



A força do estruturalismo francês na análise dos produtos culturais

The strength of French structuralism for the analysis of cultural products

Solange Puntel Mostafa
smostafa@terra.com.br

Resumo: Este artigo traça o percurso histórico do estruturalismo francês das décadas de 1950 e 1960 e seu foco de interpretação cultural baseado na estrutura interna da obra de arte. Contrapõe o estruturalismo francês ao culturalismo britânico da década de 1970 e 1980 nos estudos de recepção baseados numa concepção de cultura mais flexível. Identifica a retomada, na atualidade, de autores estruturalistas para a análise de imagens por parte dos educadores.

Palavras-chave: estruturalismo francês, estudos culturais, análise fílmica.

Abstract: This article delineates historical movement of French structuralism in the fifties and sixties and its cultural focus based on internal structure of the works of art. French structuralism is presented as opposed to British culturalism in the seventies on the reception studies within a more flexible notion of culture. The article identifies a return of the structuralist authors for image analysis made by educators.

Key words: french structuralism, cultural studies, film analysis.

O estruturalismo francês e a análise dos produtos culturais

A diferença instaurada por Saussure entre língua e fala permite aos intelectuais franceses dos anos 1950 e 1960 o entendimento da língua como uma instituição social e um sistema de valores. Explicações que Roland Barthes oferece em vários ensaios estruturalistas (1996; 1990; 1930). O autor relata que um sentimento de impaciência lhe ocorria “[...] frente ao natural com que a imprensa, a arte, o senso comum, mascaram continuamente uma realidade [...]”.

Analisando material variado como jornais, fotografias ou filmes o autor denuncia “o abuso ideológico” dos mitos contemporâneos. “[...] *A noção de mito pareceu-me desde logo designar estas falsas evidências* [...]” (Barthes, 1993, p. 7, grifo do autor).

O estruturalismo francês consolidou-se em vários saberes como a antropologia (Levy Strauss), as ciências sociais (Althusser e os aparelhos ideológicos do Estado) ou a psicanálise (Lacan). A noção mais geral e importante do estruturalismo como teoria de interpretação do mundo está na noção de estrutura; a significação de um fenômeno não nasce dos

elementos individualmente considerados mas da relação entre os elementos. O estruturalismo francês também dialoga com o formalismo russo dos anos 1920 e as análises das formas literárias.

Uma das idéias centrais do formalismo russo dos anos 1920 é a idéia de *função* que são reiteradas nas narrativas populares. (O gênero *western* americano por exemplo apresenta várias funções narrativas como o caso do herói em luta contra os vilões e outros clichês). Mudam as paisagens e os personagens, mas a estrutura fílmica é a mesma, como esclarece Silva (2002, p. 119).

O estruturalismo analisa então a estrutura interna da obra como algo capaz de produzir significado. A textualidade é central no conjunto das análises estruturalistas de autores como Barthes, Eco, Kristeva e Metz. As análises propostas por eles contemplam a dupla articulação da linguagem em significante e significado (conforme os ensinamentos de Saussure) o que tipificou a pergunta básica do estruturalismo francês dos anos 1960: em que medida podemos falar em “leitura de cinema” ou “leitura de imagens” da mesma maneira que falamos em leitura de um texto.

A contribuição de Saussure, especialmente a distinção entre língua e fala foi importante e, sobre o conceito de língua, como portadora de uma estrutura, irão se debruçar muitos dos intelectuais franceses, seja para a análise literária, seja para a significação no cinema ou para outras artes como pintura e fotografia.

O par significante/significado da lingüística de Saussure foi problematizado pelos pós-estruturalistas, especialmente por Foucault (na nova noção de poder) e por Derrida, por ter compreendido a regressão ao infinito possível no par significante/significado. Ao dizermos mesa produzimos sonoridade (fonema), isto é, o som; ao escrevermos mesa, produzimos o grafismo da palavra mesa: ambos são significantes (arbitrários pois houve acordos e convenções culturais para encaminharmos significados de mesa a partir do significante (som ou palavra escrita). A língua humana significa a partir desta dupla articulação entre fonemas e morfemas para produzir o significado.

O arbitrário da língua (a diferença) foi radicalizada por Derrida. Escrevemos mesa e não msea por uma simples convenção; como esclarece Silva (2002, p. 120):

[...] no estruturalismo iniciado por Saussure, um significante – aquilo que gráfica ou fonematicamente representa um significado determinado não tem um valor absoluto: ele é o que é apenas na medida em que é diferente de outros significantes.

