Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Tese de Doutoramento

De

Vítor Manuel Reia Baptista

A Pedagogia dos Media

- A Dimensão Pedagógica dos Media na Pedagogia da Comunicação: O caso do Cinema e das Linguagens Fílmicas

Sob a orientação de

Prof. Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves
e
Prof. Doutor Duarte Costa Pereira

No ramo das Ciências da Educação,
especialidade de Comunicação em Educação

Faro
2002

AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos que aqui gostaria de manifestar a todos os que ao longo destes anos me incentivaram, apoiaram, criticaram, empurraram, espicaçaram, reconfortaram e, de algum modo, me fizeram sentir que valia a pena levar esta tarefa até ao fim. Seria quase um capítulo, por vezes redundante e outras omisso, que eu não conseguiria escrever com isenção e rigor, pela profusão de afectos e cumplicidades que nele se haveriam de reflectir. Assim, aqui fica o meu mais reconhecido agradecimento a todos quantos se revêem nestas primeiras linhas.

Quero, no entanto, salientar alguns de entre todos, pelo seu amor, carinho, amizade, ajuda e perseverança acima de tudo o que seria de esperar em mortais comuns, porque o espaço aqui o permite e a minha consciência assim o exige.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, esposa, filhos e pais pelo amor, carinho e conforto com que me rodearam durante todo este tempo e pela enorme paciência com que aturaram as minhas longas indisponibilidades e clausuras de toda a ordem. Obrigado ao André, ao César e ao Bruno por serem como são e por me fazerem sentir orgulhoso de ser vosso pai e obrigado à Margot por tudo, desde sempre.

Quero agradecer aos meus orientadores, Professor Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves da Universidade do Algarve e Professor Doutor Duarte Costa Pereira da Universidade do Porto, pelo estímulo, pela capacidade crítica, pela indicação de caminhos, pela liberdade intelectual e pelo rigor de acompanhamento que me ofereceram.

Quero agradecer aos meus colegas de área pela generosidade, brio profissional e esforço redobrado com que permitiram as minhas ausências físicas e mentais e ao Francisco Gil pelo apoio na revisão de textos.

Quero agradecer à Universidade do Algarve, à sua Escola Superior de Educação e à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais todo o apoio e enquadramento académicos que me proporcionaram durante este trabalho.

Quero agradecer aos colegas e amigos de outras áreas e instituições que foram tomando conhecimento do meu trabalho e que generosamente me apoiaram, criticaram e incentivaram a prosseguir.

Quero agradecer, por fim, a todos os alunos e alunas que me deram a honra de ser seu professor e que, com a sua generosidade de ideias e energia de argumentos nas aulas, debates e tertúlias, foram sempre a minha principal fonte de motivação.

Muito obrigado a todos.

Vítor Reia-Baptista

NOTAS PRÉVIAS DE LEITURA

No sentido de esclarecer os grafismos existentes ao longo do texto, indicam-se aqui os significados dos sinais gráficos utilizados, sendo que os pontos simbolizam texto:

"...." - Citação referenciada.

«....» - Citação não referenciada ou utilização de expressão circunstancial.

'....' - Nome de personagem ou figura de ficção.

'....' - Em itálico, título de texto ou artigo em antologia ou revista.

.... - Só itálico, indica título de obra bibliográfica, literária ou outro tipo de publicação.

.... - Só maiúsculas, indica título de Filme, Videograma, Fonograma, Cd-rom, etc...

<u>....</u> - Sublinhado, indica conceito ou palavra-chave a desenvolver.

Na Bibliografia, a indicação repetida de algumas obras com edições diferentes deve-se ao confronto de traduções e de revisões editoriais sempre que o apuramento de conceitos e respectiva terminologia, bem como a sua transposição para diferentes línguas ou linguagens assim o exigiu, referindo-se a data inicial à primeira publicação autoral, ou a edições posteriormente coligidas mas consideradas como primeiras publicações, sendo os locais de publicação indicados e as datas de edição entre parêntesis referentes às edições de facto utilizadas.

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO 4
II. FINALIDADE E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO 18
III. PROBLEMAS DAS CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO 21
1. Da Comunicação e suas designações 21
1.1. Designações dos problemas e sua natureza funcional . 23
1.2. Abrangência e diversidade dos problemas 24
1.3. Explicitação de conceitos e referenciação de problemas 27
2. Critérios de classificação de fenómenos comunicativos 30
2.1. Quanto ao número de intervenientes 32
2.1.1. Comunicação Intrapessoal 33
2.1.2. Comunicação Interpessoal 34
2.1.3. Comunicação de Grupos 35
2.1.4. Comunicação de Massas 37
2.2. Quanto à natureza dos processos 39
2.2.1. Comunicação Social 39
2.2.2. Comunicação Organizacional 40
2.2.3. Comunicação Cultural 42
2.3. Quanto à natureza dos meios e canais 44
2.3.1. Comunicação Verbal 51
2.3.2. Comunicação Não-Verbal 53
2.3.3. Comunicação Auditiva 55
2.3.4. Comunicação Visual 66
2.3.5. Comunicação Audiovisual 105
2.3.6. Problemas teóricos da montagem fílmica 132
2.4. Quanto à natureza das linguagens 140
2.4.1. A linguagem como tradução dos factos 143
2.4.2. A utopia da linguagem universal 147
2.4.3. Universalidade das linguagens fílmicas 153
2.5 Outros critérios 158
3. Síntese e quadro conceptual dos problemas comunicativos 165
IV. PROBLEMAS DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO 168
1. Da Pedagogia e suas definições 168
2. Estratégias pedagógicas 173
2.1. Quanto ao número de intervenientes 174
2.2. Quanto à natureza dos meios e dos canais 176
2.3. Quanto à natureza dos processos 182
3. Síntese e quadro conceptual dos problemas pedagógicos .. 189
V. DELINEAÇÃO DE HIPÓTESES 191
VI. QUESTÕES METODOLÓGICAS 195
VII. MODELOS DE ANÁLISE 200
VIII. A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO 220
1. Designações e Significados 222
2. Dimensões Pedagógicas da Comunicação 225
IX. A PEDAGOGIA DOS MEDIA 231
1. Designações e Significados 233
2. Dimensões Pedagógicas dos Media 236
X. PEDAGOGIA FÍLMICA 253
1. O Caso do Cinema 255
2. Dimensões Fílmicas e Pedagógicas do Cinema 258

3. O Caso das Linguagens Fílmicas 272
XI. OBJECTOS DE ANÁLISE 280
1. Representação: Iconicidade / Contextualização 281
2. Cognição: Identificação / Interpretação 392
3. Metacognição: Atracção / Composição 311
XII. INTERPRETAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE RESULTADOS 334
XIII. SÍNTESE, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 339
BIBLIOGRAFIA 348
ÍNDICE REMISSIVO 410
ÍNDICE DE ANEXOS 421

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – Quadro sinóptico de Meios, Canais, Linguagens e Códigos ... 50
Fig. 2 – Quadro de elementos de significação nas Ling. Fílmicas 130
Fig. 3 – Quadro de síntese conceptual dos problemas comunicativos. 167
Fig. 4 – Quadro de síntese conceptual dos problemas pedagógicos 190
Fig. 5 – Modelo Contextualizador da Pedagogia da Comunicação 204
Fig. 6 – Modelo Universal de Comunicação 211
Fig. 7 – Códigos do Emissor e do Receptor 212
Fig. 8 – Códigos dos Meios e dos Canais 215
Fig. 9 – Tabela de ocorrências da «Pedagogia da Comunicação» 226
Fig. 10 – Q. sistémico das dimensões pedagógicas da comunicação .. 228
Fig. 11 – Tabela de ocorrências da «Pedagogia dos Media» 231
Fig. 12 – Quadro de dimensões Mediático-Cognitivas 242
Fig. 13 – Modelo Estruturante da Pedagogia dos Media 251
Fig. 14 – Paradigma Pedagógico das Linguagens Fílmicas 340

I. INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação de massas, ou os Media[1], correspondem cada vez mais a entidades complexas de mediação e intermediação de informação, produzindo e difundindo quantidades crescentes de conteúdos gerais, ou generalistas, bem como específicos, ou temáticos, de modo estruturado, sistematizado e ordenado, mas também de modo não estruturado, desorganizado e avulso, não sendo sempre possível identificar as fontes de origem informativa, as suas verdadeiras razões, ou até mesmo a verdadeira natureza semântica desse diversificado caudal informativo. Podemos assim dizer que, enquanto receptores identificados ou não, somos expostos quotidianamente a enormes quantidades de informação pertinente e impertinente, quer tal se processe através de actos de natureza informativa «pura», como os noticiários, quer se trate de actos de «puro» entretenimento e ficção. Em qualquer dos casos somos sempre receptores de informações de vária ordem, mas nem sempre as conseguimos identificar ou descodificar completamente e, em última análise, torna-se problemática a própria distinção entre realidade e ficção, ou entre propaganda e informação, assim como se pode mostrar difícil diferenciar, nos vários géneros, a informação pertinente da impertinente. No entanto, uma e outra encontram os seus caminhos até aos receptores, por vezes com grande eficácia, outras nem tanto.

Assim, a primeira questão que nos colocámos foi, porquê? Porque será que nem sempre o que consideramos pertinente comunicar é o que é percebido como tal? E esta, por sua vez, deu origem a uma série de outras questões subjacentes:

---

[1] Leia-se «Média», como designação abreviada e generalizada para designar esse conjunto de meios que os autores anglófonos, principalmente, apelidaram de «mass media», indo buscar ao latim a forma plural do vocábulo medium - meio - para apelidar esse corpo variado e multifacetado de estruturas informativas e comunicativas dirigidas a audiências não individualizadas.

- Será que todas as mensagens de todos os actos comunicativos contêm sempre algum tipo de conteúdos informativos?
- O que torna essas mensagens e os seus conteúdos em formas pertinentes ou impertinentes de comunicação?
- Em que circunstâncias se tornam umas mais pertinentes e eficazes do que outras?
- Existem meios, canais, linguagens e códigos preferenciais para umas e outras?
- Existem sempre implicações pedagógicas nos seus actos de emissão e recepção?
- E, se assim for, quais as dimensões pedagógicas que poderão caracterizar esses fenómenos?

São, obviamente, demasiadas questões para um só trabalho de investigação científica, no entanto, são questões que se encontram sempre presentes em todas as facetas das problemáticas comunicativa e educativa, por mais estreito que seja o ângulo de enfoque do problema e por mais diminuta que seja a parcela escolhida para o representar, quer este se situe no campo das Ciências da Educação ou da Comunicação. Para constatar tal facto, basta observar a enorme quantidade, variedade e complexidade das questões que se colocam assídua e ciclicamente em torno das problemáticas media, escola e suas interacções.

Neste trabalho propomos investigar, em termos teóricos, a parcela referente ao problema mediático-pedagógico do Cinema e, mais concretamente, através da análise textual, qualitativa e interpretativa de conteúdos e formas de excertos mediáticos, detectar a presença de sinais, de algum tipo, que confirmem a existência de dimensões pedagógicas nos actos de selecção e manipulação das linguagens fílmicas ou dos seus códigos, quando utilizados na articulação de

mensagens em qualquer processo comunicativo. Esta abordagem situa-se num sector de intersecção entre os campos das Ciências da Educação e das Ciências da Comunicação, pressupondo-se que esse sector, para o qual propomos a designação de Pedagogia da Comunicação[2], agrupa outros sub-sectores, ou sub-campos, mais restritos e específicos, um dos quais propomos designar por Pedagogia dos Media[3], no âmbito do qual se poderá contextualizar o nosso problema principal, o qual, por sua vez deverá pertencer, como se pretende demonstrar, ao sub-campo ainda mais específico da Pedagogia Fílmica[4].

Assim, um dos objectivos deste trabalho será tentar demonstrar a existência e a relevância destas áreas de estudo e sub-campos de conhecimento, designadamente, através da enunciação sistematizada das suas múltiplas facetas de utilização e de contextualização, bem como das suas funções narrativas: mediático-linguísticas, socio-culturais e científico-pedagógicas, enquadrando-as num modelo teórico de intersecção comunicativa e educativa, segundo uma perspectiva epistemológica dos campos em presença, uma vez que se preocupa com a natureza do conhecimento científico do sector em que esses campos se intersectam.

Escolhemos como caso de estudo o Cinema e as Linguagens Fílmicas porque o meio de comunicação cinema é, provavelmente, a mais ecléctica de todas as artes e formas de expressão mediáticas até hoje desenvolvidas, uma vez que junta todos os saberes conhecidos de capacidades narrativas, física e mentalmente associativas, verbais e não-verbais, pictóricas e auditivas, textuais e intertextuais. No entanto, esse carácter ecléctico também se pode facilmente apresentar sob

---

[2] Expressão utilizada por outras abordagens já realizadas em âmbitos de intersecção semelhantes, referenciadas em capítulo próprio.
[3] Expressão menos utilizada que a anterior mas igualmente possível de referenciar em contexto próprio.
[4] Idem.

formas sincréticas, aparentemente fragmentadas e desordenadas, especialmente desde que o desenvolvimento tecnológico, fílmico e multimediático, vem permitindo um tratamento da informação registada e veiculada através das suas linguagens em moldes inovadores e disruptores dos cânones narrativos e dramatúrgicos tradicionais. De qualquer modo, por qualquer que seja a forma aparente com que as suas linguagens e respectivas mensagens se nos apresentem, será muito difícil, senão impossível, ignorarmos o impacto de umas e outras aos mais vários níveis das nossas estruturas socioculturais, bem como, ainda que inconscientemente, nos mais variados contextos da nossa vida quotidiana.

Um desses contextos é, seguramente, o contexto educativo no seu sentido mais lato e, consequentemente, as suas estruturas de processamento cognitivo. Nathaniel M. Graham, um professor norte-americano, superintendente do estado do Nebraska, desde muito cedo atento a estas questões, emitia já em 1914 uma opinião semelhante ao intervir no encontro anual da Associação Nacional de Educação - NEA, uma das maiores e mais intervenientes organizações sindicais dos Estados Unidos da América em assuntos de política educativa e inovação pedagógica:

"Pictures are a universal language. They are regarded as an essential accessory to gaining information in every field of knowledge." ... "The motion picture multiplies the advantages of the ordinary picture a thousand fold. It is the means of the greatest possibilities in the way of information"[5]

Discutia-se nessa altura o relacionamento entre as imagens em movimento – um meio, um canal e uma tecnologia, então, relativamente recentes – e a educação, apontando-se já possíveis ganhos pedagógicos no tipo de aquisição informativa em causa. Poderá ter sido uma previsão algo prematura, mas não será de estranhar, de modo algum,

[5] Graham, 1914, pp. 746 - 747.

que opiniões como esta tenham surgido muito cedo nos EUA, uma vez que a par do próprio desenvolvimento da arte e da indústria cinematográficas norte-americanas foram logo surgindo diferentes reflexões, mais ou menos auto-justificativas, sobre as suas naturezas e os seus fundamentos antes de movimentos semelhantes se desenvolverem na Europa, a qual tardou um pouco mais, talvez em função de alguma inércia inerente ao peso da nossa cultura milenar «clássica», a reconhecer algumas das principais implicações do novo «medium». Em contrapartida, foi na Europa que depois se desenvolveram algumas das mais frutíferas reflexões sobre o meio cinematográfico, atingindo uma assinalável profundidade e agudeza de análise que, aliás, nunca foram igualadas nos estudos oriundos dos outros continentes[6]. Muito particularmente na Rússia/União Soviética[7], estabeleceu-se um paralelismo interessantíssimo com as reflexões contemporâneas que se produziram nos campos da dramaturgia, da pedagogia, da linguagem e da narratividade em geral[8], assumindo particular importância os trabalhos de análise e de síntese desenvolvidos por Sergei Eisenstein e que o levaram a elaborar um influente binómio, teórico-prático, de expressão fílmica, que ele designou por «Montagem de Atracções»[9] e que mais tarde aprofundou e sistematizou em diferentes «Métodos de Montagem»[10], sendo conveniente abrir aqui um pequeno parêntesis, chamando a atenção para a importância da confrontação de textos originais e traduções, onde a ligeira alteração de designações para se referirem os mesmos

---

[6] O escritor, cineasta e professor húngaro Béla Balázs (1984-1949) pode ser considerado como o primeiro grande teórico do cinema ao publicar em 1924 *Der Sichbare Mensch, oder Die Kultur des Films,* a primeira obra a abordar numa perspectiva cultural e de forma até algo profética, mas perfeitamente estruturada e sistematizada, todas as potencialidades dramatúrgicas e emotivas das imagens fílmicas, dando origem às importantes teorias formalistas sobre o Cinema que se lhe seguiriam.

[7] Tais são os casos de Kuleshov, Pudovkin e Eisenstein, principalmente, com a particularidade de Kuleshov ter produzido os seus primeiros escritos já em 1922.

[8] Como nos casos de Bakhtin, Vygotski e Propp, entre outros.

[9] Eisenstein, 1923-46, pp. 19-24; 1942, pp 181-183.

[10] Eisenstein, 1923-46, pp. 65-78; 1949a, pp. 72-83 ; 1499b, pp. 9 -102.

conceitos em diferentes línguas veio a contribuir para alguma confusão verbal em torno desta matéria, por vezes com implicações teóricas no que respeita à diferenciação de conceitos e que têm criado alguns problemas de assimilação e sistematização ao longo de toda a História do Cinema[11].

Por outro lado, sabemos que o conhecimento humano, nas suas várias componentes científicas e semânticas, tem-se acumulado e desenvolvido ao longo de processos evolutivos, sociais, culturais, religiosos, económicos e políticos, mas também tecnológicos. E mesmo os aspectos mais recentes e inovadores de um qualquer fenómeno de qualquer campo, assentam sempre no conhecimento de dados anteriormente adquiridos, ainda que parcelares, nos processos de estudo desses mesmos fenómenos ou de outros que com eles se relacionam. Sendo assim para todos os campos do conhecimento, será necessariamente assim, também, para o campo da comunicação em geral e para o conhecimento dos seus fenómenos e processos mediáticos em particular, dos quais fazem parte, obviamente, os fenómenos cinemáticos e os seus mais recentes derivados multimediáticos, assumindo uma crescente importância, a todos os níveis, o estudo da sua evolução e respectivas implicações durante este seu século e poucos anos mais de existência. Logo, há que estudar tais fenómenos, como nos propomos fazer aqui, investigando as suas problemáticas numa perspectiva histórica e evolutiva, mas dando particular atenção às últimas décadas do Século XX, em que o desenvolvimento tecnológico dos canais como suportes activos da comunicação aconteceu a um ritmo alucinante e determinante para as próprias características dos actos comunicativos enquanto factores

[11] De facto, problemas semelhantes podem ser detectados, por exemplo, na assimilação de alguns dos conceitos que marcam as obras de Christian Metz e suas respectivas traduções. Ver Metz, 1968 (a, b, c); 1971 (a, b, c).

estruturantes das sociedades modernas, das suas culturas e do próprio comportamento humano.

De facto, este corpo de fenómenos já vem sendo estudado com alguma assiduidade e consistência pelas ciências da comunicação em geral e pelos estudos mediáticos e fílmicos em particular desde algumas décadas atrás e, mais recentemente, pelo crescente sector dos estudos culturais. Neste contexto, um dos aspectos mais atraentes, inovadores e de maior impacto cognitivo, em todas as vertentes que o termo assume, é o contínuo e acelerado processo de desenvolvimento de novos meios e canais, ou seja, de complexas estruturas tecnológicas de informação e comunicação, as quais têm sido designadas, de um modo comum e universalmente aceite, por «Novas Tecnologias de Informação e Comunicação», ou mais resumidamente, por «Novas Tecnologias» e ultimamente, de forma mais consistente, por «Tecnologias de Informação e Comunicação» - as «TIC», como também são designadas de modo mais telegráfico, as quais se constituíram como pedra angular de uma série de outras estruturas mediáticas menos palpáveis, mas igualmente omnipresentes, como são as das áreas abrangidas pelas designações «Multimedia», «Hipermedia», «Ciberespaço», «Sociedade da Informação e da Comunicação», etc...

Nestas designações cabem diversos conceitos, formas e conteúdos, obviamente, bem como diferentes definições e interpretações dos termos e dos atributos que se lhes referem. O mesmo se aplica a algumas das componentes mais específicas das suas estruturas, cujas designações, por sua vez, se tornaram objecto de uso indiferenciado em situações de senso comum, mas também restrito, dando origem a inúmeros exercícios de infinita imaginação quanto às suas potencialidades e implicações, por vezes bem complexas e futuristas, mas geralmente bem mais simples, limitadas e correntes quando sujeitas a apreciações mais realistas e criteriosas.

Esse tem sido, também, o caso do Cinema desde o seu começo. Sistema artístico, tecnológico e comercial onde se utiliza a palavra filme, ou os termos anglo-americanos «picture» e «movie» para designar toda uma vasta gama de diferentes obras, géneros, discursos, linguagens e casos em que se assinala, essencialmente, a existência de algo, directa ou indirectamente, relacionado com a mera presença de imagens sequenciais e em movimento, confundindo por vezes paradigmas, categorias e elementos de significação com natureza própria e diferenciada.

O mesmo se passa com o caso mais recente da designação «Multimedia», a qual tem servido para conferir um certo ar de inovação tecnológica e mediática a muitos dos contextos em que é utilizada, ou meramente invocada, especialmente se relacionada com o termo «interactividade», sem que tais características se verifiquem realmente, mas podendo, no entanto, apresentar implicações fenomenológicas e expectativas mediáticas, semânticas e cognitivas, que extravasam em muito o âmbito das suas utilizações mais específicas e localizadas. De facto, mesmo no seio dos seus mais directos responsáveis e defensores se encontra, por vezes, quem coloque em dúvida algumas das apregoadas maravilhas. O próprio Nicholas Negroponte apresenta como razão "mais pessoal"[12] para escrever um livro em suporte tradicional de papel em vez de criar um documento digital interactivo a opinião de que "O multimedia interactivo deixa muito pouco à imaginação."[13] E logo de seguida compara esse novo canal, de forma aparentemente bastante simplista, a um dos mais conhecidos e consumidos supra-paradigmas cinematográficos: "Tal como um filme de Hollywood, as narrativas multimedia incluem representações tão específicas que cada vez menos é deixado para os olhos do espírito."[14]

---

[12] Negroponte, 1995, p. 15.
[13] Ibidem.
[14] Ib.

Quer isto dizer que se torna necessário desenvolver um conhecimento mais aprofundado de todos os processos mediáticos em que estes fenómenos se inserem, tomando consciência da necessidade de aprendizagem das suas componentes mais específicas, tais como as suas linguagens e os seus sistemas de códigos próprios ou assimilados, para podermos distinguir, de facto e com fundamento científico, as diferentes realidades mediáticas com que hoje nos confrontamos – factor essencial de conhecimento e de domínio sobre a nossa cada vez mais complexa e envolvente realidade sociocultural, para sabermos reconhecer, nomeadamente, as suas vastas implicações textuais e hipoteticamente pedagógicas – factor esse que, a verificar-se ser verdadeiro, será fundamental para a compreensão de um amplo leque de processos cognitivos globalizantes ainda muito pouco estudados, aos quais nem sempre é dedicada toda a atenção requerida, mas que são certamente determinantes para a formação e evolução das nossas culturas humanas no seu todo mais recente e mais global, ou, tal como Raymond Williams o disse no seu trabalho introdutório à problemática da comunicação:

"For who can doubt, looking at television or newspapers, or reading the women's magazines, that here, centrally, is *teaching*, and teaching financed and distributed in a much larger way than is formal education?"[15].

Podemos então dizer que a principal razão de ser deste trabalho será a necessidade de investigar e sistematizar, numa perspectiva evolutiva, alguns dos pressupostos cognitivos que podem caracterizar os processos e os fenómenos comunicativos/mediáticos/fílmicos, ou seja, estudar as suas eventuais dimensões pedagógicas e, de um modo mais particular e específico aplicar ao caso em estudo – o das linguagens fílmicas – esses pressupostos, investigando algumas das suas implicações mais directamente ligadas à natureza das próprias

[15] Williams, 1962 (rev. 66), p. 14.

linguagens, dos seus códigos e das respectivas aprendizagens: mediática, tecnológica e discursiva nos vários contextos comunicativos em que se inserem, designadamente o do Cinema, da Televisão e da Publicidade, mas também noutros suportes mediáticos, ou multimediáticos, em que o uso directo e indirecto das linguagens fílmicas seja um factor determinante de comunicação e cognição.

Uma tal razão de ser, com as características apontadas, reside no facto de estarmos convencidos que existem várias componentes educativas, embora de ordem diversa e diferenciadamente problemáticas, em todos os processos comunicativos – razão provável para a existência de um campo como a Pedagogia da Comunicação[16], que essas componentes podem assumir uma importante dimensão pedagógica consoante o tipo de processos mediáticos utilizados – motivo de existência para um sub-campo como a Pedagogia dos Media[17] e, por fim, que essa dimensão pedagógica pode assumir uma importância extrema, embora muitas vezes desconhecida ou ignorada, quando nesses processos forem manipulados determinados aspectos específicos relacionados com a natureza complexa e ecléctica, mas também sincrética, das linguagens fílmicas – motivo de existência para várias áreas de estudos fílmicos, designadamente a de Pedagogia Fílmica, entendendo aqui o termo à semelhança das características assumidas por uma boa parte dos estudos fílmicos no contexto dos «estudos culturais», ou seja, como estudo dos mecanismos formadores das culturas populares[18].

O presente trabalho pretende, portanto, no seu conjunto, verificar a presença de elementos mediáticos de natureza variada que confirmem, ou denunciem de algum modo, a existência desta sequência

---

[16] Ver Reia-Baptista, 1995c.

[17] Entendendo a designação como equivalente do termo anglo-americano «Media Literacy». Ver, p. ex., *Media Literacy Review, Online Project.*

[18] Ver, Storey, 1996, pp. 54-74.

hipotética de afirmações, apreciando os seus contextos evolutivos e de inserção, assim como analisando os seus conteúdos e as suas formas mais específicas de expressão mediática, informativa e comunicativa, logo, de algum modo, também cognitiva e pedagógica, pelo menos no sentido mais lato que alguns pedagogos conferiram ao termo «Pedagogia»[19]. Destaca-se, no entanto, de entre esses, o trabalho de Paulo Freire, quer nas múltiplas abordagens reflexivas que publicou, quer nas muitas outras formas de praxis pedagógica e de intervenção social e política que desenvolveu, mas referenciando sempre o termo como o principal atributo de outros fenómenos sociais, culturais, económicos e políticos, e considerando os fenómenos comunicativos como formas predominantes e determinantes na expressão desses outros fenómenos «cognoscitivos» mais amplos[20]. Será decididamente com base na obra de Paulo Freire, entre outros por certo, que mais seguramente podemos legitimar a utilização científica da expressão «Pedagogia da Comunicação» para designar todo um vasto campo problemático de intersecção entre os diferentes conjuntos de fenómenos educativos e comunicativos a que somos expostos quotidianamente.

Trata-se, portanto, de tentar descobrir alguns dos factores que se apresentam como mais determinantes na aquisição de saberes e na formação de atitudes em ligação directa com algumas das principais formas das nossas culturas mediáticas modernas, ou populares, como também têm sido mais profusamente designadas. As implicações, a todos os níveis, do termo «Pop» como abreviatura adjectivada das várias formas mediáticas de expressão cultural que se têm desenvolvido e sedimentado na última metade do Século XX é um bom exemplo desse processo, seja ao nível mais específico do que poderemos designar pela

[19] Existem vários sentidos denotativos e conotativos que se podem associar ao termo, oriundos do trabalho de vários pedagogos e de alguns dos seus discípulos mais directos, pelo que não se torna aqui adequado fazer uma referenciação específica dos mesmos, devendo este assunto ser objecto de uma abordagem mais detalhada em capítulo próprio.

nossa «cultura fílmica», acumulada ao longo de uma centena de anos de consumo das mensagens fílmicas – cinematográficas, televisivas e multimediáticas, mas muito de acordo com os cânones interpretativos explicitados já por Béla Balázs durante a primeira metade do século XX e que ele definiu, sumariamente, como *Film Culture*[21]. Seja ao nível mais geral e abrangente, quanto aos meios em causa, do que poderemos chamar uma «cultura mediática», bem na linha das considerações tecidas sobre esta matéria por James Monaco nos finais da década de 70 e que ele desenvolveu sob a designação genérica de *Media Culture*[22], mas que assenta em muitos dos princípios delineados por Marshall McLuhan[23]. Seja, ainda, ao nível quase profético das esferas virtuais, cibernéticas e multimediáticas da comunicação em torno das quais se tem vindo a gerar uma quasi-cultura de mitos mais ou menos futuristas, apresentados por vezes com um optimismo excessivo de ideias fabulosamente «integradas» com tecnologias «apuradíssimas», omnipresentes e omnipotentes mas nem sempre concretizáveis ou, por outras vezes, apresentados com contornos mecanicistas «apocalípticos», caóticos e quase diabólicos, destruidores das estruturas e dos valores socioculturais dominantes até então estabelecidos, e que Negroponte identificou como "a divisão cultural ... das gerações"[24], tendo Pierre Lévy enquadrado em parâmetros de *Cibercultura*, no relatório que elaborou para o Conselho da Europa em finais dos anos 90[25], toda a gama diferenciada de abordagens que vai de um extremo ao outro.

Neste contexto, é também importante verificar, em termos investigacionais, como se torna cada vez mais necessário fazer uma integração de conceitos desenvolvidos nos campos da linguagem, da

---

[20] Ver Freire, 1968.
[21] Balázs, 1945, p. 34.
[22] Ver Monaco, 1978.
[23] Ver McLuhan, 1964.
[24] Negroponte, op.cit.. p.13.
[25] Ver Lévy, 1997.

cultura e dos media ao longo de todo o século XX, mas que ficam muitas vezes isolados nos seus contextos específicos de conhecimento, acabando por se perder ou ignorar a sua significância científica em problemas posteriores. O próprio Lévy, que, pesem embora os mais de dez anos decorridos sobre o seu trabalho de enquadramento cultural, pode ser considerado como um dos principais analistas nesta linha de integração de fenómenos mediáticos, faz assentar alguns dos seus conceitos-base de expressão mediática, como por exemplo o de *Ideografia Dinâmica*[26], em ideias que já tinham sido lançadas e elaboradas por Eisenstein em finais dos anos vinte[27] e posteriormente retomadas por Metz nos finais dos anos sessenta e princípios de setenta[28].

Assim, é previsível que existam vários factores determinantes para a aquisição das culturas mediáticas e para a assimilação das suas implicações pedagógicas em cada um dos níveis apontados. Alguns desses factores serão provavelmente mais importantes do que outros, por diferentes ordens de razões e circunstâncias. É essa eventual importância que constitui o ponto de partida para a delineação preliminar de uma hipótese de trabalho. E essa hipótese resume-se, de forma muito introdutória, à possibilidade dos factores mais importantes desse conjunto serem constituídos pela já apontada natureza ecléctica das linguagens fílmicas e pelas suas múltiplas possibilidades: de combinação (ou montagem) multimediática; inserção contextual; significação intertextual; interligação associativa física e mental; e manipulação sincrética, mas significante de todas elas – sendo que cada uma destas possibilidades se pode constituir em polo de atracção receptiva, só por si, ou em conjunto com quaisquer das outras. Algumas destas possibilidades têm sido testadas e analisadas em vários

[26] Ver Lévy, 1991.
[27] Eisentein, 1949a, pp. 28-43.
[28] Metz, 1971a, pp. 139-156.

campos do conhecimento e da investigação, designadamente no campo já bem conhecido dos «Cultural Studies» e, mais recentemente, no campo mais específico dos «Comparative Media Studies», constituindo este último uma referência particularmente importante pelo carácter inovador, transversal e abrangente que os trabalhos aí realizados e as metodologias desenvolvidas começam a apresentar[29], embora esteja ainda por demonstrar, no âmbito de uma análise comparativa dos Media, o papel fundamental das linguagens fílmicas como factor condicionante das restantes mensagens mediáticas.

Se assim é de facto, é o que este trabalho, em suma, se propõe investigar, equacionando o seguinte problema: se o impacto das linguagens fílmicas, na aquisição e desenvolvimento das culturas mediáticas, é tão significativo quanto se supõe, em que consiste então a sua verdadeira razão de ser e que conclusões se poderão daí extrapolar para a importância dessas linguagens nos restantes processos de aquisição de conhecimentos, culturas, atitudes, padrões de valores e de comportamentos, bem como de outras capacidades cívicas, quer do foro mediático, quer do foro estritamente educativo?

A análise dos exemplos seleccionados em diferentes contextos e suportes mediáticos e a sistematização teórica, reflexiva e epistemológica dos resultados obtidos poderá contribuir, estamos em crer, para uma progressiva aproximação à solução do problema.

---

[29] Ver *MIT, Comparative Media Studies*, http://web.mit.edu/cms.

II. FINALIDADE E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

1. Finalidade.

Fundamentar a razão de ser deste trabalho de investigação, na sequência das questões e das problemáticas até aqui apresentadas, resulta do facto de parecer ter ficado bem clara, ainda que de forma introdutória, a necessidade de desenvolver um trabalho de definição, clarificação e aprofundamento dos campos do conhecimento que as possam enquadrar, estudar e investigar de modo cada vez mais criterioso, eficaz e cientificamente frutuoso.

Assim, a grande finalidade deste trabalho consiste na pesquisa, enunciação e sistematização de conceitos que permitam estabelecer um quadro de parâmetros e referências epistemológicas, onde seja possível localizar e, de algum modo, delimitar um campo de conhecimentos suficientemente definido e fundamentado como tal, em termos de ciência humana e social, isto é, de forma mais concreta, o campo de intersecção entre as Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação, o qual passaremos a designar por Pedagogia da Comunicação.

Pelas razões acima expostas, não se deverá considerar este trabalho como uma tarefa de investigação aplicada, de características finalizantes e eminentemente conclusivas, antes pelo contrário. De facto, existem vários trabalhos de referência problemática e metodológica, os quais serão obviamente levados em consideração, que indicam poderem ser de índole teórico, interpretativo, contextualizante e reflexivo as tarefas investigacionais que melhor poderão servir os fins apontados. Assim sendo, deve-se considerar este trabalho não como um

fim em si, mas antes como um elo de ligação e aprofundamento de uma linha investigacional a desenvolver, a qual possa passar a levar em conta as possíveis ilações que aqui se venham a concluir.

2. Objectivos.

Este trabalho pretende, portanto, estudar a existência de fenómenos cujas dimensões pedagógicas mais determinantes sejam de tal índole que se possam encontrar presentes na generalidade dos processos mediáticos, ou seja, nos media, nos seus agentes e nos seus discursos, tomando o caso das linguagens fílmicas e a sua utilização em diferentes contextos mediáticos como o exemplo específico mais apurado desse conjunto de dimensões pedagógicas.

Os diferentes objectivos de um tal trabalho podem ser definidos, de um modo geral, como uma tentativa de recolher e analisar um conjunto de dados textuais, ou mediáticos, que denunciem a existência dos fenómenos inerentes à problemática em estudo e que justifiquem a necessidade de sistematização científica do campo e dos subcampos que possam corresponder melhor ao conhecimento que se exige dessa mesma problemática, quer porque a própria existência desses fenómenos poderá e deverá justificar tal necessidade, quer, essencialmente, pela importância que assumem tais fenómenos como mecanismos condicionantes e, hipoteticamente, formativos de toda uma vasta gama de conceitos, valores, atitudes e comportamentos do foro individual e gregário – humano e social.

De modo específico é possível, então, definir tais objectivos de forma subordinada ao desenvolvimento de uma estrutura orgânica do trabalho:

A - proceder ao estabelecimento de uma teia interrelacionada de problemas relevantes para o caso em estudo;

B – proceder à subsequente delineação das respectivas hipóteses de solução;

C - proceder à sua contextualização histórica e teórica no âmbito da problemática em questão;

D – proceder à selecção e análise de fenómenos parcelares e específicos que se apresentem como especialmente relevantes enquanto objecto de estudo e/ou especialmente sintomáticos da problemática em questão;

E – proceder ao enquadramento e à sistematização dos resultados obtidos no quadro teórico conducente da investigação e decorrente da metodologia utilizada;

F – proceder à síntese, sob a forma de tese, das conclusões retiradas;

G – proceder a um eventual pronunciamento de recomendações decorrentes da tese para procedimentos relacionados com as abordagens da problemática em questão, bem como para o desenvolvimento de investigações futuras em âmbitos semelhantes.

Da consecução destes objectivos, é o que se dará conta nos capítulos que se seguem.

III. PROBLEMAS DAS CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

Poderíamos aqui identificar como primeiro problema a tomar em consideração, a exemplo do que tem acontecido com o conceito de Pedagogia face ao das Ciências da Educação[1], a própria natureza do campo designado por Ciências da Comunicação, tentando perceber se estamos em presença de um conjunto de fenómenos sujeitos a uma abordagem holística e agregadora, ainda que plural e multifacetada, ou se trata essencialmente de um somatório de abordagens atomísticas e relativamente desagregadas em função do grau de aplicabilidade dos objectos e dos métodos aos fenómenos comunicativos de outras ciências que cruzam o campo. No entanto, não é esse o nosso propósito, mas sim tentar compreender como é que se apresentam e interligam os problemas da comunicação e da pedagogia ao nível dos discursos, das linguagens e da própria natureza dos Media, pelo que deveremos tentar equacioná-los a partir das suas formas mais simples, desde a sua designação à sua natureza, o que nos transporta para um campo muito próximo da Filosofia da Comunicação, assim como dos seus métodos descritivos, interpretativos e explicativos.

1. Da Comunicação e das suas designações.

De facto, os problemas específicos dos meios de comunicação - os media - fazem parte dos problemas mais gerais que enformam o campo da Comunicação, enquanto campo de estudos e de fenómenos. Esses problemas são vários e de natureza diferenciada, conforme dizem respeito às diferentes áreas do conhecimento humano que compõem o

[1] Ver Mialaret, 1976.

referido campo de estudos, mais geralmente designado por Ciências da Comunicação.

Assim, poderíamos também identificar a pertinência desta designação para tal conjunto de áreas, ou subcampos agregadores de conhecimentos, como um primeiro problema a considerar, uma vez que a designação pode ser considerada como relativamente recente, pelo menos no contexto geolinguístico em que nos inserimos, não estando ainda perfeitamente definida quanto ao seu objecto e abrangência[2]. Este problema reflecte-se, por exemplo, nas designações de cursos na área da comunicação, oferecidos por áreas académicas de estudo e especialização afins, apresentando designações algo diferenciadas do ponto de vista semântico, mas às quais não corresponde uma diferenciação de substância significativa. Este exemplo é bem ilustrado pelo panorama português do ensino superior nessas áreas, onde a uma grande variedade de designações de cursos que se propõem abordar matérias deste campo de estudos, não corresponde, depois de analisados os seus conteúdos, grande diferenciação de substância teórica nem prática[3]. Em contrapartida, encontram-se algumas outras designações muito semelhantes na forma, designadamente à de «ciências da comunicação», mas que, após análise curricular mais detalhada, não apresentam tantas afinidades quanto seria de esperar. Também este não é ainda, exactamente, o caso que aqui queremos tratar, embora seja necessário reconhecer que algumas designações podem exercer uma influência determinante na definição dos próprios problemas que se propõem designar, quer pela sua natureza denotativa com funções essencialmente delimitativas, quer pela sua carga conotativa com funções essencialmente associativas, pelo que, a

[2] Ver Alves, 1996.

[3] Ver estudo sobre este assunto em relatório de Mesquita & Ponte , 1996-97, que, embora especialmente dedicado aos Cursos de Jornalismo, aborda também outros Cursos de Comunicação no panorama português.

questão das designações, em si, dos problemas comunicativos que aqui nos propomos abordar, terá de ser tomada como uma questão importante a considerar. Trata-se assim, de identificar, designar e sistematizar, de modo diversificado e suficientemente abrangente, um conjunto de problemas relacionados com um leque de fenómenos comuns e gerais que enformam o campo da Comunicação, mas que, de modo mais específico, podem conter elementos relevantes para a compreensão das dimensões pedagógicas desse mesmo campo, especialmente no que respeita às suas componentes mediáticas.

1.1. Designações dos problemas e sua natureza funcional.

É importante, desde já, que não se confundam «problemas da comunicação» com «problemas de comunicação». Estas duas expressões são muito semelhantes, mas designam problemáticas completamente diferentes, quer quanto à abrangência dos seus universos, quer quanto à natureza e à ordem das suas funções designativas.

A primeira destas expressões pode designar um conjunto diversificado e genérico, como foi anteriormente identificado, de problemas existentes em todo o campo de abrangência das áreas da Comunicação, mas que amiúde se tornam problemas partilhados por outros campos de investigação interligados entre si e com implicações difíceis de delimitar ou de definir. Na problemática designada por esta expressão cruzam-se conhecimentos adquiridos no estudo de outras problemáticas, utilizando conceitos que também se encontram noutros paradigmas do conhecimento que não são especificamente comunicacionais, exigindo abordagens relativamente diversificadas, eclécticas e multidisciplinares, de acordo com a natureza mais ou menos complexa e multifacetada dos problemas em questão.

A segunda expressão designa, nos contextos mais precisos da História, da Teoria e da Prática da Comunicação, um conjunto de problemas específicos, muitas vezes também identificados como «obstáculos» à comunicação enquanto actividade processual, ou tão somente como «ruídos» das actividades processadoras e difusoras de informação, tal como já Shannon e Weaver os tinham identificado na sua *Teoria Matemática da Comunicação*[4]. Designam-se nesta expressão problemas que se encontram, de facto, em processos comunicativos particulares e concretos, alguns dos quais serão abordados mais adiante, mas apenas de acordo com as suas especificidades mediáticas e enquanto elementos particulares de um dado processo comunicativo em análise, não constituindo a sua problemática mais geral um objecto de estudo em si.

É, de facto, no âmbito da primeira designação, pese embora o seu carácter extraordinariamente abrangente, que se enquadra a nossa problemática de estudo, não como ruído genérico nem como disfunção intrínseca dos media, mas sim como factor cumulativo de aquisição de informação e conhecimentos diversificados, bem como de outros valores que possam estar presentes nos processos mediáticos em causa.

1.2. Abrangência e diversidade dos problemas.

Poderemos, então, considerar que a abrangência de um vasto e diferenciado conjunto de problemas, muitas vezes interrelacionados entre si, quase sempre tocando outras áreas do conhecimento, interdependentes de princípios ou postulados de naturezas teórica diversa e sujeitos a diferentes práticas sociais, económicas, políticas, filosóficas, linguísticas, mediáticas, tecnológicas, ... e, assiduamente,

[4] Shannon & Weaver, 1949.

imbuídos de implicações éticas, deontológicas e até punitivas, que extravasam os seus próprios âmbitos de abordagem teórica, reflexiva e investigacional, constitui o principal problema do campo da comunicação.

Face a esta constatação, poderá parecer tarefa impossível, desenvolver qualquer actividade de investigação mais aprofundada em torno deste problema sem que se corram enormes riscos de interferências várias e difíceis de reconhecer, localizar ou identificar, quer de carácter teórico, quer de carácter metodológico, que possam colocar em causa a validade dos estudos realizados e das suas conclusões. Este é, aparentemente, um dos principais obstáculos que se colocam às actividades de investigação em Comunicação, especialmente às que se apresentem com características mais empíricas e quantitativas, sendo estas vulgarmente criticadas pelo simples facto de ser praticamente impossível isolar, de modo empírico e/ou laboratorial, qualquer fenómeno comunicativo do seu contexto mais geral de referência, não podendo as conclusões assim obtidas assumir senão uma importância muito relativa, por serem, provavelmente, impossíveis de generalizar e de aplicar a contextos mais abrangentes, ou então, por se apresentarem como relativamente irrelevantes para o conhecimento cumulativo do campo devido ao carácter geralmente muito espartilhado e, quase sempre, muito circunstanciado desse tipo de estudos, o que resulta, muitas vezes, da sua própria fiabilidade metodológica. Aliás, os investigadores em comunicação que mesmo assim têm escolhido desenvolver esse tipo de estudos metodologicamente mais estreitos, os quais não têm sido poucos, conhecendo tais dificuldades de generalização, raramente apresentam conclusões afirmativas e concretas, mas sim, alguns indicadores de tendências, geralmente datados e muitas vezes inconclusivos que, não deixando de conter o seu valor próprio de indiciação, só muito raramente correspondem às

características de abrangência e diversidade dos fenómenos estudados e às suas exigências de contextualização. Existe um incontável número de trabalhos deste tipo sobre diferentes fenómenos comunicativos, meios, canais, mensagens, mecanismos de recepção, efeitos, etc..., estando alguns dos mais importantes referenciados na bibliografia, dos quais se pode destacar como exemplo paradigmático para esse tipo de estudos o trabalho de Mariann & Charles Winnick[5].

Ainda que de forma diferente e geralmente menos redutora, colocam-se também algumas destas dificuldades às actividades de investigação em comunicação que se pretendem essencialmente teóricas, qualitativas e interpretativas. Embora este tipo de estudos esteja naturalmente mais próximo das exigências de eclectismo, abrangência e contextualização já referidas anteriormente como necessárias para uma abordagem suficientemente funcional e profunda da complexidade e diversidade dos problemas da comunicação, tudo volta a depender, em muito, dos conceitos utilizados para definir essa complexidade, da selecção de fenómenos de acordo com a sua diversidade e níveis de representação, bem como da capacidade de contextualização destes problemas e respectivas interpretações, levando em consideração as suas componentes de intertextualidade, muito à semelhança do que se faz nos estudos de literatura comparada, ou na área mais específica, mas ainda em gestação, dos estudos mediáticos comparados, como acontece, por exemplo, em alguns trabalhos desenvolvidos pelo Massachusets Institute of Technology.[6]

Assim sendo, torna-se obviamente necessário, antes de mais, proceder a algum tipo de explicitação dos conceitos fundamentais que permitam identificar e delinear os principais fenómenos que se encontram no campo, logo seguida de uma descrição e selecção de

---

[5] Winick & Winick , 1979.
[6] Ver, *MIT, Comparative Media Studies*, Ibidem.

critérios classificativos e de contextualização dos seus problemas, delimitando assim, de certo modo, o seu universo e clarificando, eventualmente, alguns dos seus aspectos mais problemáticos, os quais, como já foi dito, decorrem principalmente da enorme abrangência e do carácter multidisciplinar dos fenómenos que os comportam. Para além do mais, poderá ser exactamente nesta diversidade das características da problemática comunicativa e na capacidade construtivista da sua apreensão por parte dos receptores que resida uma boa parcela da dimensão pedagógica dos fenómenos mediáticos, manifestando-se esta, muito provavelmente, através da natureza, da força, da predominância e da durabilidade dos seus impactos sociais e cognitivos nas esferas pública e privada dos cidadãos, consumidores dos Media.

1.3. Explicitação de conceitos e referenciação de problemas.

As Ciências da Comunicação, ao estudarem os fenómenos comunicativos em geral e os mediáticos em particular, utilizam um paradigma conceptual próprio, mas que mais não é do que a apropriação de partes integrantes de outros paradigmas conceptuais mais abrangentes, designadamente das Ciências Humanas e das Ciências Sociais. Pelo que, os fenómenos comunicativos aqui identificados, onde se desenvolvem alguns dos problemas em estudo e aos quais se aplicam os conceitos que se irão explicitar, poderão também ser referenciados, preferencialmente, quer no âmbito dos paradigmas conceptuais das Ciências Sociais, quer no âmbito dos paradigmas conceptuais das Ciências Humanas. O Homem e a Sociedade revêem-se mutuamente nos fenómenos comunicativos, ou na ausência deles, e reflectem nos respectivos processos os seus traços comuns. É exactamente esta uma das definições mais básicas da

actividade de comunicar, ou seja «colocar em comum». Existem, evidentemente, outras actividades comunicativas, de outras espécies, estudadas nos âmbitos de outras ciências, mas que não serão aqui consideradas, estando o nosso interesse voltado principalmente para as que dizem respeito à espécie humana. No entanto, é de notar que se têm produzido alguns trabalhos em torno de actividades de espécies não humanas, que apresentam um grande interesse para uma compreensão ainda mais global dos fenómenos comunicativos, como por exemplo no caso da entomologia, onde se pode reconhecer, entre outros casos, a influência determinante dos trabalhos de Jean-Henri Fabre nas abordagens dos fenómenos de comunicação humana na obra de Luís Buñuel[7].

A espécie humana apresenta, obviamente, várias características, a diversos níveis, que a diferenciam dos seus restantes parceiros no nosso planeta, sendo uma das mais importantes, a maneira como recolhe, organiza e produz conhecimentos sobre si própria e tudo o mais que a rodeia, por um lado, e, por outro, a forma como comunga desses conhecimentos, ou seja, como os coloca em comum - ou comunica, dando assim origem a um processo ininterrupto de reprodução e aquisição de conhecimentos, enquanto gera, de forma cíclica, novas condições de produção de novos conhecimentos. Esta característica comunicativa e, consequentemente, educativa assume-se como uma das principais actividades cognitivas da humanidade e uma das bases estruturantes da própria condição humana, face à sua evolução e desenvolvimento.

Entende-se já aqui a presença de dois conceitos fundamentais que se aplicam a sub-campos diferentes, mas complementares, dessas actividades organizativas do conhecimento e que importa desde já identificar e diferenciar. Trata-se dos conceitos de «Informação» e de

[7] Ver Fabre J., 1874-1907, e Reia-Baptista, 1987, pp. 29-32.

«Comunicação» como conceitos mutuamente subsidiários e que aqui serão considerados tal como foram identificados por Peder H. af Segerstad no seu estudo sobre a evolução histórica das funções comunicativas da humanidade[8], isto é, enquanto que o conceito de informação está fundamentalmente ligado aos problemas produtivos do conhecimento, o conceito de comunicação está essencialmente ligado aos problemas de difusão do conhecimento, sendo o conceito de gestão concertada das actividades produtoras e difusoras comum a ambos. Assim, os seres humanos e as suas sociedades, para subsistirem e para se desenvolverem, têm necessidade de gerir de forma eficaz as quantidades de informação produzida, bem como os seus processos de difusão - emissão, recepção e assimilação.

Não se podendo nunca isolar nem explicar completamente nenhum destes conceitos só por si, aliás eles só têm razão de ser nas suas funções recíprocas em cada processo, também não é possível separar completamente os problemas que lhes dizem respeito. No entanto, será principalmente no conceito de comunicação que iremos centrar a nossa atenção, quer em termos de enquadramento teórico e conceptual da descrição e interpretação dos seus processos, quer numa perspectiva de aprofundamento estrutural e funcional dos mesmos. Trata-se, em suma, de identificar e estudar alguns dos principais factores e elementos processuais da comunicação tal como se apresentam nos fenómenos humanos e sociais de carácter comunicativo, cujo conhecimento possa contribuir para uma melhor compreensão das diferentes dimensões que caracterizam esses fenómenos em geral e que possam constituir, mais particularmente, um conjunto de factores determinantes para uma melhor compreensão das dimensões mediáticas e pedagógicas dos mesmos.

---

[8] Utilizamos aqui, apenas para efeitos de diferenciação, os conceitos de "Information och Kommunikation" desenvolvidos por Segerstad, 1982.

Para tal, é preciso identificar e classificar, numa primeira fase, os fenómenos e os seus elementos em diferentes contextos, quer humanos quer sociais, quer, ainda, estritamente mediáticos e, numa segunda fase, seleccionar alguns dos seus exemplos mais problemáticos e ilustrativos, em função das suas características comunicativas formais, linguísticas e, eventualmente, pedagógicas.

Existem vários critérios, ou conjuntos de critérios e sub-critérios, que podem ser adoptados para identificar e classificar os fenómenos comunicativos nos seus vários contextos. Vejamos alguns desses conjuntos, designadamente, aqueles que se apresentam como lugares mais comuns em contextos vulgarmente considerados normais e quotidianos de comunicação, o que nos leva a pressupor a sua grande incidência e eventual significância em vários tipos de problemas de comunicação.

2. Critérios de classificação de fenómenos comunicativos.

Tomemos em consideração alguns dos muitos estudos desenvolvidos em torno desta matéria, designadamente aqueles com carácter mais genérico e até mesmo introdutório, que representam o corpo mais comum das abordagens aos fenómenos comunicativos e que podem servir como indicadores para a identificação das categorias mais vulgares e consensuais destes critérios[9]. Podemos, então, identificar muito facilmente um conjunto finito de quatro grandes grupos de critérios aparentemente vulgares (embora, quando aprofundados, se possam apresentar bem mais complexos e específicos), com a ajuda dos quais se torna relativamente simples e consensual, em termos de senso

[9] O estudo desenvolvido por Dimbleby & Burton, 1985, é um exemplo emblemático deste tipo de trabalhos.

comum, classificar uma boa parte dos fenómenos comunicativos. Por outro lado, para enquadrar este exercício em termos de estudo mais aprofundado e investigacional, torna-se necessário criar uma base conceptual suficientemente ampla e abrangente que garanta a não exclusão de nenhum dos fenómenos mais importantes ou assíduos que enformam o campo.

O primeiro grupo desses critérios e decididamente um dos mais simples, directos e comuns, consiste em diferenciar os vários tipos de comunicação de acordo com o número de intervenientes, ou agentes comunicativos, que tomam parte em cada processo comunicativo, independentemente do tipo de fenómenos se possam gerar.

O segundo grupo, também relativamente comum, mas integrando já um conjunto de critérios de carácter mais complexo, consiste em classificar os diferentes tipos de comunicação quanto à natureza dos processos comunicativos em presença, determinando o objecto da sua utilidade e o âmbito da sua aplicação prática, em função dos contextos em que se inserem e considerando que diferentes âmbitos de aplicação podem gerar diferentes tipos de fenómenos comunicativos.

O terceiro grupo, ainda relativamente comum, mas não de forma tão óbvia e consensual como os anteriores, integra vários conjuntos e sub-conjuntos de critérios bem mais específicos que os anteriores e que dizem respeito à natureza dos meios e dos canais que servem de suporte aos processos e às suas funções comunicativas, consistindo a classificação dos vários fenómenos essencialmente na identificação física desses processos, mas relacionando-os de muito perto com os problemas de natureza tecnológica que dizem respeito aos meios e aos canais utilizados em cada situação comunicativa.

O quarto grupo, por fim, é constituído por um conjunto de critérios e sub-critérios, relativamente ordenados e bastante mais diferenciados do que qualquer dos outros anteriormente apontados e

que dizem respeito à natureza das linguagens, dos códigos e de outros elementos de significação de natureza semântica e semiótica, utilizados ou desenvolvidos em qualquer processo ou fenómeno comunicativo, cujos contextos e elementos comunicativos se influenciam mutuamente. Embora se torne necessário, para o nosso estudo, identificar e enunciar os fenómenos comunicativos de acordo com os outros três grupos de critérios, é neste último que encontra o corpo de fenómenos que será tomado como principal fonte de dados e objecto de estudo.

Existem ainda outras esferas de fenómenos comunicativos que se poderiam agrupar segundo outro tipo de critérios menos comuns, os quais apenas abordaremos muito superficialmente e só na medida em que possam apresentar alguma incidência mediática na esfera das formas mais vulgares da comunicação humana e, consequentemente, de maior impacto, ou nos casos em que se possa estabelecer alguma hipótese de relacionamento mais significante com aspectos específicos do principal problema em causa, designadamente, as linguagens fílmicas e as suas dimensões pedagógicas.

2.1. Quanto ao número de intervenientes.

Poderemos aceitar, sem grandes problemas ou dúvidas, que existem quatro grandes tipos de fenómenos de comunicação humana quanto ao número de agentes comunicativos intervenientes em cada processo: a comunicação intrapessoal; a comunicação interpessoal; a comunicação de grupos, ou grupal; e a comunicação de massas[10].

[10] Dimbleby & Burton, op.cit. p. 6.

2.1.1. Comunicação Intrapessoal.

Pertencem a esta categoria os fenómenos comunicativos em que intervem um único agente comunicativo como emissor e receptor das suas próprias mensagens. Trata-se, geralmente, de fenómenos eminentemente reflexivos e interiorizantes, de tal modo que poderíamos chamar-lhes simplesmente pensamentos. No entanto, é possível detectar neles algumas vertentes comunicativas que facilmente se reconhecem em designações de senso comum, como por exemplo, «falar sózinho»; «dizer de si para si»; «conversar com os seus botões»; «pensar alto»; etc...

Mas existem também algumas outras formas mais elaboradas de comunicação intrapessoal que não são tão facilmente detectáveis. Trata-se aqui de fenómenos igualmente reflexivos, mas decorrentes, geralmente, de outros actos comunicativos, como por exemplo a leitura ou a observação e a contemplação de outras fontes. Os mecanismos intrapessoais que assim se manifestam, podem desenvolver-se de forma autónoma e desligada da exposição às fontes exteriores que os poderão ter originado, ficando condicionados essencialmente pelos mecanismos de raciocínio do próprio agente comunicativo que passa a emitir juízos para si próprio, formando também nesse acto as suas próprias opiniões e crenças[11].

Nos fenómenos de comunicação que se revestem de características intrapessoais, parece ser inegável a existência de alguns factores cognitivos directamente ligados ao próprio acto comunicativo, quer na formação das opiniões e das ideias em si, quer nos processos de estabelecimento e desenvolvimento dos actos de raciocínio e dos

[11] Esta categoria de fenómenos comunicativos pode, por vezes, ser confundida com algumas formas de comunicação transcendental, que abordaremos mais à frente quando nos referirmos aos conjuntos de critérios classificativos menos comuns, as quais apresentam algumas características de aparente semelhança, mas que, de facto, são diferentes quanto à sua disposição comunicativa.

valores por que estes se pautam. Ou seja, em termos de senso comum, «aprende-se pensando», o que também se poderia designar, noutro contexto, por dimensão pedagógica da comunicação intrapessoal. Alguns destes aspectos encontram-se ligados a processos comunicativos tradicionalmente reflexivos, como é o caso da comunicação religiosa, onde a dimensão introspectiva é considerada como um factor essencial de comunicação entre o «eu» e algo exterior e estranho, embora intrínseco do «eu», mas também de aprendizagem das normas desse diálogo, muito à semelhança dos fundamentos propostos por Martin Buber para a apreensão do acto de reflexão religiosa e para o posterior desenvolvimento de uma «pedagogia dialógica»:

"Between you and it there is mutual giving: you say Thou to it and give yourself to it, it says Thou to you and gives itself to you. You cannot make yourself understood with others concerning it, you are alone with it. But it teaches you to meet others, and to hold your ground when you meet them." [12]

Neste contexto, torna-se também necessário considerar, tal como o fazem todas as correntes da pedagogia, que os actos de comunicação intrapessoal são essenciais a todos os processos de aprendizagem, mas muito particularmente aos processos que abrem o caminho às formas de comunicação, ou diálogo, que requerem mais do que um interveniente no processo comunicativo.[13]

2.1.2. Comunicação Interpessoal.

Cabem nesta categoria os fenómenos que se desenvolvem, basicamente, entre 2 interlocutores diferentes, ou agentes comunicativos - um emissor e outro receptor – podendo trocar repetidamente de funções comunicativas entre si. Os exemplos destes

[12] Buber, 1923, p. 33.
[13] Ver Biesta, 1995.

casos são inúmeros e sobejamente conhecidos, desde a situação clássica da conversa telefónica, às de interlocução directa e presencial entre 2 pessoas distintas nos mais variados contextos, designadamente os educativos, assim como as múltiplas situações simbólicas, ou metafóricas de representação comunicativa, cujo arquétipo se pode encontrar, por exemplo, nos vulgarmente designados «diálogos socráticos» de Platão e mais apuradamente no seu texto *O Banquete*[14], que servem, essencialmente numa perspectiva transversal de interligação com outras formas e contextos de comunicação de natureza diferente mas de efeitos semelhantes, como modelo de construção retórica a inúmeros casos de comunicação dramatúrgica ou dialógica, bem como a tantas outras categorias de fenómenos comunicativos que pressuponham, no entanto, o desenvolvimento de alguma situação complementar de comunicação interpessoal e dialogante[15]. E de novo, aqui se podem detectar alguns vestígios da pedagogia dialógica de Buber[16]. Alguns destes aspectos, ou problemas, podem também ser abordados numa perspectiva essencialmente «etológica» da comunicação e têm-no sido no âmbito da Etologia e da Psicologia das comunicações[17], no entanto esse não é o objectivo deste trabalho.

2.1.3. Comunicação de Grupos.

Nesta categoria também designada por comunicação grupal, ou em grupos, encontram-se principalmente dois sub-tipos de fenómenos que dizem respeito a dois contextos diferentes de situações

[14] Segundo 'nota introdutória' de Fernando Piteira Santos em Platão, 385- a.c., p. 9. Ver, também, Magalhães-Vilhena, 1949.
[15] Sobre a importância histórica e evolutiva dos chamados «textos socráticos» é fundamental o trabalho de Magalhães-Vilhena, 1949.
[16] Ver Buber, 1958.
[17] Ver Pléty, 1993.

comunicativas: as que se verificam em pequenos grupos e as que se desenvolvem em grandes grupos, diferenciando-se consequentemente as suas características cognitivas de comunicação e os seus problemas.

Nestes contextos registam-se essencialmente fenómenos de identificação que apresentam um conjunto de problemas relacionados com os processos de formação de identidade não se diferenciando de modo muito significativo para os pequenos ou grandes grupos. Essa diferenciação desenvolve-se essencialmente ao nível dos sub-tipos de fenómenos que caracterizam este tipo de situações comunicativas, designadamente, os fenómenos de pertença e de rejeição da identidade do grupo. Como exemplos sintomáticos dos efeitos cognitivos que se desenvolvem nesses sub-tipos de fenómenos comunicativos temos por um lado, para os pequenos grupos, a comunicação em família nas suas formas mais comuns e quotidianas de transmissão de conhecimentos, normas, valores, atitudes, padrões de comportamento em geral... e por outro, para os grandes grupos, as manifestações mais globais de pertença cultural, ideológica, religiosa, desportiva - sendo que neste exemplo as manifestações de «hooliganismo» que se têm registado em torno de alguns eventos desportivos, denotam a presença de mecanismos de aprendizagem, mimetismo e multiplicação de comportamentos e atitudes que não se desenvolvem apenas em consequência dos fenómenos de comunicação grupal, mas também, e por vezes essencialmente, em consequência de fenómenos característicos da comunicação de massas, como se verá mais adiante, não se podendo deixar de referir aqui, embora sem a analisar porque esse não é o âmbito deste trabalho, a influência importante de outros fenómenos de identificação ideológica e de pertença socio-cultural e socio-económica nessas manifestações[18].

[18] Ver, por exemplo, sobre a formação e a pertença das «tribos da moda», Lipovetsky, 1987.

Abordaremos alguns destes fenómenos mais adiante, especialmente no que respeita às suas interligações com outras categorias diferentes de situações e de problemas comunicativos, tais como os do desenvolvimento de diferentes formas de cultura popular ou «pop» e geracional, e no que deles se pode transportar para outras formas e contextos de comunicação e de socialização - que não deixa de ser também uma forma global e complexa de comunicação[19].

2.1.4. Comunicação de Massas.

Encontram-se nesta categoria os fenómenos relacionados com as formas de comunicação que pressupõem o maior número de factores e agentes intervenientes para cada acto comunicativo e que, portanto, podem assim desenvolver os efeitos cognitivos de maior complexidade, não só em função do elevado número de receptores envolvidos – a sua principal característica, como também em consequência da própria complexidade dos factores manipulados em cada acto comunicativo – tempo, espaço, fins, etc...

É seguramente no seio dos fenómenos de comunicação de massas que se deverão procurar os exemplos mais paradigmáticos do que hipoteticamente se poderá designar por dimensão pedagógica da comunicação em geral e, decididamente, onde se encontram os exemplos mais acabados da dimensão pedagógica dos media em particular. Cruzam-se aqui, também transversalmente, outras formas e conceitos de comunicação e de informação que terão de ser considerados numa análise mais aprofundada dessas dimensões. Sendo praticamente incontável o número de obras e artigos que já o fizeram, quer no que toca às formas mais genéricas da comunicação de massas,

[19] Lipovetsky, 1983.

quer no que se refere às suas formas mais específicas, torna-se quase irrelevante apontar algum estudo mais particular sobre o assunto. No entanto, pela coerência de princípios e pelo esforço de sistematização do campo parece-nos apropriado distinguir o trabalho de Denis McQuail[20], especialmente numa perspectiva de enraizar o conhecimento teórico do campo num âmbito mais vasto, crítico e consequente com as implicações do raciocínio inovador e determinante que Marshall McLuhan desenvolveu em torno dos mecanismos difusores de conteúdos[21], e não menos importantes em termos mediático-pedagógicos, ou como este autor, metaforicamente, diria mais tarde em termos «cirúrgicos»:

"The new media and technologies by which we amplify and extend ourselves constitute huge collective surgery carried out on the social body with complete disregard of antiseptics. If the operations are needed, the inevitability of infecting the whole system during the operation has to be considered. For in operating on society with a new technology, it is not the incised area that is most affected. The area of impact and incision is numb. It is the entire system that is changed."[22]

As categorias até aqui enunciadas permitem-nos abarcar praticamente todo o universo de fenómenos comunicativos quanto ao número dos seus intervenientes directos e indirectos. Fica momentaneamente de fora uma categoria que alguns autores classificam como «comunicação extrapessoal»[23], referindo-se a formas extra-humanas de comunicação, como por exemplo a cibernética e a robótica. Na sequência dos critérios adoptados, consideraremos esta categoria como pertencente às formas de comunicação que se desenvolvem em torno dos critérios menos comuns. No entanto, se pretendermos analisar todas as dimensões possíveis dos fenómenos

[20] Ver, McQuail, 1983, a e b.
[21] Ver McLuhan, 1962.
[22] McLuhan, 1964, p. 64.
[23] Price, 1993, p. 6.

comunicativos, teremos forçosamente de os abordar também à luz de outros conjuntos de critérios de classificação e caracterização, tais como os fins e os meios inerentes aos diferentes processos comunicativos.

2.2. Quanto ao à natureza dos processos.

A natureza dos processos comunicativos pode diferenciar-se, principalmente em função dos seus objectivos, da selecção dos seus receptores e do tipo de hábitos de consumo mediático que estes exercem, em três grandes categorias: a comunicação social, a comunicação organizacional e a comunicação cultural. Podem também assumir características de comunicação aplicada a outros processos que não sejam especificamente comunicativos e que portanto não serão considerados neste ponto, mas que podem conter uma forte componente de acção comunicativa aplicada, tal como acontece nos processos de comunicação educativa, religiosa e militar, entre outros.

2.2.1. Comunicação Social.

Assenta em 2 pilares estruturantes e complementares dos comportamentos sociais actuais. Sendo um deles o das actividades e estratégias mais especificamente ligadas ao sector informativo, geralmente designadas por jornalismo, embora existam neste sector outras actividades de carácter mais abrangente e multifacetado como as de produção técnica e administrativa, edição e gestão das actividades informativas. O outro é o das actividades e estratégias de comunicação em geral que se desenvolvem em qualquer sector do consumo socio-

mediático e que assentam no pressuposto da existência de assessibilidades comunicativas, disponíveis e passíveis de serem escolhidas por grupos ou massas de receptores interessados nos seus conteúdos. Fazem também parte deste segundo pilar actividades sociais como as idas ao cinema, ao teatro, a concertos, a exposições e outros eventos de carácter socio-comunicativo pertences obviamente à esfera da comunicação cultural, mas cuja existência e desenvolvimento requer a funcionalidade de estruturas de suporte e disseminação comunicativa de hábitos sociais de selecção e de consumo mediático. A caracterização dos processos de comunicação social tem dado origem, do mesmo modo como verificámos ser o caso da comunicação de massas, a inúmeros textos onde se abordam os seus mais importantes fenómenos e também neste caso se torna extremamente redundante explicitar algum desses estudos. Mesmo assim, e quase que pelas mesmas razões, vale a pena salientar o trabalho de sistematização histórica delineado por Jean-Noël Jeanneney[24] e, de novo também, por ligação às concepções inovadoras de McLuhan sobre o papel da comunicação social na formação da chamada «aldeia global»[25], os trabalhos de reflexão crítica de Armand Mattelart[26].

2.2.2. Comunicação Organizacional.

Desenvolve-se num conjunto de processos essencialmente funcionais, que assentam nas actividades de interligação entre estruturas ou grupos específicos e organizados de emissores - instituições, empresas, grupos internos e externos de influência, etc... e

[24] Ver Jeanneney, 1996.
[25] O conceito de «aldeia global» está presente em vários momentos da obra de McLuhan, tendo sido abordado mais especificamente em McLuhan & Fiore, 1968. Ver também Symes, 1995.
[26] Ver Mattelart, 1991 e 1996.

os seus respectivos grupos de receptores específicos, de novo de influência interna e externa.

Podemos subdividir este conjunto de fenómenos em dois grandes grupos, o da comunicação institucional, sujeito essencialmente a regras de divulgação e explicitação pública, que por vezes se confundem com a própria noção de serviço público que lhes dá origem, e o da comunicação empresarial, sujeito principalmente a regras de funcionalidade orgânica e de prossecução de resultados mercantis ou afins. Enquanto que o segundo destes grupos está cheio de obras e manuais, embora nem sempre muito credíveis, sobre como comunicar com eficácia e sucesso empresariais, o primeiro grupo carece de obras que se revejam e reflictam nos problemas da comunicação institucional. Provavelmente porque os grandes problemas deste grupo não se prendem tanto com questões do foro especificamente comunicativo ou mediático, mas antes com questões de ordem estrutural das organizações, tais como as suas estruturas de poder e os seus mecanismos burocráticos. Assim, mais do que qualquer outro tipo de textos de comunicação aplicada a estes problemas, importa levar em consideração alguns estudos sobre essas questões estruturais, como é o caso dos textos, já clássicos nesta área, de Gerhard Lenski sobre o desenvolvimento de estruturas de poder e privilégio[27] e de Peter Blau sobre o estabelecimento de mecanismos burocráticos nas organizações[28].

[27] Lenski, 1966.
[28] Blau, 1956.

2.2.3. Comunicação Cultural.

Os processos de comunicação nesta área assentam em pressupostos comunicativos semelhantes aos dos grupos anteriores, desenvolvendo-se em estratégias de comunicação de massas ou em actividades de comunicação grupal, em grupos restritos, mas pressupondo quase sempre a laboração em torno de códigos culturais específicos, por vezes oriundos de diferentes áreas e de distintos conceitos de cultura, essencialmente se desenvolvidos em contextos mais localizados e delimitados, mas apresentando, sempre que desenvolvidos em termos de comunicação global ou globalizante, crescentes indícios de uniformização e homogeneização cultural, ao ponto de serem tomados por vários autores como um indicador algo preocupante do evoluir da condição cultural humana, especialmente no que toca ao campo da «cultura popular» e seu entrosamento com o campo dos media. Tal é o caso de uma boa parte dos estudos desenvolvidos no campo dos chamados «cultural studies», a exemplo do que vêm fazendo John Storey numa abordagem mediática mais geral[29], John Fiske no que respeita à televisão e seus produtos de cultura popular[30], enquanto que numa perspectiva mais pedagógica, Henry Giroux, vem estudando algumas manifestações de cultura popular, designadamente em suporte cinematográfico[31]. Sendo que todos os processos comunicativos são, de algum modo, processos de produção simbólica de conteúdos, é nesta categoria de fenómenos que essa produção simbólica assume as suas maiores dimensões. É óbvio que as formas de comunicação cinematográfica, constituem um dos exemplos mais paradigmáticos no seio deste tipo de processos comunicativos e por isso têm recebido uma especial atenção por parte de inúmeros

[29] Storey, 1996.
[30] Fiske, 1989.
[31] Giroux, 1993.

investigadores interessados no estudo dos mecanismos de difusão cultural. De facto, em termos de impacto cultural dos processos comunicativos, deveremos considerar três grandes meios de comunicação, seus respectivos canais e linguagens: são eles, o cinema, a televisão e a música popular, sendo extraordinariamente interessante a possibilidade real de encontrarem em todos estes sistemas de comunicação vestígios de utilização de códigos cinematográficos ou fílmicos. Também é de realçar a crescente preponderância que nesta área vêm assumindo os estudos diferenciativos, designadamente as abordagens subordinadas às diferenças de género[32] e o seu relacionamento com a muito mediática e, provavelmente mais do que qualquer outro fenómeno social recente, muito pedagógica «revolução sexual»[33], quer na linha directa das abordagens de Foucault[34], quer na sequência da obra verdadeiramente pioneira de Malinowski[35], quanto ao papel da sexualidade como elemento comunicativo das comunidades, grupos sociais, culturais e consumistas[36], tendo este tema vindo a constituir-se como um dos principais tópicos de desenvolvimento de conteúdos simbólicos e culturais em todos os meios de comunicação, sem excepção. Aliás, encontramos nesta área um dos exemplos mais paradigmáticos das formas de aprendizagem quase exclusivamente mediáticas, pelo menos no contexto português, dada a completa ausência de qualquer programa de educação sexual em âmbito escolar que possibilitasse antever e reenquadrar resultados relacionados com as mudanças de comportamentos e essencialmente de atitudes em relação a diferentes temas de sexualidade que passaram a fazer parte de um consumo mediático quotidiano passados apenas alguns anos de

---

[32] Ver Butler, 1990.
[33] Butler, 1993.
[34] Foucault, 1976-84.
[35] Malinowski, 1927.
[36] (Anexos «Cartaz», 1).

serem considerados matéria «tabu» na generalidade das esferas socio-familiares.

2.3. Quanto à natureza dos meios e dos canais.

Sendo os Media estruturas complexas que envolvem estratos de diferentes naturezas, quer de ordem económica, tecnológica, ou pessoal, torna-se obviamente difícil diferenciar os seus fenómenos e problemas de acordo com a sua natureza. Os próprios Canais de comunicação, embora mais facilmente identificáveis do que os meios a que pertencem pela sua natureza essencialmente tecnológica, apresentam-se muitas vezes como veículos híbridos, desenvolvendo um ou outro tipo de facetas e produtos comunicativos consoante as estratégias delineadas pelas estruturas dos meios a que pertencem entendem ser mais eficaz um ou outro tipo de produto ou faceta. Acresce ainda, neste panorama, um outro tipo de complexidades que têm origem no facto de se verificar uma crescente congregação de diferentes canais e meios em torno dos grupos empresariais seus detentores. Assim, numa tentativa de estabelecer critérios essenciais para a diferenciação de meios e canais quanto à sua natureza, optaremos pelo denominador comum que, aparentemente, se apresenta mais simplificado junto dos receptores, quer pelo tipo da sua função mais directa, ou seja, o tipo de percepção sensorial exigido pelos meios e canais para que se verifique a recepção das suas mensagens, quer pelo tipo de designações mais normalmente utilizadas para caracterizar, distinguir e classificar os meios e os canais mais comuns.

Se tivéssemos de escolher uma só dessas designações pela sua frequência de utilização, seria seguramente a expressão «Audiovisuais» ou a sua congénere «Audio-Visuais», aquelas que nos apareceriam mais

frequentemente referenciadas como a designação caracterizante por excelência dos meios mais comuns, se entendidos como os mais consumidos, em quase todos os contextos de comunicação até agora já referidos: de massas, social, cultural, educativa, etc... De facto, estas duas expressões só aparentemente é que designam a mesma coisa, ou seja a panóplia de meios e canais auditivos, visuais e audiovisuais, sendo geralmente considerados estes últimos como os que apresentam um maior índice de evolução tecnológica, os mais frequentemente consumidos e, consequentemente, os de maior impacto comunicativo. Assim sendo, importa então distinguir a verdadeira natureza das referidas expressões, bem como o seu relacionamento com os mecanismos de distinção entre Meio e Canal.

Comecemos exactamente por esta última diferenciação. É frequente serem ambos os termos utilizados quase como sinónimos, no entanto, essa utilização fomenta a generalização da parte – o canal – em relação ao todo – o meio – que a contem. Vejamos como no campo sociológico, um dos primeiros a encarar seriamente o estudo dos fenómenos comunicativos no que respeita à diferenciação «teleológica» entre meios e canais, Denis McQuail procura definir a noção de meio, ou o seu plural – media, numa perspectiva integradora do termo nos processos da comunicação de massas, mas sem descurar a natureza dos próprios processos nem a dos seus elementos constituintes fundamentais, designadamente os (mass) media:

"Normally the term mass media indicates the entire system within which messages are produced, selected, transmitted, received and responded to."[37]

Esta definição, breve e simples, indica de forma bastante clara e precisa qual a principal natureza dos meios que importa considerar, nomeadamente a de «sistema». De facto, as entidades que poderemos designar por «meios de comunicação» são sistemas complexos de

[37] McQuail, 1969, p. 2.

actividade informativa e comunicativa, que envolvem diferentes estruturas produtivas e tecnológicas, criadoras, gestoras e difusoras de conteúdos, os quais requerem ser veiculados num determinado espaço físico e período temporal por um ou vários canais. Há algumas décadas atrás, aliando o enfoque sociológico à perspectiva marxista de submeter toda a problemática produtiva à questão da detenção e domínio dos meios de produção, bastaria simplesmente designar os Media como meios de produção de informação e comunicação, que o são, para determos uma visão global da sua natureza em função dos seus proprietários e grupos dominantes[38], o que talvez nem fosse assim tão descabido e datado como actualmente possa parecer. No entanto, ficaríamos sempre só com uma visão analítica parcial do que seriam sistemas compostos por canais. Por exemplo, seria relativamente fácil analisar as estruturas de propriedade, domínio, poder e influência em determinados órgãos, ou canais específicos, de imprensa, de rádio ou de televisão, num determinado espaço geográfico, mas já não seria tão fácil, a não ser em termos extraordinariamente redutores, analisar esse tipo de estruturas no que respeita à imprensa, à rádio ou à televisão em geral, enquanto sistemas de produção informativa e comunicativa do mesmo espaço.

Assim, enquanto os meios podem ser considerados como sistemas globais de produção comunicativa, os canais, num sentido mais restrito, são geralmente entendidos como os suportes físicos da comunicação, ainda que o termo suporte, pela sua cambiante de significados, se possa confundir amiúde com o termo meio:

"Poderíamos definir o canal como o meio físico-ambiental que possibilita a transmissão de uma informação ou de uma mensagem"[39].

---

[38] Ver Cheesman & Kyhn, 1975.
[39] Bitti & Zani, 1983, p. 42.

Poderíamos então dizer que os meios são sistemas genéricos e essencialmente paradigmáticos de comunicação, enquanto que os canais são sistemas específicos e essencialmente sintagmáticos de comunicação. É nos canais que se desenvolvem os sistemas de códigos específicos e diferenciados de comunicação, também designados por códigos do canal, levando a que se diferenciem em termos de ordem tecnologicamente sensorial, do tipo «canais auditivos» e «canais visuais», ou em termos de ordem tecnologicamente linguística, do tipo «canais verbais» e canais não-verbais». No entanto, porque as naturezas dos canais e dos meios se entrecruzam forçosamente e porque as designações anteriores, de facto, tanto se podem atribuir a uns como a outros, torna-se necessário tentar estabelecer um quadro de referenciação para as diferentes estruturas comunicativas e sistemas de codificação que possam assumir alguma importância nas respectivas actividades de produção, articulação e difusão de conteúdos e mensagens. Por outras palavras, tentar desenhar um quadro que nos ajude a reconhecer a forma dos conteúdos em causa.

Assim, poderemos constatar, numa primeira e aparente distinção dicotómica, a existência de meios e canais verbais e não-verbais. Mas de facto, na categoria dos verbais encontram-se os escritos e os orais, se encarados numa perspectiva emissora/receptora fragmentada por géneros específicos, assim como os visuais (ou lidos através da visão) e os auditivos, se encarados da mesma forma. Na categoria dos não-verbais encontram-se novamente todas estas sub-categorias, a dos visuais (gestuais; pictóricos; fotográficos; electrónicos) e a dos auditivos (musicais; ruidosos), se encarados, de novo, em função dos seus géneros específicos. Logo, a junção de todos estes elementos e géneros, ou sistemas de códigos e sub-códigos, num só meio ou canal forma necessariamente uma terceira sub-categoria, quer ao nível da emissão quer da recepção: a dos audio - visuais. Constatamos assim que todos

os canais ou meios assentam no pressuposto de conterem sempre algum dos sistemas de códigos acima referidos, ou especificamente auditivos, ou especificamente visuais, ou cumulativamente e integradamente audiovisuais. Ou seja, todos eles, quase sem excepção, pertencem à supra categoria sensorial que é a dos Audio – Visuais e que engloba todas as outras[40]. A cada uma destas categorias correspondem, como já referimos, diferentes sistemas de códigos e, como veremos, de sub-códigos, pelo que todos os meios e canais, verbais e não-verbais, se servem de linguagens mais ou menos diferenciadas e articuladas mediante a utilização desses sistemas mais ou menos específicos e mais ou menos elaborados, articulando-se entre si de acordo com a utilização e o respeito de regras próprias de gramaticalidade. Parece então ser possível reter dois conjuntos universais de dimensões comunicativas e mediáticas, segundo as quais todos os meios e todos os canais se poderão distinguir e caracterizar: o conjunto das dimensões sensoriais em que se processam as actividades de emissão e recepção das mensagens; e o conjunto das dimensões gramaticais com que se processam as actividades de codificação e descodificação das mensagens.

Poderíamos complicar, ou enriquecer, ainda um pouco mais este quadro com outras categorias que ao longo da história e das teorias da comunicação têm sido apresentadas como conjuntos agregadores de elementos caracterizantes de meios e canais. Tal é o caso da divisão dicotómica entre meios «quentes» e «frios» que McLuhan tentou estabelecer numa tentativa de clarificar as cargas e os potenciais informativos de cada meio[41], mas que, de facto, a esta distância temporal não nos parece ter trazido nenhum dado essencial que valha a pena reter neste contexto. Assim como também se poderia considerar

[40] A única excepção é a constituída pelas formas de comunicação táctil, mas não será aqui considerada.
[41] McLuhan, 1964, pp. 22-32.

o agrupamento diacrónico dos meios e dos canais em «galáxias», ainda e sempre com a ajuda de MacLuhan[42], desde a de «Gutenberg» para os suportes da escrita reproduzidos mecanicamente, à de «Marconi» para os suportes de comunicação electrónica e à distância, terminando, plausivelmente, na de «Ted Nelson» para os suportes de comunicação hipertextual[43].

De facto, nem sempre todas as práticas de segmentação sectorial e de indexação de categorias correspondem ao objectivo de clarificar os fenómenos que lhes são inerentes, embora algum esforço tenha de ser feito de modo a poder contribuir para a sua distinção, caracterização e sistematização. É nesse sentido que propomos o seguinte quadro sinóptico de meios, canais, linguagens e códigos e sub-códigos comunicativos:

[42] Ib., 1962.
[43] Nelson, 1982.

Meios Verbais e Não-Verbais	**Canais** Emissão / Recepão	Linguagens / Gramáticas	Códigos	Sub-Códigos
AUDIO - VISUAIS	AUDITIVOS: (Rádio/ Telefonia; Fonografia;)	Fala Música Ruídos	Orais Musicais Sonoplásticos	Tonalidade; Timbre; Intensidade / Volume; ...
	VISUAIS: (Imprensa; Reprografia; Informática; ...)	(Gestual) Escrita Desenho Grav./Pintura Fotografia Síntese Electr.	Iconográficos / Iconológicos Fotográficos Mecanográficos Informáticos	Perspectiva; Cromatismo; Enquadra-mento; ...
	AUDIOVISUAIS: (Cinema; Vídeo/Televisão; Computação; ...)	Sincronis. A/V Cinematografia Videografia/TV Multimedia Hipermedia	Síncronos Assíncronos Cinematográficos Cinemáticos Fílmicos Digitais Hipertextuais	Movimento; Composição; Montagem: Métrica, Rítmica, Tonal e Intelectual.

Fig. 1 – Quadro sinóptico de Meios, Canais, Linguagens e Códigos

Analisando este quadro podemos então referenciar a vasta gama de meios e canais, quanto à sua natureza, em torno de algumas categorias e sub-categorias fundamentais de comunicação mediática, quer no âmbito da vertente gramatical, quer no âmbito da vertente sensorial.

2.3.1. Comunicação Verbal.

Nesta categoria encontramos duas sub-categorias dependendo da especificidade do conceito de comunicação verbal utilizado, a comunicação oral ou falada se utilizarmos o termo «verbal» no seu sentido de «viva voz», mas também a comunicação escrita, se utilizarmos o termo «verbal» como a qualidade do que é «verbo» ou palavra. É principalmente neste último sentido que o termo nos interessa, pelos paradigmas de gramaticalidade que o mesmo implica.

Assim, na escrita deparamos com dois grandes meios paradigmáticos, integradores, destas formas de comunicação: A Imprensa e a Literatura, ou actividade Editorial que nalguns contextos se sobrepõe a ambas.

Na Imprensa encontramos um enorme número de canais físicos, como já vimos por vezes também designados como meios, tais como jornais, revistas, boletins e toda a gama de publicações com algum carácter de periodicidade. De facto, é este factor de repetição periódica a sua principal característica. É de notar, também, que a grande maioria destes canais vem evoluindo para a integração de linguagens não verbais, principalmente a fotografia, e embora seja corrente a máxima de que «uma imagem vale por mil palavras» podemos constatar através de análises de conteúdo que na maior parte dos casos de imprensa escrita, as linguagens não verbais estão subordinadas às linguagens verbais, sendo excepção contundente a esta regra a chamada «imprensa cor de rosa».

Na Literatura encontramos essencialmente um canal – o livro, que aparentemente pode assumir muitas e variadas formas, desde o livro infantil de histórias ilustradas e dos livros de banda desenhada quase sem palavras, às extensas obras literárias de ficção, ensaio e registo. No entanto, em termos de características físicas de suporte à comunicação,

poderemos afirmar que o livro é um dos canais mais homogéneos e universais na articulação dos seus códigos, devendo provavelmente a essa homogeneidade e universalidade um boa parte do seu enorme sucesso como canal mediático de comunicação desde os tempos mais antigos aos mais recentes, exceptuando as últimas formas de «livros electrónicos», os quais, pela sua natureza mediática e material são produtos passíveis de ser questionados quanto às suas características de livros, pelo menos no sentido de compilação física de elementos escritos que lhe é dado pela sua própria história, segundo uma noção de historicidade evolutiva, como acontece, por exemplo em Douglas McMurtrie[44].

Quanto às formas de comunicação oral ou falada, encontramos dois grandes paradigmas que se relacionam directamente com duas outras formas de comunicação já abordadas, a Interpessoal e a de Massas. Por um lado temos o paradigma da comunicação directa, especialmente relacionado com as formas interpessoais de comunicação – conversas presenciais e telefónicas, onde a voz é o principal canal de comunicação, mas também com a comunicação de massas, especialmente se veiculada através de outros canais de amplificação – rádio e comícios ou grandes eventos. Por outro lado temos o paradigma da comunicação fonográfica, especialmente relacionado com a comunicação de massas e o seu comércio, salvo algumas excepções de uso particular, em que os principais canais são os diferentes suportes de registo plástico, magnético e digital.

Devemos ainda notar uma outra forma de comunicação oral, que utiliza a verbalidade, fazendo uso da voz como principal canal, por via directa ou gravada, mas em conjunção com a linguagem musical, ou seja, o canto. Esta forma de comunicação será especialmente tratada num dos exemplos mediáticos seleccionados como objectos de estudo,

[44] Ver, McMurtrie, 1937.

dada a sua impressionante ascendência, em termos de importância como produto de consumo mediático, registada na última metade do século XX.

2.3.2. Comunicação Não-Verbal.

Encontramos aqui duas grandes sub-categorias que se relacionam directamente com a vertente sensorial – formas auditivas (musicais e ruidosas) e formas visuais (manuais e fotomecânicas), que serão abordadas em maior detalhe nessa vertente. No entanto, cabe aqui constatar que a tão apregoada «sociedade da imagem» em que nos encontramos, não é de modo algum, pela sua não utilização de elementos verbais, uma entidade paradigmática isenta de gramaticalidade, antes pelo contrário, as diferentes e verdadeiras linguagens utilizadas nas suas múltiplas formas de comunicação são todas elas sistemas articulados de códigos sujeitos a regras próprias e específicas, dando origem a obras não-verbais que mais não são do que textos susceptíveis de serem percebidos e interpretados. Os principais canais utilizados nestas sub-categorias são, de novo, os suportes fonográficos e a radiofonia para as formas auditivas e os suportes de reprodução pictórica – manual e mecânica, fotográfica, fotomecânica e electrónica para as formas visuais.

Cabe aqui notar que a Fotografia é realmente uma linguagem porque os seus sub-sistemas de códigos se podem articular a vários níveis com o sentido de produzirem significados, mas, como conjunto de registo e reprodução de imagens, é também um canal de extraordiária importância memorial e pedagógica a todos os níveis, quer ao nível da comunicação privada e familiar, quer ao nível da comunicação pública e publicista nos seus diferentes domínios, quer ainda como suporte de

base à cinematografia e às restantes linguagens fílmicas, designadamente à linguagem corporal e gestual, no sentido mais lato e etológico dos termos[45], enquanto formas de expressão mediatizadas e referentes do comportamento humano. Na realidade, é só nesse sentido que consideraremos a linguagem gestual, uma vez que no seu sentido mais restrito de linguagem articulada em alternativa à fala não será aqui abordada, dado tratar-se de uma linguagem para-verbal, à semelhança da linguagem táctil, e sujeita a um conjunto de regras gramaticais geograficamente diferenciadas, cuja natureza não se apresenta como sendo especialmente relevante para os problemas mediáticos aqui em estudo. Mas enquanto indicador de posturas, poses e mesmo comportamentos sociais e humanos, a sua importância memorial é enorme e os canais que nos permitem reconhecer tal importância, pelo menos no que respeita à história das relações humanas do século XX são, essencialmente, os que suportam registos fotográficos, tais como, os álbuns familiares e os diferentes arquivos fotográficos, cinematográficos e videográficos e, mais recentemente, bancos digitais de imagens.

Constatamos então que é necessário lidar com três grandes tipos de fenómenos: de expressão, de percepção e de significação comunicativas. Se as formas de expressão comunicativa se podem agrupar, essencialmente, como acabámos de observar, em torno de formas verbais e não-verbais de comunicação, se as formas de significação comunicativa se podem identificar, essencialmente, no seio das linguagens utilizadas nos diferentes processos de comunicação, e se quer umas, quer outras estão presentes ao longo de todo o percurso perceptível desses processos, então importa, para já, descrever e enunciar alguns dos principais pressupostos de comunicabilidade que

[45] Ver Pléty, 1993.

diferenciam os meios e os canais quanto às suas formas de percepção comunicativa e essas podem ser agrupadas, na sua essência, em três grandes categorias perceptivas – auditiva, visual e conjunta, ou audiovisual.

2.3.3. Comunicação Auditiva.

Já referimos como pertencentes a esta categoria as formas significantes de comunicação falada, musical e ruidosa. De facto, e até que apareçam outros dados neste campo, estas parecem ser as três únicas sub-categorias significantes que se encontram presentes nesta categoria. No entanto, são em número mais do que suficiente para que os seus conjuntos de elementos significantes extravasem em larga medida a divisão dicotómica anteriormente abordada entre meios verbais e não-verbais. Na realidade, esta divisão corresponde cada vez menos às características de complexidade mediática com que se desenvolvem as mensagens que nos rodeiam, sendo cada vez mais necessário dominar os seus diferentes mecanismos de produção de significados.

a) Comunicação Falada.

Utilizando as línguas, as linguagens e os dialectos como principais conjuntos de códigos comunicativos, apresenta, no entanto, um outro conjunto de códigos significantes específicos do canal utilizado por excelência: a voz. São eles a intenção, a entoação, a articulação fonética, a cadência, a colocação e a projecção da voz, assim como a utilização de pausas significantes nas elocuções e no discurso.

Todos esses elementos podem ser utilizados em formas de comunicação directas ou fonográficas, contribuindo para a articulação de significados e de ambientes comunicativos, tais como a intimidade e a sensualidade vocais, ou a distanciação e a neutralidade dos discursos, quer seja na Rádio, ao telefone, ou em conversa presencial, embora neste último caso se tenham de tomar em consideração alguns elementos de significação não-auditiva, designadamente os gestuais.

De qualquer modo, sejam quais forem as formas, os canais e os meios utilizados nos processos de comunicação falada, são principalmente os códigos linguísticos e argumentativos, designadamente no seu modo de construção retórica[46], que desempenham um papel preponderante no condicionamento das mensagens, assim como na estruturação das relações de poder que se estabelecem no seio desses processos, entre emissores, receptores e meios, quer se trate de poder real e político como tem sido sobejamente demonstrado por Noam Chomsky[47], quer se trate de poder simbólico e representativo tal como abordado por Pierre Bourdieu[48], mas cujas estratégias passam em ambos os casos pela utilização de recursos sobejamente conhecidos e canonizados nos domínios da argumentação e da retórica[49], ou seja, a utilização dos códigos linguísticos como verdadeiros instrumentos ideológicos, quer se trate ainda de relações fenomenológicas de poder significante estritamente lógico-gramatical, no sentido que lhe é dado por Jacques Derrida, mas na sequência das ideias de Husserl, as quais podem não durar mais do que o exacto momento em que se processam, ou seja, um simples «piscar de olho»

[46] Ver Meyer, 1993.
[47] Chomsky, 1967; 1988-99, pp. 149-170.
[48] Bourdieu, 1982, pp. 89-91.
[49] Ver Meyer, 1993.

fonético, tão importante e significativo quanto os momentos significantes de silêncio que nele se possam articular[50].

Poderíamos trazer aqui uma numerosíssima galeria de figuras históricas que fizeram da comunicação falada e do seu entrosamento com estes tipos de poderes, a sua principal forma de expressão e veiculação ideológica, sendo que as formas de actuar (como somatório das linguagens faladas, corporais e gestuais) de algumas dessas personagens estão perfeitamente gravadas nas nossas memórias, não por as termos sentido, ouvido ou presenciado directamente, mas por efeitos da exposição mediática aos seus registos, como acontece nos casos sintomáticos de Hitler e de Mussolini discursando às massas[51], enquanto que noutros casos, que por força das circunstâncias históricas não nos chegaram tão directamente, perdeu-se esse eventual efeito de distanciação em relação às formas retóricas utilizadas e à consequente falibilidade posterior dos discursos, tendo ficado apenas o efeito persuasivo e perdurador dos impactos culturais e civilizacionais dos conteúdos alguma vez proferidos. O exemplo duradouro do poder retórico das doutrinas religiosas, designadamente da cristã, parece ilustrar de forma bastante nítida este tipo de efeitos discursivos, como pode ser verificado no caso argumentativo e pautativo de Santo Agostinho, citado por Chaïm Perelman:

"O padre eloquoente, enquanto apresenta uma verdade prática, não deve ensinar somente a fim de instruir e agradar de forma a manter a atenção, mas deve também conduzir o espírito de forma submeter-lhe a vontade."[52] E, ainda na citação agostiniana do mesmo autor, só se verificará a verdadeira persuasão de um auditório "se conduzido pelas vossas promessas e aterrorizado pelas vossas ameaças, se rejeita o que condenais e abraça o que recomendais; se ele se lamente diante do que apresentais como lamentável e se rejubila com o que apresentais como rejubilante; se se apieda diante daqueles que apresentais como

[50] Derrida, 1967b, pp. 75-103.
[51] (Anexos, «Fotografia», 1; «Cinematografia», 1).

dignos de piedade e se afasta daqueles que lhe apresentais como homens a temer e a evitar."[53]

Parece ser nítido que os fenómenos que transparecem desta citação têm muito mais a ver com as formas retóricas da comunicação religiosa do que com os seus conteúdos e, no entanto, é suposto terem sido os seus conteúdos que pautaram e ainda continuam a pautar toda a gama de credo e rejeições da cultura cristã. Por outro lado, bastaria transpor o âmbito religioso das normas retóricas de Agostinho para qualquer âmbito político da modernidade e pareceria que tínhamos na nossa frente o mais actual e acabado conjunto de conselhos para o sucesso discursivo e argumentativo de um qualquer dirigente político da nossa praça. Obviamente, parece haver aqui matéria que daria para reflectir a vários níveis, designadamente, civilizacionais, éticos e culturais, ou religiosos, éticos e políticos, como o terão feito, a seu modo e de acordo com os seus condicionalismos conceptuais e sociais, Maquievel, Erasmo, More, Rabelais, Sade, Hegel, Marx, Engels, Nietzsche, Russell, Bakhtin, Wittgenstein, Sartre, Althusser, Marcuse, Chomsky e tantos outros que têm reflectido sobre as interacções de poderes e os seus reflexos retóricos.

b) Comunicação Musical.

Utilizando a linguagem musical, ou música, nos seus diferentes dialectos, ou géneros, e comportando formas de comunicação directa, via rádio e meios fonográficos, deparamos aqui com alguns dos conjuntos de códigos mais potentes na articulação de uma boa parte das mensagens culturais mais predominantes na segunda metade do século XX, designadamente aquelas que deram origem à formação dos

[52] Perelman, 1976, p. 32.
[53] Ibidem.

padrões de comunicação musical popular no seio das culturas juvenis, ou, em designação mais proselitista das músicas «pop» e «rock», as quais, na maior parte dos casos, se confundem com a própria essência dos contextos culturais em causa[54], quer na sua vertente mais consumista[55], quer na sua vertente mais ideológica, ainda que profundamente fragmentada, idealista e utópica, mas quase sempre irreverente, como se pode constatar das palavras de Tuli Kupferberg apresentando *O Mundo da Música Pop*:

> "Creio que a revolução vencerá, se conseguirmos sobreviver nos anos mais próximos. Acredito que nessa altura gozaremos de um florescimento artístico, social e humano tão profundo e formoso, que toda a anterior história da humanidade me aparecerá como um passado estúpido e insensato, o que talvez haja sido, de facto"[56].

Obviamente, são muitas e variadas as formas da música[57], ou, bem diferenciados os dialectos da linguagem musical. Mas como linguagem homogénea, isto é, como sistema articulado de unidades significantes mediante códigos próprios e específicos, trata-se de uma das formas de comunicação mais universais que a espécie humana conhece e, por isso mesmo, uma das de maior impacto cultural, tanto no que respeita aos seus dialectos mais populares, como nos mais restritos. Numa tentativa de compreender melhor este carácter de universalidade, Eco confronta as formas de articulação musical «tonais» (mais assessíveis) com as seriais» (mais elaboradas), enquanto estabelece uma comparação entre a abordagem estruturalista de Lévi-Strauss, essencialmente tonal, com a generativa de Chomsky, essencialmente serial[58], deduzindo que existe entre estas diferentes formas de expressão cultural uma relação de dominação e subjugação muito semelhante às relações de poder ancestrais evidenciadas nas

---

[54] Ver Cohn, 1969.
[55] Ver Chapple & Garofalo, 1977.
[56] Kaiser, 1969, contracapa.
[57] Ver Hodeir, 1963.

posturas sexuais, à semelhança das apontadas por Desmond Morris nas suas observações zoo-antropológicas sobre o *Macaco Nu*[59]. Neste contexto, é interessante comparar este tipo de considerações com as que são desenvolvidas pelo próprio Lévi-Strauss sobre os mecanismos de «universalização e particularização» presentes noutras formas de expressão cultural, designadamente as totémicas[60], e que evidenciam uma conexão muito próxima entre as formas de comunicação mais ancestrais, entre as quais se contará seguramente a música, e os temas da sexualidade, conexão esta que se irá desenvolver como uma temática de extraordinário de impacto cultural e consumista nas formas contemporâneas de comunicação musical popular. Neste contexto é interessante registar o papel totémico, como fulcro de ritual mediático e consumista, mas sobretudo socializante e formador de uma cultura juvenil, ou mesmo «teenager», desempenhado por um canal de comunicação fonográfica hoje praticamente desaparecido – as famosas «jukeboxes» e o seu ambiente socio-comunicativo. Vejamos como este nos é apresentado por Christopher Pearce na sua introdução ao percurso deste canal, seu apogeu e decadência:

"Rich sounds from these luxurious machines transformed the atmosphere. Thousands of romances (and the occasional fight) started in the jukebox's glow. And in later years, when the colors faded, the cabinets became scruffy, the glasses were broken, the bright metal tarnished and the jukeboxes were finally unplugged to be carted away into storage or trashed, it was as though something had, almost unnoticed, died."[61]

De facto, é no seio destas formas de comunicação que encontraremos alguns dos objectos de análise mais sintomáticos quanto à sua dimensão pedagógica num universo formativo de culturas

---

[58] Eco, 1968b, p. 54-56.
[59] Ib., p. 60.; e Morris, D., 1967.
[60] Lévi-Strauss, 1962, pp. 161-190.
[61] Pearce, 1988, p. 9. (Anexos «Música», 1-2)

geracionais[62] e, de certo modo, até mesmo ideológicas, sobretudo quando em interligação com outras linguagens de impacto semelhante, como é o caso das linguagens visuais, pictórica e fotográfica para o fenómeno «capas de discos», fenómeno de difusão e comunicação cultural popular extraordinariamente importante nos anos sessenta e setenta[63], especialmente quando cruzada com outras formas de comunicação cultural, tradicionalmente mais elitistas como é o caso da pintura, de que é exemplo flagrante a ligação à chamada «pop art»[64], originando movimentos culturais perfeitamente identificados, como por exemplo a «contracultura underground», ou como é o caso do fenómeno «tele discos», «vídeo discos», «vídeo clips», ou ainda «rock vídeos»,[65] em que surge associada directamente às linguagens fílmicas e através delas à veiculação contínua de valores, conhecimentos e padrões de comportamento, dos quais, o do domínio universal da língua inglesa e a florescência das emancipações sexuais serão dos mais contundentes exemplos de aprendizagem mediática.

Por fim, ainda no âmbito da comunicação musical, importa referir alguns fenómenos de comunicação e acção socio-política que lhe estão directamente ligados, como actos de expressão comunicativa estruturalmente opostos aos que já indicámos no âmbito da comunicação falada e referidos por Chomsky como inerentes ao exercício do poder pelas elites dominantes através da elaboração dos discursos socio-políticos. Assim, restaria aos estratos socio-culturais dominados em termos de capacidades de comunicação verbal, o exercício de outras formas de comunicação através das quais pudessem expressar os seus valores, articulando os seus próprios códigos e, por vezes, tendo necessidade de inventar esses mesmos códigos. Este é

---

[62] Eco, 1964, pp. 320-327.
[63] (Anexos «Música», a)
[64] Ver *Jl*, 1987, pp. 18-19; *Louisiana Revy*, 1968; 1978; Skira Annuel nº 1, 1975, pp. 10-14. (Anexos «Pop Art», 1-4).

nitidamente o caso de uma boa parte das formas de expressão musical geralmente designadas por «Jazz», e muito particularmente o caso do seu sub-género «free jazz», em que os fenómenos de expressão musical se converteram, em determinados contextos, em fenómenos de acção socio-política, como por exemplo aconteceu em torno dos movimentos de emancipação cultural, social e política geralmente designados nos anos 60/70 por «black power»[66], ou, posteriormente, de forma mais genérica e menos politizada, por afro-americanismo. Será de salientar aqui, que as formas de comunicação musical pertencentes aos géneros «jazz» e «rock», a par dos géneros fílmicos de «Hollywood», constituem, provavelmente, os mais importantes contributos norte-americanos no âmbito da evolução narrativa das formas de comunicação cultural e popular de massas.

Algumas destas formas de expressão e percepção musical, que utilizam mecanismos narrativos semelhantes aos desenvolvidos nas linguagens fílmicas e que do mesmo modo se apresentam como formas de grande potencial cognitivo, como veremos, carecem de uma abordagem um pouco mais detalhada.

Tal é o caso de alguns dos géneros no seio da música popular anglo-americana, mais vulgarmente designadas por «rock», «folk» e «popmusic», onde alguns mecanismos de narratividade baseados nos conceitos de movimento e de repetição dramatúrgica, se encontram subjacentes às respectivas estruturas lírica, melódica e rítmicas desses géneros. Alguns destes mecanismos têm origem em géneros musicais oriundos do «jazz», aliás, alguns dos sub-géneros de fronteira, mas também de interligação, entre o «jazz» e o «rock», mais concretamente os «blues» e os «rythm & blues», apresentam alguns desses mecanismos de narratividade como características específicas e inerentes aos próprios

---

[65] Fiske, 1989, pp. 115-132.
[66] Ver Carles & Comolli, 1971.

géneros, designadamente no que respeita à utilização dos conceitos de desenvolvimento melódico, rítmico e lírico, os quais assentam em dois princípios básicos de construção narrativa; sequência e repetição, os quais, em termos de teoria comunicativa poderíamos designar por segmentação significante, ou sintagmática, e redundância. As componentes melódica e rítmica destes mecanismos resumem-se à simples sequência de três notas musicais, ou acordes básicos das mesmas, geralmente por esta ordem: uma tónica, uma sub-dominante e uma dominante, repetidas segundo diferentes combinações, geralmente em múltiplos de três, compassadas, geralmente a uma batida quaternária, o que resulta quase sempre em frases bastante homogéneas e facilmente reconhecidas, estruturadas em compassos de 12 tempos ou seus múltiplos. A componente lírica, por sua vez, resume-se a um paralelismo métrico e repetido de forma igualmente cadenciada, que facilita o reconhecimento e a cognição dos conteúdos. Poderemos então constatar que o fenomenal êxito comunicativo desta fórmula assenta, essencialmente em dois princípios extraordinariamente simples do ponto de vista da teoria comunicativa: construção de uma segmentação significante, ou seja manipulação dos códigos de composição e montagem, e repetição adequada, ou seja, utilização dos mecanismos de redundância necessários à eficácia do processo comunicativo. Para além da eficácia comunicativa destes processos, que assumem forçosamente uma componente económica de enormes proporções, deve ser notadas também as suas dimensões pedagógicas. É inegável a existência de um continuado processo de aprendizagem destas estruturas comunicativas, especialmente junto das camadas mais jovens, assim como é praticamente inequívoca a dimensão extra-escolar desse mesmo processo, dado que este tipo de abordagem se encontra ausente da grande maioria dos programas escolares de educação musical, pelo menos no que respeita ao caso

português. Ou como disse Jimmi Page, guitarrista do grupo de culto «rock» e um dos ícones mais idolatrados neste tipo de universo comunicacional, terá dito um dia: "J'ai étudié la guitare parce qu'on ne l'enseignait pas à l'école."[67] Deixando entender que se tal matéria tivesse feito parte do currículo escolar, talvez a não tivesse estudado, ou o que é mais importante ainda, talvez a não tivesse aprendido.

