



# **Educação midiática e cinema nos cenários da cultura digital: literacias dinâmicas, terceiro espaço e designer de significados**

*Monica Fantin*

## resumo

O ensaio discute aspectos do cenário atual da cultura digital e alguns desafios da relação entre cinema e educação midiática. Para tal, reflete sobre a sociomaterialidade e a possibilidade de contemplar abordagens mídia-educativas no âmbito das *new literacies*, das literacias dinâmicas e de propostas multimodais na perspectiva do terceiro espaço. Ao refletir sobre as experiências que o cinema propicia em contextos formativos, como experiência estética e acontecimento, o ensaio destaca alguns desafios da educação midiática que vão além da contemplação/fruição, análise e produção, para imaginar também práticas culturais com e sobre o cinema e IA, a partir das literacias dinâmicas que podem ser promovidas em grupos de afinidade sobre e com cinema a partir do terceiro espaço e da ideia de *designer de sentidos*.

**Palavras-chave:** cultura digital; cinema; educação midiática; competências dinâmicas; terceiro espaço.

## abstract

*The essay discusses aspects of the current scenario of digital culture and some challenges regarding the relationship between cinema and media education. It reflects on sociomateriality and the possibility of contemplating media-educational approaches in the scope of new literacies, dynamic literacies, and multimodal proposals from the perspective of the third space. When reflecting on the experiences cinema can provide in formative contexts, as an aesthetic experience and event, the essay highlights some challenges in media education that go beyond contemplation/fruition, analysis, and production to also imagine cultural practices with and about the cinema and AI, from the dynamic literacies that can be promoted in affinity groups about and with cinema, based on the third space and the idea of meaning designer.*

**Keywords:** digital culture; cinema; media education; dynamic competencies; third space.

## CULTURA DIGITAL, MULTILITERACIAS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

R

efletir sobre a relação entre cinema, educação e novas literacias nos remete aos cenários mais amplos da cultura digital para situar os novos desafios que se apresentam à formação em contextos formativos, ainda que por vezes o “novo” já tenha sido tematizado em outros momentos, seja por análises pioneiras e “proféticas”, seja pela ficção provinda da literatura e da arte, e, nesse caso, o cinema e os “filmes de ficção”.

Desde a década de 1980, o filósofo das mídias W. Flusser dizia que somos provavelmente a última geração que cresceu em

uma cultura alfabetica e a primeira geração que viveu a presença pervasiva do digital. Ou melhor, que viveu e também planejou. Portanto, quando se fala nos lugares comuns sobre os “nativos digitais” e sua presumida competência, fruto de certos usos das mídias digitais, se esquece que elas não foram inventadas por eles, e sim pelos considerados “imigrantes”, que pertencem a uma outra cultura e que agora estão se deparando com os desafios da inteligência artificial.

Ainda que se questione e problematize a adequação do termo IA, como Sposito (2022) sugere ao propor a “comunicação artificial”, os sistemas de IA evoluem rapidamente e suas aplicações envolvem

**MONICA FANTIN** é professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e líder do grupo de pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (Nica/UFSC/CNPq).

diferentes aspectos da vida cotidiana. A IA tem sido entendida como uma tecnologia de propósito geral que se refere a um tipo de inovação com efeitos abrangentes na economia e nos modos de produção. Nesse sentido, os usos da inteligência artificial generativa (IAG) estão cada vez mais presentes: programas e aplicativos de assistentes pessoais que respondem a perguntas, simulam conversas humanas, realizam tarefas de criação de textos, imagens, sons etc. Por isso é importante discutir a IA na educação e no cinema a partir de uma perspectiva pedagógica crítica, compreendendo as características do nosso tempo para interpretar e construir novas trajetórias educativas.

Flusser advertia sobre a escolha de aceitar o mundo da tecnologia e seus instrumentos não de uma forma passiva, mas como “abertura vivencial” e “decisão existencial” de superar não pelo consumo nem pela recusa, mas pelo uso e transformação: “A tecnologia, para ser superada, precisa ser transformada em outra coisa” (Flusser, 2017, p. 19).

Se considerarmos que a tecnologia e a criatividade andam de mão dadas, esse parece ser um desafio quando se fala da relação entre educação, tecnologia, mídias e aprendizagem, fenômeno complexo em que as explicações lineares e de causa-efeito são insuficientes. E isso implica ir além dos determinismos da tecnologia para pensar em suas possibilidades formativas e transformadoras.

