

# Literacia dos Media como Resultado de Multi-Aprendizagens Multiculturais e Multimediáticas\*

Vitor Reia-Batista  
Universidade do Algarve

## Índice

Introdução . . . . .	1
Pedagogia dos media . . . . .	3
Referências . . . . .	15

## Introdução

**A**s apropriações das TIC, as exposições aos Media e os processos de Comunicação em geral implicam forçosamente um vasto, mas difuso, conjunto de multi-aprendizagens que envolvem diferentes estados de consumo, desenvolvimento e diferenciação multicultural, já razoavelmente identificados pelo campo dos Estudos Culturais. Dão ainda origem a diferentes estados de consciência, apropriação, domínio e competências multi-mediáticas que, sobretudo no campo anglófono dos «Media Studies» têm vindo a ser identificados por processos de «Empowerment» designação dificilmente traduzível para português, embora enriquecimento, «apoderação» e sobretudo apropriação, talvez

---

\*Publicado em *Ensino Online e Aprendizagem Multimediática*, Relógio D'Água, Lisboa, 2009.

não andem muito longe de traduzir a sua múltipla complexidade cultural, crítica e criativa, os já conhecidos 3 Cês dos estados de «Media Literacy» que se traduzem mais facilmente por Literacia dos Media.

Nestes contextos, é geralmente reconhecido que as sociedades modernas se tornaram mais explícitas do ponto de vista informativo, mas a tal explicitação da informação nem sempre corresponde uma dimensão comunicativa de partilha, colaboração e entendimento multicultural entre todos os elementos que supostamente devem participar nos processos comunicativos implícitos nas actividades de produção informativa, tal sendo o caso de diferentes elementos ou grupos geracionais, étnicos e socioculturais. No entanto, alguns desses elementos estão mais conscientes dessas actividades devido, essencialmente, à crescente presença dos meios de comunicação – os Media – no quotidiano multicultural das sociedades, bem como na formatação dos modos de organização desse quotidiano, nomeadamente no que respeita aos chamados Novos Media. Esta condição de consciência mediática tem sido identificada em vários contextos de comunicação e educação multicultural, sendo designada, cada vez mais assiduamente por Literacia dos Media, especialmente em contextos de educação e de comunicação anglo-americanos e do norte da Europa. Do mesmo modo, tem também sido identificada a existência de verdadeiras bolsas de exclusão e alienação no que respeita à participação nos processos de apropriação, enriquecimento e aquisição de competências. Assim, existirá também uma dimensão, ou conjunto de dimensões pedagógicas dos próprios Media que podem conduzir a essas condições de apropriação, ou seja, a uma real Pedagogia dos Media. Deverão ainda existir conjuntos de acções educativas delineadas de acordo com a natureza dessas dimensões pedagógicas em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem, as quais poderão ser designadas genericamente por Educação para os Media.

Um dos principais problemas neste contexto de explicitação informativa é o da credibilidade dos conteúdos e das suas fontes, designadamente no que respeita à sua disponibilização nos meios mais vulgarmente consumidos como, por exemplo, na Internet. Numa perspectiva de desenvolvimento das capacidades de leitura e análise dos Media, ou seja, de uma Literacia dos Media, por parte dos receptores dos processos comunicativos e utilizadores dos suportes mediáticos, torna-

se necessário desenvolver uma certa capacidade analítica em torno dos contextos pedagógicos, sobretudo se enquadrados no sentido amplo do termo pedagogia, como foi utilizado por Paulo Freire e como tem sido desenvolvido enquanto componente fundamental da Pedagogia dos Media em vários contextos geoculturais. É necessário contextualizar os processos informativos e comunicativos no que respeita à generalidade das suas dimensões pedagógicas, assim como reflectir sobre as vertentes mais polémicas e problemáticas – o que nem sempre tem acontecido no âmbito das TIC e das suas aprendizagens quer em contexto escolar, quer em contexto extra-escolar. Torna-se também necessário aprender a lidar com algumas bem sérias implicações multiculturais que lhes estão associadas, seja pelas diferentes apropriações geracionais, étnicas, religiosas e sociais que se verificam, seja pelo controlo informativo, mediático, económico e político que estas propiciam.