Obviamente, as coisas não nunca são tão simples assim e o universo da comunicação musical está cheio de exemplos de interacção com outras linguagens, códigos e factores de comunicação, a maior parte dos quais perfeitamente externos à natureza dos processos comunicativos em causa e que poderíamos designar pelo conjunto de fenómenos para-musicais. Um dos exemplos mais paradigmáticos nesta área terá sido constituído pelo aparecimento de um grupo musical, ou «banda rock», nos finais da década de 60 e princípios dos anos 70 - «The Doors» e a sua figura mais emblemática, do ponto de vista comunicativo, o cantor Jim Morrison. Os padrões de comportamento e as atitudes induzidas por este grupo, pelas suas mensagens e pelas suas posturas mediáticas, nas vastas camadas de receptores jovens a elas expostos mostraram possuir um efeito extraordinariamente eficaz e perdurador, assim como um carácter renovador que repetida e continuadamente vem atingindo novas camadas de receptores e, consequentemente, de novos consumidores mediáticos, os quais têm muito a ver com outros fenómenos de comunicação extra-musical, designadamente com formas de comunicação corporal e gestual fazendo lembrar, por vezes, posturas rituais «xamanísticas» de comunicação extra-sensorial, algumas das quais estiveram, e provavelmente ainda estarão, ligadas a fenómenos alucinogénicos de «psicadelismo»[68], assim como com os fenómenos de criação de mitos modernos e respectivos

---

[67] Vacher, 1998, p. 334.
[68] (Anexos «Música», 3); Vitebsky, 1995, p. 153.

ícones, alguns dos quais seleccionaremos como objectos de análise. É nítido que neste domínio se torna ainda mais difícil distinguir os fenómenos que dizem respeito especificamente aos universos dos meios ou às estruturas dos canais, ou ainda à natureza das indústrias e actividades socio-económicas que uns e outros integram e desenvolvem. Mas é igualmente nítido que neste domínio, uns e outros têm sabido escolher de forma extraordinariamente eficaz as linguagens e os códigos com que tecem as suas mensagens. E como veremos, algumas dessas linguagens e uma grande parte dos seus códigos coincidem decididamente com o conjunto de linguagens e códigos fílmicos desenvolvidos pelo cinema.

c) Comunicação de Ruídos.

Diferente da comunicação ruidosa, que mais não é do que qualquer forma de obstáculo não à comunicação sem teor significante, a comunicação de ruídos não utiliza nenhuma linguagem própria, mas sim elementos isolados de significação articulados entre si ou inseridos noutras linguagens, especialmente nas utilizadas pela comunicação audiovisual, mas também radiofónica e fonográfica.

Estas formas de comunicação auditiva têm produzido efeitos de grande impacto audiovisual, como veremos, podendo mesmo ser identificadas com um dos principais conjuntos de códigos fílmicos, designadamente o dos efeitos especiais. Face à não utilização de linguagens próprias, não desenvolveremos neste momento qualquer descrição mais detalhada desta forma de comunicação, deixando essa tarefa para quando forem abordadas as formas audiovisuais de comunicação, no entanto, convém desde já notar que os mecanismos de percepção e reconhecimento dos elementos significantes nesta

categoria, não estão de modo algum despovoados de códigos e sub-códigos adequados, carecendo também eles de uma aprendizagem comunicativa e mediática. Só assim se justifica a difusão e o consumo de materiais comunicativos nesta área, isolados dos seus normais contextos de produção e consumo comunicativos.[69]

2.3.4.Comunicação Visual.

Encontram-se nesta categoria algumas das formas de comunicação que tradicionalmente são consideradas como de maior impacto social. São conhecidas, quase até à exaustão de significados possíveis, as expressões «sociedade da imagem», «domínio da imagem» ou «primado da imagem». Elas aparecem em variadíssimos contextos de senso mais ou menos comum e mais ou menos restrito, mas é um facto que tais expressões reflectem também toda a actividade reflexiva que a humanidade tem produzido em torno da visualidade das coisas, como objectos, como fenómenos e como processos, desde os tempos mais antigos de que há registos aos mais modernos, sendo que, a humanidade organiza assiduamente actividades repositórias e expositivas desses registos, na consciência da sua transmissão e perpetuação, mas também, necessariamente, num processo contínuo de cognição visual. Obviamente, em todos esses contextos se desenvolve o mesmo tipo de processos quanto à sua principal natureza, ou seja, processos de representação à imagem do homem e dos seus universos das suas coisas físicas e metafísicas[70], e representadas ilusoriamente segundo formas de dimensão espacial, bi-dimensionais e tri-dimensionais[71], mas também de dimensão temporal, estáticas e

[69] Ver Madacy Entertainment Gr., 1998.
[70] Ver Arts Council, 1982.
[71] Ver Morris, B., 1986.

cinéticas[72], utilizando canais difusores de reprodução manual, mecânica, óptica, electrónica e digital. Todas estas formas de comunicação têm um denominador comum que é a visualidade, ou seja, a qualidade de serem percebidas através da visão. John Berger explica um tal conjunto de fenómenos desta forma aparentemente tão simples:

"It is seeing which establishes our place in the surrounding world; we explain that world in words, but words can never undo the fact that we are surrounded by it."[73]

Uma infinidade de outros autores têm tentado explicar a natureza dos fenómenos de comunicação visual através de análises bem mais complexas e, aparentemente, mais profundas, como é o caso de Charles Sanders Peirce, por muitos considerado como o verdadeiro pai da semiótica, pelo menos enquanto disciplina explicativa dos fenómenos comunicativos e dos seus sinais, designadamente no que respeita ao sentido pragmático da relação entre objectos e sinais, percebidos e sistematizados de forma autónoma do que se faz na linguística,[74] os quais classificou em três grandes categorias de sinais: em ralação a si próprios; em relação ao seu objecto; e em relação ao seu interpretante. Estas categorias de sinais têm sido por sua vez reinterpretadas e reclassificadas por diferentes autores, dos quais se salientam, obviamente, os trabalhos de Umberto Eco, que em várias abordagens e até em diferentes contextos teóricos nos têm aproximado de uma noção estrutural de sinais e de códigos que não poderemos deixar de ter em consideração[75].

Balizados por estas duas perspectivas, só aparente distintas, e assumindo que todos os sinais visuais têm uma dimensão iconológica, não só no sentido restrito de Peirce e Eco, mas no sentido mais lato e

---

[72] Ver Fundação das Descobertas, 1996.
[73] Berger, 1972, p. 7.
[74] Ver Peirce, 1931-35, '*Elements of Logic-Division of Signs*', pp. 136-155.
[75] Eco, 1968a, p.186.

semântico de Erwin Panofsky[76], vejamos então como se pode caracterizar a problemática da comunicação visual quanto às especificidades dos seus canais, suas linguagens e códigos, e como poderemos agrupar as suas principais formas de expressão e percepção:

a) Comunicação Corporal e Gestual.

Estas formas de comunicação constituem, provavelmente, as primeiras bases da comunicação humana. Tomando em consideração as restantes formas etológicas de comunicação animal e os pressupostos darwinistas da evolução das espécies, poderíamos quase afirmar que, para além de formas de expressão cultural adquiridas ao longo dos tempos como resultado da repetição e evolução dos hábitos comunicativos, elas são também de natureza instintiva. Aliás, é o próprio Charles Darwin quem nos alerta para a semelhança ilusória entre acções comportamentais, supostamente conscientes, adquiridas pelo hábito e acções comportamentais inconscientes de ordem instintiva:

"How unconsciously many habitual actions are performed, indeed not rarely in direct opposition to our conscious will! Yet they may be modified by the will or reason. Habits easily become associated with other habits, and with certain periods of time and states of the body. When once acquired, they often remain constant throughout life."[77]

No entanto, quer se trate de acções, ou formas de comunicação inatas ou adquiridas pela espécie humana[78], e aqui estamos numa situação problemática exactamente igual à da origem das formas de comunicação faladas, designadamente as línguas e as suas

[76] Panofsky, 1939.
[77] Darwin, 1859, p. 235.
[78] Ver Morris, D., 1982, pp. 12-37.

linguagens[79], os aspectos que neste contexto se apresentam como mais importantes a abordar têm forçosamente a «ver» com a natureza visual destas formas de comunicação e o início de uma pesquisa em torno da sua aparente hegemonia comunicativa, ou seja, ver para além do olhar, tomando em consideração o conceito de «visão cosmológica» e idealista, como contraponto à observação evolutiva e circunstanciada de Darwin, de Teilhard de Cardin,:

> "Porque procurar ver? E porque fixar o nosso olhar sobre o objecto humano?
>
> *Ver.* Poder-se-ia dizer que toda a vida consiste em ver, - senão finalmente, pelo menos essencialmente ... a unidade não aumenta senão sustentada por um acréscimo de consciência, isto é de visão. Eis porque, sem dúvida, a história do Mundo vivo se reduz à elaboração de olhos cada vez mais perfeitos no seio de um Cosmo onde é possível discernir cada vez mais."[80]

Assim, podemos tomar as formas de comunicação corporais e gestuais como um primeiro passo, iniciático, para a formação da tal sociedade da imagem por nós tão badalada, especialmente enquanto formas ancestrais de representação visual, tais como as danças rituais, mitológicas e litúrgicas, que estão na origem dos seus sucedâneos cénicos, dramatúrgicos e, obviamente, fílmicos, passando por toda a história das representações figurativas em todas as formas de arte.[81] A representação destes fenómenos e a sua exposição visual, ou publicitação, podem constituir, por sua vez, novas formas de comunicação iniciática, de passagem e até de liberação face a outros fenómenos considerados «tabu» nos seus contextos primitivos e reais, designadamente no campo da sexualidade[82], assumindo uma função de catarse e cognição colectivas quando mediatizados[83]. Esta será, provavelmente, uma das principais funções cognitivas inerentes à

---

[79] São inúmeros os estudos, ensaios e tratados que sobre este tema se têm escrito ao longo dos séculos, adoptando diferentes perspectivas e paradigmas criativo-ecolutivos. Ver, por exemplo, Rousseau, 1778; Kristeva, 1969; Chomsky, 1986; Ferreras & Mendizábal, 2001.

[80] Teilhard de Chardin, 1947, p. 5.

[81] Ver Campbell, J., 1949.

[82] Ver Malinowski, 1927.

veiculação mediática de novos mitos e heróis assumindo posturas e poses carregadas de mistério, magia, sedução e «glamour», nomeadamente através do paradigma hollywoodesco designado por «star system»[84], do qual seleccionaremos obrigatoriamente alguns objectos de análise.

Por fim, e apesar de não considerarmos aqui as linguagens gestuais de suporte à comunicação entre agentes com insuficiências auditivas, deveremos tomar em consideração uma forma que lhes é semelhante quanto à estrutura gramatical, mas que é completamente autónoma e diferente quanto às suas dimensões simbólicas. Trata-se das formas de comunicação por sinais, gestuais e outros, das tribos nativas norte-americanas[85]. A sua referência neste contexto deve-se fundamentalmente ao facto de estas formas comunicativas se terem tornado supostamente «conhecidas» para os receptores contemporâneos principalmente através do mais paradigmático dos géneros hollywoodescos, designadamente o «western», e, eventualmente, com a ajuda de alguns livros de banda desenhada pelo menos tão preocupados com a problemática dos «índios norte-americanos» como com o desenvolvimento dramatúrgico das histórias[86]. Mas é no caso das mensagens veiculadas pelo género fílmico que devemos fazer incidir a nossa atenção, quer pelo carácter paradoxal das mesmas, quer pela sua inevitável carga semiótica. Assim, se por um lado aprendemos a reconhecer e a identificar os ambientes, os conflitos, as personagens e os valores que as movem numa perspectiva etnocêntrica e enviesada da história norte-americana dos últimos séculos, incluindo a imagem «folklórica» dos «índios americanos», por outro lado desenvolvemos também uma curiosidade pedagógica em torno da imagem etnográfica

---

[83] Ver Morris, D., 1982, pp. 320-334.
[84] Ver Tyler, 1947.
[85] Ver Fronval & Dubois, 1978.
[86] Tal é o caso, por exemplo, de Pratt & Manara, 1984.

desses povos nativos da América do Norte, praticamente à beira da extinção, como, aliás, era o objectivo quase inconscientemente declarado pelas personagens colonizadoras e justiceiras do género. Potenciando este tipo de efeito, do que poderíamos chamar uma certa pedagogia do paradoxo, temos a carga semiótica das imagens gestuais e corporais «índias» ou nativas, que num plano denotativo poderão indicar um certo primitivismo natural dessas linguagens e uma certa estreiteza de significados aparentemente em tudo inferiores à semântica dominante dos colonizadores, mas que num plano conotativo indiciam uma elaboração cultural e uma largueza de conceitos que não só suscitam a nossa curiosidade como deixam a impressão de uma possível superioridade em relação à estrutura de valores dos colonizadores. Daí, a razão de ser dos crescentes fenómenos de simpatia receptiva, senão directa, pelo menos latente, para com os gestos dos nativos, ainda que exclusivamente fílmicos dos nativos norte-americanos. Esta é uma matéria à qual havemos de voltar nos nossos objectos de análise fílmica, pela suas extraordinárias dimensões histórico-pedagógicas de consciencialização nacional e política para toda a população norte-americana, que, como se sabe, é um somatório variegado de culturas e origens onde predominou uma estrutura etnocêntrica de valores essencialmente europeus.

b) Comunicação Escrita.

As formas de comunicação que aqui nos interessam não têm muito a ver com as formas lexicais e gramatológicas da linguagem escrita, mas sim com as formas visuais deste tipo de linguagem, ou seja com o que se poderá chamar a visualidade da escrita. Ou seja, as várias grafias e as formas de serem percebidas.

A arqueologia e a história ensinaram-nos a reconhecer as principais formas paleográficas como os primeiros sistemas de expressão escrita, pelo que não cabe aqui a sua abordagem, assim como também não abordaremos a arte e as técnicas da caligrafia, que tiveram, sem dúvida, uma enorme importância no registo e na transmissão do conhecimento humano até aos nossos dias, mas que, emboram pudessem estar condicionadas pelas características dos canais em que se desenvolveram, o pergaminho, o couro e o papel, não têm uma componente mediática determinante. Importa, no entanto, abordar a visualidade da escrita enquanto sistema significante e característico dos meios em que se produz e dos canais em que se reproduz. Tal é o caso da produção de cartazes com diversas funções e finalidades, ou da produção de frases e textos em meios públicos ou com objectivos de publicitação, ou ainda o caso das formas de comunicação escritas em meios aplicados de comunicação, utilizando canais específicos e perfeitamente contextualizados, como é o caso do quadro preto, ou verde, das fotocópias, ou dos textos em computador e da retroprojecção em contextos de comunicação educativa. Em todos estes casos se pode constatar que a visualidade da escrita, ou seja, o conjunto dos elementos e das suas características visuais, assume um papel preponderante nas boas condições de recepção destas formas de comunicação.

Tomemos o exemplo dos cartazes de todo o tipo, publicitários, políticos, de serviço público, de comunicação administrativa, etc... É sem qualquer sombra de dúvida o sector da publicidade quem utiliza de forma mais profícua e eficaz todos os códigos possíveis e imaginários para conseguir que as características de visualidade das suas mensagens escritas sejam o mais perceptíveis possível, mesmo quando se utilizam elementos isolados que, aparentemente, poderiam contrariar esse propósito. Esta é a conclusão que podemos retirar depois de

analisar o formidável trabalho de recolha e contextualização histórica de cartazes, desde o período da Revolução Francesa até 1970, levado a cabo por Max Gallo[87] e que demonstra bem como os elementos escritos, devidamente contextualizados nas estéticas predominantes em cada época, se apresentam mais cuidados e perceptíveis nos cartazes de índole publicitária do que nos seus congéneres de natureza política ou de serviço público. A constatação de tal facto, se comparada com a observação de outros meios e canais em que a visualidade da escrita se apresenta como um factor determinante para o reconhecimento das mensagens – como é, por exemplo, o caso do grafismo «*Coca-Cola*» aposto em garrafas e outros dispositivos aliados a conceitos marcantes de épocas[88], permite concluir também que essa característica do meio publicitário se mantém de forma consequente nos diferentes meios utilizados, assim como se vai regenerando em termos gráficos afim de se enquadrar mais facilmente nas correntes estéticas predominantes em cada época.

Se nos debruçarmos agora exclusivamente sobre os exemplos recolhidos por Gallo de comunicação política, verificamos que também nesta categoria existe uma certa evolução e adaptação quanto à visualidade da escrita, mas que não é tão perceptível quanto a que se regista nos elementos estritamente pictóricos e, sobretudo, é possível constatar que o tom imperativo dessa visualidade não se alterou quase nada, exceptuando os cartazes de comunicação política relacionados com os movimentos estudantis de Maio de 1968[89].

Um outro exemplo que poderá ser tomado em consideração, saltando no tempo e de galáxia mediática, é o da visualidade electrónica, ou videográfica de facto, permitida pelas formas de comunicação escrita produzidas por computador. Focaremos dois

---

[87] Ver Gallo, 1974.
[88] (Anexos «Cartaz», 2).

aspectos do mesmo problema. Por um lado temos o efeito que chamaremos de visualidade do erro. Sabemos através de estudos realizados na Suécia pela Universidade de Linköping entre 1988 e 1991[90], envolvendo grupos de crianças disléxicas e grupos de crianças com capacidades de escrita consideradas normais que a visualização das formas escritas no ecrã do computador faz diminuir a probabilidade de erro, porque aumenta a capacidade da sua detecção visual. É como se na actividade de produção digital da escrita se criasse um efeito de distanciação entre o produtor e o objecto produzido, permitindo a sua identificação de forma mais objectiva no próprio acto da produção comunicativa do que se se tratasse de um acto caligráfico. Por outro lado temos o efeito que chamaremos de dislexia táctil. No mesmo estudo, foram também detectados alguns erros sistemáticos que eram produzidos com igual frequência por ambos os grupos a que não foi dada maior importância por se tratar de erros comuns inerentes ao próprio processo técnico, também chamados erros de dactilografia. Traduzindo alguns dos morfemas erráticos para português, estes dariam exemplos do tipo: «dopem», por «podem»; «paulonas» por «paulinas»; «algrave» por «algarve»; etc ... Tendo sido descartados como erros não significantes, não é obviamente possível tirar ilações mais elaboradas da ocorrência deste fenómeno, no entanto, seria interessante desenvolver e aprofundar alguma investigação neste campo, o que não é de modo algum o objectivo deste trabalho, apenas para testar a seguinte hipótese: a aprendizagem das técnicas de dactilografia tinham como finalidade a produção mecânica de textos escritos rapidamente e sem erros, mediante a adopção de posturas digitais, no verdadeiro sentido do termo, coincidentes com teclas predeterminadas a partir das quais, cada dedo se estendia a um

[89] Ibidem, p. 292, (Anexos «Cartaz», 3).
[90] Riis, 1991.

conjunto delimitado e perfeitamente definido de teclas vizinhas, no entanto, com a proliferação das actividades produtoras de textos escritos através do computador, o crescimento exponencial dos agentes produtores dessas actividades não se fez acompanhar de um igual crescimento no campo da aprendizagem das referidas técnicas, descurando assim as funções sinaléticas dos marcadores digitais ainda presentes nos teclados dos computadores (traços ou pontos salientes nas teclas F e J para um teclado do tipo QWERTY). Se esta hipótese se confirmasse, teríamos chegado a uma situação em que, mais do que nunca, podemos dominar um número quase infinito de códigos de visualidade no que respeita às formas de comunicação escrita por via digital computorizada, mas teríamos também chegado a uma situação de deficiência ou atrofiamento digital, aqui novamente no sentido literal do termo, causando uma eventual propensão para formas de dislexia táctil. Fica a pista para investigações futuras.

Por fim, cabe aqui também questionar se algumas das formas de comunicação escrita mais utilizadas nos processos de comunicação educativa apresentam sempre as características de visualidade mais adequadas aos seus contextos de percepção. Este problema tem sido já bastante abordado no campo específico da tecnologia e comunicação educativa, constatando-se em muitos estudos que nem sempre são adoptadas as melhores formas de construção e composição dos elementos visuais escritos em relação aos canais utilizados. São conhecidos os muitos estudos, mais ou menos «behavouristas» sobre a utilização do quadro preto e do retroprojector como canais visuais de suporte das mensagens escritas, ditando conclusões em sentidos por vezes diversos, mas alertando quase sempre para a necessidade de estes aspectos serem tomados em consideração no decorrer dos processos comunicativos de ensino-aprendizagem, como faz António Moderno na sua abordagem dos mecanismos de percepção «audio-

scripto-visual»: "A relação entre os elementos verbais e elementos icónicos de um texto didáctico é crucial e não pode ser ignorado no processo da aprendizagem.»[91]

De facto, não aqui é absolutamente claro se a expressão «elementos icónicos» se refere apenas às imagens propriamente ditas, ou seja pictóricas, que possam aparecer num texto didáctico, ou educativo, ou se também se refere à iconicidade dos morfemas desse texto. De qualquer modo, é nossa convicção que o seu alerta deverá também dizer respeito em elevadíssimo grau aos cuidados a ter com a construção e a composição dos elementos icónicos gráficos de teor verbal com que se articulam as mensagens educativas veiculadas através dos canais já referidos, assim como através de manuais e folhas soltas, especialmente se a sua composição tiver origem em textos computorizados, uma vez que as relações de percepção que se podem estabelecer entre um agente comunicativo individualizado, emissor ou receptor, e o seu pequeno ecrã electrónico para visualização das mensagens em causa, é completamente distinta das relações de percepção que se estabelecem entre os receptores e os canais impressos ou fotocopiados, residindo nesta diferença, eventualmente, uma boa parte do ruído que se pode gerar em torno dos materiais escritos de comunicação educativa. Fica esta consideração, apenas como outra pista para as actividades de investigação nesta área.

c) Comunicação pictórica: desenho, pintura e gravura.

Esta é a esfera das formas de expressão a que vulgarmente chamamos de belas artes, mas que não deixam de ser, na sua essência, formas de comunicação visual por excelência.

---

[91] Moderno, 1992, p. 121.

Já muito foi escrito sobre as razões de ser estéticas, éticas e teleológicas das diferentes formas de arte pictóricas e não é objectivo deste trabalho insistir nesse campo. No entanto, é importante observar como se comportam estas formas de comunicação quando transpostas dos modos de produção manuais, individualizados e únicos, ou artísticos, para os modos de produção mecanizados, massivos e regenerativos, ou consumistas. Assim é de salientar, neste contexto, algumas obras absolutamente referenciais para o devido enquadramento de todas as dimensões do problema.

Podemos, em primeiro lugar, tentar perceber qual a significância histórica e psicológica deste tipo de procedimentos comunicativos relacionando as actividades de criação artística com as diferentes esferas privadas e públicas de produção cultural, como faz Peter Gay no seu modelo de causas temporais e sociais de criatividade a que ele chamou «The Hourglass of Time»[92]. Teríamos assim um processo de interacção atravessando várias esferas de actividade cultural e artística, sendo de notar a diferença estabelecida pelo autor entre ambas, uma mais próxima do domínio privado e individualizado – a artística, e outra mais abrangente e pública – a cultural, no seio da qual se poderão processar diferentes mecanismos reprodutores, consoante as dimensões comunciativas em causa, designadamente, a difusão por grupos mais ou menos restritos de afinidades socio-culturais bem demarcadas e a difusão massiva suportada por canais industriais e comerciais de larga escala, nomeadamente os «mass-media». Para além dos condicionalismos de criatividade e ainda no âmbito dos factores psicológicos, devemos considerar os condicionalismos de perceptividade, ou seja como é que reconhecemos as formas pictóricas e como é que aprendemos a reconhecer as suas diferentes funções comunicativas. Neste campo, é imprescindível referir o importantíssimo

[92] Gay, 1976, p.11, (Anexos, «Modelos», 1).

trabalho elaborado por Rudolf Arnheim sobre *Art and Visual Perception*[93], o qual assenta em alguns estudos iniciados sobre a «arte fílmica»[94], posteriormente retomados, desenvolvendo um elaborado e bem estruturado quadro teórico, preenchido com os mais importantes, sem qualquer sombra de dúvida, elementos de significação perceptiva, que tem servido de referência a todas as actividades de percepção visual, artística e comunicativa e que, segundo Arnheim, se podem resumir a um princípio geral de actividade simplificativa subordinada às condições existentes de percepção, por contraponto paradoxal ao da actividade complexa condicionante da criação artística e estimulativa:

"According to the basic law of visual perception, any stimulus pattern tends to be seen in such a way that the resulting structure is as simple as the given conditions permit. This tendency will be less apparent when the stimulus is so strong that it exerts a compelling control. Under such conditions the receptor mechanism is free only to arrange the given elements in the simplest possible way. When the stimulus is weak, the organizing power of perception can assert itself more fully."[95]

A constatação deste princípio é de uma importância extraordinária, não só para entendermos os processos de percepção em geral e de identificação de elementos significantes, através das suas formas visuais específicas em particular, como o é também para a compreensão de duas das mais importantes dimensões pedagógicas que aqui pretendemos investigar. Em primeiro lugar permite-nos compreender uma boa parte das razões de ser da já referida «sociedade da imagem», designadamente no seu modo perceptivo de operar, mas também nos permite começar a entender uma questão essencial sobre a diferenciação das dimensões pedagógicas dos meios visuais em contextos educativos e não-educativos, a saber: a maior parte das situações educativas de percepção visual estão sobrecarregadas de estímulos de toda a ordem, visuais e não visuais, suficientemente

[93] Arnheim, 1954-74.
[94] Ib.,1938-68.

redundantes em torno das finalidades e dos objectivos educativos, permitindo portanto, segundo o princípio exposto, apenas uma fraca actividade de elaboração perceptiva, basicamente controlada e dirigida pela situação estimulativa; enquanto que a maior parte das situações não-educativas de percepção visual não obedecem a um tão forte e estruturado controlo da actividade estimulativa, permitindo então uma actividade muito mais forte e interventiva de elaboração perceptiva. Talvez que na sequência desta constatação se consiga explicar um pouco melhor um estranho fenómeno muito conhecido de todos os professores e que está na base deste trabalho de investigação: porque é que um elemento, ou conjunto de elementos comunicativos, como por exemplo um determinado filme, ou sequências específicas de um filme susceptíveis de grande receptividade em situações não-educativas, ou extra-escolares, passam a registar uma fraca carga de receptividade quando inseridos em situações explicitamente educativas?

Havemos de voltar a este problema, porque se trata de uma questão fundamental para entendermos uma grande parte das dimensões pedagógicas das linguagens fílmicas, assim como dos seus mecanismos de ilusão, os quais deverão ser entendidos, pelo menos nas suas componentes visuais, como uma extensão dos fenómenos perceptivos estudados por Arnheim e exemplificados por Carolyn Bloomer nos seus *Principles of Visual Perception*[96] como veremos adiante em relação a alguns dos objectos de análise.

Estes são, aliás, e ainda relacionados com os factores psicológicos que condicionam as actividades criativas e perceptivas da comunicação artística, os elementos que deveremos considerar seguidamente, ou seja, os próprios mecanismos de narratividade pictórica e representativa, designadamente os seus mecanismos de ilusão

---

[95] Ib., 1954-74, p. 63.
[96] Ver Bloomer, 1976.

narratológica, os quais, ou o seu consumo, estão na base da enorme profusão de imagens ao longo dos tempos, bem como das actividades reprodutoras e difusoras das mesmas e, como veremos, uma questão central na problemática das linguagens fílmicas, mas que não deve ser considerada como uma questão nova nem, muito menos, como uma questão essencialmente condicionada pelas evoluções tecnológicas e mediáticas.

Neste contexto, e à semelhança do que referimos sobre a importância de Arnheim para a compreensão dos mecanismos de percepção visual, é absolutamente imprescindível referir o trabalho desenvolvido por Ernst Gombrich[97] sobre os factores psicológicos, mas de facto também históricos, filosóficos e sociológicos, presentes nas actividades de representação pictórica em *Art and Illusion*[98] e que têm constituído uma das principais fontes de referência, de novo à semelhança de Arnheim, para inúmeros estudos e trabalhos de investigação sobre esta problemática.[99]

Vejamos então o que nos diz Gombrich sobre o carácter evolutivo dos mecanismos ilusórios visuais e artísticos, numa perspectiva de receptividade estética:

"There was a time when the methods of representation were the proper concern of the art critic ... judging contemporary works first of all by standards of representational accuracy, he had no doubt that this skill had progressed from rude beginnings to the perfection of illusion ... Aesthetics, in other words, has surrendered its claim to be concerned with the problem of convincing representation, the problem of illusion in art."[100]

Deste modo, Gombrich mostra-nos como seríamos possuidores de toda uma herança cultural, estética, condicionada pela procura de

---

[97] Ver Gombrich, 1959-77.
[98] Ib., pp.
[99] Seria aqui perfeitamente redundante referir sequer os trabalhos mais destacados que formam esse vasto corpo, no entanto, um deles já foi referido anteriormente – Bloomer, 1976 e, apenas a título de exemplo, ver Buhmann, 1977.
[100] Gombrich, op. cit., p. 4.

mecanismos de representação convincentes, ou seja com a finalidade de atingirem a plena ilusão. É tanto assim, que ainda nos dias de hoje uma grande parte das linguagens fílmicas utilizadas pelos vários meios, designadamente os multimedia, são articuladas essencialmente em função dessa finalidade, assim como uma grande parte dos esforços de desenvolvimento tecnológico vão nesse sentido, por exemplo, na busca de melhores, maiores e mais rápidas capacidades de compressão de imagens com o fim de se aproximarem os resultados ilusórios de visionamento e projecção digital aos resultados de visionamento e projecção analógica que já tinham atingido uma qualidade ilusória notável há alguns anos atrás. No entanto, a história das artes visuais tem evoluído para formas de expressão não figurativas que se afastam qualitativamente das formas essencialmente ilusórias, embora as suas formas, ou experiências, de recepção nem sempre sejam coincidentes com essas características de evolução, designadamente nas nossas tentativas de descrição e análise dos actos receptivos, pelo que Gombrich nos alerta para a necessidade de conhecimento da própria natureza dos fenómenos de ilusão, enquanto factores condicionantes do distanciamento crítico necessário face a essas tentativas de descrição e análise:

"Illusion, we find, is hard to describe or analyse, for though we may be intellectually aware of the fact that any given experience *must* be an illusion, we cannot, strictly speaking, watch ourselves having an illusion ∴I cannot make use of an illusion and watch it.

Works of art are not mirrors, but they share with mirrors that elusive magic of transformation which is so hard to put into words."[101]

É bem interessante, esta comparação das obras de arte com os espelhos pela alusão à dimensão «mágica» da transformação dos sinais referentes em mecanismos ilusórios dos objectos, das acções ou dos conceitos referidos. De facto haveremos de voltar a esta noção

comparativa quando abordarmos a Fotografia, a qual, como é sabido, está na base da quase totalidade dos mecanismos ilusórios da Cinematografia, que, por sua vez, constitui um dos fenómenos básicos para o estabelecimento das ilusões fílmicas. No entanto, verificamos também que, para além das dimensões sensoriais, existe ainda uma outra dimensão, algo «mágica», ou «extra-sensorial», para a qual, segundo Gombrich, é difícil encontrar palavras adequadas. Algumas dessas palavras talvez tenham sido encontradas por André Maurois, pouco antes da sua morte, ao elaborar um conjunto de lições que deveria proferir no âmbito do programa de conferências de «1967 George B. Pegram Lectures at Brookhaven National Laboratory», que ele designou genericamente por *Les Illusions* e procuravam lidar com a natureza do conceito ilusão, enquanto fenómeno integrante de três grandes campos do conhecimento humano, I – "Les illusions des sens et des sentiments"; II – "Les illusions de la science"; e III – "Les illusions volontaires ou les beaux-arts":

"... il concerne toutes les activités de l'esprit, de la perception au rêve, du sentiment à l'intelligence, de la politique à la science elle-même."[102]

E Maurois chega mesmo a adiantar uma hipótese de definição, não pelas qualidades intrínsecas do fenómeno, que são difíceis de descrever como já vimos em Gombrich, mas em função dos seus receptores, ou, na designação do próprio Maurois, das suas «vítimas»:

"Nous sommes victimes d'une illusion quand nous croyons voir, toucher, entendre, des choses qui ne sont pas, éprouver des sentiments que nous n'éprouvons pas, comprendre des choses que nous ne comprenons pas."[103]

Na realidade, esta tentativa de definir o conceito de ilusão é em si uma tentativa ilusória, já que em vez de uma definição do conceito ela nos aprenta uma definição das suas «vítimas», ou seja dos receptores

---

[101] Ibidem, p. 5.
[102] Maurois, 1967, p. 14.
[103] Ibidem, p. 16.

que todos nós somos a todo o momento e em todos os contextos, ainda que pensemos o contrário, ou que pura e simplesmente não pensemos nisso. E é essencialmente porque incidem sobre este facto que as reflexões de Maurois, tentanto explicar mecanismos que aparentemente são inexplicáveis, assumem uma considerável importância:

"Je crois, aprés avoir beaucoup medité sur notre sujet, que les illusions de l'homme viennent, pou une large part, de ce qu'il projette ses pensées, ses préjugés, ses passions dans la nature. Les arbres, les rivières, les étoiles ne veulent rien, n'expriment rien. C'est nous qui les chargeons de nos tourments, de nos craintes, de nos espoirs. Nous avons alors l'illusion qu'ils les partagent ou les causent."[104]

E essa importância verifica-se a dois níveis distintos mas complementares, por um lado como exercício reflexivo sobre a natureza dos mecanismos de percepção e o modo como estes se relacionam com os conceitos que geram, mas por outro lado como exercício necessário à compreensão de fenómenos comunicativos mais amplos, como são as projecções mediáticas das projecções humanas em determinados contextos de tempo e de espaço, quer se trate das suas esperanças, das e dos seus desejos mais íntimos, quer se trate das suas crenças e dos seus receios mais profundos, mas sempre prontos a serem transpostos das suas esferas mais individuais e privadas para as esferas mais públicas, mediatizados e reproduzidos quase que infinitamente.

É nesta perspectiva que entendemos ser mais frutuoso encarar os problemas das reproduções mecânica, óptica e digital das obras artísticas e das suas mensagens, entendidas, pelo que já vimos, como o conjunto perceptível de formas e conteúdos e que, desde já, passamos a tornar extensível não só às obras artísticas como a todas as obras, ou textos, em geral, reproduzidas e mediatizadas ou não, podendo a sua percepção e compreensão ser de características mais abertas ou fechadas consoante o carácter das suas estruturas, como conjuntos articulados de elementos significantes, seja mais aberto ou fechado,

bem no sentido que Eco conferiu a estes termos,[105] ou, até mesmo, eventualmente ausente,[106] que é um estado extraordinariamente difícil de definir, até para o próprio autor que a designou, e que, com grande risco de erro, poderíamos tentar fazer aproximar do potencial caldo sincrético, culturalmente caótico, multimediático e globalizante da «galáxia de Ted Nelson» em que nos encontramos, ou como Eco talvez ainda ouse afirmar: "Os Modelos estruturais são uma máscara para a face da verdade."[107]

Actividade bem mais concreta é, sem dúvida, caracterizar evolutivamente as actividades reprodutoras de imagens de acordo com a evolução tecnológica dos respectivos meios e canais. A investigadora sueca Lena Johannesson fê-lo de forma bastante rigorosa no seu trabalho sobre a história do industrialismo das imagens,[108] confrontando os modos de produção massiva de obras culturais com o desenvolvimento da revolução industrial em geral, demonstrando cabalmente que a evolução tecnológica de meios e canais não se desenvolveu senão como reflexo do desenvolvimento dos próprios modos de produção industrial e capitalista. Aliás é interessantíssimo comparar os resultados deste trabalho com os de um outro investigador, igualmente sueco, Ingvar Holm, abordando a mesma época, mas relacionando a história do industrialismo com a evolução dramatúrgica e teatral,[109] ou seja, comparar a evolução das formas e conteúdos da comunicação visual com a evolução das formas e dos conteúdos da comunicação cénica e dramatúrgica, sabendo nós que foi nessa época e nesta confluência de temas que teve origem e se desenvolveu uma das formas de comunicação dramática e multimediática de maior impacto

---

[104] Ib., P. 15.
[105] Eco, 1962.
[106] Ib., 1968a.
[107] Ib., p. 382.
[108] Ver Johannesson, 1978.
[109] Ver Holm, 1979.

em todas as audiências desde então para cá, em qualquer que seja o meio e o canal que se suporte, designadamente, o melodrama.

Neste contexto, assumiu uma especial importância o relacionamento das formas de comunicação artísticas com o meio, o canal e a linguagem descobertos e desenvolvidos, por excelência, para servir as necessidades de iconicidade do industrialismo – a Fotografia, cujas formas específicas serão abordadas mais adiante, mas que no seu relacionamento com as restantes formas de arte pictórica, especialmente no que respeita aos seus primeiros passos como uma forma de expressão comunicativa e artística autónoma, foi exemplarmente tratada por Aaron Scharf no seu trabalho sobre *Art and Photography,*[110] o qual, numa tentativa de sistematização desse relacionamento ao longo das diferentes épocas e dos diversos movimentos artísticos, nos afirma:

"Photography has contributed very considerably to the present situation in which a heterodoxy of artistic styles can exist simultaneously."[111]

É especialmente interessante reter esta noção do contributo fotográfico, como forma de comunicação artística para o carácter heterodoxo dos estilos comtemporâneos, uma qualidade à qual voltaremos pelo seu papel pedagógico na formatação das linguagens fílmicas, o qual é reconhecido por Scharf, pelo menos implicitamente, quando extende a importância das formas de arte fotográfica às linguagens, aos canais e aos meios posteriores a que deu origem, enunciando, ainda que muito basicamente, alguns dos elementos que estão na base da nossa literacia visual, ou seja, a nossa capacidade adquirida de leitura e compreensão, pictórica, mediática e cultural, das mensagens visuais que enformam a nossa tão apregoada «sociedade da imagem»:

---

[110] Scharf, 1968.
[111] Ib., p. 312.

"Photographic reportage, the cinema and television have produced a lingua franca of universally comprehensible pictures. Almost every photographic aberration is now legible because of its constant recurrence in all vehicles of visual mass communication. Less subject to vagaries of arbitrary aesthetics systems, the photograph has thus established a set of pictorial standards which transcend all styles and come closer to a universal language of vision than any previously contrived."[112]

Este capacidade adquirida de leitura e compreensão de imagens, ou de domínio dessa linguagem universal da visão, para utilizar as palavras de Scharf, de facto, desenvolvida essencialmente com a revolução industrial e com a fotografia, é a grande base de sustentação do que em vários contextos, especialmente anglófonos, se veio a designar por «media literacy», pelo menos no campo da comunicação visual, e que nós passaremos a designar por pedagogia dos media, incluindo todos os elementos mediático significantes até aqui identificados, de natureza visual e auditiva.

Abordámos até aqui de forma praticamente integrada, o desenho, a pintura e a gravura, como formas de criação artística e de comunicação individualizadas que, através dos meios tecnológicos desenvolvidos nos dois últimos séculos, se podem reproduzir como formas de comunicação massivas, sem que por isso necessitem de perder a sua componente artística e que, antes pelo contrário, têm contribuído para a formação e aquisição de novas linguagens e de padrões culturais.

A Banda Desenhada não pertence exactamente a esse grupo de formas de expressão, porque desde as suas origens que se apresenta com uma fortíssima componente da comunicação de massas, nomeadamente através do seu nascimento e crescimento como género autónomo nos órgãos de comunicação social[113]. De facto esta é uma forma de comunicação eminentemente visual, aliás, com uma forte

[112] Ibidem, p. 313.
[113] Ver, Marny, 1968.

componente escrita onde assumem uma extraordinária importância, nem sempre compreendida, as características de visualidade dessa mesma escrita[114], que pelo seu carácter intrínseco de forma comunicativa social e de massas não deixa de ter uma dimensão substancial de comunicão artística e mesmo filosófica, quer quanto à presença de elementos estéticos, hoje perfeitamente reconhecidos nos vários sub-géneros[115], quer quanto à presença de fundamentos éticos, nem sempre percebidos em toda a sua extensão[116].

Neste contexto é especialmente interessante verificar como tendo a banda desenhada aparecido ligeiramente antes do cinema, mas dando-se o seu desenvolvimento praticamente a par do da «sétima arte», se vão registar ao longo de um século permutas várias entre os códigos e as linguagens de ambas as formas de comunicação[117], algumas das quais seleccionaremos como objecto de análise, adoptando como quadro teórico e base metodológica para a abordagem deste tipo de fenómenos de intercomunicabilidade, os trabalhos desenvolvidos por Eco em torno destas matérias, que ele designou genericamente por *Apocalípticos e Integrados*, abordando transversalmente não só os temas da banda desenhada, mas também as demais formas de expressão que dão corpo à cultura popular[118], partindo do princípio que se podem aplicar os mesmos instrumentos de análise que são considerados património da chamada «alta cultura», ou de elites, com o mesmo rigor e observância à também apelidada de «baixa cultura», ou cultura de massas. Este exercício, viria a ser ainda mais aprofundado pelo próprio Eco na dissecação do que ele apelidou *O Super-Homem das Massas*, estebelecendo laços evolutivos entre a criação do mito moderno do super-homem e as formas literárias que lhe são subjacentes, as quais

[114] Renard, 1978, pp. 118-121.
[115] Ib., pp. 121-131.
[116] Marny,op. cit., pp. 198-212.
[117] Renard, op. cit., pp. 133-145.

se estendem de Sofocles a Fleming, pelo menos, passando pela mão de Dumas e Nietzche[119], mas sobretudo, novamente pela revolução industrial e pela necessidade que a pequena burguesia industrial sentia de criar heróis suficientemente arrebatadores e melodramáticos que conseguissem resgatar a sua dignidade cultural, o que viria acontecer durante todo período de ascensão das formas melodramáticas, principalmente nas suas vertentes cénicas, sendo, especialmente interessante observar a evolução do mito «Robinson Crusoe» como ícone redentor das más consciências burguesa e pequeno-burguesa da época, como faz Holm[120], mas cuja real plenitude idolatrante acabaria por chegar um pouco mais tarde com a esplendorosa ascensão dos mitos cinematográficos. Neste contexto, é de referir a grande importância da obra de Roland Barthes, especialmente os textos inseridos em *Mythologies*[121], para a aquisição de uma postura reflexiva na transposição da uma certa cultura filosófica dos mitos para a leitura e compreensão das suas principais formas visuais, ou iconográficas, no seio da comunicação e da cultura de massas.

Restam então, nesta categoria, a escultura e arquitectura, que abordaremos aqui em conjunto e apenas muito superficialmente por razões de vária ordem, mas sobretudo porque o carácter tridimensional destas duas formas não pode ser reproduzido por outros meios e canais, excepto mediante a utilização dos mecanismos de ilusão já apontados por Arnheim, ou através da sua transposição para imagens em movimento de composição ilusória tri-dimensional de origem óptica ou digital. No entanto deve ser referida a extraordinária importância de ambas as formas para a criação e o desenvolvimento de formas, estruturas e ambientes cénico-espaciais, os quais são componentes

---

[118] Ver Eco, 1964.
[119] Ver Eco, 1978; Nietzche, 1983-85.
[120] Holm, op.cit. pp. 308-342.
[121] Ver Barthes, 1957.

determinantes para a evolução dos géneros cénicos e fílmicos, assim como para a articulação das suas linguagens[122]. Existem, obviamente, inúmeros autores e obras no domínio da história da arte que abordam as características evolutivas destas duas formas de expressão e de organização de volumes e espaços, no entanto, porque se reveste de especial importância o seu desenvolvimento nos séculos 19 e 20, pelas razões sociais e industriais já apontadas anteriormente, cabe aqui referir a importante obra de George Heard Hamilton *19th and 2oth Century Art* que dedica capítulos próprios ao desenvolvimento destas duas formas de expressão artística, especialmente nos seus contextos europeu e norte-americano,[123] os quais foram decisivos para o desenvolvimento conceptual dos espaços urbanos que haveremos de reconhecer nos contextos fílmicos.

d) Comunicação fotográfica.

Já verificámos como Gombrich nos alertou para o facto de as obras de arte, não sendo necessariamente espelhos da realidade, acabam por partilhar com estes algumas das suas propriedades ilusórias. No caso da fotografia mantém-se essa partilha, talvez até de forma algo acentuada pelo facto de existirem algumas semelhanças físicas entre os fenómenos de reflexão da luz com os fenómenos igualmente igualmente ópticos de refracção dessa mesma luz e consequente exposição fotográfica. Mas essa dimensão ilusória é decididamente complementada por outras dimensões criativas e comunicativas que fizeram da fotografia uma arte autónoma das anteriores, como nos mostra Scharf, "the Photograph is now, with art and

[122] Ver Barsacq, 1970.
[123] Hamilton, 1970, Cap. 5; 11; 12;13;14.

nature, a permanent source of art"[124], uma ciência exacta de exposição óptica e de laboração foto-química, como nos mostram White, Zakia e Lorenz, "the principles of sensitometry upon which the Zone System stands, remain firm"[125], definindo a sensitometria como "study of the effect of light on silver halides in thin layers"[126], uma ferramenta sensível e selectiva de investigação antropológica, como nos mostra Collier, "the camera is an automative tool, but one that is highly sensitive to the attitudes of its operator ... it documents mechanically, but does not by its mechanics necessarily limit the sensitivity of the human observer – it is a tool of extreme selectivity"[127], uma forma de documentação expressiva e de intervenção social como nos mostram Agee e Evans[128], ou Stott homenageando, em citação, o grande historiador da fotografia Beaumont Newhall[129] salientando o facto da importância documental das fotografias residir "in their power not only to inform us, but to move us"[130], ou ainda, um instrumento sociológico de observação, análise e questionamento das realidades sociais, como fez Gisèle Freund[131], ou então, para voltarmos à dimensão artística da fotografia, como um objecto/acto, simultaneamente autónomo e comprometido, de aquisição de conhecimentos e sentimentos, reais e aparentes, distanciados e humanistas, sabiamente selectos e a retalho, mas sobretudo passível de sofrer a análise estética e crítica dos seus observadores, agentes e vítimas, como nos mostrou Susan Sontag:

"The knowledge gained through still photographs will always be some kind of sentimentalism, wheter cynical or humanist. It will be a knowledge at bargain prices – a semblance knowledge, a semblance of wisdom; as the act of taking pictures is a semblance of appropriation, a semblance of rape."[132]

---

[124] Scharf, op.cit., p. 323.
[125] White & Zakia & Lorenz, 1976, p. 2.
[126] Ib., p. 9.
[127] Collier, 1967, p. 4.
[128] Ver Agee & Evans, 1936-41.
[129] Ver Newhall, 1964.
[130] Stott, 1973, p. 8.
[131] Ver Freund, 1974.
[132] Sontag, 1973, p. 24.

Ou, por fim Roland Barthes a quem citamos, para terminar esta cadeia de referências notáveis, que na sua obra *La Chambre Claire* desenvolve uma abordagem profundamente reflexiva e filosófica, aliás, segundo dedicatória inicial, em homenagem ao imaginário de Sartre, sobre a natureza ontológica da fotografia: "je voulais à tout prix savoir ce qu'elle était «en soi», par quel trait essentiel elle se distinguait de la communauté des images".[133]

Nesta busca da natureza e da essência desta forma de expressão que é simultaneamente e cumulativamente um meio, um canal e uma linguagem, todas estas, e eventualmente outras, dimensões das formas de comunicação fotográfica poderiam continuar a ser exemplificadas em catadupa com inúmeras citações de autoridades inquestionáveis sobre o assunto, nomeadamente os principais agentes deste processo centenário, ou seja os fotógrafos que pela sua praxis ao longo da história da fotografia, mais marcaram os nossos modos de ver, como acontece, por exemplo, com os depoimentos de *Photographers on Photography* constantes na obra antológica editada por Nathan Lyons.[134] No entanto, talvez todas essas dimensões e facetas se possam sintetizar num único polo de dimensões contrárias, mas complementares e que John Szarkowski designou por «espelhos» e «janelas», voltanto à metáfora dos espelhos de Gombrich, quando nos finais da década de 70, organizou uma grande mostra da arte fotográfica americana dos últimos 20 anos, para o Museu de Arte Moderna de Nova York, e classificou as obras expostas como *Mirrors and Windows*, tendo sido esse, aliás, o título com que foi designada a exposição[135]. No âmbito dessa classificação Szarkowski definia como espelhos as imagens que reflectiam os objectos, as pessoas, os ambientes e demais motivos fotográficos tal como geralmente os

[133] Barthes, 1980, pp. 13-14.
[134] Ver Lyons, 1892-1963.
[135] Ver Szarkowski, 1978.

reconhecemos no mundo real que nos rodeia. O valor comunicativo, essencialmente socio-cultural, dessas imagens seria exactamente esse: aproximar os receptores das situações reais ali referidas e reflectir, de algum modo, a sua própria natureza, ou pelo menos os elementos visíveis dessa natureza. Em contrapartida, classificava como janelas as imagens que nos abriam a possibilidade de um olhar autónomo sobre os motivos referidos, permitindo, por sua vez, que sobre eles se lançasse «um outro olhar para além do ver», retomando também a visão cosmológica de Teilhard de Cardin, descobrindo assim naturezas comunicativas desconhecidas, ou elementos dessas naturezas por vezes quase que imperceptíveis e até mesmo insuspeitos, por se encontrarem amiúde à margem ou nas margens mais difusas dessas imagens.

A estas duas dimensões junta-se uma terceira, que mais do que uma dimensão comunicativa da fotografia se apresenta como um conceito inerente e estruturante das formas de articulação da linguagem fotográfica, o qual, nas palavras de Minor White é "... a tradition, a concept and a discipline, namely the concept or theory called «Equivalence»".[136]

Este conceito, esta disciplina ou teoria, mas também dimensão comunicativa da fotografia, começou por ter origem em algumas das obras mais apreciadas de Alfred Stieglitz[137], por ele identificadas como «Equivalents» e pronunciadas pelos seus pares como a consubstanciação mais amadurecida desta ideia, ainda segundo White:

"Probably the most mature idea ever presented to picture-making photography was the concept of Equivalence which Alfred Stieglitz named early in the 1920's and practiced the rest of his life."[138]

Esta ideia foi, de facto, continuada e aprofundada pelo próprio Minor White[139] nos seus trabalhos de investigação fotográfica, teóricos e

[136] White, 1963, em Lyons, 1892-1963, p. 168.
[137] (Anexo, «Fotografia», 2).
[138] Ibidem.

laboratoriais, levados a cabo na «California School of Fine Arts», assim como por Harry Callahan[140] e Aaron Siskind[141], nas áreas afins do «design fotográfico» no «Chicago Institute of Design» do «Illinois Institute of Technology». No entanto, a noção que aqui pretendemos reter de equivalência fotográfica, se entendida como a terceira das dimensões conceptuais da fotografia, a par das suas dimensões reflectora/reflexiva e observadora/psquisadora, ou seja, dimensões não espaciais, terá já estado presente em estados bem anteriores da comunicação fotográfica, conjugando sinais e expressando fenómenos equivalentes a esses sinais. Essa dimensão está nitidamente presente na própria obra anterior de Stieglitz, como disso é exemplo a célebre fotografia intitulada «Terminal» em que o fotógrafo registou o vapor exalado pelos corpos dos cavalos parados, mas expressando todo o movimento e o esforço que terão desenvolvido imediatamente antes do momento de registo[142], ou seja, o registo de sinais que para além das suas funções denotativas mais directas, cavalos, fumo e frio, das suas funções conotativas mais prováveis, calor corporal e cansaço, denotam/conotam significados anteriores e exteriores ao campo visual, designadamente os actos de esforço que deram origem ao sinal fumo e seus significados posteriores visíveis, vapor/calor corporal/cansaço.

Considerando esta sequência de sinais e significados, valerá também a pena aqui lembrar que este conceito de «equivalência» já foi anteriormente utilizado como instrumento de complementaridade à análise literária, formalista, estrutural e conceptual das componentes metafóricas na obra de Luís Buñuel[143], sendo de reter desse exercício o conceito gerado da sua aplicação ao cinema, ou seja, o de «equivalente

---

[139] (Anexo, «Fotografia», 3).
[140] (Ibidem, 4).
[141] (Ib., 5).
[142] (Ib., 6).
[143] Reia-Baptista, 1987, p. 10.

cinematográfico», que, como veremos, é um conceito chave no processo intelectual de produção de significados fílmicos.

Ainda na sequência da noção de equivalência icónica, deveremos considerar um outro conjunto de factores de articulação das mensagens fotográficas, que para além de uma enorme funcionalidade visual, expressiva e associativa, têm demonstrado poder integrar todas as restantes linguagens da comunicação humana. Trata-se do fenómeno montagem, que em termos artísticos e fotográficos também se tem designado por «colagem», mas que no contexto fotográfico se deverá designar mais correctamente por fotomontagem, no sentido de construção e composição de mensagens com um significado próprio a partir da manipulação de elementos comunicativos, distintos e autónomos nos seus significados originais.

A utilização de diferentes mecanismos de montagem é uma prática que, de facto, já está presente nas formas mais clássicas de representação comunicativa. Assim, os ritos dionísicos e ditirâmbicos podem ser considerados como exemplos ancestrais de montagem dramática e satírica de figuras e acções,[144] veja-se, por exemplo, a sua remanescência em formas de representação carnavalescas, pelo menos no que respeita à cultura europeia. Se analisarmos as formas de representação da antiguidade clássica que se lhes seguiram, nos seus géneros dramáticos: tragédia, comédia e sátira, verificamos são já construídas segundo uma estrutura que assenta na montagem cénica de «episódios» antecedidos de «prólogos» e terminando em «epílogos»,[145] numa sequência construtiva que virá a condicionar toda a nossa literacia dramática e representativa em todas as suas formas, géneros e épocas. De facto, é a partir desta estrutura clássica de montagem cénica que se desenvolvem as estruturas consideradas canónicas em

[144] Bergman, G., pp. 10-11.
[145] Pettersson, 1971, p.18.

relação às formas narrativas de expressão dramatúrgica e teatral que se desenvolverão ao longo destes dois milénios de cultura ocidental, ou seja, a articulação das obras, ou peças, em actos e cenas, cada uma destas, por sua vez, construída através da montagem de frases, monólogos e diálogos, gestos e movimentos enquadrados por cenários compostos de elementos visuais e auditivos, cuja manipulação e consequentes resultados de composição e montagem acabarão por marcar as diferentes épocas, estilos e tendências, como se pode observar nos diferentes efeitos de montagem cénica clássica, medieval, eclesiástica, renascentista, elizebetana, neoclássica, romântica, naturalista, impressionista, expressionista, realista, formalista, pós-industrial, modernista, absurdista, surrealista, vanguardista, neo-realista,[146] ... todas elas, assim como outras que também aqui poderiam ser nomeadas, mais não sendo do que formas de composição e montagem dos elementos significantes à disposição dos seus autores e actores em cada época específica, expressam mensagens ou intenções de mensagens compostas do mesmo modo significante que também veremos acontecer na fotografia, só que num período de tempo muito mais curto e de forma muito mais sintetizada. De igual forma se poderiam estabelecer paralelismos com as formas de expressão e comunicação, como sejam a literatura, a música, a pintura ou, obviamente, o cinema – o meio em que a montagem, como conjunto de códigos significantes, desenvolveu as suas formas mais elaboradas e determinantes para a globalidade dos processos comunicativos.

A fotomontagem poderá ser classificada como um segmento exterior, não necessariamente paralelo, a uma linha de concepção fotográfica ligando dois pólos opostos da comunicação fotográfica. A própria componente laboratorial da fotografia é como que um convite constante à manipulação bipolarizada dos elementos significantes,

[146] Ver Fergusson, 1949.

registados por forma automática e directa, ou construídos preliminarmente, à disposição do fotógrafo. De um lado teríamos a manipulação dos elementos actantes – para utilizar a expressão narratológica de Greimas[147], posteriormente desenvolvida e aplicada por Übersfeld[148] como conceito semiótico de leitura teatral e dramatúrgica, do qual nos serviremos, daqui em diante, para designar elementos ou conjuntos de elementos mínimos de significação comunicativa – como actividade preliminar de composição e montagem do campo a fotografar, mas implicando muitas vezes também a manipulação desses mesmos elementos numa fase laboratorial posterior, sujeitos, no entanto, a cuidadosos preceitos de preservação ilusória[149]. Estaríamos, então, no campo do pictorialismo artístico e teatral abundantemente arranjado, ou seja, o «pictorial effect» tal como é descrito nas palavras de Newhall:

"These pictures ... relied for their effect upon the choice, costuming and posing of models; they were records of tableaux vivants, or amateur theatricals. In lighting and in technique they were routine, and foreshadowed theatrical photography."[150]

No outro polo encontraríamos então a chamada «straight photography» em que os elementos actantes não seriam de modo algum manipulados nem antes nem depois do acto de registo fotográfico, estando este conceito, portanto, muito próximo de uma certa concepção «objectivista» da fotografia documental. No entanto, nas suas formas mais exímias, este género fotográfico justificava-se a si próprio como uma tentativa de reflectir a vida real – numa qualidade de espelho – tal como ela se apresentava sem interferência manipulativa por parte do fotógrafo – numa qualidade de janela – mas procurando fazer salientar sentimentos, ideias e impressões que o fotógrafo já possuísse sobre os motivos a registar – não muito longe, portanto, de uma certa função ou qualidade de equivalente. Assim, não é de estranhar que como um dos

[147] Ver Greimas, 1974.
[148] Ver Übersfeld, 1977.
[149] Ades, 1976, p. 90.

principais representantes deste género seja geralmente apontado, de novo, o nome de Alfred Stieglitz, o qual, nas palavras de Charles H, Caffin[151], citado por Newhall, seria um expoente da «straight photography»:

"... working chiefly in the open air, with rapid exposures, leaving, leaving his models to pose themselves, and relying for results upon means strictly photographic. He is to be counted among the impressionists; fully conceiving his picture before he attempts to take it..."[152]

Obviamente, esta concepção de certo modo objectivista, mas por outro lado assumidamente impressionista, denuncia, ainda que de modo implícito, um dos principais problemas inerentes às formas de comunicação fotográfica, nomeadamente no âmbito da fotoreportagem, como veremos a seguir, ao equacionar o binómio objectividade/subjectividade, não propriamente na função do fotógrafo que é e será sempre um «sujeito» por definição, mas, ilusoriamente, na função da câmara, como se esta pudesse ter ou abdicar de uma vontade própria. Este problema, no entanto, é pura e simplesmente ignorado pelo género fotomontagem, no qual se assume uma função claramente subjectiva de agentes, meios e processos. Assim, a fotomontagem é herdeira de toda a herança dramática e cultural já referida e, de modo mais próximo, ela é essencialmente herdeira das experiências «dadaistas» de «colagem» e de formas de expressão automatizadas[153], à semelhança das experiências surrealistas de escrita automática, que foram progressivamente assumindo formas mais consciencializadas com o próprio evoluir da situação política europeia[154], terminando como apuradíssimas formas de comunicação politizada, através do comentário, da sátira e da denúncia de situações, como é o caso das

---

[150] Newhall, 1964, p. 59; (Anexo, «Fotografia», 7)
[151] Um dos primeiros autores a relacionar a actividade fotográfica com a actividade artística.
[152] Newhall, op.cit., p.111; (Anexo, «Fotografia», 8)
[153] (Anexo, «Fotografia», 9).
[154] (Ibidem, 10).

obras construtivamente manipuladas em que se viriam a transformar os trabalhos de John Heartfield.[155]

Também no Cinema, iremos encontrar formas de expressão semelhantes, ou seja mecanismos de fotomontagem no interior do próprio fotograma especialmente significativos, quer segundo uma perspectiva construtivista, na sequência dos trabalhos elaborados por Rodchenko[156], para os casos de Sergei Eisenstein e de Dziga Vertov[157], quer de acordo com uma perspectiva questionante do futurismo, no caso de Fritz Lang[158].

Tomemos momentaneamente o exemplo de Vertov como padrão para uma ligeira variante da segunda das dimensões fotográficas já apontadas, ou seja, a de janela pesquisadora. De facto, Vertov introduziu nesta função observante aquilo que poderíamos chamar uma dimensão mecânico-subjectiva, ou seja, a câmara como olho. São disso exemplos paradigmáticos "o seu filme experimental por excelência"[159] O HOMEM COM A CÂMARA DE FILMAR, em que a câmara, objecto mecânico e exterior, se assume como o olho intrínseco do fotógrafo, mas sobretudo a série de filmes KINO-GLAZ, cuja tradução literal é «Cine-Olho»[160]. Esta dimensão mais radical de observação e pesquisa em relação à dimensão mais contemplativa de «janela», interligada com um outro conceito também lançado e aprofundado por Vertov, o de KINO-PRAVDA, ou seja o de «Cine-Verdade», coloca a fotografia animada no centro das questões que enformam um dos géneros fotográficos de maior impacto – a fotoreportagem.

A associação dos termos «câmara» e «olho» tem sido um fenómeno cíclico ao longo da história da fotografia, pressupondo que a ela

---

[155] (Ib., 11).
[156] (Anexo, «Fotografia», 12).
[157] (Anexo, «Cinematografia», 2)
[158] (Ib., 3)
[159] Granja, 1981, p. 30.
[160] (Anexo, «Cartaz», 4).

corresponde uma associação equivalente entre «olhar fotográfico» e «verdade», quer se trate de exercícios retrospectivos, descritores e supostamente reconstrutores de períodos históricos específicos, como por exemplo, o século dezanove[161] ou o período da primeira guerra mundial[162] entre outros, assim como de exercícios supostamente registadores, documentais e periódicos, como acontece, por exemplo, nos muitos e diversos anuais fotográficos[163], ou ainda como actividades colectoras e repositoras do grande caudal de informação fotográfica que é a imprensa, sendo disso exemplos as muitas e cíclicas exposições de fotojornalismo do tipo *World Press Photo*, bem como algumas obras antológicas e reflexivas sobre esta matéria, das quais salientamos a de Harold Evans sobre a natureza do fotojornalismo, dos seus efeitos gráficos e editoriais – *Pictures on a Page*[164] e a de Rune Hassner sobre a evolução gráfica, fotográfica e iconográfica das imagens reproduzidas em canais impressos, opúsculos, livros, revistas e jornais desde as origens da «galáxia de Gutenberg» à modernidade da fotoreportagem[165].
Nesta gama diferenciada de abordagens à problemática da fotografia, encontrámos suficientes exemplos da sua natureza complexa e por vezes mesmo paradoxalmente contraditória quanto às suas dimensões de um constante papel de reflexo social, ilusório ou fidedigno, e de crescente papel construtor dessa mesma imagem social. Assim, retomando a proposta cognitiva de Berger de construirmos os nossos próprios «ways of seeing», parece ter cabimento colocarmos um conjunto de questões finais:

– Serão as formas de comunicação fotográfica espelhos onde nos podemos reflectir e reconhecer, ou janelas onde nos podemos debruçar e descobrir outros campos e outras margens, ou serão, por outro lado,

---

[161] Ver Thomas, 1978.
[162] Ver, Palme, Sven U. & Meyerson, Å., 1959.
[163] Ver *Fotografisk Årsbok 71*, 1971; *Kamera 81, 1981*.
[164] Ver Evans, H., 1978.

formas múltiplas e diversificadas, mas equivalentes, de uniformização globalizante das sociedades modernas, onde o primado da imagem parece continuar a dominar as formas de comunicação cultural?

Em jeito de homenagem conclusiva sobre a identificação, que já não tanto a resposta, desta parte última do problema, talvez possamos reter algumas das ideias e das palavras com que Barthes concluiu a sua reflexão sobre a natureza da comunicação fotográfica nas sociedades modernas:

"Ce qui caractérise les sociétés dites avancées, c'est que ces sociétés consomment aujourd'hui des images, et non plus, comme celles d'autrefois, des croyances ; elles sont donc plus libérales, moins fanatiques, mais aussi plus «fausses» (moins «authentiques») – chose que nous traduisons, dans la conscience courante, par l'aveu d'une impression d'ennui nauséeux, comme si l'image, s'universalisant, produisait un monde sans différences (indifférent) ... Folle ou Sage ? La Photographie peut être l'un et l'autre ... sage si son réalisme reste relatif, tempéré par des habitudes esthétiques ou empiriques ... folle, si ce réalisme est absolu, et, si l'on peut dire, originel ... Telles sont les deux voies de la Photographie. A moi de choisir, d soumettre son spectacle au code civilisé des illusions parfaites, ou d'affronter en elle le réveil de l'intraitable réalité. "[166]

De facto, as situações que se nos colocam e que implicam algum tipo de escolha face ao modo como encaramos, lemos, construímos e articulamos os meios e os canais de comunicação visual, não deixaram de se tornar cada vez mais complexas desde a altura em que Barthes elaborou a sua reflexão sobre a fotografia, um bom exemplo deste crescente fenómeno de complexidade é o universo das imagens virtuais onde aparecem, por síntese electrónica, crescem e se multiplicam inúmeras formas novas de comunicação visual, quer de origem analógica, ainda que de registo digital e, de algum modo, de referentes reais, quer de origem digital e informática, possuindo apenas referentes virtuais.

---

[165] Ver Hassner, 1977.
[166] Barthes, 1980, pp. 182-184.

É esse universo que deveremos abordar em seguida, considerando que nele todos os mecanismos de percepção visual até aqui identificados continuam a manter a sua funcionalidade.

e) Comunicação por imagens de síntese electrónica.

Esta forma de comunicação ainda relativamente recente não apresenta nenhum conjunto novo de elementos especificamente icónicos. Encontramos, de facto, nos suportes electrónicos o mesmo tipo de elementos de expressão e percepção visual que já encontrávamos nos restantes canais, designadamente, um grande banco universal de imagens, constituído por todo o tipo de ícones criados e desenvolvidos pela humanidade ao longo da sua história e das suas culturas, as quais, finalmente e se assim quisermos, poderão estar ao alcance cognitivo de qualquer receptor. E este facto é, em si, uma extraordinária novidade, de grande alcance pedagógico, possível pela utilização de canais digitais e digitalizadores, interligados entre si e estendendo-se por dimensões espaciais essencialmente cibernéticas, constituindo uma entidade, ou rede, de suportes electrónicos a que se tem dado o nome algo pomposo de «ciberespaço»[167]. Embora não contenha elementos específicos de iconicidade novos, só o próprio conceito deste «novo espaço» de comunicação já contem implicações perceptivas e, necessariamente, cognitivas em tão elevado número que, pese embora o seu crescimento exponencial, ainda não são muitos os exemplos que demonstram uma cabal compreensão de toda a extensão quantitativa e sobretudo qualitativa das suas dimensões. Um dos autores que as terá compreendido mais cedo do que todos os outros, terá sido, Theodor Nelson, considerado o pai dos mecanismos

[167] Ver, Benedikt, 1991.

hipertextuais e autor do projecto até hoje não acabado de conhecimento global chamado «Xanadu»[168]. Este leque de implicações é, por vezes, associado a outro tipo fenómenos comunicativos, tais como a direcção da comunicação e os seus sistemas de codificação, resultando desse facto uma utilização de termos por vezes inadequada às suas verdadeiras características, como acontece, por exemplo e respectivamente, com os termos «interactividade» e «inteligência artificial», contribuindo geralmente para uma certa confusão terminológica, ilusoriamente significante, que também cresce e abunda neste terreno. No entanto, existem dois níveis de significação que são utilizados mais profusamente por estas formas de comunicação do que foram até aqui, os quais poderão ser considerados como os elementos fundamentais deste tipo de comunicação visual. São eles os mecanismos de significação sintética e de significação virtual. A sua conjugação na articulação de mensagens em processos específicos de comunicação dá origem a um conjunto de fenómenos supostamente «novos» e paradoxalmente contraditórios, mas que só aceitamos perceber porque assentam em fenómenos anteriores e, eventualmente, parcelares de redundância perceptiva. Este fenómenos são geralmente conhecidos como constituintes de uma certa «Realidade Virtual», cujos contextos oximóricos e pleonásticos foram já abordados por Negroponte[169], estabelecendo, aliás, algumas interligações com diferentes contextos de linguagens fílmicas.

Os mecanismos de significação sintética assentam fundamentalmente nos pressupostos de projecção e percepção geométrica já bem dissecados por Arnheim, Gombrich e Bloomer, especialmente no que respeita à criação artística de condições de ilusão[170] e à sua aplicabilidade à construção das chamadas «figuras

[168] Ver, Nelson, 1960-...
[169] Negroponte, 1995, pp. 127-137.
[170] Gombrich, op. cit., pp. 170-203.

impossíveis»[171], assim como à sua aceitação e prefiguração cerebral pelo receptor humano em função das suas culturas[172], ou ainda à sua configuração geométrica elementar[173]. Todos estes mecanismos podem ser transpostos, ou sintetizados, por linguagens de programação informática para sistemas de projecção axonométrica num processo de transferência das dimensões e perspectivas por nós reconhecidas no espaço «euclidiano» para dimensões e perspectivas de um eventual «ciberespaço»[174], mas mesmo assim recebidas no plano bidimensional do ecrã, ou, eventualmente, num plano virtual e tridimensional mas isolado de referências físicas e palpáveis. Para que um receptor esteja em condições de descodificar estas imagens de síntese, necessita basicamente dos mesmos processos de leitura perceptiva, abstração mental e reidentificação cultural que necessitaria face a outras formas de comunicação visual, noutros meios ou canais, designadamente os que já se utilizavam alguns dos mecanismos de significação fílmica presentes nos géneros e nas linguagens de animação cinematográfica.

Os mecanismos de significação virtual são, aparentemente, menos conhecidos e menos dominados, especialmente se encarados como constituintes de um sistema significante só por si, ou seja, «realmente» inteligente e, portanto, em contraponto nítido e literal com os sistemas de significação de «Inteligência Artificial». Algumas das questões que aqui se levantam são obviamente de natureza filosófica e metafísica, requerendo abordagens tanto mais complexas quanto mais diversificados e complexos se tornam os universos cruzados de «inteligência artificial» e «realidade virtual». Algumas dessas abordagens têm, de facto, vindo a ser realizadas em contextos diferentes de actividades comunicativas desde a última década do Século XX. Assim,

---

[171] Ibid., pp. 204-244.
[172] Bloomer, op. cit, pp. 32-49.
[173] Arnheim, op.cit, pp. 42-95.
[174] Thomas, D., pp. 31-47.

no contexto da criação artística são de considerar as reflexões elaboradas por Abraham Moles sobre o cruzamento das actividades de expressão e recepção artística com o canal «computador»[175], numa tentativa de explicitação das principais teorias da comunicação face a este universo virtual de mecanismos significantes. No contexto específico dos suportes, é importante referir o trabalho de enquadramento evolutivo elaborado por Bruno Lussato e Bruno France-Lanord[176], que caracteriza e contextuliza a evolução dos principais canais utilizados nestas formas de comunicação em função do relacionamento que as suas estruturas permitem estabelecer entre as chamadas linguagens «velhas» já utilizadas na «Galáxia de Gutenberg» e as linguagens também chamadas de «novas tecnologias», designadamente o sistema binário, ou digital, de significação alfa-numérica, chegando à conclusão, assaz interessante, que provavelmente tudo se integra numa nova «galáxia» que eles apelidam de «videomática», numa constatação implícita da provável presença de linguagens fílmicas em todos os seus espaços mediáticos e intermediáticos. Ainda neste contexto, mas já decididamente voltados para as implicações mútuas e recíprocas entre as linguagens fílmicas e este *Novo Mundo das Imagens Electrónicas*, encontramos o trabalho de Teresa e Guido Aristarco[177], que aborda esta problemática numa perspectiva essencialmente fílmica, a qual importa, naturalmente, reter e desenvolver. Por fim, é necessário salientar, numa linha que terá contribuído para concepção «cibercultural», já referida, de Lévy[178], por um lado, o trabalho «quase» antropológico de Philipe Breton questionando qual a eventual razão de ser de «uma paixão moderna»

[175] Ver Moles, 1990.
[176] Ver Lussato & France-Lanord, 1990.
[177] Ver, Aristarco, G. & T., 1985.
[178] Lévy, 1997

residente no seio do que ele chama *La Tribu Informatique*[179], secundado por Neil Postman com a sua *Tecnopolia*[180], onde, de forma talvez ainda mais crítica, se interroga sobre as condições de substituição, ou «rendição» dos valores da cultura pelos da tecnologia, e por outro lado, o trabalho «quase» filosófico de Michael Heim sobre a questão ontológica da eventual troca de paradigma referencial da visualidade e que ele designou como *The Metaphysics of Virtual Reality*[181], o qual centra a sua reflexão sobre a natureza verdadeiramente complexa destas «novas realidades» comunicativas.

2.3.5. Comunicação Audiovisual.

Chegamos então ao conjunto das formas de comunicação audiovisuais propriamente ditas, ou seja, aquelas em que os elementos auditivos funcionam, ou deveriam funcionar, em perfeita conjunção com os elementos visuais, criando um todo comunicativo e homogéneo de significados. Estas formas de comunicação foram e são ainda as formas predominantes do consumo mediático quotidiano e global, essencialmente por força da enorme difusão que assumiram o meio e os canais televisivos durante a última metade do século XX, mas também, porque mesmo os chamados «novos media» procuram, fundamentalmente, reproduzir com maior ou menor fidelidade representativa, em termos de proximidade ilusória, formas comunicativas de características audiovisuais[182], disputando cada vez mais, nem sempre as funções mediáticas e comunicativas dos «velhos media», mas, principalmente os espaços públicos e privados de

[179] Ver Breton, 1990.
[180] Postman, 1992.
[181] Ver Heim, 1993.
[182] Ver Cádima, 1999; Vasseur, 1992.

privados de consumo mediático[183] como razão de ser para a sua própira existência. Francisco Rui Cádima alerta, do seguinte modo, para a tendência moderna de diluição da razão de ser dos acontecimentos reais na tecnicidade narrativa de que se reveste a sua representação:

"A razão moderna e os novos tecno-imaginários perdem-se assim nesse espaço disseminado, nessa fronteira difusa entre o acontecimento-ocorrência, na sua efectiva realidade e o acontecimento narrado, na sua virtualidade."[184]

De igual modo, no campo da Comunicação Educativa e até à entrada dos computadores e das suas redes nas salas de aula, «os audiovisuais» foram as formas de comunicação mais apregoadas como factores de sucesso e autêntica salvação dos processos de ensino anquilosados e em crise, tendo originado uma imensa bibliografia sobre as mais variadas e inventivas técnicas ou estratégias para a sua utilização pedagógica, indo das práticas de micro-observação de sequências fragmentadas e isoladas de conteúdos temáticos e disciplinares, às mais «behaviouristas» de auto e heteroscopia, passando por práticas mais articuladas e sistematizadas de análise, experimentação e produção audiovisual[185]. Posteriormente surgiu um outro grupo de abordagens que, numa perspectiva completamente diferente, bem mais reflexiva, sistémica e construtiva, considerou como factores fundamentais de abordagem pedagógica as possibilidades reais de acréscimo de significação estrutural inerentes aos processos de comunicação audiovisual, tal como é o caso de Ignacio Aguaded Gómez:

"El conocimiento de los medios de comunicación audiovisuales en las aulas no puede entenderse ... como una especialización técnica en los medios, ni como una opcionalidad reservada para un grupo especial de alumnos. ... El fin básico de la presencia curricular en las aulas de la «educación de los usuários de la comunicación»

---

[183] Ver Santos, R. 1998.
[184] Cádima, 1996 a, p. 192.
[185] As fontes que se poderiam referir são em enorme número, assim, apenas a título de exemplo, ver para os vários tipos de abordagens, respectivamente, Dieuzeid, 1965; Rauly, 1987; Silva, A., 1996.

es, sin duda, enseñar a descubrir ... los nuevos lenguajes como medios de conocimiento, interpretación y recreación de la realidad."[186]

No primeiro grupo aqui referido das abordagens, educativas e mediáticas em geral, justificava-se o interesse pela variedade e diversidade das formas de comunicação audiovisual, quase sempre dando maior importância às componentes visuais do que às auditivas, ou então, considerando essas formas como um somatório de ambas as componentes, em que as dimensões auditiva e visual, numa perspectiva cumulativa simples de (1+1), dariam um resultado de (2), o qual, quantitativa e, eventualmente, qualitativamente, representaria um acréscimo lógico e previsível das potencialidades comunicativas. De facto, as coisas não se passam exactamente assim, como já sabemos desde as experiências realizadas por Eisenstein, aquando da realização do seu filme ALEXANDER NEVSKY, com o fim de aplicar as teorias da montagem (em herança directa do «Efeito Kuleshov»), as quais tinham sido desenvolvidas para o cinema enquanto forma de comunicação essencialmente visual, às novas características de expressividade e percepção do canal cinematográfico e das novas linguagens fílmicas que nele se foram desenvolvendo:

"There is no fundamental difference in the approaches to be made to the problems of purely visual montage and to a montage that links different spheres of feeling – particularly the visual image and the sound image, in the process of creating a single, unifying sound-picture image."[187]

Ou seja, nem o somatório sequencial e diacrónico de imagens, nem o somatório sincrónico de imagens e sons podem ser traduzidos por uma expressão simples e somativa do tipo: (1+1=2), mas sim por um sistema mais complexo de expressões cujos, termos, ou componentes de expressividade e receptividade deveriam poder ser representadas por um sistema binário de expressões numéricas do tipo

[186] Aguaded Gómez, 1993, p. 19.
[187] Eisenstein, 1942a, pp. 63-64.

(1+1=X), em que, sendo ambas verdadeiras, o valor de (X) pertencesse a um domínio compreendido entre os valores de (1) e (3).

É óbvio que a analogia algébrica, ou matemática, pelo menos no domínio da aritmética racional, não traduz toda a dimensão dos fenómenos comunicativos em causa, dado que não é possível equacionar um sistema do tipo:

$$\begin{cases} 1 + 1 = 1 \\ 1 + 1 = 3 \end{cases}$$

Ou seja, um sistema em que a junção de dois elementos de expressividade distinta (auditiva + visual), ou do tipo (1 + 1), não assuma tanto o carácter de uma soma linear e simples dos seus termos, mas bem mais um carácter de justaposição desses termos, em que cada um por si é um conjunto autónomo de significados, a qual tenha como resultado, na melhor das hipóteses, um novo elemento de significados intrínsecos acrescidos, mas equivalentes na sua unidade e homogeneidade perceptiva, isto é, (audiovisual), ou do tipo (1) e, numa hipótese menos conseguida, mas ainda assim aceitável, um elemento de significados acrescidos, mas diferenciados na sua composição perceptiva, isto é (audio – visual), ou do tipo (3). Um paradoxo que suscitou o interesse de Jean Mitry, pelo menos no que respeita às propriedades axiomáticas, lógico-reflexivas, do binómio «palavra e imagem»[188].

Na maior parte dos casos de comunicação audiovisual, o que se passa, de facto, é o desenvolvimento de diferentes tentativas para solucionar um sistema de inequações do tipo:

$$\begin{cases} \\ \\ \end{cases}$$

[188] Mitry, 1963b, pp. 86-89.

$$1 + 1 \geq 1$$

$$1 + 1 \leq 3$$

Ou seja, um processo bem mais racional, logo mais fácil e redundante, de encontrar um valor coincidente com a soma simples e directa dos termos da expressão, isto é, equivalente ao somatório dos elementos constituintes de uma determinada sequência, em que (1 + 1) tende a ser igual a (2).

Este efeito «coincidente» entre som e imagem, de redundância fácil, foi recusado liminarmente por Eisenstein, assim como por Pudovkin e Alexandrov:

"Usar o som deste modo e neste sentido destruirá a arte da montagem porque cada COINCIDÊNCIA do som com um fragmento visual de montagem aumenta a sua inércia como elemento de montagem e a independência do seu significado intrínseco – e isto, sem dúvida, em detrimento da montagem que produz o seu efeito não por cada elemento em si mas, sobretudo, pela sua JUSTAPOSIÇÃO."[189]

De forma igualmente lúcida e mesmo algo profética, foi também previsto pelos cineastas soviéticos que um tal efeito não passaria despercebido à crescente indústria cinematográfica e mais tarde, nem eles poderiam imaginar quanto, à omnipotente e omnipresente indústria do audiovisual, daí vindo a resultar todo o caudal de produtos e subprodutos audiovisuais e multimedia só para encher o olho do receptor, enquanto o ouvido, geralmente, se contenta com a redundância das palavras descrevendo as imagens ou as acções nelas contidas, acompanhadas por uma ilustrativa música de fundo:

"O filme sonoro é uma arma de dois gumes e o mais provável é que seja usada segundo a lei do menor esforço, isto é, *simplesmente para satisfazer a curiosidade do público.*"[190]

---

[189] Eisenstein, 1923-46, p. 35.
[190] Ibidem, p. 34.

De facto, assim é em boa parte das formas mais comuns de comunicação audiovisual, em autêntico desperdício, ou gasto supérfluo, de potencialidades comunicativas, poderíamos dizer, assim como de recursos receptivos, se encarássemos este tipo de problemas numa perspectiva essencialmente económica do consumo de significados, como fez Baudrillard[191]. No entanto, para compreendermos todas as dimensões desta parte da problemática, deveremos observar também como se comportam os principais mecanismos de construção de significados, isto é, as linguagens e as suas gramáticas, quanto ao factor Tempo, ou seja, a «quarta dimensão fílmica» apontada por Eisenstein em referência directa ao «continuum espácio-temporal» de Einstein[192], a qual nos permite diferenciar, do ponto de vista físico e ilusório (que veremos mais adiante ser essencialmente cinemático), alguns desses mecanismos:

a) Sincronismos Audio – Visuais.

Os primeiros mecanismos de sincronização entre elementos auditivos e visuais poderão estar relacionados com as formas de representação simbólica que terão tido lugar nas civilizações mais antigas, orientais e ocidentais e que poderão ter assumido formas complexas de expressividade, conjugando dança, mímica, voz, fala, canto, ... Das orientais chegaram-nos, posteriormente, diferentes vestígios desses mecanismos através de múltiplas formas de representação artística, uma das quais, geralmente designada por «sombras chinesas» e que talvez possa ser apontada como exemplo paradigmático do género, veio dar origem aos elementos ecrã e plateia, no seu interrelacionamento espacial tal como o conhecemos ainda

[191] Ver, Baudrillard, 1970;1972.

hoje[193]. Quanto às ocidentais, voltam a ser as formas clássicas de representação dramática que nos fornecem os mais seguros indícios dessa interligação, como sugere H. D. Kitto no seu capítulo intitulado *'Lyrical Tragedy'*[194], podendo depois ser detectados ao longo de toda a história das actividades dramáticas e teatrais mecanismos cada vez mais sofisticados de interligação auditiva e visual, restando apenas identificar o momento, a época, ou o contexto em que essa interligação é transposta das formas de representação com intervenção directa do corpo e da voz dos actores como intermediadores de significados, para formas de intermediação mecânica. Numa outra esfera cultural, diferente da que se refere ao eixo oriental-ocidental, designadamente a afro-americana, encontramos alguns exemplos preservados no tempo e mais próximos, temporalmente, dos nossos contextos modernos, o que nos permite identificar alguns desses mecanismos na sua eventual função transitória, como faz Kacke Götrick ao analisar, exactamente, os diferentes mecanismos dramatúrgicos e cénicos de transição entre as formas tribais, dos ritos Apidan no seio das populações Yoruba da África Ocidental, para as formas dramáticas modernas das sociedades africanas[195]. Dessa observação constatamos facilmente ser a máscara um dos mecanismos mediadores mais importantes[196], embora, obviamente, a máscara esteja igualmente presente nos inícios das formas de representação gregas, já também como mecanismo mediador e até mesmo difusor, uma vez que a acentuada abertura bocal servia de «megafone» para projectar a voz dos actores até ao público[197]. Aliás, numa perspectiva evolutiva bastante etnocêntrica, mais concretamente indo-europeia, alguns historiadores do teatro situam o único eixo de

---

[192] Eisenstein, 1949a, pp. 64-71.
[193] (Anexos, «Cinematografia», 4).
[194] Kitto, 1939, pp. 1-29.
[195] Ver Götrick, 1984.
[196] (Anexos, «Dramaturgia», 1).
[197] (Ib., 2)

evolução teatral numa linha que ligaria as culturas chinesa, indiana e grega[198], muito em função dos artefactos mais conhecidos e que ligam as tradições dramática e teatral a uma tradição evolutiva de mecanismos de ilusão narrativa, oral, musical e performativa, ou seja, auditiva e visual. No entanto, não só é possível encontrar este tipo de mecanismos noutras culturas animistas ainda sobreviventes, como é o caso de algumas populações nativo-americanas[199], assim como é, de facto, no seio das culturas africanas, onde ainda prevalecem manifestações entrosadas de rituais de culto e de expressividade narrativa que encontramos, na forma performativa de marionetes, alguns efeitos primitivos (no sentido de rituais) de distanciação narrativa em relação ao objecto actante, requerendo portanto, o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e sincronização audio – visuais[200]. Estes efeitos de distanciação mediatizada e de mecanicidade audio – visual, uma vez detectados, indicam-nos imediatamente um conjunto de pistas para a sua identificação na tradição europeia do teatro de marionetes, mas que, devido à presença de outros significados culturais, essencialmente temáticos e de distanciação dramatúrgica, não são tão facilmente reconhecidos.

O segundo grande exemplo de sincronização audio-visual, vamos encontrá-lo já na segunda metade do século XVII, com o desenvolvimento e a popularidade da «Lanterna Mágica»[201], cujas funções pioneiras do que viria a ser o cinema e, obviamente, a televisão, ou o computador multimedia, foram abordadas numa perspectiva mundial por Rune Waldekranz[202] e no caso português por Alves Costa[203]. Os suportes rectangulares de vidro transparente, onde eram

---

[198] Petterson, 1971, p. 10.
[199] (Anexos, «Dramaturgia», 3).
[200] (Ib., 4).
[201] (Anexos, «Cinematografia», 5).
[202] Waldekrantz, 1976.
[203] Ver Costa, 1986.

pintados os quadros ilustrativos dos assuntos a mostrar, que iriam deslizar frente à luz de uma vela no interior da lanterna[204], para além de antepassados da película, ou filme, de celulóide, são, principalmente, verdadeiros antecessores dos diapositivos fotográficos e das formas que assumem os seus visionamentos em público, ou seja, os diaporamas. Neste contexto, importa salientar o facto de aqui serem introduzidos três tipos diferentes de mecanismos que irão condicionar muitas das formas futuras de narratividade: Primeiro, temos a criação de quadros autónomos, significantes em si, mas que, sequenciadamente, irão fazer parte de uma estrutura narrativa de significação acrescida, ou seja, encontramos aqui os fundamentos das actividades de segmentação conceptual e sintagmação material que irão constituir as linhas mestras da actividade criadora e realizadora da comunicação fílmica. Em segundo lugar temos a introdução do elemento tempo de duração mediática, enquanto factor exterior à narrativa, mas seu condicionante, sendo no evoluir deste elemento que, por tentativa e erro ao longo dos anos, se irão cristalizando as diferentes durações mediáticas dos respectivos géneros, os quais constituem as bases das durações cinemáticas que conhecemos hoje como curtas, médias e longas metragens, acabando por ser a extensão métrica e física dos filmes modernos, também o reflexo das durações temporais, ao longo das quais, os diferentes tipos e géneros de exposição mediática mostravam manter o seu poder atractivo e consequente eficácia comunicativa resultante dos mecanismos auditivos e visuais utilizados. O factor tempo, que neste contexto é apenas de duração diacrónica da narração, exterior à diegese narrativa, é o elemento aglutinador e sequenciador dos mecanismos sincronizados em presença, auditivos e visuais, que assim articulados ao longo de um determinado tempo expositivo irão formar uma parte substancial da noção ilusória de ritmo cinemático, ou

[204] (Anexos «Cinematografia», 6).

mediático. Por último, encontramos já nestas formas primitivas de comunicação audiovisual os primeiros elementos estruturantes de uma gramática visual, gráfica e, posteriormente, fotográfica e cinematográfica, como seja a inserção de imagens de grande plano[205], como elementos de expressividade indutores de dos efeitos, surpresa e detalhe, tudo indicando que os elementos auditivos utilizados, fala, música e ruídos, secundassem, na sua inserção e sequenciação, esses mesmos efeitos. Parece ser claro, que mesmo de acordo com as limitações física e ilusórias da lanterna mágica, das suas placas diapositivas e dos sons que as terão seguramente acompanhado, estamos apenas a um passo das formas mais significantes de comunicação audiovisual, ou seja, as linguagens fílmicas. Estas, viriam a desenvolver-se até à sua plenitude ilusória e cinemática, através do desenvolvimento de formas cada vez mais complexas e sofisticadas de articulação dos códigos sonoplásticos e cinematográficos, no sentido de uma crescente capacidade de significação fílmica.

b) Cinematografia.

Segundo uma informação noticiosa radiofónica, reportando novidades comunicativas apresentadas na feira «Internet World, 2001», teriam sido "lançadas novas formas de apresentar imagens em movimento a 3 dimensões, sendo para tal necessário utilizar uns óculos especiais, ou um ecrã especial". E o comentador radiofónico terminava a sua notícia, perguntando: "o que é que isto não poderá fazer pelo cinema?"[206]

Esta notícia e a sua pergunta final mostram alguns aspectos que sempre têm acompanhado o desenvolvimento da cinematografia, enquanto conjunto de linguagens de expressão fotográfica expostas,

[205] (Anexo «Cinematografia», 7).

impressas em película de celulóide, ou filme, e visionadas à cadência fixa de 24 imagens por segundo[207]. Em primeiro lugar, dá nota óbvia do desconhecimento mediático que ainda impera no seio dos restantes meios, canais e contextos de comunicação sobre alguns dos elementos essenciais que constituem o universo do cinema, apesar da grande exposição mediática que os seus ingredientes geralmente suscitam. Por outro lado, mostra que as indústrias de entretenimentos visual, por mais sofisticados, ou virtuais, que se tornem os sistemas em que se desenvolvem e em que desenvolvem os seus produtos, continuam a não desistir de tentar aproximar-se de uma ideia-base extraordinariamente primária, já lançada por Aldous Huxley em 1932 como exemplo anti-utópico de comunicação sensorial, ou seja, os «Feelies», os filmes hipersensoriais de massificação perceptiva[208].

De facto, a indústria cinematográfica já desenvolveu, em diferentes ocasiões, diversos produtos com características ilusórias tridimensionais, nomeadamente através da utilização de mecanismos de visualidade anaglífica, estereoscópica e holográfica, dos quais, os mais conhecidos ficaram a ser os filmes de terror produzidos nos anos do pós-guerra[209], especialmente nos fins da década de 40, toda a de 50 e inícios da década de 60, pelas célebres «audiências de óculos escuros»[210], quando o cinema lutava por todos os meios ao seu dispor contra o crescente domínio da televisão. São também dessa época os chamados filmes de cheiro do tipo «Smell-O-Vision» e «Aromarama», em que vaporizadores aromáticos, sincronizados com os projectores de imagem, lançavam nas salas os cheiros correspondentes às sequências visuais e respectivos conteúdos. O problema maior nessas sessões, não

---

[206] Noticiário do *Programa da Manhã*, Antena 1, em 16/3/2001.
[207] As imagens cinemafotografadas que se destinam, logo de origem, ao meio televisivo são expostas, impressas e visionadas a uma cadência de 25 imagens por segundo.
[208] Ver Huxley, 1932a.
[209] (Anexos, «Cinematografia», 8)
[210] (Ib., 9)

era tando o de sincronizar a afluência de novas essências no momento exacto, mas sim, retirar a tempo as que ainda se encontravam pendentes e activas das sequências anteriores, acabando geralmente por se gerar uma certa sobreposição e excessiva abundância de odores nas salas. No entanto, seria erróneo considerar que estes mecanismos não passam de ligeiras curiosidades e caprichos pontuais das indústrias de entretenimento em tempos de alguma crise de ideias e conceitos. A verdade é que tentativas semelhantes, designadamente no campo da criação de mecanismos de ilusão tridimensional, têm aparecido ao longo da história das actividades comunicativas ainda antes do cinema ser cinema, como, por exemplo, no caso da lanterna mágica anaglífica, apresentada à «Académie des Sciences» em 1856 pelo seu inventor supostamente francês mas de nome, curiosamente bem português, J.C. Almeida[211], a qual combinava já duas imagens estereoscópicas[212] tintadas de verde e vermelho, respectivamente, devendo ser depois observadas por espectadores munidos de óculos com uma lente verde e outra vermelha. Este método, ainda hoje utilizado para de uma forma bastante simples produzir o visionamento ilusório de imagens tridimensionais, viria a ser ligeiramente melhorado, mas sobretudo patenteado 35 anos mais tarde por Ducos du Hauron[213]. Até que ponto J. C. Almeida poderá ter sido injustiçado e até que ponto a fotografia portuguesa, se Almeida tiver sido cidadão português, poderá ter aqui um elemento de importância histórica, são outras pistas de investigação que aqui ficam.

Assim verificamos que a cinematografia se constitui, desde muito cedo, como um conjunto elaborado de mecanismos ilusórios, cinemáticos, ou criadores de ilusão narrativa cinemática, apostos num

---

[211] Coe, 1981, p. 156.
[212] Sobre estereoscopia fotográfica, ver *Time-Life Library of Photography, Frontiers of Photography*, 1970, pp. 123-158.
[213] (Anexos, «Cinematografia», 9).

suporte físico, ou fílmico no sentido restrito e físico do termo filme, cujo principal objectivo parece ser a transposição de um tempo e um espaço diegéticos, ou seja fílmicos, agora no sentido lato e conceptual do termo, para um tempo e um espaço determinados de receptividade audiovisual, a partir de um conjunto de estímulos auditivos e visuais existentes na vida real, constituindo um universo sincrético e entrópico à disposição de serem ordenados nessa actividade narrativa e ilusória. A cinematografia procura então estabelecer um relação sequencial entre os elementos seleccionados de modo a gerar um processo de narratividade significante, sendo que essa articulação narrativa dá origem a sequências não-reversíveis de temporalidade comunicativa, ou receptiva, muito à semelhança dos fenómenos irreversíveis estudados por Prigogine na passagem de situações de não-equilíbrio para situações de equilíbrio e vice-versa[214]. De facto, a possibilidade de desenvolvimento de relações ordenadas de tempo e espaços fílmicos, onde os diferentes actantes audio - visuais ganham novos significados, os quais, por sua vez geram outros universos entrópicos passíveis de mais uma vez serem ordenados, em processos dialécticos de sequenciação e significação, cinematográfica, cinemática e fílmica, pode ser tomada como a principal característica das linguagens fílmicas e, neste caso concreto, das suas componentes físicas, ou seja, os registos cinematográficos.

Podemos então, neste contexto, tentar obter uma definição de cinematografia, como linguagem de, a qual será a do conjunto de actividades de selecção, articulação e registo em diferentes suportes físicos auditivos e visuais, dos diferentes elementos actantes existentes no universo real. Uma vez registados, estes elementos ganham vida própria e constituem o seu próprio universo, de novo desordenado e entrópico, pelo que é necessário designá-los e ordená-los.

---

[214] Ver Prigogine, 1988.

De todas as designações que foram aparecendo ao longo da história do cinema e da comunicação audiovisual, a que nos parece mais adequada para designar os elementos, ou as unidades, de significação mínima, cinematográfica e audiovisual, é a designação de «Cinemas», proposta por Pier Paolo Pasolini. De facto, Pasolini propõe que esta designação seja unicamente atribuída aos elementos visuais que integram os signos fílmicos, os quais, como unidades complexas e dinâmicas – linguísticas e dramáticas, seriam constituídos ainda por mais dois tipos diferenciados de elementos:

"É a este nível que se desenrola um drama entre os diversos aspectos sob os quais um «signo» se apresenta. Este é simultaneamente oral (fonema), escrito (grafema) e visual (cinema)."[215]

Esta concepção dos signos cinematográficos como estritamente visuais é compreensível e aceitável num contexto mais literário, como é o caso do «cinema de poesia» então considerado por Pasolini, em que os fonemas e os grafemas correspondem respectivamente a formas verbais de comunicação oral e escrita, mas já o não é num contexto de significação mais global, ou audio – visual, como o que aqui consideramos, em que os fonemas e os grafemas correspondem, respectivamente, a elementos de significação auditiva e visual. É também discutível se o termo «cinemas», que neste contexto não tem sentido ser usado no singular porque nunca existe um só elemento de significação cinematográfica, deverá ser substituído pelo termo «kinemas» como forma de evitar a confusão que se pode estabelecer com o uso do termo cinema como designação mais comum da sétima arte, ou com a sua forma plural enquanto designação das salas de exibição cinematográfia. De facto, têm sido utilizadas algumas versões derivadas do termo «kinema», em contextos linguísticos específicos, por autores que pretendem denotar a diferença de funções referida, como é o caso

[215] Pasolini, 1972, p. 155.

de Lars G. Andersson ao utilizar o termo «kinemen» no seu estudo sobre as questões de «estilo» no filmes de Pasolini[216], no entanto, o termo original utilizado por Pasolini foi «cinémi», cuja correspondência conceptual e funcional (a par de fonemas e grafemas) está perfeitamente consubstanciada no termo «cinemas». Acresce ainda o facto de ao plural de «kinema», ou seja «kinemas», corresponder o significado específico de elementos «kinésicos» e individualizados das linguagens gestuais, o que torna completamente inadequada a sua utilização.

Ficamos assim com a designação «cinemas» para a identificação terminológica das unidades mínimas de significação cinematográfica e audiovisual, sendo a cinematografia, o conjunto de actividades comunicativas que procedem à identificação, selecção, articulação e registo em suportes audiovisuais dos «cinemas» em planos, ou «monemas», para continuar a utilizar as categorias de Pasolini[217], mas que correspondem em todas as suas características à categoria gramatical dos morfemas.

Estas actividades de registo cinematográfico estão sujeitas a um conjunto de normas da cinematografia, ou códigos cinematográficos, mais vulgarmente também designados por «gramática cinematográfica», da qual fazem parte todas as categorias de classificação morfológica dos planos, obviamente já bem conhecidas e que aqui nos dispensamos de enumerar[218].

A aceitação desta definição para a cinematografia pressupõe a aceitação das suas implicações para outras formas de registo audiovisual, tais como as videografias caseira e televisiva e os diferentes mecanismos de registo digital que dão corpo às formas de comunicação multimedia, incluindo a comunicação em rede global, vulgarmente designada por «internet», verificando-se assim que a primeira

---

[216] Andersson, 1989, p. 61.
[217] Pasolini, op.cit., p. 240.
[218] Ver Arijon, 1976.

componente das linguagens fílmicas está também presente nos restantes meios de comunicação audiovisual. No entanto, em cada um desses meios, assumem, diferenciadamente, particular importância alguns dialectos dessa componente, os quais acabarão por influenciar as restantes componentes de codificação da mensagem audiovisual, ou seja, a sua componente cinemática, ou ilusória, e a sua componente fílmica mais geral, como veremos.

No sentido de compreendermos melhor esses dialectos, importa estabelecer, desde já, uma diferenciação clara entre os diferentes factos que lhes dão origem.

Para tal fim, socorremo-nos em primeiro lugar dos conceitos, utilizados por Metz, de «facto cinematográfico» e «facto fílmico»[219], os quais ele desenvolve a partir da distinção elaborada inicialmente em 1946 por Cohen-Séat entre «Cinema e Filme: facto cinematográfico e facto fílmico»[220], remetendo para a esfera cinematográfica todas as componentes infra-estruturais e para a esfera fílmica todas as componentes socio-culturais. Neste sentido, a distinção de Cohen-Séat já continha, na sua essência, alguns dos principais elementos de distinção entre os dois tipos de factos. No entanto, Cohen-Séat considerava o facto fílmico apenas como uma parte integrante do facto cinematográfico que o englobava e precedia em todas as dimensões. Metz, desenvolvendo uma abordagem semiológica destes conceitos, veio abrir a possibilidade teórica de ser o facto fílmico, através dos seus mecanismos de significação, não só a esfera que englobava o facto cinematográfico, como também, num contexto de cultura fílmica, o precederia, recusando a utilização até então generalizada, mas de senso comum, de expressões desprovidas de fundamento linguístico como fossem as designações «linguagem cinematográfica», «especificidade

---

[219] Ver Metz, 1971a.
[220] Ver Cohen-Séat, 1946.

cinematográfica» e até mesmo «cinema», no seu sentido mais geral, para denominarem indiscriminadamente elementos, ou seja signos e significados, da esfera fílmica, mas não necessariamente cinematográfica. O problema que se coloca, então é saber como se processa essa articulação de signos e transposição de significados da esfera infra-estrutural dos factos cinematográficos para a esfera supra-estrutural dos factos fílmicos, sobretudo se considerarmos que os fenómenos de transposição em causa necessitam de uma camada, ou esfera, estrutural própria que sirva de sector de interligação entre fenómenos físicos e individualizados de registo, ou seja cinematográficos e os fenómenos culturais e socializados de interpretação e compreensão, ou seja fílmicos. Uma esfera que, muito provavelmente não andará muito longe dos campos por nós já abordados da psicologia da comunicação e da estética, suas formas e estruturas de expressividade e percepção.

Para identificar esta parte do problema, socorremo-nos de um dos trabalhos teóricos mais rigorosos e abrangentes que alguma vez se desenvolveram na confluência exacta das áreas acima referidas, analisando de modo reflexivo e sistematizado a globalidade das estruturas e das formas do Cinema. Trata-se, obviamente, do trabalho já referido de Jean Mitry *Esthétique et Psychologie du Cinéma*[221], ao longo do qual, o autor identifica diferentes fenómenos e factos constituintes e estruturantes das esferas de realidade e de ilusão que envolvem o cinema como actividade artística e comunicativa, mas sobretudo humana, ou seja, esferas que o conhecimento humano é suposto estruturar num processo cognitivo, cujo desenvolvimento implica a sua própria tomada de consciência, quer em relação aos fenómenos reais, quer em relação aos mecanismos de ilusão que neles

[221] Ver Mitry, 1963b (*les structures*); 1965 (*les formes*).

se reflectem. A esse processo, chamou Mitry «le fait de conscience»[222], procurando mostrar que todos os fenómenos, logo incluem-se os cinematográficos, os fílmicos e os que lhes possam ser intermediários, são sempre manifestações de uma realidade física, percebida ou não, ou seja, propomos nós, percebida como real ou ilusória. Ao conjunto então existente de fenómenos entre a esfera do especificamente cinematográfico e a esfera do especificamente fílmico, ou seja, ao conjunto de manifestações conscientes dos seus signos e significados de realidade ou de ilusão, chamaremos nós Facto Cinemático.

Torna-se aqui necessário proceder desde já a uma chamada de atenção para um problema de tradução linguística, mas que implica um problema conceptual relacionado com os conceitos de Metz e a sua transcrição para a língua inglesa. Os conceitos acima referidos de Cohen-Séat, herdados por Metz tal como constam na sua obra *Langage et Cinéma*, «fait cinématographique» e «fait filmique»[223], ao serem traduzidos para o inglês, por Donna Jean Umiker-Sebeok, na obra Language and Cinema[224], assumiram as designações «cinematic fact» e «filmic fact»[225]. Assim poderia parecer que já haveria um trabalho de reflexão significante em torno da expressão «cinematic fact», quando tal não se verifica. O que realmente aconteceu foi um problema de conflito denotativo ao nível da tradução. Na língua inglesa, especialmente no dialecto norte-americano, o termo «cinematographic» designa exclusivamente a actividade fotográfica no cinema, pelo que a sua tradução literal não traduziria toda a esfera de significados infra-estruturais já referidos, sendo assim necessário encontrar um outro termo. Por analogia e proximidade gráfica, o termo «cinematic» foi o escolhido, mas como é óbvio, este continua a corresponder só ao

[222] Mitry, 1965, pp. 194-211.
[223] Metz, 1971a, p. 7.
[224] Ib., 1971b.
[225] Ib., p. 12.

conjunto de significados atribuídos originalmente por Cohen-Séat e posteriormente por Metz, não existindo uma equivalência directa entre este termo e o que é por nós utilizado para designar o facto cinemático, mesmo quando o termo inglês é inserido noutros contextos da problemática, aparentemente mais complexos, tal como é o caso da tradução das expressões «spécificité cinématographique» e «langage cinématographique»[226] para «cinematic specificity» e «cinematic language system»[227] respectivamente.

