os professores estariam preparados para lidar com alunos que já nasceram no contexto das tecnologias e as levam para a sala de aula.

Na Europa, a literacia mediática constitui uma preocupação dos órgãos de educação pública, tal como no Brasil fala-se muito em letramento digital. O Conselho Nacional da Educação de Portugal instituiu um documento intitulado “Recomendações sobre a Educação para Literacia Mediática” (Recomendação nº 6/2011) em que aborda três tipos de aprendizagens necessárias para noção integrada de literacia mediática ou digital: o acesso à informação e à comunicação — o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes; a compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática — quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios; e o uso criativo e responsável dos *media* para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica.

O ponto em questão é que todas essas aprendizagens incluem obviamente

uma dimensão técnica, mas esta não pode ser separada da dimensão crítica, criativa e responsável. Neste sentido, programas de inclusão digital que disponibilizam computador nas escolas e em telecentros e são desprovidos de um acompanhamento pedagógico junto aos seus usuários não cumprem sua função social de incluir digitalmente os usuários segundo comprovado em diferentes estudos (BUZATO, 2006; ROMAN, 2006; ATAÍDE, 2012). No tocante a cursos de formação de professores na modalidade a distância, em que o professor está em contato direto com artefatos tecnológicos, pressupõe-se que sua literacia mediática deva ser plena para que estes sujeitos possam ser críticos, agentes inovadores, e sujeitos aprendentes ao longo da vida.

Considerando esses pressupostos, este artigo aprofunda os conceitos de literacia mediática tecendo relações desta com a inclusão sociodigital. No primeiro tópico abordamos o cenário contemporâneo da sociedade da informação e as competências requeridas pelos professores para acompanhar as tendências tecnológicas no seu cotidiano e na sala de aula diante de alunos que dominam o uso das mídias. No segundo tópico aprofundamos o conceito de literacia mediática e sua inserção no âmbito das tecnologias educativas. O artigo finaliza com apontamentos teóricos sobre o uso da literacia mediática como meio de inclusão sociodigital dos professores e alunos marginalizados digitalmente.

2. Professores imigrantes versus alunos nativos: desafios da prática docente

O termo “sociedade da informação” usualmente tem sido utilizado para descrever a sociedade contemporânea. Trata-se de uma expressão de caráter ideológico que descreve as novas configurações sociais, culturais, econômicas e políticas que tiveram impulso com o avanço tecnológico iniciado na década de 1970 com o advento da informática (CASTELL, 2007). De acordo com Demo (2000) a ideia de Sociedade da informação está relacionada com o princípio de “redes” de Castells. Na visão do autor, a informação gerada em excesso e transmitida instantaneamente em meios digitais, produz um caráter ostensivo de manipulação que poucos conseguem perceber. Assim, a Sociedade da informação nem sempre está tão bem informada como se pensa. As vítimas incautas desta enxurrada de informações são os jovens que têm acesso constante às mídias. O desafio que se estabelece aos educadores da atualidade é ajudar seus alunos a convergir informações em conhecimento.

Quando Prensky (2001) usou o termo “nativo digital” para designar a atual geração de alunos, o autor fundamentou que os alunos da atualidade são diferentes das gerações anteriores não apenas na vestimenta, modo de falar, se comportar ou estilo. Os nativos digitais já nasceram cercados de tecnologia, usando

computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, tablets, notebooks, jogos e outras parafernâlias da era digital. Essa tendência converge rapidamente na chamada “Era digital” em que as pessoas estão cada vez mais produzindo conteúdos para internet, interagindo via web, realizando compras e vendas com o uso da rede. Segundo o autor, os professores com mais de vinte anos são “imigrantes” no ciberespaço. Quer dizer, nasceram em outro ambiente e aprenderam a construir conhecimento de forma diferente desta geração denominada de “nativos”.

