

Film literacy with multimedia students in higher education: a case study

Literacia fílmica com estudantes de multimédia no ensino superior: um estudo de caso

Teresa Maia e Carmo
Universidade Lusófona, CICANT, CIAC, Portugal

Abstract

This communication proposal is part of the topic of cinema and pedagogy, in Cinema-Communication.

In what Castells characterized as the information technology paradigm (Castells, 2011), the acquisition of media skills became key. From the Grunwald Declaration (UNESCO, 1982) to the Braga Declaration (2011), passing through the global reflection generated by the impacts of the pandemic, research in Media Education highlights media literacy as an essential competence (UNESCO, 2021) to the «exercise of an active and full citizenship» (EC 2009).

In this context, film literacy is one of its most important components, at a time when the world reaches «prosumer» students (Quiggin 2006) in a mostly audiovisual form (Reia-Baptista, 2014). Reinforcing the development of skills for decoding and interpreting audiovisual language (Lobo, 2015) cannot be done without knowledge of its construction over time, following the main forms of cinema history.

The pedagogical role of cinema (Moreira, 2017) is materialized in a series of instruments at the level of compulsory education (PNC, 2012; PNA, 2019). However, in higher education and outside the contexts of specifically cinematographic training, there is little literature regarding the implementation and evaluation of educational strategies for introducing film literacy in the curricula of different types of knowledge.

This case study describes the impact on students of the Filmology curricular unit, in the Degree in Multimedia Production in Education, at ESE de Santarém, framed by contemporary reflection on the importance of film literacy in higher education.

Keywords: film literacy, cinema education, media education, media literacy, Filmology

Aborrece-me imenso a ideia de que a cultura seja uma coisa separado do resto. Para mim é procurar que as coisas ganhem sentido para nós e para os outros: um certo sentido partilhado.

Eduardo Prado Coelho

Introdução

As gerações mais velhas tendem a dar por adquirido um conjunto de referências, designadamente culturais, que os mais jovens não possuem, porque simplesmente não eram nascidos na altura em que ocorreram. Se para uns o seminal *Blade Runner*, de Ridley Scott (1982) ou o *Apocalypse Now* de Coppola (1979) foram ontem, pelo impacto eterno que tiveram em quem os viu à época da sua estreia, para outros estes filmes são tão enigmáticos como qualquer referência de História antiga.

Por outro lado, com a digitalização maciça da contemporaneidade, a explosão de conteúdo audiovisual disponível, desde a vulgarização do DVD às plataformas de *streaming*, dá a (falsa) impressão de uma certa evidência de conhecimento. Ora, facilidade de acesso não significa necessariamente o melhor uso do material disponível. É excitante, sobretudo para os cidadãos nascidos no século XX, a maravilha de ter tanta preciosidade ao seu alcance. Para os nascidos neste milénio, tal circunstância é banal e frequentemente causadora de fastio, e consequente menorização do seu valor. Como nos casamentos, em que a generosidade do cardápio tende a enjorar.

Integrar a unidade curricular de Filmologia no plano de estudos da Licenciatura em Produção Multimédia em Educação não foi evidente. Tanto no seio da equipa que a criou e submeteu o ciclo de estudos à avaliação da A3ES, que a autora teve o gosto de coordenar, como na equipa mais alargada dos docentes da Instituição de Ensino Superior em causa. Reconhecendo embora a importância da cultura, desde logo cinematográfica, na formação dos futuros profissionais do multimédia educacional, dava-se por um quase adquirido o conhecimento pelos estudantes das grandes obras da História do cinema. Pois se está (quase) tudo ao alcance de um clique, segundo o perigoso *clické* em voga.

No terreno constata-se precisamente o contrário. A sobre-excitação mediática em que crescem os mais jovens é de tal forma rica em estímulos, que lhes ocupa quase todo o tempo, sobretudo por se confundir com as formas de sociabilidade dominantes. A pandemia, que congelou o mundo por quase dois anos, agravou o fenómeno. As redes sociais e a plataformação do quotidiano que nos vem transformando a todos em reféns de uma economia da atenção (Williams, J., 2021, Odell, J., 2021) a cada passo mais agressiva, viciados em dopamina e interrupção, fazem da chamada geração Z (nascidos depois de 2000) uma geração essencialmente desatenta e impaciente, em que «dar muito de si mesmo a um pequeno número de coisas parece ter sido substituído por dar um pouco de si mesmo a um grande número de coisas» (Sinek, S., 2022:263-66). Neste contexto, passar duas horas de uma manhã em contexto educativo a ver um filme – por vezes a preto e branco - e mais uma hora a debatê-lo, teve o sabor de uma experiência exótica.