Alguns destes problemas relacionados com a função tradutora das línguas e das linguagens serão abordados mais adiante, mas vale a pena referir, já aqui, a preocupação que este tipo de problemas tem suscitado a alguns autores, especialmente nas suas vertentes de complexidade conceptual e linguística, tais como Bertrand Russell[228] e Roman Jakobson[229], uma vez que não é raro estabelecer-se alguma confusão de conceitos e, pior ainda, mesmo alguma interferência conceptual em torno de problemas cuja natureza pode residir, essencialmente, na sua roupagem verbal.

Temos, assim, um segundo nível de articulação e ordenação inerente às linguagens fílmicas, ou seja, a articulação de elementos reais ou ilusórios, espaciais e temporais, de registo cinematográfico – conjuntos de «cinemas» articulados em planos – mediante a sua segmentação e ordenação por afinidades reais ou ilusórias de percepção, isto é, a sua afinidade cinemática, vulgarmente designada por «Raccord», ou mecanismos de continuidade, igualmente sujeitos a normas ou a códigos específicos de articulação[230].

Neste contexto, deveremos considerar novamente as reflexões desenvolvidas por Pasolini sobre esta problemática, nomeadamente, as

---

[226] Metz, 1971a, p. 28.
[227] Ib., 1971b, p. 39.
[228] Ver Russell, 1959.
[229] Jakobson, 1950-65, pp. 63-72.

que ele designou por «Teoria dos Raccords»[231]. Ele admite duas hipóteses que são nitidamente complementares do quadro estrutural de significação fílmica que estamos tentando delinear. A primeira hipótese sustenta que "a dupla articulação do cinema" (condição considerada necessária á criação e desenvolvimento de qualquer sistema articulado de significação, ou linguagem) "não consiste entre o plano e os seus objectos" (entre o monema e os cinemas) "mas sim entre a ordem dos planos e a ordem dos objectos que os compõem."[232] A verificação desta hipótese foi feita empiricamente pela escola de cineastas soviéticos através das experiências de Lev Kuleshov[233], muito antes de ser elaborada como tal, das quais resultou o enunciado do chamado «efeito de Kuleshov», o qual constituiu o primeiro postulado teórico das actividades de composição e montagem[234]. A segunda hipótese sustenta, aparentemente de forma contraditória, "que o cinema como linguagem de arte ... seja uma língua espácio-temporal e não audiovisual – excepto para uma primeira análise material."[235]

A primeira parte desta hipótese foi igualmente verificada empiricamente pelos cineastas soviéticos, especialmente por Vsevolod Pudovkin, contribuindo, aliás, para a confirmação da hipótese anterior[236], assim como para a verificação empírica da segunda parte, muito antes de esta ter sido explicitada[237], mas confirmando apenas o seu carácter de forma comunicativa espácio-temporal, já que as suas características audiovisuais têm sido uma constante, mesmo quando a cinematografia era objectivamente muda, embora o cinema e os seus factos cinemáticos tenha, sempre contado com mecanismos exteriores de ilustração e sincronização audiovisuais, pelo que a sua negação,

---

[230] Marner, 1972, pp. 66-96.
[231] Pasolini, op.cit., pp. 239-242.
[232] Ib., p. 239.
[233] Ver Kuleshov, 1922-68.
[234] Ibidem, 1922- (1935), pp. 183-195.
[235] Pasolini, op.cit., p.339.
[236] Ver Pudovkin, 1928, pp. 87-89.
[237] Ib., pp. 89-92.

meramente retórica por parte de Pasolini, não assume qualquer significado faces às restantes hipóteses de análise material secundária, ou terciária e de análise conceptual, as quais formulam a essência dos requisitos fílmicos para a articulação sintagmática das suas unidades significantes e para a sua localização e interpretação nos respectivos contextos paradigmáticos de narratividade espácio-temporal.

De facto, é neste contexto de significação espácio-temporal que as linguagens fílmicas assumem o seu terceiro nível de articulação, ou seja, o seu nível de significação mais global, em termos de significação semântica e narrativa. Trata-se do nível de articulação sujeito às normas e códigos de composição e montagem, que asseguram, em última instância, os mecanismos necessários de codificação sintagmática e paradigmática às linguagens fílmicas, permitindo localizar e interpretar os seus sintagmas, bem como a sua estrutura de ordenação, em função de conceitos paradigmáticos e contextualizantes de espaço e de tempo, qualquer que seja o tipo de elementos significantes que estas linguagens integrem nas suas estruturas, oriundos de todas as formas comunicativas até aqui já abordadas e igualmente integrantes de quaisquer outras linguagens ou dialectos.

Assim sendo, não haverá lugar ao desenvolvimento de grandes diferenças gramaticais para os casos em que se produzem outro tipo de mecanismos de registo e visionamento, como acontece no caso da videografia, da televisão e da generalidade dos restantes suportes plásticos ou informáticos de comunicação multimedia, incluindo a sua ligação em rede, dado que as bases e os níveis de articulação das linguagens fílmicas são exactamente os mesmos em qualquer destes suportes. No entanto, há que considerar o desenvolvimento preferencial de alguns dialectos sintagmáticos, com a consequente formação de géneros paradigmáticos, que se adaptam melhor às condições de registo e visionamento em cada um desse meios.

No campo dos registos poderemos notar a existência de dois dialectos diferenciados e específicos para os suportes videográfico-televisivos e informáticos respectivamente. No caso videográfico-televisivo, esse dialecto tem a ver com a extensão possível dos planos, que vai, teoricamente, da extensão zero até infinto, dado que não existe aqui o limite físico da extensão de película suportada pela câmara. A câmara de vídeo, ao contrário da câmara de cinema, se funcionar em modo de registo directo, não está sujeita ao condicionalismo temporal do efectivo funcionamento da acção de registo, sendo a extensão dos planos apenas limitada pela concepção do realizador. Na prática, quer na utilização da videografia com suportes finitos, embora de longa duração, como no caso das «cassetes» de vídeo, quer no caso da emissão televisiva em directo, excepto se houver apenas uma câmara, são utilizados os mesmos dialectos de composição e montagem, pelo que a própria actividade de registo condiciona a extensão do seu planos de acordo com os dialectos mais predominantes das linguagens fílmicas, ainda que tal prática não seja fisicamente obrigatória. O mesmo fenómeno verifica-se no caso dos registos informáticos e digitais, quer na produção e na articulação de imagens e sons de síntese, quer na produção e articulação de ligações hipertextuais.

No campo dos visionamentos, ao contrário do que acontecia com os registos, verifica-se um condicionalismo acrescido na videografia, televisão e informática, que não se verifica no cinema. Trata-se das dimensões reduzidas dos ecrãs de visionamento, que implicam uma fraca receptividade a planos de conjunto onde se percam os pormenores de significância narrativa e, ao invés, favorecem as condições de receptividade a grandes planos e planos médios, as quais, por sua vez, produzem um condicionalismo idêntico nos dialectos de registo. Daí a apelidação da televisão como «a caixa das cabeças falantes». Esta adopção condicionada de dialectos, bem marcante em determinados

géneros televisivos, como a apresentação de notícias e debates, mas também em géneros de ficção próprios com no caso das telenovelas, ou dos filmes televisivos, não se desenvolveu de modo tão marcado nas formas de comunicação informática e multimedia, pela simples razão de que as situações de visionamento individualizado e a curta distância dos ecrãs que as caracterizam, não produzirem o mesmo efeito de alheamento dos pormenores, ou seja dos «cinemas».

Resta-nos então um último conjunto de elementos comuns a todas as situações comunicativas até aqui abordadas, cuja frequência e relevância para o contexto mais geral da problemática aqui em causa importa ainda identificar. Trata-se dos já muito repetidos e citados, ao longo deste trabalho, mecanismos de Composição e Montagem, que, como também já vimos, constituem o núcleo central e último da capacidade de articulação e significação narrativa das linguagens fílmicas.

Os mecanismos de composição e montagem estão presentes em todas as formas de arte e de comunicação e são, na sua dimensão articulante, a própria essência de todas as linguagens, constituindo-se em praxis normativa de cada género, de acordo com as regras de articulação dos sistemas de códigos desenvolvidos em cada linguagem. Mais concretamente, podemos constatar a sua presença em todas as formas de comunicação mediática até aqui abordadas.

Assim, podem ser identificadas variantes específicas de montagem dramática desde as tragédias gregas lentas e dolentes de Ésquilo, inovadoras e rítmicas de Sófocles ou Euripides, às comédias atribuladas de Aristófanes, ou, saltando no tempo, às peças absurdistas e aparentemente vazias de Ionesco ou Beckett, passando por toda a vasta galeria dramatúrgica que se desenvolveu entre as diferentes épocas e estilos[238], cuja estrutura de composição dramática resulta da utilização

[238] Ver Holm, 1969; e Esslin, 1961.

de mecanismos de montagem dramatúrgica, tais como as frases, as estrofes, os episódios, as cenas e os actos colocados à disposição dos protagonistas, dos antagonistas e dos seus coadjuvantes para a construção e composição de conflictos dramáticos e narratológicos. O mesmo tipo de montagem e composição dramatúrgica pode ser encontrado na articulação das personagens e das suas funções dramáticas para o desenvolvimento de conflictos e acções nos contos tradicionais, tal como Vladimir Propp já demonstrou no seu trabalho sobre a *Morfologia do Conto*[239].

De igual forma podem ser observadas variantes específicas de montagem cénica desses mesmos conflictos, quer através da sequenciação de acções em espaços e tempos cénicos, ou seja, encenações, como acontecia na sequenciação clássica de prólogos, párodos, episódios, stásimas e êxodos, ou na sequenciação mais recente de cenas e actos, quer através da arquitectura, da construção e montagem dos próprios espaços cénicos, como acontece na cenografia, quer ainda como acontece com a construção física e psicológica das próprias personagens como têm sido demonstrado pelos muitos e diferentes encenadores teatrais, tais como o construtivista Meyerhold, o intimista Stanislavsky, o expressionista Apia, o impressionista Reinhardt, o épico Brecht, ou o experimentalista Brook, [240] desenvolvendo por vezes a ilusão que tudo o que se criou ou construiu foi a partir do nada e do vazio.[241]

Este tipo de ilusão criada nos receptores, que os induz na ideia de que os universos narrativos existem só por si e que fora deles existe o vácuo, está bem patente ao longo do período comum das histórias do teatro e do cinema. É no desenvolvimento desta ilusão que toma forma a caixa negra do teatro, ou a sala escura do cinema, sucedâneos da

[239] Ver Propp, 1928.
[240] Ver Cole & Chinoy, 1953.
[241] Ver Brook, 1968.

«câmara obscura» de Kircher[242], que, para além de reflectirem uma imagem transposta e desmontada da realidade, também sugerem o espaço negro e vazio para a composição e montagem de luzes, sombras e objectos seus reflectores, ou, de facto, os «cinemas». É interessante equacionar as categorias significantes que assim se formam e, numa perspectiva generativa, compará-las à formação mental das «categorias vazias» de Chomsky[243]. Verificaremos então, que mesmo ao nível dos registos mais simples já existe uma certa actividade, ou «vestígios» de composição e montagem, de «movimento» e de «projecção» do movimento dos elementos actantes, ou sinais, fechando assim um círculo formado por elementos de segmentação, significação e composição narrativa, a partir do qual se pode desenhar um quadro paradigmático estruturante desses mesmos elementos: actantes – em termos de expressividade e perceptividade auditiva, visual e audiovisual e signos – de referentes espácio-temporais, reais, ilusórios e narrativos, com os quais se articulam as linguagens fílmicas, para todos os meios e canais que as suportem ou que as assimilem. Esse quadro é o que a seguir se desenha, de modo a explicitar esquematicamente os diferentes níveis de articulação que já identificámos e que constituem a matéria necessária e suficiente para podermos falar de linguagens fílmicas, não como designação genérica de senso comum, mas sim como designação específica, embora conjunta, de todos os elementos significantes e conjuntos de códigos mediante os quais esses elementos podem ser articulados, registados, ordenados e compostos em mensagens, discursos, textos e contextos fílmicos:

---

[242] (Anexos, «Cinematografia»,10).
[243] Chomsky, 1986, pp. 124-139.

ACTANTES / SIGNOS	AUDITIVOS	VISUAIS	AUDIOVISUAIS
CINEMATOGRÁFICOS (Registos)	Fonemas: Alfabéticos Tons Ruídos (Tomadas)	Grafemas: Alfanuméricos Icónicos Luminescentes (Fotogramas)	Cinemas: Fonemas Grafemas Tempo (Planos)
CINEMÁTICOS (Ordenação)	Seriação e «Raccord»	Seriação e «Raccord»	Monemas e Sintagmas
FÍLMICOS (Composição e Montagem)	Tempos e Espaços Narrativos	Tempos e Espaços Narrativos	Cenas e Sequências de Significação Narrativa

Fig. 2 – Quadro de elementos de significação nas Linguagens Fílmicas

Deste quadro resultam as seguintes definições de elementos actantes e significantes.

Actantes: Elementos, ou unidades mínimas, de significação, estabelecendo uma relação entre objectos e sinais, susceptíveis de

serem registados e transformados em Signos, (actantes auditivos: fonemas; actantes visuais: grafemas; actantes audiovisuais: cinemas).

Signos: Sinais, ou conjuntos de sinais, registados em suportes cinematográficos, ou audio – visuais, susceptíveis de serem ordenados, compostos e articulados de acordo com o seu significado, em mensagens fílmicas, ou «filmes», de significação narrativa própria.

Signos Cinematográficos: todos os sinais, ou conjuntos de sinais, registados em qualquer suporte audio – visual, susceptíveis de serem segmentados e articulados.

Signos Cinemáticos: todos os sinais, ou conjuntos de sinais, articulados segundo dimensões ilusórias ou reais de ordenação espácio-temporal.

Signos Fílmicos: todos os sinais, ou conjuntos de sinais ordenados num universo, «continuum», espácio-temporal, ilusório ou real, susceptíveis de serem montados, compostos e articulados de acordo com requisitos e funções de narratividade.

É na essência desta última definição que supomos residir a natureza mais profunda das linguagens fílmicas e a sua verdadeira razão e prova de existência, ou seja, a existência de uma capacidade, ou «faculdade», construtora e reconstrutora de códigos compostos a partir de códigos mais simples, agrupando, reagrupando e transformando conjuntos primários de sinais audio – visuais em conjuntos secundários e terciários de signos audiovisuais de narratividade espácio-temporal, gerando e regenerando significados. A este processo de composição e significação narrativa, que se desenvolve mediante a observação de um conjunto de normas operacionais de formação, codificação e significação próprias, chamaremos a «faculdade gramatical das linguagens» fílmicas, utilizando o conceito de Chomsky de «gramática generativa», segundo o qual:

"A natureza desta faculdade é o tema básico de uma teoria geral acerca da estrutura da linguagem, que tem como objectivo a descoberta do conjunto de princípios e de elementos comuns às línguas humanas possíveis" sendo esta teoria "muitas vezes chamada «gramática universal» (GU), por adaptação de um termo tradicional a um contexto novo de investigação."[244]

Assim, não sendo línguas nem, muito menos, uma língua universal, pensamos que é perfeitamente legítimo, por tudo o que até aqui foi enunciado, falar das linguagens fílmicas como «linguagens humanas possíveis» e da sua «faculdade de linguagem» como um «conjunto de princípios e de elementos comuns» a outras linguagens humanas, que assumem, esses sim, formas de gramaticalidade universal, consubstanciadas nos diferentes níveis de articulação já enunciados (registo, ordenação e composição) constituindo os mecanismos de montagem fílmica o processo mais global, ou «universal», de significação que todos integra. Vejamos então alguns problemas teóricos dessa integração.

2.3.6. Problemas Teóricos da Montagem Fílmica.

Considerando uma tal capacidade, ou «faculdade» de integração de elementos significantes, que como já vimos não só é fílmica como também é multimediática, não é de estranhar que a montagem, especialmente nas formas essencialmente fílmicas, tenha sido objecto de múltiplas e elaboradas práticas de experimentação empírica, assim como de múltiplos e elaborados exercícios de reflexão teórica, quer sobre a natureza dos seus efeitos, quer sobre a abrangência dos seus mecanismos e funções.

---

[244] Chomsky, 1986, pp. 22-23.

Das experiências realizadas, destacam-se as que foram levadas a cabo pelas escolas formalista e construtivista russa e soviética, que são de facto a mesma, mais do que quaisquer outras, incluindo a norte-americana, onde David Wark Griffith é geralmente apontado como o pai de uma certa «linguagem cinematográfica» relacionada com as formas de inserção de «grandes planos» em sequências de efeito dramático bem perceptível, mas também como o verdadeiro pai da «montagem paralela», ou seja as formas de sequenciação fílmica em que duas ou mais linhas narrativas distintas se desenvolvem de forma relativamente autónoma concorrendo, no entanto, para um mesmo objectivo fabulatório, tal como acontece, pela primeira vez na história do Cinema, de modo consciente e articulado, no seu filme INTOLERANCE, de 1916, em que 4 histórias completamente distintas (desenrolando-se na antiga Babilónia; Judeia bíblica; França medieval; e América do Norte contemporânea) se iniciam e terminam com um objectivo comum:

"*Intolerance* begins and ends with the same image, whose simplicity cannot help but convey the link between – specifically – the four stories that follow, and – in a much wider sense – every action made by man; the link of mankind. The image is of a woman rocking a cradle. This is Griffith's central symbol, the common denominator, the cradle out of which the whole of mankind has grown." [245]

Este primeiro exemplo de associação mental mais complexa do que as formas de associação directa induzidas pela sequência linear dos planos, foi também um dos primeiros exemplos de rotura do equilíbrio paradigmático que caracterizava os géneros de narrativa fílmica até então desenvolvidos. Sendo considerado, hoje, uma obra-prima de montagem e, até um certo ponto, mesmo da sétima arte, foi na sua época um completo desastre económico ao contrário do estrondoso sucesso de BIRTH OF A NATION, de1915, que o antecedeu:

"The profits of *The Birth of a Nation* were immense (it cost about $110.000 and has proved one of the most profitable pictures in history); and Griffith poured all he

had made from it into his next film *Intolerance* (1916) ...The four episodes are welded with immense complexity yet total control; the parallel dramatic climaxes are built up to a peak of excitement and passion such as film audiences had never seen before. In fact the audiences of 1916 seemed unable to grasp the film. Certainly it was not a commercial success; and for much of the rest of his career Griffith was painfully struggling to repay the debts the debts the film had incurred."[246]

É muito provável que tenham sido alguns destes mecanismos, disruptores do paradigma narrativo-perceptivo dominante à época, que, a par do efervescente e igualmente disruptor panorama cultural soviético, tenham chamado a atenção do jovem Vsevolod Pudovkin (1893-1953), pelo menos a julgar pelas citações assíduas que este faz na sua obra *Film Technique*, introduzindo nas suas teorias de montagem, «plástica – estrutural»" [247] e "impressiva – relacional»[248] alguns conceitos novos e diferenciadores em relação às propostas anteriores, mais articuladas e teoricamente mais aprofundadas, de Eisenstein[249]. Esses conceitos são, principalmente, os de «contraste» e «paralelismo» fílmicos, correpondentes a mecanismos essencialmente disruptores; o de «leitmotiv» fílmico recorrente, essencialmente integrador e indutor de impressões redundantes; e o conceito posterior de «descontinuidade»[250], relacionando fundamentalmente a segmentação e interrupção dos espaços e tempos fílmicos com interrupção e a fragmentação das prestações dramáticas por parte dos actores, enquanto elementos condutores da narratividade fílmica construída, bem de acordo com a herança cénica construtivista de Meyerhold[251] e até mesmo das tradições de «montagem/desmontagem

---

[245] O'Dell, 1970, p. 42.
[246] Robinson, 1973, pp. 63-66.
[247] Pudovkin, 1928, pp. 66-75.
[248] Ibidem, pp. 75-78.
[249] As teorias de Eisenstein sobre a Montagem, aparecem sistematizadas pela primeira vez num artigo de 1929 (em Eisenstein, 1949 a, pp. 72-83), mas são, de facto, um corolário das suas reflxões sobre «a Montagem de Atracções» para o Teatro já publicadas na revista *LEF* em 1923 (em Eisenstein, 1942 a, pp. 181-183).
[250] Pudovkin, 1938, pp. 249-258.
[251] Ib., p. 236.

de atracções» desenvolvidas nos trabalhos do colectivo teatral «ProletKult», tal como Eisenstein nos deu nota no seu famoso artigo na revista *LEF*, já citado[252].

Na realidade, Eisenstein e Pudovkin, numa perspectiva essencialmente fílmica por lado, Vertov e Rodchenko, numa perspectiva mais foto-cinematográfica por outro, aliás como Meyerhold e Mayakowski noutra perspectiva ainda, esta bem mais cénico-poética, todos eles, praticamente ao mesmo tempo, reflectiram, experimentaram e manifestaram as ideias em torno do papel central que os mecanismos de montagem assumiam para cada uma das suas esferas de expressão e de criatividade artística. No entanto, teremos que considerar que as experiências originais realizadas por Kuleshov em 1916-1917, com o actor Vitold Polonsky[253], estão na base de todas as teorias associativas da montagem as quais, aparentemente, foram por ele repetidas e desenvolvidas em 1920 dando origem ao conceito de «geografia criativa» que, segundo o relato de Pudovkin "by the process of pieces of celluloid appeared a new, filmic space without existence in reality" [254], correspondia a um novo tipo de construção espacial. Mas, de facto, é Eisenstein quem primeiro começa a delinear toda uma teoria coerente, sistematizada e articulada em torno de elementos mínimos de significação e de atracção, nomeadamente de significação ideográfica, tomando o conceito de ideograma teatral e fílmico, à semelhança do conceito ideográfico japonês aplicado a formas teatrais como o «Kabuki»:, para identificar os polos de atracção dramática e cénica, fragmentação e conflito, a partir dos quais se poderia montar uma estratégia direccional emotiva, ou atractora em relação aos espectadores, justificando assim a fórmula inicial do teatro de «agitprop» desenvolvido pelo grupo «ProletKult» e que Eisenstein designou por «montagem de atracções».

---

[252] Ver nota 247.
[253] Kuleshov, op.cit., p. 192.
[254] Pudovkin, op.cit., pp. 88-89.

Posteriormente aplicada à montagem fílmica, essa estratégia resultaria em formas de articulação binária, ou dialéctica, em torno de elementos fundamentais de conflicto e significação fílmica, assim como no seu binómio fundamental de articulação espácio-temporal: "Primo: photo-fragments of nature are recorded; secundo: these fragments are combined in various ways. Thus, the shot (or frame), and thus, montage."[255] E, por fim, no apuramento do conceito de uma «Quarta Dimensão Fílmica»[256], temporal e ideográfica, o qual iria estar na base do desenvolvimento da sua teoria «metodológica» e dialéctica da montagem até à sua forma mais complexa, que Eisenstein classificou de «overtonal montage»:

"Nevertheless the principle of montage can be identified as the basic element of Japanese Culture. Writing – for their writing is primarily representational."[257] ... "The method of their resolution is completely analogous to the structure of the ideogram. As the ideogram provides a means for the laconic imprinting of an abstract concept, the same method, when transposed into literary exposition, gives rise to an identical laconism of pointed imagery."[258] ... "Another remarkable characteristic of the Kabuki theatre is the principle of «disintegrated» acting." ... "Since we no longer distinguish in principle between questions of shot-content and montage, we may here cite a third example: The Japanese theatre makes use of a slow tempo to a degree unknown to our stage."[259]

Na sequência destas considerações sobre a correspondência entre as formas de representação japonesas e o seu trabalho de reflexão metodológica sobre a montagem fílmica, Eisenstein deixa bem claro que os problemas de apuramento deste método não reflectem qualquer tipo de aplicação mecanicista de alguma forma de misticismo metafísico a uma determinada forma de significação artística, mas sim de processos laboratoriais (e dialécticos segundo o realizador) de segmentação e representação material através dos suportes físicos:

---

[255] Eisenstein, 1949 a, p. 3.
[256] Ib., pp. 64-71.
[257] Ib., p. 28.
[258] Ib., p.31.
[259] Ib., pp. 42-43.

"Overtonal conflicts, foreseen but unwritten in the score, cannot emerge without the dialectic process of the passage of the film through the projection apparatus, or that of the performance by a symphony orchestra. The visual overtone is proved to be an actual piece, an actual element of – a fourth dimension! In three-dimensional space, spatially inexpressible, and only emerging and existing in the fourth dimension (time added to the three dimensions)."[260]

São estas mesmas dimensões espácio-temporais que também encontramos em Pudovkin, no entanto, enquanto que neste realizador, elas assumem essencialmente um papel de interligação narrativa entre os temas dominantes e subdominantes, ou seja de construção cumulativa e integradora de unidades de significação concretas, em Eisenstein, elas assumem essencialmente um papel disruptor das narrativas dominantes, ou seja, de construção/desconstrução de conflictos dialécticos entre unidades de significação supra-tonais, já não de características essencialmente físicas ou fisiológicas, mas sim abstractas e psicológicas, ou, conceptuais, que é o termo por nós considerado como mais adequado para corresponder, quer ao termo «overtonal»[261], traduzido mais vulgarmente como «harmónica» ou «atonal»[262], quer ao termo «intelectual» que lhe sucede, os quais, em termos de gramaticalidade e semântica fílmicas não se diferenciam.

Poderá então parecer que todos os métodos de montagem desenvolvidos por Eisenstein teriam como fim único a rotura dos paradigmas dominantes de leitura narrativa. De facto não é assim, já que, como já vimos, da repetição das situações de rotura geram-se novas situações de equilíbrio. Mas esse elemento de repetição, ou redundância, cujo papel é fundamental para o evoluir dialéctico entre um e outro tipo de situações de leitura, não foi identificado, na sua essência, por Eisenstein, mas sim por Pudovkin como «Leitmotiv»[263] ou

---

[260] Eisenstein, op.cit., p. 69.
[261] Assim traduzido originalmente para inglês por Jay Leyda, ver Eisenstein, 1942 a; 1949 a.
[262] Ver respectivamente, Eisenstein, 1923-46; 1949b, 1949c.
[263] Pudovkin, op.cit. pp. 77-78.

reiteração de elementos narrativos e recorrência de temas. Este conceito, cuja função é obviamente integradora em termos de narratividade, é tão importante para o desenvolvimento das modernas formas de comunicação fílmicas, quanto os conceitos eisensteinianos de segmentação, conflicto e atracção de elementos contrários que fizeram das suas obras verdadeiros exemplos paradigmáticos de composição e montagem, que hoje são, decididamente, exemplos canónicos de narratividade fílmica. A escadaria descendente-ascendente de Odessa no COURAÇADO POTEMKINE; As luzes e as sombras de IVAN, O TERRÍVEL; ou a sequência de contenção antecedente do furor da batalha de ALEXANDER NEVSKY[264], são apenas alguns desses elementos.

Por fim, é necessário considerar o facto de só podermos perceber como quarta dimensão fílmica, a dimensão temporal, se tivermos sido capazes de receber correctamente, identificar, ler e perceber as outras três dimensões espaciais, duas de projecção física real – na largura e na altura do ecrã e uma terceira de percepção ilusória – a profundidade de campo projectado. Neste contexto, deveremos voltar aos conceitos de perceptividade de Arnheim, agora aplicados explicitamente aos mecanismos formativos do espaço fílmico:

"The delimitation of the image is as much a formative tool as perspective, for it allows of some particular detail being brought out and given special sigificance; and conversely, of unimportant things being omitted" ... "The frame of the image consist of two vertical and two horizontal lines. Every vertical and horizontal line occurring in the shot, therefore, will be supported by the axes" ... "If the screen were infinitely large, there could be no question of a good organization of the surface, for, in order to achieve it, there must be a limited space to organize."[265]

Embora haja uma razoável distância temporal entre a época em que Arnheim elaborou este seu raciocínio sobre a organização do espaço

---

[264] (Anexos, «Montagem», 1-2).
[265] Arnheim, 1938-68, pp. 73-74.

fílmico e os dias de hoje, verifica-se, no entanto, que o mesmo é perfeitamente adequado às chamadas novas linguagens utilizadas em suportes virtuais e multimedia, como já vimos. Assim sendo, tomamos estas observações como constantes de expressividade e perceptividade fílmica no que respeita à organização e articulação das dimensões espaciais, em que o acto de conferir importância, em termos de perspectiva, a uns elementos e não a outros, fazendo-os deslocar para dentro e fora de campo ao longo dos dois eixos referenciais, sendo essencialmente um acto de construção e articulação cinematográfica, se transforma num acto fundamentalmente ilusório, ou cinemático, de construção e articulação de elementos indutores de perspectiva e profundidade, o qual, por sua vez, servirá para referenciar os elementos de continuidade e movimento espácio-temporais, ou de quarta dimensão fílmica. Aguardando, todos esses elementos, a sua vez de serem articulados num acto final de composição e montagem.

Consideramos pois, que ficam assim demonstrados e sistematizados, na sequência de todas as abordagens aos problemas da comunicação aqui elaboradas, pelo menos três níveis distintos de articulação significante: Ao nível do registo cinematográfico, ao nível da ordenação cinemática e ao nível da composição e montagem fílmicas, os quais constituem as bases de existência das linguagens fílmicas e dos seus códigos de gramaticalidade universal.

Das abordagens anteriores podemos então retirar algumas conclusões quanto à natureza dos meios, dos canais, das linguagens e da sua diferenciação.

Assim, podemos constatar que uma das principais diferenças entre meios e canais reside no carácter das suas funções, enquanto que os meios têm uma função ao mesmo tempo integradora e difusora de formas comunicativas, estruturas, linguagens e códigos, os canais têm

uma função essencialmente de registo e suporte, ou seja veiculadora de conteúdos construídos, estruturados e registados num determinado suporte físico, mas a partir dessas mesmas linguagens e códigos.

Podemos também constatar que a conexão de vários meios, canais e linguagens potencia a eficácia comunicativa, sendo que um dos exemplos mais sintomáticos dessa potenciação, se poderá talvez encontrar na junção extraordinariamente eficaz dos meios e dos canais fonográficos com os meios e os canais videográficos na utilização consequente e profundamente elaborada das linguagens fílmicas e dos seus níveis de articulação.

Podemos, por fim, constatar que existe uma certa «promiscuidade» cultural comunicativa entre contextos artísticos, industriais, comerciais e difusores com características diferentes, mas que acabam desenvolvendo as mesmas funções e utilizando as mesmas linguagens, as quais, por sua vez, se «comportam» e evoluem como propriedade comum e universal de emissores, meios, canais, receptores e contextos, independentemente das suas naturezas diferenciadas, comunicativa, artística, mediática, social, cultural, ou outras.

Assim sendo, torna-se absolutamente necessário reflectir, também, sobre essa natureza universal e filosófica das próprias linguagens, enquanto factores, quase autónomos, internos e externos das problemáticas comunicativas.

2.4. Quanto à natureza das linguagens.

A questão das linguagens é uma questão reconhecidamente difícil, senão impossível, pelo menos na perspectiva de algumas abordagens no âmbito da filosofia da linguagem e da comunicação, ou mesmo da sociolinguística e da sociologia da comunicação, sendo

sabido que quando as linguagens fazem parte do próprio objecto de estudo não se podem utilizar impunemente para descrever esse objecto, as suas formas e os fenómenos em que figuram sem que essas mesmas linguagens interfiram, forçosamente, nas tentativas de definição e caracterização em curso.

No entanto, no âmbito destas últimas, são conhecidos os trabalhos que têm equacionado os fenómenos condicionantes das linguagens enquanto instrumentos de poder e de estatuto social, destacando-se as abordagens de carácter sociolinguístico e sociopolítico que têm sido desenvolvidas por Chomsky, algumas das quais já citadas[266], bem como as abordagens sistémicas dos fenómenos comunicativos enquanto mecanismos selectivos, segregacionais e auto-referenciais dos agentes comunicativos, designadamente no que respeita à capacidade utilizadora das linguagens, logo tornados em factores de incomunicação, ou, pelo menos, de uma certa improbabilidade comunicativa, tal como nos foi apresentada por Niklas Luhmann[267], em confronto com as abordagens ideológicas da teoria e da prática das tecnologias, incluindo as da comunicação e das linguagens, tal como desenvolvidas por Jürgen Habermas[268], em contraponto, por sua vez, com as teses das tecnologias da «alienação» de Marcuse e da restante escola de Frankfurt[269], mas herdeiras das suas tradições ética, dialética e crítica.

No âmbito da filosofia da linguagem, Ludwig Wittgenstein foi talvez quem equacionou com maior profundidade e complexidade as múltiplas facetas desta questão, mas foi ele também quem, com a sua capacidade de atingir reduções precisas sobre os fenómenos e os factos estudados, terá resumido em «frases» mais simples alguns aspectos

---

[266] Ver Chomsky, 1986.
[267] Ver Luhmann, 1981-90.
[268] Ver Habermas, 1968.
[269] Ver Marcuse, 1964 e Israel, 1968.

fundamentais relacionados com os problemas das linguagens e da sua utilização, como sejam, por exemplo, os seus limites – decididamente, um dos nossos problemas mais assíduos.

"O limite da linguagem mostra-se na impossibilidade de descrever o facto que corresponde a uma frase (a sua tradução), sem repetir simplesmente a frase"[270].

No entanto é a própria utilização da palavra frase, uma das unidades significantes das línguas e das linguagens que tem de ser considerada em qualquer análise textual, sintagmática ou não, que aqui assume um valor metanarrativo de natureza aforística e metafórica, mas também com um sentido funcional e operacional, os quais nos podem abrir algumas «portas de percepção»[271] para a compreensão dos limites do problema e seu eventual processo de cognição. Aliás, apesar do seu cepticismo quanto às capacidades operacionais da linguagem, é o próprio Wittgenstein quem nos vai dando de vez em quando, por via da sua circunspecção, alguma pista para um eventual «entendimento» deste metaproblema e dos seus mecanismos funcionais, "Uma boa parábola refresca o entendimento"[272], não descurando a possibilidade real, embora paradoxalmente utópica na sua perspectiva, de que se processe algum tipo de aprendizagem nos processos narrativos e descritivos, "A compreensão da própria descrição já pressupõe que aprendeu alguma coisa"[273]. No entanto, esta possibilidade de aprendizagem fraseológica constitui, obviamente, um aspecto de grande importância para o problema central aqui em questão, podendo a observação do filósofo ser tomada como um indicador da presença de dimensões pedagógicas nas linguagens e nas suas frases, ou sintagmas, também num contexto da filosofia da linguagem, o qual não poderá deixar de abranger as linguagens fílmicas.

---

[270] Wittgenstein, 1914-51, p. 25.
[271] Por afinidade com o significado de 'abertura dos sentidos' dado à expressão por Huxley, 1954.
[272] Ib., p. 12.
[273] Wittgenstein, 1950-51, p. 79.

2.4.1. A linguagem como tradução dos factos.

Assim como é extraordinariamente interessante constatar que não se pode traduzir algo sem lhe retirar algo ou acrescentar algo, quer seja na forma de frases equivalentes, de legendas apostas, ou dobragens substitutas, é igualmente interessante verificar que Wittgenstein nos apresenta o próprio conceito de frase como a tradução de um facto. Prolongando este raciocínio, de modo a poder aplicá-lo aos problemas inerentes ao próprio conceito de tradução, verificamos que a tradução de qualquer frase ou texto constitui sempre uma nova construção narrativa, donde uma nova frase, logo um novo facto. Este aspecto da problemática, que só por si mereceria uma investigação à parte mas que não cabe aqui desenvolver, está na origem de alguns problemas etimológicos e epistemológicos relacionados com a definição de outros tantos conceitos fundamentais para a caracterização das linguagens em geral e das linguagens fílmicas em particular. Nas suas formas mais genéricas, a sua referenciação pode realmente ser feita com a ajuda dos trabalhos de sistematização teórica sobre os problemas da tradução, em geral, levados a cabo por Georges Mounin[274], mas mesmo no que respeita as suas formas mais específicas, podemos encontrar no trabalho deste linguista francês alguns equivalentes teóricos dos problemas que aqui pretendemos abordar, designadamente os que se prendem com a utilização e a tradução de conceitos fílmicos, ou veiculados por linguagens fílmicas, tal como se apresentam nas suas diferentes formas lexicais, denotativas e conotativas, à semelhança da problemática designada por Mounin como "Lexique, connotation et

[274] Mounin, 1963.

traduction"[275], seguindo, obviamente, na esteira das propostas já anteriormente desenvolvidas por Hjelmslev e Saussure[276]. A presença deste tipo de problemas tem-se feito notar essencialmente nos estudos de carácter semiótico e semiológico dos diferentes fenómenos mediáticos de significação fílmica, mas também nos estudos de carácter mais técnico e especificamente lexical, especialmente na medida em que a utilização de fontes e conceitos chave varia consoante a utilização de diferentes línguas para veiculação de diferentes textos, teorias e métodos, ou diferentes traduções de um mesmo texto-fonte, para a abordagem de um mesmo tipo de problemas. Os exemplos mais flagrantes desta problemática podem ser encontrados nas diferentes traduções dos trabalhos de Christian Metz[277], já referidos, ou de Roland Barthes[278] e Pasolini[279], como vimos para o termo «cinémi», ou até mesmo Huxley[280] e Orwell[281] com a impossibilidade de tradução conotativa dos seus neologismos que, no entanto, irão marcar um certo léxico comunicativo, onde se encontram dimensões e probabilidades de erros semânticos e conceptuais semelhantes às verificadas em Metz, mas, sobretudo, em algumas das traduções dos escritos de Eisenstein relacionados com as suas teorias da montagem, também já aqui abordados[282], cujos conceitos e respectivas correspondências, ou suas transposições para outras línguas têm dificultado o próprio trabalho de investigação, identificação e definição do que poderia ser uma linguagem fílmica, ou cinemática, ou cinematográfica e seus respectivos níveis, ou métodos, de articulação sintagmática e semântica, fazendo com que, também por esta ordem de razões, se utilize de forma mais

[275] Ib., pp. 144-168.
[276] Ver Hjelmslev, 1943 e Saussure, 1916.
[277] Ver Metz, 1968 a; b; c; e 1971 a; b; c.
[278] Ver Barthes, 1953; 1953-72 e nota do tradutor em 1961-71, pp. 7-11.
[279] Ver Pasolini, 1972; 1972-75; 1975.
[280] Ver Huxley, 1932 a; 1932b; 1932c.
[281] Ver Orwell, 1949 a; 1949b; 1949c.
[282] Ver Eisenstein, 1949 a; 1949b; 1949c.

cautelosa, mas também mais vaga, o plural da expressão, ou seja, a designação de linguagens fílmicas para todo o conjunto, diferenciado ou não, de sistemas de significação fílmica. De facto, este problema não se verifica só no campo dos estudos fílmicos e semióticos, mas estende-se a todo o campo da literatura comparada e das ciências literárias em geral, tornando por vezes difícil a definição rigorosa, em contextos específicos, de conceitos veiculados ao longo da história da humanidade, mas assiduamente repescados em iniciativas posteriores como formas de traduzir ou reproduzir, através da utilização contextualizada e descontextualizada das suas designações, novos factos e conceitos para os quais não se tenham ainda encontrado designações próprias. Este problema começa a manifestar-se também na, relativamente, nova esfera do tratamento das línguas e das linguagens por computador, quer no âmbito da tradução lexical, quer no âmbito da geração e processamento textuais e hipertextuais, bem como das suas aplicações linguísticas, como ficou patente nos trabalhos de introdução à linguística computacional organizados por Elisabete Ranchhod[283].

A história da comunicação humana e a própria história da humanidade confundem-se, assiduamente, com a história das suas linguagens, seus conteúdos, formas, tecnologias, códigos e respectivos problemas, sendo a nossa maior ou menor compreensão de qualquer desses percursos históricos e problemáticos profundamente condicionada pelo grau de conhecimento e domínio que tenhamos de todos os seus elementos, ou seja, do conhecimento que possamos adquirir e sistematizar sobre as múltiplas formas que assumem as diferentes linguagens, os seus elementos constituintes, as suas normas e os respectivos processos de gestação.

[283] Ranchhod, 2001.

Assim sendo, não se deverá estranhar que a abordagem desta parte do problema se situe essencialmente no campo formal e, de certo modo, tecnológico, pelo menos no que diz respeito à gestação: concepção, produção, realização, edição e difusão das linguagens fílmicas.

De facto, não estamos muito longe dos fenómenos que os formalistas russos constataram, enunciaram, sistematizaram e reconstruiram nos seus diferentes campos de actividade e que, para o caso do cinema, tiveram uma enorme importância para o desenvolvimento iconográfico e formal das linguagens fílmicas, mas também para a sua cognição, ou seja, para reconhecimento iconológico e semântico das suas múltiplas funções estruturais. Neste contexto, assumem particular importância os trabalhos de Kuleshov, Vertov, Pudovkin e Eisenstein ao nível das tecnologias e dos grafismos utilizados em contextos diferenciados de composição e montagem, assim como de Propp ao nível da descrição, identificação e composição cognitiva das funções dramáticas dos personagens e de outros elementos significantes da narrativa, mas também de Mayakovsky na articulação de uma prática poética, cuja essência, que foi transportada para certas formas de articulação das linguagens fílmicas, de Meyerhold na articulação dos espaços e tempos cénicos e de Bakhtin na articulação dialéctica do acto de elaboração da linguagem com o acto de construção do pensamento e dos respectivos actos cognitivos.

Neste contexto ainda, mesmo os aspectos mais profundamente relacionados com o teor das mensagens acabam por revelar uma importância formal que não pode ser, de modo algum, descartada já que assume só por si, como propõe Wittgenstein[284], uma certa dimensão cognitiva, embora, tal como foi apontado pelo próprio, essa dimensão possa apresentar um valor essencialmente utópico, em

[284] Wittgenstein, 1914-51; 1950-51.

função da grande dificuldade que as mensagens, ou as suas linguagens e frases, têm em traduzir a natureza e a universalidade dos factos.

2.4.2. A utopia da linguagem universal.

O título da obra de Roland Barthes, *Le Degré Zéro de l'Écriture*, torna-se impossível de ser traduzido, na abrangência total dos seus significados, para outra língua cujo vocábulo correspondente a «écriture» não traduza toda a carga polisémica que o autor lhe quis conferir. Este é o caso, por exemplo, da tradução desta obra para a língua sueca, em que é necessário recorrer ao conjunto de significados inerentes ao vocábulo sueco «litteratur»[285] para que haja alguma equivalência semântica entre o título original e o traduzido, com a consequência inevitável de interferir no teor dos factos a que a frase diz respeito, uma vez que Barthes utiliza para outros conjuntos de significados, presentes na mesma obra, o próprio vocábulo francês «littérature». Este exemplo, ilustra bem alguns dos aspectos da problemática anterior, mas por outro lado, é também Barthes que deixa a ideia de se poder fazer corresponder ao conjunto de significados do vocábulo «literatura» o conceito utópico de uma linguagem eventualmente universal: "La Littérature devient l'Utopie du langage."[286] O que é manifestamente difícil de conseguir, pelo menos no âmbito das linguagens escritas e verbais como elementos estruturantes da literatura, as quais se desmultiplicam em inúmeras formas e variantes de construção desse suposto conjunto universal e socio-global de significados, como, aliás, o próprio Barthes reconhece:

"Il y a donc une impasse de l'écriture, et c'est l'impasse de la société même : les écrivains d'aujourd'hui le sentent : pour eux, la recherche d'un non-style, ou d'un style

[285] Ver Barthes, 1953; 1953-72.

oral, d'un degré zéro ou d'un degré parlé de l'écriture, c'est en somme l'anticipation d'un état absolument homogène de la société; la plupart comprennent qu'il ne peut y avoir de langage universel en dehors d'une universalité concrète, et non plus mystique ou nominale, du monde civil. "[287]

De facto, ideia de que seria possível desenvolver algum tipo de linguagem universal, que se tornasse um veículo eficaz e inequívoco de troca de informação, comum a toda a humanidade tem sido uma utopia abordada em muitos e diferentes exercícios ao longo da história da humanidade, uns de carácter mais positivo, cognitivista, evolucionista e conceptualmente libertador, embora geograficamente delimitado, como é o caso da língua «apta para interpretar fielmente o pensamento» dos habitantes da ilha da *Utopia* de Thomas More[288] e outros de carácter mais negativo, retrógado e totalitário, numa perspectiva linguística, como poderá ser considerado o caso do «esperanto». No entanto, é bem possívell que tenha sido o século XX, talvez o período mais profícuo para este tipo de exercícios, muito provavelmente, pelo carácter socializante e globalizante que o mundo, no sentido de Giddens[289], e que o próprio conceito utópico de mundo, no sentido de Mattelart[290], assume como plataforma cumulativa de desenvolvimento tecnológico à escala planetária, mas, muito provavelmente também, pelo carácter catastrófico e mundial que tomaram alguns dos seus eventos socio-políticos mais marcantes, predispondo alguns dos seus intervenientes comunicativos para uma certa profetização da catástrofe global e totalitária em consequência desses mesmos eventos mas, eventualmente, preventiva de outros eventos vindouros de carácter semelhante. É de referir aqui, muito concretamente, o extraordinário sucesso que a língua inglesa tem registado como candidata ao sistema

---

[286] Ibidem, 1953-72, p.65.
[287] Ibidem, p. 64.
[288] More, 1516, p. 89.
[289] Ver Giddens, 1999.
[290] Ver Mattelart, 1999.

mais aproximado possível do que se poderia considerar uma linguagem universal. Este sucesso, que no caso específico do seu impacto no português, é deveras impressionante pelo curto espaço de tempo em que destronou a língua francesa como principal veículo condicionante de culturas, é um facto universal[291] e terá muito pouco a ver com os processos de aprendizagem escolar mais tradicionais, pelo menos no caso português, mas quase tudo com os processos mediáticos de cognição. No entanto, cabe aqui considerar, em termos culturais e cognitivos, até que ponto um certo conceito pragmático de universalidade, ou de uma certa necessidade dessa universalidade, se pode transformar numa concepção determinista, totalitária e uniformizante a partir dos mesmos pressupostos de universalidade.

a) A utopia da linguagem totalitária.

Algumas destas visões utópicas marcaram decididamente o imaginário comunicativo moderno, ao ponto de se constituirem em conceitos e até mesmo em instrumentos de linguagem quotidiana, de tal modo que deverão ser analisados mais aprofundadamente enquanto marcos simbólicos e/ou fictícios da nossa realidade comunicativa actual. Referimo-nos aqui, essencialmente, às obras *Brave New World* de Aldous Huxley e *Nineteen Eighty-Four*, ou *1984* como também é por vezes designada, de George Orwell, bem como aos conceitos nelas contidos de «hypnopaedia» e de «newspeak» respectivamente, assim como aos seus canais veiculadores preferenciais, auditivos e visuais e às suas funções cognitivas e pedagógicas, ou condicionantes. Poderíamos ainda referir outros conceitos igualmente marcantes nestas obras, mas menos susceptíveis de tradução e assimilação, tais como

[291] Ver Thody, 1995.

«Our Ford» e «Big Brother», uma vez que estes são exemplos paradigmáticos e realmente estigmatizantes da suposta homogeneização que através da língua e das linguagens podem sofrer os vários contextos culturais das utopias mais totalitárias e negativistas, aparentemente fictícias, sobre a globalização e uniformização de conteúdos e formas de comunicação. Convém, no entanto, rever de novo as anotações de Wittgenstein sobre *Cultura e Valor*[292], enquanto dimensões, de facto pedagógicas, das narrativas e das ficções como suportes dramatúrgicos (portanto atractivos) e conceptuais de outros conceitos que se lhes possam sobrepor:

"Nada é mais importante para nos ensinar a compreender os conceitos de que dispomos do que a construção de conceitos fictícios"[293].

Ou seja, estamos de novo a enfrentar problemas de meta-narratividade, quer numa perspectiva meta-histórica e meta-cultural, tal como se apresentam descritas nos enquadramentos histórico-narrativos de Hayden White[294], ou de Eric Hobsbawn[295], quer numa perspectiva ética, estética e cognitiva de metalinguagem, tal como se pode apresentar desenhada nos enquadramentos fragmentários e filosóficos de Nietzsche, por exemplo em *Ecce Homo*, ou *Assim Falou Zaratustra*, de Heidegger, por exemplo nas suas conferências sobre *A Origem da Obra de Arte*[296], mas sobretudo, nas concepções metacomunicativas ideológico-dialécticas já referidas de Mikhail Bakhtin[297] e semiótico-estruturais de Roman Jakobson[298].

Estes problemas são comuns à maior parte das linguagens mais elaboradas e, como veremos adiante, são bem característicos das

---

[292] Título da op. cit. de Wittgenstein, 1914-51, que não é do autor, mas sim de George Henrik von Wright que compilou as notas constantes postumamente.
[293] Ib., p.110.
[294] Ver White, 1973.
[295] Ver Hobsbawn, 1994.
[296] Ver também Magnus, 1970.
[297] Ver Bakhtin, 1929.
[298] Ver Jakobson, 1950-65, pp. 73-86.

linguagens fílmicas, quer nos seus problemas mais simples e concretos de materialidade plástica, quer nos seus contextos mais multifacetados e utópicos, totalitários ou libertadores.

b) A utopia da linguagem libertadora.

Um outro tipo de utopias, desta feita de carácter, aparentemente, bem mais optimista e libertador, é o que nos tem sido proposto pelas esferas industriais e mesmo teóricas que circundam os muitos contextos de comunicação tecnológica, audio – visual, multimedia, cibernética, hipertextual e, obviamente, fílmica.

Uma das propostas mais interessantes feitas nesta área é a que Pierre Lévy adianta, através do seu conceito de *Ideografia Dinâmica* «inaugurar» formas digitais, multimediáticas e interactivas de

"... uma escrita completamente nova: um instrumento de conhecimento e de pensamento que seja, também, e intrinsecamente, imagem animada." E " fazê-la renascer diversificando as suas formas e multiplicando os seus poderes.

Fazer da imagem animada uma tecnologia intelectual de corpo inteiro, é contribuir para a invenção de uma cultura informático-mediática crítica e imaginativa, criar uma outra via para além da sociedade do espectáculo, votada à cintilação sem memória da televisão, e à gestão «racional» por parte dos sistemas de informação"[299].

Há, no entanto, que reter aqui alguns conceitos-chave para esta proposta de nova linguagem, que, como já vimos, não são tão novos assim, pelo menos cada um por si. O primeiro é o conceito de imagem animada, que centraliza a atenção de Lévy enquanto veículo e «instrumento de conhecimento», o qual, sendo um dos principais conceitos, ou componente das linguagens fílmicas, não representa, de modo algum, como já vimos, a totalidade significante dessas

[299] Lévy, 1991, p. 14.

linguagens. O segundo é o próprio conceito de instrumento de conhecimento e de pensamento, o qual está presente no conceito anterior como atributo perceptivo intrínseco dessa forma de linguagem, o que prenuncia uma determinada dimensão pedagógica da mesma numa perspectiva construtivista e de metacognição do pensamento e da linguagem. O terceiro é o conceito de tecnologia intelectual inventiva como atributo evolutivo desta nova linguagem, podendo ser interessante, neste contexto, estabelecer alguma base comparativa entre este conceito e os conceitos de crítica ideológica subjacentes às abordagens da tecnologia como factor de condicionamento e constrangimento contra factor de desenvolvimento e libertação, respectivamente nas posturas de crítica alienatória e hermenêutica de Marcuse e Habermas, já referidas. Por último, os próprios conceitos de ideografia e de dinamismo e a sua espiral evolutiva de conflito e confronto, que já encontrámos em Eisenstein e, de algum modo em Metz, mas sobretudo em Mitry, enquanto factor de consciência psicológica, estética e cognitiva durante os processos perceptivos e interpretativos dos elementos fílmicos em movimento, ou seja o imagismo cinemático dos «cinemas».

Esta abordagem de Lévy é também a que mais facilmente se enquadra com a ideia «canónica» de utopia, ou seja, a visão positiva e desejável de um objectivo a atingir, ainda que longínquo e dificilmente tangível, como seria o caso de uma linguagem universal, liberta do domínio simultaneamente subjugador e constrangedor das línguas e autónoma das formas mais predominantes de escrita e de verbalidade. Assim como libertadora, ou pelo menos disruptora, dos sucessivos contextos de entropia e redundância espácio-temporal, como Prigogine afirma ser possível.

O próprio Lévy deixa este aspecto bem claro, "Utopia? Sim. Reivindicamos a Utopia em vez da preguiça e do «realismo» conformista"[300].

No entanto, para o aprofundamento do nosso problema, não é tanto o carácter utópico ou, tão só, hipotético de construção de uma nova linguagem que se apresenta como especialmente interessante, mas sim, as implicações que os conceitos acima apontados possam ter no âmbito mais restrito das linguagens fílmicas e das suas dimensões pedagógicas, ou seja, no provável desenvolvimento de mecanismos universais de construção cognitiva.

2.4.3. Universalidade das linguagens fílmicas.

Na sequência do que até aqui observámos sobre a natureza das linguagens, incluindo as linguagens fílmicas, é então possível delinear um conjunto de binómios implicativos e interactivos, os quais poderão assumir algumas características de especial interesse para o universo específico das linguagens fílmicas, quer como características da sua eventual universalidade, quer como indicadores das suas dimensões cognitivas e pedagógicas, as quais, numa perspectiva global, poderão assumir formas uniformizantes de aculturação. Esses binómios podem ser constituídos pela oposição estrutural e dinâmica de diferentes pares de conceitos perceptivo-cognitivos e mediático-culturais:

a) Imagem animada – Facto cinemático.

As implicações deste binómio no universo das linguagens fílmicas são bastante mais vastas do que a simples conjunção ou intersecção de

[300] Lévy, 1991, p. 14.

ambos os conceitos. Na realidade, encontram-se neste binómio todos os fenómenos já identificados de características perceptivas espácio-temporais, de consciencialização ilusória espaços e tempos «criativos» e de construção, ou cognição, narrativa a partir dos mecanismos de atracção em curso, ou seja das unidades mínimas significantes em movimento. Estes fenómenos são nitidamente de carácter universal e a sua assimilição prende-se muito mais com a capacidade de literacia cinematográfica, cinemática e fílmica dos diferentes receptores face a um determinado género ou paradigma comunicativo, do que com as suas características de diferenciação geo-linguística desses mesmos receptores. É assim que se justifica a enorme capacidade de assimilação narrativa por parte dos receptores face aos paradigmas dominantes de narratividade fílmica, tal como é o caso do chamado «paradigma clássico do cinema de Hollywood», facto que tem sido sobejamente demonstrado por diversos autores, mas sobretudo por David Bordwell, Janet Staiger e Kristin Thompson[301]. É também na evolução dos fenómenos deste binómio que melhor se entendem os raciocínios evolucionistas de Edgar Morin[302] sobre a «metamorfose do cinematógrafo em cinema» e o desabrochar encantatório do homem face a uma «realidade semi-imaginária», assim como a própria inclusão dos «mecanismos de ilusão fílmica» nos processos formativos das imagens da visão e da imaginação, como demonstra Pierre Francastel[303], na construção figurativa e universal do homem moderno e das suas sociedades, independentemente de estas serem mais ou menos técnicas e tecnológicas.

[301] Ver Bordwell & Staiger & Thompson, 1985.
[302] Ver Morin, 1956.
[303] Ver Francastel, 1959-68.

b) Instrumento de conhecimento – Construção cognitiva.

Do mesmo modo que no binómio anterior, alguns dos fenómenos que aqui se apresentam podem ser considerados como característicos de uma certa universalidade fílmica. Estão neste caso os fenómenos de conhecimento interno e de construção metacognitiva. Ou seja, do mesmo modo que os receptores ganham domínio sobre o seu universo de literacia fílmica, também os próprios meios ganham conhecimento e domínio do seu papel como instrumento de literacia, especialmente através dos mecanismos de repetição e de construção redundante das mensagens. Só que, se por um lado estes fenómenos ganham a sua razão de existência pelas suas características de universalidade, por outro lado, começamos a detectar aqui, exactamente nos mesmos fenómenos, os primeiros indícios de que estes se constituem simultaneamente em fenómenos de uniformização de plástica narrativa, mas, eventualmente, também em fenómenos de uniformização conceptual e intelectual, havendo aqui lugar para algumas das abordagens mais cépticas destes problemas, ainda que limitadas às perspectivas específicas de abordagem, como sejam a semiótica de Emílio Garroni[304], ou a social de Olivier Burgelin[305].

c) Tecnologia intelectual – Tecnologia alienante.

Neste binómio, que mais não é do que uma consequência dialéctica do anterior, cruzam-se os conceitos inventivos de Lévy[306], dos quais, o mais imagèticamente cristalizado será, provavelmente, o

[304] Ver Garroni, 1972.
[305] Burgelin, 1970.
[306] Lévy, 1991, pp. 87-131.

conceito de «hiperfilme»[307] na sua qualidade de matriz mental, o que torna inevitável a comparação com o conceito de MATRIX[308] e, até certo ponto, com os conceitos de «tecnologias ideologizantes de controlo» de Habermas, mas também, por confronto óbvio, com os conceitos individualizantes de Marcuse, assim como se cruzam, necessariamente, com o conceito de «improbabilidade sistémica de comunicação» de Luhmann, todos eles já referidos anteriormente, mas retomando aqui um papel central na identificação dos mecanismos uniformizantes dos processos comunicativos em geral e das linguagens fílmicas em particular. É óbvio, que neste binómio se concentram alguns dos aspectos mais problemáticos e absolutamente fundamentais para o entendimento global das características de comunicação universal, por um lado, e uniformizante, por outro, das linguagens fílmicas, pelo que a ele teremos que voltar assíduas vezes para compreendermos toda a complexidade dos nossos objectos de análise, não esquecendo os pressupostos cognitivos de Liev Vigotsky sobre a origem e a evolução distintas do pensamento e das línguagens[309], também referidos por Lévy como pressupostos de «pensamento e língua»[310], mas que na sua aplicação ao desenvolvimento metacognitivo de consciencialização construtiva das linguagens, têm uma relação dialéctica, a qual poderá assumir alternadamente características de universalidade e uniformização.

d) Ideografia – Imagismo.

De novo, fechando este círculo de conceitos caracterizantes do que pode ser considerado universal contra uniforme no contexto

[307] Ibidem, pp. 125-129.
[308] Wachowski & Wachowski, 1999.
[309] Ver Vigotsky, 1934.

comunicativo das linguagens fílmicas, deparamos com os conceitos fílmicos já bem referenciados de ideografia, ou grafismo de ideogramas de Lévy, mas sobretudo de Eisenstein[311], cruzados a vários níveis com conceitos literários, mas igualmente «ideográficos». Destes, salientamos aqui o «método» de construção de imagens poéticas, ou «imagismo» de Ezra Pound[312] e os conceitos visualizantes e integradores de espaço, tempo e movimento de Gilles Deleuze[313], aliás, transpostos para as linguagens fílmicas por métodos fragmentários de escrita cinematográfica, ou de argumento e guião, como bem o demonstram, de modo mais prático, Benoît Peeters[314] e Irwin Blacker[315], ou de modo mais reflexivo, o argumentista Jean-Claude Carriére[316] e o autor paradigmático por excelência do género «cine-romance» Alain Robbe-Grillet[317]. Assim teríamos, por um lado, a capacidade das linguagens fílmicas comunicarem ideias universalmente reconhecidas como tais, independentemente dos condicionalismos linguísticos que possam estar presentes noutras formas de comunicação escrita e verbal dominadas pelos receptores, já que as múltiplas formas de articulação ideográfica que se podem desenvolver no seio das linguagens fílmicas seriam suficientes para ultrapassar esses condicionalismos. Por outro lado, teríamos a necessidade de transpor a concepção desses ideogramas universais para formas específicas de escrita cinematográfica, ou seja, formas de articulação fílmica numa fase anterior à fase de registo cinematográfico, cujos veículos fundamentais seriam as línguas, as linguagens e os idiomas circunstanciados e limitados a contextos geográfico-culturais específicos. Este problema, que é verdadeiramente

---

[310] Lévy, op.cit., p. 88.
[311] Eisenstein, 1949[a], pp. 28-44.
[312] Pound, 1918-35, pp. 9-10; 1934, p. 20.
[313] Deleuze, 1983.
[314] Peeters, 1986, pp. 5-15.
[315] Blacker, 1986.
[316] Carriére, 1986, pp. 77-88.
[317] Robbe-Grillet, 1963, pp. 5-10 ; 1986, pp. 185-192.

um problema dialéctico das linguagens fílmicas, traduz de forma fiel o percurso cíclico destas linguagens entre o que se pode considerar serem estruturas libertadoras de literacia universal e estruturas condicionantes de uniformização de leituras.

Entre umas e outras, surgem por vezes outro tipo de fenómenos e de problemas que não conseguimos identificar em nenhum dos binómios anteriores e nem sempre conseguimos enquadrar nos contextos conceptuais até aqui abordados. Isto quer dizer que haverá também outro tipo de problemas comunicativos, os quais tocam seguramente o universo das linguagens fílmicas, que terão de ser abordados através de critérios diferentes dos que identificámos até aqui.

2.5 Outros Critérios.

Seria também possível enunciar alguns outros problemas e tentar referir os seus fenómenos de comunicação, os quais se diferenciam dos que já foram apontadas pelo seu carácter mais reservado quanto à capacidade de intervenção humana directa, perceptível, consciente e deliberada em relação a todos os factores dos respectivos processos de comunicação. Referimo-nos aqui essencialmente a formas de comunicação extra-sensorial e/ou transcendental que se realizam a outros níveis de interacção física e metafísica, sobre as quais os fenómenos do domínio consciente humano não exercem uma intervenção tão comum e contextualizável como acontece com os restantes fenómenos até aqui identificados e que, portanto, não constituem o objecto de estudo deste trabalho, mas que requerem, mesmo assim, alguma reflexão. Tal é, por exemplo, o caso de várias formas de microcomunicação que assentam em diferentes níveis de organização e estruturação comunicativas de células e partículas –

moleculares, atómicas, nucleares, plasmáticas – com aplicações físicas, genéticas, microbiológicas, etc...[318], mais do que mediáticas ou pedagógicas, mas que revelam alguma existência de formas específicas e, eventualmente, processos estruturados de comunicação, cujos elementos básicos e estruturais importaria investigar, tentando identificar padrões e critérios de classificação comunicativa, mas cujo domínio sai completamente fora do âmbito deste trabalho, ficando apenas a pista investigacional. É de reconhecer, no entanto, que têm sido elaboradas algumas tentativas de abordagem dos padrões da comunicação humana e mediática em interligação com padrões de outros tipos de comunicação, como acontece com o trabalho de Desmond Morris em relação à comunicação animal[319], mas haverá aqui, seguramente, campo para muito mais investigação e sobretudo mais diversificada, à semelhança do que já referimos para a obra entomológica de Jean-Henri Fabre, por exemplo[320].

No outro polo desta problemática, sujeita a critérios menos conhecidos, temos o caso da macrocomunicação, cujas formas assentam principalmente em diferentes níveis de organização de macrossistemas, de novo plasmáticos e, eventualmente, também biológicos, mas sobretudo metafísicos e cósmicos, ou cosmológicos e cosmogónicos, na sua generalidade, embora também geológicos, astrofísicos, astronómicos e antrópicos[321], cujas implicações comunicativas e cognitivas não são facilmente conciliáveis entre si nem, tão pouco, com os pressupostos do conhecimento científico actualmente existente em cada uma dessas áreas e noutras que só aparentemente lhes são distantes, como sejam a antropologia, a parapsicologia, a

[318] Ver Laborit, 1987; Prigogine, 1984.
[319] Ver Morris, 1982.
[320] Fabre, op.cit.
[321] Ver Gribbin, 1981.

estratégia militar, a religião, a cultura e a magia[322]. Ou seja, sabemos da existência de fenómenos comunicativos a estes níveis, mas só os conhecemos numa pequeníssima parte da sua extensão, assim como desconhecemos a natureza de grande parte dos elementos que os integram, assim como não sabemos reconhecer nem sistematizar as suas eventuais funções, pelo que não consideraremos estas formas de comunicação, embora se reconheça, de novo, que existe aqui um vasto campo de investigação por desbravar.

Queremos, no entanto, fazer aqui duas referências temáticas a problemas específicos, reconhecendo a considerável dimensão que alguns dos seus fenómenos atingem, especialmente quando interrelacionados com algumas formas de comunicação humana e mediática, designadamente fílmica.

Ambos os casos se situam nas temáticas da comunicação transcendental e ambos partilham fenómenos com características de religiosidade ou afins.

O primeiro caso, que poderíamos designar genericamente por «telecomunicação» ou «televisão», não fora a ampla utilização lexical destes termos para designar dois conceitos mediáticos de uso comum, diz respeito às formas de comunicação geralmente chamadas telepáticas e apresenta duas vertentes distintas.

A primeira, de enorme impacto mediático, especialmente televisivo, nos continentes americanos, mas também em crescendo no continente europeu, prende-se com o aparecimento e crescimento das diferentes confissões e seitas religiosas que cruzam formas de comunicação intrapessoal com a comunicação transcendental, especialmente em contextos mediáticos, fomentando a suposta comunicação entre indivíduos e entidades indefinidas e até mesmo «infinitas». Existem inúmeras formas de comunicação religiosa e

[322] Ver Manilowski, 1925-26; Pawells & Bergier, 1960.

transcendental que se integram neste grupo, umas de características mais consumistas e mediáticas[323] e outras de características mais fechadas, esotéricas e secretistas[324]. No grupo das primeiras deve chamar a nossa atenção o fenómeno de crescimento a todos os níveis das muitas e variadas confissões religiosas que se propagam essencialmente pela televisão, atingindo por vezes uma dimensão mediática extraordinária, combinando formas de comunicação intrapessoal, como a oração e a meditação refelexiva, com formas extremamente elaboradas de comunicação de massas, incluindo sofisticados mecanismos dramatúrgicos de narratividade, alguns dos quais já abordámos nas formas de comunicação falada e gestual. Nestes casos, existem sem qualquer lugar para dúvidas dimensões cognitivas e pedagógicas em número e peso suficientes para não poderem passar sem qualquer referência. Neste contexto, é interessante verificar que a maior parte destas formas de comunicação se desenvolveram a partir de modelos com origem nos países anglicanos, onde, apenas por curiosidade, valerá a pena referir que a palavra missa (mass) é a mesma que a palavra massa (mass), especialmente nos Estados Unidos da América do Norte, donde depois foram exportados para todo o mundo, em formatos predeterminados e muito semelhantes aos de outros géneros televisivos igualmente exportados em série. Poderíamos então dizer que os efeitos pedagógicos inerentes a tais formatos não terão passado despercebidos a essas entidades, embora se deva referir também o facto de a igreja católica já ter percebido muito cedo todo o potencial pedagógico das formas audio-visuais de comunicação, desde a rádio ao cinema, não descurando, porém, a adopção de alguns destes novos formatos para veicular as suas mensagens, justificando assim plenamente algumas das expressões utilizadas em determinados

[323] Ver Semedo, 1988.
[324] Ver Hutin, 1952.

contextos pelos seus próprios membros, senão vejamos: "Jesus, o meio, é a mensagem" e "Jesus decodificador" como máximas a serem explicadas aos cristãos no âmbito da *Comunicação Grupal Libertadora*[325], em colagem óbvia à máxima de McLuhan[326] e abrindo espaço a uma «nova» mediatização das linguagens «evangélicas» ou «pastorais»[327]. Parece claro que as relações entre comunicação e religião são, cada vez mais, um campo a pesquisar, quer quanto à tradição cristã de transmitir por todos os meios a «boa nova», quer quanto ao novo fenómeno da multiplicação mediática das seitas e confissões.

A segunda vertente destes fenómenos, ou caso, de «telecomunicação» mais ou menos esotérica tem componentes que aparentemente não se revestem de roupagens religiosas mas sim militares, contra-informativas e parapsicológicas, mas que no entanto, especialmente nas suas relações com os Media, nomeadamente com o Cinema, acabam por apresentar uma aura de auto-justificação quase religiosa. Encontram-se neste grupo toda a gama de «segredos» mais ou menos mediatizados pelo género de ficção científica, desde os chamados «OVNIS» e outros fenómenos extra-terrestres às próprias sociedades ou serviços que os investigam ou sobre eles se debruçam, as quais, em alguns casos, apresentam ligações surpreendentes quer ao mundo da investigação e da contra-informação militar, quer ao universo mediático[328], tornadas públicas muitas vezes por ex-agentes envolvidos nesses mesmos processos, quase sempre norte-americanos e com a «credibilidade» que lhes possa ser atribuída, mas sobretudo denotando, sem grande margem de dúvida, que existem instituições supostamente acima de qualquer suspeita, financiadas por dinheiros públicos, com capacidade informativa e contra-informativa, que se dedicam a este tipo

---

[325] Terrero, 1986, p. 263.
[326] McLuhan, 1964, pp. 7-21.
[327] Ver Soares & Puntel, 1983, pp. 211-214.
[328] Ver Hynek, 1977.

de actividades «investigativas» e comunicativas, designadamente no campo da telepatia e da chamada «visão remota», não sendo de modo algum claro quais são os resultados que possam ter obtido ou venham a obter com tais actividades[329], mas deixando transparecer indícios mediáticos suficientemente variados para que o interesse público sobre algumas destas matérias se vá mantendo aceso, embora assumindo formas eventualmente sectárias e difusas que, por vezes, não se diferenciam muito de algumas das formas mais assumidamente religiosas como as que referimos atrás[330]. A existência de implicações pedagógicas por parte destes fenómenos, que só poderão ser de origem mediática dada a rara existência de outros canais de veiculação para as suas mensagens, parece voltar a não oferecer grandes dúvidas. Note-se que não incluímos nesta referência nenhuma das instituições, essencialmente universitárias, que desenvolvem actividades de investigação científica no campo específico da parapsicologia e das suas implicações cognitivas[331], mas tão só os exemplos que, paradoxalmente contra a sua natureza, mais facilmente encontram alguma divulgação nos meios de comunicação de massas. No entanto e novamente, aqui fica apenas mais esta pista de investigação, não esquecendo que pelo menos até à derrocada política do «bloco de leste» e ao fim anunciado, mas não inteiramente verificado, do período de «guerra fria» alguns dos laboratórios mais importantes onde se desenvolvia algum tipo de experimentação e «investigação» nestas áreas ficavam na extinta União Soviética e tinham os seus equivalentes rivais nos serviços de informação militar e civil dos chamados «países aliados».

O segundo caso que valerá a pena ser aqui referenciado, é também do foro religioso ou meditativo, embora de reflexos mediáticos bastante distintos dos anteriores. Trata-se das manifestações de

---

[329] Ver McMoneagle, 2000.
[330] Ver casos STARGATE, Emmerich, 1994; 1996; http:,
[331] Ver European Journal of Parapsychology, Vol 15, 2000.

interesse que alguns Media ocidentais, designadamente o Cinema, têm desenvolvido pelo fenómeno budista, quer através do interesse directo das grandes produtoras, incluindo as de Hollywood, na produção de filmes sobre esta temática, quer através das manifestações mediáticas que algumas figuras de relevo do mundo do cinema têm produzido sobre o assunto. O fenómeno que aqui assume uma particular importância é exactamente o da divulgação de um tema, ou assunto, tradicionalmente arredado do enfoque central das culturas ocidentais, que repentinamente ganha foro de cidadania cultural e mediática, designadamente através da personalização dos aspectos conceptuais, que andam bem longe da herança conceptual europeia e ocidental, na figura do dirigente espiritual budista, o Dalai-Lama, quer por forma cinematográfica e fictícia[332], quer por forma literária e documental[333], o que não deixa de ser significante e que poderá de algum modo enquadrar-se no quadro referencial que designaremos por Pedagogia da Curiosidade, o qual anda muito próximo de uma certa concepção de Pedagogia Hereje, já anteriormente referida acerca da obra de Luís Buñuel[334] e que neste contexto é delineada ao próprio Dalai-Lama pelo seu entrevistador, o mesmíssimo argumentista de um número significativo de filmes marcadamente herejes realizados por Buñuel, ou seja Jean-Claude Carriére:

"Acrescento que como argumentista, como autor, é-me impossível viver em permanência nos bons sentimentos. Tenho de procurar em mim o vicioso e o criminoso. Como dizia Luis Buñuel, o bom argumentista deve matar todos os dias o pai, violar a mãe e trair a pátria. No seu trabalho, o pecado de intenção não existe e quando procura no fundo de si próprio, não é a calma que encontra mas, pelo contrário, o tumulto, a competição, a violência, o sangue. Por necessidade, ele é um inventor de crimes."[335]

---

[332] Caso dos filmes LITTLE BUDDHA, Bertolucci,1993; SEVEN YEARS IN TIBET, Anaud, 1997; KUNDUN, Scorcese, 1997.
[333] Ver Carriére, 1996.
[334] Ver Reia-Baptista, 1987.
[335] Carriére, op.cit, p. 28.

O que encontramos aqui, de forma perfeitamente sintetizada, é a confluência de um conjunto de fenómenos que não tendo todos uma origem de carácter mediático, antes pelo contrário já que a religião budista tibetana teria sido até recente data bem pouco exposta nos Media ocidentais, confluem para uma interligação de potencialidades comunicativas em que as formas de comunicação de uns se entrosam de modo quase orgânico com as formas de comunicação dos outros, formando uma espiral de heresia cultural, curiosidade mediática e consciência cognitiva, ou seja, um caso quase único de tecitura comunicativa em perfeita simbiose narrativa. Os efeitos pedagógicos desta estratégia estão bem à vista com o crescente consumo mediático em torno das facetas culturais, éticas e étnicas do fenómeno religioso budista. É, nitidamente, um caso a reter.

3. Síntese e quadro conceptual dos problemas comunicativos.

Deparámos até aqui, como tínhamos alertado na introdução a este trabalho, com uma vasta gama de problemas comunicativos de grande complexidade e diversidade, os quais se interrelacionam, de modo diferenciado e em vários campos, com problemáticas afins. Interessa-nos, sobretudo, reter aqui os conceitos que permitam enquadrar os processos de interrelacionamento entre problemáticas segundo critérios de coerência conceptual, não necessariamente ordenados cronologicamente, mas que permitam desenvolver abordagens processuais consequentes em termos de interrelacionamento fenomenológico e interacção dialéctica. Numa tentativa de síntese desses processos de relacionamento e interacção, os quais reflectem em termos comunicativos os graus de complexidade e de diversidade que caracterizam as linguagens fílmicas, é possível

elaborar o quadro conceptual que se transcreve adiante, sabendo, então, que o nosso principal problema de âmbito comunicativo, no contexto deste trabalho, consiste em conhecer qual a verdadeira dimensão da influência que as linguagens fílmicas podem exercer no conjunto dos meios comunicativos, seus canais, restantes linguagens e códigos, assim como nos respectivos receptores, logo, conhecer também a sua real dimensão pedagógica, nomeadamente através da presença de um determinado facto, que não sendo completamente novo nesta problemática, também ainda não fora reconhecido como facto de importância determinante para a mesma, o qual foi por nós identificado como o facto cinemático. Se este «facto», em conjunto com os mecanismos de montagem – a que poderemos então chamar «gramática universal fílmica», assume ou não uma dimensão aglutinadora e «dinâmica» de uma «ideografia» «universal» de comunicação é o que tentaremos descobrir num processo de verificação e análise junto de objectos, textos ou trechos mediáticos, seleccionados de acordo com a preconfiguração conceptual de estruturas informativas e comunicativas, isto é, num contexto interrelacionado de canais, linguagens e códigos, mediáticas e pedagógicas.

Problemas	Autores	Conceitos
Culturais e Narrativos	Lévi-Strauss	Estruturas Culturais
	Propp	Funções Estruturais: Dramatúrgicas e Narrativas
	Greimas	Actantes Narratológicos
Textuais	Barthes	Obras como Textos: Imagens/Sons/Textos
	Peirce / / Eco	Objectos, Signos e Estruturas Textuais: Abertas, Fechadas, Ausentes e Diluídas, ou Integradas
	Derrida	Gramaticalidade Textual: O Poder do Texto
de Linguagem	Chomsky	Gramaticalidade Universal: O Poder da Linguagem
	Jakobson	Metalinguagem Comunicativa
	Wittgenstein	Natureza da Linguagem – Como Impossibilidade Comunicativa
de Cultura Mediática	McLuhan	Cultura Mediática: «O Meio é a Mensagem»
	Balázs	Cultura Fílmica
	Nelson/Lévy	Hipercultura / Cibercultura Ideográfica
de Criação e Perceptividade	Prigogine	Dimensões Espácio-Temporais: Entropia/Equilíbrio/Estruturais/Dialécticos
	Arnheim	Perceptividade Artística e Fílmica
	Gombrich	Perceptividade Ilusória
Fílmicos I	Kuleshov	O Especificamente Fílmico I: «Efeito de Kuleshov»
	Pudovkin	Montagem Estrutural/Relacional: Leitmotiv, Espaço, Tempo e Discontinuidade Fílmica
	Eisenstein	Montagem de Atracções – Montagem Conceptual; Contraponto Fílmico
Fílmicos II	Pasolini	O Especificamente Fílmico II: «Cinemas» e «Monemas»
	Cohen-Séat / Metz	Facto Cinematográfico – Facto Fílmico / Discurso Fílmico
	Mitry	Facto de Consciência Psicológica: Estética, Real e Ilusória (ou Cinemática)

Fig. 3 – Quadro de síntese conceptual dos problemas comunicativo

IV. PROBLEMAS DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Desenvolver aqui um panorama descritivo dos problemas educativos, à semelhança do que foi feito para o campo das Ciências da Comunicação, seria completamente descabido, por várias razões, primeiro porque já foi feito em diversos contextos e ocasiões, mas sobretudo porque a sua abrangência epistemológica, num sentido mais lato, engloba uma grande parte do próprio campo da comunicação, daí resultando, como já referimos, o âmbito deste trabalho, pelo que tal descrição se tornaria extremamente redundante e supérflua em relação ao que já foi feito no capítulo anterior.

No entanto, pelas pistas pedagógicas que já fomos encontrando ao longo da descrição dos problemas comunicativos, torna-se de algum modo necessário abordar alguns dos problemas relacionados com o próprio conceito de Pedagogia, o qual, de acordo com os seus significados mais genéricos, nos parece, de facto, o mais adequado para designar o conjunto de problemas educativos que se cruzam com os problemas comunicativos e mediáticos aqui em estudo.

1. Da Pedagogia e das suas definições.

O campo da Pedagogia e dos seus conceitos é pelo menos tão vasto e problemático como o da Comunicação. No entanto, ao contrário do que se mostrou anteriormente para o campo da Comunicação, os problemas da Pedagogia poderão não ser sempre exactamente coincidentes com os das áreas do conhecimento que, geralmente, se designam por Ciências da Educação, especialmente se lhes for atribuído um sentido somativo de sectores parcelares do conhecimento, bem ao contrário do sentido mais profundo, integrador e inovador que propõe

Mialaret[1], cujo emparcelamento disciplinar condiciona, na práctica, o desenvolvimento de uma concepção aberta, dinâmica e dialéctica dos processos educativos e pedagógicos.

Assim, o conceito de Pedagogia que aqui nos interessa reter não é, fundamentalmente, o que se desenvolve a partir da origem etimológica do termo nem, tão pouco, o que se prende essencialmente com a sua componente instrutiva, ou seja, para utilizar uma das muitas definições lexicais, não vamos aqui considerar em primeiro plano: "the art, practice or profession of teaching" – segundo a definição de C. V. Good no *Dictionary of Education*, citada por Daniel Kallós e Eva –Mari Köhler no seu tabalho de interrogação e investigação sobre «o que é a pedagogia»[2], já que os processos educativos e pedagógicos que aqui estão em causa em causa não fazem parte de nenhuma actividade, profissional ou outra, definida como arte ou prática de ensino, mas sim como arte ou prática de comunicativa e de mediação informativa, a qual, nós identificamos, consequentemente, como prática de mediação de conhecimentos. De igual modo, também não são os pressupostos psicológicos do estudo dos processos educativos, com os seus objectivos predefenidos que aqui iremos abordar numa perspectiva pedagógica, pelo que também não é ao conceito de Pedagogia, para utilizar a definição lexical mais específica do *Dictionary of Psychological Terms*, como "study of educational goals and processes"[3] que aqui pretendemos utilizar, nem tão pouco alguns dos vários sentidos psicopedagógicos, ainda mais restritos do termo, embora seja bem provável que uma boa parte dos problemas por nós abordados se situe em áreas muito próximas de um certo conceito de psicopedagogia, como, por exemplo, o do *Vocabulaire de la psychopédagogie* de Lafont, "pedagogia baseada no conhecimento da criança em geral ou do adulto ..., no conhecimento individual e no estudo do meio em que evolui",

[1] Ver Mialaret, 1976.
[2] Kallós & Köhler, 1971, p. 8.
[3] Ibidem, p. 9.

o qual é citado por Mialaret[4] e por este desenvolvido, clarificado e completado, não só no âmbito do que considera ser o «esquema geral de uma situação de educação», mas levando também em consideração outros factores, designadamente os comunicativos, que assumem uma importância determinante em qualquer situação educativa, como fica bem demonstrado no seu modelo esquemático da «Psicopedagogia da Comunicação»[5]. O que temos a considerar é, então, um conceito amplo de Pedagogia, no qual cabem quaisquer processos educativos ou aprendentes, e aplicá-lo aos contextos em que as fontes, as mensagens, os canais e os meios de codificação e descodificação em que evoluem se tornam nos principais agentes transmissores de informação, logo de conhecimentos, logo pedagógicos, num contexto que, assim, se poderá designar, de facto, por Pedagogia da Comunicação.

Para podermos identificar melhor que tipo de contexto pedagógico é este e qual a amplitude do seu sentido, necessariamente mais lato do que restrito, talvez possamos utilizar, como que por absurdo, a delimitação proposta por Albano Estrela, embora artifical, segundo o próprio, para que se possa «verificar mais facilmente» qual o contexto dos problemas epistemológicos da Pedagogia:

"Se limitarmos a Pedagogia (artifício e facilidade operacional de análise) ao campo da acção educativa exercida por um agente ou por uma instituição de formação, reconhecidos estatutariamente enquanto tal, isto é, se restringirmos a Pedagogia ao âmbito do escolar e do paraescolar poderemos verificar mais facilmente ..."[6]

Exactamente o quê? – pois nesse contexto delimitado, seriam os problemas de âmbito «escolar» e «paraescolar» (embora fosse necessário definir aqui o que se entende por «paraescolar» já que todos os âmbitos mediáticos podem ser considerados como âmbitos paraescolares, de acordo com as concepções de Gagné, citando Gibson, sobre as formas

---

[4] Mialaret, 1987, p. 11.
[5] Ib., pp. 25-33; (Anexos, «Modelos», 2).
[6] Estrela, 1992, p. 15.

de «perceptual learning»[7]), daí resultando um certo conceito de «irredutibilidade pedagógica» centrado no que «é comunicado, ou se comunica» entre «agente» e «agido», ou seja, entre professor e aluno, o que daria um conceito estritamente «etológico» de Pedagogia, ou de Ciência da Educação»[8]. Obviamente, não é este conceito restrito de Pedagogia que aqui vamos utilizar, mas sim, tal como no esquema psicopedagógico de Mialaret, um conceito em que existem múltiplos «agentes» e múltiplos campos de codificação e descodificação, nos quais se processam, de igual modo, mensagens que implicam trocas de estímulos perceptivos e formativos, ou pelo menos aprendentes, ainda que não tenham sido concebidos como tal, mas não deixando por isso de poder ser considerados num contexto sistémico de variáveis educativas, utilizando aqui os conceitos de «variáveis sistémicas do acto educativo» de Ribeiro Gonçalves[9], essencialmente como «variáveis exógenas», mas também «endógenas», dos actos educativos que possam ter lugar no seio dos seus «exo-sistemas» e «hiper-sistemas» de comunicação e formação.

Algumas destas variáveis têm, no entanto, sido relacionadas directamente com problemas e fenómenos educativos muito concretos de «âmbito escolar», como acontece, por exemplo, com alguns fenómenos geralmente considerados como sinais de insucesso educativo, os quais, embora aparentando características globais não muito diferenciadas[10], têm sido objecto de algumas abordagens mediáticas, especialmente no caso português, considerando a dimensão de tais variáveis como «alarmantes»[11] e merecedoras de estudos específicos. Alguns destes estudos já se vinham realizando mesmo antes destas questões assumirem uma dimensão mediática, sendo de

---

[7] Gagné, 1970, pp. 72-73.
[8] Ibidem, pp. 15-16.
[9] Ribeiro Gonçalves, 1993, p. 46.
[10] Ver *Relatório Europeu sobre a Qualidade da Educação Escolar*, 2000.

salientar a abordagem elaborada por Ana Benavente sobre as diferentes «concepçõs políticas» do *Insucesso Escolar no Contexto Português*[12], na qual se faz uma certa análise dos conceitos «endógenos» e «exógenos» utilizados nas abordagens do referido fenómeno. Numa das suas vertentes – a vertente de análise causal, apresentam-se algumas variantes de modelos analíticos do problema, dos quais destacamos o que ali é designado por modelo «dialéctico», interrelacionando contextos escolares e extra-escolares[13]. O que encontramos aqui é um modelo, que num contexto relativamente diferente, porque predominantemente sociológico, não deixa de ser uma simplificação do modelo psicopedagógico de Mialaret, verificando-se, no entanto, que ambos sofrem uma influência determinante dos diferentes modelos comunicativos que se têm desenvolvido no campo das Ciências da Comunicação[14], o que só por si não demonstra nada, mas que num contexto interrerelacionado de variáveis endógenas e/ou exógenas e de intersecção de sistemas de fenómenos e problemas educativos e/ou comunicativos, respectivamente, demonstra bem a necessidade de ser tomado em consideração, neste trabalho, um conceito de Pedagogia tão amplo como o que propomos.

Neste contexto, aparentemente demasiado vasto, importa então recuperar algumas abordagens mais específicas da história, da práctica e da teoria pedagógica, ou seja, estratégias e propostas que, especialmente ao longo do mediático século XX, se têm preocupado directa ou indirectamente com a interrelação desses problemas.

---

[11] Ver *Diário de Notícias*, 6/6/2000, pp. 24-25; (Anexos, «Imprensa», 1).
[12] Ver Benavente, 1990.
[13] (Anexos, «Modelos», 2).
[14] (Anexos, «Modelos», 3-).

2. Estratégias Pedagógicas.

Sem outras preocupações de ordenamento cronológico, mas procurando seguir uma metodologia de ordenamento de critérios semelhante à que foi utilizada para os problemas da comunicação, consideramos ser relevante identificar aqui algumas das estratégias que, no contexto dos problemas referidos no ponto anterior, se apresentam como propostas mais adequadas para os equacionar.

Do mesmo modo como procedemos para os problemas da comunicação, poderíamos aqui adiantar uma classificação de critérios semelhante à já utilizada, considerando, como já referimos, um conjunto de problemas educativos equivalente ao conjunto de problemas comunicativos já abordados. Assim, poderíamos considerar, numa primeira abordagem, quatro tipos de critérios já nossos conhecidos: quanto ao números de intervenientes; quanto à natureza dos processos; quanto à natureza dos meios e canais; e quanto à natureza das linguagens. Esta divisão de critérios poderia, de facto, ser utilizada com alguma eficácia para a enunciação de problemas, porque a sua abrangência assegura a inclusão das variáveis endógenas e exógenas que possam assumir alguma importância comunicativa para o seu reconhecimento, assim como para a identificação de estratégias, essencialmente as de comunicação educativa, adequadas à sua abordagem e processamento, mas, como também já referimos, correríamos o risco de produzir um trabalho extremamente redundante em relação ao que já foi feito, especialmente se enunciados de forma igualmente exaustiva. No entanto, parece-nos importante verificar até que ponto algum desses critérios poderá propiciar o desenvolvimento de estratégias mais abrangentes e diversificadas do que os restantes, já que a abrangência e a diversidade dos problemas em causa é em si, reconhecidamente, um dos principais fenómenos que caracterizam

ambas as problemáticas. Assim sendo, também não manteremos a mesma ordem de enunciação.

2.1. Quanto ao número de intervenientes.

Não se justifica, neste contexto, classificar os problemas da educação em sub-categorias muito diferenciadas quanto ao número de intervenientes educativos, bastando apenas registar que todas as sub-categorias identificadas para os problemas da comunicação também aqui se verificam, sendo de realçar o facto de que também em todas elas se verifica, ou deveria verificar, uma certa concepção dialógica, quer platónica, no seu sentido mais lato, quer por afinidade com os pressupostos de Buber, já citados para os problemas comunicativos, mas que assumem aqui as suas dimensões mais determinantes. No entanto, há uma delas que assume uma dimensão bem mais importante do que todas as outras, a qual tem implicações pedagógicas de diversa ordem, mas sobretudo, de ordem comunicativa. Trata-se, obviamente, do tipo de educação contemporânea que poderíamos designar por educação de massas e dos problemas comunicativos que lhe são inerentes. De facto, ocorreu em muitos países, dos quais Portugal é um bom exemplo, uma mudança muito rápida de paradigma educativo quanto ao número de intervenientes, quer como emissores, quer como receptores. Esta mudança, para além de rápida, foi brusca e fragmentada, ou seja, nem sempre se terá passado de um paradigma de educação essencialmente interpessoal, ou de grupos, para um paradigma de massas de forma orgânica e estruturalmente evolutiva no que respeita aos conteúdos e ás suas formas de veiculação, o que, necessariamente, terá de provocar inúmeros problemas não resolvidos de cariz pedagógico ou comunicativo. Resumindo, de um ponto de vista

comunicativo, as formas contemporâneas de educação de massas não podem ter os mesmos objectivos nem as mesmas estratégias nem, muito menos, obter os mesmos efeitos, ou resultados, que as formas de educação, ainda nada distantes, interpessoal ou de grupos, embora nem sempre este facto seja globalmente compreendido. Neste contexto, apresenta-se como especialmente problemática uma certa indiferenciação de conceitos, meios e fins educativos, já que a um conceito relativamente generalizado e aceite de democratização da educação, correspondem necessariamente estratégias de massificação, ao nível da formação dos agentes intervenientes – receptores e emissores, embora os meios de veiculação educativa colocados ao dispor de uns e de outros pertençam ainda de forma substancial ao conceito de educação de grupos – a sala de aula, enquanto que os fins pressupostos por uns e por outros correspondem fundamentalmente ao conceito de educação interpessoal – o sucesso e a satisfação pessoal e individual. Parece-nos mais do que óbvio que não há qualquer forma possível de se poder equacionar este problema de forma positiva mantendo-se estes dados e pressupostos. No entanto, este problema tem sido abordado segundo diferentes perspectivas, por diversos autores que têm contribuído com o apuramento de alguns conceitos essenciais à sua eventual resolução, dos quais importa referenciar o conceito amplo e abrangente de *Cultura da Educação*[15], de Jerome Bruner, seio do qual, à semelhança do que já foi referido para os conceitos de cultura fílmica e mediática de Balázs, McLuhan, Monaco e Lévy, importa identificar qual o paradigma cultural e, neste caso, educativo que deverá corresponder a cada situação, ou processo, aqui mais no sentido que lhe dado por Antoine de La Garanderie[16], por mais problemáticos que sejam os seus componentes. De igual modo, importa

[15] Ver Bruner, 1996.
[16] Ver Garanderie, 1982.

salientar que as situações contemporâneas de educação como um fenómenos de massas têm forçosamente de ser encaradas como situações sintomáticas de liberdade e de direitos adquiridos, quer numa perspectiva evolutiva individual-cultural de condicionantes orgânicas de liberdade, dignidade e funcionalidade social, como faz Frederic Skinner[17], quer numa perspectiva de abertura, intervenção e tolerância democráticas, inerentes ao próprio conceito de educação de massas como processo pedagógico de cidadania, como fazem Karl Popper e Konrad Lorenz[18].

Continua, obviamente, a haver aqui um vasto campo e uma necessidade urgente de investigação. Mas entrar especificamente neste campo não faz parte dos objectivos deste trabalho, embora todos os aspectos aqui referidos não possam ser artificialmente isolados uns dos outros, designadamente no que respeita à determinação da natureza dos meios necessários para lidar com este tipo de problemas.

2.2. Quanto à natureza dos meios e canais.

Também neste campo se aplicam todas as categorias e sub-categorias, sem excepção, identificadas para os problemas da comunicação. Aliás, a existir um campo que possamos designar por Pedagogia da Comunicação, ele será, seguramente, bastante coincidente com o campo dos meios e dos canais de comunicação, bem como das variáveis pedagógicas que lhes possam estar directa ou indirectamente ligadas, englobando as suas múltiplas variáveis sistémicas, comunicativas e educativas, endógenas e exógenas de ambos os sistemas. No entanto, não podemos esquecer que este é o campo da

[17] Ver Skinner, B. F., 1971.
[18] Ver Popper, 1962; Popper & Lorenz, 1983; Bailey, 2000.

Comunicação Educativa por excelência, quer se trate duma perspectiva estritamente tecnológica mas evolutiva, como é o caso de Larry Cuban[19], ou estritamente operacional como em Percival & Ellington[20], quer se trate de uma perspectiva de integração curricular, como fazem Derek Rowntree[21] e Bento Duarte Silva[22], quer ainda como forma interligada de compreensão dos dois universos mediáticos, da comunicação e da educação, como fazem Geneviève Jacquinot para uma pedagogia da imagem[23] e Manuel Alvarado para o desenvolvimento de uma literacia audiovisual[24], ou Len Masterman e David Buckingham para uma aprendizagem global e aplicada dos Media em contextos educativos[25], ou ainda, numa perspectiva explícita de educação que toma em consideração as variáveis dos meios de comunicação, ou Media, como fazem Manuel Pinto e Jacques Gonnet[26]. Das diferentes estratégias e perspectivas de abordagem aqui referidas, há duas que se referem directamente ao caso português: B. D. Silva que analisa «as implicações do discurso audiovisual em contexto pedagógico» e M. Pinto (1998) que analisa «os usos, preferências e significados da televisão em distintos contextos de recepção».

Salientamos estes dois trabalhos por diferentes razões que se complementam. Assim, por um lado, o trabalho de B. D. Silva está mais próximo das abordagens que têm feito escola no campo da Comunicação e Tecnologia Educativas, analisando uma componente essencialmente instrumental e operacional da natureza dos meios, dos canais e dos seus discursos quando inseridos em contextos educativos, questionando as verdades «axiomáticas» sobre esta problemática que,

---

[19] Ver Cuban, 1986.
[20] Ver Percival & Ellington, 1988.
[21] Ver Rowntree, 1982.
[22] Silva, B. D., 1998.
[23] Ver Jacquinot, 1977; 1985.
[24] Ver Alvarado, 1992.
[25] Ver Masterman, 1985; Buckingham, 1990.
[26] Ver Pinto, 1988; 1998; Gonnet, 1997.

por vezes, se implantam de forma nem sempre devidamente fundamentada e que tocam facilmente nos dois extremos – mais optimista e mais pessimista – do posicionamento axiológico face aos supostos resultados da utilização dos meios tecnológicos, designadamente os audiovisuais, no ensino. Por outro lado, o trabalho de M. Pinto está mais próximo das abordagens que têm contribuído para a criação e desenvolvimento do conceito, ou campo, da Educação para os Media, analisando algumas das variáveis relacionadas com o fenómeno de «consumo televisivo» e os seus padrões de desenvolvimento e verificação junto de uma determinada população escolar, questionando também algumas das generalizações mais comuns sobre esta matéria, entre as quais se distingue a «que tende a representar as crianças como 'escravas' do pequeno ecrã». Salientamos estes dois trabalhos também porque eles ilustram um problema comum a uma boa parte dos trabalhos de investigação sobre estas matérias: a dificuldade em retirar conclusões inequívocas sobre as questões investigadas, ainda que as metodologias utilizadas assentem em estudos de carácter empírico, como acontece nestes dois casos, assumindo o trabalho de B. D. Silva um carácter mais quantitativo e o de M. Pinto um carácter mais qualitativo. De facto, embora não se possam comparar os contextos nem as problemáticas específicas nem, tão pouco, as metodologias ou, sequer os objectivos destes estudos, existe, no entanto, um factor condicionante do trabalho investigativo que está presente em ambos os casos. Esse factor prende-se com a existência de outras variáveis de carácter comunicativo, em sentido lato de comunicação cultural e sentido mais restrito de exposição intertextual, nos contextos da observação para além das variáveis estudadas, cuja eventual interferência nos dados observados e recolhidos não pode, em rigor, ser completamente isolada ou neutralizada. Aliás, este factor não só é comum a estes dois estudos,

como existem indicadores relativamente seguros da sua presença num bom número de estudos afins, em cada uma das especificidades, realizados noutros contextos e noutros países, como já referimos anteriormente. Estes dois trabalhos têm, no entanto, o grande mérito de demonstrar que é possível desenvolver estudos empíricos nestes domínios, contribuindo para um melhor conhecimento do campo e de algumas das suas variáveis, desde que as conclusões que se retiram levem em consideração a existência permanente das restantes variáveis referidas. Na realidade, as conclusões que ambos os investigadores retiram sobre os dados que recolheram e os casos que observaram, não só perfazem esses requisitos, como mostram estar ambos bem conscientes desse facto.

Assim, B. D. Silva conclui sobre as possíveis vantagens da utilização de meios audiovisuais na sala de aula em relação a um cenário de não utilização:

"Os resutados desta investigação, ao comparar-se o discurso desenvolvido na aula nos dois cenários pedagógicos, isto é, com mediação audiovisual e com mediação scripto-verbal, mostram que o audiovisual favorece formas de aprendizagem mais participativas, com os alunos a adoptarem um comportamento mais activo, através da maior utilização de actos da fala, bem como dos movimentos de estruturação e de reacção. Estes indicadores do diferente desempenho dos alunos, quando sujeitos à análise estatística do contraste entre os dois grupos de investigação, são estatisticamente significativos, permitindo que se possa afirmar que a utilização do audiovisual contribui para alterar, relativamente é certo, a natureza da relação comunicativa, pois tende a criar um contexto interactivo simétrico."[27]

No entanto, imediatamente antes, salientando alguns aspectos sobre o papel do aluno num dado contexto comunicativo-educativo, B. D. Silva tinha salvaguardado esta conclusão das eventuais dimensões que outras variáveis coexistentes nesse contexto pudessem assumir:

"Isto supõe, face às desigualdades naturais entre os agentes do processo educativo (de índole cognitivo, social, psicológico, etc.), que o aluno seja tratado como

sujeito, como parte activa do processo, podendo expressar as suas ideias, desejos, necessidades, etc. E, se tivermos em atenção a influência actual da escola «paralela», nomeadamente dos meios de comunicação social, entre os quais se destaca a televisão, pela estimativa que apresentámos com os alunos a dedicarem anualmente mais tempo ao visionamento da televisão do que à frequência da escola (1095 horas para a TV e 1050 horas para a escola), e os dados presentes por Planque (1971:47) quando calcula «que 80% da informação recolhida pelo aluno á feita fora da escola», damo-nos conta que a escola não é o único espaço de apreensão do saber e que o aluno cada vez menos é uma tábua rasa."[28]

Enquanto que M. Pinto, investigando outros contextos e com objectivos diferentes, obtem resultados bastante semelhantes e retira conclusões de natureza afim, especialmente no que respeita às reservas e às salvaguardas das mesmas:

"Ora, as crianças apesar de não constituírem a facha etária que mais tempo dedica aos programas televisivos, são provavelmente o grupo que desenvolve com o pequeno ecrã a relação mais complexa, dado o facto de se encontrarem numa fase decisiva de construção da sua própria identidade e de compreensão do mundo em que vivem.

O Tempo médio diário dedicado a essa actividade polissémica e multifacetada que vem a ser «ver televisão» representa porventura a vertente do quotidiano com a qual as crianças mais ocupam o seu tempo acordado, ressalvando, em tempo de aulas, as actividades lectivas*. Mas vimos já como as médias aritméticas, sendo embora um revelador importante de tendências e sintomas, são igualmente, em especial neste caso, um biombo que esconde importantes fenómenos de desvio relativamente às tendências centrais.

*Se considerarmos os 365 dias do ano ... na base de um ano lectivo de 40 semanas ... teremos, na melhor das hipóteses, um montante ... que dá 1000 horas anuais; relativamente à TV ... um valor arredondado de 199 minutos diários x 365 dias ... dá cerca de 1210 horas anuais."[29]

Assim, para além dos dados empíricos recolhidos por ambos os estudos em cada uma das suas especificidades, Silva num contexto de comunicação aplicada – mais concretamente o desenho de comunicação educativa e mesmo didáctica em função da utilização da comunicação

---

[27] Silva, B. D., op.cit., p.390.
[28] Ibidem.

audiovisual na situação de aula; e Pinto num contexto mais próximo da «educação para os media» – mais concretamente de conhecimento dos hábitos de consumo televisivo na infância, ficam também os seguintes aspectos que importa sublinhar:

Primeiro, a verificação em estudos diferentes, de âmbitos e objectivos diferentes, incidindo sobre casos e objectos diferenciados de análise, de um dado constante, o qual já se conhecia de estudos anteriores[30], demonstrando que existe uma exposição mediática, sobretudo televisiva, informativa e formativa, superior à exposição escolar que, forçosamente pela natureza diversificada dos meios, dos canais, das mensagens veiculadas e dos respectivos contextos culturais e pessoais de receptividade tem de implicar alguma aquisição de conhecimentos, a qual tem vindo a ser identificada por diferentes autores, já desde a década de 60, através de expressões como «escola paralela» ou «currículo paralelo» e outras afins[31].

Em segundo lugar, a constatação em ambos os estudos que os números recolhidos e as suas grandezas estatísticas não são suficientes para a descrição e a compreensão de todos os fenómenos em causa, cujas principais características são apontadas como polissémicas, multifacetadas e sobretudo de grande complexidade processual, sobretudo se os meios e os canais em questão assumirem formas de comunicação audiovisual.

Assim sendo, não nos restam grandes dúvidas sobre dois factos complementares, decorrentes das abordagens mais rigorosas sobre esta problemática (como, aliás, pensamos ser o caso dos dois estudos aqui apontados) e que se apresentam com características algo inexoráveis face ao prosseguimento deste trabalho. Por um lado, a convicção

---

[29] Pinto, 1998, p. 299.
[30] Ver Planque, 1971.
[31] Pinto, 1998, pp. 156-162; Silva, B.D., op.cit., pp. 169-172; Ver também Friedman, 1962; 1967; Tardy, 1966; Planque, 1971; Porcher, 1974; Campos, 1996.

reforçada de que a análise qualitativa, interpretativa e reflexiva destes problemas se configura como uma das metodologias mais adequadas à sua compreensão e investigação. Por outro lado, a convicção de que será no âmbito da natureza dos processos educativos que encontraremos as pistas pedagógicas mais adequadas de enquadramento e enfoque para o nosso principal problema – a natureza das dimensões pedagógicas da Comunicação, dos Media e das suas Linguagens.

2.3. Quanto à natureza dos processos.

Existe uma questão que ainda não foi respondida por qualquer dos estudos já apontados, provavelmente, porque essa questão não foi por eles colocada, pelo menos na sua forma mais explícita. A questão é esta: se por um lado podemos constatar, observando os diferentes estudos que têm abordado estes problemas, que em certos contextos explícitos de comunicação educativa existem vantagens na utilização de formas audiovisuais de comunicação e se, por outro lado, também podemos constatar que na grande maioria dos contextos de comunicação audiovisual que não são explicitamente educativos se desenvolvem fenómenos de alguma dimensão pedagógica, como sejam as capacidades de atenção, de percepção, de abstração, de associação e de retenção, então como é que se justifica que em muitos outros casos, quando é retirado um excerto textual de comunicação audiovisual e, aparentemente atractivo num contexto não-educativo, ao ser inserido num contexto educativo, o mesmo excerto textual ganha características imprevisíveis de rejeição receptiva? A resposta, ou parte dela, poderá residir no poder de atracção variável das linguagens comunicactivas em presença, em função dos seus contextos de inserção textual,

intertextual e de receptividade ou comunicabilidade em geral. No entanto, pensamos que, de algum modo, esta questão já foi colocada, embora sob outras formas, por várias escolas e movimentos pedagógicos que se têm preocupado com a natureza comunicativa dos processos educativos e pedagógicos e que aqui importa referenciar.

A primeira dessas referências prende-se com o próprio conceito de processo educativo ou da educação e que, face ao que já foi exposto, o qual deverá ser tão abrangente e global quanto os fenómenos que dele fazem parte. Neste sentido, é em Jerome Bruner que encontramos uma tal concepção de abrangência e globalidade como características intrínsecas do *Processo da Educação*[32], aliás contemporâneas e comparáveis aos conceitos de *Processo da Comunicação* de David Berlo[33] e que serão posteriormente desenvolvidos e aplicados a contextos socio-mediáticos por Jean Baudrillard[34] e Pierre Bourdieu[35], nos quais os valores de mediação e consumo assumem características surpreendentemente educativas e reprodutivas de atitudes e padrões de comportamento que só se podem compreender nas suas dimensões formativas globais, ética e estética, exactamente como Bruner já tinha previsto poder acontecer em todos os campos do conhecimento e em relação a todos os seus intervenientes. Obviamente, este conceito de processo de educação, ou pedagogia propriamente dita, no seu sentido mais global, como tudo o resto, não aparece do nada e é perfeitamente possível detectar as suas origens em épocas e contextos educativos tão distantes como os de Platão, ou, na sua «renascença» os de Leonardo, sendo igualmente possível detectar elos de ligação entre essas épocas, respectivos conceitos e estratégias processuais e alguns dos contextos

---

[32] Ver Bruner, 1960.
[33] Ver Berlo, 1960.
[34] Ver Baudrillard, 1970.
[35] Ver Bourdieu & Passeron, 1970.

de modernidade em que hoje nos inserimos, como mostram Duarte Costa Pereira e Francisco Gomes:

"Leonardo é, certamente, original na maneira como representa o conhecimento. Para além da conhecida forma especular da sua escrita, que pode ser apenas uma forma engenhosa de preservar as suas descobertas, ele adopta uma organização de textos e imagens que é, de facto, não linear e que tem a sua concretização contemporânea generalizada, não no papel mas no suporte mais sofisticado dos computadores e a que se dão nomes como hipertexto e hipermédia e que estão na base da arma mais importante da revolução conducente à Sociedade de Informação: o multimédia."[36]

Este salto, aparentemente, enorme no tempo e no espaço dos processos comunicativos, poderá não ser assim tão distendido no contexto dos processos cognitivos, podendo mesmo ser considerado como um exemplo, ainda segundo os mesmos autores, de "epistomologia construtivista muito *avant la lettre* ... com ... nítidas características de hipertextualiddae"[37], como que ligando conceitos cognitivos e formas comunicativas, de Gutenberg a Ted Nelson, significando portanto que os saltos processuais entre «galáxias» comunicativas e epistemológicas, ainda que disruptores e indutores de momentos de desequilíbrio e fragmentação, mas também de possibilidades de construção e desenvolvimento dialécticos, eventualmente espácio-temporais, segundo Prigogine, mas essencialmente culturais, metacognitivos e socio-evolutivos, não só são possíveis como são mesmo marcantes e até determinantes das formas contemporâneas de comunicação e cognição, designadamente as mediáticas e, sobretudo, as fílmicas, pelas características que já lhes identificámos.