Nesse sentido, a escola não pode deixar de discutir a questão do digital, sob o risco de estar “fora do seu tempo”. Ela precisa problematizar a mídia e tecnologia para pautar os problemas da contemporâ-

neidade, como o capitalismo do algoritmo, dos dados e das plataformas, a desinformação, a vigilância e controle, a IAG etc., sem negar o apoio aos estudantes em suas buscas por respostas nos mais diversos meios. A cultura digital precisa estar na escola, como instrumento e ambiente de aprendizagens e como cultura, possibilitando oferecer aos estudantes as chaves interpretativas da sociedade em que vivem.

Ao discutir tais questões, ela estará em sintonia com os desafios do nosso tempo. Afinal, se estávamos acostumados com a “ditadura da resposta” nos sites de buscas, agora estamos nos movendo à “capacidade de fazer perguntas”. E é fundamental saber como interagir, conversar e aprender a se comunicar de maneira adequada com a IA, discutindo também sobre as formas de conversação, a confiabilidade e os “preconceitos interculturais” ali contidos (Pancirolli; Rivoltella, 2024).

Se toda a nossa cultura está baseada na linguagem, a IA tem demonstrado uma notável capacidade de uso e manipulação, com palavras, sons e imagens que agem sobre todo o sistema operativo de nossa civilização (Harari, 2023). Ao se perguntar sobre os usos da IA na educação, o autor delineia possíveis consequências sobre a criação de conteúdos políticos, desinformação e a disputa política por meio do controle de mentes e psique, usando a IA como “oráculo onisciente e onipresente”, com o uso de aplicativos ainda não regulamentados que podem ameaçar ou mesmo destruir a democracia: “A democracia é uma conversação e as conversações se baseiam na linguagem. Se hackeasse a linguagem, a IA poderia nos privar da capacidade de ter conver-

sações significativas, destruindo assim a democracia” (Harari, 2023, p. 40).

A atual condição da cultura midiática, definida por Bolter (2020) como plenitude digital, envolve um universo de produtos compartilhados e submetidos à crítica, tão vastos, variados e dinâmicos que são pouco inteligíveis num todo único. Segundo o autor, esta plenitude sancionaria o fim da cultura de elite, pois a relação entre mídias digitais e o declínio da cultura de elite não é de causa-efeito, visto que tal declínio se iniciou antes que o computador se tornasse um meio ou plataforma de expressão e comunicação amplamente compartilhado, com muitos pontos e sem um centro. Essa multiplicidade, com a autoria difusa e perda de um centro inaugurada pelas mídias digitais, seria a condição da nossa cultura atual.

Tais questões também estariam no centro do que Manovich (2020), em sua análise computacional da cultura, denomina “segunda indústria cultural”, sugerindo que as novas formas de análises culturais não podem abrir mão da IA, pois diante da vastidão de produtos autorais no âmbito das mídias digitais, sem a IA não conseguiremos selecionar nem dizer nada que possa ter qualquer valor de universalização.

Por isso a necessidade de interpretar essas culturas hoje é uma condição da cidadania. E a educação para a cidadania é um objetivo da mídia-educação, que há muitos anos tem discutido questões emergentes sobre as novas formas de interação com as tecnologias digitais, à luz dos conceitos *multiliteracies*, *media literacy*, *informational literacy*, *new literacies* (Fantin, 2011) e *new media literacy* e seus novos alfabetos (Rivoltella, 2020), e mais recentemente a

*artificial intelligence literacy* (Pancirolli e Rivoltella, 2024). Essas novas literacias solicitam novos saberes e novas competências no diálogo com outras epistemologias.

Em seu *Manifesto per la media education*, Buckingham (2020) situa a era das mídias sociais, das *fake news* e do capitalismo da *big data*, argumentando sobre a urgência do desenvolvimento do senso crítico e da consciência social para que crianças e jovens possam conhecer e “governar” as mudanças tecnológicas, de modo a orientá-los para objetivos sustentáveis. Para além de habilidades técnico-instrumentais, uma abordagem mais ampla da *media education* é fundamental para saber como funcionam as mídias, quais realidades representam, quais interesses políticos e econômicos as movem e como as pessoas as usam.

Ao redefinir o conceito de *media education* em termos de *new literacy education*, Rivoltella (2020) discute os novos paradigmas, situando as diversas camadas que envolvem saber ler os novos alfabetos da contemporaneidade, o que exige novas competências, dinâmicas flexíveis e uma clareza sobre o papel central das mídias junto a outras características da sociedade. Questões tradicionais da mídia-educação – escola, cidadania, pensamento crítico – atualizam-se conforme as mudanças que devemos identificar, interpretar, refletir e acolher, como, por exemplo: o capitalismo digital dominado pelos dados e algoritmos, a inteligência artificial, as diferentes formas de hibridação humano-não humano, entre outras.