Enquadramento

A importância da cultura como cimento das sociedades e âncora para uma cidadania activa é bastante reconhecida (UNESCO, 2016:17; Comissão Europeia, 2018: 1), tendo já deixado de ser a «flor na lapela» da Educação. De resto,

os cruzamentos entre cinema e educação têm propiciado diferentes estratégias que confirmam a sua relevância para uma consciência e apropriação críticas do mundo por parte dos jovens. A proliferação das imagens como formas privilegiadas de contacto com o real acarreta a necessidade de reforçar competências de codificação e descodificação das mesmas (Alves, P., 2021).

Num ecossistema mediático de base fortemente audiovisual, entender a linguagem que lhe serve de base revela-se uma competência chave. Como dizia Rubio, um clássico paladino da educação para o cinema, «os códigos cinematográficos constituem um ponto de referência no conjunto dos meios de suporte audiovisual, tais como a publicidade, o vídeo ou a televisão» (Rubio, F.R. 1994: 74).

A literacia fílmica é parte daquilo a que se chama literacia mediática, um conceito rico, mas não consensual na literatura (Cardoso, Baldi e Tomé, 2023, p. 7-18, Livingstone 2003, 2004 a, 2004 b, 2011; Thoman e Jolls 2003). Adoptamos aqui a definição operatória proposta pelos peritos europeus do *Media Literacy Expert Group*. Literacia mediática é, pois, «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» (COM 2007).

Num sentido amplo, a literacia mediática integra, pois, a literacia fílmica ou cinematográfica, e a investigação sobre o tema tem feito o seu caminho, no país e no mundo. A ideia de considerar o cinema como mero entretenimento está – felizmente - ultrapassada e a sua inclusão tanto na Educação formal como nos programas de aprendizagem ao longo da vida é objecto de desafogado consenso (Feilitzten & Carlsson, 2002; Fantin, 2005; Pinto, Pereira, Pereira & Ferreira, 2011; Eleá, 2014).

Em Portugal a criação do Plano Nacional de Cinema, em 2012, foi um passo importante, reconfigurado recentemente pelo Despacho 65/22, «que promove o Plano Nacional de Cinema de 2021-2030, consolidando as ações concretizadas nos primeiros anos do Plano e apostando em novas vertentes a desenvolver até 2030, integrado no Plano Nacional das Artes». Com o horizonte de uma década, articula-se com as áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) e parte de alguns pressupostos relevantes. Designadamente:

A expressão artística constitui um veículo primordial para a valorização individual, a transformação social e a coesão territorial. Importa, pois, prosseguir uma política cultural sustentada e de proximidade, promovendo uma estratégia assente na descentralização e na desconcentração territorial. A educação para as artes e pelas artes, assim como para a cultura em sentido lato, constitui um passo-chave para a criação de novos públicos, dotados de sentido estético e crítico, e dinamiza comunidades, criando redes entre escolas e agentes culturais, alunos, artistas, e autoridades locais. (Despacho n.º 65/2022)

Por sua vez, o Plano Nacional das Artes (PNA), criado em 2019, enunciava importantes premissas das quais retemos desde logo o vínculo entre Arte e Educação como compromissos nacionais e internacionais.

É hoje uma certeza comprovada cientificamente que a Arte como expressão pessoal e cultural se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens, desenvolvendo a perceção e a imaginação, possibilitando a apreensão da realidade do meio envolvente, e desenvolvendo a capacidade crítica e criativa, assumindo-se ainda como o instrumento por excelência para educar as emoções (p.11).

