

Plano Nacional de Cinema: uma ferramenta para promover a Literacia mediática e a inclusão digital?

João Pinto¹

Teresa Cardoso²

Ana Isabel Soares³

Resumo

Neste texto, propomos refletir sobre a literacia mediática e a inclusão digital no contexto do Plano Nacional de Cinema. O nosso objetivo é compreender se esta iniciativa pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento de tais desígnios, entre outras competências, digitais e sociais, que atualmente integram a ideia de cidadania plena. Os referenciais utilizados no presente estudo indicam que, cada vez mais, as tecnologias e a globalização do mundo proporcionam novos estilos de vida, com os media a afastarem-se dos tradicionais meios físicos e a convergirem para meios *online*, além de serem mediados por dispositivos eletrónicos, que se tornam quase como prolongamentos do corpo humano. Torna-se imprescindível uma preparação adequada do cidadão contemporâneo para (sobre)viver numa sociedade altamente mediatizada, que capacite todos para o acesso a novos meios de comunicação, para a compreensão e a avaliação crítica da informação, e para a criação de conteúdos. A Escola é responsável pelo acompanhamento desta evolução e pela preparação do indivíduo para novos desafios sociais e profissionais, logo, torna-se fundamental interligar a literacia mediática, o currículo e as atividades escolares. Verificamos que o Plano Nacional de Cinema permite concretizar um trabalho importante em prol da literacia mediática e da inclusão digital, apoiando escolas e professores na realização de atividades transdisciplinares, em que o Cinema surge como recurso mediático. É possível, pois, concluir que esta iniciativa governamental constitui uma ferramenta promotora da literacia mediática e da inclusão digital, contribuindo para o fortalecimento da cidadania digital e de uma sociedade da informação mais inclusiva.

Palavras-chave: Plano Nacional de Cinema, Literacia mediática, Inclusão digital, Educação, Cinema.

¹ CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Universidade do Algarve (PORTUGAL), joao.pinto@uab.pt

² Universidade Aberta (PORTUGAL), LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, Teresa.Cardoso@uab.pt

³ Universidade do Algarve (PORTUGAL), CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação, asoares@ualg.pt

Abstract

In this text, we propose to reflect about media literacy and digital inclusion in the context of the Portuguese National Film Plan. Our goal is to understand whether this initiative can be a tool for the development of such designs, among other digital and social skills, which are currently required for the idea of a full citizenship. Our benchmarks indicate that, increasingly, world technologies and globalization provide new lifestyles, with the media moving away from traditional physical means and converging to online media, besides being mediated by electronic devices, which become almost like extensions of the human body. This scenario makes adequate preparation essential for the contemporary citizen for the survival in a highly mediated society, that empowers everyone to access new media, for the understanding and critical evaluation of information, and for the creation of content. The School has the responsibility to monitor this evolution and prepare the individual for new social and professional challenges: therefore, it is essential to link media literacy with curriculum and school activities. We checked that the Portuguese National Film Plan allows for carrying out an important work in favor of media literacy and digital inclusion, supporting schools and teachers in the realization of transdisciplinary activities, in which cinema emerges as a media resource. It is therefore possible to conclude that this government initiative is a tool that advocates media literacy and digital inclusion, contributing to the strengthening of digital citizenship and a more inclusive information society.

Keywords: Portuguese National Film Plan, Media literacy, Digital inclusion, Education, Cinema.

Introdução

Os avanços tecnológicos ocorridos no século passado, tendo a *Internet* como expoente máximo da revolução digital, provocaram fortes impactos na sociedade atual, tanto na forma de comunicar, como, sobretudo, na forma como cada cidadão se apropria da informação, a processa e a divulga. Para Castells (2011), a revolução tecnológica fez emergir uma sociedade em rede na qual as pessoas se veem como cidadãos ativos, construtores da inteligência coletiva, nomeadamente na aceção de Lévy (1997) – e não já apenas consumidores passivos de uma cultura criada pelos outros. As redes sociais tornaram-se onnipresentes na sociedade e constituem-se enquanto novos meios de difusão, com inovadoras possibilidades de interações. Além disso, e conforme Reia-Baptista constatou (2006, p. 2), há que considerar o surgimento de novos dispositivos de comunicação no quotidiano, que revolucionou a forma como é vivenciado o audiovisual em particular.

Esta realidade reporta-nos à temática das novas literacias, conceito situado além do tradicional, e que se associa à alfabetização (de leitura e de

escrita) ou, mais recentemente, à capacidade de manipulação das tecnologias digitais, vulgarmente designada como literacia digital. Pode afirmar-se que, de um ponto de vista histórico, cada etapa de desenvolvimento dos meios de comunicação implica a necessidade de desenvolvimento de novas competências e, conseqüentemente, um diferente modelo de literacia. Assim, ao considerar-se que a literacia mediática emerge dos novos ambientes de comunicação baseados em novas tecnologias digitais, esta pode ser definida como a capacidade de aceder aos media, de compreender e de avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos, e de criar comunicações em diversos contextos; num entendimento geral, a literacia para os media “diz respeito a todos os tipos de media, designadamente, televisão, cinema, vídeo, rádio, videojogos, imprensa e *Internet*” (Vieira, 2008, p. 195).