E no entanto, a escola contemporânea, como sistema, designadamente ao nível das suas variáveis endógenas de formação, transmissão e reprodução, ainda mostra, muitas vezes, uma enorme relutância em lidar com este tipo fenómenos de rotura, tendendo a

---

[36] Costa Pereira, D.& Gomes, F., 1998, p. 42.

considerá-los como variáveis predominantemente exógenas e alienígenas dos processos de educação, em relação às quais seria possível passar incólume, desde que o sistema educativo estivesse munido de bons recursos materiais e humanos. Pensamos ser este um dos erros crassos da generalidade dos sistemas educativos das sociedades modernas e aí estão alguns indicadores diferenciados a demonstrá-lo, nuns países pelos níveis de iliteracia, insucesso e abandono, noutros pelos de insatisfação, disfuncionalidade e vandalismo – que é um sintoma de incompreensão do sistema.

E no entanto, também, existem trabalhos e reflexões pedagógicas sobre alguns destes problemas que poderiam apontar para outras soluções.

Assim, voltando ao conceito de processo de educação global de Bruner, verificamos que ele se interliga de forma quase directa com alguns dos pressupostos de aprendizagem geral já identificados por Comenius em 1657 na sua *Didáctica Magna ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*[38], designadamente o pressuposto de que é preciso ancorar as abstrações nas «coisas» ou nas «imagens das coisas» a que se reportam, assim como por Rousseau na sua proposta de praxis educativa em função da necessidade da descoberta, como no caso de 'Robinson Crusoé' e do «desejo de aprender» em *Émile*[39], mas também com a pedagogia da «actividade total» de Pestalozzi[40], depois desenvolvida por Montessori no seu método de construção activa dos mundos cognitivos por parte das crianças, enquanto primeiros agentes interessados nessa mesma construção[41], mas, sobretudo, em relação

---

[37] Ibidem, p. 44.
[38] Ver Piaget, 1957.
[39] Ver Rousseau, 1762b.
[40] Ver Egidius, 1973, pp. 121-126
[41] Lisboa, 1942, pp. 19-36, (esta referência à obra de Irene Lisboa justifica-se, não tanto pela profundidade com que é analisado o trabalho de Pestalozzi, ou, a seguir, de Decroly, mas principalmente pelo desconhecimento quase que generalizado que afecta a obra da própria autora, pioneira em Portugal no que respeita a alguns destes aspectos de inovação pedagógica).

directa com as concepções de Decroly sobre os «centros de interesse»[42] duma «escola pela vida para a vida»[43] numa perspectiva de aprendizagem global, de facto, com o mesmo tipo de preocupações que irão moldar o «método natural» da «pedagogia activa» de Célestin Freinet[44], que, como veremos, está na base de algumas abordagens muito próximas de possíveis conceitos parcelares em torno de uma eventual Pedagogia da Comunicação, seja na vertente mais reflexiva da «pedagogia do despertar» de Francine Best[45], ou na vertente mais pragmática e também mais mediática de uma «pedagogia da estrutura e da comunicação» de Bernard Collot[46]. É óbvio que não podemos esquecer os pressupostos construtivistas de Piaget, especialmente numa perspectiva evolutiva do «construtivismo dialéctico» mas também é óbvio, como tantas vezes tem se tem escrito e dito mas igualmente ignorado, que estes pressupostos não podem ser aplicados de forma mecanicista e descontextualizada, como bem o demonstrou Vigotsky, principalmente em relação aos processos de origem e desenvolvimento do pensamento e da linguagem[47], mas sim como pressupostos estruturais de construção epistemológica dos universos cognitivos concretos e abstractos, ou reais e imaginários, numa perspectiva de construção metodológica do imaginário como contexto mental, ou conceptual, de desenvolvimento dialéctico das múltiplas e diversificadas naturezas do homem e dos seus universos compreensivos e comunicativos, exactamente como Edgar Morin nos mostrou[48], assim como de compreensão e comunicação, numa perspectiva de construção das respectivas realidades de referentes reais e imaginários, de acordo com as observações de Watzlawick, já referidas.

---

[42] Ibidem, pp. 39-60.
[43] Château, pp. 284-297.
[44] Ver Freinet, 1961.
[45] Ver Best, 1973.
[46] Ver Collot, 1989.
[47] Vigotsky, 1934, pp. 11-39.

Para o fim ficaram duas referências que serão, em nossa opinião, as que cristalizam, de modo mais claro, os conceitos mais estruturantes das dimensões que se poderão desenvolver nos processos pedagógicos da comunicação.

Primeiro, a da «pedagogia aprendente» de Vigotsky, enquanto factor de construção metacognitiva para qualquer abordagem processual, especialmente na recuperação, ênfase e preservação das dimensões lúdicas como factores de aprendizagem e de construção de acções imaginárias de aprendizagem, ou, como Vigotsky sugeriu:

"A acção numa situação imaginária ensina a criança a dirigir o seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objectos ou pela situação que a afecta de imediato, mas também pelo significado dessa situação."[49]

Neste pequeno texto afirmativo, apesar de ele ter sido concebido em função dos significados específicos que o brinquedo pode assumir para as crianças de tenra idade, estão contidas algumas das dimensões mais importantes que se podem encontrar nas situações de mediação comunicativa, especialmente nas que se caracterizam por conterem um grande poder de atracção lúdica, como é o caso das que são veiculadas por linguagens fílmicas, seja em contexto cinematográfico, televisivo, ou computacional. Essas dimensões relacionam-se então, não somente com os objectos percebidos ao nível denotativo, ou seja, os «cinemas» e os seus equivalentes referidos, mas também e sobretudo com todos os significados possíveis relacionados com esses objectos, ou seja os seus significados referentes, quer ao nível conotativo e implicitamente imaginário, quer a segundo nível denotativo, construído e articulado a partir de uma actividade mental e associativa, contextual e intertextual própria dos receptores. E aqui poderá estar uma boa parte da resposta à questão que colocámos anteriormente sobre qual a razão de se perderem alguns dos atractivos das linguagens audiovisuais quando

[48] Ver Morin, 1977; 1980; 1986; 1991.

inseridas em contextos educativos – é que, muito provavelmente, terão perdido também os seus pressupostos de ludicidade perceptiva.

Por último, mas como corolário orgânico, das referências anteriores, é absolutamente necessário referir as concepções pedagógicas de Paulo Freire. É este autor, pensador e activista da pedagogia interventiva, construtiva, libertadora e em tudo, também, metacognitiva, que nos faz compreender uma das principais características dos processos pedagógicos em geral: a pedagogia como atributo humanista de uma actividade dialogante e comunicativa por excelência. Até Freire e apesar das abordagens que já referimos, habituámo-nos a encarar a pedagogia, essencialmente como um método de ensino, ou como a já anteriormente referida « art, practice or profession of teaching». Com Freire, a pedagogia só pode continuar a ser considerada como um método, se este for um método de aprendizagem, colocando o papel principal nos aprendentes e não nos ensinantes. Mas o que Freire nos mostrou, sobretudo, foi a natureza processual da pedagogia, dialéctica, dialogante, construtiva e interventiva ao nível da própria construção dos processos pedagógicos, ou seja, a pedagogia como parte integrante e atributiva de todo o processo, seus fins e seus meios, canais, mensagens e linguagens, ou seja, ainda, a pedagogia como conceito de meio feito mensagem e fim, que se estende desde o conceito mais global de «Pedagogia da Libertação» não contra, mas como complemento, contraponto e corolário da *Pedagogia do Oprimido*, aos conceitos de *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*, bem como, de outros conceitos seus sucedâneos que vão sendo aplicados a inúmeras situações práticas de intervenção pedagógica, como acontece, por exemplo, com o conceito de «Pedagogia do Desejo»[50] como elemento estruturante no desenvolvimento do *Projecto Axé* de reeducação de

---

[49] Vigotsky, 1930-35, p. 127.
[50] Em *Folha de S. Paulo*, 7/10/1996, cad. 3, p. 8.

crianças de rua na Bahía[51]. É também com Freire que, já relativamente cedo na sua obra[52], mais se aproximam os conceitos de pedagogia e de comunicação, considerando, inclusivamente, a natureza dos processos pedagógicos como parte integrante da natureza dos processos comunicativos e vice-versa, podendo, de facto, toda a sua obra ser considerada como um exemplo paradigmático de uma das vertentes da Pedagogia da Comunicação, ou como afirmou Marques de Melo:

"A Pedagogia de Paulo Freire é uma Pedagogia da Comunicação".[53]

Esta afirmação é tanto mais significativa quanto multifacetada nas suas cambiantes de significância, já que Marques de Melo foi um dos primeiros autores a utilizar a expressão «pedagogia da comunicação» mas para designar um outro domínio de actuação pedagógica, nomeadamente o da formação de jornalista e comunicadores profissionais[54], pelo que se regista aqui, também em função do papel que Paulo Freire desempenhou neste contexto, um dos primeiros sinais da evolução semântica que corresponde ao desenvolvimento desta expressão como conceito integrador dos problemas que nos propusemos caracterizar.

3. Síntese e quadro conceptual dos problemas pedagógicos.

À semelhança do que se fez para os problemas comunicativos, também no contexto dos problemas pedagógicos é possível elaborar algum trabalho de síntese sobre os conceitos que nos parecem essenciais para o enquadramento das abordagens mais significantes do possível campo da pedagogia da comunicação.

---

[51] Ver *Projecto Axé*, 1998a.; b.
[52] Ver Freire, 1968.
[53] Melo, 1980, p. 92.
[54] Ver Melo, 1974.

Assim sendo, propomos o estabelecimento de uma cadeia de conceitos que se nos apresentam com características de coerência conceptual, neste caso quase que de natureza evolutiva em termos de cognição comunicativa, mas sem ordenação cronológica, embora obedecendo a critérios de consequência fenomelogógica estrutural, interrelacionada e dialéctica, seguindo exactamente o mesmo tipo de critérios de síntese que adoptámos para os problemas comunicativos e que, de igual modo, servirão para observar e analisar os objectos seleccionados já referidos. Do mesmo modo como verificámos a não estanquecidade de conceitos para os problemas comunicativos, também aqui se regista uma grande permeabilbidade e até transmutabilidade de conceitos, sendo de salientar o facto de todos eles, pese embora as suas diferentes designações, reflectirem ainda que em grau diferenciado uma preocupação fundamental com o carácter processual, dinâmico e dialéctico dos problemas pedagógicos:

Problemas	**Autores**	**Conceitos**
Processuais	Bruner	Processo Cultural Educativo
Dialogantes	Buber	Pedagogia Dialógica
Cognitivistas	Vigotsky	Pedag. Aprendente e da Ludicidade
Construtivistas	Piaget	Construtivismo Dialéctico
	Morin	Construtivismo Imaginário
	Watzlawick	Construtivismo Metacognitivo
Interventivos	Popper	Pedagogia da Cidadania
	Freinet	Pedag. da Curiosidade e da Descoberta
	Freire	Pedag. da Liberdade, Autonomia e Desejo

Fig. 4 – Quadro de síntese conceptual dos problemas pedagógicos.

V. DELINEAÇÃO DE HIPÓTESES.

Como já vimos, este trabalho tem como objectivo geral detectar a presença de fenómenos de dimensão pedagógica que se encontrem presentes na generalidade dos processos mediáticos e verificar, em particular, algumas das características mais determinantes dessa presença nos Media, nos seus canais, nos seus agentes e nos seus discursos, tomando o caso hipotético das linguagens fílmicas e da sua utilização como exemplo específico mais apurado dessa dimensão pedagógica.

Como vimos, também, pela descrição dos principais problemas que se nos forma apresentando como particularmente sintomáticos, enquanto potenciais factores de conhecimento numa zona de intersecção das problemáticas da comunicação e da educação, encontrámos várias pistas de sequencialidade, mais do que de causalidade, que nos permitem, no entanto, estabelecer alguns enunciados sequenciais de raciocínio, que possam contribuir para um conhecimento mais aprofundado através da sistematização, do enquadramento e da classificação de alguns elementos dessas problemáticas.

Assim sendo, a tese a apresentar como resultado global deste estudo, assentará fundamentalmente na verificação de três hipóteses quanto à sua função estrutural e quanto à sua articulação sequencial, assim como na perspectivação de uma quarta hipótese sua subsequente, de aplicabilidade multidisciplinar e multifacetada, mas que não cabe aqui verificar, as quais passamos a enunciar:

1ª – A dimensão pedagógica dos media toma forma em torno de um conjunto de fenómenos mediáticos e comunicativos em geral que se

tornam constituintes dum campo mais vasto do conhecimento, o qual se poderá designar por Pedagogia da Comunicação.

Esta hipótese poderá ser verificada através da análise bibliográfica de outros trabalhos e abordagens que de modo diversificado e com diferentes objectivos traduzem a existência de um vasto conjunto de fenómenos, cuja principal característica comum consiste em poderem ser identificados como pertencendo a um sector de intersecção entre os campos da comunicação e da pedagogia, sistematizando os seus vectores estruturantes de acordo com as principais dimensões pedagógicas e comunicativas por si assumidas, daí resultando a possibilidade de se classificar esse sector como um campo autónomo do conhecimento, que se designará por Pedagogia da Comunicação.

2ª – A dimensão pedagógica dos media está presente em todos os processos mediáticos de comunicação e informação, independentemente da natureza formal e processual dos seus fenómenos, bem como do seu carácter de aplicabilidade comunicativa, pelo que, no contexto da Pedagogia da Comunicação, se poderá considerar esse conjunto de características intrínsecas dos fenómenos mediáticos como equivalentes às características de outros subcampos na intersecção da comunicação com a educação, conjunto esse que se poderá designar por Pedagogia dos Media.

Esta hipótese poderá ser verificada através da análise de exemplos diversificados, genéricos e específicos, de vários meios, canais, linguagens e discursos em diferentes contextos comunicativos onde possa ser identificada alguma dimensão com características pedagógicas, daí resultando a possibilidade de se classificar este conjunto de cararacterísticas como o subcampo da Pedagogia dos Media.

3ª – A dimensão pedagógica dos media assume características de extraordinária importância no caso do Cinema e das Linguagens Fílmicas, especialmente nos casos em que, em função da sua utilização, se registam fenómenos consideráveis de impacto receptivo, quer em relação aos géneros especificamente cinematográficos, quer em relação aos seus sucedâneos mediáticos e multimediáticos, quer ainda em relação a outros géneros narrativos, comunicativos e informativos, suportados por canais distintos, mas em que se verifica a utilização das linguagens fílmicas como factores determinantes de significação, atracção e de interesse junto dos receptores.

Esta hipótese poderá ser verificada através da selecção e análise de diferentes objectos mediáticos de narratividade comunicativa e informativa, em diferentes contextos discursivos, onde se possa identificar a presença de mecanismos de articulação específicos das linguagens fílmicas, bem como características fenomenológicas de dimensão pedagógica generalizada, daí resultando a possibilidade de se classificar esse tipo de características como um fenómeno generalizado de Pedagogia Fílmica.

Considerando a verificação sequencial e consequente destas três hipótese, será possível delinear a seguinte hipótese sua subsequente:

As linguagens fílmicas, apresentando-se como veículos privilegiados de divulgação e de atracção para a generalidade dos géneros comunicativos e informativos, quer de carácter localizado, quer de carácter globalizante, poderão tornar-se veículos potencialmente adequados à veiculação de alguns conteúdos específicos que sejam considerados como de especial importância em termos de comunicação, informação e formação de massas, tais como, por exemplo, as questões de carácter ambiental e intercultural que de forma crescente e, por

vezes trágica, vêm manifestando uma crescente frequência e importância de impactos acentuadamente globais, embora apresentem, amiúde e de modo igualmente acentuado, complexos conjuntos de características específicas, regionais e locais de fundamental importância para o seu equacionamento e compreensão.

Esta hipótese, subsequente, não será verificada por nós no âmbito deste trabalho, ficando apenas o seu enunciado como a mais importante pista investigacional que se nos apresenta como factor absolutamente necessário para o prosseguimento e aprofundamento de estudos neste possível campo de uma Pedagogia da Comunicação e possíveis subcampos de aplicabilidade de uma Pedagogia Fílmica a problemas de Comunicão Ambiental e de Comunicação Intercultural.

VI. QUESTÕES METODOLÓGICAS.

Como já se observou pela natureza dos problemas até aqui identificados, torna-se uma consequência lógica encarar já os próprios mecanismos da sua descrição e compreensão, como factores condicionantes da metodologia utilizada para analisar os fenómenos que os compõem. Por outro lado, a sua eventual dimensão pedagógica, se existe, será de tal modo complexa, abrangente e multidisciplinar que a sua investigação requer necessariamente uma abordagem metodológia capaz de lidar com tais características.

Assim, embora seja possível considerar diferentes tipos de abordagens metodológicas, quantitativas e qualitativas, em função do tipo de questões que se colocam, pensamos que para uma abordagem mais genérica, global (no sentido de considerar o maior número de facetas inerentes a cada questão) e interdisciplinar das questões aqui levantadas se torna mais adequada uma metodologia descritiva, interpretativa, dedutiva/indutiva, de análise textual dos fenómenos em estudo, não necessariamente de acordo com uma perspectiva estritamente semântica e fenomenológica, no sentido da fenomenologia pura e auto-explicativa de Husserl[1], porque não encara os fenómenos em causa como problemáticas que existam e se expliquem só por si, mas que, face à complexidade intrínseca dessas problemáticas, deverá tomar em consideração alguns dos pressupostos da fenomenologia interpretativa, numa perspectiva mais reflexiva e hermenêutica, bem mais próxima do sentido que Heidegger dá às «coisas» e ao âmbito das «coisas» ou das obras, assim como aos seus contextos explicativos[2], ou seja, neste nosso caso dos problemas mediáticos, de modo a analisar

[1] Ver Husserl, 1913.
[2] Ver Heidegger, 1936; 1962.

todas as facetas significantes dos fenómenos que lhes possam dizer respeito, textuais, intertextuais e contextuais.

Análise Descritiva como método de conhecimento filosófico (já vimos anteriormente como a natureza dos problemas aqui em estudo nos coloca num campo praticamente coincidente com o da filosofia da comunicação), nos sentidos de «descrição e aquisição» que lhe são dados por Bertrand Russell[3], porque se torna necessário conhecer a essência dos textos e os seus contextos comunicativos e mediáticos - que como já se viu são também históricos, culturais, sociais, éticos, estéticos e tecnológicos, entre outros - em que se desenvolvem determinado tipo de problemas da comunicação e do conhecimento, ou seja de comunicação cognitiva. Mas porque importa também conhecer o modo como os seus elementos estruturais e constituintes, assim como as estruturas em que se integram, funcionam numa perspectiva comunicativa global, decorrente das propostas de pensamento mediático desenvolvidas fundamentalmente por Marshall McLuhan[4], essa análise descritiva da natureza dos problemas e dos fenómenos passa necessariamente pela análise descritiva da natureza dos meios em que se desenvolvem, dos canais que os veiculam e das linguagens que os enformam, tal como aconteceu no capítulo em que elaborámos a descrição e a caracterização dos problemas.

Análise Interpretativa porque importa compreender a razão de ser desses fenómenos e problemas, analisando as suas relações estruturais de conteúdo e de forma e as funções pragmáticas e contextuais dos seus elementos mais significantes, designadamente no que respeita às suas funções pedagógicas. Utilizam-se aqui as metodologias de análise qualitativa já aplicadas no campo da Comunicação desde os estudos de Lasswell[5], aplicando o seu modelo de análise de conteúdo e o de

[3] Russell, 1912, pp. 25-32.
[4] McLuhan (1962) e (1964).
[5] Lasswell (1948).

Lazarsfeld[6], utilizando derivações dos seus conceitos metodológicos de aplicação didática da comunicação, bem como métodos de análise formal de descodificação textual, derivados ainda das análises interpretativas e textuais de McLuhan, tal como foram aplicados por Fiske[7] à leitura analítica de textos/obras mediáticas da cultura popular e, mais recentemente, desenvolvidos e aprofundados no âmbito do emergente campo de Estudos Culturais, tal como são propostos por Storey[8].

Análise Dedutiva/Indutiva porque se torna necessário chegar a contextos específicos de significação partindo dos contextos mais gerais que os integram, enquanto que, numa perspectiva de demonstração da veracidade das hipóteses apontadas, se torna necessário inferir, da presença e da funcionalidade identificadas nos elementos mais simples e concretos das estruturas estudadas, a existência de dimensões e funcionalidades pedagógicas mais abrangentes nos fenómenos e nos processos estudados.

Esta proposta metodológica terá de ser desenvolvida, essencialmente, numa perspectiva teórica, embora para as abordagens analíticas dos casos em estudo se tenham escolhido objectos concretos a observar, designadamente, formas isoladas de textos fílmicos, significantes nos géneros e nos paradigmas mais representativos dos contextos mediáticos e multimediáticos em causa, bem como casos concretos de codificação e descodificação de linguagens que com eles se relacionam.

Análise textual porque, como Barthes demonstrou, estamos rodeados de textos, ou melhor, tudo o que nos rodeia são textos passíveis de ser interpretados, assumindo formas diferentes e, essencialmente se essas formas corresponderem a mecanismos

---

[6] Lazarsfeld (1949).
[7] Fiske (1989).
[8] Storey (1996).

mediáticos de comunicação, constituintes de novos mitos narratológicos, ou «mitologias», em muitos aspectos formais semelhantes aos seus antepassados mais clássicos, mas, sobretudo, igualmente condicionantes da nossa capacidade de leitura e de compreensão das suas estruturas e significados[9]. Esta metodologia, já bem conhecida das ciências literárias, utilizando aqui o conceito de «ciência literária» tal como decorre do trabalho de sistematização reflexiva elaborado por Harry Järv em torno do conceito «litteraturvetenskap»[10], mas sobretudo conhecida como método de análise aplicado à investigação textual aprofundada no âmbito dos problemas da literatura comparada e, por afinidade, no âmbito dos estudos mediáticos comparados, tal como propostos e desenvolvidos por Barthes[11] e aplicados por Olsson & Heed, designadamente em termos de análise fílmica[12]. É essencialmente este método de análise, por vezes também designado por «close reading», que permite uma abordagem segmentada das estruturas dos textos mediáticos, possibilitando que o enfoque analítico se situe em pontos coincidentes, ou próximos, dos pontos fulcrais de significação articulados através dos mecanismos de montagem fílmica, inerentes à utilização das linguagens fílmicas, mesmo que tal se verifique em fragmentos textuais de diferente natureza mediática.

Um dos instrumentos essenciais para o desenvolvimento deste tipo de análises é o desenho de modelos analíticos que possibilitem a segmentação dos textos em análise nos seus diferentes elementos estruturais de significação, mas também a sua subcontextualização sintagmática e paradigmática em universos de compreensão mediática, textual e intertextual e de contextualização generalizada. Este desenho

---

[9] Ver Barthes, 1957.
[10] Järv, 1971, pp. 117-121.
[11] Ver Barthes, 1970a.
[12] Olsson & Heed, 1983.

e, sobretudo, o redesenho de modelos já anteriormente delineados, os quais correspondem às questões fundamentais das problemáticas em estudo, requer alguma complementaridade de novos de análise que correspondam à complexidade actual das questões abordadas e até de algum reordenamento dos seus elementos originais, num processo de reequacionamento e redefinição das próprias acções de abordagem analítica cujo método de elaboração pode ser considerado como muito próximo dos métodos heurísticos da História e da Filosofia, enquanto metodologia de construção de padrões de contextualização e entendimento processual dos fenómenos em estudo.

VII. MODELOS DE ANÁLISE

Uma das grandes dificuldades da ciência dos nossos dias é estabelecer conexões entre os vários ramos científicos, especialmente se estes se diferenciam quanto à sua natureza processual e metodológica. Ora como já vimos, por várias vezes neste trabalho, nos campos da comunicação e da educação cruzam-se conhecimentos, métodos e processos em número considerável e de características bem diferenciadas, os quais podem, com plena propriedade, ser abordados por diferentes ciências possuidoras de quadros conceptuais e modelos analíticos próprios, especificamente diferenciados entre si e, por vezes, até contraditórios.

Assim sendo, a principal questão que se coloca, neste momento, é saber se é possível utilizar algum modelo de análise que permita enquadrar os principais problemas que identificámos até aqui, relacionando os quadros conceptuais em que esses problemas foram referenciados, organizando, ordenando e sistematizando os principais elementos de significação comunicativa que possam ser apontados, de modo a que dessa sistematização possa resultar uma imagem holística, ou global, dos processos em que esses elementos participam, para que de modo heurístico possamos esquematizar as principais linhas de força desses processos e, finalmente, consigamos compreender, senão a totalidade, pelo menos a globalidade das suas dimensões, nomeadamente das suas dimensões pedagógicas.

Ao longo da história da comunicação são conhecidas várias tentativas de construção de modelos de características diferenciadas, para diferentes tipos de descrição e análise, com diferentes fins. Algumas dessas tentativas têm assumido um carácter de grande complexidade analítica, resultando também numa considerável complexidade esquemática, o que nem sempre é uma boa característica

para um modelo, já que geralmente se pretende que este seja um instrumento analítico e explicativo, mas também um instrumento capaz de gerar um processo de síntese e de simplificação.

No nosso caso, em que é suposto lidarmos com fenómenos que poderão assumir dimensões comunicativas e pedagógicas, torna-se absolutamente necessário que os modelos utilizados para analisar os agentes, os objectos e as variáveis presentes nesses fenómenos possam garantir o enquadramento adequado de todos os seus elementos ao longo de todo o processo em análise. Este requisito implica, então, que o modelo, ou os modelos a utilizar assumam duas características principais de representação processual, as quais permitam identificar todos os elementos significantes ao longo da circularidade do processo e permitam, também, contextualizar esses elementos em função de qualquer factor interveniente no processo, à semelhança do carácter de circularidade e de contextualização pedagógicas que se pressupõem existir noutros modelos, como por exemplo, nos modelos já considerados de Benavente e Mialaret[1]. Nem sempre sempre é fácil encontrar essas características, pelo menos na sua globalidade, num só modelo de comunicação, pelo que poderá ser necessário elaborar algum trabalho de síntese entre diferentes modelos.

Assim sendo, vejamos quais são os principais modelos que já foram criados e desenvolvidos no campo da comunicação, no seio dos quais é possível reconhecer algumas das características aqui apontadas.

O primeiro modelo a ser claramente delineado como um instrumento de estudo da comunicação processual terá sido, em 1948, o modelo de Harold Lasswell, o qual tem assumido algumas formas ligeiramente diferenciadas consoante as transcrições e as traduções que dele se têm feito, mas que, de um modo geral são semelhantes às que aqui se transcrevem:

---

[1] (Anexos, «Modelos», 2).

"Quem,
diz o quê,
por que canal,
a quem,
com que efeito?"[2]

ou,

"Quem
Diz o quê
Em que canal
A quem
Com que efeito?"[3]

Algumas destas pequenas diferenças («por que canal» - «em que canal») não têm, aparentemente, grande importância em si, mas se lhes atribuirmos características específicas de funcionalidade processual e de determinação contextual, então essas diferenças podem tornar-se em elementos distintos de análise. O próprio Lasswell foi quem se encarregou de explicitar alguns dos conceitos inerentes às questões constituintes do modelo por si proposto, em função da sua natureza processual e dos próprios objectivos do trabalho de análise:

"O estudo científico do processo da comunicação tende a centrar-se em torno de uma ou de outra destas questões. O ... «quem» ... (control analysis). O ... «diz o quê» ... (content analysis). O «por que canal» ... (media analysis). O «a quem» ... (audience analysis). E o «com que efeito» ... (effect analysis).

O interesse que devemos atribuir a tais distinções depende directamente do grau de refinamento que julgamos necessário em função de um objectivo científico ou administrativo preciso."[4]

De facto, a grande qualidade do modelo de Lasswell é a sua capacidade funcional de identificação dos elementos comunicativos,

---

[2] Lasswell, 1948, p. 147.
[3] Fiske, 1990, p. 49.
[4] Lasswell, op.cit. p. 147.

mas ao mesmo tempo em que se desenham boas potencialidades de contextualização se os objectivos analíticos para aí forem dirigidos. É na conjugação destas duas vertentes que algumas das pequenas diferenças entre as várias fórmulas podem assumir aspectos verdadeiramente importantes. Assim, enquanto que a expressão «por que canal», na concepção original de Lasswell, pode ser entendida essencialmente como «através de que canal», ou seja, numa perspectiva analítica dos Media estritamente identificadora dos canais utilizados, "a rádio, a imprensa, o cinema"[5], já a expressão «em que canal» deixa antever alguma possibilidade mais elaborada de contextualização. Esse trabalho de contextualização mais elaborado, mas sobretudo de objectivos mais abrangentes que o modelo de Lasswell permite aplicar, foi explicitado em 1958 por R. Braddock ao introduzir na fórmula original de Lasswell duas novas variáveis respeitantes à totalidade e, de algum modo, exteriores à linearidade do processo, mas fazendo parte do mesmo contexto processual – «Em que circunstâncias» e « Para que fins» e retirando do esquema linear inicial a variável «Com que efeito», sendo esta colocada como variável igualmente exterior e observante do processo[6].

A conjugação destas diferentes leituras sobre as potencialidades analíticas do modelo de Lasswell, com a nossa necessidade de contextualização processual comunicativa e pedagógica, permite-nos sintetizar uma proposta de modelo que, mantendo as características iniciais de simplicidade analítica, em função da sua linearidade e explicitando ainda mais as potencialidades de contextualização e finalização detectadas por Braddock, poderá assumir a seguinte forma, que passaremos a designar por Modelo Contextualizador da Pedagogia da Comunicação:

---

[5] Ibidem, p. 49.
[6] McQuail & Windahl, 1978, p. 17; (Anexos, «Modelos», 3).

Quem – diz o Quê – a Quem – Onde – Quando – Como – Porquê – e com que Efeito?

Fig. 5 – Modelo Contextualizador da Pedagogia da Comunicação.

Este modelo permite-nos identificar em cada processo a essência dos elementos mais significantes em termos de intervenção comunicativa e, eventualmente, pedagógica, através da explicitação das entidades emissoras, de facto, de informação e, eventualmente, das entidades receptoras inicialmente entendidas como tal, bem como das circunstâncias em que o fazem (onde, quando, como) – sendo que a análise apurada do factor «como» é em si um processo analítico de conteúdos e de formas, ao qual voltaremos – mas também nos permite, eventualmente, explicitar os objectivos do acto comunicativo (porquê) e os seus resultados, ou efeitos.

Uma crítica que poderíamos desde já dirigir a esta «nova» fórmula ligeiramente diferente do modelo de Lasswell é a de que não traz grandes novidades ao que já se sabia, exactamente como aconteceu com outras leituras e transcrições anteriores. No entanto, pensamos que este modelo contextualizador contem dois elementos novos que permitem a explicitação de dois tipos de dimensões diferentes absolutamente relevantes para os processos de comunicação em geral e para a explicitação das suas implicações pedagógicas em particular: trata-se, por um lado da explicitação das circunstâncias espácio-temporais da comunicação, quer ao nível da emissão, quer ao nível da transmissão e recepção, as quais são absolutamente essenciais à contextualização adequada das informações veiculadas, designadamente quanto à correcta interpretação das suas formas e conteúdos e, por outro lado, da própria explicitação dessas formas e

conteúdos, como já referimos, através da análise do factor «como», a qual, por sua vez, mais não é do que uma simbiose da análise de conteúdo, qualitativa e/ou quantitativa do factor «quê», com a análise formal dos meios e dos canais utililizados, que, como também já vimos, produzem e suportam discursos veiculados por linguagens, articuladas por códigos de gramaticalidades específicas referentes a esses canais e linguagens. O modelo de análise formal que se propõe é o que segue, o mais exaustivamente possível, o quadro sinóptico de meios, canais, linguagens e códigos da p.53, conjugando-o, para o caso das linguagens fílmicas, com o quadro de elementos de significação das linguagens fílmicas da p. 138, permitindo assim uma capacidade analítica suficientemente abrangente e diversificada que possa corresponder a todo o potencial significativo de conteúdos e de formas que está contido na expressão já referida de McLuhan «o meio é a mensagem», sendo de tomar em grande consideração, em termos de significância comunicativa, o facto de existir uma equiparação e equidistância absolutas entre conteúdos e formas, o que determina a igual importância, neste contexto, das actividades de análise de conteúdo e de análise formal., com a análise formal dos meios e dos canais utililizados, que, como também já vimos, produzem e suportam discursos veiculados por linguagens, articuladas por códigos de gramaticalidades específicas referentes a esses canais e linguagens.

Embora esta possibilidade de abrangência analítica formal e de conteúdos, a par da análise dos outros elementos de contextualização comunicativa, seja só por si um factor considerável de produção de conhecimentos sobre os fenómenos e respectivos processos em estudo, o que é um facto é que a complexidade e a diversidade desses mesmos fenómenos, também já sobejamente apontada, obriga-nos a considerar outros modelos de análise que assegurem de forma eventualmente cruzada a inclusão e a compreensão da globalidade e, se possível, da

totalidade dos elementos que os constituem, mas sobretudo da sua circularidade. Ora a utilização do modelo contextualizador, derivado da fórmula de Lasswell, não nos dá essa garantia, essencialmente porque continua a ser, basicamente, um modelo linear, não abrangendo uma boa parte dos fenómenos de circularidade comunicativa.

Assim sendo, torna-se necessário voltar a considerar modelos anteriores, designadamente aquele que primeiro esquematizou a própria linearidade do modelo de Lasswell, ou seja, o modelo de Shannon & Weaver de 1949[7].

Também no caso deste modelo, se têm produzido transcrições e traduções que apresentam ligeiras diferenças em relação à designação original ou ao posicionamento de alguns dos seus elementos, embora, na sua essência, mantenham as principais características de linearidade que o distinguem[8]. O mais interessante é, no entanto, verificar como alguns modelos posteriores, aparentemente mais desenvolvidos e, decididamente, bem mais complexos, acabam por poder ser reduzidos à essência linear e «matemática» detectada por Shannon & Weaver. Está neste caso, nitidamente, o Modelo perceptivo-significativo de George Gerbner, de 1956[9], o qual, independentemente da importância fundamental que alguns dos trabalhos do autor assumiram para a constituição de um corpo teórico da comunicação, designadamente no sector de intersecção entre a comunicação e a educação[10], não consegue sair da sua própria redoma de complexidade esquemática, mesmo quando sujeito a exemplificações e a modificações pragmáticas[11], devendo portanto ser considerado, não como um modelo autónomo, supostamente conceptual, mas como uma extensão «imaginativa» do modelo de Shannon & Weaver, como foi demonstrado

[7] Ver Shannon & Weaver, 1949.
[8] (Anexos, «Modelos», 4).
[9] (Anexos, «Modelos», 5).
[10] Ver Gerbner, 1967.

por John Fiske[12], sendo, no entanto, de reter o seu carácter dinâmico, o qual permite a combinação de vários elementos entre si quebrando, de certo modo, o carácter de linearidade absoluta, deixando assim antever uma abertura para a construção de modelos circulares.

Foi o que fez De Fleur em 1966[13], embora colocando como factor de centralidade comunicativa o elemento «Ruído», já identificado por Shannon & Weaver como factor exterior à linearidade do processo, em torno do qual se poderia fechar um círculo comunicativo, o que não deixa de ser problemático e, sobretudo, extraordinariamente limitativo em termos de abrangência analítica, dado que a esta centralidade não corresponde uma centralidade conceptual limitativa ou evolutiva dos processos comunicativos, como virá a acontecer com Luhmann[14], mas sim, um centro fulcral de carácter mecanicista e organizador dos processos comunicativos. No entanto, esta ideia de centralidade estava já presente nos trabalhos desenvolvidos por Wilbur Schramm em 1954[15], cujo principal modelo assenta nos pressupostos psicolinguistas de Charles Osgood[16], colocando as mensagens e as diferentes formas de estas serem codificadas/descodificadas como pontos periférico/centrais em torno dos quais se fecha um círculo interpretativo dessas mesmas mensagens[17]. Deste modo, não só se coloca a questão central da circularidade dos processos comunicativos, como também a questão, igualmente central e dialéctica da codificação/descodificação. No entanto, é esta contradição estrutural dialéctica que tem sido considerada como um dos principais factores de crítica aos modelos circulares, baseando-se numa concepção construtivista das funções cognitivas dos processos comunicativos, segundo a qual não seria

---

[11] (Anexos, Modelos», 6).
[12] Fiske, 1990, pp. 48-49, (Anexos, «Modelos», 5).
[13] (Anexos, «Modelos», 7).
[14] Ver Luhmann, 1981-90, pp. 127-154.
[15] Ver Schramm, 1954.
[16] Ver Osgood, 1953.

nunca possível voltar ao mesmo ponto do processo comunicativo, tendo portanto mais cabimento falar de uma dinâmica «em espiral» dos processos comunicativos do que da sua circularidade. Esta é a teoria que Frank Dance elaborou em 1967[18], baseando-se em Vigotsky, Luria, Bakhtin e Langer, para desenhar o seu modelo em espiral, ou «helical», cujas bases construtivistas do conhecimento lhe servem para procurar demonstrar que uma concepção circular da comunicação que pressuponha que se pode voltar, num círculo fechado, a um mesmo ponto onde se começou é uma analogia nitidamente errada. É óbvio que numa perspectiva cognitiva e filosófica Dance tem razão, mas numa perspectiva pragmática estritamente analítico-sintéctica, que é afinal do que se trata quando se procura desenhar um modelo, essa razão conceptual é praticamente ineficaz em termos de exaustividade analítica e de síntese esquemática[19], pelo que, se queremos desenhar um modelo que nos sirva como instrumento organizador dos elementos de análise e de síntese ao longo de todo o processo comunicativo, temos de voltar ao conceito de circularidade, não como analogia esquemática, mas como metáfora icónica do processo. No entanto, porque admitimos abertamente que Dance tem razão nos seus pressupostos construtivistas da comunicação e do conhecimento gerado nos seus processos, os quais têm origem, fundamentalmente, nos mecanismos opostos de codificação e descodificação de significados, então é preciso acautelar na circularidade do modelo a dinâmica de espiral cognitiva, ou seja, o facto de não se poder chegar, mesmo esquematicamente, não ao ponto inicial, mas ao significado original com que se iniciou o processo. Para tal, e porque se trata essencialmente de linguagens e dos significados nelas tranportados que aqui nos ocupamos, é necessário, de facto, voltar a dois conceitos já referidos anteriormente. Primeiro ao

[17] (Anexos, «Modelos», 7).
[18] Ver Dance, 1967.
[19] (Anexos, «Modelos», 3).

conceito de Jakobson que diferencia as linguagens e as suas mensagens em termos dos elementos comunicativos presentes num dado processo e em termos das funções assumidas por esses elementos nesse mesmo processo, diferenciando assim também diferentes tipos de linguagens quanto à sua funcionalidade de acção e cristalizando as funções referenciais e metalinguísticas no que Jakobson designou por «Linguagem Poética», ou das acções poéticas, ou, ainda, das mensagens poéticas, ou com significados poéticos[20], já que, como também já vimos, as linguagens mediáticas e muito especialmente as linguagens fílmicas são sistemas criadores e transportadores de significados de «acção poética», dramatúrgica e narratológica. Retemos aqui, quanto aos elementos constituintes da esquematização do processo, os conceitos de Jakobson como especialmente adequados à cristalização das funções de codificação e descodificação: «Remetente» que será o nosso Emissor; «Destinatário» que será o nosso Receptor; «Contacto» que será o nosso Canal; e os conceitos de «Contexto», «Mensagem» e «Código» que serão exactamente os mesmos. No que respeita às funções assumidas pelos vários elementos, ou agentes, intervenientes nos diferentes momentos dos processos comunicativos, retemos, fundamentalmente, as funções: «Metalinguística» como factor essencial de metacognição, como já vimos anteriormente; «Referencial», como factor fundamental de contextualização e de interligação ao modelo que designámos como modelo contextualizador da pedagogia da comunicação; e as funções «Emotiva» e «Poética» como factores fundamentais de geração e difusão de significados nos actos, ou acções comunicativas, muito particularmente na sua relação de actividade «poética» com o outro conceito que é essencial aqui retomar, isto é, o conceito de «Ludicidade» inerente à «Pedagogia Aprendente» de Vigotsky, assim como num

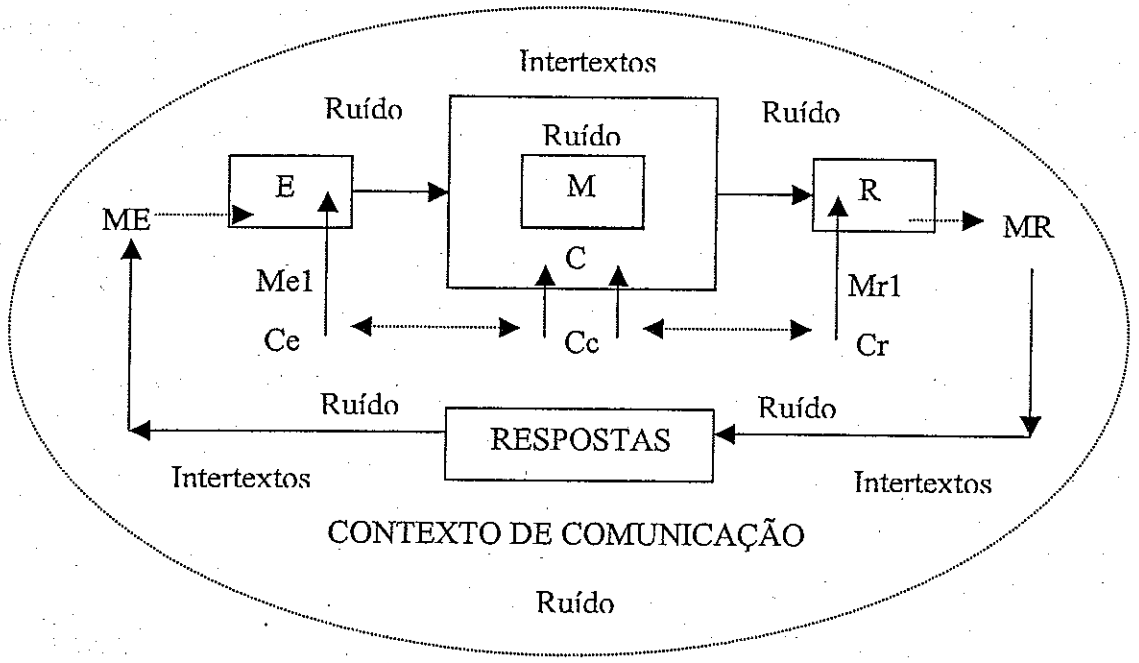
[20] Jakobson, 1950-65, pp. 118-131.

contexto de «Actividade Mediada» através de «signos e instrumentos»[21]. É este tipo de funções que, ao se desenvolverem nos processos comunicativos e mediáticos, ou de «actividade mediada», designadamente aqueles em que se utilizam as linguagens fílmicas, conferem um sentido moderno e actualíssimo às preocupações de Vigotsky sobre «a acção e o significado» do brinquedo no desenvolvimento pedagógico das crianças[22], nomeadamente no que se refere à possibilidade de separação entre «significados e objectos», ou «signos e instrumentos» para o nosso Receptor e «acções e significados» quer para o Receptor, quer para o Emissor. Esta possibilidade de separação funcional e dialéctica entre objectos e instrumentos, acções e significados, enquanto elementos processuais de comunicação é, quanto a nós, a chave que permite construir um modelo circular, de facto, mas que parte da simplicidade linear enquanto função «emotiva» geradora da comunicação, o qual alberga, na sua complexidade/funcionalidade referencial e metalinguística, contextual e intertextual[23], as diferenciações de codificação/descodificação existentes no processo, justificadoras do seu carácter de espiral, construtiva e cognitiva da comunicação. Daqui resulta o facto essencial em todo e qualquer processo comunicativo de nunca serem exactamente coincidentes as mensagens iniciais do Emissor com as mensagens mediadas pelo Canal nem com as mensagens que chegam ao receptor, nem, muito menos, com as mensagens que este faz chegar de novo ao Emissor como mecanismos de Resposta, ou de «feed-back», as quais deverão, no entanto ser consideradas como as verdadeiras mensagens finais, de facto, ou melhor ainda, como os novos pontos de

[21] Vigotsky, 1930-35, p. 71.
[22] Ibidem, pp. 126-133.
[23] O conceito de «Intertextualidade» aqui utilizado é, obviamente, derivado do conceito de Julia Kristeva, mas mais entendido na sua perspectiva evolutiva das linguagens e dos textos, como em Kristeva, 1969, pp. 319-337, assim como na perspectiva interventiva e formativa das linguagens e dos textos nas ideologias e nos sistemas de valores, como em Kristeva, 1974, pp. 57-98 e em Bakhtin, 1929.

partida para novos elos da espiral comunicativa e, neste termos, necessariamente cognitiva.

Juntando todos estes elementos e conferindo-lhes as exigências de «gramaticalidade universal» já apontadas anteriormente, pensamos ser razoável propor o seguinte Modelo Universal de Comunicação:



E – Emissor ; Ce – Códigos do Emissor ; Mel – Mensagem inicial do Emissor

C – Canal ; M – Mensagem do Canal ; Cc – Códigos do Canal

R – Receptor ; Cr – Códigos do Receptor ; Mr1 – Mensagem inicial do Receptor

MR – Mensagem, de facto, do Receptor ; ME – Mensagem, de facto, do Emissor

Fig. 6 – Modelo Universal de Comunicação.

Assim, conjugando este modelo universal com o modelo contextualizador anteriormente proposto, pensamos deter os instrumentos de trabalho necessários e suficientes para analisar todos os possíveis elementos que assumam alguma significância em todos os

fenómenos de qualquer processo mediático de comunicação. Parece-nos, no entanto, ser necessário explicitar as características dos elementos fundamentais de produção de significados nos processos comunicativos, ou seja, explicitar as características que distinguem os diferentes tipos de Códigos ao longo de todo e qualquer processo.

Em primeiro lugar temos, naturalmente, os Códigos do Emissor (Ce), que, na melhor das hipóteses, são coincidentes ou pelo menos semelhantes aos do Receptor (Cr), os quais, sendo essencialmente de tipo cultural, se podem classificar, mesmo assim em cinco categorias fundamentais:

Éticos ; Estéticos ; Semânticos ; Poéticos; Semióticos

Fig. 7 – Códigos do Emissor (Ce) e do Receptor (Cr)

Os códigos Éticos determinam essencialmente o valor das «coisas» e os seus conteúdos em função desse valor, quer para o Emissor, quer para o Receptor. Sendo estes códigos claramente marcados ideologicamente e extremamente condicionados pelas intertextualidades formativas a que o Emissor e o Receptor estiveram e estão sujeitos, não será de estranhar que já a este nível se possam registar acentuadas diferenças culturais que condicionem o seu entendimento do «bem e do mal» nas mensagens do processo.

Os códigos Estéticos determinam essencialmente a forma das «coisas» que será básicamente a mesma para ambos (E + R), em termos de dimensões físicas e plásticas das «coisas», dos seus objectos, instrumentos e sinais, mas já o não será em termos de interpretação das dimensões desses elementos como indicadores culturais de

«harmonia e desarmonia» nas mensagens do processo. Enquanto que os códigos éticos são marcadamente ideológicos e sujeitos a influências intertextuais, os códigos estéticos são essencialmente condicionados por factores geracionais, de pertença grupal e de identificação intertextual directa e até mesmo consumista, variáveis mais do que suficientes que podem contribuir para que o Emissor e o Receptor se coloquem em campos estéticos ou «gostos» diferentes .

Os códigos Semânticos determinam essencialmente o significado das «coisas», dos seus objectos, instrumentos e sinais, tranformando-os em signos. São claramente diferenciados para o Emissor e para o Receptor, uma vez que são a resultante directa dos dois grupos de códigos anteriores mais as suas características (E + R) de literacia mediática, textual e intertextual, as quais podem ter sofrido percursos formativos bem diferentes.

Os códigos Poéticos determinam essencialmente a acção «emotiva» de comunicar as coisas. São eles que determinam se um agente, potencialmente Emissor, toma de facto a decisão de iniciar um processo comunicativo (Me1), produzindo «coisas», objectos, textos e obras, assim como determinam se um agente, eventualmente receptor, aceita tornar-se de facto receptáculo das «coisas» (Mr1), constituindo-se em Receptor e, por sua vez, se decide responder em função das «coisas» recebidas, tomando então a acção «emotiva» de produzir respostas (MR) e tornando-se ele próprio num novo «Emissor», que talvez possa fazer chegar ao Emissor inicial a sua mensagem, a qual, se este decidir recebê-la e, sobretudo, percebê-la, se pode transformar na verdadeira Mensagem do Emissor (ME), dado que é a única, em sentido pragmático, que é verificável num conjunto coerente e delimitado de códigos, nomeadamente os Códigos do Emissor (Ce), fechando assim, aparentemente, um círculo comunicativo ou iniciando uma nova fase da espiral comunicativa. É obviamente difícil diferenciar estes códigos

quanto à sua funcionalidade activa junto do Emissor e do Receptor, dado que são condicionados por um grande e variado número de factores sociológicos e psicológicos, como vimos em Gay[24], endógenos e exógenos ao próprio processo comunicativo. Um Receptor poderá decidir, por exemplo, que não responde a uma determinada mensagem apenas pelo facto de que está com dor de cabeça, no entanto, não poderemos esquecer que a sua «acção», ou falta dela, será quase sempre avaliada sem levar em linha de conta a maior parte desses factores que a condicionam.

Por fim, os códigos Semióticos determinam essencialmente as formas de representação das «coisas», não tanto no sentido harmonioso dos códigos estéticos, mas principalmente no sentido mimético de todos os textos, intertextos e contextos e até dos próprios códigos ou da sua consciência, os quais formam as bagagens culturais do Emissor e do Receptor. Digamos que os códigos Semióticos estão para os restantes códigos até aqui explicitados como os mecanismos de Montagem estão para os restantes mecanismos de significação fílmica e cinematográfica. É recorrendo a eles, por fim, que se ultima a construção derradeira das Mensagens e das Respostas, tentando em manobras de previsão «referencial», «montar» ou «editar» o maior número possível de elementos supostamente coincidentes, senão com os dos universos culturais do Emissor e do Receptor, pelo menos com a sua antevisão mimética.

A complicar estas manobras de antevisão e acção mais ou menos mimética dos diferentes universos culturais, está o facto de ainda existir mais um grupo de códigos autónomos no processo, os quais irão condicionar mais uma vez os conteúdos e as formas das mensagens enviadas e que deverão ser minimamente dominados pelo Emissor e pelo Receptor para que se estabeleça alguma hipótese de comunicação.

---

[24] (Anexos, «Modelos», 1).

Trata-se, naturalmente, dos códigos mediáticos e do Canal (Cc), os quais se podem dividir em três grandes grupos, dois essencialmente respeitantes aos meios (infra-estruturais e supra-estruturais) e um essencialmente respeitante ao canal (estruturais), podendo ainda cada um destes grupos de subdividir-se em dois subgrupos de códigos de carácter mais funcional:

Infra-Estruturais ; Estruturais ; Supra-Estruturais

Fig. 8 – Códigos dos Meios e dos Canais

Os códigos Infra-Estruturais dizem respeito ao conjunto das normas explícitas e implícitas que regulam os procedimentos comunicativos no seio dos meios utilizados e que são, essencialmente, de carácter material e físico, por um lado, e técnico ou tecnológico, por outro. Em ambos os grupos tem fundamental importância o domínio das relações de produção quer ao nível do investimento nos recursos materiais com a consequente detenção e controlo dos meios físicos de produção comunicativa, quer ao nível do investimento nos recursos humanos com o consequente domínio e controlo dos respectivos processos técnicos e tecnológicos que, cada vez mais, integram predominantemente toda a base infra-estrutural dos Media. O domínio dos códigos com que se articulam estas esferas de produção mediática é obviamente determinante para o Emissor, a fim de conhecer os caminhos a trilhar quanto aos mecanismos difusores da Mensagem, especialmente na perspectiva de poder manter o controlo da mesma durante a maior parte possível do seu percurso mediático. O domínio destes códigos não é, aparentemente, tão determinante para o Receptor,

pelo menos quanto à formação da sua capacidade de leitura mediática, mas de facto, a vulgar falta de domínio destes mesmos códigos por parte do Receptor condiciona de modo quase irreversível a sua capacidade de Resposta e limita sobretudo a sua possibilidade de transformação em Emissor de facto.

Os códigos Estruturais dizem essencialmente respeito ao Canal, podendo ser considerados como os Códigos do Canal (Cc) propriamente ditos. Estes códigos podem agrupar-se em normas de procedimento gramatical, ou sintagmático, incidindo principalmente na construção e na articulação de frases e discursos de acordo com o conjunto de linguagens suportado pelo canal, cujos códigos linguísticos específicos (dos quais, os principais stão indicados no Quadro sinóptico de Meios, Canais, Linguagens e Códigos da p. 53) sofrem as limitações impostas pelas normas discursivas vigentes no canal, assim como se podem agrupar em normas de procedimento textual e narratológico, de acordo com modelos e padrões de construção textual articulados mais diferenciadamente ou mais uniformemente quanto à extensão e à compreensão dos seus elementos narrativos e das suas funções, assim como da sua estruturação textual. Podemos dizer, que os canais e os seus códigos, condicionam as estruturas dos textos que por eles devem ser suportados, requerendo basicamente as mesmas capacidades de literacia para os procedimentos de codificação como para os de descodificação, excepto num contexto específico. O contexto de gestação e desenvolvimento dos mecanismos de ilusão narrativa, ou cinemática para o caso das linguagens fílmicas. Neste contexto o Emissor procura exercer o domínio dos mecanismos de codificação ilusória, designadamente de continuidade espácio-temporal, ou «raccord», pressupondo que o Receptor não vai identificar alguns desses mecanismos indutores de ilusão narrativa, sob pena de, sendo identificados na sua descodificação, a descontrução específica e isolada

desses mecanismos assumir proporções de importância ascendente e mecanicista sobre a própria leitura diegética e consequente recepção da suposta narratologia dos discursos e dos textos canalizados. Por outro lado, o domínio destes códigos de construção textual pode constituir a única defesa do receptor contra processos de consumo mediático alienante em que a leitura e a interpretação dos textos se processa única e exclusivamente em função da assimiliação de mecanismos automatizados dessa mesma leitura e de condicionamento da sua interpretação.

Os códigos Supra-Estruturais dizem de novo respeito ao conjunto das normas que vigoram no seio das texturas mediáticas e podem igualmente dividir-se em dois grupos distintos: os paradigmáticos e os pragmáticos. Os códigos paradigmáticos são utilizados para articular o conjunto de dogmas, doutrinas e géneros que formam o corpo canónico das narrativas dominantes, assim como podem ser utilizados para corromper esse corpo através de incursões heréticas no interior dos dogmas de articulação narrativa e, eventualmente, da progressiva substituição dos paradigmas dominantes e vigentes. No entanto, é absolutamente necessário, para que funcionem como códigos canónicos ou códigos heréticos, que o Emissor e o Receptor dominem a globalidade destes códigos, ou, pelo menos, o seu sentido paradigmático mais global, de modo a que a articulação dos textos veiculados possa ser construída, entendida e integrada nos paradigmas que supostamente lhe darão acolhimento, ou, pelo contrário, desintegrada desses mesmos paradigmas. Quanto aos códigos pragmáticos, estes dizem respeito essencialmente ao sentido de utilidade última dos textos, dos seus conteúdos, das suas formas e dos seus significados veiculados pelos Media, podendo constituir um corpo de normas não explícitas mas de facto condicionantes dos actos comunicativos, dado que o conceito de utilidade teleológica do acto comunicativo age como

imperativo quase anti-ideológico para a gestação e desenvolvimento desse mesmo acto. Este conjunto de códigos é partilhado pelo Emissor e pelo Receptor, embora essa partilha assuma diferentes padrões de normatividade. O Receptor pode decidir acolher ou rejeitar os textos mediáticos em função da utilidade que neles possa reconhecer, seja ela informativa, formativa ou de puro entretenimento e até mesmo escapismo, gerando assim padrões predominantes de comunicação em função das suas prioridades de consumo mediático, assumindo assim, aparentemente, um papel activo na formatação dos processos comunicativos. O Emissor, por seu lado, pode igualmente decidir iniciar o acto comunicativo em função de qualquer ideia de utilidade comunicativa, seja ela de serviço público ou de pura actividade autorecreativa, no entanto, é de considerar a importância crescente deste conjunto de códigos, como factores de formatação dos processos comunicativos ao nível do Emissor, como seja a determinação das acção de agendamento, ou «agenda-setting»[25], em função quase exclusiva da previsão de utilidade que lhes pode ser conferida pelo Receptor, acabando por condicionar a própria concepção pragmática do Receptor e, consequentemente, o afunilamento do seu padrão de consumo mediático. O exemplo mais comum da importância normativa deste tipo de códigos é fornecido pela vulgar justificação, ao nível do Emissor, de um determinado tipo de textos e mensagens não pela sua utilidade intrínseca, qualquer que ela seja, mas pela pressuposição de consumo utilitário que lhes é dispensado por parte do Receptor. Alguns dos fenómenos mais contraditórios relacionados com uma boa parte das discussões sobre a natureza dos serviços públicos de informação e comunicação, assim como com a, vulgarmente designada, natureza da «ditadura das audiências» não são de modo algum alheios à incidência normativa deste tipo de códigos, quer por parte do Emissor, quer por

[25] Wolf, 1985, pp. 152.

parte do Receptor. Os fenómenos mediáticos geralmente apontados como atitudes de correspondência, por parte do emissor, às vontades ou apetências de consumo mediático das audiências, podem, obviamente, ser considerados como um indicador de um certo estado cultural dessas audiências, mas, por outro lado, não podem de modo algum ser ignorados como factores de preservação e cristalização desse mesmo estado cultural, contribuindo assim activamente para que as audiências continuem a demonstrar essas mesmas vontades e apetências de consumo mediático, gerando-se assim um ciclo vicioso extraordinariamente difícil de quebrar à sombra do poder dos códigos supra-estruturais. Este ciclo vicioso, mais não é do que um processo formativo de facto, produtor e reprodutor de valores, normas e padrões de consumo mediático-cultural, que pode assumir diferentes formas de incidência cognitiva, as quais importa, necessariamente, saber reconhecer e analisar nas suas diferentes facetas de fenómeno eminentemente global e globalizante, ou seja, na sua incidência fenomenológica em diferentes tipos de processos socio-culturais e, muito provavelmente, até mesmo de carácter estritamente educativo.

Os processos formativos, quer de literacia mediática cognitiva e metacognitiva, quer de análise e de síntese construtivas da exposição a novos conteúdos, formas e significados comunicativos, quer ainda de simples aquisição fragmentada e desordenada de conhecimentos avulsos em actos mediáticos cumulativos, que podem ser articulados mediante a utilização de quaisquer destes grupos e sub-grupos de códigos comunicativos, estão na base da delineação dos campos que temos vindo a identificar e que nos propusemos designar como Pedagogia da Comunicação, em geral, e Pedagogia dos Media em particular.

VIII. A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO

O termo Pedagogia da Comunicação tem sido utilizado em vários contextos para designar fenómenos e processos de carácter pedagógico e/ou comunicativo, distintos quanto à sua natureza mais específica, bem como diferenciados em função do tempo e das épocas em que se têm verificado e desenvolvido. Tão-pouco têm sido completamente coincidentes as finalidades e os objectivos que se podem relacionar com as múltiplas formas de utilização do termo, mostrando assim que uma tal designação se pode aplicar a uma considerável diversidade de processos e de conceitos quer de âmbito pedagógico quer de âmbito comunicativo, abrangendo um vasto conjunto de problemas investigacionais e epistemológicos com raízes e ramificações em vários campos do conhecimento humano, reflectindo de modo bastante exacto as mesmas características de complexidade e diversidade que já foram observadas para os campos da comunicação e da educação.

É, no entanto, perfeitamente possível identificar nos casos mais importantes e conhecidos de utilização do termo Pedagogia da Comunicação uma característica comum a todos eles: designa sempre a existência de um processo que, ou assume dimensões eminentemente comunicativas no seio dos processos pedagógicos, ou assume dimensõescredivelmente pedagógicas no seio dos processos comunicativos. Esta característica comum, que é pontualmente demonstrável caso a caso mediante a análise de objectos e dos fenómenos em que estes se inserem, é praticamente impossível de demonstrar de modo genérico devido ao número quase que infinito e extremamente diferenciado de processos pedagógicos e comunicativos existentes nas sociedades em que hoje vivemos, mas que de um modo geral reconhecemos efectivamente como tal, sendo impossível imaginar qualquer função pedagógica , ou de transmissão de conhecimentos, sem

que esteja presente qualquer dimensão comunicativa. Do mesmo modo, poderemos assumir que o inverso também é verdadeiro, ou seja, é basicamente impossível imaginar qualquer processo comunicativo que, a verificar-se de facto, isto é, conseguindo ultrapassar minimamente as funções de codificação e descodificação, fazendo passar a sua mensagem ou parte dela, não tenha qualquer dimensão pedagógica ou qualquer efeito cognitivo de qualquer sentido ético, estético, semântico, poético ou semiótico. É, aliás, por essas razões que apelidamos, assiduamente e sem grande relutância, as sociedades modernas em que vivemos de sociedades de aprendizagem e de comunicação, embora, de facto, as sociedades e as civilizações que fomos conhecendo ao longo da história da humanidade têm sempre tido essas características, só que nas sociedades modernas tornaram-se mais explícitas e nós tornámo-nos mais conscientes delas devido, essencialmente, à crescente presença dos meios de comunicação - os Media no nosso quotidiano e à crescente importância das suas funções socio-culturais na formatação dos nossos hábitos e modos de organizarmos esse quotidiano. Donde, podermos inferir que, existindo uma Pedagogia da Comunicação, existirá também, consequentemente, uma dimensão, ou conjunto de dimensões pedagógicas dos Media, isto é, uma Pedagogia dos Media, a qual, por sua vez, determinará a existência de um carácter ainda mais abrangente e multifacetado para a Pedagogia da Comunicação do que alguns dos seus significados mais marcadamente didácticos deixariam pressupor.

1. Designações e Significados.

O primeiro autor a utilizar a expressão *Pedagogia da Comunicação*, com o sentido ecléctico e sistémico que lhe pretendemos atribuir, foi Raymond Ball, um professor francês de filosofia, relativamente pouco conhecido, que no seu pequeno trabalho, mas efectivamente pioneiro, de 1971 exactamente com este título[1], aborda os actos comunicativos, numa perspectiva da filosofia e de certo modo da psicologia e da sociologia da linguagem, nos seus diferentes contextos familiares, escolares e sociais, não como meros atributos dos actos pedagógicos da linguagem falada e escrita mas, essencialmente, como processos determinantes de aprendizagem – percepção, análise, assimilação e reprodução – dos próprios mecanismos comunicativos da linguagem e, consequentemente, do domínio contextualizado dos actos de linguagem nas diferentes formas que estes possam assumir em função desses mesmos contextos. O seu raciocínio, embora que ainda de forma embrionária e limitada ao contexto estritamente linguístico, já contem os elementos principais de percepção, identificação, análise, questionamento, assimilação ou rejeição e consequente reprodução ou rotura, construção e reconstrução de paradigmas que viríamos a reconhecer nos actos mediáticos. Ball estruturou esses elementos num sistema tripartido em que propôs a "instauração de uma pedagogia da comunicação"[2], cujos estratos designou por "pedagogia da palavra" ou da informação, "pedagogia do questionário" ou da interrogação e análise e "pedagogia do silêncio"[3] ou da interiorização, assimilação e construção da vontade «emotiva» e cognitiva de novo acto comunicativo. No desenvolvimento deste processo construtivo do conhecimento e do

[1] Ver Ball, 1971.
[2] Ibidem, p. 105.
[3] Ib., pp. 105-125.

domínio dos actos de linguagem, Ball não deixou passar em claro a importância dos conceitos «curiosidade» e «ludicidade» como factores de motivação comunicativa, muito à semelhança, embora o autor os não referencie como tal, do que propôs Vigotsky, como já vimos. Deste modo, Raymond Ball ficará sempre como uma referência de grande importância, ainda que mais não seja pelo seu pioneirismo, para o desenvolvimento sistémico do campo da Pedagogia da Comunicação.

Provavelmente, o segundo autor a utilizar esta expressão de modo mais abrangente do que deixa entender o somatório dos significados de cada um dos seus termos só por si, mas agora com um sentido fundamentalmente mediático, foi José Marques de Melo, que em 1974, no seu trabalho enunciativo das formas e das iniciativas de ensino das matérias da Comunicação[4], aponta um conjunto de questões e problemáticas para as quais se torna necessário desenhar um enquadramento epistemológico e uma perspectivação da sua abordagem investigacional, que viriam a constituir uma das bases de desenvolvimento do campo das Ciências da Comunicação tal como as conhecemos no contexto lusófono. É também Marques de Melo quem primeiro torna explícito, de forma clara e pautativa, o relacionamento entre as abordagens pedagógicas de Paulo Freire e um certo conceito de «Pedagogia da Comunicação»:

"Objectivando, portanto, desenvolver um sistema capaz de estimular no homem o uso das suas «funções intelectuais», PF pensa uma «Pedagogia da Comunicação», como algo que instaure o «diálogo» e que proporcione um «novo conteúdo programático da educação». A chave desse sistema estaria não propriamente na «alfabetização», mas, antes dela, na superação da compreensão mágica ou ingênua que o homem tem do mundo, desenvolvendo uma compreensão crítica."[5]

[4] Ver Melo, 1974.
[5] Melo, 1980, p. 94.

Neste conceito de Pedagogia da Comunicação concentram-se alguns dos principais pontos de abordagem dos problemas que já identificámos anteriormente como questões fundamentais deste campo, a saber: 1 – A criação ou existência de «um novo conteúdo programático da educação», ou seja, a existência de um conjunto de informações ou mensagens, conteúdos e formas para além dos processos estritamente escolares, cujos saberes interferem formativamente, o que não quer dizer necessariamente em sentido positivo ou negativo dessa formação, no desenvolvimento do «homem», ou seja do Receptor; 2 – O desenvolvimento de «funções intelectuais», ou seja de capacidades de leitura e de interpretação dos próprios processos comunicativos; 3 – O desenvolvimento de «uma compreensão crítica» desses mesmos processos; 4 – A fundamentação dessa «compreensão crítica» na instauração de uma «pedagogia do diálogo» ou dialógica, ou seja, na objectivação e pragmatização dos fenómenos de circularidade da comunicação.

Estes pontos de abordagem e de enfoque das problemáticas que poderão constituir o campo da Pedagogia da Comunicação e que também poderão ser considerados como os pontos determinantes das suas principais linhas de acção, são, de igual modo, outros tantos factores de identificação e delineação das principais dimensões pedagógicas da comunicação, ou seja dos principais vectores e linhas de força, de cujo conhecimento e sistematização dependem o próprio conhecimento científico do campo e o seu reconhecimento epistemológico.

2. Dimensões Pedagógicas da Comunicação.

Há então que salientar a grande influência que o conceito delineado por Marques de Melo tem exercido em alguns autores latino-americanos, como sejam Eduardo Meditsch[6], Martin Barbero[7], Marcelino Bisbal[8], ou Luíza Carrafetta[9], originando a sua crescente utilização em contextos específicos das Ciências da Comunicação e das Ciências da Educação, no seio dos quais é possível identificar, diferenciar e classificar as principais dimensões pedagógicas que se desenvolvem como atributos dos diferentes actos comunicativos. É isso que se pode verificar na inclusão do tema como matéria curricular em diferentes cursos e simpósios de ambos os campos no Brasil e noutros países da América Latina, por exemplo, sendo curioso o ascendente numérico que se regista da simples ocorrência, em diferentes motores de pesquisa electrónica, da expressão «pedagogia da comunicação» em línguas de origem latina, mais concretamente o português, o espanhol e o francês nas traduções respectivas, em relação à sua tradução literal em língua inglesa, ou sueca por exemplo, facto este que, embora não permitindo qualquer extrapolação mais aprofundada dos resultados registados, não deixa de ser interessante pela forma como poderá indiciar alguma diferenciação de enfoque nesta problemática, como se pode observar na tabela seguinte:

---

[6] Ver Meditsch, 1990.
[7] Ver Barbero, 1993.
[8] Ver Bisbal, 1996
[9] Ver Carrafetta, 1997.

Ocorrências	Google	Yahoo	Altavista
Português			
"Pedagogia da Comunicação"	178	148	74
Espanhol			
"Pedagogía de la Comunicación"	362	198	107
Francês			
"Pédagogie de Communication"	221	139	105
Inglês			
"Pedagogy of Communication"	15	9	13
"Communication Pedagogics"	8	3	5
"Communication Literacy"	1760	1	539
Alemão			
"Kommunikationspädagogik"	385	139	141
Sueco			
"Kommunikationspedagogik"	9	7	4

Fig. 9 – Tabela de ocorrências de "Pedagogia da Comunicação"[10].

Continuando a não se pretender retirar deste quadro de resultados outras conclusões para além da mera constatação das ocorrências do termo «pedagogia» como atributo de um acto comunicativo, regista-se que esse atributo pode assumir na língua inglesa um conjunto de significados substancialmente diferenciados que podem originar a substituição do próprio termo por outros termos circunstancialmente afins, como «literacia». Continuamos, no entanto, a pensar que existe algum interesse neste conjunto diferenciado de resultados, designadamente pela constatação da importância de autores latinos, como Paulo Freire, na ocorrência da expressão em contextos como o germano-nórdico. Podemos assim constatar que a especificação dos significados que aí lhe são conferidos centra-se principalmente, na maior parte dos casos mais importantes, na componente mais restrita da Pedagogia dos Media, cujas ocorrências serão abordadas no capítulo

[10] Pesquisa realizada a 31/12/2001, paralelamente, nos motores electrónicos de pesquisa em http://www.google.com; http://www.yahoo.com; http://www.altavista.com.

seguinte. Podemos, no entanto, com o conjunto de significados até aqui identificados elaborar uma tentativa de delineação mais precisa do campo de estudos que temos vindo a designar por Pedagogia da Comunicação e se não conseguimos ainda chegar a uma definição clara e precisa do campo propriamente dito, pelas razões de diversidade e transversalidade já sobejamente apontadas, podemos pelo menos tentar definir o enquadramento teórico das principais dimensões que assumem os fenómenos e os problemas que o caracterizam, designadamente, as dimensões pedagógicas da comunicação.

As dimensões pedagógicas da comunicação poderão, então, manifestar-se de forma sincrónica e interrelacionada a vários níveis, sob diferentes formas dos processos comunicativos, sem que, de modo algum, correspondam a manifestações completamente estanques ou impermeáveis dos seus fenómenos processuais, pelo que o seu enquadramento teórico poderá, portanto, ser desenhado de diferentes maneiras, em função dos modelos que se tomem em consideração para o efeito. Assim, numa tentativa de enquadramento genérico e funcional dessas dimensões, considerando as suas principais características processuais e fenomenológicas e tendo presente os modelos possíveis de estruturação, articulação e significação já referidos até aqui, pensamos ser possível sistematizar essas dimensões de acordo com o seguinte modelo de organização sistémica das suas funcionalidades cognitivas, confirmando-se assim a primeira hipótese que delineámos para este trabalho, ou seja, podermos classificar como campo de conhecimento autónomo e disciplinar a Pedagogia da Comunicação, de acordo com o quadro teórico e sistémico que aqui se desenha:

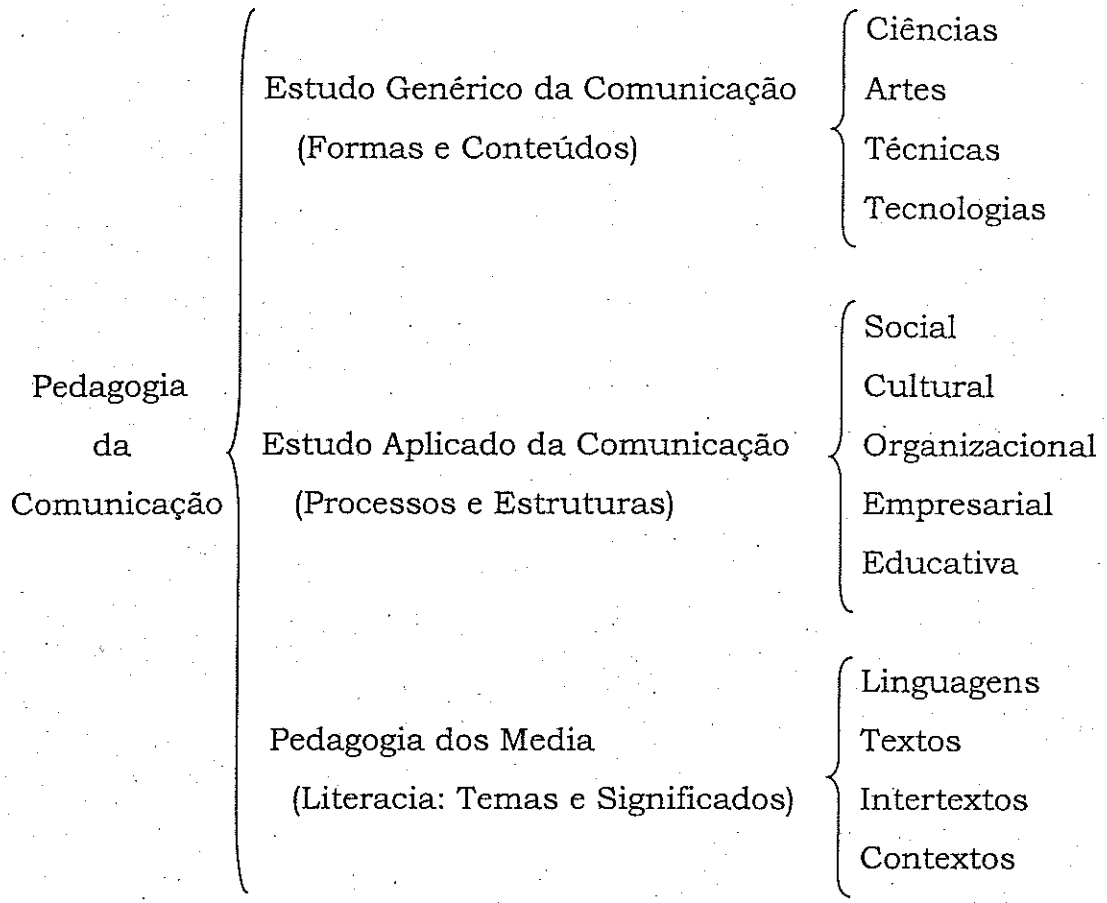


Fig. 10 – Quadro sistémico das dimensões pedagógicas da comunicação.

Na dimensão vertical deste quadro, encontram-se três grandes modos, ou formas, de abordagem das dimensões pedagógicas nos fenómenos comunicativos que se entrecruzam, na dimensão horizontal, com três níveis diferentes de incidência funcional.

Primeiro, um modo mais genérico, a que também se poderia chamar Pedagogia Geral da Comunicação pela sua natureza explícita mas bastante genérica e, por vezes, até de certo modo introdutória, das suas funções pedagógicas, sendo este o nível de abordagem mais adequado para a grande maioria dos processos de ensino e de aprendizagem nas esferas mais explícitas da acção e da intervenção comunicativas, que lidem com a aquisição de conhecimentos das

matérias e dos actos da comunicação, suas formas e conteúdos, bem como dos seus principais conjuntos de códigos estruturais.

Um segundo modo mais aplicado aos condicionalismos específicos de cada processo, ou seja da sua natureza processual, com um nível de incidência funcional bem mais conceptualizado e sujeito à delineação de objectivos específicos e de estratégias diferenciadas próprias a cada natureza processual, a que também poderíamos chamar Didácticas Específicas da Comunicação, à semelhança de algumas das propostas de «organização social mediática» de Paul Lazarsfeld[11], as quais se reportam directamente aos diferentes processos de formação de especialistas conhecedores dos fenómenos respectivos em causa, seus processos e estruturas organizativas, bem como dos principais conjuntos de códigos estruturais e infra-estruturais.

Abrimos aqui um pequeno parêntesis para registar que estes dois modos de abordagem das dimensões comunicativas e pedagógicas, quer na sua vertente de estudo (ensino e aprendizagem) das matérias mais específicas da comunicação, quer na sua vertente de aplicação mais didáctica dos pressupostos comunicativos aos processos em curso, têm, por vezes, encontrado algum enquadramento teórico e reflexivo na junção literal e cumulativa dos dois termos mais amplos de designação de cada um dos sectores ou paradigmas, ou seja: «Educação e Comunicação». Tal é o caso de um bom número de obras e artigos que não valerá a pena enunciar exaustivamente, mas cujo âmbito pode ser bem ilustrado, por exemplo, pela natureza dos trabalhos sobre esta problemática e sob este título compilados por Rodríguez Illera[12], ou, com o mesmo título, pela obra já citada de Bento Duarte Silva[13]. Pensamos, no entanto, que também neste caso, o simples somatório dos termos não reflecte toda a amplitude de significados que se podem gerar

[11] Ver Lazarsfeld & Merton, 1948.
[12] Ver Rodríguez Illera, 1988.
[13] Ver Silva, 1998.

na sua intersecção, podendo a Pedagogia da Comunicação reflectir, se não toda a amplitude, pelo menos uma maior capacidade de adstringência desses significados.

E, por fim, um terceiro modo de abordagem, cujo nível de incidência funcional é bastante mais dependente dos contextos e das estruturas textuais em que se inserem os conteúdos e as formas das mensagens veiculadas em cada processo, do que dos objectivos e das estratégias que lhes possam corresponder explicitamente, sendo que este é o nível de abordagem em que as mensagens mais facilmente se podem confundir com os meios e os canais que as veiculam, ou seja, o nível em que se realiza mais plenamente a máxima de McLuhan de o «meio ser a mensagem», mas no seio do qual se torna mais adequado desenvolver as abordagens necessárias para a «instauração das funções intelectuais» e de «compreensão crítica» dos processos mediáticos, promovendo uma literacia dos Media, em função do conhecimento dos seus temas e do reconhecimento dos seus significados tal como podem ser articulados e desenvolvidos a partir do domínio e da manipulação dos conjuntos de códigos supra-estruturais, pelo que parece plausível podermos chamar-lhe uma Pedagogia dos Media.

IX. A PEDAGOGIA DOS MEDIA

À semelhança da triagem de conceitos, termos e significados elaborada para a expressão «pedagogia da comunicação», também para a expressão «pedagogia dos media» se torna necessário averiguar mais detalhadamente alguns dos contextos em que esta tem sido utilizada e em que circunstâncias se têm desenvolvido as suas principais características de abrangência designativa e significativa. Comecemos por verificar também para este caso o número de ocorrências do termo, ou de termos afins, que podem ser observadas com a ajuda dos mesmos motores de pesquisa electrónica e nos mesmo contextos idiomáticos:

Ocorrências	Google	Yahoo	Altavista
Português			
"Pedagogia dos Media"	5	4	2
"Pedagogia da Mídia"	12	6	6
Espanhol			
"Pedagogía de los Medios"	87	48	36
Francês			
"Pédagogie des Média"	9	4	8
Inglês			
"Pedagogy of Media"	12	5	-
"Media Pedagogy"	651	325	115
"Media Pedagogics"	47	35	30
"Media Literacy"	63100	17	20658
Alemão			
"Medienpädagogik"	32500	28900	30687
Sueco			
"Mediapedagogik"	119	85	83

Fig. 11 – Tabela de ocorrências da «Pedagogia dos Media»[1].

[1] Pesquisa realizada na mesma data e nos mesmos moldes que já foram citados anteriormente para a "Pedagogia da Comunicação".

Este tipo de pesquisa e de obtenção de resultados, só por si, volta a não permitir que se retirem grandes conclusões devido à enorme diversidade de critérios utilizados para a indexação de páginas e de ocorrências, assim como a algumas características de reduzida fiabilidade desses mesmos processos de indexação, os quais têm a ver com os objectivos distintos e as diferentes metodologias de criação, desenvolvimento e angariação de índices electrónicos referenciais[2]. No entanto, podemos novamente constatar o simples facto das próprias ocorrências e do seu número diferenciado em contextos idiomáticos diferentes, podendo colocar-se novamente a hipótese, apenas como pista que não cabe aqui ainda desenvolver, da existência de diferentes perspectivas de enfoque da problemática em estudo. Neste contexto apresentam-se como especialmente interessantes as ocorrências no bloco germano-nórdico, especialmente se as comparamos com as do bloco latino. Assim, verifica-se facilmente que, ao contrário do que acontecia com a designação "pedagogia da comunicação" e especialmente a sua equivalente sueca "kommunikationspedagogik", a designação "pedagogia dos media" apresenta apenas um número mínimo de ocorrências nos contextos latinos, enquanto que a designação sueca apresenta um número bem mais expressivo de ocorrências. A constatação deste facto, leva-nos a querer tentar perceber algumas das suas razões de ser, no sentido de procurarmos entender um pouco melhor a evolução conceptual do termo.

[2] Ver Jones, 1999.

1. Designações e Significados.

De facto, enquanto que a noção de Pedagogia da Comunicação se desenvolveu essencialmente em contextos latinos, como já vimos, a noção de Pedagogia dos Media ganha os seus primeiros e principais contornos em contextos nórdicos, mais concretamente 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»,[3] e os de Göran Therborn sobre a «contextualização social dos valores»[4] e na Universidade de Roskilde na Dinamarca com os trabalhos de Robin Cheesman e Carsten Kyhn sobre a «comunicação de massas e a produção de consciência»[5], os quais, essencialmente sob a influência 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 radiodifusão[6] e que mais tarde, no final da década de setenta e início da de oitenta, viriam a influenciar o aparecimento de diferentes escolas de «pressvetenskap» e de «informationsvetenskap», principalmente através dos trabalhos de Stig Hadenius e Lennart Weibull[7] na Universidade de Gotemburgo, de Ingemar Oscarsson[8] e Per Rydén[9] na Universidade de Lund e o trabalho

[3] Ver Israel, 1968.
[4] Ver Therborn, 1968; 1973 a; 1973b.
[5] Ver Cheesman & Kyhn, 1975.
[6] Lindblad, 1970, pp. 253-276.
[7] Ver Hadenius & Weibull, 1978.
[8] Ver Oscarsson, 1980.

já referido de Peder Hård af Segerstad[10] na Universidade de Uppsala, bem como o desenvolvimento de um conjunto de trabalhos de investigação, nas décadas de oitenta e de noventa, directamente relacionados com o carácter pedagógico dos Media, dos quais o primeiro e seguramente um dos mais importantes é o trabalho já referido de Conny Svenning e Marianne Svenning *Massmedia som Fostrare*[11] da também já referida escola de sociologia da comunicação da Universidade de Lund. É neste trabalho que, pela primeira vez, são explicitamente formuladas algumas das principais questões em torno das quais é possível estruturar as dimensões pedagógicas dos Media, tais como:

> "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 conflictos 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?"[12]

Estas questões e outras que aqui não estão explicitadas, tais como a «tipificação de ideias e de conhecimentos veiculados pelos Massmedia» ou a «diferenciação de consumos mediáticos em função da diferenciação dos meios sociais e geracionais», mas que foram igualmente investigadas pelos autores suecos, 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, originando assim algumas das bases fundamentais para a estruturação dos conhecimentos adquiridos sobre esta problemática e contribuindo decididamente para o desenvolvimento do conceito agregador,

---

[9] Ver Rydén, 1981.
[10] Ver Segerstad, 1982.
[11] Ver Svenning & Svenning, 1982
[12] Ibidem, p. 12. (trad. do autor).

estruturante e sistematizante da «Pedagogia dos Media» como equivalente conceptual e paradigmático do sub-campo 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 espácio-temporal, bem como dos factores de codificação/descodificação diegética.

Se, como verificámos, os trabalhos de Paulo Freire não terão sido de modo algum alheios ao desenvolvimento de um conjunto de significados em torno do conceito de Pedagogia da Comunicação e caracterizantes da sua ocorrência nos contextos latinos, já o desenvolvimento de trabalhos analíticos, como o de Svenning & Svenning, que conferem uma significância particularmente crítica ao conceito de Pedagogia dos Media no contexto sueco, 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[13], da escola de sociologia da comunicação

[13] Ver Windahl & McQuail, 1978; e Rosengren & Windahl, 1972.

de Lund, a qual desenvolveu a sua vertente mais crítica e reflexiva a partir do trabalho de Joachim Israel[14], já citado.

2. Dimensões Pedagógicas dos Media.

Como vimos, a delineação de uma Pedagogia dos Media prende-se essencialmente com os processos de reconhecimento, identificação e interpretação, ou seja, a cognição, dos fenómenos de literacia mediática e dos seus sistemas de significação, ou seja, a transposição e a transformação de temas, conceitos e objectos para a esfera das suas representações simbólicas e diegéticas, segundo mecanismos mediatizados de iconicidade narrativa e contextualização espácio-temporal. Mais ainda, esses processos de cognição podem-se desenvolver em torno de esferas paradigmáticas de recepção crítica e reflexiva, ou de recepção meramente consumista e alienatória, com a referenciação respectiva, consciente ou inconsciente, nas diferentes esferas de valores éticos, estéticos, semânticos, etc... à disposição dos intervenientes comunicativos. 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 em relação ao que chamaram a «disfunção narcotizante dos massmedia:

---

[14] Ver Israel, 1968.

"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."[15]

Esta «disfunção» dos Media, à sombra da qual também poderíamos qualificar os Media como «o novo ópio do povo», não é outra coisa senão uma dimensão específica e condicionante da evolução dos próprios processos que caracterizam os fenómenos de Pedagogia dos Media e que, em muitos casos, é encarada quase como um «efeito colateral» mas determinante em relação aos «reais» efeitos dos Media, quer seja no âmbito das suas dimensões mais genericamente sociais, como demonstrou Mauro Wolf[16], quer seja no âmbito das suas dimensões mais especificamente cognitivas, como demonstrou Eric Saperas[17].

No entanto, esses fenómenos e os seus efeitos não se podem reduzir a essa dimensão condicionante, já que existem outras de igual, ou pontualmente até maior, importância social e cognitiva, designadamente as dimensões que caracterizam os processos de identificação, reconhecimento e interpretação dos mecanismos de iconicidade. Alguns desses mecanismos, produtores de sinais endógenos e exógenos e iconicidade, quando analisados em função das suas dimensões mais atractoras, quer em relação aos receptores quer em relação aos emissores, parecem tecer uma teia de sedução mediática, que se estende à generalidade de todo o processo comunicativo, assumindo-se como o verdadeiro e último móbil da comunicação, ou seja, todas as dimensões sociais, culturais e cognitivas ficariam reduzidas a uma certa iconicidade da sedução mediática, que seria suficientemente dinâmica e poderosa para atrair sobre si a atenção de emissores e receptores, uns e outros conscientes

[15] Lazarsfeld & Merton, 1948.
[16] Ver Wolf, 1992.
[17] Ver Saperas, 1987.

ou alienados dessa dimensão atractiva e sedutora, mas todos eles intervenientes na construção dos efeitos cognitivos dessa mesma dimensão icónica[18]. De facto, importa salientar que existem outras dimensões de iconicidade, de atracção e até mesmo de uma certa sedução mediática que não passam exclusivamente 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 desse problema essencial que se desenha no âmbito das dimensões pedagógicas dos Media, ou seja, o problema da cognição dos mecanismos de representação simbólica. Assim, apontaremos 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 escolares individuais, considerando a ausência das respectivas matérias (temas, objectos e respectivos ícones) nos programas ministrados nos diferentes níveis de ensino institucional[19], assim como só em casos relativamente minoritários poderiam ser considerados como o resultado de experimentação directa das 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. 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, assim como a gestação desses

[18] (Anexos, «Imprensa», 1).

[19] Consideraram-se aqui, essencialmente, os programas curriculares em vigor no ensino básico e secundário de dois sistemas educativos diferentes e correspondentes a dois dos contextos idiomáticos observados para a ocorrência das dimensões pedagógicas dos media: o português e o sueco.

mecanismos de representação no seio dos Media implica o desenvolvimento de processos mediáticos metacognitivos, necessários à consciência que os Media necessitam de ganhar, reproduzindo-a posteriormente, dos seus próprios mecanismos de «representatividade» icónica. Como critério indicador dessa «representatividade», para a selecção de exemplos ilustrativos destes fenómenos, utilizámos o conceito operacional de «metalinguagem» de Jakobson[20] como função essencial de eficácia comunicativa, tal como foi desenvolvido por Bitti & Zani enquanto conceito de «metacomunicação»[21], na sequência do raciocínio de Watzlawick que implica 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 e dos demais em relação a essas mesmas formas, 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 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»[22]. 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 pelo seu «género» podem condicionar o reconhecimento das mensagens pressupostas:

"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)"[23].

[20] Jakobson, 1950-65, pp. 15-33.
[21] Bitti & Zani, 1983, pp. 74-76.
[22] Watzlawick, 1976, pp. 104-107.
[23] Lacey, 1998, p. 78.

Não deixa de ser interessante comparar este retomar do conceito 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»[24], como sendo este um factor de identificação ideológico-cultural que se exprime nos próprios mecanismos de produção da linguagem, enquanto que, volvido um quarto de século, é na esfera dos estudos mediático-culturais, agora numa perspectiva aparentemente bem menos ideológica do que quase que estritamente textual, que são reconhecidos os mecanismos de formação de uma certa consciência cultural, que poderíamos chamar de «pertença de classe cultural», dado que muitas vezes este processo de consciencialização e reconhecimento, e consequentemente de cognição, é estratificado em esferas de «alta» e «baixa» cultura mediática por parte dos seus mais directos intervenientes, servindo-se agora dos conceitos de Raymond Williams, já referidos na Introdução deste trabalho, sobre os pressupostos cognitivos para a evolução da nossa consciência mediático-cultural.[25]

É assim, em função dos percursos evolutivos dos seus conceitos de base, que passaremos a designar por metacognitividade mediática, o critério aqui utilizado para a selecção de fenómenos mediáticos e dos seus objectos de «representatividade» 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 e sistematizado o leque de fenómenos seleccionados, tentaremos também agrupá-los segundo

---

[24] Kristeva, 1974, p. 71.
[25] Lacey, 1998, pp. 84-86.

algum tipo de sub-critérios 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 "actors of mass media"[26], propõem-se quatro grandes grupos de contextualização, estruturados dois a dois, mediante dois grandes eixos: um eixo vertical, de acordo com dimensões predominantemente culturais de contextualizção espácio-temporal e outro horizontal, de acordo com dimensões predominantemente mediáticas de expressão perceptivo-sensorial, designadamente nas suas características mais comuns já identificadas anteriormente, ou seja, as suas características Audio – Visuais de expressão comunicativa.

Esses fenómenos, que se manifestam na sua generalidade em todos os meios de comunicação de massas, assumem, aparentemente, formas mais pertinentes de identificação e reconhecimento e, consequentemente, dimensões cognitivas mais expressivas quando associados a formas específicas de expressividade próprias das linguagens fílmicas, ou a canais de outra natureza mediática mas que buscam integrar essas mesmas formas de expressividade, como é o caso dos suportes multimedia. Assim sendo, não será de estranhar que a maior parte dos exemplos de iconicidade a apontar, mesmo no âmbito mais geral das dimensões pedagógicas 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 e objectos norte-americanos, dada a sua mais frequente exposição mediática enquanto unidades significantes. No entanto, as principais características fenomenológicas a reter, neste contexto, não se prendem tanto com a natureza específica das linguagens em

[26] Rosengren & Windahl, 1972, pp. 166-194.

presença ou das suas unidades significantes só por si, como com a sua natureza de objectos estruturáveis e estruturantes, contextualizáveis e contextualizantes, podendo assim distribuir-se e interligar-se num tecido de construtividade cognitiva, de acordo com o seguinte quadro de estruturação e contextualização das suas dimensões de identificação, reconhecimento e interpretação mediáticas:

FENÓMENOS	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.

Fig. 12 – Quadro de dimensões Mediático-Cognitivas.

Algumas das dimensões destes fenómenos 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, de cuja natureza indicaremos os seguintes casos exemplificativos:

Caso 1. Auditivo-Espaciais.

Sons relacionados com espaços geográficos específicos.

Neste caso registam-se diferentes fenómenos de identificação e reconhecimento de ambientes por associação de Sons ou Ruídos

fisicamente presentes e significantes com imagens ausentes, essencialmente fílmicas, desses mesmos ambientes, as quais, mesmo na sua qualidade de ausência física, em termos de representação icónica, apresentam uma dimensão residual mental que as torna conceptualmente presentes.

Como exemplos destes fenómenos podemos tomar os Ruídos urbanos da azáfama e do trânsito de grande metrópole registados sob a forma de fonograma, enquanto introdução à canção *Summer in the City*[27], como ícone auditivo reconhecido por uma geração marcada por uma certa recusa da azáfama da grande cidade – geralmente identificada com a azáfama de Nova York – como o faz, posteriormente de forma mais explícita, passadas algumas algumas décadas, uma reposição do mesmo tema num fonograma de Joe Jackson destinado a uma geração bem mais conforme com os códigos de grande urbanidade metropolitana.[28]

São também exemplos da dimensão «reconhecedora» auditivo-espacial destes fenómenos, alguns trechos musicais de Ennio Morricone[29], identificados com as paisagens do Oeste Norte Americano em geral por terem pertencido às bandas sonoras de exemplos paradigmáticos do género «western» e com algumas formações geológicas específicas, do Grande Canyon em particular, por terem feito parte de segmentos fílmicos específicos em que figuravam essas formações, mantendo-se assim activas as suas imagens residuais e actuando como factores de reconhecimento mesmo quando ausentes, como se atesta a capa do fonograma em causa[30].

---

[27] Lovin' Spoonfull, 1966.
[28] Jackson, 1999.
[29] Morricone, 1960-70.
[30] (Anexos, «Música», 4).

Caso 2. Auditivo-Temporais.

Sons relacionados com tempos, ou acontecimentos determinados.

Neste caso registam-se diferentes fenómenos de reconhecimento de ícones que se relacionam de forma quase automática com determinados acontecimentos específicos ou com conceitos específicos de época ou período temporal. São sobejamente conhecidos os casos relacionados com a música clássica, em que uma determinada textura semiológica musical, no sentido cruzado das tecituras estruturais e seriais ou generativas que lhe é dado por Eco[31], nos reporta a épocas históricas específicas, como o período barroco pela música de Bach, o romantismo pela música de Wagner, ou o modernismo pela música de Stravinsky. Mas já não é tão óbvio o reconhecimento da época Nietzschiana[32] em *Also Sprach Zarathustra* de Richard Strauss (1864-1949), como é o reconhecimento de uma certa noção de accão «futura» relacionando o trecho musical com o filme 2001: A SPACE ODISSEY[33], ainda que essa noção esteja especificamente datada com uma referência que, neste momento, já pertence ao passado.

No entanto, é no domínio dos Ruídos significantes que encontramos alguns dos exemplos mais paradigmáticos deste tipo de fenómenos de identificação e reconhecimento, como acontece, por exemplo, com os sons de certo tipo de motores de helicópteros, geralmente identificados com o período da guerra do Vietnam, principalmente após a sua utilização no filme APPOCALYPSE NOW[34], ou com os sons de certo tipo de frequência eléctrica, oscilante entre tons mais graves ou mais agudos, geralmente relacionados com equipamentos pertences a épocas

[31] Ver Eco, 1968b.
[32] Ver Nietzsche, 1983-85.
[33] Ver Kubrick, 1968.
[34] Ver Coppola, 1979.

futuras como acontece com as frequências sonoras que caracterizam os sabres de luz utilizados na saga A GUERRA DAS ESTRELAS[35].

Caso 3. Visual-Espaciais.

Imagens relacionadas com espaços geográficos específicos.

Neste caso encontramos algumas das referências mais utilizadas em termos de metacognição mediática, sobretudo fílmica, mas, de facto, aplicadas em todos os meios de comunicação, como resultado de um processo extraordinariamente amplo de reconhecimento dos ícones em causa. Encontram-se nesta categoria, por exemplo, as imagens da linha de horizonte de Manhattan, geralmente identificadas imediatamente com a cidade de Nova York[36], mas também com a ideia geral de grande metrópole, como acontece com o filme METROPOLIS de Fritz Lang[37], em que as linhas de horizonte se deixam apenas intuir, cruzando-se com formas, contornos e espaços, no que pode ser considerado como um exemplo de verdadeira «montagem conceptual» no sentido mais literal do termo.

Estão neste caso também as imagens de paisagens desérticas com formações rochosas em fundo e vestígios de erosão, geralmente identificadas com o Oeste norte-americano, que já referimos para o caso de iconicidade da música de Morricone, mas que são emblemáticas de todo um género relacionado com o espaço físico em que a sua acção se desenrola – o «Western»[38], no entanto, é de salientar que as suas dimensões se estendem a outras formas de expressão para além das

[35] Ver Lucas, 1977.
[36] Ver, entre muitos exemplos, Bertoluci, 1990, (Anexos, «Cinematografia», 11-12).
[37] Ver, Lang, 1926, (Anexos, «Cinematografia», 3).
[38] São inúmeros os exemplos, mas os mais clássicos são, seguramente, os que se encontram nos filmes do género «western», designadamente os de John Ford. Ver Anderson, 1981, pp. 66, 153; e Olsson & Heed, 1983, pp. 73-74.

fílmicas, embora a natureza figurativa dos registos fotográficos tenha influenciado desde muito cedo as formas de representação icónica deste tipo de objectos, como se pode verificar nas pinturas de Charles Russell[39].

Caso 4. Visual-Temporais.

Imagens relacionadas com tempos e épocas específicas.

Nesta categoria caberiam todas as imagens veiculadas pelos muitos filmes do género histórico, de ficção científica, ou de qualquer outro género relacionado com a representação de uma determinada época, o que equivale a dizer que seriam praticamente todos os filmes, já que uma das componentes essenciais da narratividade fílmica é exactamente a determinação temporal da acção narrada, ou então, a transformação de uma certa indeterminação temporal em componente narrativa, como acontece, por exemplo, de forma magistral na realização de Fraçois Truffaut em FAHRENHEIT 451[40], mas que no romance original de Ray Bradbury[41] aparece como uma transposição de alguns dos principais ícones de temporalidade indeterminada já presentes em Huxley e em Orwell, designadamente, através dos ícones de mediatização socializante estritamente fundamentalmente visuais como os «feelies»[42] e a «telescreen»[43], sendo o póprio conceito de «Big Brother», daí derivado, um exemplo paradigmático de iconicidade visual por excelência e, por paradoxo, estritamente conceptual na sua temporalidade indeterminada.

---

[39] (Anexos, «Arte», 1).
[40] Ver Truffaut, 1966; 1967.
[41] Ver Bradbury, 1953.
[42] Ver Huxley, 1932a.
[43] Ver Orwell, 1949a.

Quanto aos exemplos de iconicidade visual nos filmes históricos, há, essencialmente, que referenciar o excelente trabalho de Pierre Sorlin sobre a reencenação do passado em *The Film in History*, no qual se apontam os principais métodos e estratégias de abordagem dos temas e dos objectos de historicidade fílmica, designadamente nas suas vertentes mais estritamente pedagógicas, mas em que se consideram os filmes como entidades bem mais reflectoras da sua própria época do que das épocas que as suas narrativas pretendem tratar[44], estratégias essas que foram depois prosseguidas por Robert Rosentsone em *Visions of the Past* num contexto que o autor classificou de como «desafios do cinema à nossa ideia de História» numa época já, decididamente, pós-literária.[45]

Tendo estas abordagens em consideração, vale a pena reter a nossa atenção sobre alguns dos objectos mais paradigmáticos deste tipo de representações icónicas, estejam eles ligados a períodos históricos mais remotos ou a períodos da nossa história mais recente. Tomamos também em consideração um «leitmotiv» agregador destes objectos que seja facilmente reconhecido quanto à sua iconicidade fílmica, como acontece, por exemplo com os objectos de iconicidade feminina, os quais têm transposto algumas barreiras geracionais e muitas barreiras dos costumes permitindo a descodificação dos seus significados, em grande parte graças à sua frequente exposição noutros meios, designadamente os meios escritos e impressos, mas também os videográficos e televisivos, a saber: Greta Garbo como o «Rosto» icónico de uma certa feminilidade sedutora, mas etérea e inantingível da primeira metade do século XX, reflectindo os semblantes da sua e de outras épocas, como em MATA HARI ou QUEEN CHRISTINA de cuja natureza «platónica» nos deu nota Roland Barthes em texto memorável

---

[44] Ver Sorlin, 1980.
[45] Ver Rosentone, 1995.

das suas «Mitologias»[46] e de cuja «divindade» terrena, ou mais concretamente hollywoodesca, foram sendo construídas provas em várias dimensões fílmicas e mediáticas, mas que, no cômputo final, se concentram de facto numa iconologia facial quase única como género icónico de uma sexualidade latente[47]; Marilyn Monroe, pelo contrário, como o «Corpo» de feminilidade quase palpável do pós-guerra, que se manteve perene de formas devido ao seu desaparecimento físico, mantem-se como ícone assíduo e recuperável pelos Media em variadíssimos contextos, mesmo depois de se terem operado diversas mudanças nos conceitos predominantes de sensualidade feminina[48]; Elizabeth Taylor como «parêntesis» de encarnação icónica, matriarcal e dionísica, marcadamente simbólica do ruir de todo um império de imaginário histórico-cultural face a uma certa condição de sensualidade feminina na representação de CLEOPATRA[49]; Brigitte Bardot como representação icónica emergente de uma condição nova, de crescente rebeldia e de libertação feminina nos anos sessenta[50], mas que já se vinha desenhando desde a última metade dos anos cinquenta, como acontece em ET DIEU CRÉAT LA FEMME, 1956, questionando abertamente a maior parte dos paradigmas vigentes em relação a costumes e a anteriores padrões icónicos de sexualdade, sensualidade e de feminilidade.

Algumas destas dimensões, para além do seu carácter pedagógico no sentido mais profundo do termo, assumem um carácter 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 e articulando novos significados em torno de

[46] Barthes, 1957, pp. 70-71.
[47] (Anexos, «Sexualidade», 1).
[48] (Anexos, «Sensualidade»,2).
[49] (Anexos, «Sexualidade», 3).

novos ícones a partir das dimensões de significação já conhecidas, por vezes, mesmo em situações de rotura com esse conhecimento já adquirido.

Neste contexto, torna-se necessário salientar, por força dos exemplos apresentados, que são os próprios media a utilizar e a desenvolver estratégias metacognitivas 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 resume apenas à utilização e inserção de trechos isolados de sons e imagens, ou no caso dos canais audiovisuais, à sua interligação através da manipulação dos códigos de composição e montagem. As suas estratégias de metacognitividade são extensíveis aos mecanismos mais elaborados de articulação das próprias formas comunicativas no seu contexto global, ou seja, na delineação dos seus objectivos, na definição do seu grau de legibilidade e na previsão do seu nível de aceitação mediática, 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. 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..., de modo a que, ao inserir um determinado tipo de elementos nesses espaços, estes sejam imediatamente contextualizados, ou seja, identificados e reconhecidos de acordo com as suas dimensões

---

[50] (Ibidem, 4).

mais significantes e, consequentemente, de acordo com a sua pressuposta função narrativa.

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.