Assim, precisamos ir além da leitura e análise crítica, pois o uso crítico das redes sociais é insuficiente diante dos problemas dos dados que oferecemos às grandes corporações de mídia. E se a mídia

não pode mais ser entendida apenas como meio, recurso e ambiente, pois é o tecido conectivo com que nos relacionamos com o mundo, precisamos continuar trabalhando a construção do pensamento crítico diante das práticas midiáticas e culturais atuais, assumindo também os novos desafios de um agir comunicativo responsável.

## SOCIOMATERIALIDADE, LITERACIAS DINÂMICAS, MULTIMODALIDADE E OS TERCEIROS ESPAÇOS

Diante do atual contexto da comunicação, Rivoltella (2020) situa os desafios da mídia-educação para além do “empoderamento pessoal”, no âmbito do midiativismo e da ética de resistência, considerando também a sociomaterialidade, as literacias dinâmicas e os terceiros espaços a partir do *framework* provisoriamente denominado *new literacy education*, baseado no conceito de *dynamic literacies* proposto por Potter e McDougall (2017).

Literacias dinâmicas “é um termo que reúne as versões mutáveis e contestadas de literacias que surgiram da semiótica e da multimodalidade, da educação para a mídia, dos novos estudos de literacia e de muitos outros que de diferentes maneiras contrastam uma visão estática de literacia” (Potter; McDougall, 2017, p. 15). Elas podem ser entendidas como um sistema de competências que o sujeito desenvolve para interagir e interfaciar-se adequadamente com a atual complexidade da sociedade da informação. Essas novas competências vão além das dimensões de conhecimento, das linguagens e das análises da pluralidade de textos e formatos das mídias, abrindo-

-se à sociomaterialidade da educação, que considera os objetos, as tecnologias, os dispositivos e os espaços como verdadeiros protagonistas no ecossistema das práticas e das políticas educativas.

Tal proposta dialoga com a teoria dos terceiros espaços (Potter; McDougall, 2017), que diz respeito a lugares onde as atividades de construção de sentido relacionadas às práticas midiáticas envolvem contextos informais e formais com sentido físico e simbólico, em que as aprendizagens se constroem por contextos não lineares, marcados e atravessados pelas mídias. Os terceiros espaços são lugares de literacias dinâmicas que ajudam a “ler” a sociomaterialidade.

O terceiro espaço é um conceito híbrido, lugar de construção e negociação de significados que pode ser descrito de várias maneiras: lugar que não é escola nem casa, “meio do caminho educacional entre a casa e um museu ou um clube após a escola ou algo, e às vezes até mesmo como um espaço metafórico que pode ser criado a partir de uma pedagogia sensível” (Potter; McDougall, 2017, p. 39).

Para os autores, o terceiro espaço possui um significado literal, que indica um espaço extraescolar (museus, cinemas, movimentos e/ou momentos de agregação livres voltados à produção de significados ou artefatos), e um metafórico, que seria um modo de construir aprendizagens de forma ativa entre professores e estudantes em contextos formais, que pode envolver espaços de afinidade, a cultura participativa, as redes sociais e os novos lugares de encontro na web (que implicam também os novos alfabetos a serem trabalhados na relação entre educação e cultura na sociedade).

Pensado em termos locais e espaciais, o terceiro espaço é um lugar “neutro”, pode ser uma biblioteca de bairro, um centro cultural ou qualquer lugar em que se constitua um trabalho ou um grupo de afinidades. Mas ele pode ter ainda uma função simbólica, que não seja necessariamente um lugar: pode-se criar um terceiro espaço em sala de aula, a partir de qualquer espaço de agregação livre que envolva pessoas por afinidades de interesses (cineclube, clube de leitores, sala de ensaio).

As características de tais espaços envolvem uma lógica colaborativa, buscas experimentais, motivação e prazer de “fazer juntos”. Nesses espaços, a cultura midiática pode ser vivida por suas oportunidades, no interior de uma sociomaterialidade voltada à criatividade. Os terceiros espaços também são locais de construção de narrativas artísticas, digitais e outras que podem ajudar o processo de construção de conhecimentos e outros que contribuem à percepção das literacias dinâmicas. E aqui situamos o cinema, o visual, a criatividade, o narrar e o narrar-se como práticas por meio de cineclube, jornal escolar, web rádio e outras produções criadas a partir de uma obra já existente.