O cinema tem-se constituído como uma das mais completas formas de expressão cultural e social, numa sociedade altamente mediatizada. Torna-se, portanto, indispensável uma reflexão sobre os contributos desta arte para promover as novas literacias exigidas aos cidadãos – afinal, competências essenciais da e na sociedade contemporânea. Neste âmbito, enquanto arte-audiovisual, o cinema sempre assumiu um papel educacional na sociedade; encontra agora novas possibilidades e caminhos para intervir, contando com públicos participativos, que podem ser produtores de conteúdos audiovisuais no seu quotidiano (Oliveira & Caetano, 2017, p. 55). É no pressuposto destas considerações que em 2013 é criado o Plano Nacional de Cinema (PNC), iniciativa governamental direcionada para o contexto escolar, que visa precisamente educar crianças e jovens para a linguagem do cinema e, conseqüentemente, para a leitura e interpretação das imagens em movimento, assim preparando-os para serem melhores cidadãos nesta sociedade, como antes referido, cada vez mais audiovisual e mediatizada.

A reflexão a que se aludiu no parágrafo anterior pode ser circunscrita a partir daquela iniciativa conjunta do então Ministério da Educação e Ciência e do Secretário de Estado da Cultura (aliás, conforme assumido no contexto de uma investigação em curso⁴, que tem por objeto de estudo o PNC e por fundamentos enquadradores, entre outras, as noções de educação aberta e audiovisuais, perspetivados sob a tríade Educação, Cinema e Redes Sociais). Deste modo, o presente texto retoma a finalidade de contribuir para essa reflexão, convocando os referenciais mencionados, em estreita articulação com a Literacia mediática, mas também com a inclusão digital, o que se reveste da maior acuidade, tanto mais porque a educação para os

⁴ Projeto de investigação com o título provisório “Educação, Cinema, Redes Sociais: um estudo sobre o Plano Nacional de Cinema”, realizado no contexto da tese do primeiro autor no Doutoramento em Média-Arte Digital (Universidade Aberta e Universidade do Algarve) e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/137359/2018).

media e o desenvolvimento das novas literacias são constructos da inclusão e da cidadania.

Desta forma, o presente texto começa por refletir sobre o cinema e a educação no contexto dos novos paradigmas da sociedade, prosseguindo em torno das novas literacias e depois particularmente na contribuição do PNC para a Literacia mediática, que precede a conclusão.

1. O cinema e a educação no contexto dos novos paradigmas da sociedade

O entendimento do cinema enquanto manifestação artística remonta ao início do século XX. Pacheco (2018, p. 97) recorda que uma das iniciativas decisivas para aquela compreensão foi a palestra realizada em 1911 por Ricciotto Canudo, mais tarde publicada com o nome de “Manifeste des Sept Arts” (Canudo, 1924, p. 3), na qual o teórico elevava o cinema à categoria de sétima arte, “conferindo-lhe um carácter estético” e reconhecendo “o cinema enquanto linguagem, capaz de renovar, transformar e difundir as outras Artes, num projeto de Arte Total” (Brandão, 2008, p. 7).

Depois de uma fase inicial, em que a exibição dos filmes era a demonstração de uma novidade, o cinema começa a evoluir para a arte. As histórias contadas pelos filmes passam a evidenciar as construções narrativas com enredos, personagens e outros elementos não tão evidentes nas primeiras experiências cinematográficas, e o cinema ganha um cada vez mais apurado sentido estético – acima de tudo, passava a ser entendido e a entender-se a si mesmo enquanto forma ou expressão artística. Apesar disto, a ambivalência do cinema de arte ou de indústria lazer/entretenimento é uma questão tão antiga quanto o próprio cinema, algo que se reflete na forma como é entendido, por exemplo, pelos agentes educativos.

Considerando a diversidade de saberes integrados num filme, entendemos que a sua exibição transporta muito mais do que um estímulo audiovisual ou a mera ilustração da realidade. A utilização do cinema na área da educação pode ser, assim, um meio de ensino-aprendizagem, que possibilita focar aspetos sociais, culturais, históricos, literários e políticos. Em contexto de sala de aula, a sua utilização é vista por Silva (2007) como elemento fundamental para romper barreiras entre o quotidiano da escola e a vida fora dela, diminuir divisões metodológicas entre o pensar, o sentir e o aprender, ampliando a possibilidade de escuta e reflexão do aluno. Trevizan & Crepaldi (2009, p. 186), citados por Alves da Silva (2014), mencionam que “a linguagem audiovisual é bastante atraente e pode produzir experiências diferenciadas e enriquecedoras na sala de aula” (p. 363). Portanto, conclui o autor, “os filmes podem ser utilizados como uma ‘porta de acesso’ a informações geradoras de conhecimento, que não se esgotam em si mesmas” (p. 369). Também Linhares e Ávila (2017, p. 89) concluíram que “as