Neste sentido, importa perceber o que caracteriza esse conjunto de dimensões pedagógicas dos Media a que também podemos chamar Pedagogia dos Media, assim como interessa entender de que modo é que se tem desenvolvido a aquisição do seu conhecimento, designadamente quanto à origem cognitiva e investigacional dos seus fundamentos.

## **Pedagogia dos media**

O conceito de Pedagogia dos Media ganha os seus primeiros contornos em contextos nórdicos, nas escolas escandinavas de sociologia da comunicação de massas, designadamente na Universidade de Lund na Suécia, com os trabalhos de Joachim Israel sobre a evolução das teorias da «Alienação», (cf. Israel, 1968), e a «contextualização social dos valores» e na Universidade de Roskilde, na Dinamarca, com os trabalhos de Robin Cheesman e Carsten Kyhn (1975) sobre a «comunicação de massas e a produção de consciência». Estes trabalhos, influenciados pela perspectiva crítica de Althusser, Marcuse e Habermas, contribuíram de forma determinante para o desenvolvimento de uma noção mais elaborada, sistematizada e crítica dos problemas relacionados com a existência de características fundamentais de funcionalidade cognitiva e/ou alienante em torno dos Media. É ainda neste contexto que podem

ser considerados os trabalhos de Ingemar Lindblad, da Universidade de Estocolmo, especialmente no que diz respeito às questões sobre o «controlo e a difusão de valores e conhecimentos» nos meios de radio-difusão (Lindblad, 1970, pp. 253-276). Mais tarde, no final da década de setenta e início da de oitenta, estes trabalhos viriam a influenciar o aparecimento de diferentes escolas de «pressvetenskap» e de «informationsvetenskap» («ciências da imprensa» e «da informação»), principalmente através dos trabalhos de Stig Hadenius e Lennart Weibull (1978) na Universidade de Gotemburgo, de Ingemar Oscarsson (1980) e Per Rydén (1981) na Universidade de Lund e da sistematização de conceitos elaborada por Peder Hård af Segerstad (1982) na Universidade de Uppsala. Nas décadas de oitenta e noventa desenvolveram-se de um conjunto de investigações, directamente relacionados com o carácter pedagógico dos Media, dos quais o primeiro e seguramente um dos mais importantes é o trabalho de Conny e Marianne Svenning *Massmedia som Fostrare* (cf. *Svenning & Svenning (1982)* da já referida escola de sociologia da comunicação da Universidade de Lund. É neste trabalho que, pela primeira vez, são explicitamente formuladas algumas questões, em torno das quais é possível identificar e estruturar as principais dimensões pedagógicas dos Media. Entre elas salientamos:

“Qual é a imagem da «realidade» tal como é mediada pelos Massmedia? Qual é a imagem da sociedade dada pelos Massmedia? Quem são os detentores de poder e os desapoderados? Que conflitos são reproduzidos numa dada sociedade? Quem controla o desenvolvimento das situações? As pessoas são representadas como seres passivos ou activos? Como são representados os homens e as mulheres?” (ibidem)<sup>1</sup>

Juntando-se-lhes uma outra questão facilmente reconhecível durante as duas últimas décadas: Qual é o papel das TIC, para não dizer dos canais e dos meios, no seio das questões aqui colocadas?

Estas e outras questões aqui não explicitadas, tais como a «tipificação de ideias e de conhecimentos veiculados pelos Massmedia» ou a «diferenciação de consumos mediáticos em função dos meios sociais,

---

<sup>1</sup> Tradução do autor.