O mesmo é também verdade para a televisão (cada vez mais, aliás, devido à actividade de «zapping») e, em geral, para todos os meios que emitem as suas mensagens de forma seriada e repetida periodicamente, mas para o cinema existem outros factores de pressuposição cognitiva a tomar em consideração e que já aqui foram apontados no âmbito dos exemplos referidos, 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 dramatúrgicos e da própria essência das funções dramáticas dos diferentes personagens, que são 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 os factores essenciais que nos levam a considerar a existência de uma Pedagogia Fílmica como sendo absolutamente possível e provável no seio da Pedagogia dos Media. Assim, para testar o seu valor pedagógico, 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, 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 no seguinte modelo de Pedagogia dos Media:

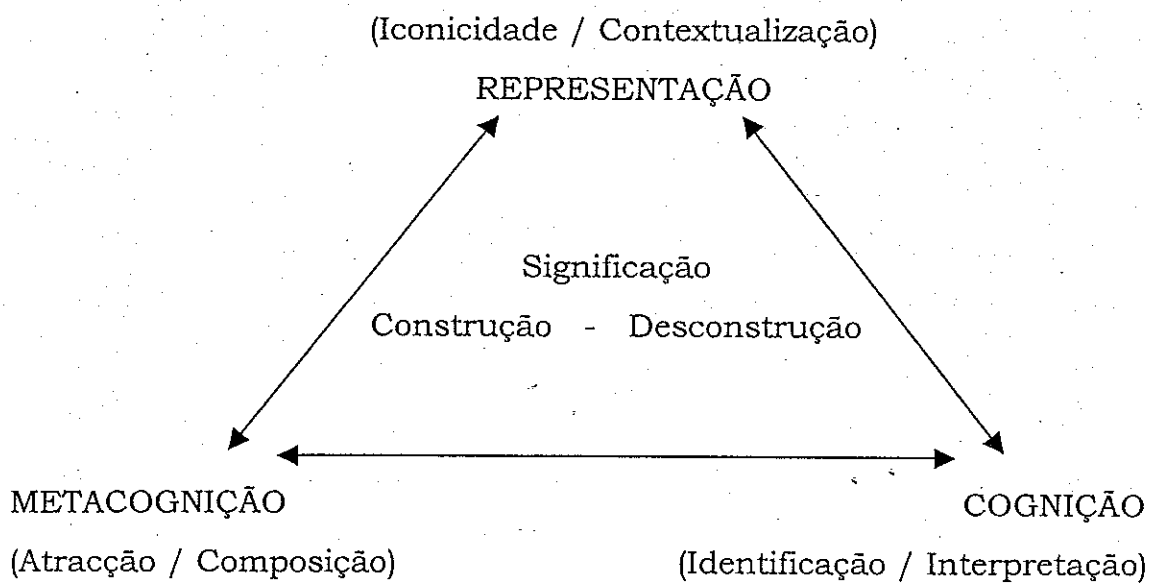


Fig. 13 – Modelo estruturante da Pedagogia dos Media.

O Modelo aqui proposto deve ser entendido como uma base analítica e estruturante da interacção entre objectos e processos, cujas texturas próprias de «leitura e aprendizagem» se apresentam como

«estruturas abertas», à semelhança das propostas por Eco já referidas, gerando uma multiplicidade de sub-processos de construtivismo cognitivo, como propõe Duarte Costa Pereira[51], os quais, por sua vez, se podem estruturar em sistemas triangulares de mediação abertos à interacção mútua: Construção-Desconstrução-Significação; Representação-Cognição-Metacognição.

[51] Ver Costa Pereira & Reia-Baptista, 2001.

X. PEDAGOGIA FÍLMICA

Como já vimos são muitos os estudos que mostram, em termos quantitativos e qualitativos, a importância do consumo mediático junto das populações escolares por comparação com as actividades escolares, que, neste contexto estritamente comparativo quanto aos meios de comunicação envolvidos, poderíamos designar por «consumo escolar». Alguns desses estudos procuram mesmo diferenciar os diferenciar os diferentes tipos de consumo mediático quanto aos canais utilizados, registando-se geralmente uma grande variedade de canais mas onde se verifica, na grande maioria de casos, uma acentuada predominância dos canais audiovisuais, designadamente a Televisão, o Cinema/Vídeo e os suportes Multimedia, assim como se verifica uma predominância dos objectos fílmicos, géneros, temas, heróis, etc..., em relação ao conjunto dos objectos mediáticos mais consumidos. Estes dados podem ser observados, para o caso português, em diferentes quadros organizativos dos resultados referidos nos estudos, já citados, de Manuel Pinto[1] e de Bento Duarte Silva[2], ou para o caso francês, como exemplo comparativo, no estudo anterior de Judith Lazar[3], ou ainda para o caso sueco, no estudo também já referido de Conny e Marianne Svenning[4], que conjuntamente com os trabalhos de Winick & Winick[5] foram pioneiros, não pela recolha e tratamento de dados quantitativos sobre esta problemática, mas sobretudo pela análise diferenciada dos objectos e dos padrões de consumo mediático.

É no seio deste tipo de análises que se começa a detectar a importante incidência de objectos fílmicos, quer em termos de exposição quantitativa, quer em termos de recepção selectiva, no conjunto dos

---

[1] Pinto, M. 1998, pp. 197; 246; 250; 256.
[2] Silva B. D., 1998, pp. 222-229.
[3] Lazar, 1985, pp. 79-86.
[4] Svenning & Svenning, op.cit., pp. 148-152.
[5] Ver Winick & Winick, 1979.

contextos de consumo mediático. Uma tal importância não foi, obviamente, ignorada pelo universo dos emissores mediáticos, designadamente os televisivos e, posteriormente, os multimediáticos como o demonstram, para o percurso televisivo os trabalhos de Francisco Rui Cádima numa perspectiva de conteúdos televisivos para o público em geral[6] e de Cristina Ponte numa perspectiva dos conteúdos televisivos para o público infantil[7], enquanto que para o percurso ainda relativamente curto e algo incerto dos conteúdos multimediáticos de novo essa incidência fica demonstrada nos trabalho de Cádima sobre os Desafios dos Novos Media[8] e de Carlos Correia sobre a convergência dos Media e concretamente da Televisão numa aparentemente nova plataforma comunicativa, que tem sido comum designar por «Interactividade»[9]. Numa perspectiva mediática mais global é interessante registar a análise feita por Nelson Traquina aos fenómenos nacionais de consumo cinematográfico, relacionando-os com as condições de produção – essencialmente de política cultural[10], bem como a análise global de comunicação cultural, onde se inclui naturalmente o cinema, elaborada por Adriano Duarte Rodrigues.[11]

Assim, torna-se necessário abordar o Caso do Cinema, como fonte inicial da grande maioria dos objectos fílmicos e contexto prioritário para a sua identificação, reconhecimento e interpretação, bem como, de acordo com a perspectiva metacognitiva já anteriormente delineada, um contexto de construção de significados eminentemente consciente das suas funções pedagógicas, no sentido em que as definimos como elementos constituintes de uma Pedagogia dos Media e da Comunicação, mas nunca perdendo de vista o seu percurso num leito

---

[6] Ver Cádima, 1995.
[7] Ver Ponte, 1998.
[8] Ver Cádima, 1999.
[9] Ver Correia, C., 1998.
[10] Traquina, 1997, pp. 25-41.
[11] Ver Rodrigues, A. D., 1994.

alargado de convivência e interacção mediáticas nem o seu desaguar numa foz cada vez mais multimediática e supostamente interactiva, designadamente no que respeita à utilização, aproveitamento e transposição das suas linguagens e das suas dimensões pedagógicas para universos supostamente circulares de comunicação.

1. O Caso do Cinema.

As nossas sociedades modernas, das quais o cinema tem sido, decididamente, um parte integrante e extraordinariamente significante, como já vimos, têm-se tornado cada vez mais e atodos os níveis em sociedades de significação pictórica, o que, aparentemente, não deixa de ser um paradoxo pois como também já observámos a maior parte das linguagens e dos objectos pictóricos não são mais do que diferentes tentativas de tradução e transposição para sistemas de iconicidade comunicativa, mais ou menos imediata e supostamente mais simples, dos complexos sistemas de relacionamento humano, individual e social, o que, de facto, não corresponde à realidade, pois como já vimos, quer os códigos de iconicidade figurativa, quer os próprios mecanismos de tradução e transposição de significados são bem mais complexos do que se poderia pensar, como pensamos ter demonstrado. Se a estes problemas de significação pictórica juntarmos os problemas em tudo equivalentes de significação auditiva obtemos um paradoxo de comunicação efectivamente aumentado na sua complexidade textual, que é, exactamente, o que acontece no cinema.

Digamos que no início da história do Cinema, os textos construídos essencialmente de luzes e sombras poderiam ser considerados como objectos relativamente simples e de apreensão imediata sem grande necessidade aparente de elaborados exercícios de

leitura. Talvez este fosse o caso dos primeiros trechos de celulóide rolando em ciclos fechados, logo sem fim, nos «Kinetoscópios» de Edison. E mesmo assim, não é seguro que o receptor percebesse imediatamente, de igual forma ou de forma diferenciada as imagens que lhe eram então oferecidas, para seu consumo público mas individual, a troco de «100 réis»:

"**PHOTOGRAPHIAS ANIMADAS E VIVAS**

fazendo os gestos e os differentes movimentos náturaes

Dançarinas excentricas, cantoras, acrobatas, luctadores profissionaes, etc.

e muitas outras scenas muito comicas e burlescas ainda não vistas n'esta cidade

APARIÇÕES SURPREENDENTES, DANDO A ILUSÃO DA REALIDADE!!

O Kinetoscope

Funciona todos os dias das 10 horas da manhã ás 11 horas da noite

Preço 100 réis".[12]

Neste excerto de «folha volante» publicitando as exibições do «Kinetoscópio» em Lisboa, em Março de 1895[13], é possível depreender, pelos diversos tipos de grafismos utilizados (que procurámos reproduzir na citação) para anunciar os diferentes elementos cinéticos, que nem todos exerciam um igual poder de atracção, ou seja, a sua receptividade, já aqui era entendida pelo emissor (suposto autor da folha volante) como possivelmente diferenciada. A difrenciação destes mecanismos endógenos, ou diegéticos (os elementos do trecho cinético em si) e exógenos, ou extra-diegéticos (os elementos que os referenciam na folha volante) não mais deixaram de se desenvolver e multiplicar em processos de influência mútua e, neste contexto, verdadeiramente «interactiva».

[12] Santos, A. V., 1991, p. 40.
[13] Ibidem, p. 55.

A evolução das situações individuais dos visionamentos de Edison para as situações de visionamento colectivo projectado em salas públicas pelos irmãos Lumière é apenas temporária e aparentemente oscilatória, porque de facto, as situações actuais de visionamento são maioritariamente individuais, sobretudo as que se concretizam face ao pequeno ecrã do computador e voltam a estar bem mais perto do paradigma cinematoscópico de Edison do que do paradigma cinematográfico dos Lumière. Estes movimentos de alternância em torno dos paradigmas espaciais e participativos de visionamentos predominantes não são, em si, isentos de significados nem de reflexos socio-culturais. O próprio acto colectivo de «ir ao cinema» receber as suas mensagens numa sala pública e, portanto, de certo modo exorcizante, mas implicando, paradoxalmente, perceber essas mensagens e interpretà-las no anonimato da consciência individual, a coberto da escuridão protectora reinante nas sala de cinema, faz parte de um conjunto de razões invocadas por Félix Guattari para classificar o Cinema como *O Divã do Pobre*[14] e para Christian Metz classificar os filmes visionados nessas condições colectivas como «bons e maus objectos»[15], relacionados com as sensações individuais de prazer e desprazer em função desse acto de afirmação de uma vontade própria, sem estar sujeita a outro tipo de coacção que não seja a decisão autónoma, emotiva e cultural, de escolher um filme para «ir ver ao cinema», suposta mente em busca de um «bom objecto», no entanto:

"Pour le spectateur, le film peut à l'occasion être un «mauvais objet» : c'est alors le *déplaisir filmique*, ... qui définit la relation de certains spectateurs à certains films."[16]

O «caso do Cinema», nem sempre compreendido, poderia assim ser considerado quase que como um caso clínico a ser «analisado» à

---

[14] Guattari, 1975.
[15] Metz, 1975-77 a, pp. 13-16.
[16] Ibidem, p. 13.

semelhança de tantos outros casos da «psicopatologia da vida quotidiana»[17], no entanto, como o próprio Metz afirma a «relação bom objecto» é o fim último da «instituição cinematográfica» que inclui também "la machinerie mentale – autre industrie – que les spectateurs «habitués au cinéma» ont historiquement intériorisée et qui les rend aptes à consommer les films."[18] E, diríamos nós, a consumir ou a construir algumas das suas dimensões pedagógicas.

2. Dimensões Fílmicas e Pedagógicas do Cinema.

Uma das principais «lendas», «crenças» ou mesmo «temores» existentes neste campo desde os primeiros tempos da história do Cinema baseia-se na ideia ciclicamente repetida de que existe a possibilidade dos textos escritos serem integralmente substituídos por imagens, a ideia base de FAHRENHEIT 451, mas cujos elementos fundamentais podem ser encontrados muito antes, não só nas obras de Orwell e Huxley, como já vimos, mas também em diferentes casos de afirmações produzidas por personalidades que, de uma maneira ou outra foram marcando o terreno para o possível desenvolvimento da «maquinaria mental» em torno de algumas das dimensões pedagógicas do cinema mais reconhecidas, embora nem sempre correctamente «interiorisadas», assim como criando as condições culturais e canónicas para o desenvolvimento de «bons e maus objectos» fílmicos no relacionamento dessas dimensões com os contextos comunicativos em que se manifestam. Analisemos alguns desses casos.

[17] Ver Freud, 1904-07.

O caso Edison.

É sabido que o inventor norte-americano (de facto, o primeiro a conceber um mecanismo de visionamento «kinetoscópico» ou fílmico, na acepção inicial do termo, para os registos «kinetográficos» da sua câmara – o «kinetograph» algures entre 1894 e 1895, à semelhança dos registos do «phonograph» por ele inventado anteriormente)[19] emitiu desde muito cedo diversas opiniões sobre as enormes e diversificadas potencialidades do cinema, mais concretamente dos filmes, entre as quais as pedagógicas. Sendo conhecido de muitos relatos o apurado sentido comercial que também caracterizava o inventor[20], torna-se difícil distinguir nas suas afirmações o que seriam as dimensões verdadeiramente pedagógicas, ainda que futuras, dos filmes a que ele se referia e o que poderia muito bem ser apenas uma atitude de posicionamento comercial perante um potencial mercado educativo que, como vimos pelas palavras de Graham, na introdução, estava já desperto para a inclusão de filmes como novos meios de informação pedagógica. De acordo com Hugh Weir, Edison terá feito uma das suas afirmações mais escolásticas algures em 1922[21], quando o cinema já singrava abertamente pelos caminhos da notoriedade mas apenas como arte, indústria e comércio de entretenimento. A partir dessa altura, a dita afirmação de Edison foi sendo repetida, truncada e transvertida de sentidos consoante os contextos em que era reproduzida, mas acabando essa repetição por vir a constituir um género paradigmático de conceitos pedagógicos e pedagogizantes em torno das potencialidades educativas do cinema, especialmente acentuadas e intrumentalizadas pelas abordagens mais «behaviouristas» da Tecnologia Educativa norte-americana. É esta citação, que Larry Cuban utiliza como modo

---

[18] Metz, op.cit., p. 13.
[19] Ver Waldekranz, 1976, pp. 347-360.
[20] Ibidem.
[21] Ver Weir, 1922.

referencial de abrir o seu capítulo sobre *'Film and Radio. The Promise of Bringing the World into the Classroom'* no seu livro *Teachers and Machines*.Sendo Cuban um conhecedor desses mecanismos e crítico de alguns deles, vejamos sob que forma ele nos faz chegar a referida citação de Thomas Edison:

"I believe that the motion picture is destined to revolutionize our educational system and that in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of textbooks.

I should say that on the average we get about two percent efficiency out of schoolbooks as they are written today. The education of the future, as I see it, will be conducted through the medium of the motion picture ... where it should be possible to obtain one hundred percent efficiency."[22]

Nesta forma, a citação assume uma função nitidamente afirmativa e até mesmo cientifista, incluindo percentagens de eficácia comunicativa, pelo que seria de supor que pelo menos em alguns sectores mais críticos da Tecnologia e da Comunicação Educativa questionassem ou averiguassem o modo de obtenção desses resultados. Na realidade nunca tal foi feito, pelo contrário, a dimensão supostamente pedagógica da afirmação e dos objectos nela citados foi sendo alimentada ao longo dos anos com referências e elogios variados produzidos em contextos diferentes e específicos, apesar de se terem lançado alguns sinais de alerta sobre o «enthusiastic statement» como fez Harry Wise no seu livro de 1939 *Motion Pictures as an Aid in Teaching American History.*

"Like many educative devices, the motion picture was received into the school with a confidence and an enthusiasm not well founded. Its plausibility and the lack of scientific evaluation caused many leaders to make statements that are more far-reaching and all-inclusive than can be justified by the findings of more recent educational research. ... Thomas A. Edison ... one of the most ardent of the early

[22] Cuban, 1986, p. 9.

exponents of the use of motion pictures in schools, the prophet who heralded a new day in education ..."[23]

E segue-se a citação de Edison que já referimos, apenas mais completa com uma pequena expressão, «a visualized education», como atributo educativo do «medium of the motion picture», a qual falta na reprodução posterior de Cuban, mas que, no contexto da Tecnologia Educativa norte-americana, ajuda a estabelecer uma ligação à «Society for Visual Education», a qual era a entidade editora da revista *The Mentor* onde Edison já em 1921 teria publicado uma outra afirmação igualmente emblemática :

"We can teach almost anything with motion pictures."[24]

O que é muito provavelmente verdade, na perspectiva mais abrangente da Pedagogia dos Media e da Pedagogia da Comunicação que aqui procuramos desenvolver e sistematizar, mas que já não o é numa perspectiva estritamente didáctica, ou mesmo pedagógica, como se pretendeu fazer crer em alguns sectores «tecnológico-educacionais», como por exemplo no ensino programado, primeiro para o Cinema, depois para a Televisão e ultimamente para os suportes Multimedia. Aliás, algumas destas perspectivas de utilização mais instrumental e mecanicista têm-se baseado, de novo, em percentagens de retenção de conteúdos que reflectem, supostamente, índices de eficácia comunicativa, citados com alguma assiduidade em diversos «manuais» sobre suportes e recursos audiovisuais no ensino: " – leitura 10 a 15%; – audição 10 a 20%; – visão 20 a 30%; – audição e visão 40 a 50%"[25] ou

"...10% do que lêem; 20% do que escutam; 30% do que vêem; 50% do que vêem

[23] Wise, 1939, p.1.
[24] Ibidem, p. 2.
[25] Rauly, 1987, p.121.

e escutam..."[26] Sem questionar como foram obtidos estes dados? Com que objectivos? Onde, quando e por quem?[27]

No entanto, este tipo de repetições serve exactamente para cimentar as «crenças» educativas, ou os seus géneros mais paradigmáticos, bem à semelhança, como já vimos, do que acontece com os restantes géneros comunicativos.

Por fim, vejamos ainda em relação a Edison o papel de uma última profecia não confirmada e igualmente reproduzida por Wise:

"I should say that in ten years textbooks as the principal medium of teaching will be as obsolete as the horse and carriage are now.... There is no limitation to the camera."[28]

Sabendo-se que Thomas Edison morreu em 1931 é de calcular, com a ajuda das notas de Wise, que esta citação terá sido recolhida de algum dos artigos publicados anteriormente a essa data com matérias idênticas e repetidas, como é o caso do artigo já referido de Weir, um não muito proeminente historiador do Cinema mas grande admirador de Edison, que entrevistou o inventor por diversas vezes, uma das quais resultou no artigo «histórico» da colectânea *McClure's* onde se inclui uma caixa de texto aposto e reproduzido na sua forma supostamente original, seguida da própria assinatura de Edison[29]. Esta forma deixa tranparecer, de novo que se poderia tratar de materiais produzidos por Edison ou pela sua companhia com fins essencialmente publicitários e comerciais, mas que perduraram, de facto, com o peso de uma crença profética que ainda hoje, a pesar de não se ter realizado e de estar até bem longe disso, reaparece pontualmente como demónio de serviço sempre que alguma situação mais inovadora ou de rotura mediática se

[26] Ferreira & Júnior, 1986, p. 5.
[27] Aparentemente, por uma suposta companhia de petróleo «Socony-Vacuum Oil Co. Studies», segundo vaga indicação em Ferreira & Júnior, op.cit.
[28] Wise, op.cit., pp. 1-2.
[29] Weir, op.cit., pg. 84.

introduz nos paradigmas dominantes de comunicação cultural e educativa, designadamente, ainda e sempre os literários.

O caso Lenin.

Um outro exemplo paradigmático de como afirmações legendárias se tornaram em axiomas para determinados campos e épocas, designadamente sobre as dimensões pedagógicas, culturais e políticas do Cinema, pode ser encontrado na «opinião» de Vladimir Ilich Ulyanov, aliás, Lenin, sobre valor de «agit-prop» da arte cinematográfica em relação às restantes artes.

De facto, já observámos em relação às restantes formas de expressão artística como o Cinema pode ser considerado um meio e uma forma de arte simultaneamente mais inclusiva e, provavelmente, mais extensiva do que as restantes formas de arte, uma vez que pode incluir nas suas formas de expressão todas as restantes, assim como as suas linguagens, essencialmente através dos mecanismos de montagem e de significação fílmica, parecem poder estender a todos os meios algum tipo de dimensão fílmica. No entanto, a famosa opinião de Lenin sobre o assunto, que curiosamente tal como no caso de Edison parece ter sido produzida em 1922, não terá tido, na sua origem, muito a ver com este tipo de inclusões e extensões fílmicas. Mas, de novo à semelhança do que aconteceu com as opiniões de Edison, o que é um facto sobejamente conhecido da história e da teoria do Cinema é que ela foi sendo repetida e, por vezes, também transmutada de modo a constituir um suporte e uma chave para determinadas referências e leituras. Tal como fizemos no caso de Edison, através de Cuban, vejamos, então, algumas das formas de citação dessa afirmação «Leninista» bem posteriores à sua origem, como o fizeram dois dos nomes mais importantes no campo da teoria fílmica moderna, David

Bordwell e Kristin Thompson no seu trabalho introdutório à Arte Fílmica:

"«Of all the arts, for us the cinema is the most important,» Lenin stated in 1922."[30]

Também desta vez, a citação assume a forma de uma afirmação directa imbuída da sua própria autoridade e implicações teórico-políticas. Os autores não mencionam em nenhum lado qualquer referência às fontes de onde terão retirado a citação referida, que nos pudessem ajudar a contextualizar os seus significados, mas deixam entender, por outro lado, que o próprio Lenin terá proferido uma tal afirmação em algum contexto pedagógico, já que nas linhas do texto imediatamente a seguir à frase citada escrevem a seguinte consideração:

"Since Lenin saw film as a powerful tool for education, the first films encouraged by the government were documentaries and newsreels such as Vertov's newsreel series Kino-Pravda, which began in May 1922."[31]

Assim, os autores não só colocam a «afirmação» de Lenin num contexto pedagógico «a powerful tool for education» como também exemplificam os seus resultados com a referência concreta à série documental de jornais cinematográficos KINO-PRAVDA de Dziga Vertov e dos seus colaboradores, os «Kinoki» (plural de Kino-Oko – Cine-Olho), formas que, de facto, iriam influenciar toda uma evolução paradigmática dos géneros documentais, propagandísticos ou de «ficção-real», como podemos constatar pela produção das diferentes escolas: ainda de Vertov com o «Kino-Glaz», 1924; de Medvedkin com o «Agit-Kino» da segunda geração, 1932-33; de Riefenstahl com a «Propaganda Poética», 1933-38; de Gregoriev, Karmen, Slutsky e Suchinsky com o «Foto-Realismo de Guerra», 1936-46; de Sucksdorff, Hanstra e Munk com o «Documentário Poético», 1947-58; de Anderson

[30] Bordwell & Thompson, 1980, p. 307.

Richardson e Reisz com o «Free Cinema», 1956-59; das escolas americana e canadiana de 16 mmm com o «Direct Cinema» e o «Action Cinema» dos anos 60-...; e, como que a fechar o círculo, de Rouch, Marker e Morin novamente com o «Cinéma Vérité» ainda e durante os anos 60.

Nestas escolas e nas dimensões fílmicas e pedagógicas assumidas pelos seus objectos, independentemente das ideologias diferentes que as marcaram, não seria de modo algum impensável encontrar uma dimensão comum a todas as suas vertentes. E essa dimensão, provavelmente, não andará muito afastada do conjunto de elementos que Erik Barnouw identificou em 1974, na sua História do Cinema Não-Ficcional, como «the 'Leninist film-proportion'» bem na sequência da já famosa frase:

"Early in 1922 Lenin held a discussion about film with the Commissar of Education, Anatoli Lunacharsky. «Of all the arts,» Lenin told him, «for us film is the most important,» and he spoke especially of films «reflecting Soviet actuality.» Such films, thought Lenin, «must begin with newsreels». Later he called for what came to be known as the «Leninist film-proportion,» a doctrine that every film program must have a balance between fiction and actuality material."[32]

Desta citação compreende-se que a afirmação «Leninista» terá sido produzida no âmbito de uma discussão mais ampla, envolvendo o comissário soviético da educação (ou seja o equivalente a ministro da educação) na altura Anatoli Lunacharsky e que ela poderá estar relacionada, ou terá dado origem à chamada «Leninist film-proportion», a qual, embora não seja referenciada por Barnouw em mais nenhum momento, aparece aqui indicada como um factor de equilíbrio entre ficção e actualidade. Ora esse factor de equilíbrio, para além, das suas ligações pedagógicas e educacionais objectivas, considerando as entidades envolvidas, apresenta também uma outra dimensão

[31] Ibidem.
[32] Barnouw, 1974, p. 55.

pedagógica que parece, no contexto da nossa análise, bem mais interessante. Trata-se da dimensão pedagógica do trabalho de programação de registos, sua articulação e exposição de acordo com um determinado paradigma de leitura, oscilando supostamente em equilíbrio entre a ficção e a realidade, ou a «actualidade», como durante muito tempo foi designado o paradigma do jornalismo cinematográfico, necessariamente retrospectivo, pelo menos até ao aparecimento da noção de actualidade televisiva, com possibilidades de grande ligeireza de registos praticamente em cima do acontecimento ou mesmo em directo, reformulando completamente em termos de temporalidade da notícia todo o paradigma do jornalismo audiovisual. A existência dessa mesma dimensão fora já anteriormente confirmada pelo historiador francês George Sadoul, na sua *Histoire du Cinéma Mondial*, autêntica bíblia para os cinéfilos e estudiosos do Cinema, numa abordagem algo polémica do que teriam sido as condições de desenvolvimento económico, político e estético desse cinema de «novo tipo»:

"En 1922, la paix revenue, la reconstruction de l'économie commença. Et Lénine lança cette phrase qui fut prise comme un mot d'ordre: "Le cinéma, de tous les Arts, pour nous le plus important." ... Cependant l'avenir du cinéma soviétique s'élaborait dans les groupes d'avant-garde que fondèrent quelques jeunes gens avec l'appui du gouvernement: Le Laboratoire Expérimental de Koulechov, La Fabrique de l'Acteur excentrique (F.E.K.S.) de Kozintzev, Trauberg, Youtkevitch, Guerassimov, les Kinoks (les «Ciné-Œil») de Dziga Vertov, qui fut le premier à se révéler."[33]

Verificamos, assim, que também Sadoul repoduz a afirmação de Lenin como se se tratasse quase de uma palavra de ordem inquetionável e sem fornecer qualquer pista para a sua referenciação ou contextualização. Essa pista acabaria por surgir num trabalho, contemporâneo do de Barnouw, sobre a sociologia fílmica, de Andrew Tudor, onde também ele reproduz a citação, "In 1922 Lenin made his now famous statement to the effect that «...the cinema is the most important of all the

[33] Sadoul, 1949, p.182.

arts»"[34], mas referenciando a sua fonte no trabalho de Jay Leyda, *Kino, A History of the Russian and Soviet Film*[35], de facto, uma das obras mais compreensivas e fiáveis sobre esta temática. Nessa obra, Leyda descreve algumas das mais importantes ligações que se estabeleceram, a diferentes níveis, entre as autoridades soviéticas e os sectores da indústria cinematográfica nacional. Uma dessas ligações fica, então, bem ilustrada, segundo a apreciação de Leyda[36], pela reprodução de um «memoramdum» de 17 de Janeiro de 1922 de Lenin para ... si próprio, onde se interroga sobre a função do «Narkompros», o Comissariado da Educação, face à política fílmica em vigor e a desenvolver, e onde decide aprofundar brevemente este assunto com o responsável dos «assuntos foto-cinematográficos», elaborando seguidamente algumas notas sobre uma «proporção definida» para cada programa de exibição cinematográfica, as quais poderão muito possivelmente estar na origem da «Leninist film-proportion» referida por Barnouw. Sobre a origem e a razão de ser dessas notas, Leyda diz-nos o seguinte:

"These notes were drafted for a letter (now lost) to the vice-commissar of education, Litkens. Unsatisfied with the lack of immediate response and execution of his directive, Lenin summoned Litkens' superior, Lunacharsky, to his office."[37]

Assim parece termos chegado o mais próximo possível da verdadeira razão que deu origem à tão famosa afirmação e às suas posteriores dimensões de natureza política, pedagógica e estética. No entanto, Leyda refere ainda mais alguns elementos que permitem uma melhor compreensão e contextualização desta verdadeira «lenda» fílmico-pedagógica, nomeadamente uma explicação fornecida por Lunacharsky do que realmente se terá passado no gabinete de Lenin, quando este o chamou para aprofundar os assuntos referidos. Leyda referencia cuidadosamente estas informações numa nota com o

[34] Tudor, 1974c, p. 13.
[35] Ver Leyda, 1960.
[36] Leyda, op.cit. p. 160.

seguinte teor: "From a letter written by Lunacharsky to Boltyansky, at the latter's request, on January 9, 1925."[38] Aparentemente Boltyanski terá preservado vários documentos relacionados com o cinema russo e soviético desde os tempos do regime de Kerensky em que foi Chefe de Produção do «Department of Social Newsreels of the Skobeleve Instructional Commitee»[39] e aos quais Leyda terá tido acesso, assim como outros investigadores e historiadores, entre os quais, muito provavelmente, o próprio Georges Sadoul. Embora Leyda não explicite o significado da expressão «at the latter's request», eis o que, segundo Lunacharsky, segundo Boltyanski e segundo Leyda, se terá de facto passado no gabinete de Lenin, entre o dirigente da revolução soviética e o seu comissário da educação, que nos dá conta do contexto em que Lenin terá produzido a sua tão influente afirmação:

"In the middle of February, or perhaps at the end of the month, Vladimir Ilyich suggested that I come and have a talk with him. As I remenber, the conversation touched several current problems in the life of the Education Comissariat. He asked me what had been done to carry out the instructions sent to Litkens. In answer I gave a quite full account of everything that I knew in regard to the state of cinema in the Soviet republic and of the tremendous difficulties encountered in the progress of this matter."[40]

Segue-se a descrição de alguns pontos que Lunacharsky terá relatado nessa reunião, designadamente a importância dos jornais de actualidades cinematográficas para o panorama do cinema soviético, terminando, então, com a recordação de como Lenin lhe terá dado alguns «bons conselhos» e um «elogio» :

"...«you must develop broader production, and especially promote healthy cinema for the masses in the city, and even more in the country.» And then, smiling, Vladimir Ilyich added:

---

[37] Ibidem.
[38] Ib., p. 464.
[39] Leyda, op.cit.,p. 104.
[40] Ibidem, pp. 160-161.

«You are known among us as a protector of the arts, so you must well remember that, of all the arts, for us the cinema is the most important».”[41]

Podemos então constatar como de uma afirmação programática, que ganhou dimensões pedagógicas e ideológicas de grande influência em muitas escolas do cinema mundial mais comprometido com objectivos específicos e diferenciados, não resta muito mais do que um punhado de «bons conselhos» e uma justificação «elogiosa», tal como foi recordada, de forma necessariamente subjectiva, pelo próprio elogiado, a vago pedido de uma terceira pessoa, quase três anos depois de ter sido produzida, possivelmente, por Lenin.

Também nos podemos questionar se esta expressão teria adquirido todas as dimensões que a caracterizam se o seu significado não tivesse sido apontado, de entre tantos outros significados de citações semelhantes, como o sentido último de «uma nova época no campo da arte» por um dos mais importantes autores e pensadores fílmicos de todos os tempos – Sergei Eisenstein. Ele identificou esse sentido dimensional único das formas e dos conteúdos fílmicos como a possibilidade real de sintetizar arte e ciência num único meio de expressão, possibilidade essa que, só por si, justificaria a afirmação de ser o Cinema a mais importante de todas as artes, tal como ele escreveu, em busca de um conceito puramente intelectual de forma fílmica, na sua abordagem dialéctica dessa mesma *Film Form*:

“Towards a purely intellectual film, freed from traditional limitations, achieving direct forms for ideas, systems, and concepts, without any need for transitions and paraphrases. We may yet have a

synthesis of art and science.

This would be the proper name for our new epoch in the field of art. This would be the final justification for Lenin's words, that «the cinema is the most important of all the arts».”[42]

---

[41] Ib., p. 161.
[42] Eisenstein, 1949[a], p. 63.

Nesta sua reflexão, Eisenstein não só encontra um sentido para a expressão Leniniana como sintetiza de forma extraordinariamente clara todas as dimensões significantes, sincréticas, eclécticas e ideográficas de que temos vindo a falar e que pensamos serem, no seu conjunto, o verdadeiro núcleo central do que podemos chamar a Dimensão Pedagógica das Linguagens Fílmicas, ou seja, essa capacidade construtiva de «formas directas para ideias, sistemas e conceitos, sem qualquer necessidade de transições e parafrases», ou seja, ainda, a concretização intelectual da «Ideografia Dinâmica» e utópica de Lévy, mas muito antes de Claude Lévy.

De facto, Eisenstein produziu esta reflexão em 1929 no final do seu ensaio '*A Dialectic Approach to Film Form*', o qual foi traduzido por Leyda integrando-o na obra por si posteriormente editada e que é considerada com a principal obra teórica de Eisenstein, *Film Form – Essays in Film Theory*. Também é verdade que o facto do reconhecimento teórico da obra de Sergei Mikhailovitch Eisenstein se ter registado tão cedo nas esferas de elite cultural ocidentais, com todas as implicações teórico-fílmicas que daí decorreram, nomeadamente nos E.U.A., se deve em grande parte à actividade multicultural de Jay Leyda, que foi aluno e assistente de Eisenstein em O PRADO DE BEJINE[43], esse filme maldito, inacabado, arquivado e aparentemente destruído, cujas filmagens foram interrompidas pela censura soviética em 1936 e que obrigou o cineasta a cometer um doloroso acto público de auto-crítica intitulado '*Os Erros do Prado de Bejine*'.[44] Regressando nesse mesmo ano aos E.U.A., Leyda organiza uma exposição sobre a obra de Eisenstein no Museu de Arte Moderna de Nova Yorque, incluindo alguns materiais cinematográficos produzidos durante a anterior viagem do realizador aos E.U.A., a partir da qual estavam

[43] Segundo J.F.C. em Eisenstein, 1948b, p. 35.
[44] Eisenstein, 1923-46, pp. 133-141.

lançadas as bases para o reconhecimento teórico e já não só cinéfilo da obra do Mestre.

Por fim, torna-se necessário salientar o facto de ser neste contexto que encontramos um outro elo fundamental entre as dimensões fílmicas e as dimensões pedagógicas do Cinema, mais concretamente o elo que estabelece uma primeira ligação entre uma abordagem didáctica da Pedagogia Fílmica, isto é, o Ensino do Cinema e uma abordagem pedagógica dessa mesma Pedagogia, isto é a metacognitividade das capacidades do Meio Cinema, ou seja, se assim quisermos, uma metapedagogia. Vejamos o que nos diz David Robinson sobre «a convicção soviética, bolchevique e leninista» de que esse elo era um aspecto importantíssimo a considerar e a desenvolver, utilizando uma vez mais a célebre frase de Lenin como «leitmotiv» dessa convicção:

"The October Revolution in 1917 gave the cinema an entirely new role as a massive socio-educational force. Lenin told Lunacharsky, the first Commissar of Education, around 1920: 'The Cinema is for us the most important of all the arts'. This belief was positively demonstrated on 9 November 1917, when a special cinema sub-section was set up under the State Commission on Education, under Lenin's wife, Krupskaia. Film schools - the first in the world - were set up in the Soviet Union. Short Propaganda and agitational films (agitki) were produced; and film showing and film-making played an important role in the work of the agit-trains and the agit-steamer that were sent out to disseminate revolutionary propaganda troughout Soviet lands."[45]

Nesta consideração e interligação de contextos, pese embora alguma incoerência nas datas referidas, Robinson estabelece decididamente o elo entre as dimensões fílmicas e pedagógicas como um dos pontos fulcrais a partir do qual se terão desenvolvido não só as dimensões especificamente propagandísticas do cinema soviético e de muitos outros que por ele foram influenciados, como o alemão de Leni Riefenstahl[46] ou o português de Lopes Ribeiro mas sobretudo de Manoel

[45] Robinson, 1973, pp.124-125.
[46] Ver Salfeld, 1996.

de Oliveira com DOURO, FAINA FLUVIAL[47], como também se desenvolveu todo um sistema paradigmático de valores, de representação de valores e da sua aprendizagem de tal modo generalizados a meios , canais e linguagens, que, sobre as reais dimensões fílmicas e pedagógicas da frase de Lenin, só poderemos tomar em consideração muito seriamente o alerta que nos fez Tudor:

"It might even have been an understatement."[48]

Talvez ele tenha tido razão.

3. O Caso das Linguagens Fílmicas.

De facto, é muito provável que Tudor tenha razão e que as afirmações produzidas, designadamente a de Lenin, a pesar da magnitude e da importância das conotações que produziram, tenham sido, mesmo assim, afirmações com características de subestimação da verdadeira natureza e amplitude das dimensões fílmicas e pedagógicas do Cinema, as quais, através da procura e da utilização dos elementos mais significantes das linguagens fílmicas em todos os meios e canais, se continuam a expandir a sectores cruciais da convivência, da acção, da interacção, da memória cultural e do conhecimento humanos por formas inimagináveis nos tempos de Edison e de Lenin.

A ideia de que existem dimensões pedagógicas, ou educativas, directamente relacionadas com a natureza das linguagens fílmicas tem sido uma constante desde as primeiras invenções cinemáticas, desde os primórdios das suas origens óptico-mecânicas aos níveis posteriores do seu desenvolvimento progressivo e sistemático como factores delineadores e estruturantes das indústrias e da artes que se apoiam

---

[47] Ver Pina, 1977.
[48] Tudor, op.cit., p. 13.

em algum mecanismo de registo e significação fílmica. Uma dessas linhas de força mais coesas e coerentes no aproveitamento da dimensão pedagógica das linguagens fílmicas pode ser encontrada na articulação e no desenvolvimento das formas de representação documental das linguagens fílmicas e no consequente desenvolvimento dos principais subgéneros do documentarismo, quer quanto à cristalização de «formas documentais» propriamente ditas[49], quer quanto à selecção de conteúdos específicos e paradigmáticos do género: etnográficos, antropológicos, ambientais, científicos, biológicos, geográficos, históricos, políticos, culturais, etc..., cuja depuração subgenérica viria a originar, actualmente, os muitos e diversificados canais televisivos temáticos, mas cujos princípios básicos de abordagem temática e de fundamentação pedagógica se encontram presentes já nas grandes linhas estruturantes do documentarismo como género fílmico[50].

Algumas dessas preocupações com os mecanismos de articulação entre a fundamentação temática e a formulação dos documentos, encontram-se, de facto, já nos primeiros registos de Eadweard Muybridge, em 1978, cujas baterias de câmaras fotográficas sincronizadas se destinavam a recolher uma série de imagens que reproduzissem de forma exacta os momentos cruciais de apoio no chão das patas do cavalo quando em galope, reprodução essa que viria a alterar os conceitos básicos de todo um género pictórico de representação de cenas equestres[51]. Assim como de Pierre J. C. Janssen sobre Astronomia, mais concretamente sobre o movimento do planeta Venus, para cujo registo construiu o chamado «revólver astronómico»[52], em cujo tambor rodava a tempos exactos um daguerreotipo de modo a expor o posicionamento preciso do planeta, o qual seria o verdadeiro

---

[49] Ver Winston, 1995; 2000.
[50] Ver Leiser, 1967; Furhammar, 1968; Medvekin, 1973; Eaton, 1979.
[51] Coe, 1981, p. 44.
[52] Ibidem, p. 48.

progenitor da «espingarda cronográfica» do Dr. Étienne Jules Marey, fisiologista francês, que em 1882 conseguiu obter as primeiras imagens sequenciadas do movimento das asas de diferentes tipos de pássaros em voo[53]. Ou ainda de Georges Demeny, assistente de Marey, que utilizando uma bateria de câmaras cronofotográficas, cujos mecanismos de sincronização tinham sido desenvolvidos por si em colaboração com Marey e com Georges Eastman, o criador da câmara «Kodak», com o fim de ajudar pacientes surdos a aumentar a sua capacidade de leitura labial, conseguiu em 1891 registar em dezoito imagens sequenciadas os movimentos dos lábios humanos proferindo a frase «Je vous aime» durante um segundo[54]. Este feito não só deu início ao principal paradigma cinemático da representação natural dos movimentos, consistindo no registo e no visionamento generalizados de imagens a uma cadência de 18 por segundo, digamos que seria a cadência miníma para a obtenção de um efeito ilusório aceitável, como também contribuiu para uma das formas básicas de narratividade mais eficazmente utilizadas em todos os géneros e paradigmas, ou seja, a redução de qualquer forma de expressão narrativa à sua forma de representação mais simples, neste caso inicial, a representação de um acto de amor verbal, o que também poderá ter contribuído para a formação de um dos principais paradigmas fictivos de representação cinematográfica.

Esta medida exacta de 18 imagens por segundo para a reprodução dos fenómenos cinemáticos, viria a ser a adoptada para toda a indústria durante várias décadas, até ao aparecimento na segunda metade dos anos vinte dos primeiros exemplos mais consistentes de reprodução sonora minimamente sincronizada com as imagens, primeiro à cadência de 20 imagens por segundo, na tentativa

[53] Ib., p.48.
[54] Ib.. p. 68.

de obter um menor desfasamento entre imagem e som, para depois, em 1926 com Theodore Case[55], se passar definitivamente, em termos cinematográficos[56], à cadência de 24 imagens por segundo como forma de se obter um reprodução sonora mais ilusória ou, se quisermos, mais fidedigna.

Este é, aliás, um dos principais dilemas do documentarismo fílmico: Ilusão – Fidelidade. Sabendo nós que quanto mais elaboradas forem as formas de articulação cinemática, logo mais ilusórias, mais próximas ficam as características de perceptividade fílmica da perceptividade real, mas, provavelmente, também serão muito menos fidedignas. Este dilema aplica-se a tudo o que aqui se disse a propósito de evolução das tecnologias de registo e reprodução de imagens e sons, mas também a outras dimensões codificantes das mensagens fílmicas, como o cromatismo, a luminosidade, a profundidade de campo óptico, a produção de efeitos de todo o tipo, a construção de eixos narrativos de lateralização segundo regras paradigmáticas de gramaticalidade, designadamente de olhares segundo a famosa regra dos 180º[57] e a própria reconstrução de todas estas dimensões no processo de composição e montagem.[58]

Sobre este assunto Brian Winston elaborou um importante trabalho de sistematização do que ele chamou as *Technologies of Seeing*[59], onde, para além da abordagem evolutiva e analítica de uma vasta gama de mecanismos tecnológicos relacionados com os principais fenómenos cinemáticos, aborda também algumas das principais questões inerentes ao dilema que referimos entre a natureza

---

[55] Coe, op. cit. p. 104.

[56] De facto, com a entrada em campo da Televisão e das suas diferentes normas de difusão hertziana, alteram-se de novo as proporções cinemáticas, registando-se para o caso europeu, com uma frequência de difusão a 50 Hertz por segundo, uma cadência cinemática/televisiva de 25 imagens por segundo, ou seja, o equivalente a metade dos varrimentos electrónicos (pares e ímpares) necessários num segundo à percepção ilusória dos movimentos reproduzidos.

[57] Ver, Arijon, 1976.

[58] Ver Thompson, 1993.

documental, real ou fictiva, dos registos cinematográficos, televisivos e multimediáticos, por um lado, e as suas dimensões de natureza fílmica enquanto objectos construídos e reconstruídos à imagem ilusória de algo ou de alguém, por outro.

Ainda neste contexto de uma certa fenomenologia cinemática, podemos considerar que os «Cinematógrafos» dos irmãos Lumiére desempenharam um papel crucial no desenvolvimento, à escala mundial, de todo um vasto leque de dimensões pedagógicas relacionado com as actividades de registo e de recepção das linguagens fílmicas, as quais iriam interferir de modo decisivo na organização comunicativa das mais diferentes sociedades e até na organização dos seus padrões de vida quotidiana. Algumas dessas dimensões traduzem-se na assimilação e partilha colectiva de fenómenos cinemáticos já referidos: por um lado a acepção generalizada de que os objectos reais e quotidianos são passíveis de ser registados onde quer que se encontrem e em quaisquer circunstâncias, por outro lado a transposição para mecanismos de recepção pública das formas de representação desses objectos, tornando-os assim em matéria informativa comum e em memória residual colectiva, pronta a ser utilizada como factor de posterior assimilação ou contextualização de novos objectos e representações. Na perspectiva dos Lumière, dos seus operadores cinematográficos espalhados por todo o mundo e das suas audiências contemporâneas, seria possivelmente a curiosidade colectiva manifestada por imagens de objectos e de situações nunca anteriormente observadas mas que se sabia, ou sopunha, serem efectivamente reais que conferia uma certa dimensão de atracção educativa aos actos de projecção cinematográfica. Essa dimensão continua bem patente nos dias de hoje como característica fundamental do grande poder de atracção que demontram alguns documentos

[59] Ver Winston, 1996.

fílmicos como os produzidos pela «National Geographic Society» ou pelas equipas do comandante Jacques Costeau e outras suas herdeiras. No entanto, sabendo o que sabemos hoje sobre os padrões de consumo de televisão, vídeo caseiro, jogos de computador e outros produtos multimediáticos, não podemos de modo algum ignorar as dimensões pedagógicas inerentes a uma outra perspectiva de utilização das linguagens fílmicas, também ela pioneira da história e da aventura cinematográficas, designadamente a perspectiva fictiva de Meliès, a partir da qual se começou verdadeiramente a delinear o arquiparadigma do filme deliberadamente não documental, ou de ficção. Esta dimensão, igualmente reflectora de um enorme poder de atracção em termos de receptividade, traduz essencialmente a existência e a utilização do carácter pedagógico das funções lúdicas da narratividade e da dramaturgia fílmicas. Isto é, as linguagens fílmicas, no cinema ou noutros suportes que as utilizem, passaram a cumprir e a veicular as funções identificadas por Propp nos contos tradicionais[60], dando resposta às nossas necessidades quer de escapismo quer de catarse, por vezes sublimadas em actos não explícitos de consumo dramatúrgico e narrativo, mas influenciando sem dúvida toda uma predisposição das indústrias mediáticas para a continuada satisfação dessas necessidades, influenciando assim de forma determinante, ainda que diferenciadamente em diferentes épocas e contextos, a formação de uma herança cultural inquestionável, ou como escreveu Tudor:

"Try to imagine a world without the movies or their inheritance. Though their days of universal popularity are gone, their influence still waxes."[61]

Embora Tudor se referisse aqui aos tempos de influência dos filmes produzidos pelos grandes estúdios, nomeadamente em redor dos paradigmas de Hollywood mais vulgarmente conhecidos por «dias

[60] Ver Propp, 1928.
[61] Tudor, 1974c, p. 13.

gloriosos do Cinema» e, à época, aparentemente perdida[62], o que é um facto é que essa influência tem-se mantido, não tanto como paradigma clássico e normativo de funções dramáticas e narrativas, cujas dimensões míticas, rituais e heróicas, foram analisadas criticamente, quer à luz dos géneros estruturais e funcionais de Propp[63], quer numa perspectiva crítica dessas mesmas funções[64], mas essencialmente como paradigma memorial e repositório de objectos e funções narrativas. Se já não há, nos dias que correm e sobretudo nas grandes metrópoles, muitos avós a contarem aos seus netos histórias reis tiranos e cruéis, de belas e alvas princesas, de príncipes encantados e valentes, ou de bruxas feias, más e perigosas, há seguramente um consumo mediático dessas mesmas histórias, ainda que com diferentes roupagens, ambientes e personagens, a cumprir exactamente as mesmas funções pedagógicas, de facto, de transmissão de valores éticos, estéticos e de organização narrativa, alguns dos quais, pelos dados que nos chegam através dos estudos aqui considerados, serão os únicos valores a que um largo número de receptores, nomeadamente os mais jovens, alguma vez serão expostos.

Temos então aqui uma das principais dimensões pedagógicas dos Media e muito em especial das linguagens fílmicas: a transmissão de valores e a sua transposição fragmentada mas contínua de universos reais para universos fictícios e vice-versa, originando padrões de identificação e de conduta catarquicamente ilusórios, ou, por vezes, nem tanto.

É esta dimensão ética e estética, em suma cultural e de um modo geral cognitiva, das linguagens fílmicas inerente e intrínseca às funções de transposição de informação e de significados e a sua consequente amplificação multimediática sempre que solicitada a integrar outros

[62] Ver, Toeplitz, 1973.
[63] Ver Schatz, 1976
[64] Ver Bordwell, 1988.

meios, canais e mensagens, que levou alguns dos pioneiros dos novos Media, à semelhança dos antigos pioneiros do Cinema, a proclamarem, não exactamente «ipsis verbis» mas como constatação «ipso facto» da mesma crença educativa que já tínhamos visto Edison proclamar em função das dimensões pedagógicas adivinhadas, agora pela voz de John Sculley, um dos primeiros patrões da «Apple Computer Inc.»:

"Imagine a classroom with a window on all the world's knowledge. Imagine a teacher with the capability to bring to life any image, any sound, any event. Imagine a student with the power to visit any place on earth at any time in history. Imagine a screen that can display in vivid color the inner workings of a cell, the births and deaths of stars, the clashes of armies and the triumphs of art."... "I believe that all this will happen not simply because people have the capability to make it happen, but also because people have a compelling need to make it happen."[65]

Assim, viajando no tempo e no espaço dos objectos e dos processos mediáticos, vejamos como as dimensões pedagógicas das linguagens fílmicas se transportam para a natureza de outros Media para além do Cinema, representando nessas novas casas mediáticas uma crescente transversalidade de significados que transcende em muito a estrita natureza dos objectos representados, ou seja, tornando assim cada vez mais verdade, eventualmente para o bem ou para o mal, a afirmação de McLuhan, já nossa velha conhecida, segundo a qual «o Meio é a Mensagem».

[65] Ambron & Hooper, 1990, p. vii.

XI. OBJECTOS DE ANÁLISE.

Comecemos por sistematizar, de acordo com o modelo proposto, os diferentes níveis de análise a que deverão ser sujeitos os objectos seleccionados para a verificação da presença de eventuais dimensões pedagógicas e do seu relacinamento com a utilização de elementos oriundos das linguagens fílmicas.

Como já vimos estas dimensões desenvolvem-se principalmente a três níveis de articulação de significados:

A representação de objectos de acordo com as suas dimensões de iconicidade e de contextualização. Neste nível de análise procederemos essencialmente a uma enunciação de objectos significantes quanto às suas dimensões de iconicidade textual e intertextual, bem como à sua contextualização sumária espácio-temporal.

A cognição de objectos de acordo com as suas dimensões de identificação e de interpretação. Neste nível seleccionaremos um objecto especialmente relevante pelas suas dimensões de impacto cognitivo quer quanto ao desenvolvimento de diferentes padrões de identificação, mediáticos, linguísticos, culturais, históricos, éticos, ou estéticos, assim como especialmente relevante pelo desenvolvimento de padrões interpretativos, temáticos, dramatúrgicos e narrativos, apresentando em ambas as dimensões um conjunto de factores condicionantes dos processos de cognição, essencialmente, através do desenvolvimento de mecanismos específicos de consumo mediático.

A metacognição de objectos de acordo com as suas dimensões de atracção e de composição. Neste nível analisaremos um conjunto de exemplos completamente diferentes quanto aos seus suportes mediáticos e quanto aos seus códigos predominantes de canal, mas que coincidem nos seus pressupostos de metacognição e nas suas estratégias de atracção e de composição de significados, utilizando para

tais fins estratégias comuns de montagem fílmica e de pressuposição dos respectivos mecanismos de leitura e de descodificação.

1. Representação: Iconicidade / Contextualização.

Podemos encontrar na globalidade dos processos mediáticos um considerável número de objectos icónicos marcantes de contextos específicos, sociais, políticos, culturais e espácio-temporais em geral, que de um modo ou doutro nos fornecem indicadores de conteúdo e de forma, os quais nos permitem reconhecer esses mesmos objectos, localizá-los e, numa fase posterior, interpretá-los e assimilá-los ou, pura e simplesmente, consumi-los. Alguns desses objectos são marcadamente geracionais, outros são essencialmente condicionados pelo avanço tecnológico de cada um dos meios e dos canais que os suportam, no entanto, em quase todos é possível encontrar vestígios da sua exposição à influência das linguagens fílmicas durante este último século. Observemos alguns objectos retirados de contextos mediáticos diferenciados e específicos, mas que têm perdurado como ícones de reconhecimento comunicativo para além dos seus contextos de origem, rompendo assim os limites espácio-temporais de comunicação, rotura essa que, como já vimos, constitui um dos principais factores de dimensionalidade pedagógica inerente ao cinema e às linguagens fílmicas:

a) Literatura/Cinema.

Em primeiro lugar temos os exemplos que já referimos de influência mútua entre o cinema e as obras de Huxley e Orwell, ou

Bradbury, cujos principais objectos de iconicidade narrativa ainda hoje perduram e são recuperados em novos contextos de mediatização de ideias e de factos, como por exemplo na associação do conceito «Big Brother» a um determinado conceito de espectáculo televisivo devassador da intimidade individual, ou na associação do «processo Bokanovsky» de natalidade[1] a alguma mediatização de notícias sobre os processos de clonagem e de manipulação genética.

Um outro tipo de objectos literários que sofre a nítida influência das linguagens fílmicas são os também já referidos «cineromances», nascidos de argumentos cinematográficos, mas que, tendo originado obras literárias autónomas, contribuíram para o desenvolvimento de um conjunto de referências estilísticas e paradigmáticas de cujo género se devem salientar as obras de Marguerite Duras[2], de Alain Robbe-Grillet[3], ou até mesmo, embora num registo dramatúrgico diferente, Arthur C. Clark[4]. Este género marca em termos literários toda a década de sessenta e constitui uma das bases literárias de desenvolvimento e contextualização do movimento cinematográfico, marcadamente autoral, que veio a designar-se por «nouvelle vague», partindo dos textos cinematográficos, mas de grande teor literário, publicados na revista *Cahiers du Cinéma*, já desde o termo da segunda guerra mundial e durante toda a década de cinquenta, quer por André Bazin[5], quer posteriormente pelos seus discípulos Claude Chabrol, François Truffaut e Jean-Luc Godard. De facto, embora alguns dos filmes que iniciam o movimento sejam ainda de 1959, como por exemplo LES 400 COUPS de Truffaut e À BOUT DE SOUFFLE de Godard[6], será essencialmente durante o processo de profunda reformulação de conceitos e valores que

---

[1] (Anexos, «Literatura», 2).
[2] Ver Duras, 1960.
[3] Ver Robbe-Grillet, 1961.
[4] Ver Clark, 1968.
[5] Ver Bazin, 1945-57.
[6] (Anexos, «Literatura», 2)

irá ter lugar na década de sessenta que a iconicidade destes objectos será mais facilmente reconhecida e contextualizada como atributo estilístico de uma determinada forma, ou conjunto de mecanismos, de escrita cinematográfica. Alguns desses mecanismos, que foram posteriormente revistos e reequacionados por um dos seus principais mentores – Godard[7], poderiam resumir-se numa das máximas mais emblemáticas da época: «a câmara cinematográfica como caneta em riste», a qual marcou decididamente todo um conjunto ramificado e diferenciado, em função dos respectivos espaços de desenvolvimento, de géneros autorais literário-cinematográficos que marcaram sucessivas gerações de cineastas/argumentistas até aos dias de hoje e em vários cantos do mundo, sendo o caso do cinema português um nítido exemplo desse fenómeno de aculturação icónica e contextual.

Obviamente, podem ser encontrados muitos outros exemplos de iconicidade cruzada entre a literatura e o cinema, designadamente nos principais paradigmas de Hollywood, onde vários géneros desenvolvem estruturas essencialmente icónicas de representação de alguns dos mecanismos de estruturação literária nas obras que lhes servem de referência diegética. Tais são os casos do «Western» ou do «filme negro» norte-americanos, que haveriam de influenciar igualmente a geração da «nouvelle vague», mas que são exemplos especialmente interessantes pela sua capacidade de desenvolvimento de objectos específicos de iconicidade, que vão transportar esses valores literários e contraditórios de epopeia e de clausura para outros Media onde os receptores reconhecem e assimilam, através dos respectivos ícones identificadores, os contextos e os valores veiculados, tal como aconteceu com a Banda Desenhada, sobretudo até aos anos sessenta com as histórias «aos quadradinhos» de «índios e cowboys» ou de «polícias e ladrões», e com a Televisão, essencialmente durante os anos sessenta, em que se

[7] Ver Godard, 1980.

tornaram veículos de iconicidade valorativa séries como BONANZA, ou THE FUGITIVE.

Por fim, saltando no tempo, é importante referir um último objecto literário que apresenta alguns elementos de grande interesse num contexto de cruzamento das linguagens literárias com as linguagens fílmicas, especialmente porque se foi desenvolvendo, junto de alguns sectores educacionais, a ideia de que a utilização crescente das linguagens fílmicas e sobretudo dos seus elementos mais específicos de iconicidade visual em detrimento das linguagens estritamente literárias, teria levado a uma situação de rejeição quase generalizada das mediatizações literárias, especialmente junto das camadas mais jovens, em benefício das mediatizações visuais ou audiovisuais. O objecto literário aqui em causa e os fenómenos de receptividade com ele relacionados demonstram bem que os processos de substituição, reconhecimento e assimilação mediática não podem ser abordados unicamente de forma tão simplista. Trata-se do fenómeno de popularidade, relativamente recente, dos livros sobre o personagem 'Harry Potter', da autora britânica J.K.Rowling, que, segundo diversos relatos produzidos em contextos pedagógicos[8], terá constituído um fenómeno igualmente importante de reintrodução de hábitos de leitura continuada junto de alunos que habitualmente não lêem obras literárias. Este caso específico teve início com a obra *Harry Potter and the Philosopher's Stone*[9], a qual foi transposta para o Cinema mas com índices de receptividade muito menores do que os que caracterizaram o original literário. Uma das razões que podem explicar esta alteração de padrões predominantes de receptividade pode ser encontrada no facto da estrutura narrativa da obra literária ser já de si predominantemente fílmica, apelando à fragmentação conceptual que caracteriza muitos dos

[8] Ver *Lärarnas Tidning*, nº 15, 2001; *Tidningen VI*, nº3, 2001.
[9] Ver Rowling, 1997.

subgéneros fílmicos mais populares junto das camadas mais jovens, designadamente algumas séries de ficção científica e de modernidade tecnológica aliadas a factores de mística e de magia com origem na tradição da banda desenhada japonesa, já de si extraordinariamente influenciadas por mecanismos rítmicos de verdadeira montagem fílmica. Assim, se a utilização destas linguagens, facilmente reconhecidas pelo seu poder de atracção fílmico, se mostra extraordinariamente eficaz como «leitmotiv» de dramaturgia e narratividade num meio literário, também se verifica que a sua utilização num meio, todo ele fílmico, acaba por produzir um efeito algo exacerbado de redundância e de consequente ineficácia narrativa. Constata-se então que nestes casos, os mecanismos de iconicidade e de contextualização fílmica funcionam, paradoxalmente melhor quando integrados em meios não fílmicos, já que se podem aí valer de um certo efeito entrópico, pelo menos em relação a alguns receptores menos habituados ao meio em causa – neste caso a literatura, na sua carga redundante de significados oriunda das linguagens fílmicas, efeito esse que, obviamente, já não é tão fácil de conseguir no seio dos meios mais especificamente fílmicos, como é o caso do meio cinematográfico, ou até mesmo do meio televisivo.

Este tipo de alternância de efeitos pode também ser detectado noutros Media, tal como é o caso do meio musical.

b) Música/Cinema.

À semelhança do que acontece com o meio literário também o meio musical e os seus diferentes canais de suporte desenvolvem, de facto, uma estreita teia de conexões com as linguagens fílmicas, servindo-se de alguns dos seus elementos e mecanismos de articulação

de significados para a veiculação de uma complexidade de mensagens que só muito dificilmente poderiam ser veiculadas através da difusão exclusivamente musical. É óbvio que estes fenómenos não atingem de igual modo todos os géneros musicais, mas também é um facto que podem ser detectados objectos de iconicidade fílmica na quase totalidade dos diferentes géneros de música ou nas suas estratégias de divulgação.

O caso mais paradigmático de desenvolvimento e contextualização desse tipo de ícones é sem dúvida o aparecimento de um novo género mediático neste último quarto de século, ou seja, os «vídeo-clips», ou tele-discos e com eles o desenvolvimento de uma indústria de múltiplos canais com normas e valores infra-estruturais, estruturais e supra-estruturais próprios, de uma vasta rede de comércio com normas e valores transacionistas de elevado significado económico e de uma cultura consumista com normas, valores e padrões de consumo perfeitamente identificados em termos geracionais e intimamente ligados a outro tipo de objectos icónicos oriundos de outros contextos mediáticos, como a moda e a publicidade, em complexa teia de interligações textuais e de interferências icónicas, num aparente estado de entropia geral e de extrema fragmentação de significados. Seria extraordinariamente redundante apontar aqui exemplos concretos, bastando para tal o visionamento aleatório durante qualquer período de tempo de algum dos canais televisivos especialistas no género que, pelo menos no espaço português transmitem vinte e quatro horas por dia este tipo de mensagens ou de objectos, como sejam os casos de «MTV», «VH1», ou outros semelhantes.

A utilização de linguagens fílmicas na construção destes objectos segundo padrões de acentuada fragmentação narrativa e de significação aparentemente entrópica, mas difundida em ciclos comunicativos de extrema redundância, pode ser conotada com alguns efeitos

pedagógicos que são mais vulgarmente observados neste contexto. Assim, desenvolvem-se padrões de visionamento e de receptividade essencialmente fragmentários, que se articulam em torno da rápida identificação de ícones ou polos de atracção visual, geralmente isolados de outros contextos narrativos mais complexos, mas conotados com o tipo de mensagens musicais difundidas. Estes padrões de receptividade influenciam forçosamente outros contextos de receptividade mediática e comunicativa em geral, facto que é conhecido pelos restantes Media, pelos seus próprios processos de metacognitividade, o que faz tender toda a produção dramatúrgica, informativa ou de entretenimento, preferencialmente dirigida às camadas mais jovens para padrões semelhantes de fragmentação narrativa. É provável, então, que este tipo de efeito perceptivo influencie de igual modo outros contextos comunicativos mediáticos, tal como o caso da utilização de meios audiovisuais em contexto escolar, mas também contextos de comunicação directa, interpessoal e grupal, em que o emissor assuma um postura comunicativa fundamentalmente unidireccional, solicitando posturas de receptividade e de atenção dirigidas e continuadas que podem não corresponder aos hábitos de receptividade adquiridos pelos receptores. Um outro efeito pedagógico, que se pode observar em consequência do consumo deste tipo de objectos mediáticos, está relacionado com a presença da língua inglesa como suporte predominante da componente verbal das mensagens difundidas. Havendo uma sobre-exposição a este tipo de suporte é óbvio que os seus códigos específicos serão assimilados mais eficazmente do que outros códigos semelhantes mas menos expostos. No entanto, o domínio destes códigos pelos receptores não tem um efeito escolar directamente correspondente, já que raramente os sintagmas da língua inglesa e os seus respectivos significados articulados nas mensagens músico-fílmicas correspondem ao universo dos sintagmas e dos significados da

mesma língua como matéria de aprendizagem escolar. No entanto, em termos de dimensão cultural, o enorme predomínio da língua inglesa como principal suporte verbal deste tipo de mensagens produz um efeito devastador junto da capacidade de outras línguas de servirem como veículos eficazes ao estabelecimento de relações de «bom objecto» entre os receptores e este tipo de mensagens em contextos semelhantes. Neste contexto é de salientar alguns exemplos contra-corrente, cuja funcionalidade comunicativa consegue romper o paradigma anglófono dominante, à semelhança do que faz 'Harry Potter' para os hábitos de consumo limitado de leitura. Um desses exemplos mais recentes é constituído pelo conjunto de objectos musicais da autoria de Manu Chao[10]. Este autor, nascido em França mas de pais de fala espanhola, consegue entrelaçar eficazmente e de forma suficientemente entrópica, como se de autêntica montagem fílmica disruptora se tratasse, as línguas inglesa, francesa, espanhola e até mesmo portuguesa, articulando um conjunto de significados verbais distintos com um conjunto de sonoridades predominantes no que podemos designar por uma cultura popular de massas juvenis, conseguindo penetrar nos ciclos redundantes de difusão audiovisual a que já fizémos referência, estabelecendo uma relação de «bom objecto» com um número muito considerável de receptores, a julgar pelos indicadores de vendas e de exposição mediática, os quais, em condições normais de consumo musical, não estariam muito predispostos para reconhecimento da iconicidade dos objectos propostos nem, muito menos, para a sua contextualização mediático-cultural. Este exemplo não é caso único, havendo outros casos anteriores, como, por exemplo, o de Carlos Santana que já nos anos sessenta utilizou códigos predominantemente anglo-americanos de comunicação musical[11] para introduzir elementos

[10] Ver Chao, 2001, (cd-audio).
[11] Ver Santana, 1969.

de características latinas[12]. De facto, em ambos os casos, pese embora a distância temporal e as diferenças contextuais quanto aos elementos de iconicidade predominante, os suportes musicais são entrelaçados com um conjunto exuberante de elementos visuais, cuja iconicidade específica reforça o poder de atracção dos significados resultantes[13], exactamente como já vimos acontecer nos mecanismos de montagem fílmica em tantos outros exemplos. Esta forma de interligar mensagens auditivas com elementos de iconicidade visual já estava presente em alguns exemplos do género musical de Hollywood, que se desenvolveu nos anos trinta e quarenta com a maturação tecnológica do cinema sonoro e que começou a ligar um certo conceito de filme de, para e sobre a juventude, com temas retirados do universo da música «rock», mas o qual só ganharia as suas dimensões de maior eficácia comunicativa nos anos sessenta com a associação às elaboradas formas da «Pop Art» que se desenvolveram em redor da configuração das capas dos discos de formato «LP», as quais assumiram tanta importância comunicativa como as próprias mensagens musicais a que serviam de invólucro. Para além do caso já referido de Carlos Santana, há alguns outros que devem ser referenciados, designadamente os casos opostos de significação por exercício extremo de montagem ou por exercício minimalista de representação, como no caso dos álbuns dos 'Beatles' de 1967 e 1968, respectivamente[14], assim como o caso dos 'Moody Blues' que no seu álbum de 1968 IN SEARCH OF THE LOST CHORD, não só utilizam elementos de iconicidade especificamente visual, como também alguns elementos do que poderíamos chamar uma certa iconicidade conceptual resultante dos exercício de montagem visual e de montagem intertextual de elementos significantes, nomeadamente apelando ao

[12] Ver Santana, 1970.
[13] (Anexos, «Música», 4-5).
[14] (Anexos, «Música», 5).

universo literário de Proust e ao universo de espiritualismo oriental de conjunção dialéctica entre luz e trevas, ou vida e morte.

Alguns dos significados destes elementos mais marcantes de uma crescente iconicidade popular de massas não foram só percebidos e contextualizados através dos canais de suporte mais directamente ligados às mensagens musicais, como os discos e as suas capas, ou a rádio. De facto, nos anos sessenta, a imprensa musical teve um papel pronderante no campo da contextualização. A exposição mediática dos ícones da música «pop» e «rock» poderia processar-se por muitas vias e canais como alguns programas televisivos britânicos, por exemplo o TOP OF THE POPS da BBC, ou programas europeus de rádio, por exemplo a RÁDIO LUXEMBURGO, mas a sua contextualização foi essencialmente promovida por órgãos impressos como o jornal britânico *New Musical Express*[15], a revista norte-americana *Rolling Stone*[16], ou para um contexto menos anglófono, como era o caso do português na altura, a revista francesa *Salut Les Copains!*[17], os quais reproduziam não só os elementos de iconicidade procurados, nomeadamente «posters dos ídolos» em separatas para serem retirados e colocados em exposição idolatrante como acontecia num bom número de quartos de jovens adolescentes, mas também forneciam a informação necessária à contextualização desses símbolos de uma cultura «teen-ager» em desenvolvimento. No caso português, por várias razões, entre as quais a clausura política que rodeava todos os meios de expressão nessa época, esta simbiose intertextual de meios não se fazia sentir com tanto impacto, quer ao nível das suas formas de iconicidade internas, quer ao nível de muitas das importadas, num entanto há um caso de enorme interesse pela dimensão verdadeiramente pedagógica que assumiu

[15] Ver *New Musical Express*, 1960-1970.
[16] Ver *Rolling Stone*, 1968-1970.
[17] Ver *Salut Les Copains!*, 1962- 1976.

neste campo, trata-se da revista *Mundo da Canção*[18]. Apesar da escassez de recursos publicistas não permitir a adopção de mecanismos de atracção visual do tipo dos órgãos estrangeiros já referidos, esta revista encontrou uma forma extremamente eficaz de desenvolvimento de processos de contextualização para os mesmos elementos de iconicidade, embora estes estivessem maioritariamente ausentes, publicando as letras das canções anglo-americanas que se ouviam nos programas de rádio da altura (por exemplo, PÁGINA UM; EM ÓRBITA; IMPACTO) e que só muito dificilmente se compreendiam na sua totalidade sem o apoio da letra escrita, incluindo também letras e poesias dos sectores da música de intervenção e de resistência ao regime político dominante. Estes elementos, fracos nas dimensões de comunicabilidade visual, tornaram-se extraordinariamente fortes e, voltamos a repetir, veradeiramente pedagógicos nas dimensões de comunicabilidade de conteúdos e de conceitos na sua função de rotura com o estado geral de repressão que se exercia sobre esse tipo de mensagens. Esta estratégia, que de certo modo era herdeira de outras revistas com origem anterior como a Vértice, a Seara Nova, o Suplemento *'Juvenil'* do *Diário de Lisboa*, ou até mesmo a *Vida Mundial*, embora dirigidas a outros contextos de iconicidade, demonstrou que naquele contexto político-temporal específico os elemnetos de conteúdo assumiram uma funcionalidade preponderante em relação aos elementos formais, mas o seu rápido declínio com a evolução e a abertura de outros meios, também mostra que esse tipo de estratégias de desequilíbrio entre conteúdo e forma não são sustentáveis em contextos mais abrangentes de comunicabilidade.

Poderíamos continuar a enunciar casos de iconicidade transgeracional e transcultural que continuam a marcar os nossos

[18] Ver Mundo da Canção, 1969-1972.

hábitos de consumo mediático e que, de algum modo, integraram processos específicos ou genéricos de aprendizagem de símbolos e de valores com eles relacionados, quase sempre através da sua veiculação por processos fílmicos ou integrantes de linguagens fílmicas. A sua lista poderia, de facto ser bem longa e diversificada, passando, obviamente, pelo Cinema (Rudolfo Valentino; Charlie Chaplin; Humphrey Bogart; James Dean; Marlon Brando; Catherine Deneuve e as suas parceiras de sensualidade feminina já referidas; assim como o próprio Luis Buñuel, entre outros, que lhe conferiu o seu ar de sensualidade frígida), de novo e inevitavelmente pela Música (Louis Armstrong; Frank Sinatra; Elvis Presley; Janis Joplin; The Beatles; o paradigmático Jim Morrison; mas também a iconicidade clássica e pedagógica de Leonard Bernstein), pela Arte (Pablo Picasso; Salvador Dali; Andy Warhol) ou até mesmo pela política (Mahatma Gandhi; Malcolm X; Angela Davies; e necessariamente Che Guevara)[19]. A Lista seria, provavelmente, tão longa quanto os «objectos» de que se alimenta a nossa cultura de massas, pelo que se tornaria, provavelmente também, igualmente redundante em termos cognitivos.

2. Cognição: Identificação / Interpretação.

Os fenómenos que neste contexto se podem considerar como mais explicitamente cognitivos desenvolvem-se a dois níveis complementares, o da Identificação e o da Interpretação, que de certo modo sintetizam, nos contextos de comunicação mediática, as taxinomias dos níveis cognitivos de Bloom e de Krathwohl[20] mas sem reflectir ou adoptar as suas relações hierárquicas de objectivos cognitivos ou afectivos, já que

[19] Alguns destes «objectos» fílmicos, meta-fílmicos e para-fílmicos, podem ser observados nos Anexos na secção de «Outros» objectos não directamente referenciados no texto.
[20] Ver Bloom & Krathwohl, 1956; Krathwohl, & Bloom, 1964; Anderson & Krathwohl, 2001.

as categorias aqui presentes se manifestam em todas as dimensões dos processos comunicativos e podem ser encontradas em qualquer dos pontos de triangulação pedagógica. De facto, ambos os domínios se encontram presentes nos vértices abertos do modelo de Pedagogia dos Media anteriormente proposto, podendo o domínio afectivo ser considerado como mais relacionado com os segmentos Atracção – Iconicidade – Identificação e o domínio cognitivo, propriamente dito, embora neste contexto, pelo menos, não pareçam existir distinções estanques entre ambos[21], como mais relacionado com os segmentos Composição – Contextualização – Interpretação. No entanto, de acordo com os modelos conceptuais por nós seleccionados, não pretendemos, naturalmente, considerar as dimensões pedagógicas dos Media aqui em causa, ou seja, as resultantes dos fenómenos de Identificação e Interpretação como condições específicas de cognição ou de «aprendizagem», como por exemplo no sentido proposto por Gagné[22], mas antes como factores transmutacionais de processos, ou funções, de consumo mediático, essencialmente narrativo e dramatúrgico, de cuja assimilação (identificação e interpretação) resultam necessariamente estados de consciência diferenciados, condicionadamente mais informados, abertos e críticos ou mais desinformados, fechados e alienantes, donde, podermos considerá-los, de facto, como factores processuais de cognição.

Para analisar esta vertente do problema seleccionámos o objecto «Telenovela» e as suas características fenomenológicas como factores de condicionamento dramatúrgico, de identificação e de interpretação, face a diferentes objectos narrativos e temáticos consigo relacionados, tais como, por exemplo, padrões de narratividade quotidiana, normas de linguagem e sexualidade.

---

[21] Ver Damásio, 1994.
[22] Ver Gagné, 1970.

O caso da Telenovela.

a) Línguas, linguagens, temas e cultura telenovelística lusófona.

Poderíamos aqui analisar exemplos de pedagogia mediática e de homogeneização cultural extraídos dos seriados anglo-americanos, provavelmente com resultados semelhantes, uma vez que estes produtos têm sido identificados por vários autores como modelos reais de «formatação» narrativa, temática, comercial e logística para diversos outros produtos, semelhantes e derivados, mas com origem noutros espaços geográfico-culturais[23]. Embora não seja necessário nem desejável repetir esses estudos, alguns dos seus resultados terão de ser mantidos como referências a que será forçoso voltar sempre que se procure estabeler alguma relação de carácter cognitivo mais global entre este objecto e o seu campo de evolução e receptividade. No entanto, a produção e a difusão telenovelística no espaço lusófono originam e desenvolvem mecanismos de grande impacto na formação e moldagem de alguns padrões de aculturação, pelo que assumem uma grande importância pedagógica na estruturação de algumas das formas contemporâneas mais comuns e dominantes da cultura popular de massas desse espaço, propiciando uma crescente homogeneização cultural que, em alguns aspectos, pode ser considerada como fenómeno redutor da diversidade e complementaridade interculturais que caracterizam este mesmo espaço de expressões lusófonas, podendo assumir mesmo um certo tipo de caracteríscas mediático-consumistas de identificação comportamental, conotadas com uma nova realidade apelidada em determinados contextos de globalizante e noutros de

[23] Ver Straubhaar, J., 1982.

neocolonialista, ou "«colonização ao revés»"[24] face aos padrões socioculturais resultantes deste fenómeno.

O género telenovela, especialmente a brasileira, é um dos produtos mediáticos de maior sucesso em termos de comunicação global, cuja predominância só é mesmo comparável à do cinema de Hollywood nos circuitos internacionais de distribuição cinematográfica. Obviamente, alguns dos mecanismos de atracção utilizados por este «bom objecto» para vastíssimas audiências junto das camadas mais populares e de «mau objecto» para um número bem mais reduzido de público pertencente a círculos culturais mais restritos, têm muito a ver com as linguagens utilizadas, fílmicas por natureza mas extraordinariamente bem adaptadas ao meio televisivo.

A telenovela é, de facto, hoje um dos principais veículos de comunicação cultural junto de vastíssimas camadas das populações lusófonas e não só, designadamente junto das camadas mais populares, ou, como também é costume apelidá-las em certos contextos, menos eruditas. Quer isto dizer, que para um considerável número de telespectadores será o conjunto dos conteúdos veiculados e condicionados pela dramaturgia das telenovelas que constitui o principal núcleo de representações sociais, históricas, éticas e estéticas, entre outras, com que acabarão por se identificar, em consequência dos processos quotidianos, repetidos e rotineiros de identificação dos seu ícones bem como de interpretação das suas funções temáticas.

Os temas das telenovelas são aparentemente variados, indo de situações de grande realismo social contemporâneo, na verdade os mais repetidos, até reconstituições históricas de épocas e contextos supostamente verídicos, passando por temas mais ou menos fantasiosos e fictícios de diferentes épocas e contextos. Assim sendo, são múltiplos os temas, os ícones e as funções dramáticas, constituindo

[24] Melo, 1988, pg. 40.

uma aparente variedade e multiplicidade de oferta comunicacional. A realidade, porém, não é tão risonha assim, nem sequer tão simples, porque se por um lado as telenovelas nos têm apresentado uma certa riqueza temática de que nos temos vindo a servir, como veremos, por outro, apresentam uma pobreza dramatúrgica, limitativa e até mesmo constrangedora, completamente monolítica quanto à adopção de géneros linguísticos e discursivos, designadamente quanto à articulação gramatical das linguagens fílmicas utilizadas. Grosso modo, trata-se quase sempre, independentemente da temática ou do contexto, da reciclagem até à exaustão do modelo melodramático, já nosso conhecido como «ópio cultural das massas» desde a revolução industrial, como demonstrou Holm[25], entretecido com abundantes elementos da mais vulgar «literatura de cordel», designação e género oriundos da mesma época.

A situação global de identificação e interpretação torna-se um pouco mais complexa porque é exactamente a conjugação textual desses elementos «de cordel» com o modelo dramatúrgico melodramático e com os elementos fílmicos de maior impacto televisivo, nomeadamente os Grandes-Planos visuais e auditivos e a montagem paralela dos seus sintagmas, que contribuem, a maior parte das vezes, para o grande poder de atracção do produto telenovelístico junto das audiências, constituindo-se em autêntica fórmula de sucesso comunicativo e até mesmo informativo, mas, necessariamente, sempre formativo, quanto mais não seja de hábitos e de gostos.

Aqui temos então, para o contexto lusófono, o nosso problema crucial: possuímos uma fórmula de sucesso comunicativo global, falada numa língua que todos entendemos, capaz de reflectir diferentes etnicidades e culturas, com provas dadas de grande impacto sobre vários padrões de comportamento em termos de consumo mediático,

[25] Ver Holm, 1979.

possuindo mesmo uma certa capacidade de formação de mentalidades, nomeadamente quanto à influência que algumas telenovelas exerceram na abordagem de matérias que tradicionalmente se apresentam como algo difíceis de abordar, tais como as várias formas de sexualidade, as questões rácicas endógenas, o xenofobismo, o caciquismo, o colonialismo, a liberdade religiosa, etc... e, entretanto, utilizamos esse veículo extraordinário de comunicação com intrigas de «cordel» e discursos redundantes até à saturação, sequências dramatúrgicas e narrativas do mais puro dogmatismo canónico e soluções de conflitos quase sempre subservientes aos valores dominantes vigentes e, de forma assídua, completamente falhos de qualquer vontade de rotura ou de redescoberta dos paradigmas fílmicos subjacentes.

Podemos então questionar, em termos pedagógicos, o que fazer? Condenar, com a superioridade moral da tradição literária, a novelística televisiva? Alinhar na lógica subserviente, incoerente e alienante da ditadura omnipotente das audiências? Ignorar o fenómeno? Ou tentar percebê-lo, analisando as componentes dos seus principais problemas e transformando esta problemática em matéria de estudo e de investigação adequada? A resposta parece-me óbvia, tendo ela, aliás, já sido dada por vários estudos já realizados sobre esta temática, mas que importa desenvolver e aprofundar na perspectiva aqui proposta da Pedagogia da Comunicação, quer no âmbito dos diferentes campos de estudos genéricos e específicos, aplicados à Educação e à Comunicação, quer no âmbito do campo próprio e autónomo de uma Pedagogia dos Media .

b) As componentes do fenómeno.

Tomemos então em consideração a adopção de normas dramatúrgicas dominantes, oriundas fundamentalmente da tradição melodramática urbana, industrial e pós-industrial, que catalisam e

reduzem a diversidade e a riqueza narrativa de outras formas, designadamente as que têm origem nas diferentes tradições rurais de narrativa oral, que nos fizeram chegar um património comum de contos tradicionais populares[26], fazendo acentuar os efeitos da erosão telenovelística sobre muitas dessas outras formas narrativas, transformando e reduzindo as lógicas discursivas em consequência de uma grande simplificação das linguagens utilizadas, designadamente as fílmicas.

Alguns destes problemas narratológicos foram especificamente analisados por Tomás López-Pumarejo[27] na sua obra *Aproximacion a la Telenovela*, como elementos constituintes dos discursos telenovelísticos oriundos, sobretudo, da tradição melodramática anglo-saxónica e hollywoodesca, sendo depois transpostos para os diferentes contextos geográfico-culturais, como já vimos em Straubhaar[28], mas, sobretudo, modulando mecanismos condicionados de percepção e leitura, ou seja, de interpretação, que por sua vez acabam por impor mecanismos estereotipados de construção de narrativas e de discursos, como resposta às supostas e já referidas «exigências» das audiências, gerando-se assim processos de mediatização constituídos predominantemente por ciclos viciosos de redundância comunicativa e de redução cultural.

Por outro lado, a adopção destes padrões generalizados de transmissão e de consumo culturais, mais vulgarmente também identificados como globalizantes, bem como de comportamentos socio-culturais perfeitamente homogeneizados pelas audiências em termos de tempos, de espaços e de atitudes de consumo, reduzem ainda mais drasticamente a diversidade de outros comportamentos gregários e até mesmo de outros tipos de consumo mediático, tornando a exposição

---

[26] Ver Propp, op.cit.; mas também, para o caso português, Coelho, A., 1879; Pedroso; 1910.
[27] Ver López-Pumarejo, T., 1987.
[28] Ver Straubhaar, op.cit.

televisiva no veículo culturalmente predominante por excelência e por vezes no único. Estes aspectos mais relacionados com a predominância cultural junto das audiências têm sido sobejamente analisados por vários autores mas poderemos referir o trabalho escalpelizante dos mecanismos condicionantes das audiências levado a cabo por Dominique Volton, por exemplo, na sua obra *Elogio do Grande Público*[29].

Uma outra abordagem, mais positiva, do fenómeno telenovelístico, defendida por alguns autores, considera que os mecanismos já citados constituem-se como factores decisivos de uma certa democratização cultural e de uma progressiva liberalização de costumes. Estes argumentos, especialmente no segundo caso, não podem, de facto, ser simplesmente ignorados, uma vez que reflectem parte da complexidade dos mecanismos socio-culturais em presença, os quais, no entanto, não deixam de ser exemplos da extraordinária capacidade niveladora, homogeneizante e necessariamente redutora das formas dramatúrgicas em causa. As abordagens deste tipo incluem geralmente na sua reflexão um outro aspecto até aqui ainda só muito superficialmente abordado, que se prende com o facto da capacidade técnica produtora dos próprios discursos e das formas narrativas se constituir num factor de desenvolvimento tecnológico e mesmo de criação de riqueza económica. Neste grupo de abordagens é de salientar, de novo, o trabalho de José Marques de Melo que em artigos e obras como *As Telenovelas da Rede Globo – Produção e Exportação*[30], abriu caminho à inclusão desta problemática como objecto de estudos merecedores de atenção investigacional nos campos das Ciências da Comunicação geral e da pedagogia comunicativa e mediática em particular, quer no que diz respeito à aquisição de conhecimentos realacionados com a extensão e a importância quantitativa do fenómeno telenovelístico, quer no que

[29] Ver Volton, D.,
[30] Melo, op.cit.

respeita ao seu impacto qualitativo mais profundo junto dos diferentes contextos socioculturais em que o fenómeno pode ser observado na sociedade brasileira, sendo disso exemplo os já abundantes estudos que se têem desenvolvido em algumas escolas brasileiras sobre este fenómeno.

c) O fenómeno telenovelístico em Portugal.

Obviamente, existem na sociedade portuguesa vários exemplos de narratividade melodramática anteriores ao aparecimento da telenovela como género autónomo no quotidiano da paisagem mediática portuguesa. No entanto, esses exemplos, à excepção de um ou outro caso esporádico, eram essencialmente veiculados através de dois outros canais com produtos distintos: A rádio com os folhetins radiofónicos diários, herdeiros sem dúvida dos folhetins literários impressos já desde longa data mas caídos em desuso exactamente com a ascensão da rádio como meio generalizado de comunicação popular de massas, e a imprensa de revistas periódicas, semanais, quinzenais e mensais, com produtos essencialmente fotonovelísticos, sendo alguns deles já objecto de forte influência industrial e mediática brasileira, mas havendo outros de carácter marcadamente nacionalista, como o caso paradigmático da *Crónica Feminina* e até mesmo da *Plateia*, ambas dos mesmos proprietários editoriais, sendo a primeira uma verdadeira bíblia dos valores de feminilidade dominantes e de regime, em completa dissonância com os valores vigentes da época se considerarmos os contextos de iconicidade europeus ou americanos dos anos sessenta, e a segunda um produto misto de transição entre os valores referidos, transpostos para as formas fotonovelísticas através da articulação de códigos de composição fotográfica em função de referentes reconhecidos especificamente como nacionais[31] e uma certa iconicidade

[31] (Anexos «Telenovela», 1).

cinematográfica internacional contrária a esses valores[32]. Assim a telenovela, pelo menos no caso português, vem juntar e potenciar alguns dos ingredientes essenciais desses dois produtos narrativos, servindo-se por um lado da tradição do consumo quotidiano dos folhetins radiofónicos – tradição até então inexistente na programação televisiva portuguesa já que as séries transmitidas eram quase todas semanais, enquanto que no momento de estreia da primeira telenovela ainda eram difundidos no primeiro programa da rádio pública nacional, diariamente às 21.00, os episódios de 15 minutos do folhetim radiofónico OS EMIGRADOS, da autoria de Judite Navarro – e, por outro lado, utilizando o poder de atracção visual existente nas fotonovelas. Juntando as estes dois ingredientes alguns elementos de novidade literária, temática e formal, que, na conjuntura socio-política da época assegurariam a curiosidade e mesmo o interesse das camadas mais elitistas da audiência televisiva, estava encontrada a receita comunicativa para o estrondoso sucesso que se seguiria.

Será ainda oportuno salientar que o folhetim radiofónico era amiúde reconhecido nas camadas mais populares, não tanto pelo título da obra difundida nem, muito menos, pelo nome do seu autor ou intervenientes, mas bem mais pela designação do produto comercial que patrocinava, enquanto publicidade exclusiva, a sua apresentação mediática. No caso português, no final dos anos 50 e durante a década de 60, ficou famosa a chamada hora do «TIDE», ou seja, a designação de um detergente patrocinador, bem na tradição das «soap-operas» anglo-americanas que ganharam o seu epíteto da mesmíssima forma. Por vezes, os ouvintes reconheciam os diferentes folhetins em função das suas personagens assim ficando a ser conhecidos, como por exemplo, o «tide da coxinha»[33], consoante alguma das suas personagens mais

[32] (Ibidem. 2).

[33] Designação popular de um dos folhetins radiofónicos de maior êxito, A FORÇA DO DESTINO, 1955, difundido pela Rádio Graça e pelo Rádio Clube Português, segundo Maia, 1995, pg. 193. (Curiosamente

marcantes sofresse alguma dessas lesões mais estigmatizantes, ainda que o patrocinador publicitário pudesse já nem sequer ser o referido detergente ou que o teor narrativo do folhetim nada tivesse a ver com esse facto de identificação caracterizante.

Estes mecanismos identificadores e interpretativos não passaram de forma automática nem foram transpostos tão imediatamente para a dimensão televisiva, que, no entanto, embora de forma mais diluída, vive abundantemente da tipificação das personagens, vindo posteriormente, numa fase mais avançada das estratégias concorrenciais de fidelização das audiências portuguesas, a desenvolver um jogo de sedução e envolvimento entre intérpretes/personagens por um lado e produtos, eventos e organismos por outro.

d) GABRIELA e a revolução.

Enquanto que todas as outras telenovelas se lhe iriam seguir poderão ser sempre ligadas com alguma facilidade a aspectos parcelares e específicos de «alguma revolução» dos costumes, de uma «certa revolução» da linguagem, ou mesmo de uma «determinada revolução» sexual, GABRIELA, a primeira telenovela a passar na televisão portuguesa, que utilizando um terminologia neologística conhecida poderia ser considerada «a mãe de todas as telenovelas», terá sempre de ser associada à ideia de revolução em geral, porque foi disso mesmo que se tratou, aos mais diferentes níveis de consumo mediático, de representação, cognição e metacognição que de algum modo por ela foram tocados.

Um quarto de século volvido sobre a estreia do fenómeno telenovelístico em Portugal, podemos encarar este fenómeno do ponto vista de uma verdadeira revolução de costumes ou numa perspectiva de

---

este título viria a ser plagiado diversas vezes como acontece no exemplo da fotonovela citada em *Plateia*, nº 336, 1967).

marcante «neocolonização» cultural. Cerca de 500 anos sobre a colonização do Brasil, feito esse que se igualmente encarar como acto de descobrimento ou de subjugação cultural, podemos tentar descortinar alguma analogia sincrónica de impactos de aculturação, pese embora, obviamente, as respectivas diferenças dos pesos diacrónicos de ambos os fenómenos.

Há 500 anos atrás o grande feito marítimo realizado era, de facto, um acto inédito e desbravante de navegação e de conhecimento de novas terras. Há 25 anos atrás, o grande feito televisivo realizado era já não tanto um acto inédito de comunicação nem de conhecimento, mas sim desbravante, de facto, do panorama mediático português. Há 5 séculos atrás, no Brasil, já havia gente possuidora de terras e culturas diferentes ainda que tecnologicamente menos apetrechadas se comparadas com as europeias, o que não havia, decididamente, era um uso e um domínio de armas tão potentes e subjugadoras em nome de valores religiosos, económicos e, consequentemente, políticos. Há vinte e cinco anos atrás, em Portugal, já havia uma televisão possuidora de estratégias de programação ainda que pouco desenvolvidas e elaboradas, o que não havia, de todo, era uma indústria dinâmica de produção nacional nem formas sofisticadas de programação, subjugadoras dos hábitos quotidianos dos telespectadores. Há meio milénio atrás, os portugueses, e não só, iniciaram a conquista, a ferro e fogo, de terras e gentes, colonizando, escravizando e fazendo desaparecer quase completamente as culturas indígenas. Há um quarto de século, a televisão brasileira (leia-se Rede Globo, essencialmente) iniciou a conquista, pelos mecanismos de «marketing» televisivo e multimediático, bem como pelas «guerras» de audiências, dos «territórios» ou mercados televisivos em geral e muito especialmente dos seus horários mais «nobres», fazendo desaparecer quase completamente desses espaços de tempo televisivo outras formas de programação

narrativa e dramatúrgica. Olhando para trás, a esta distância dos tempos, é possível descobrir factores positivos e factores negativos em ambos os processos, uns mais do que outros consoante os contextos e as implicações que se tomam em análise, podendo cada analista desejar, de acordo com os seus valores pessoais, que estes ou aqueles factos não se tivessem passado exactamente da forma como se passaram, ou então justificar essas formas por diferentes ordens de razões. No entanto, não deixa de ser curioso verificar a possibilidade de se estabelecerem algumas analogias entre processos, vontades, estratégias, meios e fins, sabendo nós que o mundo não para, nem mesmo o lusófono ao contrário do que a tradição algo fatalista dos nossos paradigmas, incluindo os fílmicos, possa fazer crer, sendo que, por vezes, até é possível registar alguns indicadores seguros de aprendizagem mútua ao longo de ambos os percursos históricos.

GABRIELA estreou-se em Portugal no dia 16 de Maio de 1977, no 1º Programa da RTP (assim se chamava o primeiro canal da televisão da altura) quando o país entrava num período de alguma estabilidade política pós-revolucionária, mas que correspondeu também a um período caracterizado por um certo desencanto face a algumas expectativas goradas, especialmente junto dos sectores artísticos e intelectuais, de uma actuação mais interveniente e radical dos agentes culturais. Este era, de certo modo, o ambiente que se vivia nos dois únicos canais existentes da televisão portuguesa, ambos da RTP, públicos, a preto e branco e algo anquilosados por várias ondas de saneamentos e depurações de cambiantes políticas alternadas conforme a alternância das conjunturas de poder se foram sucedendo, reflectindo-se esse ambiente numa marcante inconstância institucional e na incoerência rotineira da sua programação, provocando consequentemente um considerável repúdio dos diversos sectores da crítica especializada e algum desinteresse do público em geral, bem

notório, aliás, em certos sectores da população, tais como os mais jovens e os de maior escolaridade. De tal modo esta situação se fazia sentir, que a administração da RTP e a sua direcção de programas anunciavam, alguns dias antes à estreia de GABTIELA, profundas mudanças no mapa de programação e na própria estratégia da estação televisiva, prevendo enormes investimentos para 1977 e 1978 quer no respeitava a aquisição de novos equipamentos que deveriam permitir o início das transmissões a cores daquela data a um ano, quer no que respeitava o aumento da produção própria e a compra de produções exteriores de qualidade[34]. O mesmo artigo chamava a atenção, logo no seu início, para o facto de tais mudanças, pelo menos em termos estratégicos de selecção de sistema difusor, estarem sujeitas à autorização do governo:

"Edmundo Pedro, presidente do conselho de administração da RTP, esclareceu, ainda que «essa decisão ultrapassa a administração da empresa, pelo que o sistema a ser utilizado depende da escolha do governo»."[35]

De facto, a globalidade dos investimentos anunciados acabaria por não ser autorizada porque:

"... a política de austeridade do Governo é incompatível com os pesados encargos financeiros que resultariam do lançamento da televisão a cores."[36]

Quanto às mudanças da programação em geral, não se fizeram sentir de modo coerente em toda a grelha mas sim, de forma pontual, em dois momentos da programação quotidiana e semanal. De terça a sexta a telenovela brasileira ocuparia o horário nobre com início perto das 20.30, embora raramente começasse a uma hora certa todos os dias, variando mais usualmente entre as 20.20 e as 20.30. No entanto, à segunda-feira a telenovela seria empurrada para um horário diferente, uma vez que na mesma altura estreava-se A VISITA DA CORNÉLIA, um

---

[34] Segundo coluna da Anop, *Diário Popular*, 14/5/77, pg. 25.
[35] Ibidem.
[36] Em *Diário de Lisboa*, 19/5/77, pg.2.

programa de produção nacional, da própria RTP, misto de concurso, entrevista e entretenimento da autoria de Carlos Cruz, Fialho Gouveia e Raul Solnado, o qual obteve um êxito a todos os níveis extraordinário e que ocupou o pequeno ecrã durante 26 semanas, sensivelmente o mesmo período de exibição de GABRIELA, a qual se deveria estender por 132 episódios[37]. Isso foi exactamente o que aconteceu no própria dia da estreia, uma segunda feira, em que a telenovela só começou às 21.35, apesar do bloco agendado para as 20.30 dessa noite se tratar apenas de uma sessão introdutória e explicativa do regulamento do concurso de A VISITA DA CORNÉLIA, que, por sua vez, só se estrearia na semana seguinte. Este pequeno detalhe de programação parece demonstrar que a direcção de programas da RTP não estaria completamente consciente das possíveis dimensões que o impacto de GABRIELA poderia assumir junto da generalidade dos portugueses, no que respeitaria aos seus hábitos de consumo televisivo e não só.

No entanto, a telenovela veio para ficar e para modificar determinantemente os mais consolidados hábitos de consumo mediático dos vários sectores da população portuguesa. Nas regiões do Norte e do Sul de Portugal, tão diferenciadas política, religiosa e culturalmente, bem como nas regiões rurais e urbanas, que ainda hoje se caracterizam por acentuadas assimetrias da mais variada ordem social, económica e cultural, os diferentes estratos das populações respectivas adoptariam o hábito crescente de interromper visivelmente as suas tarefas e actividades para não perderem qualquer momento dos cerca de 45 minutos diários que durava cada episódio.

Um dos primeiros sinais denotando uma certa modificação de comportamentos dos portugueses foi dado pela alteração progressiva das horas de início das sessões de cinema em algumas das principais

[37] De facto, embora a rede Globo anunciasse uma totalidade de 124 episódios originais, na imprensa portuguesa foram anunciados 131, em *Diário Popular*, 21/5/77, pg. 27, enquanto que nos arquivos da RTP existe um registo de 132 episódios emitidos.

salas de Lisboa. A telenovela catapultava a televisão para uma crescente ocupação dos momentos livres em redor da hora de jantar dos dias úteis, pelo que as salas de cinema procuraram responder com modificações eventualmente adequadas nos horários de exibição, mas também com alguma restruturação de programação que levou à eliminação quase completa dos casos de programação introdutória, tais como curtas metragens, documentários e os mais geralmente designados «jornais de actualidades cinematográficas» que, naquela época, ainda pontuavam pelos cinemas portugueses[38], assim como se verificou também uma acentuada redução dos blocos de publicidade inseridos nas sessões cinematográficas[39], a par de um certa tendência para a eliminação dos intervalos das mesmas. Registaram-se mesmo alguns exemplos inovadores nesta matéria, como o caso do cinema «Quarteto» de Lisboa, que sendo um conjunto polivalente de quatro salas, oferecendo cada uma várias sessões a partir da hora do almoço e até depois da meia-noite, apresentando em quase todas as sessões filmes com reputação de qualidade, decidiu colocar no átrio de entrada e café um televisor onde os espectadores poderiam «comer qualquer coisa» e seguir o episódio do dia da GABRIELA, ou pelo menos excertos do mesmo, durante algum intervalo ligeiramente mais alargado entre as diferentes sessões que terminavam e se iniciavam perto das 20.30, rondando a hora de jantar. Curiosamente, estreava na mesma altura em dois cinemas de prestígio de Lisboa, o «São Jorge» e o «Vox», o filme NETWORK, realizado por Sidney Lumet, que fez grande sucesso,

[38] Tal era o caso, em 1977, de pelo menos dois desses jornais: O JORNAL CINEMATOGRÁFICO NACIONAL de Lisboa, distribuído pela empresa Distribuidores Reunidos e o JORNAL CINEMATOGRÁFICO INSULAR da Madeira e Açores, distribuído pela Doperfilme. Aliás, algumas destas mudanças podem ser detectadas analisando o fluxo de produção de curtas-metragens entre 1974 e 1980 tal como nos é apresentado em Matos-Cruz, J., 1980.

[39] A publicidade cinematográfica já vinha sofrendo uma redução acentuada desde o 25 de Abril de 1974 em função de outros problemas conjunturais ao nível da procura e da oferta produtiva, quer de ordem económica, quer de ordem político-laboral.

recebendo quatro Óscares, e cujo argumento de Paddy Chayefsky denunciava, segundo a crítica de José de Matos-Cruz:

"... a televisão como meio impressionante de manipulação popular..." debruçando-se "... sobre a engrenagem cobiçosa e corrupta de concorrência entre as diversas cadeias de TV..."[40].

Um outro aspecto verdadeiramente revolucionário para o contexto mediático português da altura foi a realização de uma enorme, diversificada e muito bem concertada campanha publicitária em torno do evento, que se desenvolveu em vários meios e canais de comunicação, preparando a estreia e acompanhando o período de sustentação que se lhe seguiu, constituindo uma estratégia de «marketing» até então totalmente inaudita para o lançamento de produtos televisivos, conjugando não só um conjunto de trechos multimediáticos utilizando linguagens fílmicas e os mecanismos específicos de montagem em que estas se suportam, como também um conjunto de elementos significantes de atracção, oriundos dos suportes literários e autorais em que GABRIELA teve a sua génese. A este factor de importância e de esforço de concertação publicitária, não terá sido alheia a vontade da TV Globo em desbravar um novo mercado de exportações não só em Portugal mas em todo o espaço o lusófono emergente como consequência directa da situação política portuguesa.[41] Assim, nos dias anteriores à estreia foram publicados nos principais jornais diários e semanários de expressão nacional anúncios de meia página, com uma fotografia de Jorge Amado em primeiro plano, à esquerda, junto a um texto de apresentação do autor e da obra, encabeçado por desenhos retratando as principais personagens e uma fotografia de Sónia Braga, sorridente, à direita, sobre uma 'caixa' onde se salientava que "30 milhões de brasileiros acompanharam a Gabriela na

[40] Em *Diário Popular*, 17/5/77, pg. 26.
[41] Melo, ibidem, pg. 40.

televisão"[42]. Este anúncio deixava bem claro, no entanto, que se tratava da adaptação televisiva de uma das obras literárias mais reconhecidas de Jorge Amado e que, pela forma como era anunciada, pretenderia agarrar uma parte substancial de um público literato, conhecedor e até mesmo admirador das ideias político-sociais do autor que transparecem da sua prosa. Nesta estratégia enquadravam-se perfeitamente as restantes componentes de «marketing» literário e multimediático da parceria Globo/RTP, que implicaram a realização de uma festiva «Noite Brasileira» no «Jardim de Inverno» do Hotel Ritz para assinalar a estreia televisiva da telenovela em Portugal[43], na qual, segundo artigo do Diário Popular assinado por A. S. M. que troca o título televisivo GABRIELA pelo literário *Gabriela, Cravo e Canela*[44], estiveram presentes:

> "... mais de três centenas de convidados da RTP e da TV Globo ... além do embaixador do Brasil, membros do Conselho da Revolução, muitos artistas do teatro e da canção, directores de jornais, jornalistas, produtores de programas da Rádio e da TV, entre muitas outras individualidades... e após ter sido transmitido o primeiro episódio do folhetim ... um «show» com Vinicius de Morais, em que colaboraram Toquinho e Maria Crueza ... A mesma «Noite Brasileira» foi transmitida em directo, para que os telespectadores pudessem, também, apreciar o espectáculo."[45]

A esta estratégia de cativação de um público mais elitista para o fenómeno «folhetinesco», seguiram-se outros fenómenos mediáticos, envolvendo outros canais, de capitalização de públicos, designadamente nos sectores mais populares, para outras formas de veiculação da mensagem GABRIELA, nomeadamente a literatura, com a reedição da obra de Jorge Amado utilizando uma capa bem colorida com a mesma fotografia de Sónia Braga, agora de corpo inteiro, expressivamente sentada sobre um ramalhete de flores amarelas que também lhe adornam o cabelo, o decote e o pulso, esta à altura da coxa e nádega

---

[42] (Anexos, «Telenovela», 3).
[43] Ibidem.
[44] Ver Amado, 1958.
[45] *Diário Popular*, 17/5/1977, p. 25.

esquerdas que no seu tom de pele morena condizem perfeitamente com a tonalidade quente de toda a capa.[46]

A mesma flor amarela, autêntico «leitmotiv» desta série de objectos comunicativos, pode ser encontrada novamente como adorno do cabelo, provavelmente de Gal Costa, ou apelando à sua imagem[47], na capa do disco editado em 1977 com o tema principal da banda sonora, MODINHA PARA GABRIELA, interpretado por essa cantora.

A utilização destes motivos em consonância com os pressupostos conceptuais da montagem fílmica, especialmente no que respeita à capa do livro, apelam a uma constatação velada de uma das principais linhas temáticas da obra literária e da obra telenovelística, a proclamação da sensualidade como factor de liberação e de elevação da personagem mais icónica, a mulata 'Gabriela'.

Este tipo de utilização fílmica moderada e subtil, de certo modo ainda algo velada, mas insinuante de significados face à situação predominantemente regulada pelos valores conservadores de contenção e recato familiar que ainda caracterizavam a sociedade portuguesa da altura, seria completamente abandonada, passados mais de dez anos de presença quotidiana do fenómeno telenovelístico na televisão portuguesa, quando da apresentação de outra telenovela baseada novamente numa obra de Jorge Amado, TIETA, em 1990, originando de igual modo a reedição da obra literária, agora com uma capa onde pontuam os elementos de nudez explícita[48], de acordo, aliás, com o genérico da própria série e em sobreposição a uma imagem «solarizada» de «negativo transparente» do rosto da actriz principal, Betty Faria, assim como uma vasta gama de subprodutos de consumo mediático utilizando abertamente ícones de sexualidade, como por exemplo nas muitas «cassetes piratas» que foram editadas com reposições de temas

[46] (Anexos, «Telenovela», 4).
[47] Ibidem.
[48] (Anexos, «Telenovela», 5).

da banda sonora da telenovela e cujos objectos icónicos nada tinham a ver com qualquer forma ou conteúdo das obras referidas[49], demonstrando assim que os processos de alheamento, ou alienação entre tema, conteúdo, forma e consumo, começavam já a manifestar alguns indícios da presença comunicativa e consubstanciada de novos elementos de relacionamento entre receptores e tema, ou seja, entre a população portuguesa da época e o tema «sexualidade», os quais, face a todos os indicadores possíveis de qualquer abordagem identificadora e contextualizante, não podem deixar de ser considerados como explícitos e implícitos de uma dimensão cognitiva precisa e directamente relacionada com uma capacidade acrescida de percepção generalizada, identificadora e interpretativa do tema e dos seus objectos.