aproximações do cinema e da educação são múltiplas e complexas, extrapolando a simples associação do filme ao conteúdo”. Pelo contrário, devem contemplar, através da análise fílmica, um amplo processo de percepção e de reflexão sobre os saberes e as práticas inerentes à linguagem cinematográfica, de forma a tornar possível a realização de aprendizagens que possam conduzir à construção do conhecimento. Ora, ao olharmos para a sociedade atual, nomeadamente para a forma como são criados, distribuídos e consumidos os conteúdos, apercebemo-nos de que as sinergias entre o cinema e a educação se tornaram fundamentais para a educação das crianças e dos jovens, e são uma via de se construírem cidadãos com consciência crítica (Clark, Jimenez, & Suskin, 2019, p. 82), atores de uma cidadania inclusiva e responsável.

De facto, vivemos numa sociedade tecnológica, altamente mediatizada em que a imagem, nas suas várias formas, assume o predomínio dos conteúdos. O vídeo tem conquistado particular destaque nas redes sociais, evidenciando um crescente interesse em “contar histórias com imagens, sons e movimentos” (Fantin, 2007, p. 1), dinâmica que remete para a essência do cinema. Esta realidade também tem implicações na forma como as aprendizagens são realizadas, tanto em contextos formais e/ou escolarizados, como informais. A educação deverá, assim, “considerar novos rumos, estratégias e metodologias, para que possa responder às necessidades dos indivíduos e instituições” (Pinto, 2017, p. 8), porque a (r)evolução tecnológica fez emergir um novo paradigma social, descrito por Castells (2011) como sociedade em rede, com “impactos no estilo de vida e no comportamento dos indivíduos na sociedade, bem como na forma de aprenderem” (Pinto & Cardoso, 2017, p. 79). Estas transformações deram poder aos utilizadores, que deixam de ser meros consumidores de conteúdos, e passam a constituir-se como seus produtores. Bruns (2006) definiu esta nova atitude no termo *Producers* (p. 3), conceito que emerge de fenómenos como a cibercultura⁵ e a cultura participatória⁶, com implicações transversais às várias dimensões da vida dos indivíduos. Este cenário suscita novos sentidos e desafios à educação, uma vez que agora existe “um enorme potencial de partilha de conhecimento” (Santos, 2012, p. 83), fator fundamental para incentivar a cultura da participação, procurando a conectividade, a interatividade e a cooperação permitidas pelos sistemas da Web 2.0, com reflexos tanto nos modos de ensinar como de aprender, quer na escola como fora dela, ao longo da vida.

⁵ Lévy (1999) definiu cibercultura como um “conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 17).

⁶ Rheingold (2012) defende a “emergência de uma cultura participativa. As pessoas que acham que são capazes de criar e também de consumir são cidadãos diferentes. E as suas participações tornam a sociedade diferente e melhor” (p. 249).

Em suma, vive-se hoje numa era digital que trouxe novas formas de comunicação, uma maior diversidade de conteúdos, diferentes modos de acesso e práticas de consumo e envolvimento com os conteúdos. Uma realidade que traz novas exigências, mas também novas oportunidades, não apenas, embora igualmente, à educação, convocando para a equação social as novas literacias e a inclusão digital.

2. As novas literacias no contexto de uma sociedade em rede

A já referida revolução digital, com impacto global no início deste século, tornou as novas literacias em conceitos-chave para uma sociedade em rede (Castells, 2011) mediada por tecnologias digitais. Numa época em que os indivíduos interagem quotidianamente com os mais variados conteúdos digitais, numa espécie de “tsunami mediático” (Trültzsch-Wijnen, 2019, p. 61), é fundamental a mobilização de competências que possibilitem uma análise e reflexão crítica da informação recebida, mas também de competências para interagir com os outros de forma eficaz. Ou seja, implica ainda que o indivíduo saiba construir novos conhecimentos e lógicas de comunicação num novo contexto social. Porque “só o conhecimento nos permite sermos utilizadores conscientes e responsáveis das tecnologias digitais, apropriando-nos delas e moldando-as de modo a serem auxiliares na construção de um estilo de vida melhor, de uma sociedade melhor” (Dias, 2014, p. 94), promotora de uma cultura de tolerância e inclusão no espaço digital.