Pois bem, Derrida radicalizou o conceito de diferença (différence) central no estruturalismo, aceitando o par de Saussure e indo além:

[...] o significado não é nunca, definitiva e univocamente, apreendido pelo significante. O significado não está nunca definitivamente presente no significante. A presença do significado no significante é incessantemente adiada, diferida (Silva, 2002, p. 121).

Silva (2000, p. 121) aponta então o exemplo do dicionário para esclarecer a ilusão de chegarmos ao “[...] ‘significado de uma palavra’, mas, na verdade, ela é sempre definida por uma outra palavra (um outro significante)”. O significado está sempre mais a frente; é como se nunca chegássemos ao significado último de algo.

Mas, antes das desconstruções de Derrida e de Foucault, o clima estruturalista da França nas décadas de 1950 e 1960, estendia o alcance sociológico do par Língua/Fala, até porque a Lingüística de Saussure, desenvolveu, dentro da idéia da língua, o aspecto de “sistema de valores”. Roland Barthes escreveu seus *Elementos de Semiologia* (1996) para esclarecer conceitos como língua e fala, significado e significante, sintagma e sistema, denotação e conotação, e, a partir daí desenvolver seu método de análise de imagens (retórica das imagens): as imagens são estruturadas como uma língua devendo haver um método de lê-las e decodificá-las. Dominando os códigos que as cifram, é possível entender os significados que elas portam.

A eletrificação da linha Paris-Londres

O charme da metodologia estruturalista baseada na semiótica barthesiana e os próprios objetos de pesquisa voltados à cultura midiática, acenderam as luzes em Londres. A Inglaterra iniciou os chamados Estudos Culturais com quatro teóricos importantes: Hoggart (leitura entre a classe operária), Raymond Williams e Edward Thompson (ligados à formação de adultos das classes populares) e Stuart Hall, jamaicano radicado na Inglaterra.

Todos eram de certa maneira de origem popular e sem lugar no sistema universitário britânico. Integrados no centro extra-universitário de Birmingham (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos – CCCS) e apoiados pelas revistas acadêmicas, eles desenvolveram a chamada virada cultural dos anos 1960 e 1970, com um novo sentido (agora gramsciano) para a cultura: cultura como lugar de negociação de sentidos, enquanto que a noção barthesiana de cultura estava mais ligada às explicações ideológicas de Althusser.

Mas aquela mesma recusa em aceitar a verdade do mundo midiático mitologizado de Barthes é aqui também resposta. Com uma diferença: a significação no estruturalismo é mais fixa e pressuposta na estrutura interna da obra (significação pela forma) enquanto que no pós-estruturalismo ela é mais fluida, indeterminada e incerta. “O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação” conforme elucida Silva (2002, p. 119). Mas radicalizou outras noções foucaultianas como as relações de poder-saber, noções de discurso e outras noções derridianas que distanciam as duas correntes, às vezes de modo irreconciliável.

À maior crítica que se faz ao estruturalismo como uma análise presa aos

elementos da estrutura e, portanto, a-histórica, Barthes responde: “[...] um pouco de formalismo afasta-nos da História, mas muito formalismo aproxima-nos dela” (Barthes, 1993, p. 134).

A semiologia estrutural desenvolvida por Barthes entende a linguagem com as noções de códigos, conotações, denotações, paradigmas e sintagmas (palavras combinadas produzem seqüências sintagmáticas, por exemplo). Os signos (paradigmas) constituem sintagmas (mensagens). As linguagens não verbais, como a moda e a fotografia são, na analogia lingüística, passíveis de uma retórica.

É certo que textos chaves do culturalismo britânico reafirmam a analogia lingüística estrutural, tal como ela foi desenvolvida na semiologia dos códigos, conotações e denotações barthesianas. Assim, em *Encoding/Decoding* (1980) Hall afirma que o “[...] ‘discurso televisivo’ está sujeito a todas as complexas regras formais por meio das quais a língua significa” [...] (Hall in Bordwell, 2005, p. 49), o que faz Bordwell ironizar: “[...] todas as regras de linguagem?; os pronomes de tratamento?; a concordância entre sujeito e verbo?; a formação dos plurais?” (Bordwell, 2005, p. 49).