Destaca valores como

Cultura e mediação:

«A cultura, que pode ser compreendida como *formação da atenção* (...) assumimos que as manifestações culturais são a *mediação* necessária para o reconhecimento pessoal de cada um e da comunidade que somos e projetamos: construímos a nossa identidade em diálogo com esse depósito de humanidade», p. 17;

Arte e vida:

Compreendemos as artes como parte da vida – e não um mundo paralelo, fora da existência ou num âmbito isolado da «cultura»;

Ludicidade e liberdade:

as artes podem ensinar-nos o inestimável valor da gratuidade. A do tempo liberto, sem porquê nem para quê, a do prazer desinteressado diante da beleza. Numa época marcada pelo utilitarismo e pelo desejo de eficiência e produtividade, esta subversão é determinante (...) Emocionar-se e divertir-se não podem estar em oposição a aprender e a conhecer»;

Múltiplas linguagens e inclusão:

Compreendemos a educação como um processo de aprendizagem ao longo da vida, onde se constroem, de forma participada e conjunta, conhecimentos;

Sensibilidade estética e pensamento crítico:

a sensibilidade estética e artística, bem como o pensamento crítico e criativo, são áreas de competências identificadas como essenciais no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A intimidade com as artes, na sua diversidade, permite a formação dessas competências, aparentemente afastadas (p.18);

Incerteza e criatividade:

As artes são, neste contexto, um modo de alimentar a imaginação e a criatividade. Estar preparado para resolver problemas exige estar imaginativamente desenvolvido e saber lidar com o que nos escapa e não dominamos em absoluto, sem angústia. Aprender a gerir a incerteza como parte da vida, a não ter medo de errar, a ser resiliente;

Indisciplinar e transdisciplinar:

A proximidade e familiaridade com as artes e o processo criativo poderão incentivar dinâmicas

transdisciplinares, o cruzamento e integração dos conhecimentos apreendidos nas várias disciplinas fragmentadas curricularmente, permitindo uma visão de conjunto. O poder indisciplinador das artes, inquietando, desarrumando e pondo em causa a ordem e certezas habituais, pode abrir um espaço de liberdade para a construção pessoal e coletiva;

Democratização e democracia cultural:

A vivência cultural participada constitui comunidades, que se tornarão cada vez mais integradoras;

Condição histórica e tarefas infinitas:

O conhecimento do património e das artes, permite-nos uma consciência histórica e inscreve-nos como parte de uma tarefa infinita – que recebemos como herança e que devemos renovar para o futuro. Fazemos parte de uma comunidade e de um esforço comum que nos antecede e nos ultrapassa. (PNA, 2019).

O PNA foi um passo conceptualmente importante. Todavia, como afirma Correia (Correia, M.L., 2014), «a educação para o cinema e para os media em geral tem estado praticamente ausente dos currículos escolares portugueses», o que continua a verificar-se.

Em matéria de iniciativas europeias cabe destacar, primeiro, o relatório de vulto *Screening Literacy*

(2011), financiado pela Comissão Europeia, para avaliar o estado da literacia fílmica na Europa e apoiar, transformando, a cultura cinematográfica no panorama educativo no espaço europeu. O estudo reportou uma ampla gama de abordagens, projectos, práticas e prioridades em 32 países e mais de 150 estudos de caso com interesse. Reflectia uma prática muito diversa, dispersa e fragmentada.

Apresentava, contudo, importantes recomendações no respeitante à importância da cultura cinematográfica e à relação entre literacia fílmica e literacia mediática. O relatório definiu literacia para o cinema como: «O nível de compreensão de um filme, a capacidade de ser consciente e curioso na escolha de filmes; a competência para assistir criticamente a um filme e analisar o seu conteúdo, cinematografia e aspectos técnicos; e a capacidade de manipular a sua linguagem e recursos técnicos produzindo imagens em movimento» (p. 8). (BFI, 2011 a, b e c).

Nesta sequência, o *British Film Institute*, no âmbito do programa Europa Criativa, publicou *A Framework for Film Education* (Reid et al, 2015), um documento de grande utilidade que serviu de esteio científico-pedagógico à unidade curricular aqui descrita, utilizando como fio condutor o elucidativo quadro síntese a que os autores chegaram.