É, aliás, neste campo da receptividade de temas relacionados com a sexualidade, assim como com algumas abordagens mais diferenciadas de temas relacionados com a feminilidade em geral, que, pelo menos no contexto português, podem ser considerados os exemplos telenovelísticos como dos mais bem sucedidos exemplos de estabelecimento de relações do tipo «bom objecto» entre textos articulados a partir de linguagens essencialmente fílmicas e uma vasta e variegada massa de receptores.

3. Metacognição: Atracção / Composição.

Vejamos então como as linguagens fílmicas podem ser conjugadas para lidar com fenómenos da memória que envolvem os conhecimentos adquiridos em tempos diferentes, anteriores e posteriores à exposição das mensagens do emissor, de modo a que o seu interrelacionamento fílmico, propicie as condições de reconhecimento de um determinado

[49] Ibidem.

conceito por parte do receptor. Lidamos aqui com a capacidade do receptor assimilar mecanismos discretos de ilusão cinemática e de os converter em unidades significantes de um discurso coerente, o qual pode fluir ao longo de uma narrativa de dramaturgia predeterminada e convencionada que, se correctamente registada, poderá ser posteriormente relembrada. Neste contexto, lidamos ainda com uma certa forma impertinente de informação que facilmente se transforma em ruído não significante, o qual, não se constituindo necessariamente como elemento disruptor de um certo processo cognitivo mais geral, pode constituir, mesmo assim, um sério obstáculo ao reconhecimento de algumas unidades parcelares de informação significativa e pertinente para a apreensão da globalidade da mensagem.

Por fim, analisaremos um último exemplo de objectos referentes reais, aparentemente sem conexões fílmicas, mas amplamente mediatizados e que apelam aos mesmos mecanismos de registos cinemáticos de «retina» para o reconhecimento e identificação não só das mensagens «reais», mas também para o envolvimento emocional que as mesmas implicam por parte dos receptores que, por ironia trágica do destino, as irão assimilar essencialmente através das mais marcadas linguagens fílmicas, quer no género documental, quer nos muitos géneros e subgéneros de ficção que procuram supostamente recriar abordagens ilusórias e inventivas da «realidade», as quais, já dominadas por via de repetidas exposições mediáticas, fazem com que as dimensões pedagógicas dos Media e as dimensões pedagógicas fílmicas que enformam tais géneros e subgéneros funcionem aqui como autênticos agentes de atracção e de composição do «real», mesmo quando a realidade se desenrola em toda a sua crueza e inflexibilidade de processos, mais auto-explicativos e, automaticamente, metacognitivos do que interpretativos ou reflexivos.

a) Um céu protector.

O objecto seleccionado para ilustrar estes fenómenos é constituído por uma sequência e duas cenas retiradas do filme THE SHELTERING SKY realizado por Bernardo Bertolucci[50].

Na sequência inicial do filme, acompanhando o genérico, são-nos mostrados alguns planos curtos de imagens a preto e branco de uma grande cidade, da sua azáfama diurna e nocturna, bem como do seu clima, por vezes, algo frio, aparecendo num desses planos o título do filme sobreposto à já bem conhecida, por via essencialmente mediática como já vimos, linha de horizonte urbano novaiorquino.[51]

O cromatismo azul claro do título em inglês, em primeiro plano e bem no centro da imagem, denotam uma obra de produção relativamente recente[52], conotando uma ideia de céu azul, enquanto que o fundo negro da cidade e o sépia do céu cheio de grão fotográfico denotam inequivocamente os contornos da famosa «New York skyline», transportando-nos para um tempo que já não será tão recente assim, conotando mesmo até algum tom de nostalgia cinematográfica e colocando uma nota de conflito com a actualidade e a clareza do título. Fica, no entanto, bem presente na nossa mente, mas através da nossa retina, uma ideia essencial de céu, articulada em vários níveis de atracção, percepção e significação.

Num dos planos seguintes da mesma sequência, observamos um navio atracado no cais, para o qual sobem passageiros por uma escada em diagonal para o centro da imagem.[53]

O tom nostálgico que já referimos mantém-se, não existindo dúvidas sobre o facto de os passageiros entrarem cinematicamente para o navio e, portanto, estarem de partida. Simultânemente, o genérico,

---

[50] Bertolucci, 1990.
[51] (Anexos, «Cinematografia», 11).
[52] Seguramente da segunda metade do Séc. XX.

como metatexto por excelência, dá-nos a conhecer, no mesmo tom cromático e com o mesmo grafismo do título, a origem literária da narrativa, denotando, portanto, o carácter fictivo da obra em contraste com o carácter aparentemente documental das imagens, entrelaçando e compondo numa só sequência os dois géneros.

Ainda na mesma sequência, e para que não fiquem quaisquer dúvidas sobre o tipo de movimento diegético que suporta a acção, vemos imagens do barco, que é supostamente o mesmo, navegando em primeiro plano e estando provavelmente de partida, enquanto em fundo voltamos a ter, desta vez na sua forma mais redundantemente mediatizada, a linha de horizonte de Manhattan que se vai esfumando em direcção ao céu.[54]

Entretanto, o genérico comunica-nos o nome do produtor, sem qualquer outro significado aparente, mas o conjunto global da imagem é categórico quanto à acção narrativa - algo ou alguém está de partida, ao mesmo tempo que faz um apelo de atracção adicional, de facto já redundante, à ideia de céu, pelo contraste acentuadíssimo entre o quase negro da parte inferior da imagem com o mar em primeiro plano, seguindo-se o negro do casco do navio, sobreposto ao tom que se adivinha escuro da base dos arranha-céus e o quase branco do fundo superior das imagens, recortado pelas silhuetas ponteagudas dos edifícios, ficando em posição quase central, o mais alto deles todos à época, que ainda não sabemos exactamente qual é, mas que começamos já a imaginar, ou seja, a silhueta central do «Empire State Building», verdadeiro ex-libris mediático novaiorquino na primeira metade do Século XX, tendo ficado registado na memória de várias gerações de espectadores de todo o mundo como um verdadeiro marco mediático no seguimento do filme KING KONG [55].

---

[53] (Anexos, «Cinematografia», 11).
[54] (Anexos, «Cinematografia», 12).
[55] Cooper, 1933.

Depois desta sequência e alguns planos intercalares, somos confrontados com um plano de tom cromático e textura cinematográfica completamente distinta, onde um barco, de recorte algo semelhante ao anterior, entra na imagem, mas sendo de facto um objecto cinemático diferente embora essa característica não se apresente como um obstáculo directo à composição de continuidade fílmica e diegética.[56]

O que aqui acontece é assimilação de um dos mais frequentes mecanismos de ilusão cinemática, como constituinte morfológico de uma certa sintaxe fílmica, promotora de um discurso e de uma coerência narrativa, que dá corpo à mensagem. Ou seja, de facto o barco, como objecto referido, não é exactamente o mesmo, nem tão pouco os restantes elementos cinematográficos da narrativa, mas a sua rápida passagem num plano igualmente contrastado e a convenção fílmica aceite, porque sequenciada dramaturgicamente, de que se algo partiu de um determinado lugar, logo esse algo deverá chegar a um outro lugar, fazem com que, mesmo que notássemos não ser esse o mesmo objecto referido, o aceitemos como o mesmo elemento referente e, portanto, aceitemos a acção fílmica de chegada a um outro sítio, provavelmente mais primitivo do que o primeiro porque não tem cais, como atesta o escaler que se aproxima. Deste modo, estamos prontos a reconhecer e a aceitar os novos passos que nos são propostos para a continuação da narrativa e para o desenvolvimento da nossa relação com os objectos fílmicos nela contidos.

Terminadas as sequências iniciais e localizantes que acompanharam o desenvolvimento do genérico, assim como alguns planos intercalares de transição, deparamos com a primeira cena «in loco» do filme, onde nos aparecem três figuras que, não fora a nossa capacidade de leitura fílmica, resultante de autêntica literacia mediática adquirida, poderiam parecer ter surgido do nada, desconexas e sem

[56] (Anexos, «Cinematografia», 12).

qualquer ligação dramatúrgica à narrativa e ao discurso a que vínhamos sendo expostos.[57]

Na verdade, embora estas figuras ainda não sejam bem nossas conhecidas, já podem contar com algum reconhecimento mínimo da parte dos seus receptores. Calculamos, pelo menos, que acabaram de chegar da grande cidade de Nova York, em busca de algum lugar distante, do outro lado do mar, provavelmente mais quente a julgar pelo céu claro de grande luminosidade, da qual se protegem atrás dos seus óculos escuros e nas suas vestes claras, de novo num ambiente com o céu reflectido no mar em fundo, mas agora, contrastando significativamente com os ambientes anteriores de escuridão e frio donde são provenientes.

Nas seguintes cenas do filme vamos de facto confirmar que são viajantes em busca de outras paragens e de outras sensações, de outro clima, de outras paisagens, de outras estrelas, em suma, de um outro firmamento que os envolva e proteja, tal como nos informa o título da obra. É também mais ou menos isso o que nos diz 'Port', um dos protagonistas - interpretado por John Malkovitch.[58]

> " – Aqui o céu é tão estranho, é quase sólido ... como se nos protegesse do que está por detrás."[59]

Por esta altura da narrativa, espera-se que o receptor, em termos de pressuposição metacognitiva do emissor, tenha reunido todos os elementos de leitura necessários ao reconhecimento de um elemento narrativo fundamental, a reter: THE SHELTERING SKY é, para todos os efeitos um céu que nos protege, onde quer que nos encontremos, de um ou de outro lado do mar, na tela ou no lado de cá, no mundo fictício dos protagonistas abastados ou no tal «divã dos pobres». Mas o reconhecimento cabal desse elemento deve-se primordialmente ao facto

---

[57] (Anexos, «Cinematografia», 13).
[58] Ibidem.
[59] Frase completa proferida na banda sonora deste plano. Bertolucci, op.cit.

de podermos apelar ao registo dos elementos cinemáticos a que estivemos sujeitos não só durante esta breve sequência como durante todas as outras de exposição anterior, em todos os géneros e subgéneros, ou seja, aos elementos de cognição mediática que poderíamos chamar de «memória da retina», a qual nos orienta na nossa leitura dos vários mecanismos de ilusão cinemática a que vamos sendo expostos e cujos mecanismos de boa leitura constituem as bases da pressuposição metacognitiva do emissor e das suas estruturas mediáticas.

É em função dessa pressuposição metacognitiva, num contexto de desconstrução da mensagem, que cabe aqui também isolar e analisar alguns factores de ruído periféricos a este processo de leitura, desconstruindo essa mesma pressuposição cognitiva da mensagem.

O mais importante desses factores de ruído, neste caso particular de filme norte-americano, falado obviamente em inglês, mas traduzido e legendado para português para o público local deste caso específico, pode ser encontrado na tradução arbitrária do título (que identificámos nas primeiras imagens do filme como uma das chaves de descodificação dos significados que se seguiriam) para «UM CHÁ NO DESERTO», expressão que não estabelece qualquer relacionamento com a textura narrativa atrás delineada, excepto no que toca a uma colagem extremamente especulativa a uma cena pontual em que 'Port' visita uma atraente e exótica prostituta, a qual lhe serve um chá na sua tenda-alcova, nos subúrbios da cidade onde aportaram, provavelmente às portas do deserto. Estas novas premissas de leitura, assim impunemente introduzidas, adulteram ostensivamente qualquer pressuposição metacognitiva de reconhecimento da mensagem inicial.

Como já vimos anteriormente os mecanismos de tradução constituem uma boa parte da esfera dos problemas comunicativos, ou de comunicação, mais comuns, mas no caso da tradução de títulos de

filmes, onde se joga bastante com fenómenos especulativos de atracção de audiências locais, através de apelos às suas eventuais idiossincrasias e hábitos de consumo mediático, essa característica de obstáculo à comunicação, ou mesmo de contundente ruído, pode assumir proporções desmesuradas.

Este fenómeno, aparentemente inócuo como factor de atracção, mas, de facto, nem tanto como factor de composição já que, essencialmente pela assiduidade com que se repete, assume efectivamente dimensões pedagógicas próprias, ou seja, assume uma conjunto de dimensões directas e indirectas na atracção, formação, selecção e cristalização de alguns sectores dos públicos fílmicos, uma vez que um número considerável de espectadores acabarão por escolher o filme que vão ver quase que exclusivamente em função do que consideram ser um título, de acordo com os seus próprios códigos de receptores, suficientemente apelativo para justificar a atitude de compra do bilhete do cinema ou de aluguer do vídeo, passo determinante, como já vimos, para o estabelecimento da relação receptor – objecto que se seguirá e que, neste caso, terá grandes probabilidades de não corresponder à plena satisfação de uma relação «bom objecto».[60]

Os distribuidores de cinema conhecem bem este efeito, ainda que não estejam completamente conscientes de todas as suas dimensões, nomeadamente das pedagógicas, pelo que o repetem continuadamente e por vezes compulsivamente, com o objectivo plausível de uma maior obtenção de lucro, mas condicionando sucessivas gerações de espectadores/receptores a uma aproximação desde logo bastante empobrecida e, eventualmente, até mal direccionada em relação a todos os outros mecanismos de leitura fílmica. Os exibidores de cinema compram os efeitos do fenómeno iniciado pelos distribuidores, na medida em que desenvolvem expectativas de maximização de

[60] Sobre outras dimensões pedagógicas inerentes a títulos de filmes, ver Reia-Baptista, 1987, pp. 51-57.

audiências que, no entanto, podem funcionar «inesperadamente» ao contrário, captando os sectores que já estariam fidelizados a um determinado tipo de mensagens coincidentes com a esfera de significados atractivos veiculados nos títulos e que após a exposição ao texto global e à composição da obra se poderão sentir defraudados, vítimas da provável relação «mau objecto» daí resultante, assim como podem afastar à partida outros sectores eventualmente receptivos às características da composição global da mensagem fílmica, mas cujos significados de atracção não identificaram em função da cortina de ruído gerada na exposição aos títulos traduzidos, não havendo então muitos mecanismos de memória ou de leitura que possam romper esse ciclo de incomunicação.

b) Um céu que nos cai em cima.

À semelhança da cultura desenhada dos gauleses da aldeia de 'Astérix' também a nossa cultura visual, a qual assenta sempre na memória dos ícones a que temos sido expostos, como vimos no exemplo anterior, se presta à criação e ao desenvolvimento de todo um imaginário contextualizador e contextualizante de paradigmas culturais mais amplos, propícios à compreensão e à atribuição coerente de significados, mas, de igual modo, se «empresta» à fragmentação e destruição aparente de significados, propiciando assim como que uma zona cinzenta desintegrada e, aparentemente descontextualizada e incoerente, quanto à utilização significante de uma boa parte dos próprios valores culturais, essencialmente estéticos e semânticos mas, de facto, também abundantemente de carácter ético, que deveriam enformar essa cultura visual, como nos têm mostrado alguns dos estudos que têm cruzado as áreas da ética, especialmente na sua abordagem mais pragmática, e da estética.[61] Esta aparente destruição

[61] Ver Singer, P., 1979; e Dickie, 1971

de significados, que não tem necessariamente a ver com os processos de desconstrução cognitiva e metacognitiva já referidos, de facto também não tem correspondência real a nenhuma outra esfera paradigmática de significação que não seja a própria esfera de sedimentação das culturas em que tal fenómeno se produz, formando-se assim um ciclo fechado e quase vicioso ou fóbico, de efeitos comunicativos que não podem deixar de conter uma dimensão pedagógica real, já que a aparente fragmentação e destruição de significados, ainda que não envolva um processo consciente de desconstrução desses significados, não é senão uma construção de outros significados seus substitutos que, mais uma vez, acabaremos por identificar e reconhecer em função de já termos sido expostos anteriormente a alguns dos seus fragmentos ou formas de destruição, exactamente do mesmo modo como verificámos acontecer anteriormente em Arnheim e como Bloomer exemplifica, relacionando e confrontando diferentes noções de espaço conceptual e espaço visual para explicar a formação dos conceitos de profundidade de campo pictórica, seu condicionamento e rotura:

"Experiments show ... that this type of pictorial depth perception is extensively conditioned by culture. African tribal subjects whose art did not include representation of visual space did not perceive depth in pictures that used western pictorial depth cues."[62]

Assim, é nossa convicção que os mecanismos de condicionamento dos processos de construção e aparente destruição de significados perceptivo-culturais, enquanto elementos integrantes de linguagens fílmicas ou seus sucedâneos mediáticos, não funcionam só ao nível da percepção visual, estética e semântica, mas também e sobretudo ao nível de uma percepção conceptual e ética, essencialmente supra-estrutural, a qual condiciona quaisquer outros mecanismos de significação e de representação que com eles estejam relacionados.

---

[62] Bloomer, 1976, p. 78.

Para abordarmos a existência deste fenómeno, escolhemos uma última sequência de imagens que, eventualmente, poderão marcar um conjunto de significados caracterizantes do período de tempo coincidente com o termo deste estudo, ou seja os inícios do século XXI, mas relacionados, quanto à presença dos seus eventuais elementos fílmicos, com os exemplos de dimensões cognitivas e metacognitivas analisados anteriormente. Trata-se, como só muito dificilmente poderia deixar de ser, de imagens relacionadas com os acontecimentos de 11 de Setembro de 2001 em torno do «World Trade Center» de Nova York.

O nosso objectivo, ao trazer estas imagens-objecto para o corpo de análise, não é de modo algum fazer qualquer extrapolação supra-estrutural para a ciência política, porque tal pretensão estaria completamente fora do âmbito deste trabalho, mas tão só deixar uma marca, ainda que necessariamente superficial pela curta distância que nos separa dos acontecimentos reais – ou referidos e dos seus significados construídos – ou destruídos, mas decididamente ainda não desconstruídos, para trabalhos futuros, numa perspectiva muito próxima da ideia que Michel Foucault nos deixou da «arqueologia das coisas e dos saberes»[63], sobre o que será seguramente um dos conjuntos mais relevantes de significados éticos e estéticos que virão a marcar a memória visual deste século que ainda agora se inicia, cujos significados assentam em tudo o que aprendemos para trás, não só em termos de somatório iconográfico mas, essencialmente, em termos de construção iconológica de processos de significação articulados a partir de um dos mais poderosos mecanismos formadores de imaginários ao serviço das linguagens fílmicas – a «montagem de atracções».

Sintomaticamente, neste último exemplo de pesquisa e identificação de indicadores da dimensão pedagógica e do «poder» das linguagens fílmicas na construção e na aparente destruição dos actos

---

[63] Ver Foucault, 1966; e 1969.

comunicativos, o meio seleccionado é o verdadeiro decano da comunicação de massas e símbolo vetusto da «Galáxia de Gutenberg»[64], ou seja, a imprensa, enquanto que o canal elegido é um verdadeiro registo centenário, autêntico arquivo e museu da memória mediática portuguesa, o jornal *Diário de Notícias*.[65]

O primeiro conjunto de significados que retemos é o que nos é transmitido pela imagem que ocupa quase toda a primeira página do jornal do dia seguinte ao dos acontecimentos de «11 de Setembro»[66]. O morfema em destaque, «Guerra», que assume as funções de título narrativo, é peremptório no seu grafismo e não necessita de quaisquer outros atributos de justificação, exclamação, ou adjectivação. Os elementos visuais são obviamente reconhecíveis em função de toda a sobreexposição mediática que se processou, em directo, praticamente desde os primeiros momentos do acontecimento real, mas também em função de toda uma estratégia de repetição mediática extraordinariamente redundante dos principais elementos identificadores dos processos de significação e de representação dos acontecimentos reais ali em causa, correspondendo a princípios elementares, já nossos conhecidos, de montagem de atracções, os quais atingem a sua máxima eficácia em função dos conhecimentos adquiridos ao longo de anos de exposição mediática da geografia urbana e costeira de Nova York e dos seus objectos de iconicidade mais representativa[67]. Mas também, porque a própria indústria mediática norte-americana, designadamente os seus ramos cinematográfico, televisivo e informático, produziram um conjunto de objectos dramatúrgicos, com acentuadas características de redundância bem anteriores aos acontecimentos reais, que tornam a recepção de alguns

---

[64] Ver McLuhan, 1962.
[65] *Diário de Notícias*, nºs de 12/9-; 31/10/2001.
[66] (Anexos, «Imprensa», 2).
[67] (Ibidem, 3).

dos elementos identificadores dos acontecimentos reais paradoxalmente semelhante às inúmeras situações de recepção fictícia já expostas, nomeadamente em termos cinemáticos de atracção e da respectiva montagem de efeitos, alguns dos quais apresentam semelhanças físicas extraordinárias, como nos vulgares e repetidos casos fílmicos dos efeitos especiais de explosões de toda a ordem, inclusivamente algumas em contextos urbanos bastante semelhantes aos do acontecimento real.[68]

No entanto, as semelhanças não se ficam por aqui. De facto, a estes eventos de destruição parece corresponder uma aparente destruição de significados, ou seja, uma aparente cognição negativa, ou ablação de conhecimentos, o que, em condições de funcionamento normal da memória humana e até mesmo da memória mediática é manifestamente impossível a não ser através do recurso a operações de ablação censória ou de reconstrução da memória mediática, à semelhança das descritas por Orwell. Estes fenómenos de aparente destruição de significados, correspondem essencialmente a efeitos de perda de objectos significantes, na maior parte das vezes exclusivamente mediáticos mas em alguns casos, como no caso dos acontecimentos de «11 de Setembro», eventualmente reais. A perda destes significados, ou a sua a parente destruição, é tanto mais sentida pelos receptores quanto maior tiver sido a sua exposição mediática. Por isso mesmo, a perda das duas torres de Nova York foi tão extraordinariamente sentida e de forma tão global, enquanto que outras perdas de objectos semelhantes, ou até superiores em alguns aspectos, mas bem menos referenciados na consciência cognitiva dos Media já não se fez sentir com o mesmo impacto, como por exemplo nos casos de Bagdade durante a «guerra do Golfo», de Beirute na «contra-guerra do Líbano», ou mais recentemente de Kandahar nas «operações anti-terroristas no Afeganistão». De facto, o fenómeno de destruição cognitiva

[68] (Anexos, «Imprensa», 3).

de significados é um fenómeno inexistente só por si, mas que pode ser considerado como tal, face à substituição de significados e dos diferentes valores que lhes correspondem por outros que vão sendo construídos em processos renovados de exposição mediática. Neste contexto, a utilização das linguagens fílmicas nos mais diferentes Media é uma constante da actividade de construção metacognitiva no seio desses mesmos Media. Tomemos dois exemplos concretos: A destruição física de Hiroshima e Nagasaki pelos norte-americanos no final da segunda guerra mundial e a destruição ética da imagem dos valores culturais norte-americanos junto da comunidade internacional durante a guerra do Vietnam.

No primeiro caso, embora se tenham registado imagens do próprio acto destrutivo e dos seus efeitos, donde resultaram alguns objectos fílmicos e fotográficos mas marcantes apenas de uma certa consciência quase literária do acto, tais como a formação do cogumelo atómico e a panorâmica descritiva da devastação geral de Hiroshima[69], não se desenvolveram subsequentemente demasiados processos de cognição mediática em torno desses objectos e sobretudo, não se desenvolveu esse tipo de processos no seio do paradigma fílmico dominante de Hollywood. De facto, foi preciso esperar quinze anos para reconhecer esse conjunto de objectos identificadores como polos fundamentais de atracção e de composição narrativa no texto fílmico HIROSHIMA MON AMOUR de Alain Resnais como realizador e de Marguerite Duras como argumentista, texto fílmico esse, que nas suas formas assíncronas e não-lineares de narração rompia completamente com o equilíbrio dominante do paradigma hollywoodesco à altura. Mesmo assim, apesar do considerável sucesso do filme francês e de alguns outro exemplos seus sucedâneos, não podemos afirmar que a construção cognitiva de significados sobre estes acontecimentos, tendo em conta a sua real

[69] (Anexos, «Literatura», 1).

dimensão, tenha suplantado a «destruição» desses mesmos significados pela omissão mediática a que os acontecimentos de Hiroshima e Nagasaki foram votados nas esferas supra-estruturais dos códigos mediáticos dominantes. Só que a esta destruição aparente de significados corresponde imediatamente uma outra dimensão construtiva de significados, designadamente a dimensão que nos forma na ausência da exposição a esses ícones, quer por uma eventual necessidade psicológica de esquecimento, referida aliás no argumento de Duras, quer por uma necessidade, ou vontade, supra-estrutural de substituição de ícones e de reformulação dos valores que lhes estão associados.

Em contra partida, no caso da guerra do Vietnam, assistiu-se a um crescente construir de significados mediáticos tendentes à rejeição das teses norte-americanas justificativas dos actos de guerra. Este processo de construção desenvolveu-se ao longo de todo o período de guerra tendo atingido o seu ponto mais acentuado de repúdio global no final da década de sessenta e início da de setenta, fazendo-se sentir uma predominância raramente repetida de iconicidade mediática, composta de mecanismos de recusa da força dominante e mesmo controladora em termos mediáticos supra-estruturais. A essa composição de valores contra-dominantes não terão sido de modo algum alheios alguns objectos de iconicidade fílmica, televisiva e fotográfica, tais como as imagens da execução em directo de um agente «viet-cong» e da fuga desesperada de crianças queimadas pelos bombardeamentos de «napalm»[70], que marcaram decididamente uma adopção de sentimentos e mesmo de valores globalmente anti-norte-americanos como talvez nunca se tenha observado noutros períodos da história do «novo mundo». Estas formas de representação mediática deste tipo sentimentos e de valores perduraram até aos finais da década

[70] (Anexos, «Imprensa», 5).

de setenta, sendo o filme APPOCALYPSE NOW de Coppola, 1979, provavelmente, o último grande exemplo desse tipo de representações[71], estabelecendo uma estrutura fílmica intertextual, coesa e coerente entre diferentes objectos mediáticos: As imagens de fogo do «napalm» consumindo a floresta icónica da indochina, ou seja dos seus valores, mas também dos valores internos norte-americanos em pleno estado de autodestruição, ilustrado simbolicamente pelos sons da música *The End* dos Doors[72]. No entanto, os códigos supra-estruturais que caracterizaram e que continuavam a caracterizar os processos mediáticos norte-americanos, revelando embora um certo estado de atordoamento, voltaram, pouco a pouco a refazer as suas teias de controlo e predomínio mediáticos, quando no final dos anos setenta redescobriram as funções dramatúrgicas dos «heróis americanos» concentradas fundamentamente no ícone do lutador que se ergue contra tudo e contra todos: 'Rocky', personalizado por Sylvester Stallone na saga de crescente confronto com um mundo exterior de valores hostis, eficazmente desenvolvida na repetição de representações 'Rocky'/'Rambo' concertadas na alternância/coincidência das suas funções dramatúrgicas e exposições mediáticas (ROCKY II, 1979; FIRST BLOOD, 1982; ROCKY III, 1982; RAMBO: FIRST BLOOD PART II, 1985; ROCKY IV, 1985; RAMBO III, 1988; ROCKY V, 1990). Nesta alternância entre objectos de iconicidade diferente, mas perfeitamente complementares nas suas funções dramatúrgicas, Stallone desenvolve, como actor, argumentista e realizador, uma estratégia extraordinariamente eficaz de recuperação do prestígio perdido pelos valores culturais norte-americanos, primeiro testando a eficácia da incursão deste «renovado» tipo de objectos (de facto já bem conhecidos de anteriores processos mediáticos de aculturação como, por exemplo,

[71] Reia-Baptista, 1995b, pp. 153-154.
[72] (Anexos «Pedagogia Fílmica», 1); Doors, 1967, (fonograma).

na saga mediática da «conquista do oeste») junto das esferas de valores internas no início dos anos oitenta, 'John Rambo' em luta desesperada no mais profundo interior norte-americano contra os seus próprios fantasmas em FIRST BLOOD, mas onde se estabelecem ligações dramatúrgica e icónicas, de novo as chamas em plano de fundo, ao trauma nacional «Vietnam» e 'Rocky Balboa' mais uma vez pronto para se erguer do chão e retomar os combates vitoriosos. Segue-se depois uma utilização concentrada, coincidente e profundamente redundante de funções dramáticas em que se aliam as reposições temáticas agora já em planos conflictuais completamente inversos, 'Rambo' sente-se com força para avançar de novo para as selvas do Camboja, reescrevendo a história e o drama na recuperação de companheiros perdidos, quais valores de identidade e de dignidade nacionais, nessa selva, enquanto que 'Rocky' concentra então sobre si todos os valores, já novamente exacerbados, do mais primário nacionalismo e ferocidade anticomunista contra a ameaça soviética, ainda viva e perceptivelmente representada na iconicidade maléfica do pugilista russo 'Drago', Dolph Lundgren, em ROCKY IV[73]. Vencidos estes combates, o orgulho nacional norte-americano encontra-se quase que completamente refeito e os seus produtos, encontram de novo o caminho para o estabelecimento de relações «bom objecto» com uma crescente massa de receptores que progressivamente vão substituindo os valores e os códigos anti-americanos dos anos sessenta e setenta por outros novamente mais próximos dos paradigmas dominantes da dramaturgia, narratividade e respectivas ideologias de Hollywood. Assim sendo, é possível concluir este ciclo da saga «stalloniana» com dois objectos já perfeitamente consolidados na sua atitude ofensiva/defensiva, um 'Rambo' externo que entra pelo Afeganistão a dentro, irradiando a confiança que lhe é assegurada pela sua superioridade moral, ou mediática, que neste caso

[73] (Anexos, «Pedagogia Fílmica», 2).

é exactamente a mesma, numa derradeira operação de limpeza dos perigos comunistas e, ironicamente, abrindo caminho às condições ideológicas, políticas e militares de instauração do período «talibã»[74], e um 'Rocky' interno, mas terminal, que se volta de novo para o seu próprio quintal, pela mão do seu primeiro realizador[75], na quietude e na serenidade do dever cumprido, no restabelecimento da dignidade nacional, da ordem e da moral públicas, que só voltariam a ser abaladas pelos acontecimentos trágicos de 11 de Setembro de 2001.

Voltemos então à noção de perda de objectos e de valores com eles relacionados, voltando também à sua representação mediática num dos canais mais credíveis da opinião pública portuguesa, para constatarmos como, passados menos de dois meses sobre os acontecimentos de 11 de Setembro e após sucessivas sequências de construção, «destruição» e reconstrução de significados icónicos e até mesmo conceptuais, é possível justificar, com a ajuda de mecanismos de aparente racionalidade e objectividade ligados a dados percentuais indicadores do estado da opinião pública apostos em destaque de primeira página[76], quer o conteúdo quer a forma do morfema inicial já apontado – «Guerra». O exemplo que temos perante nós é, provavelmente, o exemplo mais acabado e cristalizado de todo o tipo de fenómenos, mecanismos e processos e articulação de significados que por nós têm sido apontados, ao longo deste trabalho, designadamente como vestígios da incursão das linguagens fílmicas nos diferentes suportes e contextos mediáticos, em processo contínuo de apelo metacognitivo à relação de «bom objecto» que se possa estabelecer em torno das recorrentes «montagens de atracções» de natureza fílmica e respectivos processos de descodificação textual e mediática. Neste caso, temos em primeiro plano a publicação de números claros, percentuais,

---

[74] (Ibidem, 3).
[75] Avildsen, 1990.
[76] *Diário de Notícias*, 31/10/2001. (Anexos, «Imprensa», 4).

obtidos em sondagens claramente referenciadas quanto à sua origem e identificando de modo igualmente claro o teor das opiniões a que dizem respeito. Estes números são elementos cinéticos, ou até mesmo cinemáticos, de leitura, mas são também, decididamente, fílmicos na sua montagem e composição expositiva. Ao serem publicados na secção superior da imagem/página suscitam uma abordagem de leitura prioritária, apresentando um carácter de iconicidade clara, definida e contrastada, de formas brancas contra um fundo sépia em contraponto ao negro geral dos grafemas impressos contra o fundo geralmente branco do papel. Na secção inferior da imagem que enquadra os números e os textos opinativos acima referidos encontra-se uma sequência de nomes e de outro sintagmas afirmativos, de novo brancos contra um fundo ainda mais escuro da imagem, mas os quais não apresentam nenhuma ligação interpretativa, pelo menos aparente, aos números do topo. De facto, qualquer das afirmações, «Polícia paquistanesa prende seis suspeitos do massacre de católicos»; «EUA admitem presença de soldados dentro do Afeganistão»; «Cidade de Kandahar saqueada»; «Estados Unidos revêem política de vistos com Portugal», poderia ser relacionada pelo seu conteúdo ou pela sua forma, naquele contexto informativo, a alguns dos resultados da sondagem publicitados no topo da imagem. Se esse tipo de relacionamento se estabeleceria ou não é uma dúvida a esclarecer nas páginas 2 a 12 e 56 deste número do jornal, para as quais se remete o desenvolvimento de todos os assuntos, indistintamente, ali referenciados. Por fim temos em plano de fundo, mas como elemento visual principal, a imagem propriamente dita, a qual enquadra toda a restante informação pertinente respeitante a este objecto. Constatamos facilmente que a tonalidade da imagem nos diz ter sido registada numa situação de contra-luz, eventualmente ao anoitecer com o crepúsculo em fundo, ou ao amanhecer com a aurora em função idêntica, ou, como possibilidade mais interventiva, de noite mas com alguma claridade de possíveis explosões em fundo. Todas as leituras são plausíveis face ao

contexto informativo predominante em que este número do *D.N.* foi produzido. No primeiro plano da imagem propriamente dita observamos a silhueta escura de um avião de guerra com a carlinga levantada donde, aparentemente, sai uma figura humana não suficientemente identificada como piloto ou técnico de manutenção, mas obviamente conotada com uma situação de guerra pela presença, no sector direito da fotografia, de um dispositivo semelhante a um míssil suportado por um artefacto de lançamento, visualmente justaposto ao avião mas, provavelmente, não fazendo parte dele. Tudo isto a imagem nos diz, podendo inclusivamente ser considerada em termos estritamente estéticos como uma obra de iconicidade essencialmente impressionista do ambiente em foi registada. No entanto, o que nem a imagem nem o jornal nos dizem é se esses elementos, criteriosamente montados e compostos, têm alguma referência directa ao Afeganistão ou a algum dos outros locais de operações com ele relacionadas, como é suposto acontecer em função do resultado cognitivo global veiculado pela página do jornal. Todo esse trabalho de referenciação fica a cargo da vontade e da credulidade do receptor, contando para isso a credibilidade que o emissor tenha angariado anteriormente junto do receptor e contando o emissor, na sua postura metacognitiva, com a capacidade de descodificação estritamente adequada à identificação e ao reconhecimento da composição global dos elementos utilizados em função dessa mesma composição e não do eventual reconhecimento ou questionamento parcelar das suas funções narrativas. E no entanto, neste caso assim como em muitos outros, um tal questionamento justifica-se plenamente. Se nos dermos ao trabalho de ler e perceber a totalidade exaustiva da informação veiculada, atitude perceptiva raramente tomada pela grande generalidade dos receptores na ainda maior generalidade de casos, verificamos que junto ao canto inferior direito da imagem existe uma minúscula legenda, aliás, praticamente

ilegível, que nos indica a origem e a autoria da fotografia, « AP/US Navy-Daniel E. Smith». O que esta legenda nos diz é o seguinte: trata-se de uma fotografia, sem data, da autoria do fotógrafo Daniel E. Smith, provavelmente ligado a uma das duas seguintes entidades, a agência «Associated Press» e a marinha dos Estados Unidos da América, diz-nos ainda que estas entidades estão ambas relacionadas ou com a produção e/ou a distribuição da referida imagem. Deste modo, ficamos também em condições de inferir que os elementos identificados na imagem como fazendo parte do mesmo sintagma, «avião» e «míssil», provavelmente são dois elementos desconexos entre si, mas pertencendo a um mesmo contexto, provavelmente um «porta-avões», logo, geograficamente afastado do local mais facilmente pressuposto com contexto da informação, o Afeganistão. Mas para além deste acto recorrente de montagem e de construção de significados contextualizantes independentemente da sua ligação directa aos objectos referidos, há ainda esse acto dicotómico de produção e de distribuição da informação veiculada, que se apresenta como factor determinante dos elementos Emissor e Mensagem neste caso concreto e, forçosamente dos seus códigos. Assim, a fotografia pode ter sido produzida num acto normal de reportagem ou de registo fotojornalístico por iniciativa da «AP» mas autorizado como um acto válido de comunicação pela «US-Navy». Ou pode ter sido produzida por iniciativa da própria «US-Navy» e por ela veiculada para uma entidade distribuidora a «AP» como objecto considerado adequado ao estabelecimento das relações do tipo «bom objecto» que tanto interessam aos agentes em conflicto. Qualquer que seja o caso, não há a mínima sombra de dúvida sobre a existência de mecanismos de controlo da entidade «US-Navy» sobre o objecto comunicativo e, provavelmente, sobre pelo menos parte do processo mediático de que ele passou a fazer parte. O problema, é que nenhum destes mecanismos de construção de significados é alguma vez referido

como factor de importância para os processos de comunicação em curso, antes pelo contrário, como no exemplo presente, estes mecanismos são subtilmente ocultados ou diluídos no restante caudal informativo. E no entanto, todos os dias, por todos os canais e em todos os meios somos expostos a este tipo de articulação de significados, ou seja a este tipo de «Pedagogia dos Media» que nos predispõe – cognitivamente – e pressupõe – metacognitivamente – como receptores aptos para aceitar os cenários mediáticos tecidos em representação do real, como se fossem realmente «reais», ou objectivos, ou até mesmo inquestionáveis. A única forma de fazer face a este tipo de «Pedagogia dos Media» é desenvolver mecanismos de estudo igualmente aprofundados dos mesmos fenómenos, ou seja, uma cabal Pedagogia dos Media.

De facto, todos os exemplos aqui apontados representam um mesmo conjunto de dimensões pedagógicas processuais, quer essas dimensões assumam um carácter geralmente considerado como mais negativo, alienante e acrítico, como nos últimos exemplos apontados, quer assumam dimensões geralmente consideradas como mais positivas, como por exemplo nos casos de grande impacto mediático em termos de solidariedade humana como Timor – Santa Cruz - Referendo ou Etiópia – Reportagens Televisivas – Concerto «Live Aid». Poderíamos aqui continuar a observar um elevado número de outros exemplos semelhantes, dos quais, finalmente, referiremos apenas um sem o desenvolver: A criação e o desenvolvimento de uma identidade e uma noção de história comum nos Estados Unidos da América para uma população essencialmente imigrante, depois de ter dizimado a quase totalidade da população autóctone, ou trasladada sob escravidão, sem laços culturais entre si e poucos laços linguísticos ao nível da escrita e de outras formas de literacia, processou-se essencialmente através do imaginário mediático e sobretudo fílmico.

E tal como se podem considerar esses diferentes processos mediáticos como âmbitos de desenvolvimento do mesmo tipo de dimensões pedagógicas, ainda que de sentido diferente, também podemos considerar que são suficientes os exemplos encontrados de utilização das linguagens fílmicas nessa variedade de processos mediáticos para que lhes possamos reconhecer uma capacidade específica e intrínseca de articulação de significados no seio das dimensões pedagógicas de cada processo.

XII. INTERPRETAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE RESULTADOS.

Encontrámos assim um conjunto de resultados que cruzam diferentes meios e canais, textos, intertextos e contextos comunicativos, cujo principal denominador comum, em termos de articulação de formas e conteúdos, se traduz na utilização de elementos estruturantes pertencentes ao universo das linguagens fílmicas nas actividades de codificação das mensagens e ao apelo do seu reconhecimento nas actividades correspondentes de descodificação, em função dos seus significados denotativos e conotativos tal como se desenvolveram no seio desse mesmo universo fílmico, de modo a que em cada processo se possa estabelecer entre a Mensagem e o Receptor uma relação de «Bom Objecto». Esta relação, que obviamente nem sempre se estabelece, estrutura-se igualmente a partir de uma componente metacognitiva, cujas dimensões se desenvolvem essencialmente no seio dos próprios Media e que se alimentam de dois pressupostos de implicações pedagógico-comunicativas. O primeiro desses pressupostos marca o seguinte tipo de relacionamento fenomenológico entre os diferentes interveneientes comunicativos e os seus objectos mediáticos: em qualquer processo comunicativo nunca se regista a completa ausência de significados. O segundo pressuposto qualifica cognitivamente essa presença de significados: mesmo quando a presença de determinado tipo de significados num dado processo comunicativo se aproxima de um certo conceito anti-pedagógico de destruição ou ablação de significados, trata-se apenas de um fenómeno aparente de anti-pedagogia, de desenvolvimento impossível em termos comunicativos, que se transforma automaticamente num processo construtor de outros significados.

De acordo com os fenómenos comunicativos e pedagógicos anteriormente identificados como pressupostos para o desenvolvimento

de processos que poderão ser caracterizados como conducentes a uma Pedagogia dos Media, poderemos então interpretar e sistematizar os resultados obtidos como indicadores da existência de dimensões pedagógicas especificamente mediáticas, por comparação a algumas das dimensões pedagógicas que se desenvolvem nos processos escolares e institucionais de aquisição de conhecimentos, tal como têm sido identificadas e caracterizadas pelas principais referências conceptuais e casuísticas aqui utilizadas[1].

Assim, podemos elaborar a seguinte ordem de factores sistematizantes de uma Pedagogia dos Media presente nos actos de exposição e de consumo mediáticos genéricos, comparando-a com uma ordem de factores equivalentes numa dada Pedagogia Escolar (entre outras que se podem desenvolver) muitas vezes presente nos actos de exposição e consumo educativos, ainda que envolvendo elementos mediáticos específicos:

a) A Pedagogia dos Media (PM) desenvolve-se de forma dispersa, fragmentada e desordenada de meios fins e percursos.

A Pedagogia Escolar (PE) é concentrada, e supostamente organizada e ordenada quanto aos percursos e aos fins, procurando geralmente os meios mais adequados a uns e a outros.

b) A PM é, aparentemente, incoerente e inconsequente, não obedecendo a objectivos cognitivos predefinidos nem gerais nem específicos.

A PE é, aparentemente, coerente e consequente, obedecendo a objectivos cognitivos predefinidos gerais e específicos.

c) A PM desenvolve-se essencialmente em função de mecanismos de identificação cognitiva dos receptores com as formas e os conteúdos veiculados.

---

[1] Ver Silva, B. D., op.cit.

A PE desenvolve-se muitas vezes em função de mecanismos de distanciação cognitiva dos receptores em relação aos conteúdos e sobretudo às formas que os veiculam (excepto quando algum aluno se identifica especialmente com alguma matéria, como gostar muito de matemática, ou de filosofia, por exemplo).

d) A PM desenvolve-se em torno de processos contínuos de aprofundamento dos mecanismos de metacognitividade face à natureza das funções e das dimensões narrativas e significantes inerentes às formas e aos conteúdos veiculados na comunicação mediática.

A PE desenvolve-se muitas vezes sem grandes preocupações metacognitivas, sobretudo face à natureza das funções e das dimensões narrativas e significantes das formas utilizadas na comunicação educativa.

e) A PM desenvolve-se em padrões de repetição entrópica e até mesmo aleatória, produzindo-se padrões de redundância cognitiva em função da frequência de exposição às mensagens, a qual, em teoria, pode ser minimamente controlada pelo receptor (por ex. através do mecanismo de «zapping»).

A PE desenvolve-se em padrões de progressão cumulativa e programada, produzindo-se padrões de redundância cognitiva apenas quando o Receptor acompanha os ritmos de progressão e percebe as ligações cumulativas, mas cujos mecanismos de programação não são minimamente controlados pelo Receptor.

f) A PM desenvolve-se em função de mecanismos de ludicidade e sedução, cujos polos de atracção motivam uma actividade quase imediata de escolha própria e supostamente autónoma que, aparentemente, respeitam os ritmos de vida do Receptor e as suas motivações culturais.

A PE desenvolve-se em função de mecanismos de obrigatoriedade e de polos de atracção que, eventualmente, motivam escolhas a longo

prazo, possivelmente autónomas mas que não respeitam os ritmos de vida do Receptor nem as suas motivações culturais (pelo menos durante os percursos de ensino básico).

Assim, verificamos que as dimensões pedagógicas dos actos mediáticos, como uma única excepção que veremos já a seguir, se desenvolvem em processos de continuidade presente, embora fragmentados e desordenados, de construção e desconstrução de significados onde o resultado final se espera, por mecanismos de metacognição, que seja o estabelecimento de uma relação de «Bom Objecto» entre o Receptor e as Mensagens a que se expõe por sua vontade própria, ainda que consumista, e às quais é exposto por formas genéricas de mediatização. Enquanto que as dimensões pedagógicas dos actos educativos se desenvolvem em processos contínuos e ordenados, mas em que o papel do Receptor parece remetido, muitas vezes, para uma presença passiva e distante do próprio processo, levando-o a estabelecer uma relação pouco participativa e muitas vezes, também, apenas meramente consumista e, necessariamente, contrariada de «Mau Objecto» com as Mensagens a que é exposto.

A excepção, a que fizemos referência no parágrafo anterior, acontece essencialmente quando os mecanismos da Pedagogia dos Media que possibilitam o controlo teórico da frequência de exposição a determinado tipo de mensagens, referidos na alínea e), não se verifica, produzindo-se então mecanismos de consumo condicionado e alienante, ou até mesmo viciante, como pode ser constatado face aos mecanismos de recepção quotidiana de alguns produtos seriados como, por exemplo, a telenovela. Nestes casos, assim como em alguns casos de exposição pública de mensagens, como por exemplo as campanhas publicitárias e políticas em grandes painéis nos espaços publicos, a dimensão sedutora dos Media e os mecanismos condicionantes da vontade própria do

Receptor podem actuar de forma conjugada para que a principal característica do processo comunicativo, nestes casos, seja o desenvolvimento de mecanismos automáticos de consumo mediático, inconsciente, alienante e até mesmo subliminar, conducentes a estados de condicionamento da vontade própria, da autonomia e da consequente liberdade de escolha, as quais apontámos como as bases de uma postura pro-activa, construtiva e metacognitiva face às dimensões pedagógicas dos Media, podendo então, nestes casos, a Pedagogia dos Media assumir características perfeitamente alienantes e condicionantes do desenvolvimento da espiral comunicativa entre Emissor-Recaptor-Emissor, limitando decididamente a respectiva espiral de cognição comunicativa a círculos fechados de consumo mediático, autoreprodutores de formas e conteúdos, ou seja, valores estéticos, éticos e semânticos articulados redundantemente nas mensagens veiculadas, assim como autojustificativos de valores poéticos e semióticos articulados deterministicamente em torno dessas mesma mensagens, uma vez que o consumo dos primeiros determina a acção consumista dos segundos e vice versa, em ciclos aparentemente intermináveis na sua redundância comunicativa de consumo mediático alienante e acrítico. No entanto, como também já vimos e como Prigogine nos ensinou, não há situações de equilíbrio redundante ou entrópico que durem eternamente.

As linguagens fílmicas, nas suas formas múltiplas de articulação significante, como já vimos anteriormente, reflectem exactamente a este mesmo tipo de características processuais, mas, como também vimos nos objectos analisados, podem contribuir de forma determinante para o desenvolvimento dessas mesmas características e, como constatámos, são procuradas para tal fim assídua e abundantemente. Face a estas constatações, poderemos então retirar algumas conclusões de tese.

XII. SÍNTESE, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.

Que podemos então sintetizar, depois de termos descrito os principais problemas e fenómenos da comunicação, termos isolado o nosso problema pedagógico de fundo e termos investigado diferentes objectos que o ilustram, separado e segmentado as suas componentes estruturais e analisado as suas unidades significantes em termos paradigmáticos e sintagmáticos ?

Constatámos que as linguagens fílmicas, incluindo as suas componente de registo, ordenação e significação, constituem, de facto, os principais suportes das mensagens fílmicas e multimediáticas independentemente dos canais e dos meios que as veiculam e que, sendo as linguagens partes necessariamente integrantes dos meios, suportando o conjunto de todas as suas formas e todos os seus conteúdos, penso termos demonstrado ser de facto verdadeira a expressão de McLuhan, senão na sua totalidade pelo menos no que respeita ao caso das mensagens fílmicas, ou seja, os Media são também e cada vez mais as Mensagens. Constatámos também que as ideias, os meios, os códigos e as mensagens se reflectem e estruturam no seio das próprias linguagens, formando estratos e substratos de evolução narrativa, criando géneros de narratividade em situações de equilíbrio e géneros de narratividade em situações de rotura, evoluindo em contradição dialéctica de uns para outros.

Em nossa opinião, podemos então sintetizar todos os elementos até aqui referidos, de modo a reconstruir o que, agora já de modo afirmativo, poderemos chamar de Paradigma Pedagógico da Linguagens Fílmicas, o qual poderá fornecer a estrutura explicativa e justificativa para a expressão de McLuhan no caso das mensagens fílmicas,

paradigma esse que se poderá delinear e definir mediante a estruturação e a enunciação correlativa de um de conjunto de 5 pares de qualidades contrárias, mas dialécticas e permutáveis entre si, quer nas suas dimensões horizontais, essencialmente construtoras e podendo assumir formas de expressão sintagmáticas, quer na sua dimensão vertical, essencialmente reconstrutora e assumindo, por excelência, formas de expressão paradigmática. Neste paradigma – em cujos estratos se desenvolvem e se explicam os fenómenos de literacia fílmica em relação aos seus gêneros, discursos e dialectos – o idioma, ou a língua materna em causa, seria o Cinema, mas de facto, como verificámos em todos os exemplos estudados, já não só o Cinema, mas também todos os outros Media que integram linguagens fílmicas:

1	Sincréticas	Eclécticas
2	Entrópicas	Redundantes
3	Canónicas	Apócrifas
4	Dogmáticas	Heréticas
5	Didácticas	Pedagógicas

Fig. 14 – Paradigma Pedagógico das Linguagens Fílmicas.

Assim:

1. As linguagens fílmicas desenvolvem-se a partir de um «caldo», ou contexto, cultural sincrético e entrópico onde coexistem

todas as outras linguagens relacionadas com as restantes formas de comunicação artística ou mediática, portadoras de significados em si, ou em interligação, mas sem a qualidade de um significado único e determinante. É o trabalho de concepção, selecção, depuração e articulação, ou seja de realização, ou seja ainda de codificação fílmica, que fornece um entrosamento significante, textual, intertextual e contextual ao conjunto de linguagens interligadas nos canais fílmicos, proporcionando assim um sentido ecléctico pronto a ser descodificado.

2. Mesmo quando providas de um sentido ecléctico, as linguagens fílmicas não se encontram sempre necessariamente providas de todos os mecanismos suficientes que assegurem a sua descodificação de acordo com os princípios de concepção e codificação que lhes deram origem, podendo gerar-se então, novamente, um ambiente entrópico de recepção – percepção e leitura. Este é um fenómeno típico inerente à articulação de novos géneros, discursos e dialectos. No entanto, são os mecanismos de redundância dentro de cada género, discurso ou dialecto que progressivamente vão criando condições de literacia fílmica, ou seja de aprendizagem da leitura, interpretação e descodificação das linguagens fílmicas utilizadas.

3. Os mecanismos de repetição, selecção e depuração dos géneros, discursos e dialectos geram um corpo canónico e homogéneo de formas de expressão, mas também tendencialmente homogeneizante dos conteúdos nelas expressos. A sobreexposição mediática característica deste

estado canónico das linguagens fílmicas pode produzir fenómenos de cansaço mediático e até mesmo de rejeição. Neste estado, é então absolutamente necessário que se busquem formas textuais (conteúdos e formas) apócrifas de comunicação fílmica, que produzam de novo um estado suficientemente sincrético e entrópico capaz de suscitar as formas de curiosidade pedagógica necessárias à vontade receptiva de retomar os processos comunicativos de percepção e leitura.

4. Como consequência do processo contraditório anterior, haverá sempre uma resultante dialética que, qualquer que seja a forma de renovação comunicativa encontrada, acabará por assumir formas dogmáticas de narratividade canónica ou apócrifa, pelo que estaríamos, ao fim de mais um ciclo comunicativo, num ponto muito próximo do ponto de início do processo anterior. É aqui que faz sentido utilizar em toda a plenitude as formas de heresia pedagógica. Ou seja, não basta apenas procurar repetidamente novos ou velhos textos. É necessário, a certa altura, corromper e subverter sob a forma da heresia comunicativa as próprias estruturas desses textos e dos dogmas por eles gerados, criando de novo condições de recepção, atenção e percepção propícias ao reinício dos processos de aprendizagem dos novos mecanismos de descodificação.

5. Por fim, num último estrato, mas que intersecta todos os anteriores, poderemos resumir a capacidade generativa e regenerativa das linguagens fílmicas num processo contínuo de transição qualitativa, de formas de comunicação aplicadas

a temáticas específicas e sujeitas a normas de narratividade predefinidas, ou seja, didácticas, para formas de narratividade abertas e aparentemente não estruturadas, mas lúdicas e aprendentes, ou seja, pedagógicas.

É então possível concluir, sob a forma de tese que:

A Pedagogia da Comunicação existe como campo do conhecimento científico abrangendo o conjunto de problemas que se situam no sector de intersecção dos campos das Ciências da Comunicação e da Educação. Podemos ainda não saber defini-la com rigor absoluto e poderemos nunca conseguir determinar completamente os seus efeitos, muito menos medi-los com exactidão, e no entanto, ela existe, como demonstrámos, e as suas diferentes abordagens dos problemas pedagógico-comunicativos são susceptíveis de ser sistematizadas cientificamente. Não se trata, na grande maioria das vezes, de uma pedagogia definida por objectivos, que se manifeste em processos autónomos e devidamente estruturados preliminarmente, mas sim de uma pedagogia das situações e da rotura das situações, a qual se manifesta nos processos comunicativos em geral, tanto em situações quotidianas, por exemplo as familiares e as sociais de carácter aberto e imprevisível, como em situações mais restritas com emissão e recepção de conteúdos específicos, por exemplo as de comunicação educativa, de saúde, profissional e outras afins, onde seja possível manter alguma dimensão lúdica, como ainda em todas as situações mediáticas sem excepção, uma vez que o acto de recepção mediática e a sua leitura não dirigida, pressupõe necessariamente, quanto mais não seja, a aprendizagem do próprio acto de leitura.

Logo, a Pedagogia dos Media existe e é possível enquadrá-la num contexto científico de sistematização conceptual teórico e prático. Sabemos medir alguns dos seus efeitos, embora raramente possamos generalizar os seus resultados em função da enorme diversidade e complexidade das situações de recepção mediática. Mas sabemos que todas as situações mediáticas apresentam alguns denominadores comuns: a narratologia; a dramaturgia e a articulação, ou montagem, dos seus elementos linguísticos mais significantes ou apelativos, numa perspectiva de ludicidade própria.

Donde, a Pedagogia das Linguagens Mediáticas existe. E sabemos com rigor suficiente quais os elementos das diferentes linguagens que se apresentam como especialmente significantes e apelativos para determinados grupos de receptores consoante as suas condições de receptividade cultural, designadamente os elementos auditivos, visuais e audiovisuais, ou fílmicos, suscitando mecanismos de cognição formal e temática.

Pelo que, a Dimensão Pedagógica das Linguagens Fílmicas, ou Pedagogia Fílmica existe. Não, necessariamente, como método aplicado e subordinado ao ensino nem, muito menos, como uma estratégia previamente definida e programada de uma pedagogia por objectivos, embora alguns dados possam ser interpretados nesse sentido, mas, decididamente, como um conjunto de fenómenos de aprendizagem lúdica, aparentemente não estruturada nem progressiva, mas, de facto, aberta na sua estrutura, hiperfragmentada nos seus segmentos e cíclica na predominância dos seus substratos, desenvolvendo, assim, efeitos persistentes e duradouros de cognição efectiva.

Sabemos também que alguns desses efeitos, pelo que pudemos avaliar de carácter extraordinariamente duradouro para os dias que

correm, terão tido lugar de forma bastante acentuada em três épocas distintas quanto aos seus contextos sociais e culturais, mas todas de carácter revolucionário no sentido mais amplo da palavra, duas de revolução tecnológica e convulsão social e uma terceira de aplicabilidade tecnológica, alguma convulsão social e, sobretudo, de uma marcante revolução consumista-cultural, ou seja, o apogeu da revolução industrial no século XVIII; o desenvolvimento da revolução electrónica durante a primeira metade do século XX; e a autêntica explosão consumista de uma certa «revolução cultural e de massas» nas décadas de sessenta e setenta do século passado, embora de teor e sentido diferentes dos que tinham sido previstos e advogados pelos teóricos marxistas das revoluções sociais anteriores.

Na sequência destas conclusões, pensamos ser plausível elaborar as seguintes recomendações:

É necessário formar professores, mas também jornalistas, assessores e consultores de comunicação, imprensa e de imagem, no pressuposto, que pensamos aqui ter ficado demonstrado, de que, os media são cada vez mais, eles próprios, as mensagens. Uns e outros, capacitados para lidarem com a real dimensão pedagógica que existe, de forma inerente, explícita e implicitamente, nas suas actividades.

Assim, no que respeita aos campos da comunicação, para além da necessária abordagem das dimensões pedagógicas nas diferentes áreas comunicativas, social, organizacional e cultural, é necessário interligá-la com as dimensões éticas e deontológicas dessas áreas, de modo a que os processos cognitivos desencadeados se tornem também em processos metacognitivos, os quais, por sua vez, deverão gerar novos processos de cognição, numa espiral de equilíbrio – rotura, dialéctica e evolutiva.

Enquanto que nos campos da educação é necessário, de facto, aplicar o que sabemos hoje estar relacionado com a pedagogia da comunicação e a pedagogia dos media: as noções de pedagogia aprendente ou metacognitiva de Vigotsky, de pedagogia dialogante de Buber, de pedagogia da actividade construtiva de Piaget e Morin, de pedagogia da curiosidade, da actividade e da descoberta de Freinet, de pedagogia da cidadania de Popper, de pedagogia da liberdade, da acção, da intervenção, da autonomia e, sobretudo, do desejo de Freire e, finalmente, da pedagogia da comunicação como corolário de todas as anteriores. Ou seja, é necessário aprender com os processos comunicativos a saber interessar os seus receptores, mas sendo capaz de diferenciar, depurar e seleccionar estratégias adequadas de interesse, curiosidade e descoberta, que poderão e deverão evoluir das formas mais primárias de sedução publicista, com o inevitável desenvolvimento de fenómenos automáticos de desejo, para formas de construção e metacognição dos próprios mecanismos do desejo.

É necessário aprofundar no campo dos estudos superiores as actividades de investigação em torno da natureza, dos processos e dos efeitos das linguagens fílmicas. E como corolário dessa investigação, é necessário desenvolver os campos de estudos fílmicos aos mais diferentes níveis de educação, nomeadamente nos níveis de ensino básico e secundário.

É necessário aplicar essas mesmas estratégias de estudo e investigação às áreas consideradas de grande prioridade cognitiva, como é o caso das áreas de comunicação e educação ambiental, ou de comunicação e educação intercultural, no pressuposto de que só um conhecimento acrescido e acelerado nestas áreas poderá evitar algumas das catástrofes mundiais que já vêm atingindo a humanidade nesta era de globalização económica, política e mediática. Assim como seria

também necessário desenvolver e prosseguir actividades investigacionais em campos aparentemente considerados como pouco «dados» às actividades científicas, quer pela natureza atípica dos seus fenómenos, quer pelo ar de (i)mediatismo sensacionalista e «pseudo-cientifista» de algumas das actividades já desenvolvidas em seu redor.

Seria necessário, por fim, promover, de facto, as recomendações aqui proferidas, de modo a que pudéssemos iniciar um caminho mais seguro e continuado de descoberta e passagem: de um estado de «coisas» relativamente determinista e de equilíbrio das condições predominantemente situacionistas, em que impera uma certa **Sedução dos Media**, para um estado de conhecimentos bem mais construtivista e metacognitivista, eventualmente geradores de fenómenos de desequilíbrio necessário, mas em que, de uma forma mais sistematizada, pudesse ser tomada em consideração a real **Dimensão Pedagógica dos Media**, ou seja, podermos passar de uma Pedagogia da Sedução em que o receptor se comporta de forma relativamente inconsciente, passiva e alienada, para uma **Pedagogia do Desejo e da Curiosidade** em que se possa adoptar uma postura bem mais consciente, activa e crítica, quer seja no âmbito Ciências da Comunicação ou no das Ciências da Educação, pois, como escreveu Paquete de Oliveira: "Vivemos numa sociedade que é cheia de coisas boas, mas igualmente repleta de enormes riscos. É uma sociedade extremamente vulnerável. Não se combate nenhum perigo, metendo medo, assustando as pessoas."[1]

Pelo que, assim sendo, tomemos em mãos as tarefas educativas e investigacionais necessárias em cada um desses contextos e decorrentes das conclusões retiradas neste trabalho.

[1] Paquete de Oliveira, 2001.

BIBLIOGRAFIA
(MULTIMEDIÁTICA)

LIVROS / ARTIGOS

Ades, Dawn

1976, *Photomontage*, Thames & Hudson, London.

Adorno, Theodore W.

1963, '*Culture Industry Reconsidered*', em *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*, Routledge, London (ed. 1991), reimpr. em *Media Studies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, (ed. 1997).

Adorno, T. W. & Horkheimer, M.

1944, '*The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception*', em *Dialectic of Enlightenment*, Continuum, New York, (ed. 1993).

Aeschylus

(458- B.C.), *The Orestian Trilogy*, Penguin Classics, Middlesex, (ed. 1977).

Agee, James & Evans, Walker

1936-41, *Let Us Now Praise Famous Men*, Ballantine Books, New York,(ed. 1978).

Agel, Jerome

1970, *The Making of Kubrick's 2001*, Signet/New American Library, New York.

Aguaded-Gómez, J. Ignacio

1993, *Comunicación Audiovisual en una Enseñanza Renovada*, Grupo Pedagógico Andaluz, Prensa y Educación, Huelva, (ed. 1996).

Aguaded-Gómez, J. Ignacio

1997, '*La Educación del Telespectador*', em *La Otra Mirada a la Tele*, Junta de Andalucía, Sevilla.

Aguaded-Gómez, J. Ignacio

1998a, *Descubriendo La «Caja Mágica», Aprendemos a Ver la Tele*, Grupo Comunicar, Huelva.

Aguaded-Gómez, J. Ignacio

1998b, *Descubriendo La «Caja Mágica», Enseñamos a Ver la Tele*, Grupo Comunicar, Huelva.

Aguaded-Gómez, J. Ignacio

1999, *Educación para la Competencia Televisiva*, Universidade de Huelva, Huelva.

Aguaded-Gómez, J.I., & Correa, R. & Guzmán, M.

2000, *La Mujer Invisible*, Grupo Comunicar Ediciones, Huelva.

Aguaded-Gómez, J.I. & Reia-Baptista, V.

1995, '*Lançando Pontes, Abrindo Fronteiras*', em *Educar sem Fronteiras/Educar sin Fronteras*, Univ. de Huelva & Univ. do Algarve, Huelva.

Aguaded-Gómez, J. I. & Sánchez, E. M.

1998, *Medios, Recursos y Tecnología Didáctica*, FACEP, Málaga.

Albèra, Fraçois
1996, *Los Formalistas Russos y el Cine*, Paidós, Barcelona, (ed. 1998).
Allen, Robert C.
1987-97, *Channels of Discourse, Reassembled*, Routledge, London.
Althusser, Louis
1963, *Pour Marx*, Maspéro, Paris, (ed. 1972).
Althusser, Louis
1964-75, *Positions*, Éditions Sociales, Paris, (ed. 1976).
Althusser, L. & Balibar, E.
1973, *Lire le Capital*, Maspéro, Paris.
Alvarado, Manuel & Boyd-Barrett, O.
1992, *Media Education*, British Film Institute / Open University, London.
Alvarado, Manuel & Ferguson, Bob
1983, '*The Curriculum, Media Studies and Discursivity*', em *Screen*, Vol. 24, nº3, Osford University Press, New York.
Alves, Aníbal
1996, '*Ciências da Comunicação, Área Interdisciplinar*', em *Comunicação e Sociedade*, nº1, Cadernos do Noroeste, Vol. 12, 1999, ICS, Univ. do Minho, Braga.
António, Lauro
1998, *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual*, Porto Editora, Porto.
Amado, Jorge
1958, *Gabriela, Cravo e Canela*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1977).
Amado, Jorge
1977, *Tieta do Agreste*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1990).
Ambron, S. & Hooper, K.
1990, *Learning with Interactive Multimedia* , Microsoft Press/Apple Computer, Washington.
Andersen, P. Bøgh
1990, *Towards an Aesthetics of Hypertext Systems*, Venus Report nº 3, Århus.
Andersen , P. B. & Holmkvist, B.
1990a, *Narrative Computer Systems*, Venus Report nº 1, Århus.
Andersen , P. B. & Holmkvist, B.
1990b, *Interactive Fictio:. Artificial Itelligence as a Mode of Sign Production*, Venus Report nº 2, Århus.
Anderson, Lindsay
1981, *About John Ford*, Plexus Publishing, London.
Andersson, Anita
1990, *Interaktiv Video*, Media Förlag AB, Karlstad.
Andersson, Lars Gustav
1989, '*Det Brinnande Pappret, om Stilen i Pasolinis Filmer*', em *80-Tal*, nº 32-33, Föreningen Pomona, Stockholm.
Andersson, Lars Gustav
1992, *Änglarnas Barn, en Studie i Pier Paolo Pasolinis Filmer*, Bokbox Förlag, Lund.

Anderson, L. & Krathwohl, D. R.
2001, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.
Andrade, M. Da Costa
1996, *Liberdade de Imprensa e Inviolabilidade Pessoal*, Coimbra Editora, Coimbra.
Andrew, Dudley
1985, '*Cinema and Culture*', em *Humanities*, Vol. 6, nº 4, Natational Endowment for the Humanities, Washington.
Arijon, Daniel
1976, *Grammar of the Film Language*, Focal Press, London, (ed. 1986).
Aristarco, Guido
1959, '*Censura à Italiana*', em *Censura e Cinema, Cadernos de Cinema* nº 7, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1969).
Aristarco, Guido & Teresa
1985, *O Novo Mundo das Imagens Electrónicas*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1990).
Arnheim, Rudolf
1938-57, *A Arte do Cinema*, Edições 70, Lisboa, (ed.1989).
Arnheim, Rudolf
1938-68, *Film as Art*, University of California Press, Berkeley, (ed. 1971).
Arnheim, Rudolf
1954-74, *Art and Visual Perception*, Univ.of Cal. Press, Berkeley, (ed. 1974).
Aron, Raymond
1965, *As Etapas do Pensamento Sociológico*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1991).
Aspelin, Kurt
1970, *Marxixtiska Litteraturanalyser*, Pan/Nordstedts, Stockholm.
Azevedo, Joaquim
1991, *A Educação Tecnológica*, Edições Asa, Porto.
Babin, Pierre
1991, *Linguagem e Cultura dos Media*, Bertrand Editora, Lisboa, (ed. 1993).
Bächlin, Peter
1945, *Filmen som Vara*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund, (ed.1977).
Bächlin, Peter
1951, *La Presse Filmée dans le Monde*, UNESCO, Paris.
Bachman, G. & Martin. M.
1969, *Cinema Americano 1960-1968*, Publ. D. Quixote, Lisboa.
Bailey, Richard
2000, *Education in the Open Society – Karl Popper and Schooling*, Ashgate, Hampshire.
Bakhtin, Mikhail
1929, Marxismo e Filosofia da Linguagem, Editora Hucitec, S. Paulo, (ed. 1999).
Balandier, Georges
1992, *O Poder em Cena, Minerva*, Coimbra, (ed. 1999).

Balázs, Bela
1945, *Theory of the Film, Character and Growth of a New Art*, Dover Publications, New York, (ed. 1970).
Ball, Raymond
1971, *Pedagogia da Comunicação*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1981).
Barbero, Martin
1993, *De los Medios a las Mediaciones*, G. Gili, México, (ed. 1998).
Bardin, Laurence
1977, *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1988).
Barker, Chris
2000, *Cultural Studies, Theory and Practice*, Sage Publ., London.
Barnouw, Erik
1974, *Documentary. A History of the Non-Fiction Film*, Oxford University Press, London, Oxford, New York, (ed. 1976).
Barsack, Léon
1970, *A History of Film Design*, New Americam Library, New York, (ed. 1976).
Barthes, Roland
1953, *Litteraturens Nollpunkt*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund, (ed. 1966).
Barthes, Roland
1953-72, *Le Degré Zéro de l'Écriture et Nouveaux Essais Critiques*, Éditions du Seuil, Paris, (ed. 1981).
Barthes, Roland
1957, *Mythologies*, Éditions du Seuil, Paris, (ed. 1982).
Barthes, Roland
1961-71, *Image Music Text*, Hill and Wang, New York, (ed. 1977).
Barthes, Roland
1964-80, *O Rumor da Língua*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1987).
Barthes, Roland
1970a, *S/Z*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund, (ed. 1975).
Barthes, Roland
1970b, L'Empire des Signes, Flammarion, Paris, (ed. 1980).
Barthes, Roland
1975a, *Roland Barthes por Roland Barthes*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1976).
Barthes, Roland
1975b, '*Ao Sair do Cinema*', em *Psicanálise e Cinema*, (*Communications*, nº 23), Relógio d'Água, Lisboa (ed. 1984).
Barthes, Roland
1980, *La Chambre Claire*, Cahiers du Cinéma/Gallimard/Seuil, Paris, (ed. 1994).
Baudrillard, Jean
1970, *A Sociedade de Consumo*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1991).
Baudrillard, Jean
1972, *Pour une Critique de l'Economie Politique du Signe*, Gallimard, Paris, (ed. 1990).
Baudrillard, Jean
1979, *De la Séduction*, Gallimard, Paris, (ed. 1990).

Baudrillard, Jean
1987, *L'Autre par Lui-Même*, Galilée, Paris.
Bauer, Martin W. & Gaskell, George
2000, *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*, Sage Publ., London.
Baum, Yngve
1967, *Berberby*, Norstedts, Stockholm.
Bauret, Gabriel
1992, *A Fotografia*, Edições 70, Lisboa, (ed. 2000).
Baym, Nancy K.
2000, *Tune in, Log on, Soaps, Fandom and Online Community*, Sage Publ. London.
Bazin, André
1945-57, *O que é o Cinema?*, Livros Horizonte, Lisboa, (ed. 1992).
Beau, F. & Dubois, P. & Leblanc, G.
1998, *Cinéma et Dernières Technologies*, De Boeck Université, Paris.
Bell, A. & Garrett P.
1998, *Approaches to Media Discourse*, Blackwell, Oxford.
Bell, Maureen & Chew, Shirley
2001, *Re-Constructing the Book*, Ashgate, Hampshire.
Benavente, Ana
1990, *Insucesso Escolar no Contexto Português, Cad. Pesq. Interv. 1*, Dep. de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
Benavente, A. & Ponte, J. P.
1989, *A Escola e os Audio-Visuais*, Dep. de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
Benedikt, Michael
1991, *Cyberspace, First Steps*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, (ed. 1993).
Bentley, Eric
1968, *The Theory of Modern Stage*, Penguin Books, Middlesex, (ed. 1978).
Berger, Arthur Asa
1991, *Media Research Techniques*, Sage Publ., London.
Berger, John
1972, *Ways of Seeing*, Penguin Books, London, (ed. 1977).
Bergman, Gösta
1973, *Om Teatervetenskap*, Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm.
Bergman, Ingmar
1987, *Lanterna Mágica*, Caravela, Lisboa, (ed. 1988).
Bergman, Ingmar & Sjöman, Vilgot
1954-68, *Cinema Sueco*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1969).
Berlo, David, K.
1960, *O Processo da Comunicação*, Martins Fontes, S. Paulo, (ed. 1997).
Berner, Jeff
1980, *The Hollography Book*, Avon Books, New York.
Besse, Maria Graciete
2000, *Os Limites da Alteridade*, Campo da Letras, Porto.

Bessière, Irène
1979, *Le Cinéma*, Librairie Larousse, Paris.
Best, Francine
1973, *Por uma Pedagogia do Despertar*, Livros Horizonte, Lisboa, (ed. 1980).
Betton, Gérard
1983, *Estética do Cinema*, Martins Fontes, S. Paulo, (ed.1987).
Bevort, Évelyne & Bréda, Isabelle
2001, *Les Jeunes et Internet*, Clemi, Paris.
Beylie, Claude
1987, *Os Filmes-Chave do Cinema*, Pergaminho, Lisboa, (ed. 1997).
Biesta, Gert
1995, *'Education/Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy'*, em *Philosophy of Education Yearbook*, Philos. of Educ. Society, Urbana, Ill.
Bisbal, Marcelino
1996, *A Relação Educação-Comunicação*, em *Comunicação & Sociedade*, nº 26, IMS, São Paulo.
Bitti, Pio R. & Zani, Bruna
1983, *A Comunicação como Processo Social*, Editorial Estampa, Lisboa, (ed. 1997).
Bjerstedt, Åke
1974, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Lärarhögskola, Malmö-Lund.
Björkman, Stig
1978, *Nya Bilder och Dagsljus*, Pan/Norstedts, Stockholm.
Blacker, Irwin R.
1986, *The Elements of Screenwriting*, Collier/Macmillan, New York, (ed. 1988).
Blanco, Elias & Silva, B. D.
1992, *'Os Mundos Comunicativos dos Jovens Escolares'*, em *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, Vol. I, SPCE, Braga,(ed. 1995).
Blau, Peter M.
1956, *Bureucracy in Modern Society*, Random House, New York, (ed. 1968).
Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R.
1956, *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*, McKay/Longman, NewYork, (http://citeseer.nj.nec.com/context/450825).
Bloomer, Carolyn M.
1976, *Principles of Visual Perception*, Van Nostrand R. Comp., New York.
Blumler, Jay G.
1991, *'The New Ttelevision Marketplace: Imperatives, Implications, Issues'*, em *Mass Media and Society*, Edward Arnold, London, (ed. 1994).
Boff, Leonardo & Soares Ismar
1983, *Direitos Humanos: Um Desafio à Comunicação*, Ed. Paulinas, S. Paulo.
Bohl, Marilyn
1984, *Essentials of Information Processing*, Science Research Associates, Chicago, (ed. 1986).
Borde, R. & Perrin, C.
1992, *Les Offices du Cinéma Éducateur*, Presses Universitaires de Lyon.

Bordwell, David
1988, '*ApProppriations and ImProppprieties: Problems in the Morphology of Film Narrative*', em *Cinema Journal*, Vol. 27, nº 3, Society for Cinema Studies, University of Texas Press, Austin.
Bordwell, David
1989, *Making Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
Bordwell, David
1996a, '*Comtemporary Film Studies and the Vicissitudes of Grand Theory*', em *Post-Theory*, The University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin.
Bordwell, David
1996b, '*Convention, Construction, and Cinematic Vision*', em *Post-Theory*, The University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin.
Bordwell, D. & Staiger, J. & Thompson, K.
1985, *The Classical Hollywood Cinema*, Routledge, London, (ed. 1994).
Bordwell, D. & Thompson, K.
1980, *Film Art: An Introduction*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.
Bourdieu, Pierre
1982, *O Que Falar Quer Dizer*, Difel, Lisboa, (ed. 1998).
Bourdieu, Pierre
1996, *Sobre a Televisão*, Celta Editora, Lisboa, (ed. 1997).
Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.
1970, *A Reprodução*, Editorial Vega, Lisboa, (ed. 1978).
Bouzereau, Laurent
1988, *The DePalma Cut*, Dembner Books, New York.
Bradbury, Ray
1953, *Fahrenheit 451*, Ballantine Books, New York, (ed. 1995).
Branigan, Edward
1992, *Narrative Comprehension and Film*, Routledge, New York, (ed. 1996).
Braun, Edward
1969, *Meyerhold on Theatre*, Eyre Methuen, London, (ed. 1978).
Brecht, Bertolt
1963, *Om Teater*, Bokförlaget Pan/Norstedts, Stockholm, (ed. 1975).
Breton, Phillipe
1989, *A Explosão da Comunicação*, Bizâncio, Lisboa, (ed. 1997).
Breton, Phillipe
1990, *La Tribu Informatique*, Éditions Métailié, Paris.
Breton, Phillipe
1992, *A Utopia da Comunicação*, Inst. Piaget, Lisboa, (ed. 1994).
Breton, Phillipe
1996, *A Argumentação na Comunicação*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1998).
Breton, P. & Proulx, S.
1989, *A Explosão da Comunicação*, Editorial Bizâncio, Lisboa, (ed. 1997).
Bronfenbrenner, Urie
1970, *Two Worlds of Childhood*, Wahlström & Widstrand, Stockholm, (ed.1974).

Brook, James T.
1977, *A Viewer's Guide to Looking at Photographs*, Aurelian Press, Wilmette, Ill.
Brook, Peter
1968, *The Empty Space*, Simon & Schuster, New York, (ed. 1997).
Bruner, Jerome
1960, *O Processo da Educação*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1998).
Bruner, Jerome
1996, *Cultura da Educação*, Edições 70, Lisboa, (ed. 2000).
Bryant, J. & Zillmann, D.
1994, *Media Effects: Advances in Theory and Research*, Hillsdale, New Jersey.
Bryson, Bill
1996-98, *Notes from a Big Country*, Black Swan, London, (ed. 1999).
Buber, Martin
1923, *I and Thou*, Scribner's Sons, New York, (ed. 1970).
Buber, Martin
1958, *Between Man and Man*, MacMillan Company, New York, (ed. 1985).
Buckingham, David
1990, *Watching Media Learning*, Falmer Press, London.
Buckingham, David
1993, *Children Talking Television*, Falmer press, London.
Buckingham, David
1996, *Moving Images*, Manchester University Press, Manchester.
Buhmann, Elizabeth T.
1977, *The Nature and Role of Illusion in the Visual Arts*, University of Pittsburgh (PH. D. Thesis), University Microfilms International, Michigan.
Burch, Noël
1969, *Theory of Film Practice*, Secker & Warburg, London, (ed. 1973).
Burch, Noël
1979, *To the Distante Observer*, Scolar Press, London.
Burch, Noël
1990, *Life to those Shadows*, British Film Institute, London.
Burgelin, Olivier
1968, '*Structural Analysis and Mass Communication*', em *Sociology of Mass Communications*, Penguin Books, London, (ed. 1979).
Burgelin, Olivier
1970, *A Comunicação Social*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1981).
Burnett, Ron
1995, *Cultures of Vision, Images, Media and the Imaginary*, Indiana University Press, Bloomington.
Butler, Judith
1990, *Gender Trouble*, Routledge, New York
Butler, Judith
1993, *Bodies that Matter*, Routledge, New York.

Cabero, Julio
1994, '*Retomando un Medio: La Televisión Educativa*', em *Medios de Comicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa*, SAV, Univ. de de Sevilla.
Cabero, Julio
1997, '*Investigación sobre el Consumo de la Televisión*', em *La Otra Mirada a la Tele*, Junta de Andalucía, Sevilla.
Cabero, J. & Arnedo, M. J.
1995, *Utilizando el Video para Aprender*, Editorial Kronos, Sevilla.
Cabero, J. & Blázquez, F.
1994, *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*, Ediciones Alfar, Sevilla.
Cádima, Francisco Rui
1995, *O Fenómeno Televisivo*, Círculo de Leitores, Lisboa.
Cádima, Francisco Rui
1996a, *História e Crítica da Comunicação*, Século XXI, Lisboa.
Cádima, Francisco Rui
1996b, '*O Cinema, o Público, a Televisão*', em *Revista de Comunicação e Linguagens* nº23, CECL/Cosmos, Lisboa.
Cádima, Francisco Rui
1999, *Desafios dos Novos Media*, Editorial Notícias, Lisboa.
Calado, Isabel
1994, *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto Editora, Porto.
Campbell, Joseph
1949, *The Hero with a Thousand Faces*, Princeton University Press, New Jersey, (ed. 1973).
Campbell, Russell
1970a, *Photographic Theory for the Motion Picture Cameraman*, The Tantivity Press, London, (ed. 1974).
Campbell, Russell
1970b, *Practical Motion Picture Photography*, The Tantivity Press, London, (ed. 1974).
Campos, R. M. Oliveira
1996, *Escola e Escola Paralela*, (texto policopiado), Univ. Nova de Lisboa.
Cardoso, Emília de O.
1994, *A Influência da Televisão na Família*, ISCF, Viseu.
Carles, P. & Comolli, J.
1971, *Free Jazz / Black Power*, Éditions Champ Libre, Paris.
Carravetta, Luíza
1997, '*TV: Linguagem, Produção Cultural e o Resgate da Oralidade*', em *Revista FAMECOS*, nº 6, EDIPUCRS, Porto Alegre.
Carriére, Jean-Claude
1986, *'Réflexions d'un scénariste'* em *Autour du Scénario*, Revue de l'Université de Bruxelles, 86/1-2, Bruxelles.
Carriére, Jean-Claude
1996, *A Força do Budismo, Entrevista com o Dalaï-Lama*, Difusão Cultural/Círculo de Leitores, Lisboa.

Carrilho, M. Maria
1994, *Retórica e Comunicação*, Edições Asa, Porto.
Carroll, Noël
1988, *Philosophical Problems of Classical Film Theory*, Princeton Univ. Press, N. J.
Carroll, Noël
1995, '*Towards na Ontology of the Moving Image*', em *Philosophy and Film*, Routledge, New York.
Carroll, Noël
1996, '*Prospects for Film Theory*', em *Post-Theory*, The University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin.
Castaneda, Carlos
1971, *Para Além da Realidade, Conversas com D. Juan*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1996).
Castaneda, Carlos
1998, *O Lado Activo do Infinito*, Círculo de Leitores, Lisboa, (ed. 2000).
Casetti, Francesco
1986, *El Film y su Espectador*, Cátedra, Madrid, (ed.1989).
Castrim, Mario
1997, *Histórias da Televisão Portuguesa*, Campo das Letras, Porto.
Castro, José de A.
1997, *25 Anos de Televisão Via Satélite*, OTI/Edipromo/Talento, S. Paulo / Lisboa.
Cavell, Stanley
1983, '*The Thought of Movies*', em *Philosophy and Film*, Routledge, New York (ed. 1995).
Cebrián, Juan L.
1997, *Cartas a um Jovem Jornalista*, Bizâncio, Lisboa, (ed. 1998).
Cebrián de la Serna, M.
1992, *La Televisión: Creer para Ver*, Anydamar, Málaga.
Cebrián de la Serna, M.
1997, '*Qué y Cómo Aprenden los Niños y las Niñas desde la Televisión?*', em *La Otra Mirada a la Tele*, Junta de Andalucía, Sevilla.
Chapple, S. & Garofalo, R.
1977, *Rock & Indústria*, Editorial Caminho, Lisboa, (ed. 1989).
Charaudeau, P. & Ghiglione
1997, *A Palavra Confiscada*, Inst. Piaget, Lisboa, (ed. 2000).
Chartier, Roger
1984, *As Utilizações do Objecto Impresso*, Difel, Lisboa, (ed. 1998).
Château, Jean
1956, *Os Grandes Pedagogos*, Livros do Brasil, Lisboa, (ed. 1974).
Cheesman, Robin & Kyhn, Carsten
1975, *Mass Kommunikation och Medvetande Produktion*, Nordisk Sommer Universitets Skriftserie, nº 7, København.
Chion, Michel
1985, *La Música en el Cine*, Paidós, Barcelona, (ed. 1997).

Chomsky, Noam
1967, *Makt och Motstånd*, Pan/Norstedts, Stockholm, (ed. 1969).
Chomsky, Noam
1986, *O Conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso*, Caminho, Lisboa, (ed. 1994).
Chomsky, Noam
1988-99, *Discurso da Dissidência*, Edições Dinossauro, Lisboa, (ed. 2000).
Chomsky, Noam
1990, '*A Linguagem e a Mente*', em *Formas da Comunicação*, Editorial Teorema, Lisboa, (ed. 1995).
Chomsky, N. & Herman, E. S.
1988, *Los guardians de la Libertad*, Grijalbo Mondadori, Barcelona, (ed. 1995).
Clark, Arthur C.
1968, *2001: Space Odissey*, Random House, New York.
Clark, Arthur C.
1982, *2010: Segunda Odisseia*, Europa-América, Lisboa, (ed. 1995).
Coe, Brian
1981, *The History of Movie Photography*, Eastview Editions,Westfield, New Jersey.
Coelho, Adolfo
1879, *Contos Populares Portugueses*, Publ. D. Quixote/Círculo de Leitores, Lisboa, (ed. 1988).
Coelho, Adolfo
1919, *Jogos e Rimas Infantis*, Companhia Portugueza Editora, Porto.
Coelho, Eduardo Prado
1983, *Vinte Anos de Cinema Português (1962-1982)*, Inst. Cult. Port., Lisboa.
Coelho, Helder
1986, *Tecnologias de Informação*, Publ. D. Quixote, Lisboa.
Cohen, Percy S.
1968, *Modern Social Theory*, Heinemann, London, (ed.1972).
Cohen-Séat, Gilbert
1946, *Essai sur les principes d une philosophie du cinéma*, Presses Universitaires de France, Paris, (ed. 1958).
Cohn, Nik
1969, *Rock from the Beginning*, Pocket Books / S. & S., New York, (ed. 1970).
Cole, Toby & Chinoy, Helen K.
1953, *Directors on Directing*, Bobbs-Merrill Co., Indianapolis, (ed. 1976).
Collier, John, Jr.
1967, *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, Holt, Rinehart & Winston, New York
Collins, J. & Radner, H.
1993, *Film Theory Goes to the Movies*, Routledge, London.
Collot, Bernard
1989, '*Pédagogie de la Structure et de la Communication (Part 1 + 2)*', em http://perso.wanadoo.fr/b.collot/b.collot/index2.htm, (ed. 2001).

Collot, Bernard
1992, '*Une École de 3éme Type*', em http://perso.wanadoo.fr/b.collot/b.collot/index2.htm, (ed. 2001).
Combet, Nadine
1993, *La Mesure de l'Eau: Un Premier Regard sur la Photographie*, Révelateur, Centre Georges Pompidou, Paris.
Company, J. Miguel
1987, *El Trazo de la Letra en la Imagen*, Ediciones Cátedra, Madrid.
Comparato, Doc
1992, *Da Criação ao Guião*, Editora Pergaminho, Lisboa, (ed. 1998).
Cooper, J. C.
1978, *Symboler*, Forum, Helsingborg, (ed. 1983).
Copferman, Emile
1967, *Problèmes de la Jeunesse*, François Maspero, Paris, (ed. 1968).
Cormier, Harvey
1995, '*2001: Modern Art and Modern Philosophy*' em *Philosophy and Film*, Routledge, New York.
Cornu, Daniel
1994, *Jornalismo e Verdade*, Instituto Piaget, Lisboa, (ed. 1999).
Correa, Ramón I.
1994, *La Imagen que se Esconde*, J. de Andalucia/Cons. De Educación, Huelva.
Correia, Carlos
1998, *Televisão Interactiva*, Editorial Notícias, Lisboa.
Correia, Fernando
2000, *Jornalismo e Sociedade*, Editorial Avante, Lisboa.
Correia, Mário
1984, *Música Popular Portuguesa*, Centelha / MC, Coimbra.
Cortés, José Ángel
1999, *La Estrategia de Seducción*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona.
Costa, H. Alves
1978, *Breve História do Cinema Português (1896-1962)*, Inst. Cult. Port., Lisboa.
Costa, H. Alves
1986, *Da Lanterna Mágica ao Cinematógrafo*, Cinemateca Portuguesa, Lisboa.
Costa Pereira, Duarte
1991, '*Aprendizagem e Hipertexto*', em *Ciências da Educação em Portugal, Situação actual e Perspectivas*, SPCE, Porto.
Costa Pereira, Duarte
1994, '*A Reforma Perspectivada segundo as Novas Tecnologias*', em *Revista de Educação*, Dep. Educ. Fac. Ciências da U. L., Vol IV, Lisboa.
Costa Pereira, D. & Gomes, Francisco A.
1998, '*Leonardo, Cientista e Criador, Luzes e Sombras*', em *Leonardo da Vinci*, Ministério da Cultura/IPPAR, Lisboa.
Costa Pereira, D. & Meneses, I. & Vaz, J.
1992, '*Multimedia em Educação*', em *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, Vol. I, SPCE, Braga,(ed. 1995).

Costa Pereira, D. & Reia-Baptista, V.
2001, '*Comunicação, Ciência e Mediação Cognitiva*', em http://www.infocom.web.pt/artigos/DCPVRB.pdf.
Cowie, Peter
1971, *A Concise History of the Cinema*, Vols. 1 & 2, The Tantivity Press, London.
Cowie, Peter
1978-79, *International Film Guide*, The Tantivity Press, London.
Crawley, Tony
1991, *Dictionary of Film Quotations*, Wordsworth Reference, Edinburgh, (ed.1994).
Crisafulli, Chuck
1995, *Moonlight Drive*, Carlton Books, London.
Cuban, Larry
1986, *Teachers and Machines*, Teachers College Press, New York.
Cubitt, Sean
2001, *Simulation and Social* Theory, Sage Publ. London.
Cunha, Tito Cardoso
1996, '*Cinema, Crítica e Argumentação*', em *Revista de Comunicação e Linguagens* nº23, CECL/Cosmos, Lisboa.
Curran, James
1991, '*Mass Media and Democracy: A Reappraisal*', em *Mass Media and Society*, Edward Arnold, London, (ed. 1994).
Cuthell, John P.
2001, *Virtual Learning*, Ashgate, Hampshire.
Dahrendorf, Ralf
1959, *Homo Sociologicus*, Argos Förlag, Uppsala, (ed. 1971).
Dale, Martin
1997, *The Movie Game*, Cassell, London & New York.
Damas, José A.
1997, *A Eduacação como Comunicação Normativa*, I. S. P. P., Penafiel.
Damásio, António
1994, *O Erro de Descartes*, Europa-América, Lisboa, (ed. 1998).
Damásio, António
1999, *O Sentimento de Si*, Europa-América, Lisboa (ed. 2000).
Dance, Frank E. X.
1967, '*Toward a Theory of Human Communication*', em *Human Communication Theory : Original Essays*, Harper & Row, New York, (ed. 1982).
Dance, Frank E. X.
1986, *Spoken Language and the Genesis of Human Values*, University of Denver Press, Denver.
Darwin, Charles
1845, *The Voyage of the 'Beagle'*, Edito-Service S. A., Genève, (ed. 1970).
Darwin, Charles
1859, *The Origin of Species*, Avenel Books, New York, (ed. 1979).

Dayan, D. & Kattz, E.
1994, *A História em Directo*, Minerva, Coimbra, (ed. 1999).
Dayan, D. & Kattz, E.
2000, 'Television, Le Presque-Public', em Réseaux, nº 100,
Debray, Régis
1974, *Che Guevaras Gerilla*, Tidens Förlag, Stockholm, (ed. 1974).
Delia, J. G. & O'Keefe, B. J.
1967, '*The Constructivist Approach to Communication*', em *Human Communication Theory : Original Essays*, Harper & Row, New York, (ed. 1982).
Deleuze, Gilles
1965, *Nietzsche*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1994).
Deleuze, Gilles
1983, *Cinema, A Imagem-Movimento*, Editora Brasiliense, S. Paulo, (ed. 1985).
Deleuze, Gilles
1985, *Cinéma 2, l'Image-Temps*, Les Éditions due Minuit, Paris.
Deleuze, Gilles
1986, *Foucault*, Les Éditions de Minuit, Paris.
Denzin, Norman K.
1995, *The Cinematic Society, The Voyeur's Gaze*, Sage Publ., London.
Denzin, Norman K.
1999, '*Cybertalk and the Method of Instances*', em *Doing Internet Research*, Sage, London.
Derrida, Jacques
1967a, *L'Écriture et la Différence*, Seuil, Paris, (ed. 1979).
Derrida, Jacques
1967b, *A Voz e o Fenómeno*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1996).
Deshaies, Bruno
1992, *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas*, Inst. Piaget, Lisboa, (ed. 1997).
Dickie, George
1971, *Aesthetics*, Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, (ed. 1979).
Dieuzeide, Henri
1965, *As Técnicas Audiovisuais no Ensino*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1967).
Dimbleby, R. & Burton, G.
1985, *More than Words*, Routledge, London & New York, (ed. de 1992, reimpressa em 1995).
Dobb, Maurice
1946, *Studies in the Development of Capitalism*, Routledge, London, (ed. 1972).
Dominick, Joseph, R.
1983, *The Dynamics of Mass Communication*, McGraw-Hill, Boston, (ed. 1999).
Dorrego, H. & García, A. M.
1991, *Dos Modelos para la Producción y Evaluación de Materiales*, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Univ. Central de Venezuela, Caracas.

Downing, John D. H.
2001, *Radical Media, Rebellious Communication and Social Movements*, Sage Publ., London.
Duras, Marguerite
1960, *Hiroshima Mon Amour*, Éditions Gallimard, Paris, (ed. 1986).
Eaton, Mick
1979, *Anthropology-Reality-Cinema, The Films of Jean Rouch*, British Film Institute, London.
Eco, Umberto
1962, *L'œuvre ouverte*, Éditions du Soleil, Paris, (ed. 1965).
Eco, Umberto
1963, *Diario Mínimo*, Difel, Lisboa, (ed. 1984).
Eco, Umberto
1964, *Apocalípticos e Integrados*, Difel, Lisboa, (ed. 1991).
Eco, Umberto
1968a, *Den Frånvarande Strukturen*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund (ed. 1971).
Eco, Umberto
1968b, *'Pensamento Estrutural e Pensamento Serial'*, em *Semiologia da Música*, Vega Universidade, Lisboa, (ed. 1986).
Eco, Umberto
1976, *A Theory of Semiotics*, Indiana University Press, Bloomington, (ed. 1979).
Eco, Umberto
1977, *Travels in Hyperreality*, Picador, London, (ed. 1987).
Eco, Umberto
1978, *O Super-Homem das Massas*, Difel, Lisboa, (ed. 1990).
Eco, Umberto
1979, *The Role of the Reader*, Hutchinson & Co., London, (ed. 1983).
Eco, Umberto
1984, *Semiotics and the Philosophy of Language*, Macmillan Press, London.
Eco, Umberto
1987, *Arte e Beleza na Estética Medieval*, Editorial Presença, Lisboa, (ed. 2000).
Eco, Umberto
1991-1997, *Cinco Escritos Morais*, Difel, Lisboa, (ed. 1998).
Eco, U. & Martini, C. M.
1996, *En qué Creen los que no Creen?*, Temas de Hoy, Madrid, (ed. 1997).
Edberg, Rolf
1982, *Vårt Hotade Hem*, Bra Böcker, Höganäs.
Egidius, Henry
1973, *Pedagogiska Utvecklingslinjer*, Esselte Studium, Stockholm.
Ehrlich, Richard
1984, *Dicionário de Fotografia*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1986).
Eisenstein, Sergei
1923-46, *Da Revolução à Arte, Da Arte à Revolução*, Editorial Presença, Lisboa, (ed. 1974).
Eisenstein, Sergei
1928-36, *Läroplan för Undervisning i Regiämnets Teori och Praktik*, FilmCentrum, Stockholm, (ed. 1970).

Eisenstein, Sergei
1942a, *The Film Sense*, Faber & Faber Ltd, London, (ed. 1968, reimpr. em 1970).
Eisenstein, Sergei
1942b, *O Sentido do Filme*, Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, (ed. 1990).
Eisenstein, Sergei
1948a, *Notes of a Film Director*, Laurence & Wishart, London, New (ed. 1970).
Eisenstein, Sergei
1948b, *Reflexões de um Cineasta*, Editora Arcádia, Lisboa (ed. 1972).
Eisenstein, Sergei
1949a, *Film Form - Essays in Film Theory*, Harcourt, Brace & World Inc., New York.
Eisenstein, Sergei
1949b, *Teoría y Técnica Cinematográficas*, Ediciones Rialp, Madrid (ed. 1959).
Eisenstein, Sergei
1949c, *A Forma do Filme*, Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, (ed. 1990).
Eisner, Lotte H.
1952, *La Pantalla Demoniaca*, Cátedra, Madrid, (ed. 1988).
Eisner, Lotte H.
1964, *Murnau*, Secker & Warburg, London, (ed. 1973).
Ekegren, Staffan
1988, *Skolpanschernas Värld*, LTs Förlag, Stockholm.
Ekstrand, G. & Janzon, U.B.
1995, *Pedagogiskt Drama*, Liber Förlag, Stockholm.
Eliade, Mircea
1963, *Aspectos do Mito*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1989).
Ellis, John
1982, *Visible Fictions, Cinema, Televisión, Video*, Routledge, London, (ed. 1994).

Emerson, Adrian
1993, *Teaching Media in the Primary School*, Cassell Educational, London.
Engels, Friedrich
1848-78, *Temas Militares*, Editorial Estampa, (ed. 1976).
Engels, Friedrich
1878, *Théorie de la Violence*, Union Générale d'Éditions, Paris, (ed. 1972).
Engels, Friedrich
1884, *Familjens, Privategendomens och Statens Ursprung*, Arbetarkulturs Förlag, Stockholm, (ed. 1973).
Escarpit, Robert
1958, *Sociologie de la Littérature*, Presses Univ. De France, Paris, (ed. 1968).
Esquenazi, Jean Pierre
1999, *Télévision et Démocracie*, Presse Univ. de France, Paris.
Esslin, Martin
1961, *The Theatre of the Absurd*, Penguin Books, Middlesex, (ed. 1977).
Estrela, Albano
1992, *Pedagogia, Ciência da Educação*, Porte Editora, Porto.

Euripides
(- 421, B.C.), *De Fenikiska Kvinnorna / De Skyddssökande*, Forum Bokförlag, Stockholm, (ed.1970).
Evans, Harold
1978, *Pictures on a Page*, Heinemann, London.
Evans, Jessica & Hall, Stuart
1999, *Visual Culture*, Sage Publ., London.
Evans-Pritchard, E. E.
1951, *Social Anthropology*, Cohen & West, London, (ed. 1969).
Eyre, E.C.
1979, *Effective Communication Made Simple*, Heinemann, London, (ed. 1983).
Fabre, Jean-Henri
1874-1907, *Souvenirs Entomologiques*, Laffont, Paris, (ed. 1989).
Fabre, Maurice
1967, *História da Comunicação*, Moraes Editores, Lisboa, (ed. 1980).
Fafe, José Fernandes
1968-97, *Ernesto Che Guevara*, Dividendo Edições, Porto, (ed. 1997).
Featherstnone, Mike & Burrows, Roger
1995, *Cyberspace, Cyberbodies, Cyberpunk*, Sage Publ., London, (ed. 2000).
Fellini, Federico
1974, *Fellini conta Fellini*, Bertrand, Lisboa (ed. 1982).
Fergusson, Francis
1949, *The Idea of a Theater*, Princeton University Press, Princeton, N. J., (ed. 1968).
Ferreira, António J.
1986, *A Fotgrafia Animada em Portugal*, Cinemateca Portuguesa, Lisboa.
Ferreira, António M.
1999, *Encontrar a Informação Certa na Web*, FCA, Lisboa.
Ferreira, O. M. & Júnior, P. D.
1986, *Recursos Audiovisuais no Processo Ensino-Aprendisagem*, E. P. U., S. Paulo.
Ferreras, J. L. A. & Mendizábal, I. M.
2001, '*El Origen de la Mente*', em '*Investigación y Ciencia*', nº 302, Novembro, S.A.Inc./Prensa Científica, Barcelona.
Ferrés, Joan
1994a, '*Televisión y Escuela*', em *Medios de Comicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa*, SAV, Universidad de de Sevilla.
Ferrés, Joan
1994b, *Televisión y Educación*, Paidós, Barcelona.
Ferrés, Joan
1997, '*Televisión, Consumo y Emociones*', em *La Otra Mirada a la Tele*, Junta de Andalucía, Sevilla.
Fidalgo, António
1998, *Semiótica: A Lógica da Comunicação*, UBI, Covilhã.
Fidalgo, António
1999, '*Da Semiótica e seu Objecto*', em *Comunicação e Sociedade*, nº1, Cadernos do Noroeste, Vol. 12, 1999, ICS, Univ. do Minho, Braga.

Filho, P. Canabrava
1982, '*Comunicação e Poder*', em *Direitos Humanos: um Desafio à Comunicação*, Paulinas, São Paulo, (ed. 1983).

Fiske, John
1978, *Reading Television*, Routledge, London, (ed. 1992).

Fiske, John
1989, *Reading the Popular, Routledge*, London, (ed. 1995).

Fiske, John
1990, *Introdução ao Estudo da Comunicação*, Edições Asa, Porto, (ed. 1993).

Fiske, John
1991, '*Postmodernism and Television*', em *Mass Media and Society*, Edward Arnold, London, (ed. 1994).

Fontcuberta, Mar de
1993, *A Notícia*, Editorial Notícias , Lisboa, (ed. 1999).

Foucault, Michel
1966, *As Palavras e as Coisas*, Edições 70, Lisboa, (ed.1998).

Foucault, Michel
1969, *L'Archéologie du Savoir*, Éditions de Minuit, Paris.

Foucault, Michel
1976-84, *História da Sexualidade*, Relógio d'Água, Lisboa, (ed. 1994).

Foucault, Michel
1981-82, *L'Herméneutique du Sujet*, Gallimard, Paris, (ed. 2001).

Foucault, Michel
1982, '*O Sujeito e o Poder*', em *Cadernos do Noroeste, Sociedade e Cultura*, nº 1, Vol. 13, 2000, ICS, Univ. do Minho, Braga.

Fowles, Jib
1999, *The Case for Television Violence*, Sage Publ., London.

Francastel, Pierre
1959-68, *Imagem, Visão e Imaginação*, Edições 70, (ed. 1987).

Frankena, William K.
1963, *Ethics*, Prentice-Hall, New Jersey, (ed. 1973).

Freinet, Célestin
1957-1967, *O Jornal Escolar*, Editorial Estampa, Lisboa, (ed. 1974).

Freinet, Célestin
1961, *La Méthode Naturelle*, Delachaux & Niesthé, Neuchatel, (ed. 1970).

Freinet, Célestin
1962, *Les Plans de Travail*, Éd. de L'École Moderne Française, Cannes, (ed. 1968).

Freinet, Célestin
1964, *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*, Editorial Estampa, Lisboa, (ed. 1996).

Freinet, Élise
1968, *Nascimento de uma Pedagogia Popular*, Editorial Estampa, Lisboa, (ed.1978).

Freinet, Élise
1977, *O Itinerário de Célestin Freinet*, Livros Horizonte, Lisboa, (ed.1983).

Freire, Paulo
1967, *Educação como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, S. Paulo, (ed. 1992).
Freire, Paulo
1968, *Extensão ou Comunicação*, Paz e Terra, S. Paulo, (ed. 1992).
Freire, Paulo
1970a, *Pedagogik för Förtryckta*, Gummesons, Stockholm, (ed.1972).
Freire, Paulo
1970b, *Pedagogy of the Opressed*, Penguin Education, Middlesex, (ed. 1974).
Freire, Paulo
1970c, *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, S. Paulo, (ed. 1979).
Freire, Paulo
1992, *Pedagogia da Esperança*, Paz e Terra, S. Paulo, (ed. 1999).
Freire, Paulo
1996, *Pedagogia da Autonomia*, Paz e Terra, S. Paulo, (ed. 1997).
Freitas, Cândido Varela de
1995, '*A Integração das NTI no Processo de Ensino-Aprendizagem*', em *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*, I. I. E., Lisboa, (ed. 1997).
Freud, Sigmund
1904-07, *The Psychopathology of Everyday Life*, W. Norton, New York, (ed. 1965).
Freund, Gisèle
1974, *Photographie et Societé*, Éditions du Seuil, Paris.
Friedmann, Georges
1962, '*L'École et les Communications de Masse*' em Communications, nº2, C.E.T./Seuil, Paris.
Friedmann, Georges
1967, '*Télévision et Démocratie Culturelle*', em Communications, nº10, C.E.T./Seuil, Paris.
Fronval, G. & Dubois, D.
1978, *Indian Signals and Sign Language*, Bonanza Books, New York, (ed. 1985).
Furhammar, Leif
1968, *Politik och Film*, Pan/Norstedts/Svenska Filminstitutet, Stockholm.
Fusco, Paul, & McBride, Will
1974, *The Photo Essay*, Petersen Publ. Company, Los Angeles.
Gage, N. L. & Berliner, D. C.
1979, *Educational Psychology*, Rand McNally, Chicago, (ed. 1982).
Gagné, Robert M.
1970, *The Conditions of Learning*, Holt, Rinehart & Winston, London, (ed. 1973).
Gallo, Max
1974, *Affischen, Historiens Spegel*, Intern. Publ. Comp., Örebro, (ed. 1975).
Gannon, Martin J.
2001, *Cultural Metaphors*, Sage Publ. London.
Gay, Peter
1976, *Art its History and Psychological Significance*, Harper & Row, New York.