É o atrativo do estruturalismo francês sobre os estudos culturais ingleses que faz Thompson fulminar contra o que ele nomeará a eletrificação da linha Paris-Londres.

[...] Barthes será o principal e o mais precoce beneficiário desse interesse, logo acompanhado por autores como o teórico de cinema Christian Metz ou Julia Kristeva, que então participavam da “aventura semiológica” em torno da revista *Communications e Tel Quel* [...] (Mattelart e Neveu, 2004, p. 81).

A revista inglesa de análise fílmica *Screen* tinha inegável inspiração althusseriana. O confronto com as influências francesas pedia artilharia mais pesada; o historiador Edward

Thompson escreve o conhecido artigo *Miséria da teoria*, “verdadeira barreira de fogo antialthusseriana” (Mattelart e Neveu, 2004, p. 81). O novo campo dos estudos culturais tinha que fazer a defesa da história das vidas comuns (a micro história) ao mesmo tempo em que tinha que expurgar ao formalismo das estruturas. Os historiadores tiveram uma participação grande nisso e várias correntes da História o atestam, especialmente a corrente da História Cultural.

Para fugir do estruturalismo althusseriano e da semiologia barthesiana, os culturalistas partem então para as pesquisas de recepção. O comentário jocoso de Bordwell, outra vez ajuda a pensar: “[...] a corrente culturalista salienta que o objeto de estudo é constituído não pelos textos mas pelos usos feitos dos textos” (Bordwell, 2005, p. 37), em lugar de identificar sentidos diversos entre os textos, o culturalista os encontra entre os públicos.

Se a ironia de Bordwell ajuda a pensar, não pode obstaculizar compreensões mais pertinentes: acreditamos que a obra passa a ser autônoma e independente do sujeito criador, a partir de sua estrutura interna, onde os elementos dialogam entre si criando assim um sentido. Nesse momento, a obra passa a ser “recriada” por um outro sujeito (não o autor do quadro, do filme, da novela de televisão) mas o sujeito fruidor, que irá decodificá-lo de acordo com suas expectativas histórico-culturais.

A produção humana se desloca e permite se autonomizar do seu autor, uma vez que passa a produzir efeitos e significados que vão além de sua origem ou das intenções de sua autoria. Nesse sentido, a virada etnográfica realizada pelos estudos culturais é tão importante quanto a análise da estrutura interna da obra.

O convite de Ellsworth (2001), em *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educa-*

ção, é um exemplo culturalista daquela proposta tripartite entre estruturalismo e psicanálise renovada nos estudos culturais: “[...] existe uma poltrona no cinema para a qual aponta a tela do filme [...] uma poltrona para a qual os efeitos cinematográficos e as composições dos quadros estão planejados [...]” (Ellsworth, 2001, p. 15).

Mas todos os modos de endereçamento erram seus alvos; não existe o ajuste perfeito entre a produção e a recepção dos produtos midiáticos. É nesse espaço imprevisível que Ellsworth (2001) joga as fichas para trabalhar o endereçamento como coisa de cinema e de educação simultaneamente, num exercício típico do cruzamento entre estruturalismo e psicanálise flexibilizado nos estudos culturais. Lembramos que o texto de Elizabeth Ellsworth está publicado no livro de Tomáz Tadeu da Silva (2001), ao lado de outras desconstruções de leuzianas bem diferentes da proposta de Ellsworth, essa sim, um exemplar primoroso de uma estrutura tripartite.

Estrutura interna versus recepção da obra: um falso dilema

A década de 1970 termina ainda com forte influência da semiologia textual francesa e é nos anos 1980 que a Inglaterra faz uma virada que só aparentemente pode ser considerada uma virada metodológica: trata-se dos estudos etnográficos, o pesquisar pessoas em suas circunstâncias e não mais produtos midiáticos (textos em sua estrutura interna).

A compreensão de que a mídia não só aliena mas pode proporcionar prazer constitutivo das subjetividades (o prazer de ver Madonna ou de assistir novelas de televisão), desperta animosidades também entre os ingleses eletrificados pela linha Paris-Londres. É o caso de Judith Williamson, discípula de Barthes e autora de uma

obra de referencia sobre a decodificação das mensagens publicitárias, como afirmam Mattelart e Neveu (2004, p. 107). Assim, da mesma forma que um Thompson dispara artilharia pesada contra Althusser, os barthesianos também disparam seus códigos e sintagmas para cima das trincheiras culturalistas.