Outros autores denominam essa geração de “residentes” enquanto os da geração anteriores são denominados de “visitantes” (DEMO, 2011 apud WHITE, 2007), causando sensação de pavor em alguns professores. No entanto, Demo (2011) afirma que na prática, nem todas estas denominações encontram base empírica consensual porque não se trata de uma geração homogênea em especial pelas situações sociais que geram a exclusão social. O que muda no ritmo de aprendizagem na sociedade da informação é o fato de os estudantes com acesso as tecnologias poderem se preparar antes das aulas e munir-se de informações alternativas, consultar outras fontes além dos livros didáticos, colocando assim o professor sob pressão retirando dele a sua autoridade que até então era soberana. Porém, ao invés, o professor pode tirar partido desta situação pela inovação pedagógica de “virar a aula”, ao transformar o trabalho de casa na introdução de novos conteúdos, antes da aula. O tempo de sala de aula seria então dedicado integralmente a experiências de aprendizagens ativas (BEGMANN & SAMS, 2012).

No entanto, o acesso e o uso das mídias por parte dos alunos não significa que os mesmos tenham domínio e habilidade crítica para lidarem com a enxurrada de informação que acessam diariamente. Neste contexto, o desafio que se apresenta é formar professores preparados para pensar criticamente com capacidade de influenciar de maneira positiva aos seus alunos a transformar informação em conhecimento e ao mesmo tempo mediar a inclusão digital daqueles que não são “nativos”. Nas palavras de Demo

“Esperamos de educadores que: primeiro saibam posicionar as novas tecnologias a serviço do direito de aprender bem dos seus estudantes; segundo, saibam escoimar o joio do trigo, sem perder de vista que o desafio precisa ser mudado e não escamoteado; terceiro, saibam proteger as crianças de riscos e males online sem perder de vista que é sempre preferível educar a censurar; quarto saibam fazer auto-crítica, no sentido de procurar sempre estar à altura da nova geração”. (DEMO, 2011, p. 22)

Neste sentido, Demo (2009) acrescenta que o professor precisa ser um “eterno aprendiz”, ou um estudante permanente. Nessa mesma direção Moran (2004) afirma que educar hoje é mais complexo que nas gerações passadas, porque a sociedade hoje é mais complexa, assim, exige-se do educador mais competências

e habilidades para exercerem sua função. Antes, reflete o autor, a sala de aula era um espaço privilegiado para a aprendizagem, com as tecnologias, o conceito de sala de aula se ampliou para outros espaços: ambientes virtuais de aprendizagem, laboratórios virtuais ou mesmo ambientes experimentais e profissionais voltados para a experiência prática.

Conceitos como “Letramento digital”, “Alfabetização digital”, “Literacia Mediática” são explorados pelos teóricos na área de educação mediada por tecnologias, acenando para um cenário em que se requererá do professor cada vez mais habilidade crítica e autocrítica ao lidarem com as mídias em contato com seus alunos. Este artigo usa o termo literacia mediática por este ser mais abrangente e o conceito mais atualizado no mundo.

3. Competências para a literacia mediática

Para diversos autores contemporâneos (DAMÁSIO, 2003; LOPES, 2010; JOÃO & MENEZES, 2008), o conceito de literacia mediática está relacionado com a autonomia do indivíduo, relações de poder entre classes e cidadania. Segundo Lopes (2012), na última década a União Europeia tem refletido amplamente sobre literacia mediática no âmbito das políticas europeias para os *media*¹ com o objetivo de fortalecer a competitividade e promover a inclusão na economia mundial – hoje fundamentada na informação e no conhecimento. Ainda de acordo com Lopes, em 2006 foi formado um grupo de peritos europeus em literacia mediática com o objetivo de definir objetivos e tendências, destacar boas práticas e propor ações nesta área. Mediante consulta pública realizada com especialistas dos estados-membros (empresas e instituições da mídia, produtores de conteúdos, órgãos reguladores e associação de cidadãos) formulou-se uma definição europeia para literacia mediática: “a capacidade de aceder aos medias, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos medias e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diferentes contextos” (LOPES, 2012 p.5). Também Silva & Pereira (2011) no que respeita à União Europeia, referem-se à Conferência de Viena sobre Inclusão Digital (EC, 2008), que se focalizou no desenvolvimento de fatores de motivação e interesse pelo uso das TIC, de aumentar a confiança e segurança na sua utilização e de estimular a inclusão de grupos específicos alvo de exclusão (as mulheres, os idosos ou os menos escolarizados).