geracionais e multiculturais», mas que foram igualmente investigadas pelos autores nórdicos já mencionados, foram por estes abordadas numa perspectiva de transversalidade mediática, analisando a mesma incidência, ou incidências equivalentes, de fenómenos cognitivos e formativos nos principais Media: Imprensa; Cinema; Rádio e Televisão. Estes trabalhos permitiram criar os fundamentos para a estruturação dos conhecimentos adquiridos sobre esta problemática e para a sua transposição para o universo dos Novos Media, contribuindo decididamente para o desenvolvimento do conceito agregador, estruturante e sistematizante da «Pedagogia dos Media» como equivalente conceptual e paradigmático dos sub-campos em que se desenvolvem os fenómenos mediáticos observados e questionados, correspondendo à designação sueca de «Mediapedagogik» – cujos significados mais importantes se podem encontrar no seio das teorias críticas que geraram o conceito e que lhe conferem, assim, um conjunto de dimensões essencialmente críticas e auto-reflexivas. Neste contexto, os principais significados que assumem os diferentes processos de aquisição de uma «Literacia dos Media» são necessariamente bem mais críticos e anti-alienatórios do que instrumentais e operacionais, o que diferencia de algum modo o contexto sueco dos contextos anglo-americanos quanto às dimensões pedagógicas contidas nos processos geralmente designados por «Media Literacy», ou seja, quanto aos diferentes processos de identificação e de reconhecimento mediático dos seus próprios factores de contextualização espaço-temporal, bem como dos factores de codificação/descodificação comunicacional, que, de um modo geral, se agrupam em torno da perspectiva tridimensional dos chamados 3Cs – dimensão cultural, crítica e criativa.

Se, como já referimos, os trabalhos de Paulo Freire não terão sido de modo algum alheios ao desenvolvimento de um vasto e diversificado conjunto de significados em torno do mais amplo conceito de Pedagogia da Comunicação<sup>2</sup>, e caracterizantes da sua ocorrência nos contextos latinos, já o desenvolvimento de trabalhos analíticos, como o de Svenning & Svenning, que conferem um significado particularmente

---

<sup>2</sup> As referências bibliográficas específicas aos trabalhos de Paulo Freire entre 1967 e 1996, tornar-se-iam demasiadamente redundantes neste contexto, pelo que desnecessárias, embora a sua importância geral seja absolutamente incontornável para a perspectiva aqui exposta. Lazarsfeld & Merton, 1948.

crítico ao conceito de Pedagogia dos Media no contexto nórdico, não terá sido completamente alheio ao processo de colaboração que se verificou neste domínio, na década de setenta, entre Denis McQuail e vários investigadores suecos, nomeadamente Sven Windahl<sup>3</sup> da escola de sociologia da comunicação de Lund, a qual desenvolveu a sua vertente mais crítica e reflexiva a partir do trabalho de Joachim Israel (1968), já referido.

Se, como já referimos, os trabalhos de Paulo Freire não terão sido de modo algum alheios ao desenvolvimento de um vasto e diversificado conjunto de significados em torno do mais amplo conceito de Pedagogia da Comunicação<sup>4</sup>, e caracterizantes da sua ocorrência nos contextos latinos, já o desenvolvimento de trabalhos analíticos, como o de Svenning & Svenning, que conferem um significado particularmente crítico ao conceito de Pedagogia dos Media no contexto nórdico, não terá sido completamente alheio ao processo de colaboração que se verificou neste domínio, na década de setenta, entre Denis McQuail e vários investigadores suecos, nomeadamente Sven Windahl<sup>5</sup> da escola de sociologia da comunicação de Lund, a qual desenvolveu a sua vertente mais crítica e reflexiva a partir do trabalho de Joachim Israel (1968), já referido.

Como se percebe, a delineação das dimensões pedagógicas que podem enformar a Pedagogia dos Media prende-se essencialmente com os processos de reconhecimento, identificação e interpretação, ou seja, a cognição dos fenómenos que propiciam algum estado de literacia mediática e os seus sistemas de significação, i.e., a transposição e a transformação de temas, conceitos, sujeitos e objectos das esferas públicas mais simples e directas para a esfera das suas representações simbólicas e diegéticas, segundo mecanismos mediatizados de iconicidade narrativa e contextualização espaço-temporal. Mais ainda, esses processos de cognição podem-se desenvolver em torno de esferas paradigmáticas de recepção cultural, crítica e criativa (CCC), ou de recepção meramente perceptiva, consumista e alienatória, assente em mecanis-

---

<sup>3</sup> Ver Windahl & McQuail, 1978; Rosengren & Windahl, 1972.