Há outras terceiras vias que não aquela apontada por Ellsworth (2001). É o caso da semiopragmática de Odin (2005), em que a síntese dá-se não pela psicanálise mas pela pragmática permitindo investigar os diferentes filmes-textos que surgem de um mesmo filme-projeção. De acordo com a semiopragmática de Odin (2005), as modalidades de produção de sentido dependem do contexto em que a projeção se realiza, pois é o contexto que constrói o público.

Entendemos, porém, que a questão decisiva dos movimentos teóricos não está na oposição texto/recepção ou semiologia francesa/etnografia inglesa, nem na terceira via conciliatória de Ellsworth (2001) ou Odin (2005). E se as dissidências entre estruturalismo/pós-estruturalismo interessam e apaixonam os especialistas, será para nos levar à superação de modelos culturais excluídos.

Barthes está de volta!

É certo que as teorias e as metodologias avançam em viradas e retomadas daquilo que não virou. Uma virada também escondem outras. Nos propusemos, neste passeio da cultura, a enfatizar o que se escondeu na virada para o pós-estruturalismo. Nem foi tempo perdido, diz a canção de Renato Russo. As mediações latino-americanas estão pontuadas em textos como o de Costa *et al.* (2003), Mattelart e Neveu (2004) ou Mostafa e Murguia (2006).

O que queremos destacar nessas nossas mediações do charme fran-

cês é a volta de Roland Barthes em nossos meios, eletrificando Florianópolis (SC) no livro *Imagem: intervenção e pesquisa*, organizado por Lenzi *et al.* (2006). O livro é dedicado à pedagogia de imagens com relatos variados sobre o uso da fotografia na educação escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

A emergência da câmera digital traz a fotografia para a atenção dos educadores, e a fotografia traz imediatamente a semiologia estruturalista de Barthes (1990) no capítulo *Retórica da imagem*. Mas não só. Barthes volta, também no texto *A Câmera Clara: nota sobre fotografia*, onde contesta um pouco a semiologia anterior da retórica da imagem por ele praticada, numa autonomia do poético face à sua experiência individual como espectador.

Mas nem só de imagens fixas vive o mundo *mix* da cultura. Mais e mais, o cinema chega à sala de aula. E as imagens em movimento entram na cena acadêmica.

Metz também está de volta!

As teorias do cinema são influenciadas, de modo geral, por aquela estrutura tripartite composta pelo ideário do marxismo althusseriano, da psicanálise lacaniana e da semiótica estruturalista de Christian Metz desde os anos 1970 até hoje. Além de Ellsworth (2001), os educadores brasileiros dispõem de pelo menos outras duas referências recentes para a análise fílmica: *Cinema e Educação*, de Rosália Duarte (2002), e *A escola vai ao cinema*, organizado por Teixeira e Lopes (2003).

O primeiro insiste em nos recomendar o estruturalismo de Christian Metz como o caminho adequado para as análises de filmes, enquanto o segundo apresenta as próprias leituras fílmicas realizadas por educadores. Ambos os livros são importantes na sua aproximação teórica

entre cinema e educação no Brasil (excluindo os manuais didáticos).

A complexa composição entre movimentação de câmara, luz, movimentação musical, movimento de personagens e a variação possível no interior de cada movimento dá à arte fílmica mais do que uma complexidade técnica, mas sobretudo direciona os sentidos a perceber.

A análise descritiva defendida por Duarte (2002) está no coração do estruturalismo francês e Christian Metz é o principal autor desta corrente de significação do cinema. Como diz a canção: “[...] O que foi escondido é o que se escondeu; E o que foi prometido, ninguém prometeu. Nem foi tempo perdido. Temos nosso próprio tempo [...]” (Russo, 1986).

A complexa composição entre movimentação de câmara, luz, movimentação musical, movimento de personagens e a variação possível no interior de cada movimento dá à arte fílmica mais do que uma complexidade técnica mas sobretudo direciona os sentidos a perceber.