Considerando que as mídias ou meios de comunicação não são parciais, e que as notícias são produtos de uma seleção sistemática de informações que são socialmente construídas de acordo com o contexto político e social que se inserem (SOUSA, 2011), a literacia mediática seria a capacidade ou competência de desenvolver tanto a compreensão crítica e interpretação como ser capaz de fazer

¹ *Media* no português lusitano é o mesmo que mídia, meios de comunicação no Brasil.

um julgamento de valor e até mesmo produzir suas próprias mídias. Bulckingham (2003) complementa que o termo “Educação para os media” seria mais amplo do que “literacia mediática”, em suas palavras:

“Educação para os media, portanto, visa desenvolver tanto a compreensão crítica como a participação activa. Permite que os jovens interpretem e façam julgamentos informados como consumidores de media, mas também permite que eles se tornem produtores de media em seu próprio direito. Educação para os media anda á volta do desenvolvimento das capacidades críticas e criativas dos jovens”. (Bulckingham, 2003 p. 4)

Assim, o autor conclui que a educação para os medias conduz a níveis de literacia mediática. No entanto, Sousa (2011) afirma que essa perspectiva não é um consenso, justificando que no âmbito da Comissão Europeia foram produzidos vários documentos que tratam separadamente da educação para os medias e da literacia mediática. Em 1984, a UNESCO produziu um documento intitulado *L'éducation aux medias* (cit. *in* PINTO *et al*, 2011, p. 22) que reconhece a educação para os *media* e informações como fundamentais para a liberdade de expressão e informação; também para capacitar os cidadãos a entender as funções dos meios de comunicação, e ainda habilitá-los a avaliar criticamente os conteúdos e tomar decisões informadas como utilizadores e produtores de informação.

Também a UNESCO² publicou a Declaração do Fez sobre Literacia da Informação e dos Media que considera “a atual era digital e de convergência das tecnologias da comunicação carecem de literacia mediática e informativa, de modo a conseguir o desenvolvimento humano e sustentável e sociedades participativas”. O referido documento foi elaborado durante o 1º Fórum Internacional sobre Literacia da Informação e dos Media na cidade Marroquina de Fez promovido pela UNESCO em 2011. A literacia da informação e dos *medias* foi reafirmada como direito humano fundamental que deve ser assegurado a todo cidadão. No que diz respeito à educação o documento recomenda como metas “dotar professores e alunos com competências em literacia informativa e para os media de modo a edificar sociedades alfabetizadas neste âmbito, criando as condições para as sociedades do conhecimento”. Assim, entende-se que a literacia mediática está relacionada com a educação para tecnologias, sendo esta primeira imprescindível no processo de inclusão na era digital.

Embora exista uma tendência de que pessoas com mais anos de escolaridade apresentem melhores desempenhos no uso das tecnologias, o nível de literacia para os novos *media* não está relacionado apenas ao grau de escolaridade.

² UNESCO (2011). Recuperado em 15 abril de 2014, de: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>>.

Livingstone (2000, p. 2) explica esse fenômeno: “Isto porque a literacia mediática não é redutível a uma característica ou habilidade do usuário, mas é melhor compreendida como uma co-produção do engajamento interativo entre a tecnologia e o usuário”. Entende-se, portanto o porquê da habilidade que os jovens têm com o uso das tecnologias: o acesso precoce, o uso constante, e a facilidade de aprender corroboram para que estes possuam melhores habilidades no uso das tecnologias. Todavia, ressalta-se que a literacia vai além da capacidade de manuseio da mídia, ela perpassa pelo seu uso crítico e responsável.