Mas nesse mundo cada vez mais digital são exigidas mais competências e outras *skills*, consonantes com os novos estilos de vida, de que se salienta, também, a literacia digital. Além da simples utilização dos computadores e da *Internet*, a literacia digital envolve capacidades para lidar com as informações recolhidas para a sua utilização de forma efetiva e construtiva. Para Correia (2009), este modelo de literacia implica mais do que o manuseamento de tecnologia e tem consequências em operações cognitivas como, por exemplo, pesquisar informação num motor de pesquisa, enviar uma mensagem de correio eletrónico, trabalhar com uma base de dados, elaborar uma folha de cálculo e tecer conclusões, utilizar uma ferramenta de conversação síncrona, partilhar a análise num blogue ou numa rede social. Tais tarefas implicam processos de aprendizagem e capacidades que “representam um fator crítico de sucesso e bem-estar da sociedade do conhecimento” (Correia, 2009, p. 30). Segundo Loureiro & Rocha (2012), a mobilização destas competências passa “pela transdisciplinaridade, pela inteligência social, pela capacidade de pensamento adaptativo (...), pela colaboração virtual, por competências transculturais, entre outras” (p. 2728). Assim, podemos dizer que esta literacia traduz a capacidade que uma pessoa tem de “desempenhar tarefas em ambientes digitais (...) para reproduzir [informações] através de manipulação digital, e avaliar e aplicar novos

conhecimentos adquiridos em ambientes digitais” (*idem*, p. 2730). Ora, tal implica que o indivíduo esteja apto “para proceder a ações digitais no campo do trabalho, educação, lazer e outros aspetos do quotidiano” (Martin, 2005, p. 130), o que configura um processo de aprendizagem ao longo da vida.

Recentemente, e no âmbito da iniciativa nacional INCoDe.2030⁷, a literacia digital é incluída de modo abrangente no conceito de competências digitais, e é entendida como a “capacidade de aceder aos meios digitais e às TIC, para compreender e avaliar criticamente conteúdos, bem como comunicar eficazmente), assim como de produção de novos conhecimentos através de atividades de investigação, desenvolvendo-se à luz de matérias que incluem o processamento de informação, a comunicação e interação e o desenvolvimento e produção de conteúdos digitais” (p. 4).

Atualmente, pois, parece-nos incontornável considerar a utilização da expressão literacia mediática como chapéu teórico referenciador destas novas literacias sobre as quais temos vindo a refletir, uma vez que ela é vista como a “fusão dos media eletrónicos [comunicação de massas] e dos media digitais [comunicação multimédia]” (Vieira, 2008, p. 200). Vieira esclarece ainda que a literacia para os media “diz respeito a todos os tipos de media, designadamente, televisão, cinema, vídeo, rádio, videojogos, imprensa e *Internet* e outras novas tecnologias digitais da comunicação”, emergindo com os ambientes de comunicação baseados nas novas tecnologias. Pode ser definida como “a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (*idem*, p. 195), e constitui-se como o “núcleo central das competências necessárias para se enfrentar o século XXI” (Cunha, 2016, p. 57). Para o Observatório sobre Média, Informação e Literacia (MILOBS)⁸, trata-se ainda de tomar consciência sobre as motivações das transações emocionais e afetivas, de se posicionar e de adotar comportamentos conscientes e críticos, valores nucleares para a construção de novas formas de cidadania, digitalmente, inclusivas.

É neste contexto multimédia, de sinergias entre os diversos tipos conteúdos de informação, que a literacia fílmica parece tornar-se um requisito fundamental para a vida quotidiana de qualquer cidadão. Cunha (2016, p. 97) constata que existe um ambiente de convergência, uma vez que o conhecimento sobre a linguagem estética e os ambientes do cinema pode favorecer a literacia mediática e a inclusão digital. De facto, conforme constata Macedo (2016), “o filme, nas suas muitas formas, tornou-se um dos instrumentos mais importantes para uma literacia mediática multidimensional e multicultural” (p. 152). Assim, é pertinente revisitar a definição de literacia fílmica proposta pela Comissão Europeia (2013), que a

⁷ www.incode2030.gov.pt

⁸ <http://milobs.pt/literacia-para-os-media/conceitos-e-metodologias/>

associa à capacidade de se ser consciente e curioso na escolha de filmes; a competência de ver criticamente um filme e analisar o seu conteúdo, tanto nos aspetos cinematográficos como técnicos; e a capacidade de manipular a sua linguagem e recursos técnicos num movimento criativo de produção de imagem.

A literacia fílmica está, pois, intimamente relacionada com o cinema e, de certa forma, esteve presente desde o seu início. Para ilustrar a necessidade precoce de uma tal literacia, recuemos até à exibição das primeiras imagens em movimento pelos irmãos Lumière, no *Grand Café* em Paris. O evento ocorreu a 28 de dezembro de 1895:

“O frio era intenso, mas não amedrontava as pessoas que aguardavam a sua vez para entrar. No interior do Salão Indiano, os irmãos Lumière, Auguste e Louis, exibiam uma produção repleta de luz, cores e movimentos denominada a Chegada de um trem à estação de la Ciotat para outra centena de pessoas que se encontravam sentadas diante de um pano branco a assistir encantadas a projeção. A certa altura, um trem avança em direção à plateia. Apavorados, alguns abandonaram a sala correndo, mas outros permaneceram durante os 20 minutos ao qual durou o espetáculo.” (Silva, 2015, p. 140)