FILM EDUCATION FRAMEWORK FOR EUROPE						
AIM	To inspire and equip people across Europe to be able to access, enjoy, understand, create, explore, and share film in all its forms throughout their lives					
FILM SENSIBILITY						
KEY DIMENSIONS OF FILM EDUCATION	CREATIVE Processes Practices Participation		CRITICAL Processes Practices Participation		CULTURAL Processes Practices Participation	
	AREAS OF LEARNING	Specificities of film	Social, personal and collaborative processes	Critical personal response	Wider film engagement	Historic and institutional context
LEARNING OUTCOMES	Critical thinkers	Adventurous creators	Expressive individuals	Sensitive contributors	Reflective practitioners	Active collaborators
	Confident explorers	Informed participants	Discerning audiences	Enthusiastic advocates	Independent learners	Engaged citizens
EXPERIENCES	Engage with film in all its forms		Experience film in the cinema		Discover film from the past	
	Experience creative opportunities in film making		Reflect on national and world cultures		Experience the art of film	
DISPOSITION FOR LIFELONG LEARNING	Experience creative opportunities in film making		Identify, question and reflect on ideas and values			
	CURIOSITY	EMPATHY	ASPIRATION	TOLERANCE	ENJOYMENT	
CONNECTING TO LIFE AND WORK	PERSONAL DEVELOPMENT		CIVIC RESPONSIBILITY		EMPLOYABILITY	

Figura 1 - A Framework for Film Education (Reid et al, 2015: 7)

Desenvolvimento

Como atrás descrito, a literatura apresenta progressos interessantes relativos à escolaridade obrigatória que, todavia, ainda não se reflectem nos estudantes do ensino superior. Como referido no início, a memória do património cultural não se adquire por osmose, o que tende a fazer os educadores laborar na falácia da disponibilidade de acesso como equivalente a conhecimento efectivamente adquirido.

Pacheco aponta que «o ambiente mediático do qual crianças e jovens fazem parte está com as suas fronteiras cada vez mais difusas. Entretanto os media contemporâneos dirigem-se a crianças e jovens como se estes fossem consumidores altamente *letrados mediaticamente*. Enquanto o debate público sobre a relação entre as crianças, os jovens e os media fica em torno da preocupação de defendê-los dos media, a indústria os trata como consumidores extremamente sofisticados e exigentes» (Pacheco, R., 2017; Buckingham, 2005).

A proliferação de desinformação associada a contextos políticos (eleições americanas, Brexit) e sanitários (crise covid 19), colocou naturalmente a tónica da educação para os media/literacia mediática no combate a esse fenómeno. Esta não pode esgotar-se, contudo, numa mera literacia informacional, como refere Buckingham (2023), sob pena de se constituir como uma literacia incompleta e pobre, perante os desafios contemporâneos inerentes à formação dos estudantes do ensino superior.

Considerando, pois, o cruzamento das orientações emanadas do enquadramento conceptual do BFI, com a utilização de metodologias activas de aprendizagem - centradas no aprendente (Barnes, 1989) – procedeu-se à construção da unidade curricular de Filmologia do modo que passa a descrever-se.

Do extraordinário património que a História do cinema nos legou, a difícil e sempre discutível escolha sobre os títulos «indispensáveis» recaiu em 12 filmes considerados «clássicos», cujo visionamento foi precedido de um breve enquadramento com a matéria prevista nos conteúdos programáticos (nota: por lapso, na figura 6, não aparece a sessão respeitante a Manoel de Oliveira, com a dupla projecção de «Douro, Faina Fluvial», 1931 e Aniki-Bóbbó», 1942). No final, após um

«digestivo» intervalo, estava aberto o debate, livre, em que os estudantes expunham a sua percepção do que tinham acabado de ver, «a quente». Posteriormente, o trabalho de pesquisa e investigação sobre a obra era feito e publicado em fórum acessível a todos, segundo uma metodologia de trabalho, que designámos por «método exploratório de análise de filmes».