Fazendo uma analogia da literacia com o letramento, Bakhtin (1992) analisa que um sujeito “letrado” é alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas socialmente e culturalmente. Nas diferentes esferas da vida (escolar, artística, política, profissional) este sujeito é capaz de acionar “modelos” correspondentes a situações específicas para interpretar, prever, criar, questionar, avaliar e escolher atitudes. Levando para o campo do uso das tecnologias, é importante que os professores integrem o computador e suas parafênias às suas práticas profissionais, transformando-as para melhor inseri-las no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital.

Na visão de Buzato (2006) o que se espera do professor, e também do aluno, é que os mesmos ultrapassem o limite do conhecimento das técnicas, símbolos ou habilidades associadas ao uso das TIC e sejam estimulados a praticar as TIC socialmente, dominem diferentes gêneros digitais que estão sendo construídos socialmente na teia de relações sociais. Conforme Freitas (2010, p. 348), o aluno “nativo digital” traz para a escola o que descobriu em suas navegações de internauta e está disposto a discutir com seus colegas e principalmente com o seu professor. Dessa forma,

[...] Ele não vê mais o professor como um transmissor ou a principal fonte de conhecimento, mas espera que ele se apresente como um orientador das discussões travadas em sala de aula ou mesmo nos ambientes *on-line* integrados às atividades escolares. A possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, que exige também novo perfil de professor. Cabe ao professor estar atento a essa nova fonte de informações para transformá-las, junto com os alunos, em conhecimento.

Assim, algumas das características da literacia mediática seria a capacidade de associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento. Neste sentido, o professor na era digital há de entender que não compete a ele ser o “difusor do conhecimento”, pois os meios tecnológicos já o fazem com certa eficácia. Antes precisa aprender a manipular a tecnologia e orientar os alunos a manipularem para que ambos não sejam manipulados por ela (ROMAN, 2006).

Segundo estudo³ realizado em 2013 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) – entidade oficial que coordena os serviços da web no país, apenas 2% dos professores brasileiros da rede pública urbana usam a tecnologia como suporte em sala de aula. Foram entrevistados pessoalmente 1.236 professores de mais de 570 escolas públicas de todas as regiões do Brasil, escolhidas aleatoriamente. O estudo constatou ainda que os que usam as tecnologias se limitam a ensinar os alunos a como utilizar o computador sem desenvolverem práticas pedagógicas. Porém, cabe ressaltar que não é por falta de acesso as tecnologias que esse fenômeno acontece, o estudo revelou que 92% dos docentes da rede pública já têm conexão à internet em casa e que 99% são considerados usuários em rede, ou seja, usaram a internet pelo menos uma vez nos últimos três meses. E das escolas visitadas, 89% possuem acesso à internet. Percebe-se com esses dados que políticas públicas voltadas a promover o acesso às tecnologias não tem sido suficientes para formar um professor preparado para a sociedade do conhecimento. Para tanto, projetos que proporcionem a literacia mediática aos professores e alunos são cruciais para promover a inclusão sociodigital.

4. A Inclusão sociodigital e a literacia mediática na formação do professor

A expressão “inclusão sociodigital”, também de caráter ideológico, pressupõe que a inclusão digital deve ser vista sob o ponto de vista ético e contribuir para uma sociedade igualitária com perspectivas de inclusão social. Silva et al (2005, p.32) analisa que:

[...] se a inclusão digital é uma necessidade inerente desse século, então isso significa que o “cidadão” do século XXI, entre outras coisas, deve considerar esse novo fator de cidadania, que é a inclusão digital. E que constitui uma questão ética oferecer essa oportunidade a todos, ou seja, o indivíduo tem o direito à inclusão digital, e o incluído tem o dever de reconhecer que esse direito deve ser estendido a todos. Dessa forma, inclusão digital é um processo que deve levar o indivíduo à aprendizagem no uso das TICs e ao acesso à informação disponível nas redes, especialmente aquela que fará diferença para a sua vida e para a comunidade na qual está inserido.