Esta descrição remete para a necessidade de um entendimento (correto) das imagens que o espectador visiona. Na perspetiva de quem nunca antes havia experienciado tais imagens, seria expectável a perceção do perigo iminente, pois o movimento de um comboio a deslocar-se na direção do espectador é uma situação que induz a sensação de algum risco. Ao refletir sobre a atitude dos espectadores que “abandonaram a sala correndo”, é possível inferir que emerge uma necessidade de interpretação (correta) das imagens, ou seja, que se evoca um apelo à literacia fílmica, mesmo se ainda sem uma designação conscientemente estabilizada, de modo explícito. Num outro exemplo da mesma época, note-se a função dos “explicadores” (também conhecidos pelo termo francês *bonimenteurs*), os quais comentavam as imagens, a partir da penumbra da sala de projeção, de forma a torná-las mais compreensíveis para público. Para Alovísio (2019), esta necessidade justificava-se porque, na altura, “os filmes eram compostos por poucos enquadramentos, e a história era incerta e lacunar” (p. 38); com a evolução das técnicas cinematográficas, nomeadamente de montagem, e com o recurso às legendas e aos intertítulos, esta função foi desaparecendo.

Talvez o início do século XIX seja um momento prematuro para consolidar uma terminologia em torno do conceito de literacias, até porque a vulgarização dos media (em que se inclui o cinema) surge mais tarde. Contudo, os casos descritos parecem apontar para a emergência de uma literacia fílmica a par da emergência do próprio cinema. Entretanto, com a crescente importância do vídeo na sociedade e a “quase onipresença das imagens em movimento” (Furtado & Edgar, 2016, p. 10) nos media, a literacia

fílmica ganhou maior importância: deixa de ser entendida como exclusiva do cinema e passa a abranger quaisquer conteúdos com imagens em movimento. Tavares (2017) sublinha que é fundamental que, antes de tudo, saibamos contextualizar as imagens e descodificar o seu funcionamento, sobretudo, porque o cinema é também o modelo que diversos outros meios utilizam para as criar.

De facto, embora no passado a literacia fílmica já tivesse sido objeto de preocupações, de âmbito cultural, social e pedagógico, só mais recentemente se podem encontrar diversas iniciativas que, de uma forma ou de outra, promoveram, e ainda promovem, as literacias fílmicas. Macedo (2016, p. 157) aponta os exemplos dos Cineclubes, dos festivais de cinema, dos circuitos alternativos de exibição, das associações culturais, da programação de salas municipais, e aqui acrescentamos os casos das instituições de promoção da atividade cinematográfica, de projetos escolares, entre outras iniciativas, muitas das quais sem terem necessariamente divulgação alargada ou uma organização formalmente instituída, mas que cumprem uma missão em prol da literacia fílmica. Além destas, refira-se o PNC, enquanto iniciativa do governo português, com foco nas escolas, que não substitui tais ações, mas que procura integrá-las nas suas atividades, potenciando sinergias em torno das boas práticas no campo da utilização do cinema em contexto escolar. É sobre esta iniciativa que focamos o nosso olhar, no próximo ponto.

3. O PNC no contexto da literacia mediática

O PNC começou a ser implementado no ano letivo de 2012/2013, em 23 escolas (Moreira, 2017, p. 24), chegando, atualmente, a “todos os distritos, assim como às regiões autónomas dos Açores e Madeira” e a “algumas escolas estrangeiras” (Moreira, 2017, p. 27). Na sua criação, procurou replicar uma iniciativa aplicada com sucesso nos anos anteriores na região do Algarve, denominada “projeto Juventude-Cinema-Escola (JCE) da Direção Regional do Algarve em parceria com o Cineclub de Faro” (Neves, 2011, p. 58). Ao pretender “educar para a linguagem da sétima arte, formar novos públicos e novos espetadores” (Moreira, 2017, p. 7), o PNC visa promover a literacia na leitura e na interpretação de imagens em movimento, aprofundar a capacidade de interpretação dos filmes e refletir sobre a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, social e pessoal. Portanto, a visão do PNC enquadra-se numa visão de que o cinema no contexto da educação pode ser compreendido nas dimensões estética, cognitiva, social e psicológicas, e de que, consequentemente, é possível abordá-lo “como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos” (Fantin, 2007, p. 1). Neste sentido, é essencial uma tomada de consciência sobre os estados emocionais desencadeados perante as imagens fílmicas que cada indivíduo recebe, dado que se trata de um processo

potencialmente mobilizador das novas literacias para os media, “mas também de uma reflexão cognitiva acerca de si mesmo e do lugar que ocupa em relação com os outros indivíduos, infinitos pontos nesta rede social em que coabitamos” (Pinto, Cardoso & Soares, 2019, p. 57).