Os pressupostos desta metodologia derivam da adaptação do modelo conceptualizado por Edmundo Cordeiro e foram previamente testados com o visionamento de «Arena», de João Salaviza. O autor refere: «É o *método da descrição* — uma descrição analítica, uma analítica que decorre da descrição: dar conta da *escrita*, do fazer próprio de um autor, em relação com os motivos e o discurso — não perdendo de vista a articulação entre o semântico e o sintáctico». Em síntese, coloca as seguintes questões:

- Descrição do que os filmes contêm e do modo como estão organizados: o que se passa nos filmes, as suas partes e a relação entre elas. *O que é que o filme conta?*
- Apresentação do que pode estar em causa nos filmes considerados, isto é, do que é que tratam: quais os assuntos ou problemas e de que modo são cinematograficamente colocados. *Do que é que o filme trata?*
- Apresentação das próprias questões de quem faz a análise, sempre acompanhada da busca de resposta ou da sustentação do fundamento das questões, e em, referência, claro está, a aspectos do filme. *O que é que o filme diz?* (Cordeiro, E., 2023).

Na sessão seguinte, estes resultados eram, ainda, objecto de debate em grande grupo, a partir dos contributos de cada aluno.

Resultados

De seguida, apresentam-se resultados a partir das respostas a algumas das questões colocadas no formulário desenhado para avaliar o impacto nos estudantes da unidade curricular de Filmologia, no Curso de Licenciatura em Produção Multimédia em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

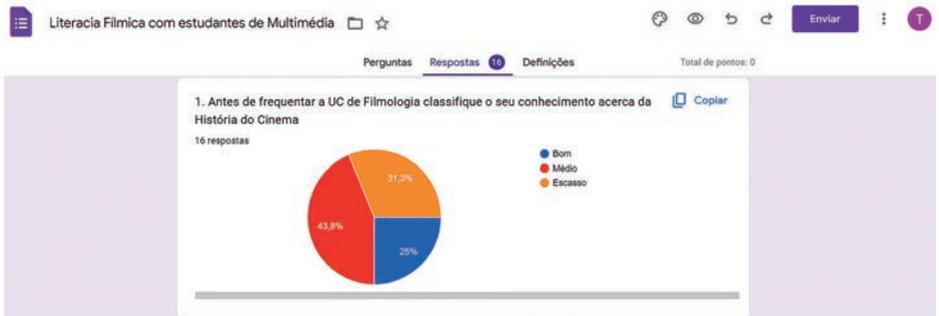


Figura 2 — Formulário de balanço [1]

Note-se, a este respeito, que nenhum dos estudantes conhecia nenhum dos filmes visionados, quase todos «clássicos dos clássicos». E, no entanto, 25% consideraram ainda assim ter um «bom» conhecimento da História do cinema.



Figura 3 — Formulário de balanço [2]

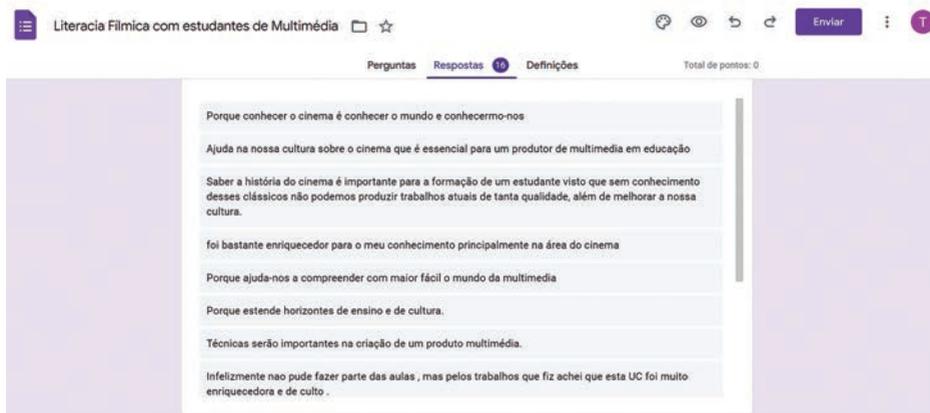


Figura 4 — Formulário de balanço [3]