Garanderie, Antoine de La
1982, *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*, Efições Asa, Porto, (ed. 1991).
Gardner, Robert & Shortelle, Dennis
1997, *From Talking Drums to the Internet,* ABC-CLIO, Sta Barbara.
Garroni, Emilio
1972, *Projecto de Semiótica*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1980).
Geada, Eduardo
1998, *Os Mundos do Cinema*, Editorial Notícias, Lisboa.
Gerbner, George
1967, '*Mass Media and Human Communication Theory*', em *Sociology of Mass Communications*, Penguin Books, London, (ed. 1979).
Gernsheim, Helmut
1975, *Julia Margaret Cameron*, Gordon fraser, London.
Giacomantonio, Marcello
1976, *Os Meios Audiovisuais*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1981).
Gibbon, Edward
1776-88, *Decline and Fall of the Roman Empire*, Bison Books, London, (ed. resumida 1979, reimpressa 1982).
Gibson, E.J.
1969, *Principles of Perceptual Learning and Development*, Appleton, New York.
Giddens, Anthony
1990, *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge.
Giddens, Anthony
1991, *Modernity and Self-Identity*, Polity Press, Cambridge.
Giddens, Anthony
1999, *O Mundo na Era da Globalização*, Editorial Presença, Lisboa, (ed. 2000).
Giles, R. & Snyder W.
1998, *1968: Year of Media Decision*, Transaction Publ., New Brunswick, (ed.2001).
Gimferrer, Pere
1985-1999, *Cine y Literatura*, Seix Barral, Barcelona.
Giroux, Henry A.
1992a, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, New, York.
Giroux, Henry A.
1992b, '*Paulo Freire and the Politics of Post-Colonialism*', em *Journal of Advanced Composition*, Vol. 12, Nº 1, University of South Florida, Tampa, Fl.
Giroux, Henry A.
1993, '*Reclaiming the Social: Pedagogy, Resistance and Politics in Celluloid Culture*', em *Film Theories Goes to the Movies, Routledge, London.*
Giroux, Henry A.
1997, *Pedagogy and the Politics of Hope*, Westview Press, Boulder, Colorado.

Giroux, H. A. & Simon, R.
1989, *Popular Culture, Schooling an and Everiday Life*, Bergin & Garvey, New York
Godard, Jean-Luc
1980, *Inrodução a uma Verdadeira História do Cinema*, Martins Fontes, S. Paulo, (ed. 1989).
Goffman, Erving
1963, *Behaviour in Public Places*, Free Press, New York.
Goffman, Erving
1963a, *Stigma*, Tema Serien, Stockholm, (ed. 1972).
Gonnet, Jacques
1997, *Éducation et Médias*, Presses Universitaires de France, Paris, (ed. 1999).
Gombrich, Ernst H.
1959-77, *Art and Illusion*, Phaidon Press, (ed. 1980).
Götrick, Kacke
1984, *Apidan Theatre and Modern Drama*, Almqvist & Wiksell, Stockholm.
Grácio, Rui A.
1993, *Racionalidade Argumentativa*, Edições Asa, Porto.
Grafe, F. & Patalas, E.
1976, *Fritz Lang*, Livros Horizonte, Lisboa, (ed. 1993).
Graham, Nathaniel M.
1914, *'Motion Pictures as an Aid to Education'*, em *The National Education Association Journal of Proceedings and Adresses* , Science Depart.- Discussion, NEA, Michigan.
Gramsci, Antonio
1926, *'Carta al Comité Central'*, em *Revista Wayruro, Comunicación Popular*, Jujuy, http://www.geocities.com/wayru.geo/agosto-gramsci.html, (ed. 2000).
Granja, Vasco
1981, *Dziga Vertov*, Livros Horizonte, Lisboa.
Green, Lucy
2001, *How Popular Musicians Learn*, Ashgate, Hampshire.
Greimas, Algirdas J.
1966, *Sémantique Structurale*, Presses Universitaires de France, Paris, (ed. 1995).
Greimas, Algirdas J.
1974, *'Les Actants, les Acteurs et les Figures'*, em *Sémiotique Narrative et Textuelle*, Chabrol, C., Larousse, Paris.
Gribbin, John
1981, *Génesis, a Origem do Homem e do Universo*, Europa-América, Lisboa, (ed. 1999).
Grierson, John
1946, *Grierson on Documentary*, Faber & Faber, London, (ed. 1979).
Griffin, James
1964, *O Atomismo Lógico de Wittgenstein*, Porto Editora, Porto, (ed. 1998).

Grilo, João Mário
1996, '*Especificidades do Cinema no Advento do Sonoro*', em *Revista de Comunicação e Linguagens* nº23, CECL/Cosmos, Lisboa.
Guattari, Félix
1975, '*O Divã do Pobre*', em *Psicanálise e Cinema*, (*Communications*, nº 23), Relógio d'Água, Lisboa (ed. 1984).
Gruber, Fritz
1992, *Man Ray*, Benedikt Taschen Verlag, Köln.
Guevara, E. Che
1959-67, *Minnen från det Revolutionära Kriget på Kuba*, Wahlström & Wikdstrand, Stockholm, (ed. 1968).
Guevara, E. Che
1960-63, *Gerillakrig, Taktik och Strategi*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund, (ed. 1968).
Guevara, E. Che
1966-67, *A Aventura Boliviana*, Editorial Inova, Editorial Inova, Porto, (ed. 1972).
Guiraud, Pierre
1955, *La Stylistique*, Presses Universitaires de France, Paris, (ed. 1972).
Guislain, Georges
1990, *Didáctica e Comunicação*, Edições Asa, Porto, (ed. 1994).
Gunter, Barrie
2000, *Media Research Methods*, Sage Publications, London.
Gurevitch, Michael
1991, '*The Globalization of Electronic Journalism*', em *Mass Media and Society*, Edward Arnold, London, (ed. 1994).
Habermas, Jürgen
1962, *The Structural Transformation of the Public Sphere*, MIT Press, Cambridge, Mass., (ed. 1991).
Habermas, Jürgen
1968, *Técnica e Ciência como Ideologia*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1987).
Habermas, Jürgen
1973, '*The Public Sphere*', em *Media Studies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, (ed. 1997).
Habermas, Jürgen
1985, *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1998).
Habermas, Jürgen
1997, '*La Parole , Promesse de Passage à l'Acte...*', em *L'Huma Quotidien*, Le Web de L'Humanité, Paris, http://www.humanite.presse.fr/journal/ (ed.1997-02-28).
Haddemo, Reidar
1982, *Att Visa Film och Bild*, Utbildningsradio, Stockholm.
Hadenius, S. & Weibull, L.
1978, *Massmedier*, Bonniers, Stockholm.
Haining, Peter
1983, *The Legend of Brigitte Bardot*, Comet, London.

Halimi, Serge
1997, *Os Novos Cães de Guarda*, Celta Editora, Lisboa, (ed. 1998).
Hall, Stuart
1981, '*Racist Ideologies and the Media*', em *Media Studies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, (ed. 1997).
Halliwell, Leslie
1965, *Halliwell's Filmgoer's Companion*, Granada Publishing, London, (ed.1979).
Halliwell, Leslie
1977, *Halliwell's Film Guide*, Paladin Grafton Books, London, (ed.1986).
Hamelink, Cees J.
1999, *The Ethics of Cyberspace*, Sage Publ., London, (ed.2000).
Hamilton, George H.
1970, *19th and 20th Century Art*, Abrams Publ. New York.
Hanson, Karen
1995, '*Provocations and Justifications of Film*', em *Philosophy and Film*, Routledge, New York.
Harris, Rex
1952, *Jazz*, Editora Ulisseia, Lisboa, (ed. 1962).
Hassner, Rune
1977, *Bilder för Miljoner*, Sveriges Radio Förlag / Rabén och Sjögren, Stockholm.
Haustrate, Gaston
1984, *O Guia do Cinema*, Tomos I; II, Ed. Pergaminho, Lisboa, (ed. 1991).
Haustrate, Gaston
1985, *O Guia do Cinema*, Tomo III, Ed. Pergaminho, Lisboa, (ed. 1994).
Hayward, Susan
1996, *Key Concepts in Cinema Studies*, Routledge, London.
Hedling, Erik
1992, *Lindsay Anderson och Filmens Estetik*, Lund University Press.
Heer, Davd M.
1968, *Society and Population*, Prentice-Hall, Eglewood Cliffs, New Jersey.
Heidegger, Martin
1936, *A Origem da Obra de Arte*, Edições 70, Lisboa, (publ. orig. 1950; ed. 1991).
Heidegger, Martin
1962, *Que É Uma Coisa?*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1992).
Heim, Michael
1993, *The Metaphysics of Virtual Reality*, Oxford University Press, New York.
Henderson, Brian
1980, *A Critique of Film Theory*, E. P. Duton, New York.
Hibbin, Nina
1969, *Eastern Europe, Screen Series*, The Tantivity Press, London.
Hick, John H.
1963, *Philosophy of Religion*, Prentice-Hall, New Jersey, (ed. 1973).
Hiebert, Ray E.
1985, *Impact of Mass Media*, Longman, New York, (ed. 1995).

Hinkle, Roscoe & Hinkle, Gisela
1954, *The Development of Modern Sociology*, Random House, New York.
Hjelmslev, Louis
1937-56, *Ensaios Linguísticos*, Editora Perspectiva, S. Paulo, (ed. 1991).
Hjelmslev, Louis
1943, *Omkring Sprogteoriens Grundlæggelse*, Akademisk Forlag, København, (ed. 1966).
Hobsbawn, Eric
1994, *Age of Extremes*, Abacus, London, (ed.1997).
Hodeir, André
1963, As Formas da Música, Arcádia, Lisboa, (ed. 1970).
Hodge, Francis
1971, *Play Directing*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
Hodgson, Godfrey
1998, '*Heresies of Liberalism*', em *1968: Year of Media Decision*, Transaction Publ., New Brunswick, (ed.2001).
Holm, Ingvar
1969, *Drama på Scen*, Bonniers Förlag, Stockholm.
Holm, Ingvar
1970, *Teater, en Antologi*, Studentlitteratur, Lund, (ed. 1979).
Holm, Ingvar
1975, *Roman Blir Film*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund.
Holm, Ingvar
1979, *Industrialismens Scen*, Alqvist & Wiksell Förlag, Stockholm.
Horne, Alistair,
1971, *The Terrible Year, The Paris Commune 1871*, Macmillan, London.
Houston, Penelope
1963, *O Cinema Comtemporâneo*, Ed. Ulisseia / Pelicano, Lisboa.
Huaco, George
1965, *The Sociology of Film Art*, Basic Books, New York.
Hudgins, Bryce B.
1971, *The Instructional Process*, Rand McNally, Chicago.
Husserl, Edmund
1913, *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*, Martinus Niijhoff Ed., The Hague, (ed. 1982).
Hutin, Serge
1952, *As Sociedades Secretas*, Editorial Inquérito, Lisboa, (ed. 1984).
Huxley, Aldous
1932a, *Brave New World*, Flamingo, London (ed. 1994).
Huxley, Aldous
1932b, *Du Sköna Nya Värld*, Wahlström & Widstrand, Stockholm (ed.1969).
Huxley, Aldous
1932c, *Admirável Mundo Novo*, Livros do Brasil, Lisboa (ed. 1971).
Huxley, Aldous
1954, *The Doors of Perception*, Flamingo, London (ed. 1994).
Huxley, Aldous
1962, *Island*, Panther Books, London (ed. 1976).

Hynek, J. Allen
1977, *UFO - Rapporten*, Berghs Förlag, Malmö, (ed. 1979).
Idestam-Almquist, Bengt
1973, *Svensk Film fore Gösta Berling*, Pan/Norstedts, Stockholm, (ed.1974).
Inglis, Fred
1993, *A Teoria dos Media*,Vega, Lisboa.
Israel, Joachim
1968, *Alienation*, Rabén & Sjögren, Stockholm, (ed.1971).
Israel, Joachim
1970, *Sexologi*, Almqvist & Wiksell, Stockholm.
Jacquinot, Geneviève
1977, *Image et Pédagogie*, Presses Universitaires de France, Paris.
Jacquinot, Geneviève
1985, *L'École devant les Écrans*, Les Éditions ESF, Paris.
Jacobs, Arthur
1958, *Nya Musik Lexikon*, Bokförlaget Prisma, Stockholm, (ed. 1975).
Jacoby, Susan
1974, *Skolan I Sovjet*, Wahström & Widstrand, Stockholm, (ed. 1975).
Jakobson, Roman
1950-65, *Linguística e Comunicação*, Cultrix, São Paulo, (ed. 1999).
Jammes, André
1972, *William H. Fox Talbot*, Macmillan Publ. New York, (ed. 1973).
Jandt, Fred E.
2001, *Intercultural Communication*, Sage Publ., London.
Jarvie, Ian C.
1978, *Movies as Social Criticism*, The Scarecrow Press, N. J. & London.
Jarvie, Ian C.
1990, '*Qual é o Problema da Teoria do Cinema*', em *Revista de Comunicação e Linguagens* nº23, CECL/Cosmos, Lisboa, (ed. 1996).
Jeanne, René & Ford, Charles
1947-66, *História Ilustrada do Cinema*, Vols. I e II, Bertrand, Lisboa, (ed. 1977).
Jeanneney, Jean-Noël
1996, *Uma História da Comunicação Social*, Terramar, Lisboa, (ed.1996).
Jensen, Svend A.
1994, *En rejse gennem Portugals historie*, Gad, København.
Jespers, Jean-Jacques
1998, *Jornalismo Televisivo*, Minerva, Coimbra.
Jhally, Sut
1987, *Os Códigos da Publicidade*, Edições Asa, Porto (ed. 1995).
Joannis, Henri
1988, *O Processo de Criação Publicitária*, Edições CETOP, Lisboa.
Johannesson, Lena
1978, Den Massproducerad Bilden, AWE/Gebers, Stockholm.
Jones, Steve
1998 *Cybersociety 2.0*, Sage Publ., Thousand Oaks, CA.
Jones, Steve
1999, *Doing Internet Research*, Sage, London.

Jowett, G. S. & O'Donnell, V.
1999, *Propaganda and Persuasion*, Sage Publ., London.
Järv, Harry
1971, *Läsarmekanismer*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund.
Kaiser, Rolf-Ulrich
1969, *O Mundo da Música Pop*, Paisagem editora, Porto, (ed. 1973).
Kallós, D. & Köhler, E.
1971, *Vad är Pedagogik*, Studentlitteratur, Lund, (ed. 1973).
Kapferer, Jean-Noël
A Criança e a Publicidade, Rés-Editora, Porto.
Kaplún, Mario
1998, *Una Pedagogía de la Comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid.
Katz, Elihu & Lazarsfeld, Paul F.
1955, *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*, Free Press, New York.
Kendall, G. & Wickman, G.
2001, *Understanding Culture*, Sage Publ.., London.
Kertész, André
1979a, *Landscapes*, Mayflower Books, New York.
Kertész, André
1979b, *Portraits*, Mayflower Books, New York.
Kessel, Joseph
1928a, *Belle de Jour*, Gallimard, Paris, (ed. 1983).
Kessel, Joseph
1928b, *Bela de Dia*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1978).
Kidd-Hewitt, D. & Osborne, R.
1995, *Crime and the Media*, Pluto Press, London.
Kitto, H.D.F.
1939, *Greek Tragedy*, Methuen & Co., London, (ed. 1971).
Koppfeldt, T. & Ekengren, L.
1984, *Göra Bilder – Lära Se*, Utbildningsradio, Stockholm.
Knight, Arthur
1957, *The Liveliest Art*, Macmillan Company, New York.
Kracauer, Sigfried
1947, *From Caligari to Hitler: A Psychological History of the German Film*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, (ed. 1974).
Krathwohl, D. R. & Bloom, B. S.
1964, *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*, Mckay, New York.
Kristeva, Julia
1969, *História da Linguagem*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1999).
Kristeva, Julia
1974, '*A Revolução da Linguagem Poética*', em *Literatura Significação e Ideologia*, Arcádia, Lisboa, (ed. 1979).

Kristeva, Julia
1975,'*Elipse Sobre o Pavor e a Sedução Especular*', em *Psicanálise e Cinema*, (*Communications*, nº 23), Relógio d'Água, Lisboa (ed. 1984).
Kostiuk, G. S.
1956, '*Alguns Aspectos da Relação Recíproca entre Educação e Desenvovlvimento da Personalidade*', em *Psicologia e Pedagogia I*, Editorial Estampa, Lisboa, (ed. 1991).
Kuleshov, Lev
1922-68, *Kuleshov on Film*, University of California Press, Los Angeles, (ed. 1974).
Kyrou, Ado
1963, *Le Surréalisme au Cinéma*, Ramsay / Le Terrain Vague, Paris, (ed. 1985).
La Borderie, René
1979, *Aspects de la Communication Éducative*, Casterman, Paris.
La Borderie, René
1994, '*Poderá falar-se de Comunicação Educativa?*' em *Colóquio Educação e Sociedade*, Nº 5, Fund. Calouste Gulbenkian, Lisboa.
Laborit, Henri
1987, *Deus Não Joga aos Dados*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1992).
Lacey, Nick
1998, *Image and Representation*, St. Martin's Press, Inc., New York.
Lacoste, Patrick
1990, *Psicanálise na Tela*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, (ed. 1991).
Landsheere, Gilbert
1982, *A Investigação Experimental em Pedagogia*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1986).
Landy, Marcia
2001, *The Historical film, History and Memory in Media*, Athlone Press, London.
Langer, Susanne K.
1960, '*The Origins of Speech and its Communication Functions*', em *The Quarterly Journal of Speech*, Vol. 46, nº2, National Communication Association, Washington.
Larequi, Jesús C.
1994, *El Diseño Periodítico en Prensa Diaria*, Bosch Casa Editorial, Barcelona.
Large, Martin
1980, *Who's Bringing Them Up? – Television and Child Development*, Alan Sutton Publ., Gloucester.
Larssen, Peter
1976,'*Billedanalyse*', em *Massekommunikation*, Dansklaererforeningen, København.
Lasswell, Harold D.
1948, '*Estrutura e Função da Comunicação na Sociedade*', em *Comunicação Social e Jornalismo*, Vol. 1, A Regra do Jogo, Lisboa, (ed. 1981).
Laufer, R. & Scavetta D.
1992, *Texte, Hypertexte, Hypermédia*, Presses Universitaires de France, Paris.

Laulan, Anne-Marie
1985, *La Résistance aux Systémes d'Information*, Éditions Retz, Paris.
Laurel, Brenda
1993, *Computers as Theatre*, Addison-Wesley, Reading.
Laurillard, Diana
1987, *Interactive Media*, Ellis Horwood Ltd., Chicester, U. K.
Lavrador, F. Gonçalves
1983, *Estudos de Semiótica Fílmica*, Edições Afrontamento, Porto.
Lawson, J. H. & Powdermaker, H.
1950-69, *Hollywood, Glória e Decadência*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1970).
Lazar, Judith
1985, Escola Comunicação Televisão, Rés-Editora, Porto, (ed. 198?).
Lazarsfeld, Paul F. & Merton, Robert K.
1948, '*Mass Communication, Popular Taste and Organized Social Action*', em *Media Studies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, (ed. 1997).
Le Moigne, Jean-Louis
1994, *O Construtivismo, Vol. I, Dos Fundamentos,* Inst. Piaget, Lisboa, (ed.1999).
Le Moigne, Jean-Louis
1995, *O Construtivismo, Vol. II, Das Epistemologias*, Ins. Piaget, Lisboa, (ed.1999).
Leach, Edmund
1976, *Culture and Communication*, Cambridge University Press, Cambridge.
Lefranc, Robert
1981, '*L'audiovisuel*', em *Histoire Mondiale de L'Éducation*, Vol. 4, Presses Universitaires de France, Paris.
Leeds-Hurwitz, Wendy
1993, *Semiotics and Communication: Signs, Codes, Cultures*, L. Erlbaum Ass., Hillsdale, N. J.
Leeuwen, T. van & Jewitt, Carey
2001, *Handbook of Visual Analysis*, Sage Publ., London.
Lehmann, Edvard
1928, *Buddha*, Baltiska Förlaget, Malmö.
Leiser, Erwin
1967, *Om Dokumentärfilm*, Pan/Norstedts/Svenska Filminstitutet, Stockholm.
Leiser, Erwin
1968, *Nazi Cinema*, Macmillan Publ. Comp., New York, (ed. 1975).
Leiss, W., Kline, S. & Jhally, S.
1986, *Social Communication in Advertising*, Methuen, Toronto.
Lenin, Vladimir Ilich
1917-24, *La Cultura y La Revolución Cultural*, Editorial Progreso,Moscú,(ed.1980)
Lenski, Gerhard
1966, *Power and Privilege*, McGraw-Hill, Boston.

Leontiev, A. N.
1959, '*Os Princípios do Desenvovlvimento Mental e o Problema do Atraso Mental*', em *Psicologia e Pedagogia I*, Editorial Estampa, Lisboa, (ed. 1991).
Letria, Joaquim
1998, *A Verdade Confiscada,* Editorial Notícias, Lisboa.
Lera, J. M. Caparrós
1999, *Historia Crítica del Cine Español*, Ariel, Barcelona.
Lévi-Strauss, Claude
1960, '*Definition av Stukturalismen*', em *Zenitserien* 2, Bo Cavefors Bokförlag, Lund, (ed. 1969).
Lévi-Strauss, Claude
1962, *The Savage Mind*, Weidenfeld & Nicolson, London, (ed. 1976).
Levinson, Paul
1997, *A Arma Suave*, Editorial Bizâncio, Lisboa, (ed. 1998).
Lévy, Pierre
1991, *Ideografia Dinâmica*, Instituto Piaget, Lisboa, (ed. 1997).
Lévy, Pierre
1997, *Cibercultura*, Instituto Piaget, Lisboa, (ed. 2000).
Lewis, Eleanor
1977, *Darkroom*, Lustrum Press, New York.
Leyda, Jay
1960, *Kino: A History of the Russian and Soviet Film* , Allen & Unwin, London.
Leyda, Jay
1972, *Dianying/Electric Shadows*, MIT Press, Massachusets.
Linard, André
1998, *Direito, Deontologia e Ética dos Media*, INDE/GRET, Lisboa.
Lindblad, Ingemar
1970, *Etermediernas Värld*, Bonniers Förlag, Stockholm.
Lindekens, René
1976, *Essai de Sémiotique Visuelle*, Éditions Klincksieck, Paris.
Lipovetsky, Gilles
1983, *A Era do Vazio*, Relógio d'Água, Lisboa, (ed. 1989).
Lipovetsky, Gilles
1987, *O Império do Efémero*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1989).
Lisboa, Irene
1942, *Modernas Tendências da Educação*, Cosmos, Lisboa.
López, Manuel
1995, *Cómo se Fabrican las Noticias*, Paidós, Barcelona.
López-Pumarejo, Tomás
1987, *Aproximacion a la Telenovela*, Catedra, Madrid.
Lotman, Yuri
1973a, *Filmens Semiotik och Filmestetiska Frågor*, Kontrakurs, Stockholm, (ed. 1977).
Lotman, Yuri
1973b, *Estética e Semiótica do Cinema*, Ed. Estampa, Lisboa, (ed. 1978).

Lourenço, Eduardo
1987-1996, '*Imagem e Miragem da Lusofonia*', em *A Nau de Ícaro*, Gradiva, Lisboa, (ed. 1999).
Louw, Eric
2001, *The Media and Cultural Production*, Sage Publ., London.
Luhmann, Niklas
1981-1990, *A Improbabilidade da Comunicação*, Vega, Lisboa, (ed. 1992).
Luijters, Guus
1983, *Marilyn Monroe a Never-Ending Dream*, Plexus, London, (ed. 1986).
Lukács, Georg
1938, '*Den Harmoniska Människan som Ideal i den Borgerliga Estetiken*' em *Marxixtiska Litteraturanalyser*, Pan/Nordstedts, Stockholm, (ed. 1970).
Luppa, N. & Anderson, K.
1988, *Advanced Interactive Video Design*, Knowledge Industry Publ., New York.
Lurçat, Liliane
1995, *Tempos Cativos: As Crianças TV*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1998).
Luria, Alexander R.
1960, '*O Papel da Linguagem na Formação de Conexões Temporais e a Regulação do Comportamento em Ciranças Normais e Oligofrénicas*', em *Psicologia e Pedagogia I*, Editorial Estampa, Lisboa, (ed. 1991).
Lussato, B. & France-Lanord, B.
1990, *La Vidéomatique*, Les Éditions d'Organisation, Paris.
Lyons, Nathan
1892-1963, *Photographers on Photography*, Prentice-Hall, Englewood, New Jersey, (ed. 1966).
Lyotard, Jean-Fraçois
1970-73, *Dérive à partir de Marx et Freud*,Union Générale d'Éditions, Paris, (ed.1973).
Lyotard, Jean-Fraçois
1971-73, *Des Dispositifs Pulsionneles*, Union Générale d'Éditions, Paris, (ed.1973).
Macedo, M. I. Aguilar
1997, *O Problema da Novidade Cognitiva na Epistemologia de Jean Piaget*, Inst. Piaget, Lisboa.
Macgowan, Kenneth
1965, *Behind the Screen* , Dell Publishing Co. Inc., New York.
Machado, José Pedro
1997, *Estrangeirismos na Língua Portuguesa*, Círculo de Leitores, Lisboa.
Madsen, K. B.
1968, *Motivation, Wahlström* & Widstrand, Stockholm, (ed. 1969).
Madureira, Novais C.
1994, *Didáctica Científica, Ensino Programado, Meios Audiovisuais e Ensino Assistido por Computador*, Projecto Minerva, I.P.P., Porto.
Magalhães-Vilhena, Vasco de
1949, *O Problema de Sócrates*, Fund. Calouste Gulbenkian, Lisboa, (ed. 1984).

Magnus, Bernd
1970, *Heidegger's Metahistory of Philosophy*, Nijhof, The Hague.
Maia, Matos
1995, *Telefonia*, Círculo de Leitores, Lisboa.
Malcolm, Janet
1998, *The Journalist and the Murderer*, Papermac, London.
Malinowski, Bronislaw
1925-26, *Magia, Ciência e Religião*, Círculo de Leitores, Lisboa, (ed. 1990).
Malinowski, Bronislaw
1927, *Sex och Tabu i ett Primitivt Samhälle*, Rabén & Sjögren, Stockholm, (ed.1969).
Malinowski, Bronislaw
1944, *A Scientific Theory of Culture*, University of North Carolina Press, Chapel Hill, (ed. 1979).
Malmborg, Connie af
1965, *Montessori Skolan*, Forum, Lund, (ed. 1977).
Mann, C. & Stewart, F.
2000, *Internet Communication and Qualitative Research*, Sage Publ., London.
Mannoni, Laurent
1995, *Trois Siècles de Cinéma*, Cinémathèque Française, Paris.
Manvell, Roger
1955, *O Filme e o Público*, Editorial Aster, Lisboa, (ed. 1959).
Manvell, Roger
1972, *The International Encyclopedia of Film*, Crown Publishers, New York.
Marcuse, Herbert
1964, *One-Dimensional Man*, Beacon Press, Boston.
Marner, Terence St. John
1972, *Directing Motion Pictures*, The Tantivity Press, London, (ed. 1976).
Marner, Terence St. John
1972a, *A Realização Cinematográfica*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1980).
Marny, Jacques
1968, *Sociologia das Histórias aos Quadradinhos*, Livraria Civilização, Porto, (ed. 1988).
Marris, P. & Thornham, S.
1996, *Media Studies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, (ed. 1997).
Martin-Lagardette, J.-L.
1994, *Manual de Escrita Jornalística, Escrevo-Informo-Convenço*, Ed. Pergaminho, Lisboa, (ed. 1998).
Marujo, António
2000, *Os "media" como "demónio"*, em Público, nº 3890 de 10/11/00, Lisboa.
Masterman, Len
1980, *Teaching about Television*, Macmillan, London.
Masterman, Len
1985, *Teaching the Media*, Comedia Publishing Group, London.
Mattelart, Armand
1991, *A Comunicação-Mundo*, Instituto Piaget, Lisboa, (ed. 1997).

Mattelart, Armand
1994, *A Invenção da Comunicação*, Instituto Piaget, Lisboa, (ed. 1996).
Mattelart, Armand
1996, *A Mundialização da Comunicação*, Instituto Piaget, Lisboa, (ed. 1999).
Mattelart, Armand
1999, *História da Utopia Planetária*, Eitorial Bizâncio, Lisboa, (ed. 2000).
Mattelart, Armand & Mattelart, Michèle
1995, *História das Teorias da Comunicação*, Campo das Letras, Porto, (ed. 1997).
Matos-Cruz, José
1980, *Anos de Abril – Cinema Português da Revolução*, Instituto Português de Cinema, Lisboa.
Matos-Cruz, José
1981, *O Cais do Olhar, Fonocinema Português*, Inst. Port. de Cinema, Lisboa.
Matos-Cruz, José
1989, *Prontuário do Cinema Português 1896-1989*, Cinemateca Portuguesa, Lisboa.
Maurois, André
1967, (ed. póstuma), *Les Illusions*, Columbia Univ. Press, New York, (ed. 1968).
Marx. Karl
1851-52, *Revolution and Counter-Revolution*, Unwin Books, London, (ed. 1971).
Marx. Karl
1863-83, *Kapitalet, Vol. I-II*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund, (ed. 1970-71).
McChesney, Robert W.
1999, *Rich Media, Poor Democracy*, University of Illinois Press, Urbana.
McClintock, R. & Streibel, M. & Gómez, G.
1993, *Comunicación, Tecnología y Diseños de Instrucción*, CIDE, Madrid.
McCormack, Mark
1984, *What They Don't Teach You at Harvard Business School*, Guild Publishing, London, (ed. 1985).
McLuhan, Marshall
1962, *The Gutenberg Galaxy*, Routledge & Kegan Paul, London.
McLuhan, Marshall
1964, *Understanding Media* , Routledge, London, (ed.1994).
McLuhan, M. & Fiore, Q.
1968, *War and Peace in the Global Village*, Bantam, New York.
McMahon, B. & Quin, R.
1986, *Real Images*, Macmillan Company, Melbourne, (ed. 1987).
McMoneagle, Joseph
2000, *Remote Viewing Secrets*, Hampton Roads Publ., Charlottesville, VA.
McMurtrie, Douglas
1937, O Livro, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, (ed. 1997).
McQuail, Denis
1969, *Towards a Sociology of Mass Communications*, Collier Macmillan Publ., London, (ed. 1975).

McQuail, Denis
1972, *Sociology of Mass Communications*, Penguin Books, London, (ed. 1979).
McQuail, Denis
1983a, *Mass Communication Theory*, Sage Publ., London, (ed. 1994).
McQuail, Denis
1983b, *Mcquail's Mass Communication Theory*, Sage Publ., London, (ed. 2000).
McQuail, Denis
1992, *Media Performance*, Sage Publ., London, (ed. 1993).
McQuail, D. & Graber, Doris
1998, *The Politics of News, The News of Politics*, CQ Press, Washington.
Mcquillin, Lon
1991, '*Multimedia and Video*', em *MacUser*, February, London.
Mead, George H.
1934, *Mind, Self and Society*, University od Chicago Press, Chicago.
Mead, Margaret
1961, '*Anthropology and the Camera*', em *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, Columbia Univ. Press, New York, (ed. 1973).
Meditsch, Eduardo
1990, *O Conhecimento do Jornalismo*, Ed. Univ. Fed. Stª Catarina, Florianópolis, (ed. 1992).
Meditsch, Eduardo
1997, *A Rádio na Era da Informação*, Minerva, Coimbra, (ed. 1999).
Medvekin, Alexander
1973, *El Cine como Propaganda Política - 294 dias sobre ruedas*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid, (ed. 1977).
Mellor, D. H.
1990, *Formas de Comunicação*, Editorial Teorema, Lisboa, (ed. 1995).
Melo, Alberto & Benavente, Ana
1978, *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*, Livros Horizonte, Lisboa.
Melo, J. Marques de
1974, *Contribuições para uma Pedagogia da Comunicação*,Paulinas, S. Paulo.
Melo, J. Marques de
1980, '*A Comunicação na Pedagogia de Paulo Freire*', em *Comunicação & Sociedade*, nº3, Inst. Met. De Ens. Sup./Cortez Editora, S. Paulo.
Melo, J. Marques de
1985, *Para uma Leitura Crítica da Comunicação*, Paulinas, S. Paulo.
Melo, J. Marques de
1988, *As Telenovelas da Globo*, Summus Editorial, S. Paulo.
Melo, J. Marques de
1994, '*Pedagogia da Comunicação na América Latina*', em *Comunicação & Sociedade*, nº21, Inst. Met. De Ens. Sup./Cortez Editora, S. Paulo.
Mesquita, Mário
1987, '*O Ataque ao Jornalismo na América de Reagan*', em *Serviço de Reportagem*, Editorial Notícias, Lisboa, (ed. 1998).

Mesquita, Mário
1995, '*O «Droit de Regard» do Cinema sobre os Media*', em *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 27, CECL/Relógio D'Água, Lisboa, (ed. 2000).
Mesquita, Mário
1997-98, *O Jornalismo em Análise*, Minerva, Coimbra, (ed. 1998).
Mesquita, Mário
2000, '*Em Louvor da Santa Objectividade*', em *Jornalismo e Jornalistas*, nº 1, Clube de Jornalistas, Lisboa.
Mesquita, M. & Ponte, C.
1997, *Situação do Ensino e da Formação Profissional na área do Jornalismo*, Centro Eurpeu Jean Monet, Lisboa.
Metz, Christian
1968a, *Essais sur la Signification au Cinéma, Tome I*, Éditions Klincksieck, Paris, (ed. 1994).
Metz, Christian
1968b, *A Significação no Cinema*, Editora Perspectiva, S. Paulo, (ed. 1977).
Metz, Christian
1968c, *Film Language, A Semiotics of the Cinema* , Oxford University Press, New York (ed. 1974, reimpressa 1980).
Metz, Christian
1971a, *Langage et Cinéma*, Éditions Albatros, Paris, (ed. 1992).
Metz, Christian
1971b, *Language and Cinema* , Mouton & Co. Pub., The Hague, (ed.1974).
Metz, Christian
1971c, *Linguagem e Cinema*, Editora Perspectiva, S. Paulo, (ed. 1980).
Metz, Christian
1972, *Essais sur la Signification au Cinéma, Tome II*, Éditions Klincksieck, Paris, (ed. 1981).
Metz, Christian
1975-77a, *Le Signifiant Imaginaire* , 10-18, Union Générale d'Ed., Paris, (ed. 1977).
Metz, Christian
1975-77b, *O Significante Imaginário* , Livros Horizonte, Lisboa, (ed. 1980).
Meyer, Janet R.
2000, '*Cognitive Models of Message Production: Unanswered Questions*', em *Communication Theory*, Vol. 10, nº 2, May, ICA / Oxford University Press, Austin.
Meyer, Michel
1992, '*As Bases da Retórica*', em *Retórica e Comunicação*, Edições Asa, Porto, (ed. 1994).
Meyer, Michel
1993, *Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1998).
Meyerhold, Vzevolod
1902-1940, *O Teatro Teatral*, Arcádia, Lisboa, (ed. 1980).

Mialaret, Gaston
1976, *As Ciências da Educação*, Moraes Editores, Lisboa, (ed. 1980).
Mialaret, Gaston
1984, *La Pédagogie Expérimentale*, Presses Universitaires de France, Paris.
Mialaret, Gaston
1987, *A Psicopedagogia*, Publ. D. Quixote, Lisboa (ed. 1992).
Mialaret, G. & Vial, J.
1981, *Histoire Mondiale de L'Éducation* , Presses Universitaires de France, Paris.
Minc, Alain
1993, *O Choque dos Media*, Quetzal Editores, Lisboa, (ed. 1994).
Miranda, José Bragança de
1985, '*Elementos para uma Teoria da Censura*', em *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 1, CECL/Afrontamento, Lisboa.
Miranda, José Bragança de
1998, *Traços, Ensaios sobre a Cultura Comtemporânea*, Vega, Lisboa.
Miranda, José Bragança de
2000, '*A Cultura como Problema*', em *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº28, CECL/Relógio d'Água, Lisboa.
Mitry, Jean
1963a, *Dictionnaire du Cinéma*, Librairie Larousse, Paris.
Mitry, Jean
1963b, *Esthétique et Psychologie du Cinéma , Vol. 1, Les Structures*, Éditions Universitaires, Paris.
Mitry, Jean
1965, *Esthétique et Psychologie du Cinéma , Vol. II, Les Formes*, Éditions Universitaires, Paris.
Moderno, António
1985, '*Para uma Pedagogia Audiovisual*', em *Revista da Universidade de Aveiro*, Série Ciências da Educação, Vol.6., Aveiro.
Moderno, António
1991, '*A Utilização dos Media na Escola*', em *A Imprensa, a Rádio e aTelevisão na Escola*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, (ed. 1995).
Moderno, António
1992, *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico*, Dep. Tec. Educ., Aveiro.
Moles, Abraham
1990, *Arte e Computador*, Edições Afrontamento, Porto.
Monaco, James
1977, *How to Read a Film* , Oxord University Press, New York, (edição de 1981).
Monaco, James
1978, *Media Culture: Television, Books, Radio, Records, Magazines, Newspapers, Movies*, Delta Books, New York.
Mongin, Olivier
1997, *A Violência das Imagens*, Editorial Bizâncio, Lisboa, (ed. 1998).

More, Thomas
1516, *Utopia*, Europa-América, Lisboa, (ed. 1989).
Morduchowicz, R. & Calomarde, R.
1995, *El Mundo al Alcance de la Escuela*, Secretaria de Educación, Buenos Aires.
Morin, Edgar
1956, *O Cinema ou o Homem Imaginário*, Relógio d'Água, Lisboa, (ed. 1997).
Morin, Edgar
1973, *O Paradigma Perdido*, Europa-América, Lisboa, (ed. 1991).
Morin, Edgar
1977, *O Método I*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1987).
Morin, Edgar
1980, *O Método II*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1989).
Morin, Edgar
1981, As Grandes Questões do Nosso Tempo, Editorial Notícias, Lisboa, (ed. 1997).
Morin, Edgar
1986, *O Método III*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1996).
Morin, Edgar
1991, *O Método IV*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1992).
Morin, Edgar
1995, '*Para uma Utopia da Representação*', em *Para Uma Utopia Realista*, Encontros de Châteuvallon, Inst. Piaget, Lisboa, (ed. 1998).
Morris, Bede
1986, *Images: Illusion and Reality*, Australian Academy of Science, Canberra.
Morris, Desmond
1967, *O Macaco Nu*, Europa-América, Lisboa, (ed. 1969).
Morris, Desmond
1969, *O Zoo Humano*, Europa-América, Lisboa, (ed. 1970).
Morris, Desmond
1982, *The Pocket Guide to Manwatching*, Triad Grafton Books, London, (ed. 1986).
Moscariello, Angelo
1982, *Como Ver um Filme*, Ed. Presença, Lisboa, (ed. 1985).
Motta, Rui T.
2000, *Televisão em Portugal. Que Presente que Futuro*, ATV/4 Margens, Lisboa.
Mounin, Georges
1963, *Les Problémes Théoriques de la Traduction*, Éditions Gallimard, Paris.
Murphy, John
1990, *O Pragmatismo*, Edições Asa, Porto, (ed. 1993).
Narroll, R. & Chen, N.
1973, *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, Columbia Univ. Press, New York.
Negroponte, Nicholas
1995, *Ser Digital*, Caminho, Lisboa, (ed. 1996).

Nelson, Theodor Holm
1960-..., *Project Xanadu*, em http://xanadu.com/index.html.
Nelson, Theodor Holm
1982, *Literary Machines*, Mindful Press, Sausalito, (ed. 1994).
Newhall, Beaumont
1964, *The History of Photography*, Secker & Warburg, London, (ed. 1972).
Nichols, Bill
1976, *Movies and Methods* , University of California Press, Berkeley.
Nichols, Bill
1991, *La Representación de la Realidad*, Paidós, Barcelona, (ed. 1997).
Nietzsche, Friedrich
1883-85, *Assim Falou Zaratustra*, Europa-América, Lisboa, (ed. 1988).
Nietzsche, Friedrich
1887, *Genealogia da Moral*, Guimarães Editores, Lisboa, (ed. 1976).
Nietzsche, Friedrich
1888a, *Ecce Homo*, Penguin Books, London, (ed. 1985).
Nietzsche, Friedrich
1888b, *Antikrist*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund, (ed. 1971).
Noble, Grant
1975, *Children in front of the small screen*, Sage Publ. London, (ed.1976).
Nobre-Correia, J. M.
1994-96, *A Cidade dos Media*, Campo das Letras, Porto, (ed. 1996).
O'Dell, Paul
1970, *Griffith and the Rise of Hollywood*, Zwemmer/Barnes, New York.
Ogilvy, David
1983, *Ogilvy on Advertising*, Pan Books, London (ed. 1984).
Oliveira, L. Miguel
1999, *Nouvelle Vague*, Cinemateca Portuguesa, Lisboa.
Olsson, Jan
1979, *Svensk Spelfilm under Andra Världskriget*, Liberläromedel, Lund.
Olsson, Jan
1986, *Från Filmljud till Ljudfilm*, Proprius Forlag, Stockholm.
Olsson, Jan
1988, *Sensationer från en Bakgård*, Symposium Bokförlag, Stockholm.
Olsson, Jan
1990, *I Offentlighetens Ljus*, Symposium Bokförlag, Stockholm.
Olsson, Jan. & Heed, Sven. Å.
1983, *The Searchers, En Filmanalys*, Liberförlag, Lund.
Oscarsson, Ingemar
1980, *Fortsättning Följer*, Liber Läromedel, Lund.
Osgood, Charles E.
1953, *Method and Theory in Experimental Psychology*, Oxford University Press, New York.
Orwell, George
1949a, *Nineteen Eighty-Four*, Guild Publishing, London, (ed. 1978).
Orwell, George
1949b, *Mil Novecentos e Oitenta e Quatro*, Moraes Editores, Lisboa, (ed. 1984).

Orwell, George
1949c, *Nitton Åttiofyra*, Atlantis Förlag, Stockholm, (ed. 1983).
Palm, Lars & Windahl, Sven
1989, *Kommunikation – Teorin i Praktiken*, Konsultförlaget, Uppsala.
Palme, Sven U. & Meyerson, Å.
1959, *Historia genom Kameraögat*, Tidens Bokklub, Stockholm.
Panofsky, Erwin
1939, *Estudos de Iconologia*, Ed. Estampa, Lisboa, (ed. 1982).
Papageorgiou, Vasilis
1986, *Euripides' Medea and Cosmetics*, Almqvist & Wiksell, Stockholm.
Papanek, Victor
1971, *Design for the Real World*, Paladin, St. Albans, (ed. 1974).
Paquete de Oliveira, J. M.
1983, '*O Exercício Secreto do Poder*', em *Expresso, Revista*, 29/1/83, Lisboa.
Paquete de Oliveira, J. M.
1984, '*A Imprensa contra a Informação?*', em *A Comunicação no Quotidiano Português*, Relógio d'Água, Lisboa.
Paquete de Oliveira, J. M.
2000, '*Representações Sociais do Crime e Comunicação Social*', em *Crime e Castigo, Práticas e Discursos*, I.C.S. da Universidade do Minho, Braga.
Paquete de Oliveira
2001, '*Opinião*' em *Fórum Discussão*, Sapo.Pt, em http://discussao.forum.sapo.pt/showflat.pl?Board=antiviolencia-opinião&Number=242066, (ed. 15/6/2001).
Parkinson, C. N. & Rowe, N.
1977, *Communicate*, Prentice-Hall, London.
Pasolini, P. Paolo
1972, *Empirismo Hereje*, Assírio e Alvim, Lisboa, (ed. 1982).
Pasolini, P. Paolo
1972-75, *Vittnet*, Bo Cavefors Bok Förlag, Lund, (1979).
Pasolini, P. Paolo
1975, Lutheran Letters, Carcanet New Press, Manchester, (ed. 1983).
Passek, Jean Loup
1986, *Dictionnaire du Cinéma*, Librairie Larousse, Paris.
Pauwels, L. & Bergier, J.
1960, *O Despertar dos Mágicos*, Bertrand Editora, Lisboa, (ed. 1987).
Paz, M. A. & Montero, J.
1995, *Historia y Cine, Realidad, Ficción y Propaganda*, Ed. Complutense, Madrid.
Pearce, Christopher
1988. *Vintage Jukeboxes*, Apple Press, London.
Pedrahita, Manuel
1993, *Jornalismo Moderno*, Plátano, Lisboa, (ed. 1996).
Pedroso, Consiglieri
1910, *Contos Populares Portugueses*, Vega, Lisboa, (ed. 1985).
Peeters, Benoît
1986, *Autour du Scénario*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles.

Peirce, Charles S.
1931-35 (ed. Póstuma), *Selected Writings*, Dover Publ., New York, (ed. 1966).
Pelayo, Jorge
1985-98, *Bibliografia Portuguesa de Cinema*, Cinemateca Portuguesa, Lisboa, (ed. 1998).
Peltzer, Gonzalo
1991, *Jornalismo Iconográfico*, Planeta Editora, Lisboa, (ed. 1992).
Penafria, Manuela
1999, *O Filme Documentário*, Edições Cosmos, Lisboa.
Penafria, Manuela
2000, '*O Documentário em Suporte Digital*', em *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, Vol. 40 (1-2), *Separata*, Soc. Port. Antr. Etn., Porto.
Percival, F. & Ellington, H.
1988, *A Handbook of Educational Technology*, Koogan Page, London.
Perelman, Chaïm
1977, *O Império Retórico*, Edições Asa, Porto, (ed. 1993).
Pérez Tornero, J. M.
1994, *El Desafio Educativo de la Televisión*, Paidós, Barcelona.
Pérez Tornero, J. M
1997, '*Educación en Televisión*', em *La Otra Mirada a la Tele*, Junta de Andalucía, Sevilla.
Perkins, V. F.
1972, *Film as Film*, Penguin Books, London, (ed 1976).
Petrie, Duncan
1993, *Cinema and the Realms of Enchantment*, British Film Institute London.
Peterson, Lars
1990, *MacKomet- Utveckling av ett verktyg för multimedia presentationer i distansundervisning*, Depart. of Computer Science, Lund University, Lund.
Pettersson, Carl-Gustav
1971, *Teaterkunskap*, Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm.
Pevsner, Nikolaus
1936-60, *Pioneers of Modern Design*, Pelican Books, Middlesex, (ed. 1964).
Piaget, Jean
1957, *Pages Choisis de Jean Amos Comenius*, (Intr.), Unesco, Paris.
Piaget, Jean
1973, Seis Estudos de Psicologia, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 2000).
Pierce, Joseph R.
1990, *Toolbook Companion*, Microsoft Press, Washington.
Pina, Luís de
1977, *A Aventura do Cinema Portugês*, Editorial Veja, Lisboa.
Pinto, Manuel
1987a, '*A Escola Cultural e os Modernos Mass-Media*', em *Da Escola Curricular à Escola Cultural*, GEP/Min. Educ., Lisboa.
Pinto, Manuel
1987b, '*A Reforma do Sistema Educativo e o Papel da Comunicação Social*', em *Os Mass Media e a Escola*, GEP/Min. Educ., Lisboa.

Pinto, Manuel
1988, *Educar para a Comunicação*, GEP/Min. Educ., Lisboa.
Pinto, Manuel
1998, *A Televisão no Quotidiano das Crianças*, Edições Afrontamento, Porto, (ed. 2000).
Pinto, Manuel
1999, *'O Jornalismo como Campo Social e como Domínio de Formação'*, em *Comunicação e Sociedade*, nº1, Cadernos do Noroeste, Vol. 12, 1999, ICS, Univ. do Minho, Braga.
Pinto, M. & Santos, A.
1993, *Escola e Comunicação Social*, CEFOP, Univ. do Minho, Braga.
Pinto, M. & Santos, A
1996, *Guia do Professor, O Cinema e a Escola*, Cadernos Público na Escola, nº 6, Público, Lisboa.
Planque, Bernard
1967, *Montages Audio-Visuels*, Presses de l'Ille de France, Paris.
Planque, Bernard
1971, *Audio-Visuels et Enseignement*, Casterman, Paris.
Platão
385- a.c., *O Banquete*, Europa-América, Lisboa, (ed. 1977).
Pléty, Robert
1993, *Ethologie des Communications Humaines*, Presses Univ. de Lyon, Lyon.
Plowman, Lydia
1989, *'Learning from Learning Theories'*, em *Interactive Learning International*, Vol. 5, nº 4, Brighton.
Pons, J. P. & Segura J. J.
1998, *Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual y Educación*, Cedecs Editorial, Barcelona.
Ponte, Cristina
1998, *Televisão para Crianças: O Direito à Diferença*, Esc. Sup. De Educ. João de Deus, Lisboa.
Popper, Karl
1954-88, *Em Busca de um Mundo Melhor*, Editorial Fragmentos, Lisboa, (ed. 1992).
Popper, Karl
1962, *A Sociedade Aberta e os seus Inimigos*, Vol. I – II, Editorial Fragmentos, Lisboa, (ed. 1993).
Popper, Karl
1996, *O Mito do Contexto*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1999).
Popper, K. & Condry, J.
1992-1994, *Televisão um Perigo para a Democracia*, Gradiva, Lisboa, (ed. 1995).
Popper, K. & Lorenz, K.
1983, *O Futuro está Aberto*, Editorial Fragmentos, Lisboa, (ed. 1990).
Porcher, Louis
1974, *A Escola Paralela*, Livros Horizonte, Lisboa, (ed. 1977).

Porter, Lynnette R.
1997, *Creating the Virtual Classroom*, John Wiley & Sons, Inc., New York.
Poster, Mark
1995, *'Postmodern Virtualities'*, em *Cyberspace, Cyberbodies, Cyberpunk*, Sage Publ., London, (ed. 2000).
Poster, Mark
1995, *A Segunda Era dos Média*, Celta Editora, Lisboa, (ed. 2000).
Postman, Neil
1992, *Tecnopolia*, Difusão Cultural, Lisboa, (ed. 1994).
Potter, W. James
1999, *On Media Violence*, Sage Publ. London.
Poulain, Jacques
1997, *'Rencontre avec Habermas'*, em *Le Monde des Livres*, Le Monde, Paris, (ed. 1997-01-10).
Pound Ezra
1918-35, *Do Caos à Ordem*, Assírio & Alvim, Lisboa, (ed. 1993).
Pound Ezra
1934, *ABC för Läsare*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund, (ed. 1966).
Pound Ezra
1941-43, *Esta é a Voz da Europa*, Hugin Editores, Lisboa, (ed. 1996).
Pradera, Alejandro
1998, *O Livro da Fotografia*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1999).
Pratt, Hugo & Manara, Milo
1984, *Verão Índio*, Meribérica/Liber, Lisboa, (ed. 1994).
Price, Stuart
1993, *Media Studies*, Longman, Essex, (ed. 1997).
Prigogine, Ilya
1984, *'Nouvelles Perspectives de la Complexité'* em *Science et Pratique de la Complexité*, em *Actas do Colóquio de Montpellier*, La Documentation Française, Paris, (ed. 1986).
Prigogine, Ilya
1988, *O Nascimento do Tempo*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1999).
Prince, Stephen
2000, *Screening Violence*, Athlone Press, London.
Propp, Vladimir
1928, *Morfologia do Conto*, Vega, Lisboa, (ed. 1992).
Pudovkin, Vsevolod I.
1928-38, *Film Technique and Film Acting*, Grove Press Inc., New York, (ed. 1970).
Quintero, A. Pizarroso
1990, *História da Propaganda*, Planeta Editora, Lisboa, (ed. 1993).
Quivy, R. & Campenhoudt, L. V.
1995, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa, (ed.1998).
Ramonet, Ignacio
1999, *A Tirania da Comunicação*, Campo das Letras, Porto.
Ranchhod, Elisabete M.
2001, *Tratamento das Línguas por Computador*, Editorial Caminho, Lisboa.

Rauly, T, Dumas de
1987, *Escolher e Utilizar os Suportes Visuais e Audiovisuais*, Coimbra Editora, Coimbra, (ed. 1992).
Rebelo, José
2000, *O Discurso do Jornal*, Editorial Notícias, Lisboa.
Rector, M. & Neiva, E.
1995, *Comunicação na Era Pós-Moderna*, Editora Vozes, Petrópolis, (ed. 1998).
Reia-Baptista, Vítor.
1987, *The Heretical Pedagogy of Luís Buñuel*, Litteraturvetenskapliga Inst. Depart. of Drama-Teater-Film, Lund University, Lund.
Reia-Baptista, Vítor.
1991, '*A Rádio, Recurso Educativo*', em *A Imprensa, a Rádio e a Televisão na Escola*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, (ed. 1995).
Reia-Baptista, Vítor.
1992a, '*Estratégias e Estruturas de Comunicação Multimedia: Implicações Pedagógicas*', em *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, Vol. I, SPCE, Braga,(ed. 1995).
Reia-Baptista, Vítor.
1992b, '*A Pedagogia da Comunicação no Ensino em Geral e na Formação de Professores em Particular*', em *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, Vol. II, SPCE, Braga,(ed. 1995).
Reia-Baptista, Vítor.
1994a, '*The Training of Teachers for the Age of Filmic Multimedia and Virtual Reality*', E. R. U., University of Wolverhampton, Wolverhampton.
Reia-Baptista, Vítor.
1994b, '*Cómo Formar a los Professores en la Sociedad de la Comunicación?*', em *Enseñar y Aprender la Actualidad con los Medios de Comunicación*, Grupo Pedagógico Andaluz, Huelva.
Reia-Baptista, Vítor.
1995a, '*El Lenguaje Cinematográfico en la Pedagogía de la Comunicación*', em *Comunicar* , nº4, G. P. A., Huelva.
Reia-Baptista, Vítor.
1995b, '*Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino*', em *Educaión y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*, Universidade Internacional de Andalucia, Huelva.
Reia-Baptista, Vítor.
1995c, '*Contributos para uma Pedagogia da Comunicação*', em *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*, I. I. E., Lisboa, (ed. 1997).
Reis, António do C.
1999, *A Imprensa do Porto Romântico (1836-1850)*, Livros Horizonte, Lisboa.
Reisz, K. & Millar, G.
1968, *The Technique of Film Editing*, Focal Press, London.
Renard, Jean-Bruno
1978, *A Banda Desenhada*, Editorial Presença, Lisboa, (ed. 1981).
Revel, Jean-François
1988, *O Conhecimento Inútil*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1989).

Ribeiro Gonçalves, Fernando
1992, '*O Papel da Investigação na Educação (A Influência do Contexto)*', em *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 5, Nº 1, I. E./Univ. do Minho, Braga.
Ribeiro Gonçalves, Fernando
1993, *A Observação da Relação Educativa No Processo Ensino-Partilha-Aprendizagen*, C.I.E./Univ. do Algarve, Faro.

Riis, Jakob A.
1987, *Social Reporter with Camera*, Lucida Pocket, Laholm.
Riis, Ulla
1991, *Skolan och Datorn*, Skolverket / Universitetet i Linköping, Linköping.
Robbe-Grillet, Alain
1961, *L'Année Derniéreà Marienbad*, Union Générale d'Éditions, Paris.
Robbe-Grillet, Alain
1963, *L'Immortelle*, Union Générale d'Éditions, Paris.
Robbe-Grillet, Alain
1986, '*Entretien avec Benoît Peeters*', em *Autour du Scénario*, Revue de l'Université de Bruxelles, 86/1-2, Bruxelles.
Robinson, David
1973, *World Cinema 1895-1980*, Eyre Methuen, London,(ed. 1981).
Rodrigues, Adriano Duarte
1979, *Filosofia e Epistemologia, II*, A Regra do Jogo, Lisboa.
Rodrigues, Adriano Duarte
1980, *A Comunicação Social*, Editorial Vega, Lisboa.
Rodrigues, Adriano Duarte
1985, '*Figuras das Máquinas Censurantes Modernas*', em *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 1, CECL/Afrontamento, Lisboa.
Rodrigues, Adriano Duarte
1990, *Estratégias da Comunicação*, Editorial Presença, Lisboa, (ed. 1997).
Rodrigues, Adriano Duarte
1994, *Comunicação e Cultura*, Editorial Presença, Lisboa, (ed. 1999).
Rodrigues, Adriano Duarte
1999, *As Técnicas da Comunicação e da Informação*, Editorial Presença, Lisboa.
Rodrigues, Adriano Duarte
2000, *Dicionário Breve da Informação e da Comunicação*, Ed. Presença, Lisboa.
Rodrigues, A. D. & Dionísio, E.
1981, *Comunicação Social e Jornalismo*, Vol. 1, A Regra do Jogo, Lisboa.
Rodríguez Illera, J. L.
1988, *Educación y Comunicación*, Ediciones Piados, Barcelona.
Roloff, Michael E.
1999, *Communication Yearbook 22*, ICA/Sage, Yhousand Oaks, CA.
Ropp, Robert S. de
1969, *Sexualiteten en Naturkraft*, Rabén & Sjögren, Stockholm, (ed. 1971).
Rosengren, Karl Erik
2000, *Communication*, Sage Publ., London.

Rosengren, K. E. & Windahl, Sven
1972, '*Mass Media Consumption as a Functional Alternative*', em *Sociology of Mass Communications*, McQuail, D. (ed.), Penguin Books, London, (ed. 1979).
Rosenstone, Robert A.
1995, *Visions of the Past*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
Roth-Lindberg, Ö. & Norström, B.
1975, *Myternas Marknad*, AWE/Gebers, Stockholm.
Rousseau, Jean-Jacques
1762a, *O Contrato Social*, Publ. Europa-América, Lisboa, (ed. 1989).
Rousseau, Jean-Jacques
1762b, *Émile ou de l'éducation*, (texto electrónico) em http://gallica.bnf.fr/Fonds_Frantext/T0101487.htm
Rousseau, Jean-Jacques
1778 – (póstuma, 1817), *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, Editorial Estampa, Lisboa, (ed. 1991).
Rowling, J. K.
1997, *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, Presença, Lisboa, (ed. 1999).
Rowntree, Derek
1982, *Educational Technology in Curriculum Development*, Harper & Row Publishers, London.
Rubbens, F. M.
1965, *Ensino Programado e Estudo da sua Didática*, Livros Horizonte, Lisboa, (ed. 1971).
Ruddock, Andy
2001, *Understanding Audiences, Theory and Method*, Sage Publ., London.
Russell, Bertrand
1912, *The Problems of Philosophy*, Oxford University Press, New York, (ed. 1982).
Russell, Bertrand
1959, *On Translation*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
Rydén, Per
1981, *Vår dagliga Läsning: Den Svenska Dagspressens Genrer och Historia*, Norsedt, Stockholm.
Sadoul, Georges
1949, *Histoire du Cinéma Mondial*, Flammarion, Paris, (ed. 1979).
Salgado, Claudio G.
2000, 'Los Documentalistas', em *Revista Wayruro, Comunicación Popular*, Jujuy, http://www.geocities.com/wayru.geo/enero-primuchi.html, (ed. 2001).
Salkeld, Audrey
1996, *A Portrait of Leni Riefenstahl*, Pimlico, London, (ed. 1997).
Sanchez, Rafael C.
1970, *El Montaje Cinematográfico Arte de Movimiento*, Editorial Pomaire, Barcelona, (ed. 1976).
Sands, Frederick & Broman, Sven
1979, *The Divine Garbo*, Grosset & Dunlap, New York.

Santos, A. Videira
1991, *Para a História do Cinema em Portugal*, Cinemateca Portuguesa, Lisboa.
Santos, Horácio
2001, *As Tecnologias de Informação na Formação Contínua de Professores*, Ministério da Educação, Lisboa.
Santos, Isabel R.
1998, *Terminologia do Audiovisual*, CENTED/Universidade Aberta, Lisboa.
Santos, João A.
2000, *Homo Zappiens, O Feitiço da Televisão*, Editorial Notícias, Lisboa.
Santos, Rogério
1998, *Os Novos Media e o Espaço Público*, Gradiva, Lisboa.
Saperas, Enric
1987, *Os Efeitos Cognitivos da Comunicação de Massas*, Edições ASA, Porto, (ed. 1993).
Sargeant, Jack
1995, *The Cinema of Transgression*, Creation Books, London, (ed. 1999).
Sargeant, Jack
1997, *Naked Lens, Beat Cinema*, Creation Books, London.
Sargeant, Jack
1999, *Cinema Contra Cinema*, Fringecore, Berchem.
Sargeant, Jack
1999, *Lost Highways, Road Movies*, Creation Books, London.
Sartori, Giovanni
1997, *Homo Videns, Televisão e Pós-Pensamento*, Terramar, Lisboa, (ed. 2000).
Sartre, Jean-Paul
1964, *Qu'est-ce que la Littérature?*, Gallimard, Paris.
Saussure, Ferdinand de
1916a, *Kurs i Allmän Linguistik*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund, (ed. 1970)
Saussure, Ferdinand de
1916b, Curso de Linguística Geral, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1992).
Saussure, Ferdinand de
1916c, *Cours de Linguistique Générale*, Payot & Rivages, Paris, (ed. 1995).
Schaller, Klaus
1987, *Pädagogik der Kommunikation*, Richarz Verlag, Sank Augustin..
Schaller, Klaus
1996, '*«Pädagogik der Kommunikation» und die Neue Informationstechnologie*', em *Comenius – Jahrbuch*, nº4, 1996, Academia Verlag, Düsseldorf.
Scharf, Aaron
1968, *Art and Photography*, Penguin Books, Middlesex, (ed. 1979).
Schatz, Thomas
1976, *Hollywood Film Genre as Ritual: A Theoretical and Methodological Inquiry*, University Microfilms International, Ann Arbor, Mich., (ed. 1981).

Schatz, Thomas
1993, '*The New Hollywood*', em *Film Theory Goes to the Movies*, Routledge, London.
Schirato, T. & Yell, S.
2000, *Communication and Culture*, Sage Publ., London.
Schramm, Wilbur
1954, '*How Communication Works*' em *The Process and Effects of Mass Communication*, University of Illinois Press, Urbana.
Segerstad, Peder H. af
1982, *Information och Kommunikation*, Hallgren & Fallgren Studieförlag, Uppsala.
Seguin, Jean-Claude
1994, *Historia del Cine Español*, Acento Editorial, Madrid, (ed. 1995).
Seixo, Maria Alzira
1979, *Análise Semiológica do Texto Fílmico*, Arcádia, Lisboa.
Seixo, Maria Alzira
1986, *Semiologia da Música*, Vega Universidade, Lisboa.
Semedo, Fernando
1988, *Parasitas de Deus, As Novas Seitas*, Editorial Caminho, Lisboa.
Serna, M. Cebrián & Cabero, Julio
1997, *EDUTEC: Criación de Materiales para la Innovación educativa con Nuevas Tecnologías*, ICE/Universidade de Málaga, Málaga, (ed. 1998).
Seyer, Philip
1991, *Understanding Hypertext, Concepts and Applications*, McGraw-Hill, Boston.
Sfez, Lucien
1990, *Crítica da Comunicação*, Inst. Piaget, Lisboa, (ed. 1994).
Shannon, Claude E. & Weaver, Warren
1949, *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, Urbana (ed. 1963).
Skinner, B. Frederic
1971, *Para além da Liberdade e da Dignidade*, Edições 70, Lisboa, (ed. 2000).
Skinner, Quentin
1985, *As Ciências Humanas e os seus Grandes Pensadores*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1992).
Silva, Agostinho da
1957-68, *Ensaios sobre a Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*, âncora Editora, Lisboa, (ed. 2000).
Silva, Armando
1996, *Vídeo Educativo, da Produção à Educação*, Asa Editora, Porto.
Silva, Bento Duarte da
1998, *Educação e Comunicação*, CEEP/IEP, Univ. do Minho, Braga
Silva, Francisco
1998, *Narrativa Nova*, Editorial Caminho, Lisboa.
Silveira, C. & Nunes, A.
2000, *Justiça, Comunicação Social e Poder*, Livros Horizonte, Lisboa.

Silverstone, Roger
1999, *Why Study the Media?*, Sage Publ., London.
Singer, Dorothy. G. & Singer, Jerome L.
2001, *Handbook of Children and the Media*, Sage Publ. London.
Singer, Peter
1979, *Practical Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge, (ed. 1980).
Sjölander, T. & Hedlund, O.
1971, *Garbo*, Askild & Kärnekull, Stockholm.
Small, Robin
2001, *A Hundred Years of Phenomenology*, Ashgate, Hampshire.
Smith, Paul
1989, '*Pedagogy and the Popular-Cultural-Commodity-Text*', em *Popular Culture, Schooling and Everiday Life*, Bergin & Garvey, New York.
Smoker, Barabara
1973, *Humanism*, National secular Society, London, (ed. 1984).
Sneum, Jan
1993, *Bonniers Rock Lexikon*, Bonnier Alba, Köpenhamn.
Soares, I. & Puntel, J.
1983, *Direitos Humanos: um Desafio à Comunicação*, Paulinas, São Paulo.
Soete, Luc
1997, '*Perspectivas Mundiais: a Tecnologia face aos Desafios Planetários*', em *As Tecnologias do Século XXI*, OECD/GEPE, Lisboa, (ed. 2000).
Sontag, Susan
1969, '*Carta da Suécia*' em *Suécia Mito ou Realidade*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1970).
Sontag, Susan
1973, *On Photography*, Penguin Books, New York, (ed.1979)
Sophocle
(468-406, B.C.), *Théatre Complet*, Garnier-Flammarion, Paris, (ed. 1964).
Sorlin, Pierre
1980, *The Film in History*, Basil Blackwell Books, Oxford.
1994, *Mass Media*, Celta Editora, Lisboa, (ed. 1997).
Sougez, Marie-Loup
1996, *História da Fotografia*, Dinalivro, Lisboa, (ed. 2001).
Souriau, Étienne
1950, *Les Deux-Cent-Mille Situations Dramatiques*, Flammarion, Paris, (ed. 1970).
Sousa, Ivo D.
1999, *O Lado Negro da Internet*, FCA-Editora, Lisboa.
Sousa Santos, Boaventura de
1987, *Um Discurso sobre as Ciências*, Edições Afrontamento, Porto, (ed. 1999).
Sousa Santos, Boaventura de
1995, *Porque é tão Difícil Contruir uma Teoria Crítica?*, em *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 28, CECL/Relógio D'Água, Lisboa, (ed. 2000).
Stanislavski, Konstantin
1936, *A Preparação do Actor*, Arcádia, Lisboa, (ed. 1979).

Steichen, Edward
1955, *The Family of Man, The Museum of Modern Art*, New York, (ed. 1997).
Steinem, Gloria
1986, *Marilyn*, Victor Gollancz Ldt., London, (ed. 1992).
Stephenson, R. & Debrix, J. R.
1965, *The Cinema as Art*, Penguin Books, London, (ed. 1976).
Stenberg, U. & Säverman, O.
1973, *Maktens Objektiv*, Alqvist & Wiksell, Stockholm.
Stern, D. A.
1999, *O Projecto Blair Witch*, Publ. Europa-América, Lisboa.
Stewart, Ian
1989, *Juega Dios a los Dados? La Nyeva matemática del Caos*, Grijalbo Mondadori, Barcelona, (ed. 1996).
Storey, John
1993, *An Introduction to Cultural Theory and Popular Culture*, Prentice Hall, London.
Storey, John
1996, *Cultural Studies and the Study of Popular Culture: Theories and Methods*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
Stott, Wylliam
1973, *Documentary Expression and Thirties America*, Oxford Univiversity Press, New York, (ed. 1976).
Straubhaar, Joseph
1982, '*The Development of the Telenovela as the Pre-Eminent Form of Popular Culture in Brazil*' em *Studies in Latin American Popular Culture*, University of Minnesota, Minneapolis.
Strömholm, Christer
1967, *Poste Restante*, Norstedt & Söners Förlag, Stockholm.
Sundgren, Nils Petter
1972, *På Bio Söder om Sahara*, Pan/Norstedts, Stockholm.
Svenning, C. & Svenning, M.
1982, *Massmedia som Fostrare*, LiberFörlag, Lund.
Symes, Benjamin
1995, *'Marshall McLuhan's «Global Village»'*, em *The Media and Communication Studies Site*, http://www.aber.ac.uk/media/Students/bas9401.html, (ed. 2001).
Szarkowski,
1978, *Mirrors and Windows*, Museum of Modern Art, New York
Tardy, Michel
1966, *Le Professeur et les Images*, Presses Univ. de France, Paris, (ed. 1973).
Tausk, Petr
1980, *Photography in the 20th Century*, Focal Press, London.
Teilhard de Chardin, Pierre
1947, *O Fenómeno Humano*, Livraria Tavares Martins, Porto, (ed. 1970).
Terrero, José M.
1986, *Comunicação Grupal Libertadora*, Paulinas, (ed. 1988).

Tester, Keith
1994, *Media, Culture and Morality*, Routledge, London.
Teves, Vasco Hogan
1998, *História da Televisão em Portugal 1955-79*, 1ºVol., TV Guia Editora, Lisboa.
Therborn, Göran
1968, '*Från det Kalla Kriget till Vietnamkriget*', em *Zenit*, nº 3, Zenit Tidskriften, Stockholm.
Therborn, Göran
1973a, *Vad är Bra Värderingar Värda?*, Bo Cavefors Bokförlag, Lund.
Therborn, Göran
1973b, '*Social Practice, Social Action,Social Magic*', em *Acta Sociologica*, Vol. 16, nº 3, Munksgaards Förlag, Köpenhamn.
Thody, Philip
1995, *Le Franglais*, Athlone Press, London.
1997, *Don't do it, A Dictionary of the Forbidden*, Athlone Press, London.
Thomas, Alan
1978, *The Expanding Eye, Phtography and the Nineteenth-Century Mind*, Croom Helm, London.
Thomas, David
1991, '*Old Rituals for New Space*', em *Cyberspace, First Steps*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, (ed. 1993).
Thompson, Roy
1993, *Grammar of the Edit*, Focal Press, London, (ed. 1995).
Tisseron, Serge
2000, *Enfants sous Influence*, Armand Collin, Paris.
Titscher, S. & Meyer, M.
2000, *Methods of Text and Discourse Analysis*, Sage Publ., London.
Toeplitz, Jerzy
1973, *Hollywood and After*, G. Allen & Unwin Ltd, London, (ed. 1974).
Toffler, Alvin
1980, *A Terceira Vaga*, Livros do Brasil, Lisboa, (ed. 1999).
Torgal, Luís Reis
2000, *O Cinema sob o Olhar de Salazar*, Círculo de Leitores, Lisboa.
Tornabene, Francesco
1990, *Federico Fellini*, Benedikt TaschenVerlag, Berlin.
Torres, Eduardo Cintra
1994-98, *Ler Televisão*, Celta Editora, Lisboa, (ed. 1998).
Trachtman, Paul
1984, *The Old West: The Gunfighters*, Time-Life Books, Amsterdam.
Traquina, Nelson
1995, '*A Redescoberta do Poder do Jornalismo*', em *O Poder no Jornalismo*, Minerva, Coimbra, (ed. 2000).
Traquina, Nelson
1997, *Big Show Media*, Editorial Notícias, Lisboa.
Traquina, Nelson
2000, *O Poder do Jornalismo*, Minerva, Coimbra.

Trindade, Rocha
1987, '*O Impacto dos Modernos Mass Media na Escola*', em *Os Mass Media e a Escola*, em GEP/Min. Educ., Lisboa.
Trindade, Rocha
1988, *Novas Tecnologias no Ensino e na Educação*, GEP/Min. Educ., Lisboa.
Trindade, Rocha
1990, *Introdução à Comunicação Educacional*, Universidade Aberta, Lisboa.
Truffaut, François
1966, *Hitchcock, Diálogo com Truffaut*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1987).
Truffaut, François
1967, *Dagbok med Fahrenheit 451*, Pan/Nordsedts, Stockholm.
Tudor, Andrew
1974a, *Theories of Film*, Secker & Warburg, London.
Tudor, Andrew
1974b, *Teorias do Cinema*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1985).
Tudor, Andrew
1974c, *Image and Influence*, George Allen & Unwin Ltd, London.
Tyler, Parker
1947, *Magic and Myth of the Movies*, Secker & Warburg, London, (ed. 1971).
Übersfeld, Anne
1977, *Lire le Théâtre*, Éditions Sociales, Paris.
Vacher, Jeanne-Martine
1998, Sur la Route de Jannis Joplin, Éditions du Seuil, Paris.
Van Dijk, Jan
1999, *The Network Society*, Sage Publ., London.
Van Dijk, Teun A.
1998, '*Opinions and Ideologies in the Press*', em Approaches to Media Discourse, Blackwell, Oxford.
Vasseur, Frédéric
1992, *Les Médias du Futur*, Presses Universitaires de France, Paris.
Ventós, Xavier R. De
1974, *La Estética y sus Herejías*, Editorial Anagrama, Barcelona, (ed. 1980).
Vieira, Helena
2000, *A Comunicação na Sala de Aula*, Editorial Presença, Lisboa.
Vigotsky, Lev S.
1930-1935, *A Formação Social da Mente*, Martins Fontes, S. Paulo, (ed. 1998).
Vigotsky, Lev S.
1934, *Pensamento e Linguagem*, Martins Fontes, S.Paulo, (ed. 1999).
Vigotsky, Lev S.
1934-1935, '*Aprendizagem e Desenvovlvimento Intelectual em Idade Escolar*', em *Psicologia e Pedagogia I*, Editorial Estampa, Lisboa, (ed. 1991).
Villegas, M. López
1998, *Sade y Buñuel*, IET/ Gov. Aragon, Zaragoza.
Virilio, Paul
1990, *Polar Inertia*, Sage Publ., London, (ed. 2000).
Virilio, Paul
1995, *A Velocidade de Libertação*, Relógio d'Água, Lisboa, (ed. 2000).

Vitebsky, Piers
1995, *O Xamã*, Círculo de Leitores, Lisboa, (ed. 1996).
Von Arnim, Gabrielle
1978, *Seeing the Real New York*, Barron's, New York, (ed. 1981).
Vronskaya, Jeanne
1972, *Young Soviet Film Makers*, George Allen & Unwin, London.
Waldekranz, Rune
1976, *Så Föddes Filmen*, Pan/Nordstedts, Stockholm.
Wallack, L. & Woodruff, K.
1999, *News for a Change*, Sage Publ. Thousand Oaks, CA.
Ward, John L.
1970, *The Criticism of Photography Art*, University Presses of Florida, Gainesville, (ed. 1978).
Warhol, Andy
1975, *From A to B and Back Again*, Cassell/Dempsey, London.
Warnock, Mary
1965, *Sartres Filosofi*, Rabén & Sjögren, Stockholm, (ed. 1966).
Watzlawick, Paul
1976, *La Réalité de la Réalité*, Éditions du Seuil, Paris, (ed. 1978).
Webb, Charles
1963, *The Graduate*, Penguin Books, London (ed. 1988).
Weimann, Gabriel
2000, *Communicating Unreality*, Sage Publ., London.
Weir, Hugh
1922, '*The Story of the Motion Picture*', em *McClure's* , Vol. 54, November, International Publications, Boston.
Wells, H. G.
1897, *O Homem Invisível*, Vega, Lisboa, (ed.1983).
Wells, H. G.
1898, *The War of the Worlds*, Osford University Press, Hong Kong, (ed. 1986).
Wenders, Wim
1986, *Emotion Pictures*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1989).
White, Hayden
1973, *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*, Johns Hopkins University Press, Baltimore (ed. 1979).
White, Minor
1963, '*Equivalence: The Perennial Trend*', em Lyons, N., *Photographers on Photography*, Prentice-Hall, Englewood, New Jersey, (ed. 1966).
White, Minor & Zakia, R. & Lorenz, P.
1976, *The New Zone System Manual*, Morgan & Morgan, New Yoyk, (ed. 1978).
Wieten, J. & Murdock, G.
2000, *Television Across Europe, A Comparative Introduction*, Sage Publ., London.
Will, Nicolas
1976, *Essai sur la Presse et le Capital*, Union Générale d'Éditions, Paris.
Williams, Raymond
1962, *Communications*, Penguin Books, Harmondsworth, (rev. 1966, ed. 1973).

Williams, Raymond
1966, *Culture and Society*, Penguin Books, Harmondsworth.
Wilson, George
1986, '*Morals for Method*', em *Philosophy and Film*, Routledge, New York, (ed. 1995).
Windahl, Sven & McQuail, Denis
1978, *Kommunikationsmodeller*, Studentlitteratur, Lund.
Winkin, Yves
1996, *Anthropologie de la Communication*, DeBoeck Université, Bruxelles.
Winick, M. & Winick. C.
1979, *The Television Experience: what children see*, Sage Publ., London.
Winston, Brian
1986, *Misunderstanding Media*, Routledge & Kegan Paul, London.
Winston, Brian
1995, *Claiming the Real*, British Film Institute, London.
Winston, Brian
1996, *Technologies of Seeing*, BFI, London.
Winston, Brian
1998, *Media, Technology and Society*, Routledge, London, (ed. 2000).
Winston, Brian
2000, *Lies, Damn Lies and Documentaries*, BFI, London.
Wise, Harry A.
1939, *Motion Pictures as an Aid in Teaching American History*, Yale University Press, New Haven.
Wittgenstein, Ludwig
1914-51, *Cultura e Valor*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1996).
Wittgenstein, Ludwig
1921, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Routledge, London, (ed. 1995).
Wittgenstein, Ludwig
1950-51, *Anotações Sobre as Cores*, Edições 70, Lisboa, (ed. 1996).
Wolf, Mauro
1985, *Teorias da Comunicação*, Editorial Presença, Lisboa, (ed. 1999).
Wolf, Mauro
1992, *Los Efectos Sociales de Los Media*, Ediciones Piados, Barcelona, (ed. 1994).
Wollen, Peter
1969, *Signs and Meaning in the Cinema*, Secker & Warburg, London, (ed. 1974).
Wolton, Dominique
1990, *Elogio do Grande Público*, Edições Asa, Porto, (ed. 1994).
Wolton, Dominique
1999, *E Depois da Internet?*, Difel, Lisboa, (ed. 2000).
Wood, Robin
1986, *Hollywood from Vietnam to Reagan*, Columbia University Press, New York.
Woodrow, Alain
1991, *Informação, Manipulação*, Publ. D. Quixote, Lisboa, (ed. 1996).

Woodrow, Alain
1996, *Os Meios de Comunicação, Quarto Poder ou Quinta Coluna?*, Publ. D. Quixote, Lisboa.
Wright, Will
1975, *Sixguns and Society, A Structural Study of the Western*, University of California Press, Berkeley, (ed. 1977).
Wyman, Sarah L.
1993, *Como Responder à Diversidade Cultural dos Alunos*, Asa, Porto.
Wyn, Michel
1976, *Le Cinéma et ses Techniques*, Éd. Techniques Européennes, Paris, (ed. 1979).
Zankov, L. V.
1957, '*Combinações de Meios Verbais e Visuais no Ensino*', em *Psicologia e Pedagogia II*, Editorial Estampa, Lisboa, (ed. 1991).

PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS, COLECTÂNEAS E SÍTIOS ELECTRÓNICOS

(artigos de autores não referenciados)

80-Tal, nº 32-33, 1989, Föreningen Pomona, Stockholm.
AACS, Informação, nºs 22-23, 1998, Alta Autoridade para a Comunicação Social, Lisboa.
AACS, Os Portugueses e a Violência na Comunicação Social, Alta Autoridade para a Comunicação Social, 1993, Lisboa.
AACS, A Violência nos Meios de Comunicação Social, AACS, 1993-95, Lisboa.
AACS, Avaliação da Violência na Televisão Portuguesa, AACS, 2000, Lisboa.
Aktuell Fotografi, 1978-80, Helsingborg.
American Cinematographer, Vol. 60-62, 1979-81, A.S.C., Hollywood.
American Film, Vol. VI-VII, 1981-82, American Film Institute, New York.
APA, Public Affairs, http://www.apa.org/pubinfo/violence.html , 2001, Washington.
Arte 7, nº6 de 1993, Terramar, Lisboa.
Arts Council, 1982, *In The Image Of Man*, Arts Council of Great Britain, London.
Atrator Estranho, Linguagens e Tecnologia, nº 23, 1996, NTC / Comunicação & Cultura, Escla de Comunucação e Artes, Universidade de S. Paulo.
Bildande Bild, 1990/91, Kulturen, Lund.
Body & Society, Vol. 3, nºs 1-4, 1997, Nottingham Trent Univ./ Sage Publ., Nottingham.
Brasil Cinema, nº 2 de 1968, INC, Rio de Janeiro.
Cadernos de Cinema, nºs 4; 6; 7; 9, 1969-70, Publ. D. Quixote, Lisboa.
Cadernos do Noroeste, Sociedade e Cultura 1, Vol. 13, 2000, ICS, Univ. do Minho, Braga.
Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. LIV, de Jan/Jun. de 1973, P.U.F., Paris.
Cahiers du Cinéma, nºs 520-563, 1998-2001, Éd. Cahiers du Cinéma, Paris.
Camera Art, Lunds Konsthall, Jan./Fev., 1975, Lund
Cartas Avulsas, nº 10, 1997, '*Ética da Publicidade*', Ed. Paulinas, S. Paulo.
Cinema, nºs 2-10, 1982-86, Fed. Port. Cineclubes, Porto.

Cognitive Science, Vol. 21, nºs 1-4, 1997, CSS/Ablex Publ., Greenwich, Connecticut.
Communal Plural, Journal of Transnational & Crosscultural Studies, Vol. 6, nº 2, 1998, Carfax, Oxford.
Communication Research, Vol. 27, nº 1-6, 2000, Sage Publ., Thousand Oaks, CA.
(The) Communication Review, Vol. 1, nºs 1-4, 1995-96, Gordon & Breach, Amsterdam.
Communication Theory, Vol. 5-10, 1995-2000, ICA / Guilford Publ., Austin.
Communications,nº 2, 1962 ; nº 10, 1967 ; nº 17, 1971 ; nº 23, 1975, EHE/ Seuil, Paris.
Comunicação e Sociedade, nº1, 1999, Inst. de Ciênc. Sociais, Univ. do Minho, Braga.
Comunicação & Sociedade, nº 3,1980; nº 21; nºs 25; 26, 1996; nº 32, 1999, Inst. Met. de Ens. Sup./Cotez Editora, S. Paulo.
Comunicar, nºs 4-17, 1995-2001, Grupo Pedagógico Andaluz-Comunicar, Huelva.
Context, European Education Magazine, nº 25, 2001, AEDE/ATEE, Beek-Ubergen.
Continuum: Journal of Media & Cultural Studies, Vol. 12-15, 1998-2001, Carfax, Oxford.
Crónica Feminina, nºs de 1967, Aguiar & Dias, Lisboa.
Cultural Values, Vol. 3, nº 4, 1999, Blackell Publ., Oxford.
Diário de Lisboa, nºs de Maio de 1977; 24/4/89, Lisboa.
Diário de Notícias, nºs de Maio de 1977; 6/6/2000; 12/9-; 31/10/2001, Lisboa.
(El) Diario en la Escuela, nºs 9; 10; 11, de 1994-95, ADIRA, Cachabuco, Arg.
(El) Diario en la Escuela, Actas, VII Congr.,1993, Santiago del Estero, Arg.
Diário Popular, nºs de Maio de 1977, Lisboa.
Educação Indivíduo Sociedade, nº2 de 2001, Univers. do Algarve, Faro.
Educational Media International, Vol. 33-34, 1996-97, ICEM / Kogan Page, London.
Educational Media International, Vol. 35-37, 1998-2000, ICEM / Routledge, London.
Educational Research, Vol. 42, nº 1, 2000, NFER/Routledge, London.
Educational Review, Vol. 49, nº3, 1997, Carfax, Oxford.
ELO, Estudos de Literatura Oral, nºs 4-5, de 1998/99, Universidade do Algarve, Faro.
Emergences, Journal of Media & Composite Cultures, Vol. 9, 1999, Carfax, Oxford.
Ética da Publicidade, 1997, Pontif. Cons. Comunicações Sociais, Paulinas, S. Paulo.
Euro-Movies, nº 87 de Novembro de 2001, Herald Publicaciones, Madrid.
European Journal of Communication, Vol. 14-16, 1999-2001, Sage Publ. London.
European Journal of Cultural Studies, Vol. 1-4, 1998-2000, Sage Publ. London.
European Journal of Parapsychology, Vol 15, 2000, University of Gothenburg, em http://www.psy.gu.se/ejp.htm
European Journal of Teacher Education, Vol. 23-24, 2000-01, ATEE/Carfax, London.
Europian Multimedia Yearbook, 1993, Interactive Multimedia Publications, London.
Expresso, nºs de Maio de 1977, Lisboa.
Expresso, Revista, nºs, de 5/8/1995; 29/1/83, Lisboa.
Feminist Media Studies, Vol. 1, nº 1, 2001, Routledge, London.
Film, 71/72, National Society of Film Critics, Simon & Schuster, New York.
Film Culture, nº 58-59-60, de 1974, New York.
Film & TV, nºs 1-32, 1974-1982, FilmCentrum, Stockholm.
Film &TV Technical Terms, 1983, Nordic Film /TV Association, Proprius, Stockholm.
(Le) Film Sovietique, nºs 325-336, 1984-85, Sovexportfilm, Moscou.
Folha de S. Paulo, 7/10/1996, S. Paulo.
Fotografia e Cinema, 73/74; 74/75, Tecnigrafe, Lisboa.
Fotografiska Museet, Fotografer: Eson, 1976, Stockholm.

Fotografiska Museet, Fotografer: Heilborn, Järlås, *Sundgren, Wahlberg*, 1977, Stockholm.
Fotografiska Museet, Fotografer: Götlin, Riwkin, Sandel, 1977/78, Stockholm.
Fotografisk Årsbok 71, de 1971, Norstedt & Söners Förlag, Stockholm.
French Popular Imagery, Março/Maio, 1974, Hayward Gallery, London.
Fundação da Descobertas, 1996, *A Magia da Imagem*, F. D. / Museu Nacional do Cinema de Turim / Cinemateca Portuguesa, Lisboa.
Grande Ilusão, nº 13-14, de 1991-92, Porto.
Guia de Audiencias de Medios Panel Sur, nº4, Nov. 1994, Granada.
Historical Journal of Film, Radio and Televisión, Vol. 19-21, 1999-2001, Carfax, Oxford.
Human Communication Research, Vol.22-27, 1995-2001, ICA/Oxford Univ. Press, Austin.
ICA Newsletter, Vol. 24-28, 1996-2000, Intern. Communication Association, Austin.
(The) Image Bank, nº9, 1989, TIB Inc., New York.
Infocom, 2001, Ciências da Comunicação e da Informação, Universidade do Algarve - ESE, http://www.infocom.web.pt/artigos.
Infomediary, Vol. 4-5, 1990-91, IOS Press, Amsterdam
International Communication Association, Confer.Progr., 46-48, 1996-98, ICA, Austin.
International Journal of Cultural Studies, Vol. 2, 1-3, 1999, Sage Publ., London.
International Journal of Science Education, Vol.18-20,1996-98, Taylor & Francis, London.
Investigación y Ciencia, nº302, Novembro de 2001, S.A.Inc./Prensa Científica, Barcelona.
IVAM, Tierra Sin Pan, Luis Buñyel y los Nuevos Caminos de las Vanguardias, Institut Valencia d'Art Modern, Valencia, 1999.
JL jornal de letras, artes e ideias, nºs 2/3/1987; 18/4/1989, Publ. Projornal, Lisboa.
Janus, 1997; 2001, Público/UAL, Lisboa.
Jornalismo e Jornalistas, nºs 1-2, 2000; 8, 2001, Clube de Jornalistas, Lisboa.
Journal of Beliefs & Values, Vol. 18-20, 1997-99, Carfax, Oxford.
Journal of Communication, Vol. 45-Vol.50, 1995-2000, ICA / Oxford Univ. Press, Austin.
Journal of Philosophy of Education, Vol. 30, nº 2, 1996, Blackwell Publ., Oxford.
Journal of Science Education & Technology, Vol. 6, nº2, 1997, Plenum Press, New York.
Journal of Sociolinguistics, Vol. 3, nº 4, 1999, Blackwell Publ., Oxford.
Journal of Youth Studies, Vol. 1, nº 1, 1998, Carfax, Oxford.
Journalism, Theory, Practice and Criticism, Vol. 1, nºs 1-3, 2000, Sage Publ., London.
Kamera 81, de 1981, Beng Forsbergs Förlag, Malmö.
La Recherche au Clemi, Évaluation des Pratiques en Éducation aux Médias (1994-1996), 1999, CLEMI, Paris.
Le Monde Diplomatique, 1988, '*La Communcation Victime des Marchands*', Paris.
Leopoldianum, Revista de Estudos e Comunicações, nºs 1; 3, 1998, Univ. Católica de Santos / Matiz Comunicação, S. Paulo.
Les Actes du Clemi, L'Image d'Information à L'École, 1997, CLEMI, Paris.
Les Rapports du Clemi, 1998-99, CLEMI, Paris.
Les Temps Modernes, nº329, Dezembro, 1973, T.M., Paris.

Louisiana Revy, nº 3, Nov. 1968; nº 1, Aug. 1978, Louisiana Museum, Humlebæk.
Lärarnas Tidning, nº 15 de 2001, Lärarförbundet, Stockholm.
Lärarnas Tidning, nº 9 de 2001, Research Pages on '*Web Journalism for Teachers*', http://www.jmk.su.se/global01/lararna/research/index.htm
Media, Culture & Society, Vol. 21-23, 1999-2001, Sage Publ., London.
Media History, Vol. 4-7,1998-2001, Carfax, Oxford.
Media Literacy Review, Vol. 1, nº2, Fall/Winter, 2001, Media Literacy Online Project, University of Oregon, http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/home/index.html
(A) Memória do Cinema, Anuário Cinematográfico, 1985, Quarteto, Lisboa
MIT, Comparative Media Studies, 2001, MIT, Cambridge, Mass., http://web.mit.edu/cms/
Multimedia i Utbildning, 1996, Skolverket/Liber, Stockholm.
Mundo da Canção, nºs 1-26 de 1969-72, Tipografia Aliança, Porto.
New Media & Society, Vol. 1-3, 1999-2001, Sage Publ. Thousand Oaks, CA.
New Musical Express, nºs 1960-1970, UK, em http://www.nme.co.uk e http://www.skidmore.edu/~gthompso/britrock/60brchro/60brch60.html
New York Times, 25/10/1998, New York.
Noesis, nº30, Março/Junho, 1994, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
OrdFront Magasin, nºs, 10-12, 1999; 4-8, 2000, Föreningen Ordfront Tidskr., Stockholm.
Oxford Review of Education, Vol. 23, nº 4, 1997, Carfax, Oxford.
Photo Abum, nº 31, Mai, 1975, U.E.M., Paris
Photography Annual, 1959-1961, Ziff-Davies Publishing Comp., New York.
PixelBit, Revista de Medios y Educación, nºs 1-2;1994; 4-5, 1995; 8, 1997, SAV, Universidad de Sevilla.
Plateia, nºs de 1967, Aguiar & Dias, Lisboa.
Pop-Comm, Spring 1999, Popular Communication Division, ICA, Austin.
Posters of the Revolution, May 68, on *BURN*, University of California Student Department/Groundwork Collective, La Jolla, CA, http://burn.ucsd.edu/paristab.htm
Projecto Axé, 1998a, *Direitos Humanos, Colectânea de Textos*, Bahía
Projecto Axé, 1998b, *Acções Complementares à Escola*, Bahía.
Psicanálise e Cinema, Comunicação/2, Novembro de 1984, Relógio d'Água, Lisboa.
Público, nºs de 20/2/1995; 29/3-, 8/4/1999; 5/5-, 20/10/2000; 15-, 18/7-, 12/9-, 1/11/2001, Lisboa.
(The) Quarterly Journal of Speech, Vol.46,-2,1960, National Communic. Ass. Washington.
Relatório Europeu sobre a Qualidade da Educação Escolar, 2000, U.E., http://europa.eu.int/comm/education/indic/rapinpt.pdf
Research Papers in Education, Vol. 15, nº1, 2000, Routledge, London.
Revista de Comunicação e Linguagens, nº1, 1985, CECL/Afrontamento; nº 23, 1996, CECL/Cosmos; nºs 27, 28, 2000, CECL/Relógio d'Água, Lisboa.
Revista de Educação, Vol. VI-X, 1996-2001, Dep. Educ. Fac. Ciênc. Univ. Lisboa.
Revista de Humanidades e Tecnologias, nº2, 1999, Univ. Lusófona, Lisboa.
Revue d'Esthétique, nº 30 de 1996, Éditions Jean Michel Place, Toulouse.
Revue d'Esthétique, Cinéma, nº especial, Éditions Klincksieck, Paris.

Revue de l'Université de Bruxelles, nº 1-2, 1986, Bruxelles.
Revue Française de Sociologie, Vol. XIV, nº2, de Abril/Junho, C.E.S., Paris.
Rolling Stone, nºs 1968-70, New York.
Television & New Media, Vol. 1, nºs 1-2, 2000, Sage Publ. Thousand Oaks, CA.
Theory, Culture & Society, Vol. 14, nºs 1-4, 1997, Sage Publ., London.
Salut Les Copains!, nºs 1962-1976, S.L.C., Paris.
Secuencias, nº1 de 1994, Univ. Aut. de Madrid.
Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 41 (3-4), Sept./Dec., Carfax, Oxford.
Science Communication, Vol. 21-22, 2000 Sage Publ. Thousand Oaks, CA.
Scientific American, 1998-2001, S.A.Inc., New York.
Screen, Vol. 24, nº3, Osford University Press, U.K.
Sight & Sound, Dec. 1999, British Film Institute, U.K.
Skira Art Annuel, nº 1, 1975, *Art Actuel*, Éditions d'Art Albert Skira, Genève.
Social Semiotics, Vol. 7-8, 1997-1998, Carfax, Oxford.
(A) Sociedade de Informação, 1996, Comissão Europeia, Dir.G. Inf.Com., Luxemburgo.
Special Effects, 1974, Petersen's Photo Publishing Group, Los Angeles.
Studies in Higher Education, Vol. 21, nº 3, 1996, SRHE / Carfax, London.
Suture, The Arts Journal, Vol. 1, 1998, Creation Books, London.
Swedish Films, 1991, SFI, Stockholm.
Tarbiya, Revista de Ciencias de Educación, nºs 6-8,1994; nº11,1995, ICE, Universidad Autónoma de Madrid.
Teachers and Teaching, Vol. 6, nº 2, 2000, Int. St. Ass. T. T. / Carfax, London.
Technology Review, Vol 102, nºs 3-6, 1999, Vol.103, 1-3, 2001, MIT, Cambridge, MA.
Tendências, Audiovisual-Telecomunicações -Multimedia, nº 1, 1996, A. P. D. C., Lisboa.
Tidbingen VI, nº 3, 1/2/2001, AB Tidningen VI, Stockholm.
Time-Life Library of Photography, The Great Themes,1970, Netherlands, (ed. 1978).
Time-Life Library of Photography, Frontiers of Photography,1970, Netherlands, (ed. 1979).
Time-Life Library of Photography, The Great Themes,1970, Netherlands, (ed. 1978).
Time-Life Library of Photography,DocumentaryPhotography,1970, Netherlands,(ed. 1976).
Time-Life Library of Photography, Great Photographers,1971, Netherlands, (ed. 1973).
Trabalhos de Antropologia e de Etnologia, Vol. 40 (1-2) de 2000, S.P.A.E., Porto.
Vértice, nº 259, de Abril de 1965, Coimbra.
Vida Mundial, nº1630, de 4/9/70, e nº1762 de 16/3/73, Soc. Nac. de Tipogr., Lisboa.
(The) Visual Computer, Vol. 15-17, 1999-2001, Springer Verlag, Heidelberg.
Written Communication, Vol. 17, nºs 1-4, 2000, Sage Publ., Thousand Oaks, CA.
Wayruro, Comunicación Popular, 2001, Fundación Wayruro, Jujuy, Arg., http://www.geocities.com/wayru.geo/
Zenit, nº3, 1968; nº20, 1970, Zenit Tidskriften, Stockholm/Lund.
Zenitserien, nº 2, 1969; nº16, 1973, Cavefors Bokförlag,Lund.

FILMES, VIDEOGRAMAS, FONOGRAMAS E OUTROS SUPORTES

Altman, Robert
1973, THE LONG GOODBYE, UA, EUA, (filme/Videograma).
Anderson, Lindsay
1968, IF..., Memorial Entertainment, U.K., (filme/Videograma).
Anaud, Jean-Jacques
1997, SEVEN YEARS IN TIBET, Sony Pict./Tristar, EUA, (filme/Videograma).
Avancini, Walter
1975, GABRIELA, TV Globo, S.Paulo, (videograma).
Avildsen, John G.
1976, ROCKY, UA, EUA. (filme/Videograma).
Avildsen, John G.
1990, ROCKY V, MGM/UA, EUA, (filme/Videograma).
(The) Beatles
1967, SGT.PEPPER'S LONELY HEARTS CLUB BAND, Parlophone, London, (vinil/Fonograma).
(The) Beatles
1968, THE BEATLES (WHITE ALBUM), Apple/EMI, London, (vinil/Fonograma)
Bertolucci, Bernardo
1990, THE SHELTERING SKY, Aldrich Group, EUA, (filme/Videograma).
Bertolucci, Bernardo
1993, LITTLE BUDDHA, Miramax, UK/França, (Filme/Videograma).
Brokks, Richard
1955, BLACKBOARD JUNGLE, MGM, EUA, (filme/Videograma).
Buñuel, Luis
1966, BELLE DE JOUR, Paris Film, França, (filme/Videograma).
Caymmi, Dorival
1977, MODINHA PARA GABRIELA / Gal Costa, Philips/Phonogram, Portugal, (vinil/Fonograma).
Chao, Manu
2001, ESPERANZA, Virgin Records, França, (cd-audio).
Coelho, Adolfo
1988, CONTOS POPULARES PORTUGUESES / Alda Rodrigues, Publ. D. Quixote/Círculo de Leitores, Portugal, (Audiolivro).
Cooper, Merian C.
1933, KING KONG, R.K.O., EUA, (filme/35mm).
Coppola, Francis Ford
1979, APPOCALYPSE NOW, Omni/Zoetrope, EUA (filme/Videograma).
Cosmatos, George
1985, RAMBO: FIRST BLOOD, PART II, Tristar, EUA, (filme/Videograma).
Cruz, C. & Gouveia, F. & Solnado, R.
1977, A VISITA DA CORNÉLIA, RTP, Lisboa (Videograma).
Debétio, P. & Boni
1990, TIETA, Vidisco, Portugal, (cassete/Fonograma).

Donner, Richard
1978, SUPERMAN, Warner, EUA, (filme/Videograma).
(The) Doors
1967, THE DOORS, (*'The End'*), Elektra, EUA, (vinil/Fonograma).
Dortort, David
1959-73, BONANZA, NBC, EUA, (videograma).
Eisenstein, Sergei
1924, A GREVE, Goskino, URSS, (filme/Videograma).
Eisenstein, Sergei
1925, O COURAÇADO POTEMKIN, Goskino, URSS, (filme/Videograma).
Eisenstein, Sergei
1938, ALEXANDER NEVSKY, Mosfilm, URSS, (filme/Videograma).
Eisenstein, Sergei
1943-45, IVÃ, O TERRÍVEL, Mosfilm, URSS, (file/Videograma).
Emmerich, Roland
1994, STARGATE, MGM/Tristar, EUA, (filme/Videograma).
Emmerich, Roland
1996, STARGATE SG-1, MGM/Television, EUA, (série/Videograma)
Fellini, Federico
1960, LA DOLCE VITA, Riama/Cinecittá, Itália., (filme/Videograma).
Fitzmaurice, George
1931, MATA HARI, MGM, EUA, (filme/Videograma).
Fitzmaurice, George
1932, AS YOU DESIRE ME, MGM, EUA, (filme/Videograma).
Ford, John
1956, THE SEARCHERS, W.B., EUA, (filme/Videograma).
Godard, Jean-Luc
1959, À BOUT DE SOUFFLE, SNC, França, (filme/Videograma).
Goulding, Edmund
1927, LOVE, MGM, EUA, (filme/Videograma).
Gravas, Costa
1997, MAD CITY, W.B., EUA, (filme/Videograma).
Griffith, David W.
1815, BIRTH OF A NATION, Mutual, EUA, (film/Videograma).
Griffith, David W.
1916, INTOLERANCE, Mutual, EUA, (filme/Videograma).
Huggins, Roy
1963-67, THE FUGITIVE, CBS, EUA, (videograma).
Huston, John
1967, CASINO ROYALE, Columbia, UK, (filme/Videograma).
Jackson, Joe
1999, LIVE IN NEW YORK: SUMMER IN THE CITY, Sony, EUA, (cd-audio).
Kael, Pauline
1982-91, *1001 Noites no Cinema*, Companhia das Letras, S. Paulo, (ed. 1994).
Kazan, Elia
1954, ON THE WATERFRONT, Columbia, EUA, (filme/Videograma).

Kazan, Elia
1955, REBEL WITHOUT A CAUSE, Warner, EUA, (filme/Videograma).
Kotcheff, Ted
1982, FIRST BLOOD, Orion/Columbia, (filme/Videograma).

Kubrick, Stanley
1968, 2001: A SPACE ODISSEY, MGM/UA, UK, (filme/Videograma).
Kubrick, Stanley
1971, A CLOCKWORK ORANGE, W.B., EUA, (filme/Videograma).
Lang, Fritz
1926, METROPOLIS, UFA, Alemanha, (filme/Videograma).
(The) Lovin' Spoonfull
1966, SUMMER IN THE CITY, Kama Sutra, EUA, (vinil/Fonograma).
Lucas, George
1977, STAR WARS, Fox/Lucasfilm, EUA, (filme/Videograma).
Lumet, Sidney
1976, NETWORK, MGM/U.A., EUA, (filme/Videograma).
Macdonald, Peter
1988, RAMBO III, Columbia/Tristar, (filme/Videograma).
Madacy Entertainment Gr.
1998, 100 SOUND EFFECTS, Music Collect. Intern. Ltd, U.K. (cd-audio).
Maltin, L. & Kael, P.
1995, CINEMANIA, Microsoft, EUA, (cd-rom ed. 1996).
Mamoulien, Rouben
1933, QUEEN CHRISTINA, MGM, EUA, (filme/Videograma).
Mãnas, Achero
2000, EL BOLA, Tesela P. C., Espanha, (filme/Videograma).
Mankiewicz, Joseph
1963, CLEOPATRA, TCF, EUA, (filme/Videograma).
(The) Moody Blues,
1968, IN SEARCH OF THE LOST CHORD, Deram, UK, (vinil/Fonograma).
Morricone, Ennio
1960-70, GREAT WESTERN THEMES, MFP/United Artists Rec., Holanda, (vinil/Fonograma, ed.1976).
Nichols, Mike
1967a, THE GRADUATE, U.A./Embassy Pictures, EUA, (filme/laserdisc/CAV, ed. Criterion Collection/The Voyager Company, New York, 1987).
Nichols, Mike
1967b, THE GRADUATE / A PRIMEIRA NOITE, U.A./Embassy Pictures, EUA, (filme/Videograma, ed. Edivideo, Lisboa, 1990).
Noyce, Phillip
1997, O SANTO, UIP/Paramount, EUA, (filme/Videograma).
Oliveira, Manoel de
1931, DOURO, FAINA FLUVIAL, Portugal, (filme/Videograma).
Penn, Arthur
1966, THE CHASE, Columbia, EUA, (filme/Videograma).
Penn, Arthur

1967, BONNIE AND CLIDE, W. B., EUA, (filme/Videograma).
Penn, Arthur
1970, LITTLE BIG MAN, Stockbridge/Cinema Center, EUA, (filme/Videograma).
Penn, Arthur
Pudovkin, Vsevolod
1926, A MÃE, Mezhrabpom, URSS, (filme/Videograma).
Reia-Baptista, V. & U.P.C. 1
1975, HERDADE DO ZAMBUJAL, Unidade de Produção Cinematográfica Nº1, Instituto Português de Cinema, Lisboa., (filme, 35mm).
Reia-Baptista, V. & U.P.C. 1
1975-77, JORNAL CINEMATOGRÁFICO NACIONAL, nºs 1-25, Unid. de Prod. Cinematogr. Nº1, Inst. Port. de Cinema, Lisboa., (filmes, 35mm).
Renoir, Jean
1938, LA MARSEILLAISE, CGT, França, (filme/Videograma).
Resnais, Alain
1959, HIROSHIMA MON AMOUR, Argos/Pathé, França, (filme/Videograma).
Resnais, Alain
1961, L'ANNÉE DERNIÈRE À MARIENBAD, Argos/Cinetel/Dyaliscope, França, (filme/Videograma).
Riefenstahl, Leni
1935, TRIUMPH DES WILLENS, UFA, Alemanha, (filme/Videograma).
Sanchez, Ed & Myrick, Dan
1998, THE BLAIR WITCH PROJECT, Häxan Films, EUA, (filme/Videograma).
Santana, Carlos
1969, SANTANA, CBS, EUA, (vinil/fonograma).
Santana, Carlos
1970, ABRAXAS, CBS, EUA, (vinil/fonograma).
Scorcese, Martin
1997, KUNDUN, BuenaVista/Touchstone Pict., EUA, (filme/Videograma).
Silva, Aguinaldo
1989, TIETA, TV Globo, S.Paulo, (videograma).
Sjöström, Victor
1928, THE DIVINE WOMAN, MGM, EUA, (filme/Videograma).
Stallone, Sylvester
1979, ROCKY II, UA, EUA, (filme/Videograma).
Stallone, Sylvester
1982, ROCKY III, MGM/UA, (filme/Videograma).
Stallone, Sylvester
1985, ROCKY IV, MGM/UA, (filme/Videograma).
Toth, André de
1953, HOUSE OF WAX, WB, EUA, (filme, 35mm, 3D).
Truffaut, François
1959, LES 400 COUPS, Les Films du Carosse, França, (filme/Videograma).
Truffaut, François
1966, FAHRENHEIT 451, Rank/Universal, UK, (filme/Videograma).