Se, por um lado, o PNC assume a finalidade de preparar os alunos para melhor interpretarem o cinema e, conseqüentemente, serem melhores consumidores de filmes, por outro, estará também a formá-los para compreenderem o cinema pela experimentação prática das suas técnicas, um saber que irão transportar para as suas vivências quotidianas. Numa primeira abordagem, verificamos que as orientações governamentais enunciavam objetivos mais associados a uma perspetiva tradicional do cinema: “a) Formar os públicos escolares de modo a garantir-lhes os instrumentos básicos de ‘leitura’ e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando-lhes o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida; b) Valorizar o cinema enquanto arte junto das escolas e da restante comunidade educativa” (Macedo, 2016, p. 157). Mas também, e como anteriormente aludido, “visa formar novos públicos, novos espectadores para o Cinema” (Moreira, 2017, p. vii), em moldes inovadores na promoção da literacia e captação de novos públicos, conforme referenciado por Pacheco (2018, p. 203), o que abre espaço à evolução para melhor se adaptar às características e necessidades desses públicos.

Quando Moreira (2017) recorda que o PNC pretende criar um “novo tipo de espectador que não frequente unicamente as salas comerciais” (p. 4), remete para e antecipa até a realidade de, atualmente, os espectadores se encontrarem afastados do modo mais tradicional de ver filmes. Os estilos de vida digital fazem dos indivíduos seres consumidores de cinema noutros espaços e com outros recursos (através da *Internet*, nos *smartphones*, etc.), pelos quais e com os quais se interage de forma que até há pouco tempo era impensável. Se no passado ir ao cinema era um acontecimento de alguma relevância e formalidade, com lugar marcado numa sala de espetáculos com lotação para centenas de espetadores, hoje ver um filme é também, e porventura acima de tudo, uma atividade quotidiana e informal que pode ter lugar em qualquer lugar, a qualquer hora, e em isolamento do resto da comunidade. Gumbrecht (2014, p. 87) observa mesmo, a este propósito, que muitos consumidores o experienciam sozinhos, numa espécie de “redução” do seu corpo à posição de sentado em frente a um ecrã mínimo. De facto, parece existir um enorme público, que inclui as novas gerações, entre as quais as dos nativos digitais⁹, que se habituaram a ver os conteúdos audiovisuais a

⁹ Segundo Prensky (2001), nativos digitais são os indivíduos que nasceram já depois da democratização das tecnologias digitais e, por esta razão, conseguiram incorporá-las no seu quotidiano. Utilizando as tecnologias como ferramenta útil na sua vida e nas relações sociais, passam grande parte das suas vidas imersos na tecnologia digital. Isto é, “os jogos de computadores, e-mail, a *Internet*, os telemóveis e as mensagens instantâneas são partes integrantes de suas vidas” (Prensky, 2001, p. 2). Para os

partir de outros meios, media e formatos. Neste sentido, torna-se necessário trazer as novas gerações para o cinema, na sua polissemia plural de espaço e tempo, e, ainda, citando novamente Fantin (2007, p. 1), de “instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos”. Ao promover o encontro das novas gerações com o cinema, como preconiza também o PNC, será possível fazer (res)surgir o cinema como forma de melhor interpretar a essência da imagem em movimento e, simultaneamente, enquanto estratégia de capacitação para o domínio da literacia mediática. Em suma, antes de concluir, de acordo com Reia-Baptista (2008), “é urgente abordar o filme, as suas linguagens e apropriações como principal veículo de literacia mediática, tendo ainda presente a importância deste meio na construção de representações sociais” (p. 8) e de integração social dos cidadãos.

Conclusão

Ao longo deste texto, foi possível constatar que a evolução tecnológica tem vindo a provocar transformações, nomeadamente sociais e educacionais, as quais, por sua vez, também têm vindo a suscitar transformações, nomeadamente ao nível da mobilização de múltiplas competências por parte dos cidadãos, emergindo, entre outras, a necessidade de promover a aquisição e o desenvolvimento de novas literacias. Assim, ao pretender educar para a linguagem da sétima arte e formar novos públicos e novos espetadores, o PNC surge como um contributo para a literacia mediática. Ao promover a literacia na leitura e na interpretação de imagens em movimento, e ao aprofundar a capacidade de interpretação dos filmes, constitui-se como uma mais-valia para o desenvolvimento cultural, social e pessoal das crianças e jovens. Dito de outro modo, como o PNC pretende preparar os alunos para melhor interpretar o cinema e, portanto, serem melhores consumidores de filmes, e ainda formá-los para compreenderem o cinema pela experimentação prática das suas técnicas, estará a contribuir para melhor compreenderem os conteúdos visuais com que interagem. Estas competências não serão de negligenciar, tanto mais que se espera possam ativá-las no seu percurso, pessoal e escolar, agora e no futuro, também profissional, como cidadãos ativos e implicados numa sociedade digital e mediatizada.