Os terceiros espaços propiciam um trabalho na perspectiva da construção de sentido multimodal (Kress, 2005), em que a imagem, o gesto, a música, os atos de fala e eventos escritos podem ser usados na representação e na comunicação, oferecendo potenciais diferentes na produção de significados, que por sua vez variam conforme a cultura. E o conjunto de significados a partir de textos combinados são considerados “orquestrações multimodais” que materializam significados complexos.

Em relação à produção de sentido com tecnologias contemporâneas, Kress (2010) esclarece que cada mídia e cada tecnologia que usamos para representar e comunicar tem potencialidades, possibilidades e limitações, pois elas refletem valores e significados do mundo cultural e social. Nesse sentido, o desafio é avançar no entendimento da aprendizagem como processo dinâmico que resulta dos processos comunicativos e da produção de sentidos que construímos a partir da sociomaterialidade e dos espaços disponíveis.

Ao relacionar as *new multiliteracies* com a ideia do terceiro espaço, consideramos que a multiplicidade de linguagens e a multimodalidade de textos, gêneros e suportes propicia um trabalho no universo escolar que integra experiências e práticas culturais dos estudantes de forma articulada com possíveis reflexões sobre os acontecimentos de sua vida diária. Combinar as linguagens oral, escrita, imagética e audiovisual com práticas, musicalidades, corporeidades, gestualidades e performances possibilita transcender certos sentidos e criar diversas narrativas transmídias no âmbito da cultura participativa.

E nessa composição de um conjunto que integra linguagens e leituras, as práticas multimodais são entendidas como produtoras de sentidos de novos textos e contextos, e, consequentemente, de novas práticas mídia-educativas e culturais na escola. Práticas e saberes que envolvem o uso reflexivo do digital (textos, imagens, gráficos, vídeos, sons) e práticas corporais que permitem criar, pesquisar, refletir, sintetizar, documentar, reelaborar informações, trabalhar em grupo, interagir em redes e compartilhar, na perspectiva do agir comunicativo,

do midiativismo e da ética de resistência. E o cinema como terceiro espaço pode dialogar com tais perspectivas.

## O CINEMA, AS NOVAS MÍDIAS E IA

Se este é o cenário da cultura digital, a abordagem das novas literacias e da multimodalidade potencializa a relação entre cinema, cultura visual e educação midiática, pois a presença difusa das imagens em nossas vidas tem transformado os modos de ver, aprender, interagir e criar a partir dos artefatos da cultura digital e seus serviços. Na perspectiva interdisciplinar da cultura visual, tal processo remete a um território de disputa de poder em que muitos significados são criados e negociados.

É nesse sentido que Mirzoeff discute a possibilidade de uma “reinterpretação estratégica da história da mídia visual moderna” (Mirzoeff, 1999, p. 13), envolvendo, além da história da arte ou da estética e semiótica, também outras abordagens, como feminismo, teoria crítica, estudos culturais, psicanálise, linguística, teoria literária, fenomenologia, antropologia, estudos das mídias. *“De todos estos campos fluye la fundamentación de la que se nutren los Estudios de la Cultura Visual, para ayudarnos a explorar, mediante lo visual, la dimensión social y cultural de la mirada”* (Hernandez, 2005, p. 28).

Na complexidade desses olhares, a relação entre cultura visual e cinema envolve também certas redefinições de sentidos do chamado “pré” e “pós”-cinema (Machado, 1997), situadas nas mudanças desencadeadas pela cultura digital, borrando as fronteiras entre arte-mídia em que o cinema expandido

se situa. Esses novos modos de entender tais práticas têm sido discutidos por autores no campo da educação (Almeida, 2017; Fantin, 2011; Dussel, 2014; Ferrés, 2014; Fresquet, 2024) sob perspectivas interdisciplinares.

Ao estudar o poder da imagem, sua força e capacidade de promover formas de experiência que incidem no movimento, o neurocientista V. Gallese e o teórico do cinema M. Guerra situam no cinema um peculiar cruzamento dos pontos de vista estético, cultural, social e político. A partir da relação entre os espectadores e os mundos possíveis da ficção que o cinema representa no imaginário coletivo, Gallese e Guerra (2015) sublinham a intersubjetividade – discutida pela teoria, crítica e filosofia do cinema –, revitalizando sua origem à luz das neurociências cognitivas e da neuroestética.

Para eles, os circuitos cerebrais ligados à nossa corporeidade se realizam também na esfera da experiência, como um corpo que age, sente, conhece e constrói experiências a partir das relações com o mundo. Assim, a corporeidade possui um papel decisivo nas práticas de simulação, ação e sensação da vida cotidiana, nas experiências estéticas e particularmente no cinema.