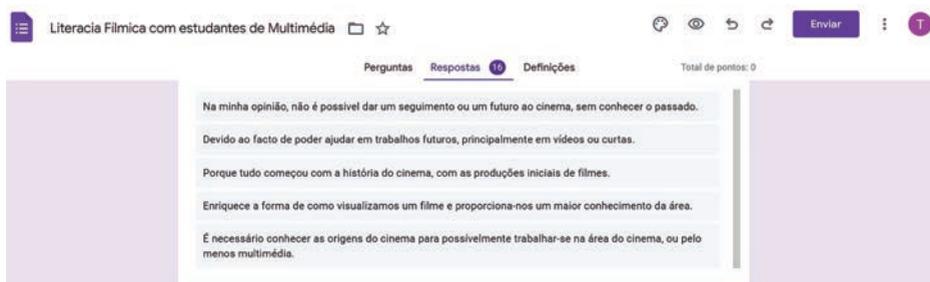


Figura 5 — Formulário de balanço [4]



Figura 6 — Formulário de balanço [5]

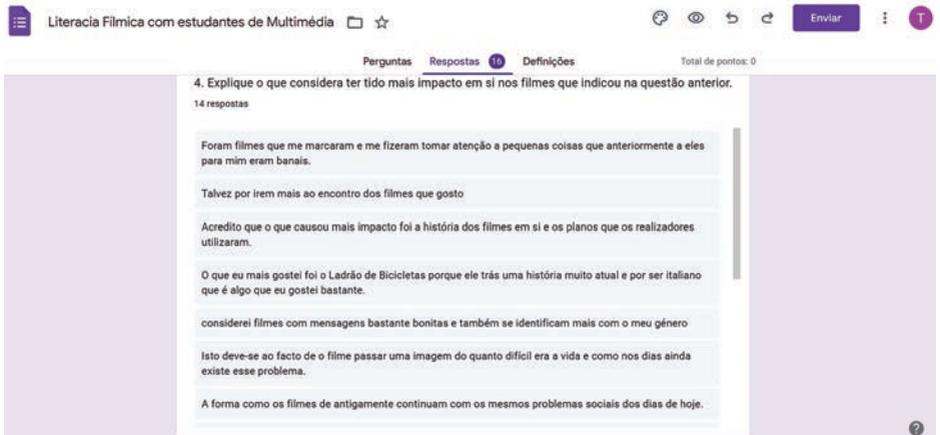


Figura 7 — Formulário de balanço [6]

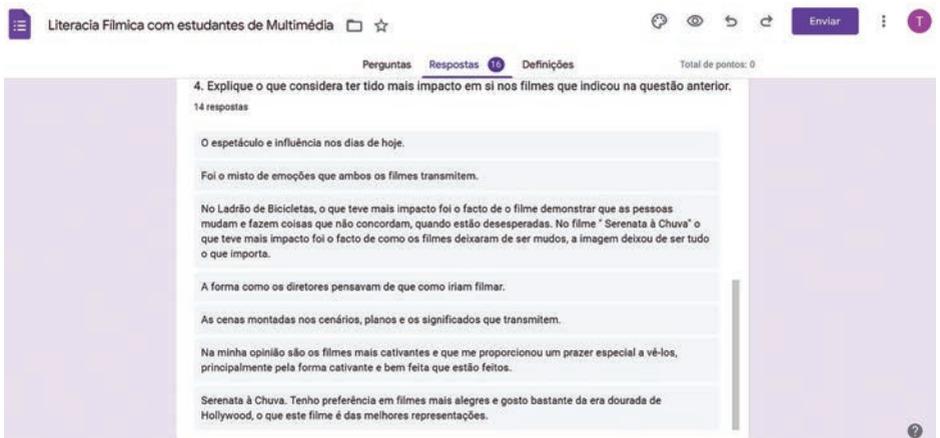


Figura 8 — Formulário de balanço [7]

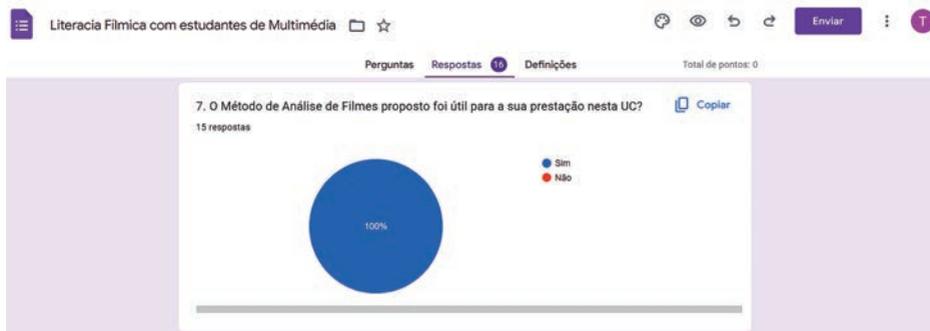


Figura 9 — Formulário de balanço [8]