<sup>4</sup> As referências bibliográficas específicas aos trabalhos de Paulo Freire entre 1967 e 1996, tornar-se-iam demasiadamente redundantes neste contexto, pelo que desnecessárias, embora a sua importância geral seja absolutamente incontornável para a perspectiva aqui exposta

<sup>5</sup> Ver Windahl & McQuail, 1978; Rosengren & Windahl, 1972.

mos de referenciação automática ou auto-respectiva, consciente ou inconsciente, nas diferentes esferas de valores éticos, estéticos, semânticos, etc. à disposição dos intervenientes comunicativos – emissores e receptores. De facto, é provavelmente a dimensão alienante que se apresenta como a mais marcadamente pedagógica, ao contrário do que algumas teorias da comunicação chegaram a enunciar, como foi o caso, por exemplo, da teoria da influência directa ou «hipodérmica», ou mesmo da teoria dos «efeitos limitados» em relação à capacidade de influência dos Media junto das suas audiências. Esta dimensão alienatória tem sido abordada em contextos diversos da teoria da comunicação de massas e desde muito cedo, como fizeram Lazarsfeld e Merton (1948) em relação ao que chamaram a «disfunção narcotizante dos massmedia:

“In this peculiar respect, mass communications may be included among the most respectable and efficient of social narcotics. They may be so fully effective as to keep the addict from recognizing his own malady.” (p.18)

Esta «disfunção» dos Media, à sombra da qual também poderíamos qualificar os próprios Media como «o novo ópio do povo», o que por vezes não deixa de ser uma classificação tentadora, não é outra coisa senão uma dimensão específica e condicionante da evolução dos próprios processos que caracterizam os fenómenos de Pedagogia dos Media conducentes a diferentes estados de Literacia ou de Iliteracia dos Media e que, em muitos casos, é encarada quase como um «efeito colateral» mas determinante em relação aos supostamente «reais» efeitos dos Media, quer seja no âmbito das suas dimensões mais genericamente sociais, como demonstrou Mauro Wolf (1992), quer seja no âmbito das suas dimensões mais especificamente cognitivas, como demonstrou Eric Saperas (1987).

No entanto, estes fenómenos e os seus efeitos não se podem reduzir apenas a essa dimensão condicionante, já que existem outras de igual, ou pontualmente até maior, importância social e cognitiva, designadamente no que respeita às dimensões que caracterizam os processos de identificação, reconhecimento e interpretação dos mecanismos de iconicidade dos Media. Alguns desses mecanismos, produtores de sinais endógenos e exógenos de iconicidade, quando analisados em

função das suas dimensões mais atractoras, quer em relação aos receptores quer em relação aos emissores, embora de sentido eventualmente contrário, parecem tecer uma teia de sedução mediática, que se estende à generalidade de todo o processo comunicativo, assumindo-se muitas vezes como o verdadeiro e último móbil da comunicação, ou seja, todas as dimensões sociais, culturais e cognitivas ficariam então reduzidas a uma certa iconicidade dos mecanismos de sedução mediática, que seria suficientemente dinâmica e poderosa para atrair sobre si a atenção de emissores e receptores, uns e outros conscientes ou alienados dessa dimensão atractiva e sedutora, mas todos eles intervenientes na construção dos efeitos cognitivos dessa mesma dimensão icónica, enquanto factores de literacia ou iliteracia mediática. De facto, importa salientar que existem também outras dimensões de iconicidade, de atracção e até mesmo de uma certa sedução mediática que não passam exclusiva nem essencialmente pelos mecanismos alienantes ou narcotizantes de reprodução e consumo dos objectos e dos símbolos mediáticos, mas sim pela construção cognitiva e metacognitiva desses objectos e dos seus sinais de representação simbólica. Logo, cabe aqui esquematizar algumas das facetas mais icónicas deste problema igualmente essencial e que também se desenha no âmbito das dimensões pedagógicas dos Media, ou seja, o complexo problema da cognição dos mecanismos de representação simbólica. Neste contexto são bem conhecidos alguns fenómenos exemplificativos de conhecimentos adquiridos pelos receptores de vários sectores etários, sociais e culturais, que só muito dificilmente poderiam ser considerados como resultados dos diferentes percursos de aprendizagens escolares individuais e colectivas, já que, considerando a ausência das respectivas matérias (temas, sujeitos, objectos e respectivos ícones) nos programas ministrados nos diferentes níveis de ensino institucional, só em casos relativamente minoritários poderiam ser considerados como o resultado de experimentação directa dessas diferentes realidades, já que implicariam viagens no espaço físico e geográfico, assim como no próprio tempo, algo difíceis de conceber para a generalidade dos receptores. É disto exemplo o conhecimento geral e específico por parte dos receptores de regiões geográficas distantes, de culturas estranhas, ou de épocas afastadas, cujo conhecimento não pode ter sido adquirido por outras vias que não as mediáticas. Resta, então, a possibilidade de tais conhecimentos resultarem de sucessivas exposições aos