Recuperando a pergunta que incorpora o título deste texto, defendemos que o PNC se constitui como uma ferramenta de promoção da literacia para os media nos novos contextos dos audiovisuais, em que a

nativos digitais as informações são maleáveis, porque as controlam e reconfiguram de novas formas. São considerados indivíduos criativos, com grandes capacidades de interação social através das novas plataformas sociais e de realização de atividades simultâneas, não conhecendo, no limite, nenhuma vida *offline*.

educação para o cinema assume um importante papel, além de almejar a preparação do indivíduo para saber interpretar e compreender o cinema e contribuir igualmente para prepará-lo para ser melhor consumidor/produtor/distribuidor de conteúdos audiovisuais, na perspetiva de uma cidadania digital mais inclusiva e responsável – em suma, de uma cidadania mais plena.

Referências bibliográficas

- Alovisio, S. (2019) O cinema das origens e o nascimento da narrativa cinematográfica. In P. Bertetto (Dir.) Uma história do Cinema. Lisboa: Texto & Grafia.
- Alves da Silva, J. (2014). Cinema e educação: o uso de filmes na escola. Revista Intersaberes, (pp. 361-373). ISSN 1809-7286. Consultado em outubro, 2020, em www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/642/421
- Brandão, H. S. M. (2008). A fábrica de imagens: o cinema como arte plástica e rítmica (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado em outubro, 2020, em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/341/1/19611_ulfl068913_tm.pdf
- Bruns, A. (2006). Towards Produsage: Futures for User-Led Content Production. In Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology, 2 (pp. 275-284). Consultado em outubro, 2020, em <https://eprints.qut.edu.au/4863>
- Canudo, R. (1911). La naissance d'un sixième art. Essai sur le cinématographe. Les entretiens idéalistes, X(6), (pp. 169-179). Consultado em dezembro, 2020, em www.film.uzh.ch/dam/jcr:cde830ca-7203-4040-84cb-c93b92ac8f5f/canudo_1922b_Manifeste%20des%20sept%20arts-Prim%C3%A4rquelle.pdf
- Canudo, R. (1924). La Gazette des Sept Arts. 10, Paris. Consultado em outubro, 2020, em www.cineressources.net/consultationPdf/web/o002/2687.pdf
- Castells, M. (2011). A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura (4th ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clark, L. S., Jimenez, C., & Suskin, B. (2019). Literacias cívico-mediáticas. In Maria José Brites, I. A. Silva, & Marisa Torres da (Eds.), Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar (pp. 81-85). Braga: CECS-Cen. Consultado em outubro, 2020, em www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/3188/3082
- Correia, A. (2002). Information Literacy for an Active and Effective Citizenship. In White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National

- Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts. Prague. Consultado em outubro, 2020, em <https://pdfs.semanticscholar.org/a0e6/7eab49d5e6e01fe49270a15018088949ab6a.pdf>
- Correia, A. A. P. (2009). Literacia digital e aprendizagem informal em modelo de web participativa (Dissertação de mestrado). Lisboa: ISCTE. Consultado em novembro, 2020, em <http://hdl.handle.net/10071/4239>
- Cunha, R. P. M. (2016). Cinema e Educação. Estudos de caso no Brasil e em Portugal. Lisboa: Universidade Nova. Consultado em outubro, 2020, em <https://run.unl.pt/handle/10362/18469>
- Dias, P. (2014). Viver na Sociedade Digital - Tecnologias digitais, novas práticas e mudanças sociais Lisboa: Editora Principia
- Fantin, M. (2007). Média-Educação e Cinema na Escola. Revista Teias, v. 8, n. 14-15. Consultado em outubro, 2020, em www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978
- Furtado, I., & Edgar, M. (2016). Educação e Conhecimento na Sociedade Imagética. In Gestão, Ensino e Tecnologias: Práticas Docentes, Experiências e Tecnologias Digitais. Pontes Editores.
- Gumbrecht, H. U. (2014). Nosso Amplo Presente: O tempo e a cultura contemporânea (Trad. de A. I. Soares). São Paulo: UNESP.
- Lévy, P. (1999). Cibercultura. São Paulo – Brasil: Editora 34.
- Linhares, N., & Ávila, É. (2017). Cinema e educação para além do conteúdo. Revista Tempos e Espaços em Educação, 10(21), 89. Consultado em outubro, 2020, em <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i21.6335>
- Loureiro, A., & Rocha, D. (2012). Literacia Digital e Literacia da Informação - Competências de uma Era Digital. Atas do ticEDUCA2012 – II Congresso Internacional TIC e Educação (pp. 2726-2738). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Macedo, I. M. (2016). Migrações, memória cultural e representações identitárias: a literacia fílmica na promoção do Diálogo Intercultural (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Consultado em dezembro, 2020, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48712>
- Martin, A. (2005). DigEuLit - a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. International Journal of eLiteracy. Journal of eLiteracy, Vol 2 (2005), (pp.130-136). University of Glasgow. Consultado em novembro, 2020, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1923&rep=rep1&type=pdf>
- Moreira, C. (2017). O Cinema chega às Escolas: a importância do Plano Nacional de Cinema (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior. Consultado em outubro, 2020, em <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/6706>