Portanto, programas de inclusão digital devem ser acompanhados de ações de aprendizagem com o uso das tecnologias e de atividades que sejam práticas e de interesse do aprendiz. Warschauer (2002), sugere um conceito alternativo da tecnologia para a inclusão social. Ele se baseia na analogia da alfabetização (citando Paulo Freire), para criticar os programas de inclusão digital que em algumas circunstâncias causam divisão ou exclusão digital e social. Para o autor, apenas

³ Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/27028/so-2-dos-professores-usam-tecnologia/>>. Acesso em 23 jan. 2014.

possibilitar o acesso as TIC por ofertar dispositivos ou máquinas com acesso a internet, não é suficiente para promover a inclusão sociodigital, assim como doar livros para uma pessoa analfabeta não irá alfabetizá-la. Warschauer destaca que a inclusão digital deve incluir uma série de recursos:

- Recursos físicos: acesso a computadores e conexão com a internet;
- Recursos digitais: material digital de interesse do usuário online;
- Recursos Humanos: Acompanhamento de monitores qualificados para alfabetização sobre o uso do computador e comunicação online.
- Recursos sociais: refere-se à comunidade, instituições e estruturas sociais que o indivíduo se relaciona.

Considerando esse modelo, os programas de inclusão digital, em especial os destinados aos professores da rede pública, e mesmo os cursos de formação de professores na modalidade a distância necessitam de uma boa estrutura física com bons computadores; proporcionar um material didático online de qualidade e interessante; possuir uma equipe de tutoria qualificada e ativa para acompanhamento dos alunos; promover atividades integrativas que insiram os professores no mundo digital (laboratórios, simuladores, salas virtuais, fóruns).

Portanto, nos processos de inclusão digital e da literacia mediática o capital técnico (acesso a máquinas) é importante, mas não é o único necessário. A questão do aspecto cognitivo (visão crítica e capacidade independente de uso e apropriação dos meios digitais) prescinde quaisquer iniciativas de formação. Nas palavras de Daley (2004 apud COSTA e LEMOS, 2005): “a exclusão digital mais importante não é o acesso a uma caixa. É a habilidade de se tornar poderoso com a linguagem que esta caixa trabalha. Senão somente poucos podem escrever com esta língua e todo o resto está reduzido a ser apenas leitores”. Nesse sentido, as competências da literacia mediática são fundamentais para a formação de sujeitos críticos, leitores e autores de mídias, conscientes do potencial bom ou ruim que estas produzem.

Cisler (2000) argumenta que existem graus de inclusão sociodigital. Para o autor não existe uma divisão binária entre os “ricos de informação” e os “sem total informação”, mas há uma gradação com base em diferentes graus de acesso à tecnologia da informação. Se compararmos um professor em São Paulo com uma excelente velocidade de conexão à internet em seu laboratório; um professor no interior do Tocantins que usa a *lan house* para enviar suas atividades do seu curso de formação a distância e um professor no Amazonas que mora numa aldeia indígena sem acesso a internet, teremos exemplos dos diferentes graus de inclusão sociodigital. Nesta perspectiva, a literacia mediática também é apresentada em diferentes níveis. Pesquisadores têm criado indicadores para medir o grau de literacia dos usuários das tecnologias, em especial professores e alunos (LOPES, 2011; JOÃO & MENEZES, 2008). De tal modo, a literacia mediática pode envolver dois diferentes níveis de complexidade: nível básico: utilizar e compreender diferentes mídias e o nível de maior complexidade: ser capaz de analisar a

informação contida nas mídias no sentido de fazer escolhas sobre o que vêem e os serviços que usam e proteger a si e suas famílias sobre material perigoso e ofensivo (JOÃO & MENEZES, 2008 apud OFCOM, 2004). O consenso que existe entre os teóricos da área é que a promoção da literacia mediática é um meio para promover o empoderamento e a autonomia na relação que as pessoas tem com as mídias, tornando-as incluídas socialmente.