Figura 10 — Formulário de balanço [9]

Conclusões

A partir destas respostas e feedback presencial foi possível perceber que os resultados de aprendizagem foram bastante satisfatórios. De entre os comentários partilhados destacamos o sortilégio da descoberta. Foi quase comovente ouvir as reacções deste grupo de estudantes a *Ladrões de Bicicletas*, de Vittorio De Sica, 1948, ou a *Balaou*, de Gonçalo Tocha, 2007.

A unidade curricular foi sentida quase como um tempo de pausa no horário convencional do semestre e foi especialmente valorizada a possibilidade de se falar de forma diferente em contexto escolar, com um grau de exposição porventura íntimo, desafiante e em ambiente de profunda tolerância pelas diferentes percepções de cada um. A fruição pelo simples prazer de ver algo que os surpreendeu e cativou, foi decisiva na promoção do trabalho colaborativo, diálogo e escuta activa. No cômputo final os participantes sublinharam ter enriquecido a sua sensibilidade estética e capacidade de reflexão sobre emoções, as suas e dos colegas.

O cinema funcionou, ainda, como um «gatilho» interdisciplinar, pela diversidade de temas abordados, como uma ferramenta para a prática oral e escrita da reflexão crítica, para o treino da capacidade de

argumentação e para o aprofundamento da relação entre a academia e o mundo.

Podemos dizer que foram abordadas as três dimensões-chave da Literacia Fílmica, tal como enquadradas pelo BFI (op. cit.), os três C's: criativa, crítica e a cultural. Quanto às «áreas de aprendizagem» da primeira, e.g. «especificidades do cinema», foram tratados nomenclaturas e conceitos-chave para entender a gramática do cinema (narrativa, linguagem e estética; conceitos estruturais, imagéticos e de continuidade; presença da técnica e do imaginário; a noção deleuziana de Imagem-Movimento; movimento absoluto e relativo; a montagem, entre outros). Na segunda (crítica) os «processos sociais, pessoais e colaborativos» foram plenamente explorados através da metodologia proposta e dos contributos dos estudantes, mais e menos estruturados. A «resposta crítica pessoal» foi exercitada semanalmente e o «maior envolvimento com o cinema» foi claramente observado. Na terceira (cultural) o «contexto histórico e institucional» ficou adquirido, desde a fundamentação arqueológica do cinema até à ideia (geral) do cinema enquanto repositório da Cultura e da História (conhecimento), por um lado, e por outro, a ideia da diversidade de formas da história do cinema (os vários géneros e momentos da historiografia do cinema.

Constituindo estes resultados uma percepção apenas preliminar da relevância da Literacia Fílmica nos planos de estudo do ensino superior, este estudo de caso tentou ir ao encontro do enquadramento matricial criado pelo BFI, assim como dos valores e premissas expressos no Plano Nacional das Artes, apontando para a sua extensão em essência à academia. Acreditamos que, em desenvolvimentos futuros este caminho, apenas tateado, possa constituir-se como contributo para uma literacia mediática mais completa e enriquecedora dos resultados de aprendizagem dos nossos estudantes.