Em Duarte (2002) a análise descritiva de um filme precisa levar em conta as condições de produção do mesmo, com “[...] o máximo possível de referências” (Duarte, 2002 p. 94-95). Com isso a autora quer dizer que o espectador deve ter acesso a informações que lhe permitam identificar o contexto em que o filme foi produzido, pois, para ela, o uso do cinema com fins pedagógicos exige que se conheça pelo menos um pouco de história e teoria do cinema. Para tal, noções de como luz, câmara e ação e as múltiplas composições de montagem para dar sentido à cena são importantes porque as vezes as imagens se ligam em fios invisíveis.

Uma tomada externa de um carro estacionado em frente a uma casa, seguida de outra, feita do interior, que mostra um homem atravessando o umbral de uma porta e de uma tercei-

ra, em que uma mulher pica legumes sobre uma mesa de cozinha, organizadas nessa ordem, sugerem acontecimentos que se sucedem no tempo e podem dar a impressão de que se trata, por exemplo, de um marido que retorna ao lar (Duarte, 2002 p. 50).

Mas a análise descritiva defendida pela autora vai além dos aspectos internos à composição fílmica; citando um analista clássico de cinema como um dos pais da análise descritiva de imagens fílmicas (Christin Metz), a autora nos apresenta o cinema como um “amplo aparato multidimensional que engloba fatos que vem antes, depois ou por fora do filme” (Duarte, 2002, p. 98). E o que nos pareceu mais importante para fazer a análise descritiva do filme

[...] é então cruzar os diferentes sistemas de significação dos filmes com os elementos de significação que estão presentes nas culturas em que eles são vistos e produzidos, ou seja, procura-se identificar e descrever o(s) significado(s) de narrativas fílmicas no contexto social de que elas participam (Duarte, 2002, p. 98).

O filme pode então ser lido e analisado com texto e como tal “[...] fracionando suas diferentes estruturas de significação e reorganizando-as novamente segundo critérios previamente estabelecidos, de acordo com os objetivos que se quer atingir” (Duarte, 2002, p. 98). São elas análises que, segundo a autora, se convencionou chamar de *análises descritivas*.

O primeiro Metz de *A significação no cinema* (1968) problematiza a analogia do cinema com a linguagem, gerando modelos de interpretação para toda uma geração de autores; em seguida, para explicar a natureza duplamente imaginária do significante cinematográfico, Metz (1971) adentra a psicanálise em *Cinema e psicanálise*: a natureza do significante cinematográfico é “[...]

imaginária naquilo que representa e imaginária pelo fato de ser constituída na dialética de presença e ausência” (Metz, 1971, p. 48).

Para o analista educador, não deixa de ser importante adentrar os códigos cinematográficos estudados por Metz; através deles, aproxima-se das condições de produção da linguagem cinematográfica e da noção de texto, tão cara ao estruturalismo francês; o texto fílmico é uma construção para produzir tais ou quais sentidos.

Assim como o estruturalismo francês dos anos sessenta inaugurou análises de imagens publicitárias (fixas), tendo parte de suas análises reformuladas pelo pós-estruturalismo, o cine-língua também teve de conviver com outras interpretações, das quais, a mais importante parecidos a desenvolvida por Deleuze em *Imagem-tempo* (1985): ao lembrar que a lingüística é apenas uma parte da semiótica, o autor esclarece que “[...] já não queremos dizer, como para a semiologia, que há linguagem sem língua, mas que a língua só existe em reação a uma matéria não lingüística que ela transforma” (Deleuze, 1985, p. 43). O afastamento que Deleuze promove da lingüística estrutural e, portanto, da semiologia francesa é de tal ordem que ele vai buscar na semiótica do americano Charles Pierce, recursos para uma nova maneira de entender as imagens cinematográficas. Justamente porque a semiótica de Pierce já nasce referida às imagens, sem necessidade do análogo lingüístico tão explorado pelo estruturalismo francês.

Stuart Hall dos anos 1990 e a educação

Os anos 1990 trouxeram uma virada importante na produção de Stuart Hall ao analisar as identidades culturais como identidades não apenas lingüísticas e se tal, já contemplando a diferença no significante. As-

sim, Hall (2005) faz girar as identidades em várias posições de sujeito, agora mais voltado às contribuições de Foucault e às relações de poder/saber, virada que faz dele, uma referência das mais importantes nos chamados Estudos Culturais. Nesses estudos, pratica-se uma análise cultural com aquela concepção interlativa de linguagem, onde a imagem fixa ou em movimento é analisada de um ponto de vista discursivo, cujos efeitos conotativos passam a produzir verdades. O texto original da década de 1990, em que Hall analisa a identidade cultural da pós-modernidade está, no Brasil, em sua décima edição, tal o alargamento que a virada pós-estruturalista de Hall promove em áreas como a Educação, a Comunicação ou a História, naturalmente adensando a contribuição culturalista com os estudos foucaultianos e de outros autores pós-1968 (Derrida, por exemplo é um dos autores de Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade*).