diferentes Media, em autêntico mecanismo de repetição assimilativa e do seu posterior reconhecimento ou cognição, do mesmo modo como a gestação desses mecanismos de representação no seio dos Media implica o desenvolvimento de outros processos mediáticos, que poderemos chamar essencialmente de metacognitivos, necessários à consciência que os Media necessitam de angariar sobre as suas próprias dimensões pedagógicas, reproduzindo-as posteriormente nos seus próprios mecanismos de «representatividade» icónica. Como critério indicador dessa «representatividade», para a selecção de casos ilustrativos destes fenómenos, podemos utilizar, ainda, o conceito operacional de «metalinguagem» de Jakobson (1950-65, pp. 15-33) como função essencial de eficácia comunicativa, tal como foi desenvolvido por Bitti & Zani enquanto conceito de «metacomunicação» (1983, pp. 74-76), e, de facto, na sequência, ainda que improvável, do raciocínio de Watzlawick que implicaria o reconhecimento das principais formas comunicativas em causa, como condição «sine qua non» para a eficácia da comunicação, assim como para a consciencialização de si próprios (os Media) e dos demais intervenientes em relação a essas mesmas formas de comunicação, sendo interessante comparar este conceito com a sua metáfora sobre a «meta-realidade», ou *La Réalité de la Réalité*, cognitiva dos prisioneiros isolados sem possibilidade de comunicação directa com a realidade exterior, em que o conhecimento, ou cognição, comum assentaria essencialmente na pressuposição da existência de uma eventual relação cognitiva do tipo «o que eu penso que ele pensa que eu penso» Este mesmo conceito, na sua forma inicial de metalinguagem, próxima da de Jakobson, é retomado no âmbito dos estudos culturais por Nick Lacey, como função indicadora dos códigos a seleccionar para um eficaz reconhecimento dos géneros mediáticos e culturais em causa, os quais só pela sua natureza e «género» podem condicionar o reconhecimento das mensagens pressupostas enquanto conteúdos expectáveis:

“Genre is an example of a metalanguage; once you know a text is, say, an action movie, then you have a range of expectations to be fulfilled (or disappointed)” (Lacey, 1998, p. 78).

Não deixa de ser interessante comparar este retomar do conceito de metalinguagem com a abordagem desenvolvida por Julia Kristeva, num

contexto temporal e político-cultural, aparentemente, completamente diferente (mas bem analisadas as coisas talvez nem tanto), quando no seu ensaio *A Revolução da Linguagem Poética* utiliza o conceito marxista de «produção cultural» de Lukács para explicar os fenómenos de formação de uma certa «consciência de classe» (Kristeva, 1974, p. 71), como sendo este um factor de identificação ideológico-cultural que se exprime nos próprios mecanismos de produção da linguagem, enquanto, volvido um quarto de século, é na esfera dos estudos mediático-culturais, agora numa perspectiva, aparentemente, de igual modo marcada pela esfera ideológica, mas por vezes de enfoque quase que estritamente textual, que são reconhecidos os mecanismos de formação de uma certa consciência cultural, que também poderíamos chamar de «pertença de classe cultural» e, ultimamente, multicultural, dado que muitas vezes os processos de consciencialização, reconhecimento, e consequentemente de cognição, são estratificados em esferas de «alta» e «baixa» cultura mediática por parte dos seus mais directos intervenientes, como verificámos ser o caso de apropriação de alguns dos conceitos de Raymond Williams, ou de outros fundadores do campo dos Estudos Culturais, enquanto pressupostos cognitivos para a evolução da nossa consciência mediático-cultural, ou seja, de Literacia dos Media (Lacey, 1998, pp. 84-86).