Referências Bibliográficas

- Alves, Pedro (2021). A relevância das literacias fílmica e digital para processos educativos inclusivos e sustentáveis. In Revista EducaOnline, volume 15, nº 2, Maio/Agosto de 2021, p.136-150. Disponível em: Revista EducaOnline - 2021 2 (ufjr.br). Consultado a 08.02.2023.
- Barnes, Douglas (1989). Active Learning. Leeds University TVEI Support Project, 1989. p. 19. ISBN 978-1-872364-00-1.
- British Film Institute. (2011a). *Screening Literacy: Case Studies*. Londres: British Film Institute.
- British Film Institute. (2011b). *Screening Literacy: Country Profiles*. Londres: British Film Institute.
- British Film Institute. (2011c). *Screening Literacy: Executive Summary*. Londres: British Film Institute.
- Buckingham, D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People*. London: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education.
- Buckingham, D. (2023). The Trouble with «Information Literacy». Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2023/01/04/the-trouble-with-informationliteracy/#more-4641>, consultado a 17.04.23.
- Cardoso, G., Baldi, V. e Tomé, V., (coord.). (2023). *Literacia para os Média – Horizontes concetuais e mapeamento de atores e Iniciativas em Portugal e no mundo*. Lisboa: Obercom.
- CASTELLS, Manuel (2011) *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Volume I – A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. XLVIII e XLIX
- COMISSÃO EUROPEIA (2018). *A New European Agenda for Culture*. Bruxelas: União Europeia, 2018. Disponível em: https://ec.europa.eu/culture/sites/culture/files/commission_communication_-_a_new_european_agenda_for_culture_2018.pdf. Consultado a 5.03.2023.
- Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital (COM 2007. 833).
- Cordeiro, Edmundo (2023). *Teoria do Cinema. I. Forma e Crítica*. Porto: Book Cover Editora (no prelo)
- Correia, M.L. (2014). *Literacia para o cinema: projeto exploratório com crianças do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Comunicação, Cidadania e Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Eleá, I. (Ed.) (2014). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Göteborg: NORDICOM (University of Gothenburg).
- Feilitzen, V. C. & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. Brasília: UNESCO
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. Media@lse Electronic Working Paper, 4.
- Livingstone, S. (2004a). "Media literacy and the challenge of new information and communication technologies". In *Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Livingstone, S. (2004b). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Livingstone, S. (2011). *Media Literacy: Ambitions, Policies and Measures*, Media@lse. Martín-Barbero, J. (1997). *Dos Meios às Mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Odell, Jenny (2021). *Resista, Não Faça Nada*. São Paulo: Latitude.
- Pacheco, R. (2017). *Projetos europeus e internacionais de literacia fílmica implementados em Portugal*. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Média e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 399-409). Braga: CECS.
- Pinto, M.; Pereira, S.; Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Média em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Plano Nacional das Artes 2019-2024 (2019), disponível em Plano Nacional das Artes | Direção-Geral da Educação (mec.pt), consultado a 10.04.23.
- Plano Nacional de Cinema (2022). *Diário da República*, 2ª série, nº 3, de 5 de janeiro. P. 47.
- Prado Coelho, Eduardo (1999). Entrevista ao DNA, nº 141, 1 de Agosto de 1999, p. 18-25, por Teresa Maia e Carmo. Lisboa: Diário de Notícias.
- Quiggin, J. (2006), «Blogs, Wikis and Creative Innovation» in *International Journal of Cultural Studies*, vol. 9, nº4: 481-496, acessível em http://www.uq.edu.au/rsmg/WP/WPP06_1.pdf, consultado a 10.04.23
- Reia-Baptista, V., Burn, A., Reid, M., & Cannon, M. (2014). *Literacia Cinematográfica: Reflexão sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa*. *Revista Latina de Comunicación Social* 69, pp. 354 - 367. Disponível em www.revistalatinacs.org/069/paper/1015_UK/18ves.html, accedido a 30 de junho 2014. consultado a 16.04.23
- Reid et all (2015). *A Framework for Film Education*. Londres: British Film Institute.
- Rubio, F. R. (1994). *Cine y enseñanza*. In *Comunicar* 3, pp. 74-80. Disponível em <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=3&articulo=03-1994-10>, accedido a 15.04.2023.
- Sinek, Simon (2022). *Os Líderes comem por último*. Lisboa: Lua de Papel.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st Century – An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education*. Santa Monica: Center for Media Literacy (CML).
- UNESCO (2016). *Culture Urban Future – Global Report on Culture for Sustainable Urban Development*. Paris: UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246291>, consultado a 02.04. 2023.
- Williams, James (2021). *Liberdade e Resistência na Economia da Atenção*. Rio de Janeiro: Arquipélago Editor