Diante da recorrente pergunta “o que é o cinema?”, Gallese e Guerra respondem com outras perguntas, pontuando outras dimensões da relação cinema, tecnologia e educação:

“O que significa ‘ver’ um filme? Até que ponto e em que medida a irrealidade percebida da ficção cinematográfica se afasta da modalidade com que nos reportamos à realidade cotidiana em que estamos imersos? Por que a ficção narrativa do cinema

frequentemente nos atinge e emociona mais que a vida real? Em que medida a nossa identidade, história pessoal e a contingente condição cultural de espectadores condicionam a fruição do filme? O quanto é importante considerar o nível de coenvolvimento empático e corpóreo para compreender como funciona a tecnologia do cinema? Qual é o melhor método para estudar o coenvolvimento com as imagens e sons do filme e a consequente imersão na ficção narrativa cinematográfica?” (Gallese; Guerra, 2015, p. 14).

Tais perguntas enriquecem e ampliam nossa compreensão sobre o cinema e suas relações em torno das tecnologias, percepções e ações, dando visibilidade a alguns elementos estruturantes das experiências com o cinema: a obra, o espaço, a corporeidade do espectador e os modelos mentais, tornando-se ao mesmo tempo objeto, discurso e mediação.

Nessa perspectiva, podemos situar também o cinema como acontecimento, tanto na construção de significados que ajudam a torná-lo mais compreensível, como para Badiou, que, a partir de Godard, considera o cinema um acontecimento no século XX, perguntando-se:

“Será que estamos marcados por esse acontecimento excepcional? Qual impacto tem o cinema na nossa consciência? O cinema tem algum efeito particular naquilo que somos? O homem do século XX ou o do século XXI, que começa, seriam totalmente diferentes se o cinema não tivesse existido? Será que o cinema alterou não somente as nossas atividades de entretenimento, já que a ele vamos ver filmes, mas

também o nosso pensamento? A invenção do cinema mudou a nossa forma de pensar?” (Badiou, 2021, p. 283).

A partir da resposta positiva de Godard, Badiou reforça tal positividade afirmando que o pensamento no século XX não apenas teria sido modificado pelo cinema, como “o cinema dotou a imagem de uma nova função” (Badiou, 2021), que, por sua vez, seria a transformação do próprio pensamento, diz o autor em referência à tese central de Godard.

Nessa rede de relações entre imagens que a arte do cinema possibilita com suas transformações amplificadas pelas possibilidades do digital, tanto no poder gerador e criador de imagens como da imaginação e suas interpretações possíveis, Flusser reflete sobre essa singular capacidade humana de criar imagens para si e para os outros, e o “gesto complexo” da imaginação produzida por códigos numéricos, pixels e algoritmos. Para o autor, “a mudança no pensamento (e na ação), provocada por essas invenções, ainda está em curso e não chegou ao fim” (Flusser, 2007, p. 171).

E na busca de sentido não apenas para as imagens, mas para a existência futura, ele situa o conceito de designers de significados: “Os novos meios, da maneira como funcionam hoje, transformam as imagens em verdadeiros modelos de comportamento e fazem dos homens meros objetos. Mas os meios podem funcionar de maneiras diferentes, a fim de transformar as imagens em portadoras e os homens em designers de significados” (Flusser, 2007, p. 159).

Tal reflexão continua válida, pois as mudanças no pensamento e na produção de imagens continuam em curso e nos surpre-

endendo, sobretudo com a IA generativa, IAG. A partir de algumas aproximações do cinema com a IA, a produção de textos escritos, imagéticos e musicais por máquinas não é algo novo em nossa cultura. Nos últimos anos temos visto outras possibilidades para o cinema a partir de produções promovidas por assistentes pessoais de IAG, em uma relação entre humano e máquina que tem sido tematizada e problematizada no âmbito da filosofia, da literatura e do cinema há muitos anos e de diversas formas. Nessa relação, poderíamos perguntar como a IA está mudando o cinema e criando novas fronteiras.

A relação entre cinema e IA pode ser discutida sob muitos aspectos. A partir de um olhar mídia-educativo, situamos dois percursos de análise inspirados em Rivoltella (2023, pp. 165-70): o âmbito *objeto de estudo*, analisando e reconstruindo um percurso histórico e sua presença no cinema; e o âmbito *instrumento*, refletindo sobre as suas possibilidades na produção cinematográfica.