- Neves, P. J. F. B. (2011). O Cinema na Escola – Estudo de caso – a disciplina de opção de cinema no 3.º ciclo, no Algarve Percurso e efeitos no tempo (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve Consultado em outubro, 2020, em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/2761/1/TeseFelixFinal.pdf>
- Oliveira, A. (2019). Literacia Mediática – Um projeto em curso. O desenho de um caminho para refletir sobre a Literacia Mediática e a sua dimensão criativa. Revista Comunicando, 8, 9–35. Consultado em outubro, 2020, em www.revistacomunicando.sopcom.pt/ficheiros/20191101-8_ana_oliveira_literacia_medi_tica_um_projeto_em_curso.pdf
- Oliveira, L. (2019). Literacia digital e metodologias Literacia. In M. J. Brites, I. Amaral, & M. T. da Silva (Eds.), Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar (pp. 97-99). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho. Consultado em outubro, 2020, em <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2019/12/Literacias-C%3%ADvicas-Refletir-e-Praticar.pdf>
- Oliveira, S., & Caetano, R. (2017). Literacia para os média e cidadania global: caixa de ferramentas. Lisboa: CIDAC/ Par. Consultado em novembro, 2020, em www.cidac.pt/files/2114/8597/6548/20170117_LMedia_cor_150dpi.pdf
- Pacheco, R. (2018). Arte, Entretenimento e Política: O Cinema no Contexto Educativo. Diálogos com Arte – Revista de Arte, cultura e Educação. Consultado em outubro, 2020, em https://ciac.pt/wp-content/uploads/2018/06/Arte-Entretenimento-e-Política_O-Cinema-no-Contexto-Educativo.pdf
- Pinto & Cardoso (2017). Redes Sociais e Educação Aberta: Que relação? In P. Torres (Ed.) Redes e Mídias Sociais, 2.ª edição (pp. 75-92) Curitiba: Appris Editora. Consultado em outubro, 2020, em <http://hdl.handle.net/10400.2/7212>
- Pinto (2017). Formação aberta e online, redes sociais e inclusão digital: o projeto Reviver na Rede. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.2/6930>
- Pinto J., Cardoso, T. & Soares A. I. (2019) Emotions to Scenes: a génese de um artefacto de média-arte digital. In P. Arantes; V. J. Sá; P. A. da Veiga & A. F. Marcos (Eds.), Proceedings of the 9th International Conference on Digital and Interactive Arts - ARTECH 2019 “Digital Media Art Ecosystems” (pp. 55-62). Braga. ISBN: 978-1-4503-7250-3/19/10. Consultado em outubro, 2020, em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9732>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In On the Horizon (Vol. 9). Consultado em novembro, 2020, em

- www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Native%20-%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf
- Reia-Baptista, V. (2006). Regulation, awareness, empowerment: young people and harmful media content in the digital age. In Ulla Carlsson (Ed.), Regulation, Awareness, Empowerment Young People and Harmful Media Content in the Digital Age. Göteborg University Consultado em outubro, 2020, em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/9125>
- Reia-Baptista, V. (2008). Multidimensional and Multicultural Media Literacy. Social Challenges and Communicational Risks on the Edge between Cultural Heritage and Technological Development. In Nordicom (Ed.), Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue (pp. 155-165). Consultado em outubro, 2020, em www.bocc.ubi.pt/pag/reia-baptista-multidimensional-and-multicultural-media-literacy.pdf
- Rheingold, H. (2012). Net Smart – How to Thrive Online. Cambridge: MIT Press. ISBN: 9780262526135.
- Santos, A. I. (2012). Educação Aberta: histórico, práticas e o contexto dos Recursos Educacionais Abertos. Recursos Educacionais Abertos práticas colaborativas e políticas públicas (pp. 71-89). São Paulo: Casa da Cultura Digital. ISBN 978-85-232-0959-9. Consultado em dezembro, 2020, em <http://aberta.org.br/livrorea/artigos/wp-content/uploads/2012/05/REA-santos.pdf>
- Silva, H. (2015). Seminários de cinema, história e educação: relato de experiência de quinze anos em ação. In S. Pereira & M. Toscano (Eds.) Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 3.º Congresso Braga: CECS. Consultado em dezembro, 2020, em http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2238
- Silva, R. P. (2007). Cinema e Educação. São Paulo: Editora Cortez.
- Tavares, M. (2017). Cinema é Fundamental: saiba mais com a Literacia Fílmica. In Aurora de Cinema Blog. Consultado em outubro, 2020, em <https://auroradecinema.wordpress.com/2017/05/14/cinema-e-fundamental-saiba-mais-com-a-literacia-filmica>
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2019). Educação para os média como uma disciplina transversal. In M. J. Brites, I. Amaral, & M. T. da Silva (Eds.), Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar (pp. 61-68). Consultado em outubro, 2020, em www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/3184/3078
- Vieira, N. (2008). As Literacias e o Uso Responsável da Internet. Observatório (OBS*), nº 2(2), (pp.193-209). Consultado em setembro, 2020, em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/112>