Na educação, Stuart Hall é inspirador de toda uma linha de estudos descrita em Costa *et al.* (2003) sobre análises internas da obra como análise de livros didáticos, cartilhas, revistas pedagógicas e outros artefatos, como a própria publicidade (objeto privilegiado do estruturalismo). Mas também “[...] práticas escolares como a da merenda, da avaliação, ou dos cuidados na educação infantil, entre outras, são problematizadas e constituídas como objetos de estudo sob uma ótica cultural [...]” (Costa *et al.*, 2003, p. 56). Outra vertente dos Estudos Culturais importante para a educação são os estudos culturais da ciência, em que revistas científicas podem ser problematizadas à luz de conceitos como “recurso objetivante da ciência” tal como está em Mostafa (2004); e tantos outros estudos agora referidos às tecnologias de informação e comunicação, sejam filmes, vídeos ou páginas da

Internet, cujas imagens e jogos entre visibilidade e enunciação (especialmente as páginas dos *fotologs* e dos *weblogs*) podem ser descritas em perspectivas discursivas tão ou mais produtivas que as conotações estruturalistas.

Esforcei-me, neste artigo, em dar visibilidade à força do estruturalismo francês na análise dos produtos culturais. Não porque desconsidere a imensa contribuição da virada pós-estruturalista, mas justamente para historicizá-la, pois ela não caiu do céu e sobre ela, temos falado, sobrejamente, nos últimos anos.

Referências

- BARTHES, R. 1996[1964]. *Elementos de Semiologia*. São Paulo, Cultrix, 120 p.
- BARTHES, R. 1984. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 172 p.
- BARTHES, R. 1990. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 173 p.
- BARTHES, R. 1993. *Mitologias*. 9ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil S.A., 169 p.
- BORDWELL, D. 2005. Estudos de cinema e as vicissitudes da grande teoria. In: F.P. RAMOS (org.), *Teoria contemporânea do cinema; pós-estruturalismo e filosofia analítica*. Vol. 1, São Paulo, Ed. SENAC, p. 25-70.
- DELEUZE, G. 1985. *A imagem-tempo*. São Paulo, Brasiliense, 338 p.
- DUARTE, R. 2002. *Cinema e educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 126p.
- COSTA, M.V.; SILVEIRA, R.H. e SOMMER, L.H. 2003. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- ELLSWORTH, E. 2001. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: T.T. SILVA, *Nunca fomos humanos; nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 9-76.
- HALL, S. 2005. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 102 p.
- LENZI, L.H.C.; ROS, S. Z.; SOUZA, A. M. A. e GONÇALVES, M.M. (orgs.). 2006. *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis, Ed. UFSC, 203 p.
- MATTELART, A. e NEVEU, É. 2004. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo, Parábola Editorial, 216 p.
- METZ, C. 1968. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 295 p.
- METZ, C. 1971. *Linguagem e cinema*. São Paulo, Perspectiva, 341 p.
- MOSTAFA, S.P. 2004. O artigo de ciência como fato e artefato cultural. *ETD - Educação Temática Digital*, 6(1). Disponível em <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=27>, acesso em 10/10/2006.
- ODIN, R. 2005. A questão do público; uma abordagem semiopragmática. In: F.P. RAMOS (org.), *Teoria contemporânea do cinema; documentário e narrativa ficcional*. Vol. 2, São Paulo, Ed. SENAC, p. 27-45.
- RUSSO, R. 1986. Tempo perdido. In: LE- GIÃO URBANA, *Dois*. Rio de Janeiro, EMI-ODEON. [1 Disco]
- SILVA, T.T. 2001. *Nunca fomos humanos; nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte, Autêntica, 206p.
- SILVA, T.T. 2002. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte Autentica, 153p.
- TEIXEIRA, I.A.C. e LOPES, J.S.M. 2003. *A escola vai ao cinema*. 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 240 p.

Submetido em: 18/07/2006

Aceito em: 27/10/2006