É assim, em função dos percursos evolutivos dos seus conceitos de base, que podemos identificar como factores de cognitivismo mediático, os critérios utilizados para a selecção de fenómenos mediáticos e dos seus objectos de «representatividade», que originam, por sua vez, face a um determinado tipo de processos cognitivos, desenvolvidos essencialmente em função dos próprios actos de produção das mensagens mediático-culturais. Procurando tornar minimamente abrangente, contextualizado e sistematizado o leque de fenómenos referidos, estes podem ser agrupados segundo algum tipo de subcritérios classificativos e estruturantes. Nesse sentido, adaptando e sintetizando os modelos estruturais de Rosengren & Windahl para a identificação de tipologias de relacionamento e de reconhecimento entre receptores e demais intervenientes mediáticos, ou os por eles designados como “actors of mass media” (Rosengren & Windahl, 1972, pp. 166-194), os quais, embora noutro contexto, não são muito diferentes dos «actantes» identificados por Anne Übersfeld (1977). Propõem-se então quatro grandes

grupos de contextualização, estruturados dois a dois, mediante dois grandes eixos: um eixo vertical, de acordo com dimensões predominantemente culturais de contextualização espaço-temporal e outro horizontal, de acordo com dimensões predominantemente mediáticas de expressão perceptivo-sensorial, designadamente nas suas características mais vulgarmente identificadas, ou seja, as suas características Áudio – Visuais de expressão comunicativa, sejam elas especificamente auditivas, como na Rádio, especificamente visuais, como na Imprensa, ou especificamente audiovisuais, como é o caso do Cinema, da Televisão e de todos novos meios de comunicação integrada.

Esses fenómenos, que se manifestam na sua generalidade em todos os meios de comunicação de massas, assumem formas mais pertinentes de identificação e reconhecimento e, conseqüentemente, dimensões cognitivas mais expressivas quando associados a formas específicas de expressividade próprias das linguagens fílmicas, como é o caso do «Youtube», ou a canais de outra natureza mediática mas que buscam integrar essas mesmas formas de expressividade, como é o caso da grande maioria dos suportes multimédia. Assim sendo, não será de estranhar que a maior parte dos exemplos de iconicidade identificáveis, mesmo no âmbito mais geral das dimensões pedagógicas dos Media e da conseqüente Literacia dos Media, apresentem um elevado número de significados plenos de conotações fílmicas. De igual modo, também não será de estranhar que a maior parte dos exemplos de iconicidade mediática e fílmica estejam relacionados com ambientes, temas, sujeitos e objectos norte-americanos, dada a sua mais frequente exposição mediática enquanto unidades minimamente significantes. No entanto, as principais características fenomenológicas a reter, neste contexto, não se prendem tanto com a natureza específica das linguagens em presença ou com a semiótica das suas unidades significantes só por si, como com a sua natureza cognitiva mais abrangente, logo pedagógica, de objectos estruturáveis e estruturantes, contextualizáveis e contextualizantes, podendo assim distribuir-se e interligar-se num tecido de construtividade cognitiva, de acordo com um quadro definido de estruturação e contextualização das suas dimensões de identificação, reconhecimento e interpretação mediáticas, ou seja, das dimensões pedagógicas dos Media e, em última análise da Literacia dos Media, conforme o quadro seguinte:

*Dimensões pedagógicas dos Media*

FENÓMENOS – Mediáticos Reais	AUDITIVOS	VISUAIS
ESPACIAIS	Sons relacionados com lugares únicos, ou específicos.	Imagens relacionadas com lugares únicos, ou específicos.
TEMPORAIS	Sons relacionados com noções específicas de tempos ou épocas.	Imagens relacionadas com noções específicas de tempos ou épocas.

Algumas das dimensões aqui presentes podem-se cruzar e interagir no sentido de ambos os eixos. Essa é, aliás, uma das principais características deste tipo de fenómenos quando veiculados através de linguagens fílmicas, facto já sobejamente conhecido do campo dos estudos fílmicos, mas ainda pouco aplicado aos novos contextos digitais e virtuais de veiculação e de desenvolvimento dessas mensagens, como, por exemplo, o já referido «Youtube» e muitos dos produtos que o informam, mas também aos novos conceitos de género e estética fílmica-interactiva, televisiva e audiovisual neles pressupostos como elementos aparentemente inovadores de comunicação, de facto, talvez nem tanto assim como vulgarmente se costuma anunciar, mas seguramente como fortes dimensões formativas de certos estados de literacia mediática.