Alguns autores, como Neri et al (2005) e Costa e Lemos (2005) acreditam que o acesso as TIC se configuram como uma forma de inclusão social e esta pode ser facilitadora para outras inclusões como econômica e cultural. Segundo os autores, o sujeito com acesso as tecnologias possui um canal privilegiado para a criação e a socialização de oportunidades de geração de renda e cidadania na era do conhecimento em que este se torna um capital imprescindível. O professor que está incluído digitalmente (não apenas com o acesso, mas de todas ferramentas técnicas e cognitivas) tem mais possibilidades de adquirir as competências da literacia mediática e usar a tecnologia na sua prática docente e tem capacidade para orientar seus alunos a produzirem conhecimento com uso das mídias.

5. A literacia mediática no Brasil

No Brasil, tem-se implementado políticas públicas de formação continuada a professores da rede básica utilizando as tecnologias de informação e comunicação. Projetos como PROINFO, TV Escola, Salto para o Futuro, UCA (Um Computador por Aluno), Mídias na Educação, PARFOR, UAB, entre outros, constituem iniciativas do governo de inserir as tecnologias no cotidiano dos professores e alunos da rede pública. Estudos recentes revelam que os professores em formação nestes programas encontram dificuldades com o uso das tecnologias, e existe um considerável índice de evasão ocasionada pela falta de fluência tecnológica (ATAÍDE, 2012; ALVES e FARIA, 2011; MENESES, 2011). Os problemas vão desde a falta de infraestrutura das escolas para efetivarem o programa a dificuldades dos professores em incorporar essa nova dinâmica escolar com uso das mídias. Entretanto, no Brasil, não existem registros de iniciativas voltadas para a capacitação dos professores para as competências da literacia mediática, fator que pode contribuir para o insucesso de alguns programas de inclusão digital direcionados para este público.

Este artigo buscou apresentar a literacia mediática como um possível instrumento de legitimação do capital cultural e social dos professores na intenção que estes conquistem sua autonomia e se tornem competentes ao lidarem com os nativos digitais presentes nas escolas e ao mesmo tempo sanar o abismo que existe entre estes com os não nativos por questão econômica e social. Ressaltamos que a inclusão sociodigital vai além de programas de oferta de computadores nas escolas

ou telecentros, e deve ser associada a acompanhamento pedagógico e técnico para a capacitação do uso das mídias inseridas num projeto que envolva a comunidade participante. Importante destacar que programas que promovam a literacia mediática na escola – a professores e alunos - ajudam a reduzir a divisão digital e a desigualdade social vigente na sociedade atual. Nesse sentido, de acordo com Silva & Pereira (2011), a escola pode desempenhar um importante papel no combate à divisão (exclusão) digital promovendo o desenvolvimento pleno da literacia mediática.

Referências

ATAIDE, Denyse Mota da Silva. *Letramento digital e formação de professores: limites e potencialidades na perspectiva do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor)*. Dissertação (Programa de Mestrado em Letras) Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-To, 2012.

ALVES, Elaine. FARIA, Denilda Caetano de. O curso de extensão mídias na educação na UFT: um estudo da evasão. In: 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2011, Porto Alegre. Anais, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BAKHTIN. M. *Estética da Criação Verbal* (1992). São Paulo: Martins Fontes.

BERGMANN, J. & A. SAMS (2012). *What IS the Flipped Class?* Disponível em: <<http://flipped-learning.com/?p=1073>>. Acesso em: 21 abril 2014.

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

BUZATO, M. E. K (2006). *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em 20 jan. 2014.

CASTELLS, M. (2007). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

COSTA, Leonardo Figueiredo; LEMOS, André (2005). *Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador*. *Revista Eptic On Line*, Set/dez 2005, v. VII n. 3. Disponível em: <<http://www.eptic.com.br/arquivos/Revistas/VII,n.3,2005/AndreLemos-LeonardoCosta.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

CISLER, Steve, 2000. "Subtract the digital divide," *San Jose Mercury* (15 January). Disponível em <<http://www.athenaalliance.org/rpapers/cisler.html>>. Acesso em: 20 abril 2014.