Como objeto de estudo situamos um breve recorte da IA no cinema: *Metrópolis* (F. Lang, 1927), *Ultimato ao planeta Terra* (R. Wise, 1951), *2001 – Uma odisseia no espaço* (S. Kubrick, 1968), *Blade Runner* (R. Scott, 1982), *Matrix* (L. Wachowski, 1999), *Inteligência artificial* (S. Spielberg, 2001), *Minority report* (S. Spielberg, 2002); *Her* (S. Jonze, 2013); *B* (H. Ishiguro e K. Ogawa, 2021), *Crimes of the future* (D. Cronenberg, 2022), em que podemos ver diferentes temáticas sobre IA, androides, robôs como ameaças, disputas de poder, afetos e sentimentos sofisticados, aprendizado de máquina, entre outras representações.

Como instrumento, mencionamos algumas possibilidades da IA na produção cinematográfica: possibilidades preditivas (estudam roteiros e filmes para simular receitas de sucesso de bilheterias, algoritmos de IA com reconhecimento facial e sensores que identificam as emoções dos espectadores em testes de projeção); transformação, metamorfose e “falsificações” (substituir atores, trocar, rejuvenescer, envelhecer ou atuar sem estar presente, softwares de leitura labial para dublagens); *machine learning* (apoio à criação com software utilizado em cenas de combate com lutas de soldados digitais); *motion capture* (o algoritmo aprende performances de atores e as projeta sobre outros atores); roteiro e direção de um curta a partir do sistema de IA (Benjamin, *Zone out*, 2018, entre outras que também se beneficiam da relação cinema-neurociências).

Mas em que medida saber/conhecer tais possibilidades da IA no cinema enriquece ou limita a fruição e análise da produção audiovisual?

Talvez uma reflexão sobre a IA e suas dimensões culturais – literacia da linguagem, literacia da crítica, literacia da ética e literacia expressiva (Rivoltella, 2023) – potencialize a relação entre cinema e educação midiática. Nesse sentido, a “cidadania dos dados”, que implica pensar, fazer e participar/compartilhar dados (Pawluczuk, 2020), poderia atuar na construção de sentidos a partir de uma dimensão educativa que transcende a IA, tensionando e transformando as possibilidades que a tecnologia oferece na criação de imaginários e contribuindo também com outras formas de interpretar a realidade

contemporânea. E essa potencialidade educativa pode ser construída na escola e em outros espaços da cultura.

## CINEMA COMO TERCEIRO ESPAÇO: POSSIBILIDADES DE GRUPOS DE AFINIDADES A PARTIR DA ESCOLA

No percurso histórico da relação cinema-educação nos deparamos com diferentes tradições e abordagens com importantes referências nesse campo, a partir do qual Almeida (2017) sintetiza diferentes abordagens: ferramenta didática em sala de aula, forma de conhecimento, estudos culturais, aspectos sensíveis e criativos e produtor de sentidos. O autor situa também sete fundamentos a respeito da relação cinema-educação: cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético, que, a seu ver, “contribuem para a compreensão dos diversos modos pelos quais são produzidos, circulados e interpretados os sentidos e as imagens do cinema” (Almeida, 2017, p. 1).

Poderíamos mencionar ainda experiências com cineclubes e usos pedagógicos dos filmes na escola e na formação docente como objeto de conhecimento e estratégia metodológica, linguagem audiovisual, fruição, análise e produção de filmes (Fantin, 2018). E, além das mostras e festivais de cinema e seus diálogos com a educação, observamos a presença crescente de disciplinas curriculares, leis, planos nacionais de cinema e muitas outras experiências e práticas de educação para o cinema na América Latina e em outros países.

Entre tantas possibilidades de abordar a relação entre cinema e mídia-educação na escola e na formação (Fantin, 2018, 2020;

Fantin; Martins, 2024), vale mencionar a relação entre a Lei 13.006/2014 (que institui a obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais na escola) e a Lei 14.533/2023 (que institui a Política Nacional de Educação Digital, enfatizando a importância da educação midiática nas escolas) – seja como aproximação inicial em sua dimensão curricular, seja como experiências multimodais, também contempladas no Programa Nacional de Cinema na Escola (Fresquet, 2024).

Ao enfatizar o terceiro espaço como criação de grupos de afinidades na escola que articulem questões sobre cinema, filmes, temáticas e estéticas, imaginamos um espaço para dialogar e aprender com e sobre as produções cinematográficas; exercitar experiências de curadorias compartilhadas; assistir aos filmes e discutir seu tema, sua estética e linguagem audiovisual; produzir resenhas e/ou comentários críticos; discutir e tensionar estereótipos e preconceitos interculturais presentes também nas criações com as ferramentas da IAG. Sempre estimulando as capacidades do grupo a partir dos direitos de proteção, provisão e participação e também dos direitos aos ambientes digitais e à desconexão.