Algumas destas dimensões, para além do seu carácter pedagógico no sentido mais profundo do termo, assumem um carácter específico de funcionalidade metanarrativa que reflecte o próprio evoluir cognitivo dos processos mediáticos de que fazem parte, assumindo cada novo processo mediático, como dado adquirido, a carga cognitiva veiculada por processos anteriores, articulando novos significados em torno de novos ícones, mas partindo das dimensões de significação já conhecidas, por vezes, mesmo em situações de rotura com os conhecimentos já adquiridos, mas criando as bases comunicacionais para novos processos de cognição.

Neste contexto, torna-se necessário salientar, que são os próprios media a utilizar e a desenvolver a grande maioria das estratégias meta-cognitivas de comunicação, uma vez que contam, decididamente, com o

reconhecimento das mensagens por si veiculadas, partindo de um conjunto de pressupostos comuns entre emissores e receptores, à semelhança da metáfora dos prisioneiros de Watzlawick, já referida. Mas esse conjunto de pressupostos não se pode resumir apenas à utilização e inserção de trechos isolados de sons, imagens e textos, ou no caso dos canais audiovisuais (em sentido lato), à sua interligação através da manipulação dos códigos de composição e montagem. As suas estratégias de metacognitividade são extensíveis também a outros mecanismos mais elaborados de articulação das próprias formas comunicativas no seu contexto mais global, ou seja, na delimitação dos seus objectivos comunicacionais, na definição do seu grau de legibilidade receptiva e na previsão do seu nível de aceitação mediática global, nomeadamente, em termos de consumo e de resposta, face à pressuposição do domínio comum de um conjunto de códigos convencionados e repartidos pelos quatro sectores de percepção e contextualização mediático-cognitiva identificados no quadro anterior. É óbvio, como já vimos anteriormente, que essa previsão nem sempre se realiza.

Assim, um determinado jornal, por exemplo, pressupõe que os seus leitores aprenderam a identificar os seus espaços reservados a determinado tipo de mensagens: notícias gerais, reportagem, opinião, publicidade, etc. em determinado tipo de páginas, de modo que, ao inserir um certo tipo de unidades comunicantes nesses espaços, estas sejam imediatamente contextualizadas, ou seja, identificadas e reconhecidas de acordo com as suas dimensões mais significantes e, conseqüentemente, de acordo com a sua pressuposta função narrativa. Estes pressupostos de organização espacial mediática nem sempre têm a mesma correspondência organizadora de legibilidade e identificação na versão do mesmo jornal «on-line», o que produz alguns fenómenos de incompreensão e até mesmo de rejeição como se de iliteracia se tratasse.

Uma estação de rádio pressupõe, de igual modo, que os seus ouvintes aprenderam a identificar os seus separadores radiofónicos, a sua sequenciação de momentos de difusão na grelha de programas, a predisposição e a especialização radiofónica dos seus locutores, o seu tom de voz e a intencionalidade respectiva, o seu sentido de humor, a sua estratégia de alinhamento de frases, interjeições, até mesmo eventuais pausas enfáticas, etc, de modo a que os seus receptores, ao serem expostos a algum fragmento de programação isolado (por exemplo no acto de

sintonização) o possam identificar e enquadrar na grelha e no contexto de consumo mediático pressupostos; ora esse enquadramento raramente se verifica na identificação dos chamados suportes em «podcast».

O mesmo é também verdade para a televisão (cada vez mais, aliás, devido à actividade de «zapping» e prevendo-se mais ainda com a entrada em funcionamento generalizado da TV digital) e, em geral, para todos os meios que emitem as suas mensagens de forma seriada e repetida periodicamente. No entanto, para o caso algo único do Cinema existem outros factores de pressuposição cognitiva a tomar em consideração e que já aqui foram referidos enquanto factores de especificidade fílmica, designadamente os que nos levam a reconhecer os elementos icónicos mais significantes, para além das suas próprias mensagens e respectivos contextos, das suas múltiplas e complexas linguagens, das suas formas de discurso, dos seus géneros dramáticos e da própria essência das funções dramáticas dos diferentes personagens, ou seja, as suas dimensões cruzadas de textualidade, de intertextualidade e de contextualidade, não só no seio dos processos especificamente fílmicos mas, cada vez mais, no seio de todos os outros processos mediáticos em que as suas dimensões de iconicidade se tornam reconhecidas.