DAMASIO, Manuel José. *Contributos para a constituição de uma literacia mediática. Biblioteca Online de Ciências da Educação*. Disponível em <<http://bocc.ubi.pt/pag/damasio-manuel-literacia-mediatica.html>>. Acesso em: 20 abril 2014.

DEMO, Pedro. *Ambivalências da sociedade da Informação*. Revista Ciência da Informação, Brasília, v.29,n.2, p.37-42, maio/ago. 2000. Disponível em <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewArticle/250>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. *Educação Hoje – “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo, Atlas, 2009.

_____. *O olhar do educador e Novas Tecnologias*. Revista Educação Profissional –SENAC. Rio de Janeiro, v. 37, nº 2, mai./ago. 2011. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/372/artigo2.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2014.

EC - EUROPEAN COMMISSION (2008). *Digital Literacy- European Commission Working Paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group* (parte da iniciativa *inclusion Be Part of It!*). Disponível em <http://ec.europa.eu/Information_society/events/e_inclusion/2008/doc>. Acesso em: 21 abril 2014.

FREITAS, T. M. (2010) *Letramento digital e formação de professores*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.03, dez. 2010.

JOÃO, Silvia G. MENEZES, Isabel. *Construção e validação de indicadores de literacia mediática*. Comunicação e Sociedade, vol. 13, 2008, pp.55-68.

LOPES, Paula Cristina. Literacia(s) e Literacia mediática. CIES e-Working Papers nº110/2011. Lisboa, Portugal.

_____. *Literacia Mediática: novas competências para infoadictos*. Anais do VII Congresso Português de Sociologia. Universidade de Porto, Faculdade de Letras. 19 a 22 de junho de 2012.

MENESES, Soraia C. Pacheco. *UCA – Um computador por aluno: Era da inclusão digital*. In: Anais do XXII SBIE - XVII WIE, Aracaju, 2011. Disponível em

- <<http://ceie-sbc.tempsite.ws/pub/index.php/sbie/article/view/1656/1421>>. Acesso em 21 abr. 2014.
- MORAN, José Manuel. *Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias*. In ROMANOWSKY, Joana Paulin et al (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Vol. 2, Curitiba, Champagnat, 2004, p. 245-353.
- PRENSKY, M. (2001). *Digital natives, Digital Immigrants. On the Horizon*(nCB University Press) Vol. 9 no. 5, outubro. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1532742>>. Acesso em: 21 fev. 2014.
- PINTO, M. (coord.), PEREIRA, S., PEREIRA, L. & DIAS, T. D. (2011) *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*, Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social/CECS, Universidade do Minho.
- ROMAN, E. A. *Os desafios para o professor na era digital. Cadernos da Escola de Educação e Humanidades*, nº 3, 2006. Editora UNIBRASIL.
- SILVA, Helena, et al. *Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. Ciência da Informação*. [online], vol.34, n.1, p. 28-36, jan/abr, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf>> .Acesso em: 15 jan. 2014.
- SILVA, B. & PEREIRA, M^a. (2011). *O papel da escola no combate à divisão digital. Actas do XI Congresso Luso Afro Brasileiro, Diversidades e (Des)Igualdades*, Salvador, Universidade Federal da Bahia. Disponível em <<http://hdl.handle.net/1822/14365>>. Acesso em: 21 abril 2014.
- SOUSA, Vitor Manuel F. Oliveira de. *A Educação para os medias na formação inicial de professores*. IN: Relatório de Estágio no projecto "A Educação para os Media em Portugal - Experiências, Actores e Contextos", da Entidade Reguladora para a Comunicação Social e concretizado pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade(Universidade do Minho) 2011.
- WARSCHAUER, M. *Reconceptualizing the Digital Divide*. First Monday, v. 7, n. 7, jul. 2002. Disponível em:<http://firstmonday.org/issues/issue7_7/warschauer/index.html>. Acesso em: 12 abril 2014.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto PEST-OE/CED/UI1661/2014.