A ideia deste espaço seria contribuir para ampliar o repertório fílmico, o acesso e o conhecimento das formas e conteúdos que envolvem cinema, linguagem audiovisual e educação midiática, de modo a: favorecer situações de fruição e análise de produções cinematográficas que possibilitem formas de expressão da cultura audiovisual e capacitem a construção de conhecimentos no âmbito das literacias dinâmicas; problematizar questões contemporâneas sobre cultura digital, desinformação, publicidade, múltiplas linguagens e especificidade das produções audiovisu-

ais e seus compartilhamentos; contextualizar e problematizar o papel das estruturas sociais, econômicas, jurídicas, cívicas, culturais, sociais, ambientais e educacionais que atuam na sociedade; estimular produções audiovisuais e exercitar leituras, escritas, performances e produções multimodais.

Tais perspectivas não são novas, mas enfatizar a reflexão crítica da educação midiática na perspectiva das competências dinâmicas e das novas literacias num grupo de afinidades sobre cinema e/ou filmes possibilita pensar outras práticas culturais mais sintonizadas com a lógica da sociomaterialidade. Nesse sentido, pesquisar, remixar e difundir informações sobre várias plataformas de audiovisual (e não só) seria uma dessas novas competências, assim como administrar, analisar e sintetizar fluxos de informações múltiplos e simultâneos; criar roteiros ou outras produções de maneira autônoma ou mediada, com ferramentas da IAG, mas não padronizadas por formatos prévios que a informática social de amplo consumo tende a oferecer e por vezes impor; promover experiências multimodais que possam contribuir com a discussão sobre as *fake news* e pós-verdade, assim como sobre e confiabilidade da pesquisa em rede, que não se restringe a confiar apenas em só um motor de busca; representar ideias combinando linguagens e propostas multimodais, bem como discutir as possibilidades de melhorar os textos e outras produções audiovisuais a partir de comentários do grupo que ajudam a progredir nas diversas formas de produção colaborativa; construir um portal ou plataformas em nível institucional dedicadas ao universo cinematográfico pensado para a escola, em contínua evolução e atualização; criar um banco de dados de produções cinematográ-

ficas selecionadas e obras indicadas, mas também das produções docentes e estudantis, em que se possa encontrar propostas autorais e didáticas; editais de concursos, oportunidades de produção, materiais, cursos de formação e outros que apoiem a relação entre cinema e escola, propiciando a formação de estudantes espectadores, produtores conscientes e ativos; promover experiências com audiovisual nos moldes das plataformas, com seleção criteriosa de aplicativos (códigos abertos e/ou software proprietário), IAG para criar textos, imagens, músicas, editar vídeos, clonar voz, entre outros, refletindo criticamente sobre riscos, possibilidades e questões autorais, éticas, estéticas, econômicas e políticas.

Enfim, promover situações que possibilitem situar-se diante de um conhecimento que se torna sempre mais fluido e fragmentado, em que os significados se modificam continuamente, o que requer uma atenção especial para o aprofundamento. E as literacias dinâmicas têm a ver com esse caráter fluido e fragmentado de um conhecimento que se modifica continuamente e solicita sempre novas capacidades.

Nesse quadro, é possível situar-se diante de tais possibilidades midiáticas e educativas, críticas, éticas e estéticas sem perder a magia e o encantamento do cinema? Ao sugerir a criação de um grupo de afinidades no âmbito do terceiro espaço em torno do cinema, pensamos na escola como um ecossistema educativo em que a *information literacy*, a *media literacy* e a *critical literacy* possam sustentar sobretudo a questão ética de tais práticas midiáticas e culturais na escola e fora dela.

Afinal, a escola e a formação não podem deixar de colocar-se e colocar os estudantes

na perspectiva de uma consciência crítica, como a das *new literacies*, uma abordagem que também dificulta sua gestão, visto que os conteúdos aumentam e se modificam em uma velocidade espantosa no contexto de uma complexidade difícil de entender. Por isso, oferecer mapas, bússolas, critérios, desenvolver estratégias, exercitar o senso crítico e a suspeita são competências fundamentais. E se em nível básico elas podem ser concebidas como competências funcionais, em nível elevado podem se revelar como competências estratégicas, próprias do acesso à cultura, sobre as quais se constrói a cidadania.