Esses são, aliás, os factores essenciais que nos levam a considerar a existência de uma Pedagogia Fílmica como sendo absolutamente plausível, possível e provável no seio da Pedagogia dos Media. Assim, para identificar as suas dimensões pedagógicas, torna-se necessário rever o caso do Cinema e analisar a evolução de alguns dos principais elementos textuais, intertextuais e contextuais inerentes às linguagens fílmicas ao longo destes últimos cem anos, que marcaram não só a história do Cinema mas também e de igual modo as extraordinárias mudanças de paradigmas culturais e comunicativos que caracterizaram o que poderíamos chamar um amplo processo mediático-pedagógico de «ocidentalização» da humanidade do século XX, mas de facto multicultural também, ou, se assim quisermos, de uma aculturação cognitiva e global de códigos, linguagens e seus sistemas de representação, construção/desconstrução/significação, no seio de processos que, em função de alguma das suas dimensões, se podem enquadrar nos principais modelos de Literacia dos Media, com as suas dimensões de cidadania cultural, crítica e criativa.

Esse poderá ser o objecto de um outro estudo.

## Referências

- Cheesman, R. & Kyhn, C. (1975). *Mass kommunikation och medvetande produktion*, Nordisk Sommer Universitets Skriftserie, 7, København.
- Chomsky, N. (1967). *Makt och motstånd* (ed. 1969). Stockholm: Pan/Norstedts.
- Chomsky, N. & Herman, E. (1988). *Los guardians de la libertad* (ed. 1995). Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Hadenius, S. & Weibull, L. (1978). *Massmedier*. Stockholm: Bonniers.
- Israel, J. (1968). *Alienation* (ed. 1971). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Jakobson, R. (1950-65). *Linguística e comunicação* (ed. 1999). S. Paulo: Cultrix.
- Kristeva, J. (1974). A Revolução da linguagem poética. In *Literatura Significação e Ideologia* (ed. 1979) (pp 53-98). Lisboa: Arcádia.
- Lacey, N. (1998). *Image and representation*. New York: St. Martin's Press, Inc.
- Lazarsfeld, P. & Merton, R. (1948). Mass communication, popular taste and organized social action. In *Media Studies* (ed. 1997). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lindblad, I. (1970). *Etermediernas värld*. Stockholm: Bonniers Förlag.
- Oscarsson, I. (1980). *Fortsättning följer*. Lund: Liber Läromedel.
- Reia-Baptista, V. (2008). Multidimensional and multicultural media literacy. In Carlsson & Tayie (Eds.), *Empowerment through media education* (páginas do capítulo). Goteborg: Nordicom.
- Reia-Baptista, V. (2007). Hacia una alfabetización en medios: ejemplos en contextos de habla portuguesa. *Comunicar*, 28.

- Reia-Baptista, V. (2006). New environments of media exposure. Internet and narrative structures: From media education to media pedagogy and media literacy. *Nordicom Review*, 2, Göteborg: Nordicom.
- Rosengren, K. & Windahl, S. (1972). Mass media consumption as a functional alternative. In D. McQuail (Ed.), *Sociology of mass communications* (ed. 1979) (páginas do capítulo). London: Penguin Books.
- Rydén, P. (1981). *Vår dagliga läsning: Den svenska dagspressens genrer och historia*. Stockholm: Norsedt.
- Saperas, E. (1987). *Os efeitos cognitivos da comunicação de massas* (ed. 1993). Porto: Edições ASA.
- Segerstad, P. (1982) *Information och kommunikation*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Svenning, C. & Svenning, M. (1982). *Massmedia som fostrare*. Lund: LiberFörlag.
- Übersfeld, A. (1977). *Lire le théâtre*. Paris: Éditions Sociales.
- Watzlawick, P. (1976). *La réalité de la réalité* (ed. 1978). Paris : Éditions du Seuil.
- Williams, R. (1962) *Communications* (rev. 1966, ed. 1973). Harmondsworth: Penguin Books.
- Williams, R. (1966) *Culture and society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Windahl, S. & McQuail, D. (1978). *Kommunikationsmodeller*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolf, M. (1992). *Los efectos sociales de los media* (ed. 1994) Barcelona: Ediciones Piados, Barcelona.