Para finalizar, sintetizamos a relação entre cinema e educação midiática, unindo a lição de Truffaut (2024, p. 4) – “Me recuso a filmar a realidade quando esta realidade não pode originar o sentido de verdade do qual se necessita naquele momento” – ao argumento de Flusser (2007) sobre a necessidade de transformar as tecnologias. Por analogia, podemos nos recusar a não problematizar a realidade do cinema, dos filmes, sua produção, fruição, distribuição e compartilhamento quando ele não “origina” ou não propicia a criação de *designers de sentidos* que possam transformá-los.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. "Cinema e educação: fundamentos e perspectivas". *Educação em Revista*, n. 33. Belo Horizonte, 2017, e153836.
- BADIOU, A. "O cinema como acontecimento". *Alceu*, v. 21, n. 44. Mai.-ago./2021, pp. 281-92.
- BOLTER, J. D. *Plenitudine digitale. Il declino della cultura d'élite e lo scenario contemporaneo dei media*. Bolonha, Mininum fax, 2020.
- BUCKINGHAM, D. *Artificial intelligence in education: a media education approach*. 2023. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2023/05/27/artificial-intelligence-in-education-a-media-education-approach/>.
- BUCKINGHAM, D. *Un manifesto per la media education*. Milão, Mondadori, 2020.
- FANTIN, M. "Beyond Babel: multiliteracies in digital culture". *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, v. 2. 2011, pp. 1-6.
- FANTIN, M. "Didattica multimodale nella scuola e nella formazione degli insegnanti", in *Animazione digitale per la didattica*. Milão, Franco Angeli, 2020, pp. 50-60.

- FANTIN, M. "Experiência estética e o dispositivo do cinema na formação". *Revista Devir Educação*, v. 2, n. 2. Jul.-dez./2018, pp. 33-55.
- FANTIN, M. "Media education hoy: redefinición y actualización de conceptos y prácticas ante los desafíos actuales", in A. Montero; F. Acevedo; I. Aguaded (orgs.). *Ciudadanía en el contexto mediático del siglo XXI*. Montevidéu, Unelar, 2024, pp. 99-112.
- FANTIN, M. "O lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes". *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32. Jan.-dez./2020, pp. 1-18.
- FANTIN, M.; MARTINS, K. J. "Os entrelaçamentos entre cultura visual, cinema e mídia-educação: ensaiando diálogos com a Lei 14.533/23", in A. Fresquet; C. Alvarenga (orgs.). *Cinema e educação digital. Lei 14.533: reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte, Universo Produção, 2023, pp. 40-53.
- FERRÉS, J. P. *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona, Gedisa, 2014.
- FLUSSER, W. *O mundo codificado*. São Paulo, Cosac Naif, 2007.
- FLUSSER, W. *O último juízo: gerações I*. São Paulo, É Realizações, 2017.
- FRESQUET, A. (org.) *Programa Nacional de Cinema na Escola*. Belo Horizonte, Universo Produções, 2024.
- GALLESE, V.; GUERRA, M. *Lo schermo empatico: cinema e neuroscienze*. Milão, Raffaello Cortina Editore, 2015.
- HERNANDEZ, F. "¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?". *Educação & Realidade*, v. 30, n. 2. Jul.-dez/2005, pp. 9-34.
- KRESS, G. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, Aljibe, 2005.
- KRESS, G. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Nova York, Routledge, 2010.
- MANOVICH, L. *Cultural analytics. L'analisi computazionale della cultura*. Milão, Raffaello Cortina Editore, 2020.
- MIRZOEFF, N. *An introduction to visual culture*. Londres, Routledge, 1999.
- PANCIROLI, C.; RIVOLTELLA, P. C. *Pedagogia algoritmica: per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia, Schole, 2023.
- PAWLUCZUK, A. et al. "Data citizenship framework: exploring citizens data literacy through data thinking, data doing and data participation". *Digital skills insights*. 2020, pp. 60-70.
- POTTER, J.; McDougall. *Digital media, culture & education. Theorising third space literacies*. Londres, Palgrave Macmillan, 2017.
- RIVOLTELLA, P. C. *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia, La Scuola, 2020.
- RIVOLTELLA, P. C. *Un curricolo per AI literacy: competenze e contenuti a partire dall'ESL – based AI framework*. Florianópolis, UFSC, 2023.
- SPOSITO, E. *Comunicazione artificiale. Come gli algoritmi producono intelligenza sociale*. Milão, BUP, 2022.
- TRUFFAUT, F. *Lezione di cinema*. Milão, Il Saggiatore, 2024.