Vadim, Roger
1956, ET DIEU CRÉA LA FEMME, UCIL/COCINOR, França, (ed.vídeo,1993, Imaginação, Lisboa), (filme/Videograma).
Vertov, Dziga
1922-25, KINO-PRAVDA, 23 epis., Goskino, URSS, (filmes, 35mm).
Vertov, Dziga
1924, KINO-GLAZ, 6 epis., Goskino, URSS, (filmes, 35mm).
Vertov, Dziga
1928, O HOMEM COM A CÂMARA DE FILMAR, VUFKU, URSS, (filme/Videograma).
Vigo, Jean
1933, ZÉRO DE CONDUITE, Gaumont, França, (filme/Videograma, ed. Costa do Castelo, Lisboa, 2000).
Voyager Guide
1993, CRITERION GOES TO THE MOVIES,1993, Criterion Collection/The Voyager Company, New York., (cd-rom).
Wachowski, L. & Wachowski, A.
1999, THE MATRIX, WB, EUA, (filme/Videograma).
Welles, Orson
1958, TOUCH OF EVIL, Universal Pictures, EUA, (filme/laserdisc/CLV, ed. Artwork Entertainment, 1994).
Yates, Peter
1968, BULLIT, Warner/Solar, EUA, (filme/Videograma).
Zemeckis, Robert
1994a, FORREST GUMP, Paramount Pictures, EUA, (filme/Videograma).
Zemeckis, Robert
1994b, FORREST GUMP, Paramount/Sony Music, EUA, (cd-audio).
Zemeckis, Robert
1995, FORREST GUMP, Paramount/GTE Interactive Media, EUA, (cd-rom).

ÍNDICE REMISSIVO

«bom objecto», 257, 288, 295, 311, 318, 327, 328
«Bom Objecto», 334, 337
«Quarteto», 307
«São Jorge», 307
«Vox», 307
acção poética, 209
acções poéticas, 209
actantes, 96, 117, 129, 130, 131
Actantes, 130, 167
Action Cinema, 265
actividade mediada, 210
actos comunicativos, 5, 9
Ades, 96, 348
Afeganistão, 323, 327, 329
Agee, 90, 348
agitprop, 135
Agostinho, 57, 58, 393
Aguaded Gómez, 106, 107
Alexandrov, 109
alienação, 141, 311
Alienação, 233
Almeida, 116
alta cultura, 87
Althusser, 58, 233, 349
Alvarado, 177, 349
Amado, 308, 309, 310, 349
Anaud, 164, 405
Anderson, 245, 264, 292, 349, 350, 370, 377, 405
Andersson, 119, 349
Anop, 305
Apia, 128
Apidan, 111, 368
Apple Computer, 279, 349
Arijon, 119, 275, 350
Aristarco, 104, 350
Aristófanes, 127
Armstrong, 292
Arnheim, 78, 79, 80, 88, 102, 103, 138, 167, 320, 350
Aromarama, 115
Arts Council, 66, 400
atracção, 16, 135, 138, 154, 182, 187, 193, 238, 256, 276, 280, 285, 287, 291, 295, 296, 301, 308, 312, 313, 314, 318, 319, 323, 324, 336
Audio – Visuais, 48, 110, 241
audiovisuais, 45, 48, 65, 105, 106, 109, 119, 124, 131, 178, 179, 182, 187, 249, 253, 261, 284, 287, 344
Audiovisuais, 44, 361, 364, 367, 377, 389
Audio-Visuais, 44, 352
Bach, 244
baixa cultura, 87
Bakhtin, 8, 58, 146, 150, 208, 210, 350
Balázs, 8, 15, 167, 175, 351
Ball, 222, 351
Banda Desenhada, 86, 283, 389
Barbero, 225, 351
Bardot, 248, 369
Barnouw, 265, 266, 351
Barsacq, 89
Barthes, 88, 91, 100, 144, 147, 167, 197, 198, 247, 248, 351
Baudrillard, 110, 183, 351, 352
Bazin, 282, 352
BBC, 290
Beatles, 289, 292, 405
Beckett, 127
behaviouristas, 106, 259
Benavente, 172, 201, 352, 380
Berger, 67, 99, 352
Bergier, 160, 385
Bergman, 94, 352
Berlo, 183, 352
Bernstein, 292
Bertolucci, 164, 313, 316, 405
Bertoluci, 245
Best, 186, 353
Biesta, 34, 353
Big Brother, 150, 246, 282
Bisbal, 225, 353
Bitti, 46, 239, 353
black power, 62
Blacker, 157, 353

Blau, 41, 353
bloco de leste, 163
Bloom, 292, 350, 353, 373
Bloomer, 79, 80, 102, 103, 320, 353
blues, 62
Bogart, 292
Bokanovsky, 282
Boltyanski, 268
Boltyansky, 268
Bordwell, 154, 264, 278, 354
Bourdieu, 56, 183, 354
Bradbury, 246, 282, 354
Braddock, 203
Braga, 308, 309, 349, 353, 359, 364, 365, 385, 387, 389, 390, 393, 400, 401
Brando, 292
Brecht, 128, 354
Breton, 104, 105, 354
Brook, 128, 355
Bruner, 175, 183, 185, 190, 355
Buber, 34, 35, 174, 190, 346, 355
Buckingham, 177, 355
Buhmann, 80, 355
Buñuel, 28, 93, 164, 292, 389, 397, 405
Burgelin, 155, 355
Burton, 30, 361
Butler, 43, 355
Cádima, 105, 106, 254, 356
Caffin, 97
Callahan, 93
Camboja, 327
cânones narrativos, 7
Cardin, 69, 92
Carles, 62, 356
Carrafetta, 225
Carriére, 157, 164, 356
Case, 275, 365
celulóide, 113, 115, 256
Chabrol, 282, 368
Chao, 288, 405
Chaplin, 292
Chardin, 69, 395
Château, 186, 357
Chayefsky, 308
Cheesman, 46, 233, 357
Chomsky, 56, 58, 59, 61, 69, 129, 131, 132, 141, 167, 358
ciberespaço, 101, 103
Ciberespaço, 10
cibernética, 38, 151
ciência humana e social, 18
ciência literária, 198
ciências da comunicação, 10, 22
Ciências da Comunicação, 6, 18, 21, 22, 27
Ciências da Educação, 5, 6, 18, 21
Ciências Humanas, 27, 361, 393
Ciências Sociais, 27, 388
Cinema, 5, 6, 8, 9, 11, 13
Cinéma Vérité, 265
cinematic fact, 122
cinematógrafo, 154
cinémi, 119, 144
Clark, 282, 358
close reading, 198
códigos, 5, 12, 13
códigos preferenciais, 5
cognição, 13, 63, 66, 69, 142, 146, 149, 154, 184, 190, 236, 238, 240, 280, 293, 302, 317, 323, 324, 338, 344, 345
COGNIÇÃO, 251
Cohen-Séat, 120, 122, 167, 358
colagem, 94, 97, 162, 317
Collier, 90, 353, 358, 379
Collot, 186, 358, 359
Comenius, 185, 386, 392
Comolli, 62, 356
Comparative Media, 17
componentes mediáticas, 23
composição, 63, 75, 76, 88, 94, 95, 96, 108, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 138, 139, 146, 249, 275, 280, 300, 312, 315, 318, 319, 324, 325, 329
Comunicação Educativa, 106, 177, 260, 374
comunicação empresarial, 41
comunicação extrapessoal, 38
comunicação grupal, 35, 36, 42

comunicação hipertextual, 49
comunicação institucional, 41
construção metacognitiva, 155, 187, 324
consumidores dos Media, 27
consumo escolar, 253
consumo mediático, 39, 40, 43, 53, 105, 165, 217, 218, 250, 253, 254, 278, 280, 292, 293, 296, 298, 302, 306, 310, 318, 338
conteúdos informativos, 5
contextos mediáticos, 19
contextualização, 6, 20, 26, 27, 73, 198, 201, 203, 204, 205, 209, 233, 235, 236, 241, 242, 249, 266, 267, 276, 280, 282, 285, 286, 288, 290
Coppola, 244, 326, 405
Correia, 254, 359, 384
Costa, 112, 184, 252, 310, 350, 359, 360, 405, 406, 409
Costa Pereira, 184, 252, 359, 360
Crusoé', 185
Cruz, 306, 307, 308, 332, 379, 405
Cuban, 177, 259, 260, 261, 263, 360
cultura de massas, 87, 292
cultura fílmica, 15
cultura mediática, 15
cultura popular, 37, 42, 87, 197, 288, 294
cultura telenovelística, 294
cultural studies, 42
Cultural Studies, 17
culturas geracionais, 61
culturas mediáticas, 14, 16, 17
culturas populares, 13
dadaistas, 97
Dalai-Lama, 164
Dali, 292
Damásio, 293, 360
Dance, 208, 360
Darwin, 68, 69, 360
Davies, 292, 403
Dean, 292
Decroly, 185, 186
Deleuze, 157, 361
Demeny, 274
Deneuve, 292
Derrida, 56, 57, 167, 361
descontinuidade, 134
desenvolvimento tecnológico, 7, 9
diálogos socráticos, 35
Dickie, 319, 361
Dieuzeid, 106
Dimbleby, 30, 361
dimensão pedagógica, 13, 27, 34, 37, 60, 152, 166
dimensões pedagógicas, 5, 12, 19, 23, 32, 63, 78, 79, 142, 153
Direct Cinema, 265
Documentário Poético, 264
documento digital, 11
Doors, 64, 326, 371, 406
dramaturgia, 8
Dumas, 88, 389
Duras, 282, 324, 362
Eastman, 274
Eaton, 273, 362
eclectismo, 26
Eco, 59, 60, 61, 67, 84, 87, 88, 167, 244, 252, 362
Edison, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 272, 279
educação de massas, 174
Educação e Comunicação, 229, 393
efeito colateral, 237
efeito de Kuleshov, 124
Efeito Kuleshov, 107
efeitos especiais, 65, 323
efeitos limitados, 236
Egidius, 185, 362
Einstein, 110
Eisenstein, 8, 16, 98, 107, 109, 110, 111, 134, 135, 136, 137, 144, 146, 152, 157, 167, 269, 270, 362, 363, 406
elementos de significação, 11
Ellington, 177, 386
emissão, 5
Engels, 58, 363
Equivalence, 92, 398
Erasmo, 58
escrita cinematográfica, 157, 283

Ésquilo, 127
Esslin, 127, 363
Estrela, 170, 363
estudos culturais, 10, 13
estudos fílmicos, 13
estudos mediáticos, 10
Etiópia, 332
Etologia, 35
EUA, 8
Euripides, 127, 364, 385
Europa, 8, 15
evangélicas, 162
Evans, 90, 99, 348, 364
expectativas mediáticas, 11
F.E.K.S., 266
Fabre, 28, 159, 364
Facto cinemático, 153
Facto Cinemático, 122
facto cinematográfico, 120
facto fílmico, 120
Faria, 310
feelies, 246
fenómenos «cognoscitivos», 14
fenómenos cinemáticos, 9
fenómenos comunicativos, 12, 14
fenómenos mediáticos, 16, 27, 144
Fergusson, 95, 364
Ferreira, 262, 364
fiabilidade metodológica, 25
filmic fact, 122
Filosofia da Comunicação, 21
Fiore, 40, 379
Fiske, 42, 62, 197, 202, 207, 365
Fleming, 88
folk, 62
Ford, 245, 349, 372, 405, 406
formas sincréticas, 7
fotomontagem, 94, 95, 97, 98
Foto-Realismo, 264
Foucault, 43, 321, 361, 365
fragmentação narrativa, 286
Francastel, 154, 365
France-Lanord, 104, 377
Free Cinema, 265
free jazz, 62
Freinet, 186, 190, 346, 365
Freire, 14, 15, 188, 189, 190, 223, 226, 235, 346, 366, 367, 380
Freud, 258, 366, 377
Freund, 90, 366
Friedman, 181
funções narrativas, 6
Furhammar, 273, 366
Gagné, 170, 171, 293, 366
Gallo, 73, 366
Gandhi, 292
Garanderie, 175, 367
Garbo, 247, 391, 394
Garroni, 155, 367
Gay, 77, 214, 366
Gibson, 170, 367
Giddens, 148, 367
Giroux, 42, 367, 368
Godard, 282, 283, 368, 406
Gombrich, 80, 82, 89, 91, 102, 167, 368
Gonnet, 177, 368
Good, 169
Götrick, 111, 368
Gouveia, 306, 405
Graham, 7
gramática generativa, 131
gramática universal, 132, 166
Grande Canyon, 243
grande plano, 114
Gregoriev, 264
Greimas, 96, 167, 368
Gribbin, 159, 368
Griffith, 133, 384, 406
Guattari, 257, 369
guerra fria, 163
Guevara, 292, 364, 369
Gutenberg, 49, 99, 104, 184, 322, 379
Habermas, 141, 152, 156, 233, 369, 388
Hadenius, 233, 369
Hamilton, 89, 370
Hanstra, 264
Hassner, 99, 100, 370
Hauron, 116
Heartfield, 98

Heed, 198, 245, 384
Hegel, 58
Heidegger, 150, 195, 370, 378
Heim, 105, 370
heteroscopia, 106
hiperfilme, 156
Hipermedia, 10
hipertextual, 151
hipodérmica, 236
Hiroshima, 324, 362
historicidade fílmica, 247
Hitler, 57, 373
Hjelmslev, 144, 371
Hobsbawn, 150, 371
Hollywood, 11, 62, 154, 164, 277, 283, 289, 295, 324, 327, 354, 375, 384, 392, 393, 396, 399
Holm, 84, 88, 127, 296, 371, 384
hooliganismo, 36
Husserl, 56, 195, 371
Hutin, 161, 371
Huxley, 115, 142, 144, 149, 246, 258, 281, 371
Hynek, 162, 372
hypnopaedia, 149
iconicidade, 76, 85, 101, 236, 237, 241, 245, 246, 247, 250, 255, 280, 282, 283, 284, 286, 288, 290, 291, 300, 322, 325, 329
identificação, 30, 31, 36, 74, 78, 100, 112, 119, 144, 146, 156, 173, 202, 213, 222, 224, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 244, 254, 278, 280, 287, 293, 294, 295, 296, 302, 312, 321, 330, 335
Ideografia, 16, 151, 156, 270, 376
ideograma, 135
Illera, 229, 390
ilusão, 79, 81, 82, 88, 102, 112, 116, 121, 128, 154, 216, 312, 315, 317
imagem animada, 151
Imagem animada, 153
imagismo, 152, 157
Imagismo, 156
implicações éticas, 25
implicações fenomenológicas, 11
implicações pedagógicas, 5, 16
implicações textuais, 12
industrialismo, 84, 85
informationsvetenskap, 233
inovação tecnológica, 11
inserção contextual, 16
inteligência artificial, 102, 103
Inteligência Artificial, 103
interactividade, 11, 102
Interactividade, 254
internet, 119
Internet, 114, 353, 361, 367, 372, 378, 394, 399
interpretação, 29, 121, 125, 204, 212, 217, 224, 236, 237, 242, 254, 280, 293, 295, 296, 298, 341
intertextualidade, 26
Ionesco, 127
Israel, 141, 233, 236, 372
Jackson, 243, 406
Jacquinot, 177, 372
Jakobson, 123, 150, 167, 209, 239, 372
Janssen, 273
Järv, 198, 373
Jazz, 62, 356, 370
Jeanneney, 40, 372
Jesus, 162
Johannesson, 84, 372
Jones, 232, 372
Joplin, 292, 397
jornalismo, 39, 266
jukeboxes, 60
Júnior, 262, 364
Kabuki, 135, 136
Kallós, 169, 373
Kandahar, 323, 329
Karmen, 264
Kerensky, 268
kinema, 118
kinetograph, 259
Kinetoscope, 256
Kinetoscópio, 256
Kino-Glaz, 264
Kinoki, 264
Kircher, 129

Kitto, 111, 373
Kodak, 274
Köhler, 169, 373
Kommunikationspädagogik, 226
kommunikationspedagogik, 232
Kommunikationspedagogik, 226
Kozintzev, 266
Krathwohl, 292, 350, 353, 373
Kristeva, 69, 210, 240, 373, 374
Krupskaia, 271
Kubrick, 244, 348, 407
Kuleshov, 8, 124, 135, 146, 167, 374
Kupferberg, 59
Kyhn, 46, 233, 357
La Garanderie, 175
Laborit, 159, 374
Lacey, 239, 240, 374
Lafont, 169
Lang, 98, 245, 368, 407
Langer, 208, 374
Lanterna Mágica, 112, 352, 359
Lasswell, 196, 201, 202, 203, 204, 206, 374
Lazar, 253, 375
Lazarsfeld, 197, 229, 236, 237, 373, 375
LEF, 134, 135
Leiser, 273, 375
leitmotiv, 134, 247, 271, 285, 310
Leitmotiv, 137, 167
Lenin, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 375
Lenski, 41, 375
Leonardo, 183, 184, 353, 359
Lévi-Strauss, 59, 60, 167, 376
Lévy, 15, 16, 104, 151, 152, 153, 155, 157, 167, 175, 270, 376
Leyda, 137, 267, 268, 270, 376
Lindblad, 233, 376
Linguagem Poética, 209, 240, 373
linguagem universal, 86, 147, 148, 152
linguagens filmicas, 5, 12, 13, 16, 17
Lipovetsky, 36, 37, 376
Lisboa, 185, 256, 291, 305, 307, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 407, 408, 409
literacia, 85, 94, 154, 155, 158, 177, 213, 216, 219, 226, 230, 235, 236, 315, 332, 340, 341
literacia visual, 85
Litkens, 267, 268
litteraturvetenskap, 198
López-Pumarejo, 298, 376
Lorenz, 90, 176, 387, 398
Lovin' Spoonfull, 243, 407
Lucas, 245, 407
Ludicidade, 190, 209
Luhmann, 141, 156, 207, 377
Lukács, 240, 377
Lumet, 307, 407
Lumiére, 276
Lumière, 257, 276
Lunacharsky, 265, 267, 268, 271
Lundgren, 327
Luria, 208, 377
Lussato, 104, 377
Lyons, 91, 92, 377, 398
Madacy, 66, 407
Magalhães-Vilhena, 35, 377
Maio de 1968, 73
Malcolm X, 292
Malinowski, 43, 69, 378
Malkovitch, 316
Manhattan, 245, 314
Manilowski, 160
Maquievel, 58
Marconi, 49
Marcuse, 58, 141, 152, 156, 233, 378
Marey, 274
Marker, 265
Marner, 124, 378
Marny, 86, 87, 378
Marx, 58, 349, 377, 379
Massachusets, 26

Masterman, 177, 378
Mattelart, 40, 148, 378, 379
Maurois, 82, 83, 379
Mayakowski, 135
McLuhan, 15, 38, 40, 48, 162, 167, 175, 196, 197, 205, 230, 279, 322, 339, 379, 395
McMurtrie, 52, 379
McQuail, 38, 45, 203, 235, 379, 380, 391, 399
mecanismos de ilusão, 121
Media, 4, 13, 15, 17, 21, 26, 44, 46, 162, 164, 165, 177, 178, 182, 191, 203, 215, 217, 221, 230, 231, 233, 234, 236, 237, 238, 241, 248, 251, 254, 278, 279, 283, 285, 287, 293, 312, 323, 332, 334, 337, 339, 340, 347, 348, 349, 350, 352, 353, 355, 356, 360, 362, 363, 365, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 386, 388, 391, 392, 394, 395, 396, 397, 399, 401, 403, 404, 409
media literacy, 86, 235
Media Literacy, 13, 231, 403
Mediapedagogik, 231, 235
Medienpädagogik, 231
Meditsch, 225, 380
medium, 4, 8
Medvedkin, 264
Medvekin, 273, 380
meio cinematográfico, 8
Melo, 189, 223, 225, 295, 299, 308, 380
melodrama, 85
memória cultural, 272
Mendizábal, 69, 364
mensagens fílmicas, 15
mensagens mediáticas, 17
mensagens poéticas, 209
Merton, 229, 236, 237, 375
metacognição, 152, 209, 245, 280, 302, 337, 346
METACOGNIÇÃO, 251
metacognitividade mediática, 240
Metalinguística, 209
meta-narratividade, 150
Métodos de Montagem, 8
métodos heurísticos, 199
Metz, 9, 16, 120, 122, 123, 144, 152, 167, 257, 258, 381
Meyer, 56, 381, 396
Meyerhold, 128, 134, 135, 146, 354, 381
Mialaret, 21, 169, 170, 171, 172, 201, 382
micro-observação, 106
MIT, 17, 26
Mitry, 108, 121, 122, 152, 167, 382
Moderno, 75, 76, 382, 385
modo empírico, 25
Moles, 104, 382
Monaco, 15, 175, 382
Monroe, 248, 377
montagem, 16, 63, 94, 96, 107, 109, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 144, 146, 166, 198, 245, 249, 263, 275, 281, 285, 288, 296, 308, 310, 321, 322, 329, 344
montagem de atracções, 135, 321, 322
Montagem de Atracções, 8, 134, 167
Montessori, 185, 378
Moody Blues', 289
Morais, 309, 362
More, 58, 148, 361, 383
Morin, 154, 186, 187, 190, 265, 346, 383
Morricone, 243, 245, 407
Morris, 60, 66, 68, 70, 159, 383
Morrison, 64, 292
motion picture, 7
Mounin, 143, 383
movie, 11
MTV, 286
multimedia, 11, 81, 109, 112, 119, 125, 127, 139, 151, 241, 386
Multimedia, 10, 11, 50, 253, 261, 349, 359, 380, 389, 401, 403, 404
multimedia interactivo, 11
Munk, 264

Mussolini, 57
Muybridge, 273
Nagasaki, 324, 325
Narkompros, 267
narratividade, 8
narratividade fílmica, 134, 138, 154, 246
Navarro, 301
NEA, 7
Negroponte, 11, 15, 102, 383
Nelson, 49, 84, 101, 102, 167, 184, 254, 384, 396
Newhall, 90, 96, 97, 384
newspeak, 149
Nietzche, 88
Nietzsche, 58, 150, 244, 361, 384
nouvelle vague, 282, 283
Novas Tecnologias, 10
Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, 10
novos media, 105
O'Dell, 134, 384
objecto literário, 284
Oliveira, 272, 347, 356, 384, 385, 407
Olsson, 198, 245, 384
Orwell, 144, 149, 246, 258, 281, 323, 384, 385
Oscarsson, 233, 384
Osgood, 207, 384
Our Ford, 150
overtonal, 136, 137
overtonal montage, 136
OVNIS, 162
padrões de aculturação, 294
Page, 64, 99, 364, 386, 401
Panofsky, 68, 385
paradigmas, 11
Pasolini, 118, 119, 123, 124, 144, 167, 385
pastorais, 162
Pawells, 160
Pearce, 60, 385
Pedagogia Aprendente, 209
Pedagogia da Comunicação, 6, 13, 14, 18, 170, 176, 186, 189, 192, 194, 203, 204, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 227, 230, 231, 233, 235, 261, 297, 343, 351, 380, 389
Pedagogia da Curiosidade, 164
Pedagogia da Libertação, 188
pedagogia da palavra, 222
Pedagogia do Desejo, 188, 347
pedagogia do diálogo, 224
pedagogia do paradoxo, 71
pedagogia do questionário, 222
pedagogia do silêncio, 222
pedagogia dos media, 86, 231, 232, 346
Pedagogia dos Media, 6, 13, 192, 219, 221, 226, 228, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 250, 251, 254, 261, 293, 297, 332, 335, 337, 344
Pedagogia Fílmica, 6, 13, 193, 194, 250, 271, 326, 327, 344
Pedagogia Hereje, 164
pedagogia interventiva, 188
Pedro, 305, 377
Peeters, 157, 385, 390
Pegram, 82
Peirce, 67, 167, 386
perceptual learning, 171
Percival, 177, 386
Perelman, 57, 58, 386
Pestalozzi, 185
Petterson, 112
Pettersson, 94, 386
phonograph, 259
Piaget, 185, 186, 190, 346, 354, 357, 359, 361, 375, 376, 377, 378, 379, 383, 386, 393
Picasso, 292
picture, 7, 11
Pinto, 177, 178, 180, 181, 253, 386, 387
Piteira Santos, 35
Planque, 180, 181, 387
Platão, 35, 183, 387
Pléty, 35, 54, 387
Polonsky, 135
pop, 37, 59, 61, 290
Pop, 14, 59, 61, 289, 373, 403
popmusic, 62
Popper, 176, 190, 346, 350, 387

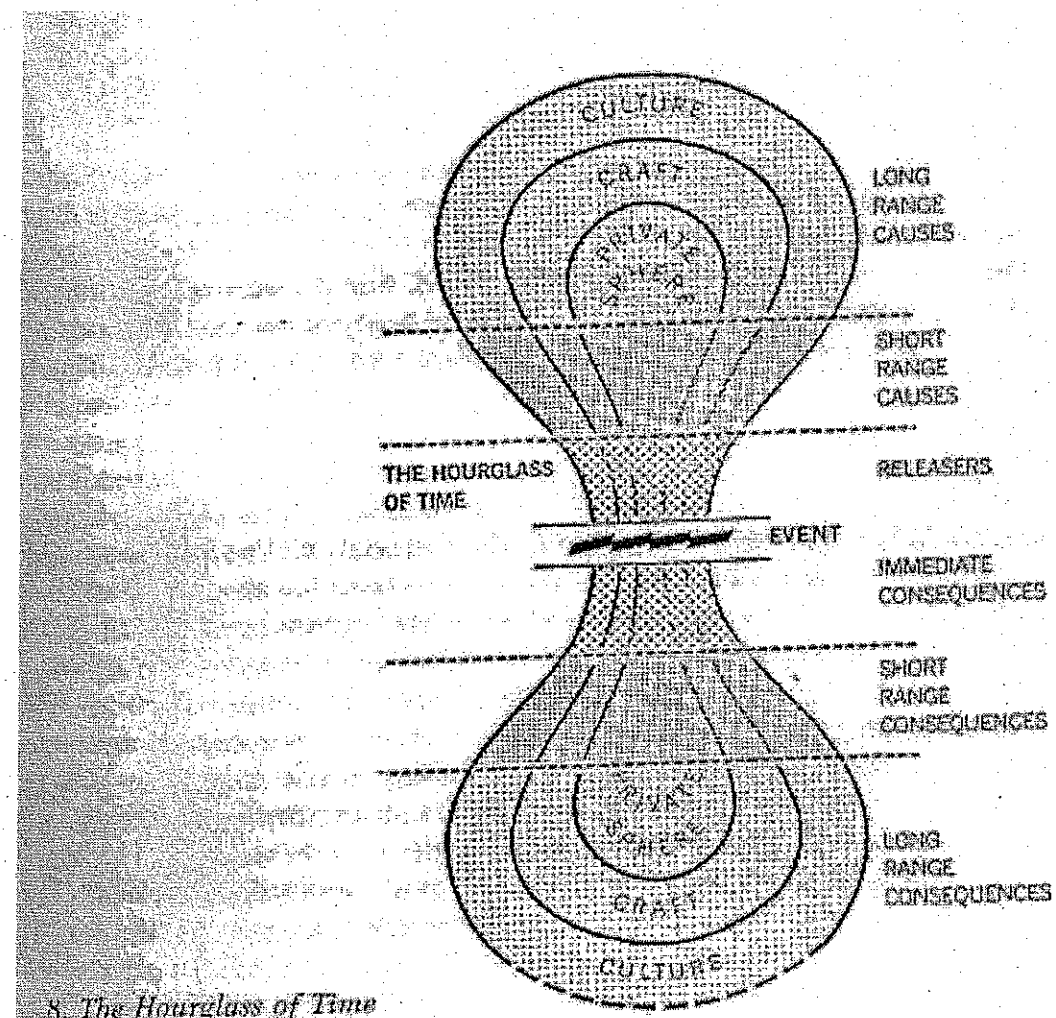
pós-guerra, 115, 248
Postman, 105, 388
Potter', 284, 288
Pound, 157, 388
Prática da Comunicação, 24
práticas sociais, 24
praxis pedagógica, 14
Presley, 292
pressvetenskap, 233
Price, 38, 388
Prigogine, 117, 152, 159, 167, 184, 338, 388
problema mediático-pedagógico, 5
processo comunicativo, 6
processos cognitivos, 12
processos comunicativos, 13
processos evolutivos, 9
processos mediáticos, 9, 12, 13, 19
ProletKult, 135
Propaganda Poética, 264
Propp, 8, 128, 146, 167, 277, 278, 298, 388
Proust, 290
psicadelismo, 64
Psicopedagogia da Comunicação, 170
Publicidade, 13
Pudovkin, 8, 109, 124, 134, 135, 137, 146, 167, 388, 408
Puntel, 162, 394
Rabelais, 58
Raccord, 123, 130
Ranchhod, 145, 388
Rauly, 106, 261, 389
Realidade Virtual, 102
realidades mediáticas, 12
recepção, 5
Reia-Baptista, 13, 28, 93, 164, 252, 318, 326, 348, 360, 389, 408
Reinhardt, 128
Reisz, 265, 389
religião, 160, 162, 165
Renard, 87, 389
representação, 26, 35, 66, 69, 80, 81, 94, 106, 110, 136, 201, 214, 238, 243, 246, 248, 251, 272, 273, 276, 280, 283, 289, 302, 320, 322, 325, 328
REPRESENTAÇÃO, 251
Resnais, 324, 408
retórica, 35, 56, 125
Revolução Francesa, 73
revolução sexual, 43
Ribeiro Gonçalves, 171, 390
Richardson, 265
Riefenstahl, 264, 271, 391, 408
Riis, 74, 390
Robbe-Grillet, 157, 282, 390
Robinson, 88, 134, 185, 271, 390
rock, 59, 61, 62, 64, 289, 290
Rodchenko, 98, 135
Rodrigues, 254, 390, 405
Rosengren, 235, 241, 390, 391
Rosentone, 247
Rosentsone, 247
Roskilde, 233
Rouch, 265, 362
Rousseau, 69, 185, 391
Rowling, 284, 391
Rowntree, 177, 391
RTP, 304, 305, 306, 309, 405
ruídos, 24, 65, 114
Russell, 58, 123, 196, 246, 356, 391
Rússia, 8
Rydén, 233, 234, 391
rythm & blues, 62
Sade, 58, 397
Sadoul, 266, 268, 391
Santana, 288, 289, 408
Santos, 106, 256, 387, 392, 394, 402
Saperas, 237, 392
Sartre, 58, 91, 392
Saussure, 144, 392
Scharf, 85, 86, 89, 90, 392
Schramm, 207, 393
Scorcese, 164, 408
Sculley, 279
Sebeok, 122
Segerstad, 29, 234, 393
semântica, 4
Semedo, 161, 393
serviço público, 41, 72, 218

sexualidade, 43, 60, 69, 248, 293, 297, 310, 311
Shannon, 24, 206, 207, 393
significação intertextual, 16
significados poéticos, 209
signos, 118, 121, 122, 129, 131, 210, 213
Signos, 131, 167
Silva, 106, 177, 179, 180, 181, 229, 253, 335, 353, 393, 408
Sinatra, 292
Singer, 319, 394
Siskind, 93
Sistema artístico, 11
Skinner, 176, 393
Skira, 61, 404
Slutsky, 264
Soares, 162, 353, 394
sociedade da imagem, 53, 66, 69, 78, 85
Sociedade da Informação e da Comunicação, 10
Society for Visual Education, 261
Sofocles, 88
Sófocles, 127
Solnado, 306, 405
Sontag, 90, 394
Sorlin, 247, 394
Staiger, 154, 354
Stallone, 326, 408
Stanislavsky, 128
star system, 70
Stieglitz, 92, 93, 97
Storey, 13, 42, 197, 395
Stott, 90, 395
straight photography, 96
Straubhaar, 294, 298, 395
Strauss, 60, 244
Stravinsky, 244
Suchinsky, 264
Sucksdorff, 264
Super-Homem, 87, 362
suportes mediáticos, 13, 17
surrealistas, 97
Svenning, 234, 235, 253, 395
Symes, 40, 395
Szarkowski, 91, 395
tabu, 44, 69
Tardy, 181, 395
Taylor, 248, 402
Tecnologia Educativa, 259, 261
Tecnologias de Informação e Comunicação, 10
teenager, 60
teen-ager, 290
telecomunicação, 160, 162
Telenovela, 293, 294, 298, 300, 309, 310, 376, 395
telescreen, 246
televisão, 42, 46, 112, 115, 125, 126, 151, 160, 161, 177, 180, 250, 277, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310
Televisão, 13, 50, 234, 253, 254, 261, 275, 283, 354, 356, 357, 359, 375, 383, 387, 389, 392, 396, 400
Teoria dos Raccords, 124
Therborn, 233, 396
Thody, 149, 396
Thomas, 99, 103, 148, 260, 262, 383, 392, 393, 396
Thompson, 154, 264, 275, 354, 396
TIC, 10
TIDE, 301
Time-Life, 116, 396, 404
Timor, 332
tom cromático, 314, 315
Toquinho, 309
Trauberg, 266
Truffaut, 246, 282, 397, 408
Tudor, 266, 267, 272, 277, 397
Übersfeld, 96, 397
União Soviética, 8
universalidade fílmica, 155
utopia, 147, 148, 149, 151, 152
Utopia, 148, 153, 354, 379, 383
Valentino, 292
Vasseur, 105, 397
Vertov, 98, 135, 146, 264, 266, 368, 409
VH1, 286
videomática, 104
Vietnam, 244, 324, 325, 399

Vigotsky, 156, 186, 187, 188, 190, 208, 210, 223, 346, 397
visualidade da escrita, 71, 72, 73
Volton, 299
Vygotski, 8
Wachowski, 156, 409
Wagner, 244
Waldekranz, 112, 259, 398
Warhol, 292, 398
Watzlawick, 186, 190, 239, 249, 398
Weaver, 24, 206, 207, 393
Weibull, 233, 369
Weir, 259, 262, 398
Western, 245, 283, 400
White, 90, 92, 150, 398
Williams, 12, 240, 398, 399
Windahl, 203, 235, 241, 385, 391, 399
Winick, 26, 253, 399
Winnick, 26
Winston, 273, 275, 276, 358, 366, 399
Wise, 260, 261, 262, 399
Wittgenstein, 58, 141, 142, 143, 146, 150, 167, 368, 399
Wolf, 218, 237, 399
Wright, 150, 400
Xanadu, 102, 384
Yoruba, 111
Youtkevitch, 266
Zakia, 90, 398
Zani, 46, 239, 353
zapping, 250, 336

ÍNDICE DE ANEXOS

1.	Modelos	1-7
2.	Arte	1
3.	Cartaz	1-4
4.	Cinematografia	1-13
5.	Dramaturgia	1-4
6.	Fotografia	1-12
7.	Imprensa	1-5
8.	Literatura	1-2
9.	Montagem	1-2
10.	Música	1-7
11.	Pedagogia Fílmica	1-3
12.	Pop Art	1-4
13.	Sexualidade	1-4
14.	Telenovela	1-5
15.	Outros «Objectos» Fílmicos (considerados mas não referenciados directamente no texto)	1-17



8. The Hourglass of Time

«Hourglass of Time», em Gay, 1976, p. 11.

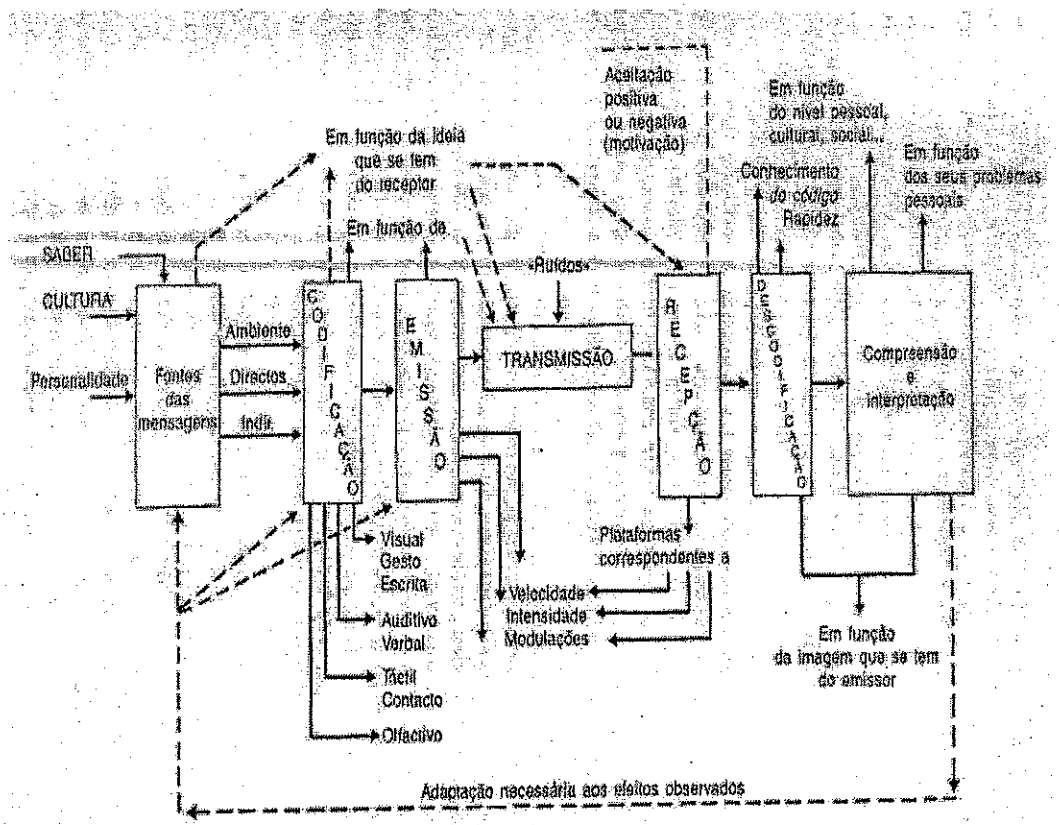
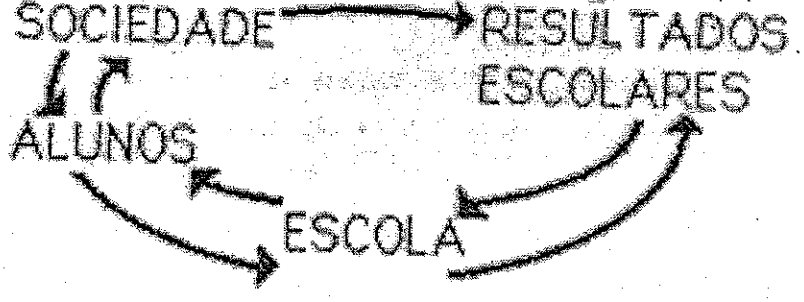
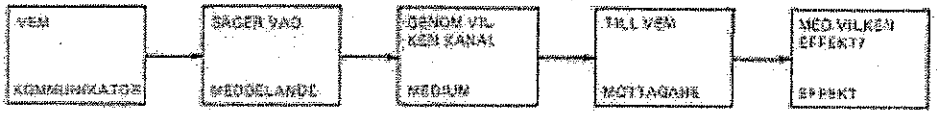


Fig. 2

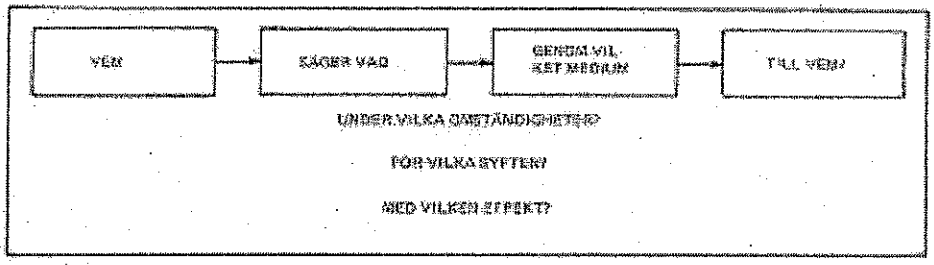
«Psicopedagogia da Comunicação», em Mialaret, 1987, p. 27.



«Modelo Dialéctico», em Benavente, 1990, p. 17.

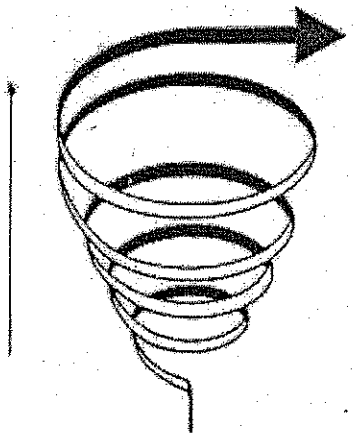


«Modelo de Lasswell», 1949, esquema linear, em McQuail & Windahl, 1978, p. 16



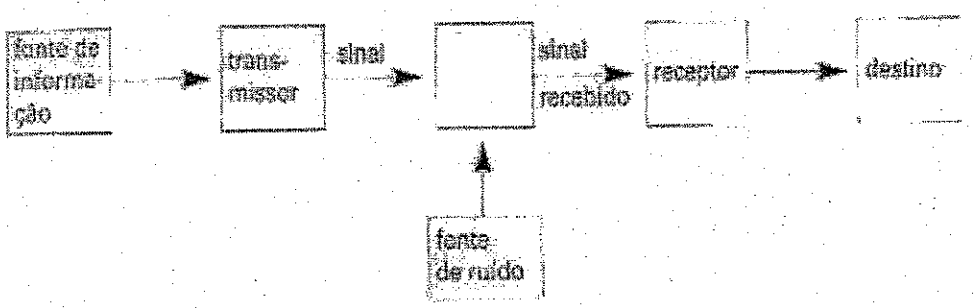
Figur 4. Braddocks version av Lasswells formel.

«Modelo de Lasswell – versão de Braddock», 1958, em McQuail & Windahl, 1978, p.17

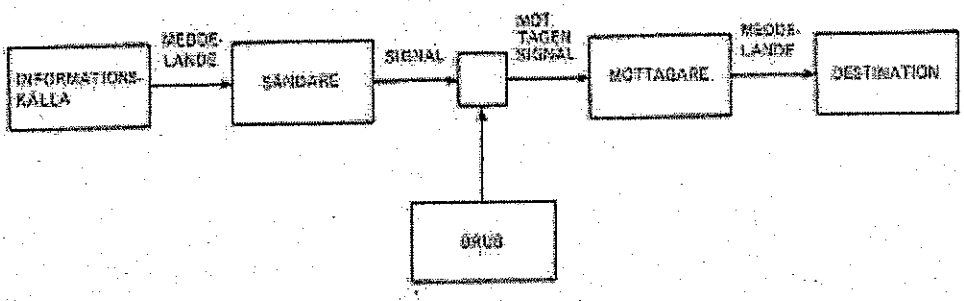


Figur 8. Dances spiralmodell. (Efter Dance 1967)

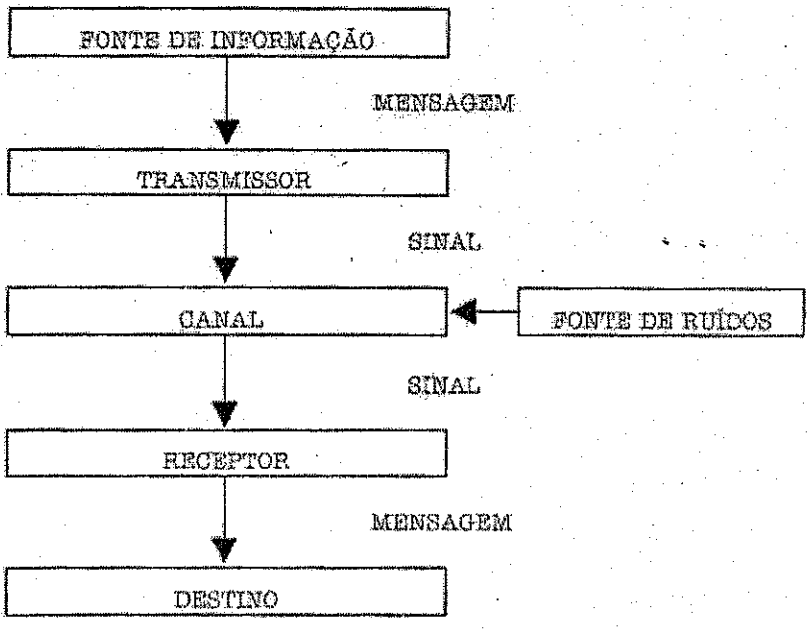
«Modelo em Espiral, ou Helical» de Dance, 1967, em McQuail & Windahl, 1978, p.22



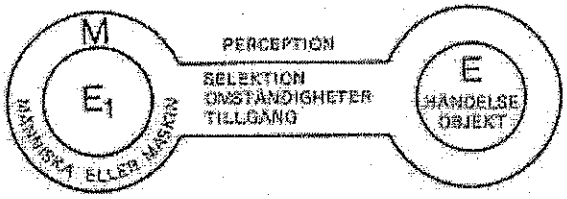
«Modelo Matemático» de Shannon & Weaver, 1949, em Fiske, 1990, p. 20.



«Modelo Matemático» de S. & W. em McQuail & Windahl, 1978, p. 18.



«Modelo Matemátco» de S. & W., em Moderno, 1992, p. 22.



Figur 9. Gerbners modell: M percepierar E som E_1.
(Efter Gerbner 1956)

"M (Pessoa ou Máquina) percebe E (Acontecimento ou Objecto) como E1"

«Modelo Perceptivo-Significativo», de Gerbner, 1956, em McQuail & Windahl, 1978, p.23.

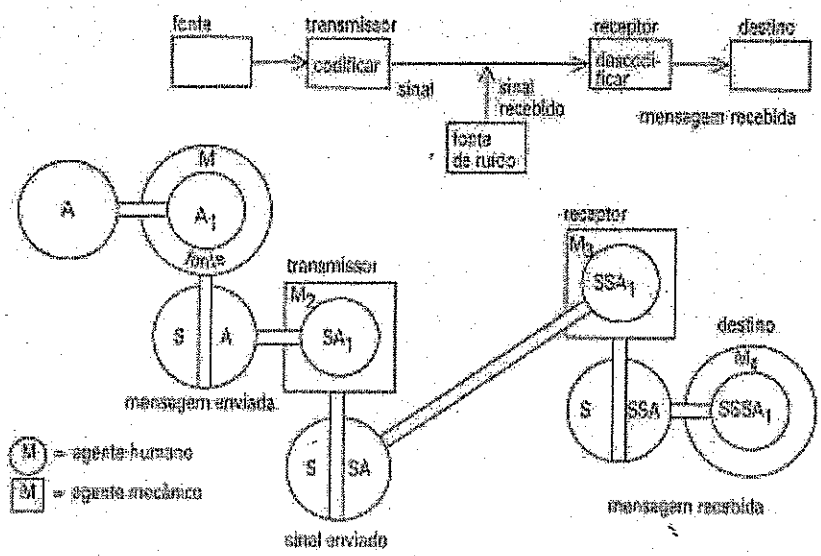
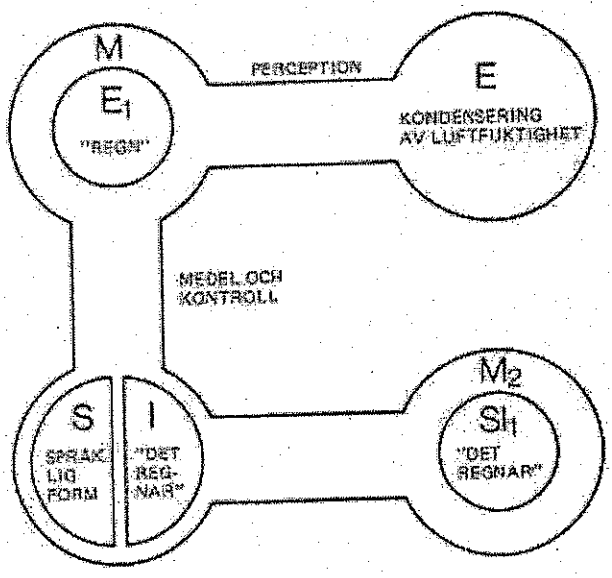


Figura 5 - *Comparação entre o modelo de Shannon e Weaver (em cima) e o de Gerbner (em baixo)*

«Modelo de Gerbner» alinhado e comparado com o «Modelo de Shannon & Weaver», em Fiske, 1990, p. 48.



Figur 10. Gerbners modell exemplifierad. (Efter Gerbner 1956)

«Modelo de Gerbner», exemplificado em McQuail & Windahl, 1978, p.23.

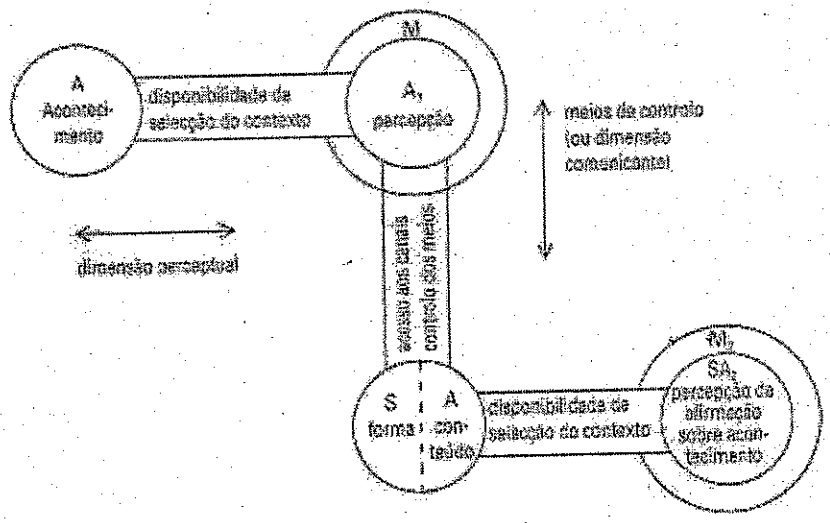
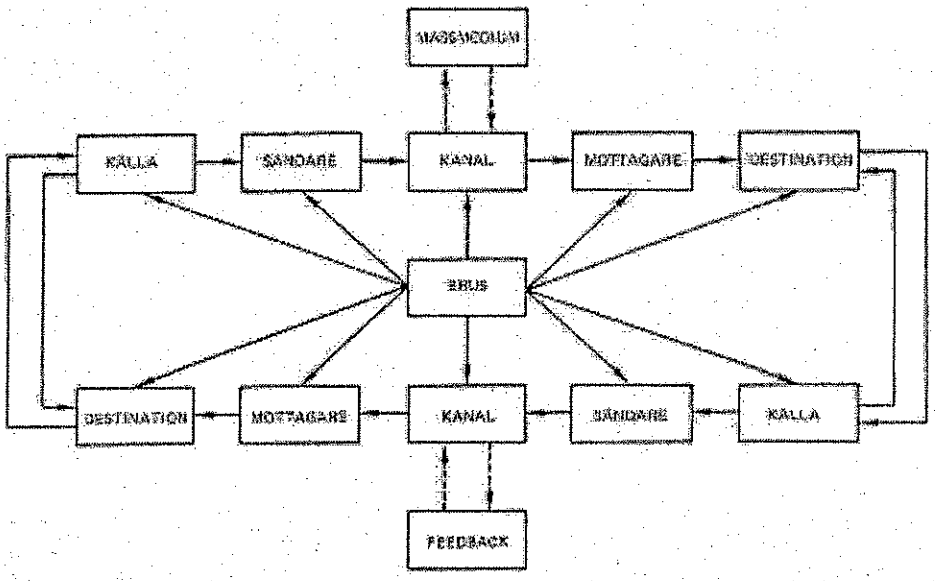


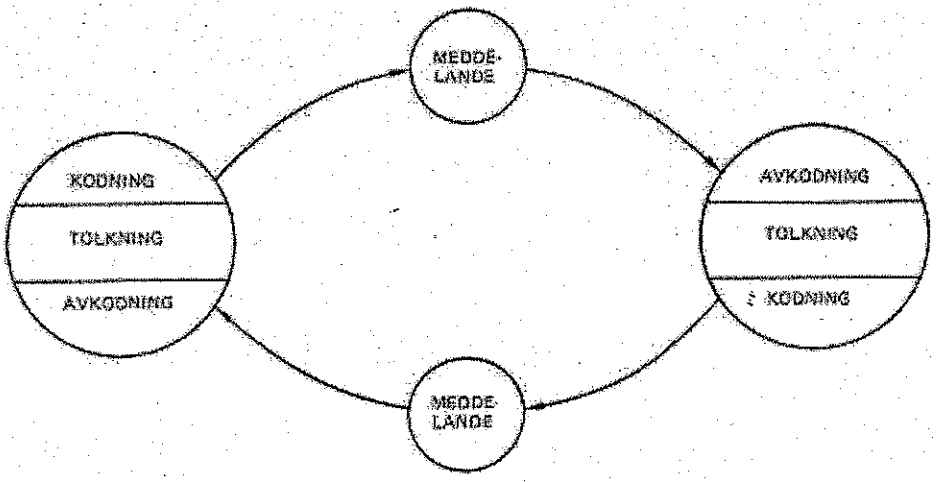
Figura 4 *O modelo de Gerbner (modificado)*

«Modelo de Gerbner» modificado pelo próprio, em Fiske, 1990, p. 42.



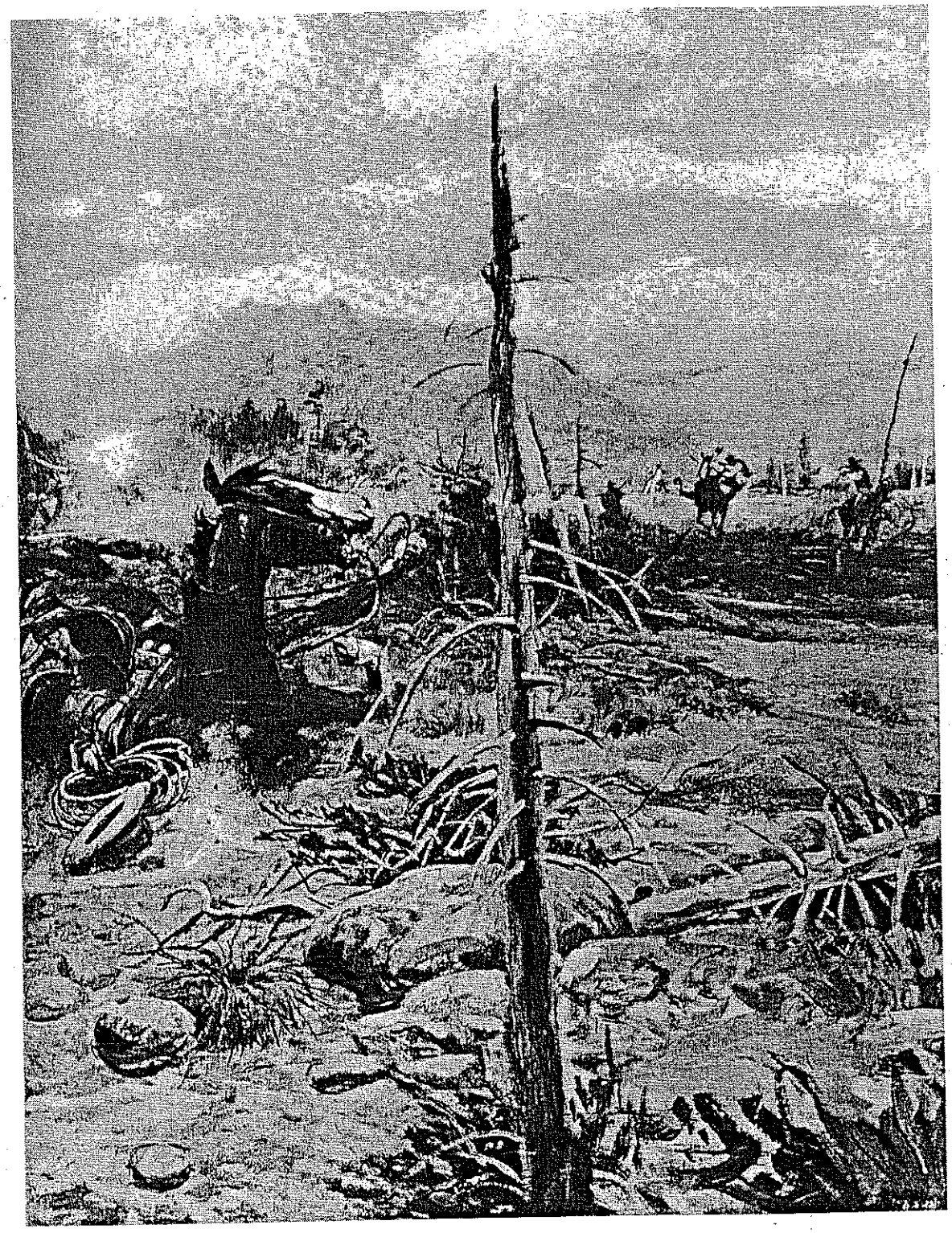
Figur 6. De Fleurs utveckling av Shannon & Weavers modell. (Efter De Fleur 1966)

«Modelo Desenvolvido de Shannon & Weaver» por De Fleur, 1966, em McQuail & Windahl, 1978, p.17.

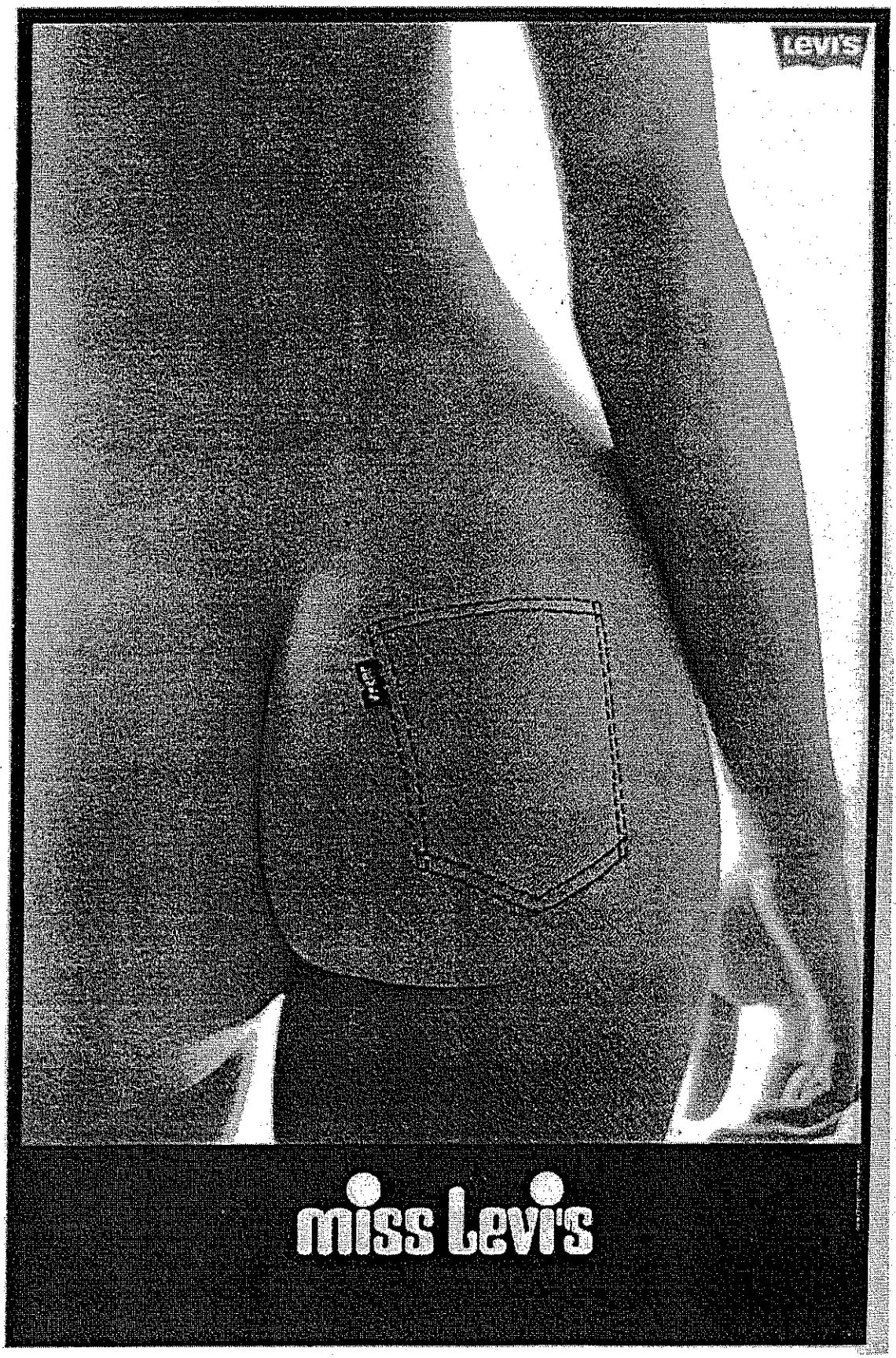


Figur 7. Osgood/Schrammns cirkulära modell. (Efter Schramm 1954)

«Modelo Circular de Osgood/Schramm», 1954, em McQuail & Windahl, 1978, p.20.

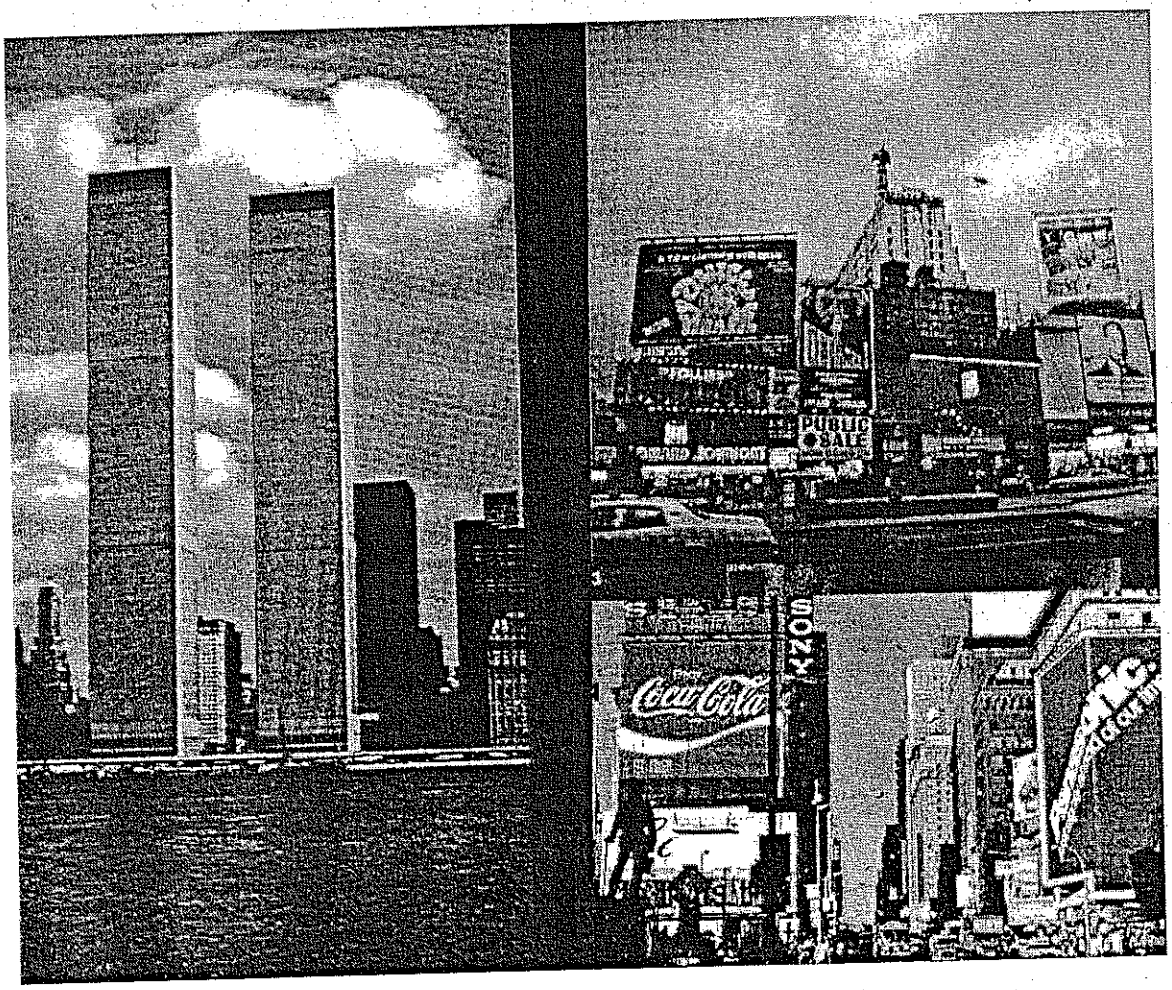


«Pintura» de Charles Russell, 1909, em Trachtman, 1984, pp. 11-12.



«Miss Levi's», anúncio italiano, 1971, em Gallo, 1974, p. 276.

Anúncio americano da «Coca-Cola», dos anos sessenta, (o ano exacto é desconhecido), em Gallo, 1974, p. 277.



«Símbolos da 'Big Apple' – (Twin Towers) & 'Advertising'», em Von Arnim, 1978, pp. 34-35.

«Maio 68», cartaz anónimo da revolta estudantil francesa, 1968, em Gallo, 1974, p. 292.

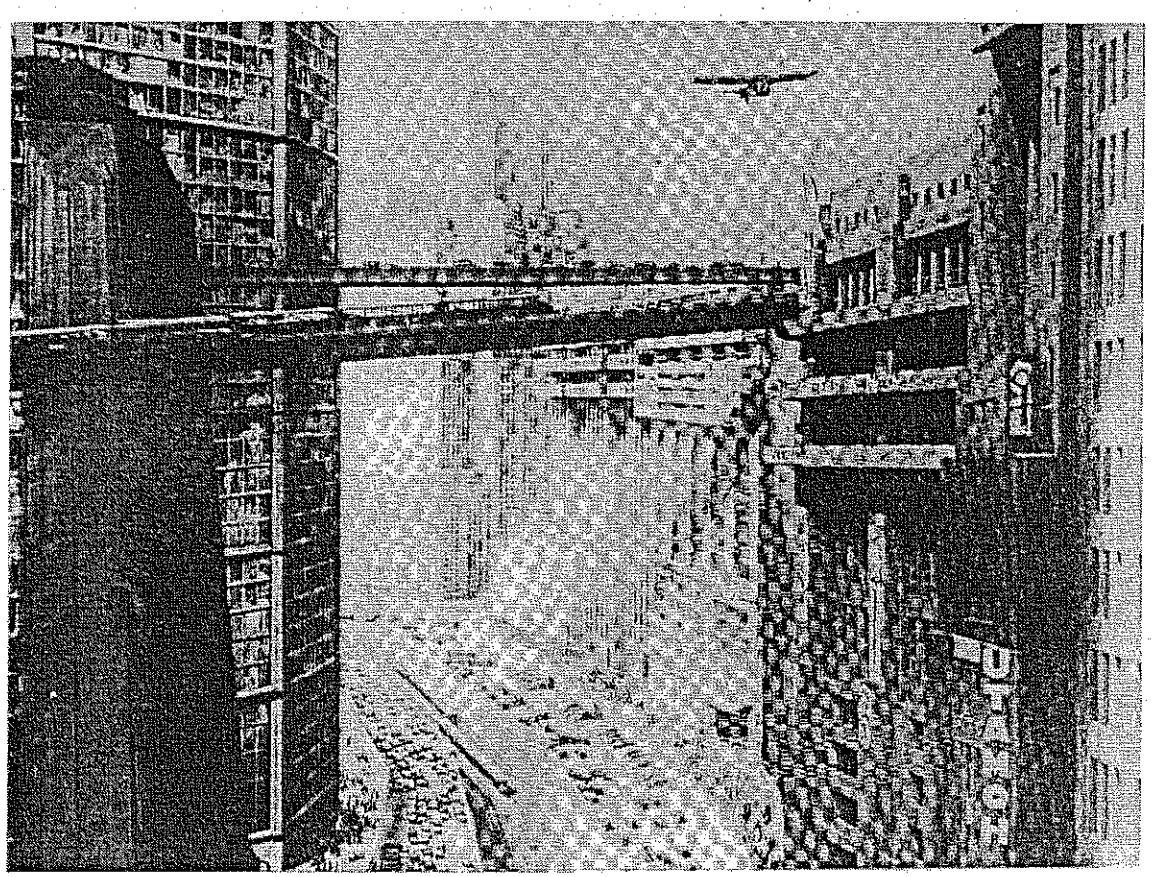
«Kino-Glaz»

Cartaz de 1924, para o lançamento da série de filmes KINO-GLAZ, de Vertov, D., em Granja, 1981, p. 52.

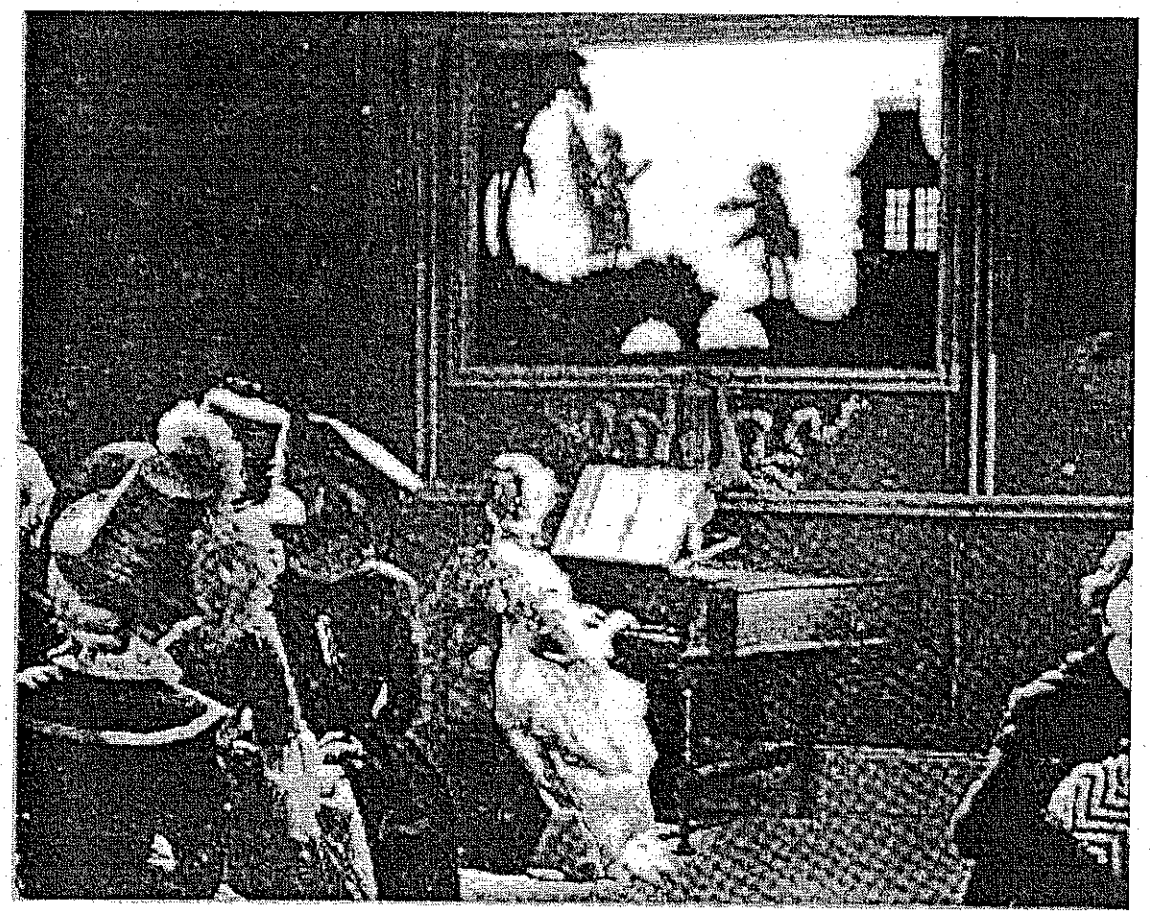
Fotograma de «Hitler» falando ao cogresso do partido em Nurenberga, 1934, retirado do filme TRIUMPH DES WILLENS, 1935, de Riefenstahl, L., em Leiser, 1968, p. 27.

Fotograma de A GREVE, 1924, de Eisenstein, S., em Ades, 1976, p.103.

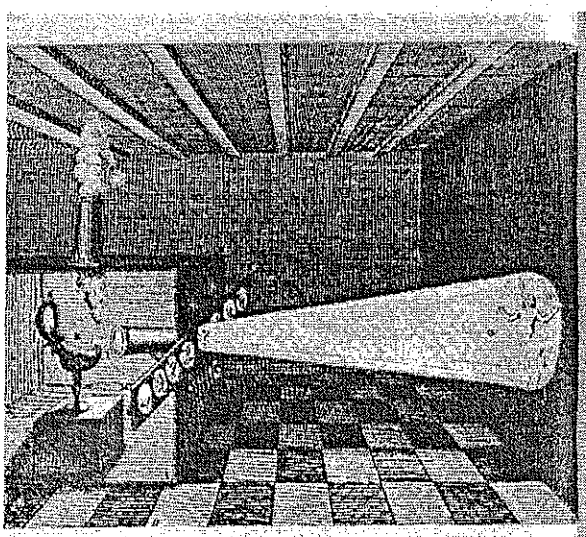
Fotograma de O HOMEM DA CÂMARA DE FILMAR, 1928, de Vertov, D., em Ades, op.cit., p. 102.



Fotograma de METROPOLIS, 1926, de Lang, F., em Ades, op.cit., p. 55.

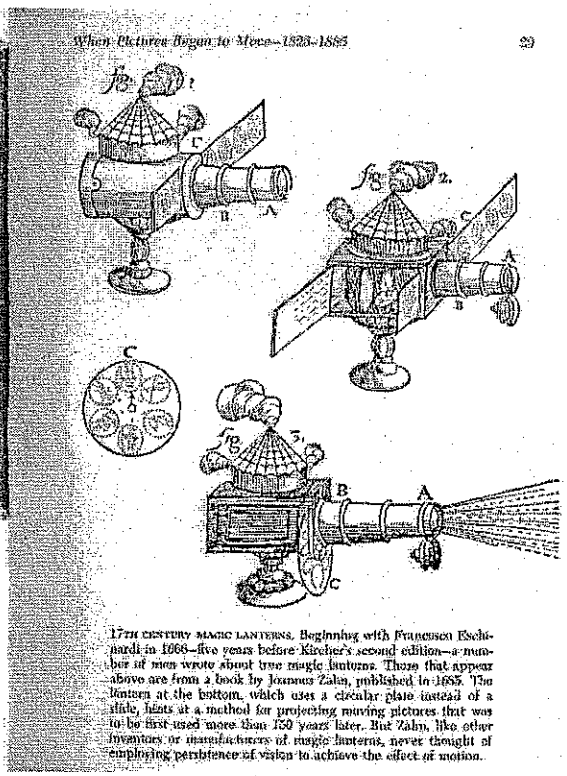


«Sombras Chinesas», fotograma de LA MARSEILLAISE, de Renoir, 1938, reproduzindo em imagens animadas, inseridas nos fotogramas, a peça de sombras chinesa do século XVII, *Le Pont Cassé*, em Waldekranz, 1976, pp. 72-73.



KIRCHER'S MAGIC LANTERN, 1671. This device, illustrated only in the second edition of his book, showed no focusing lens in front of the slide, only a mirror behind the light and a condensing lens in front of it. The figure on the slide is right side up, like that on the wall, instead of inverted.

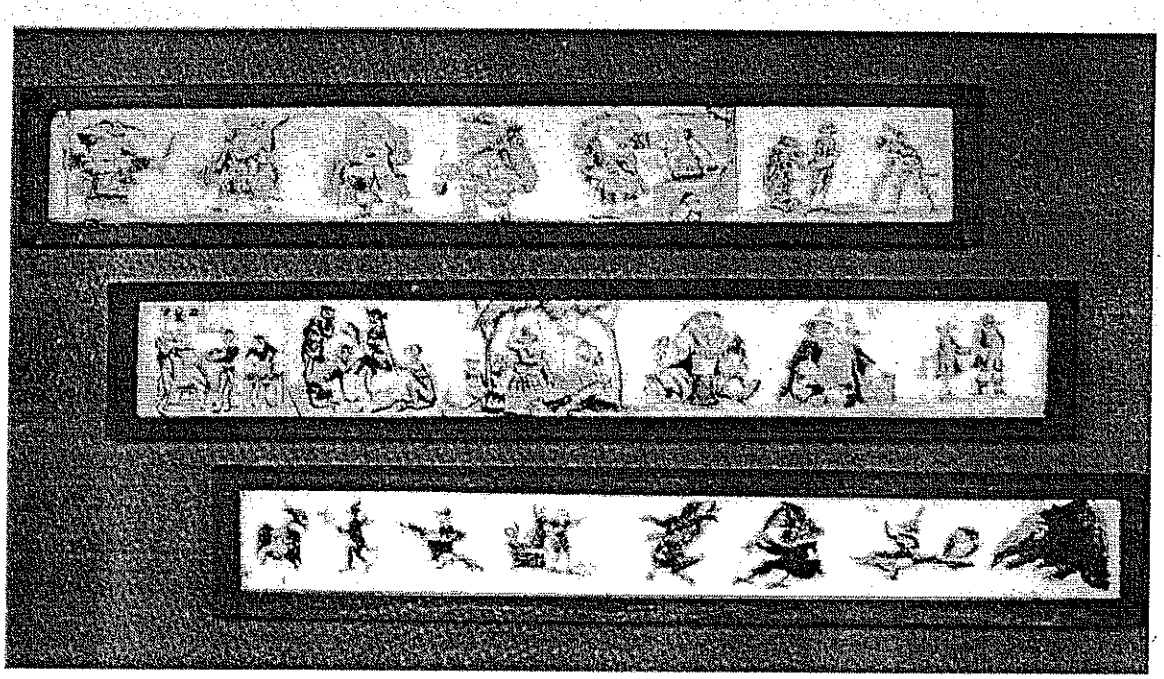
To insure another sort of profit to Kircher, the good father not only claimed to have invented the thing twenty-five years before, but added a drawing of it, including a slide with eight painted pictures. Kircher's "invention" seems to be a bungled imitation of somebody else's machine. It couldn't have done its job, for—as you can see above he forgot to copy the lens that lies between the slide and the screen in all proper magic lanterns.



17TH CENTURY MAGIC LANTERNS. Beginning with Franciscus Eschinardi in 1666—five years before Kircher's second edition—a number of men wrote about true magic lanterns. Those that appear above are from a book by Joannes Zahn, published in 1685. The lantern at the bottom, which uses a circular plate instead of a slide, hints at a method for projecting moving pictures that was to be first used more than 150 years later. But Zahn, like other inventors or manufacturers of magic lanterns, never thought of employing persistence of vision to achieve the effect of motion.

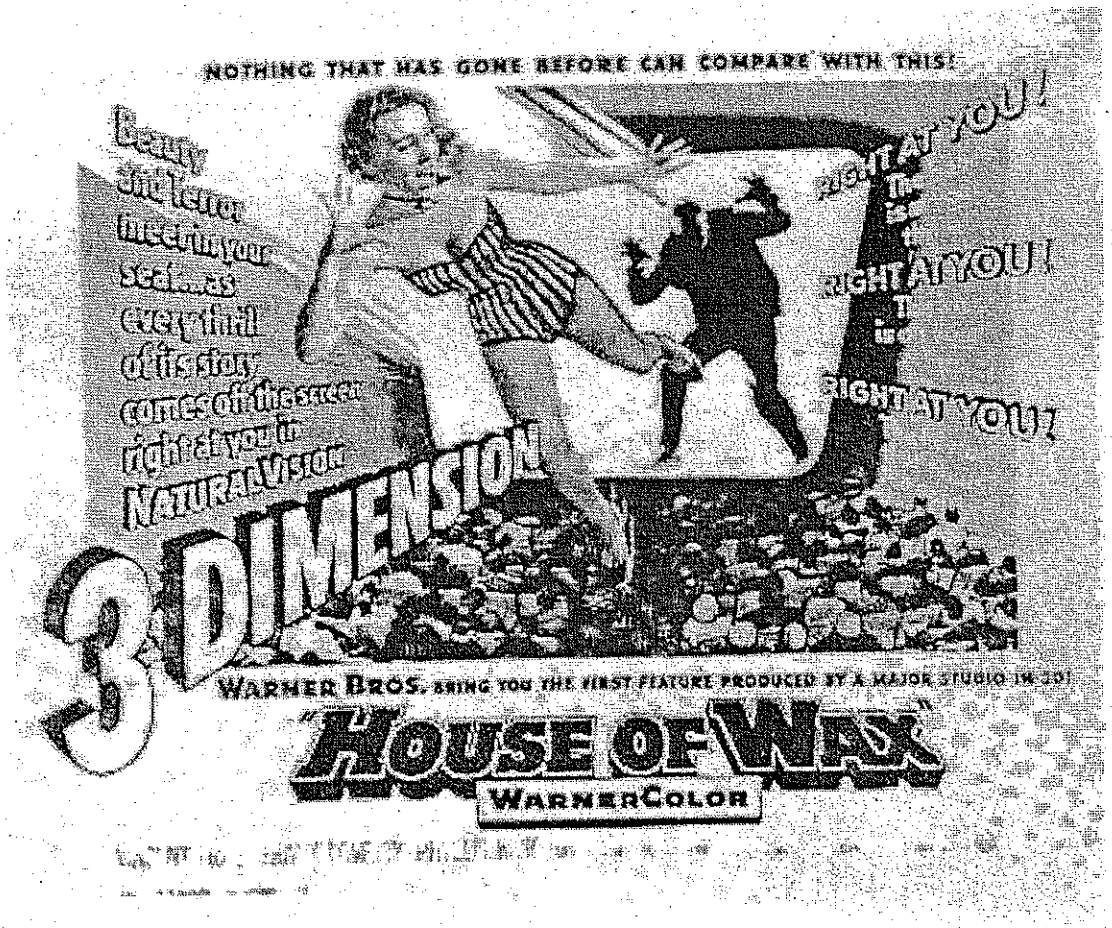
«Lanterna Mágica», modelo de Kircher, 1671, à esquerda e modelos de Eschinardi, 1666 e Zahn, 1685, à direita, em Macgowan, 1965, pp. 28-29.

«Sessão com Lanterna Mágica», segundo gravura de 1799, em Coe, 1981, p. 11.

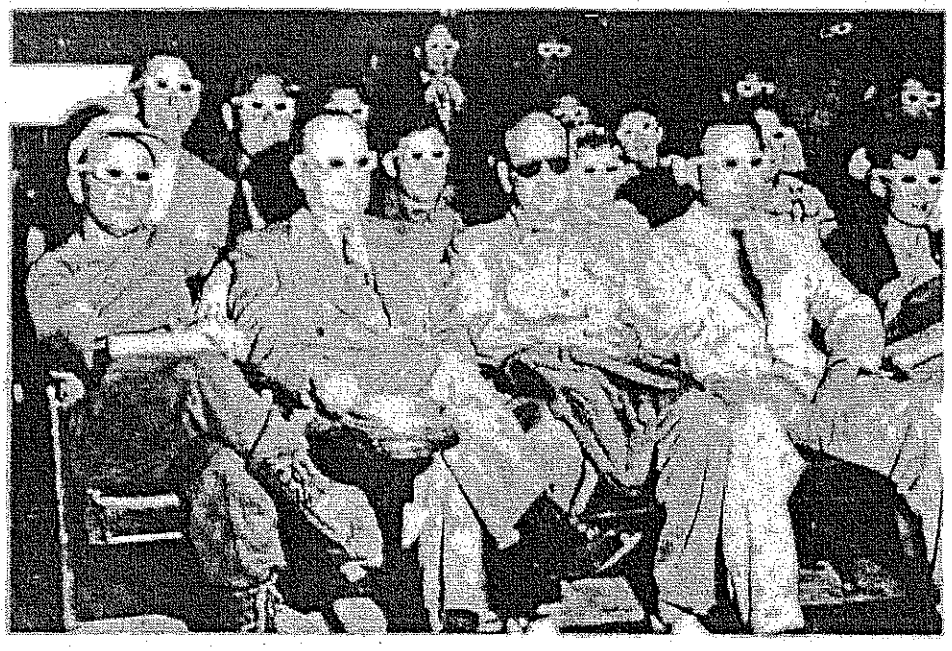


«Diapositivos» em lamelas deslizantes de vidro, para lanterna mágica, de aprox. 1755, em Coe, 1981, p. 11.

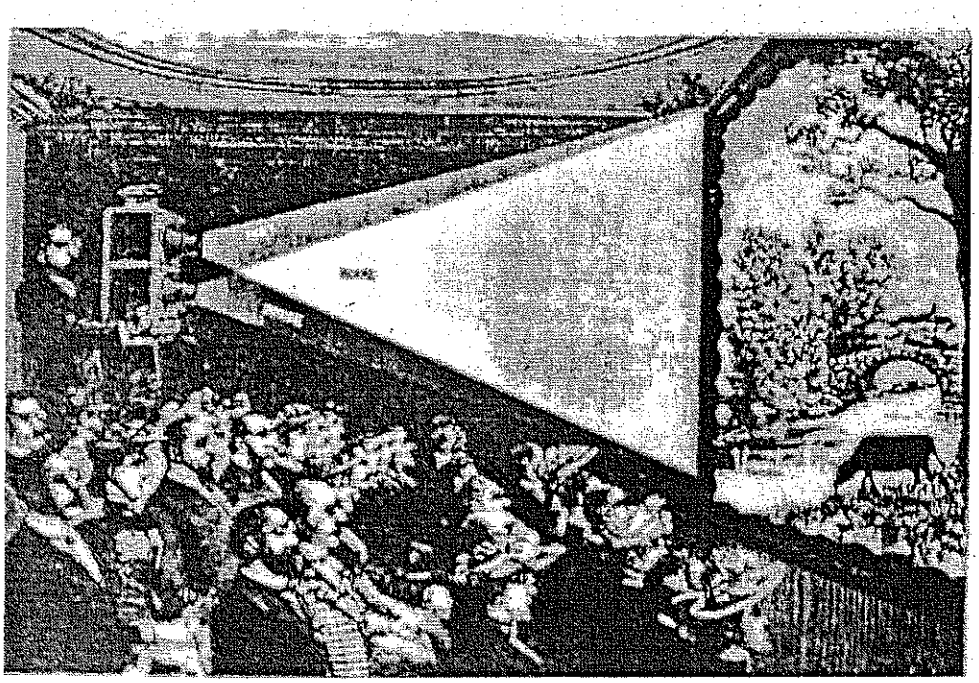
«Grande Plano», quadro para Lanterna Mágica de série inglesa de 1885, em Waldkranz, 1976, pp. 72-73.



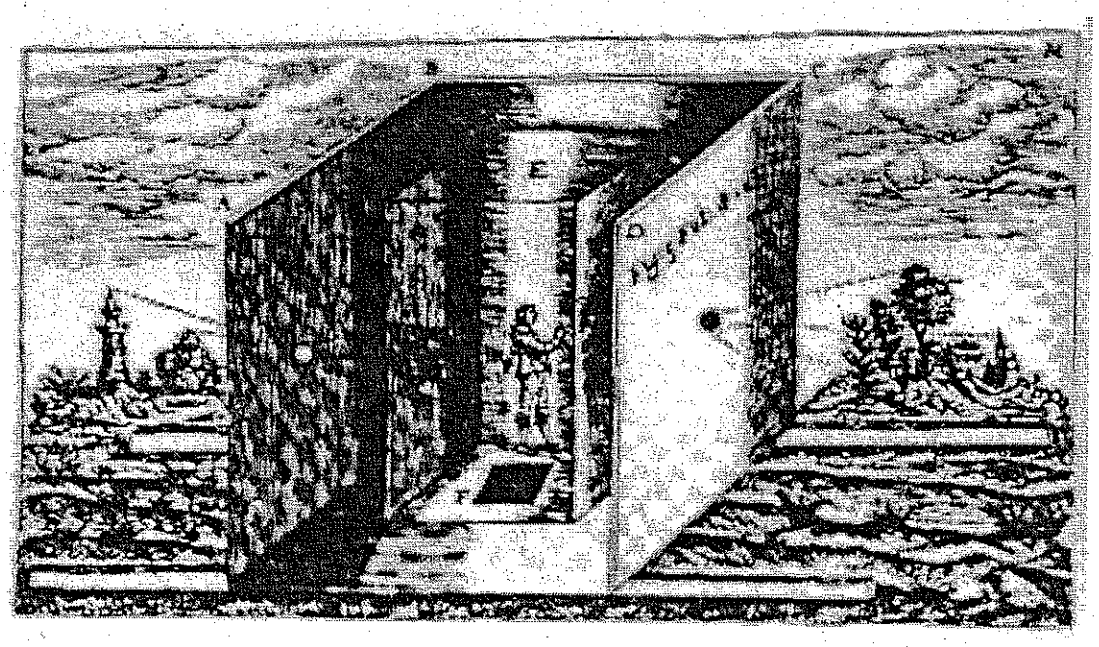
«Filme 3D», cartaz do filme HOUSE OF WAX, Toth, 1953, em Coe, 1981, p. 160.



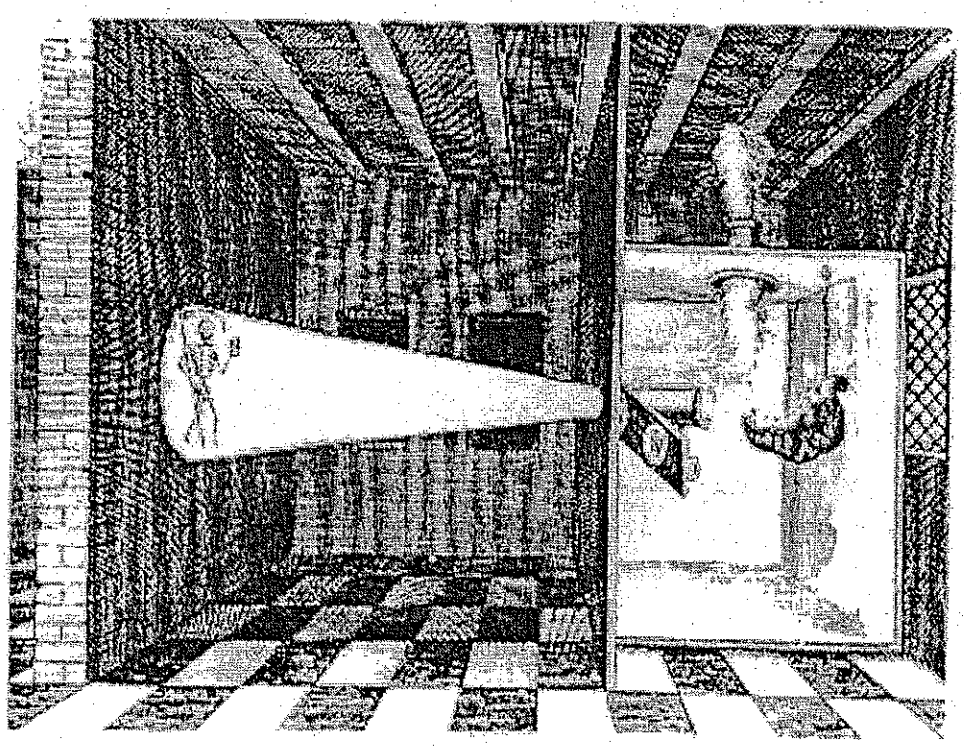
«Cinema 3D», assistência de filme estereoscópico, fotografia do National Film Archive, EUA, em Coe, 1981, p. 159.



«Lanterna Mágica 3D», ilustração do método anaglífico, segundo esquema de Ducod du Hauron, 1891-..., em Coe, op.cit., p. 156.

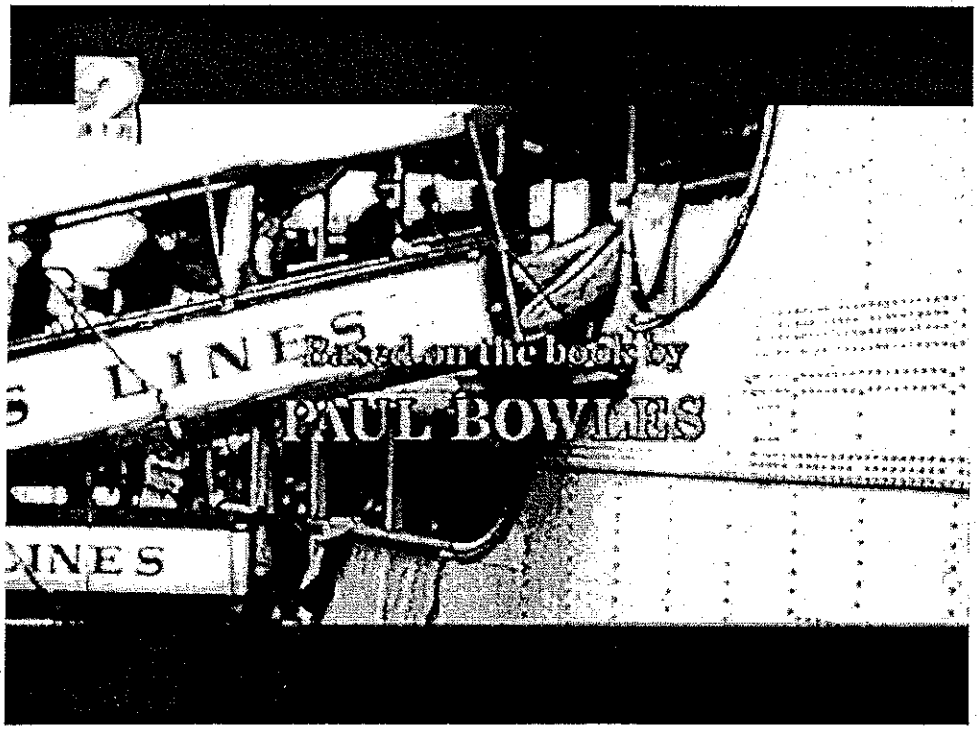


«Câmara Obscura», segundo desenho de Athanasius Kircher, 1671, em Waldekranz, 1976, p.p. 72-73.

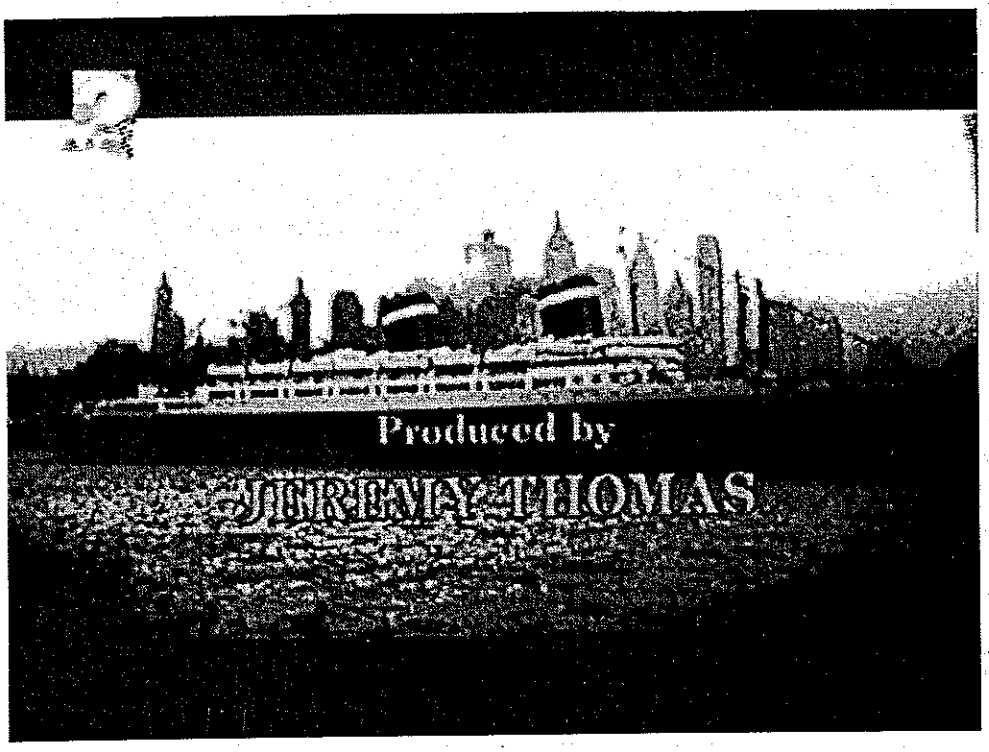


«Lanterna Mágica», segundo desenho de Athanasius Kircher, 1671, em Robinson, 1973, p. 6.

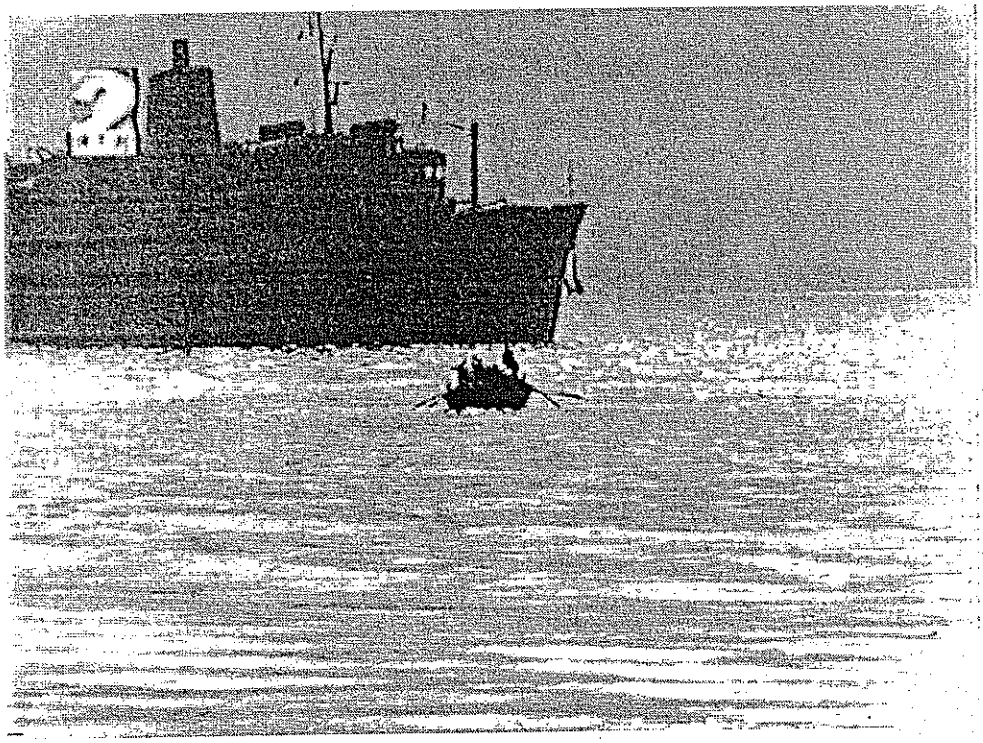
«THE SHELTERING SKY» - Título, fotograma, em Bertolucci, 1990.



«THE SHELTERING SKY» - Adaptação, fotograma, em Bertolucci, 1990.

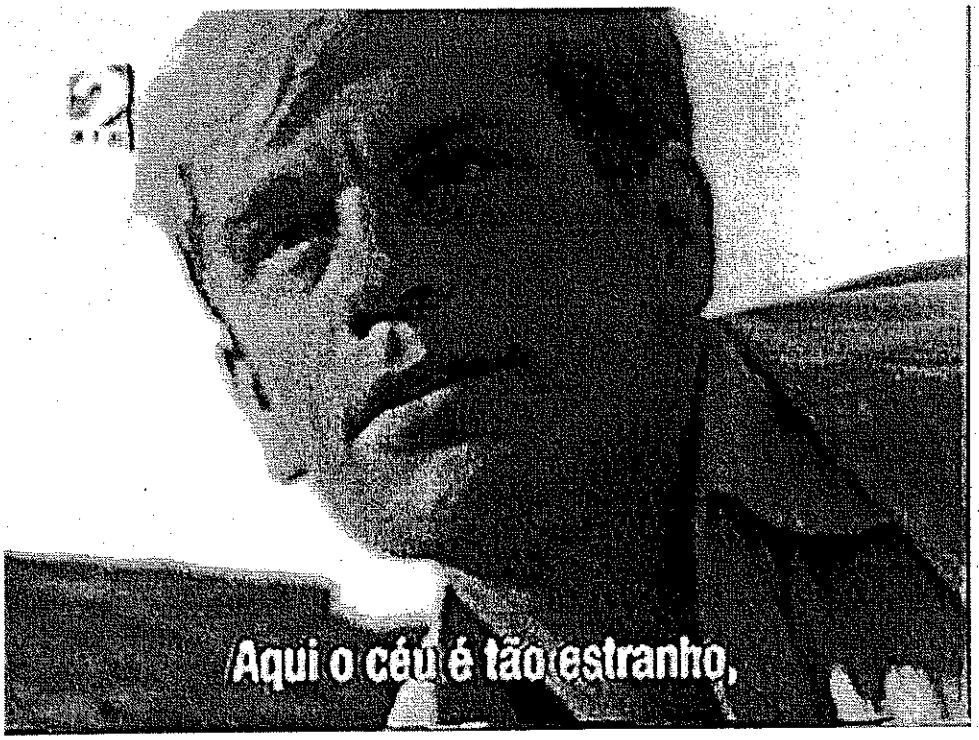


«THE SHELTERING SKY» - Produção, fotograma, em Bertolucci, 1990.



«THE SHELTERING SKY» - Chegada, fotograma, em Bertolucci, 1990.

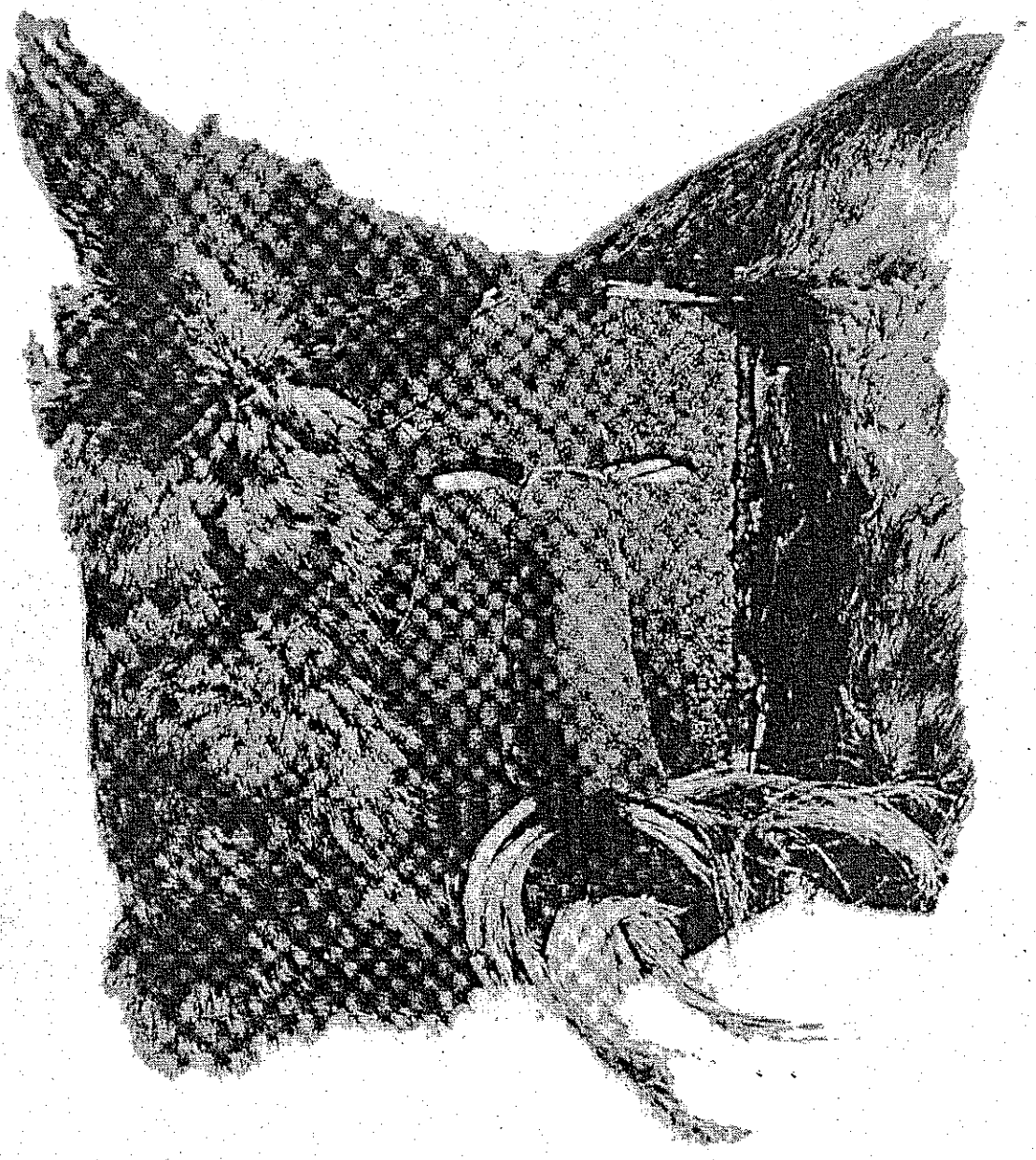
«THE SHELTERING SKY» - Personagens, fotograma, em Bertolucci, 1990.



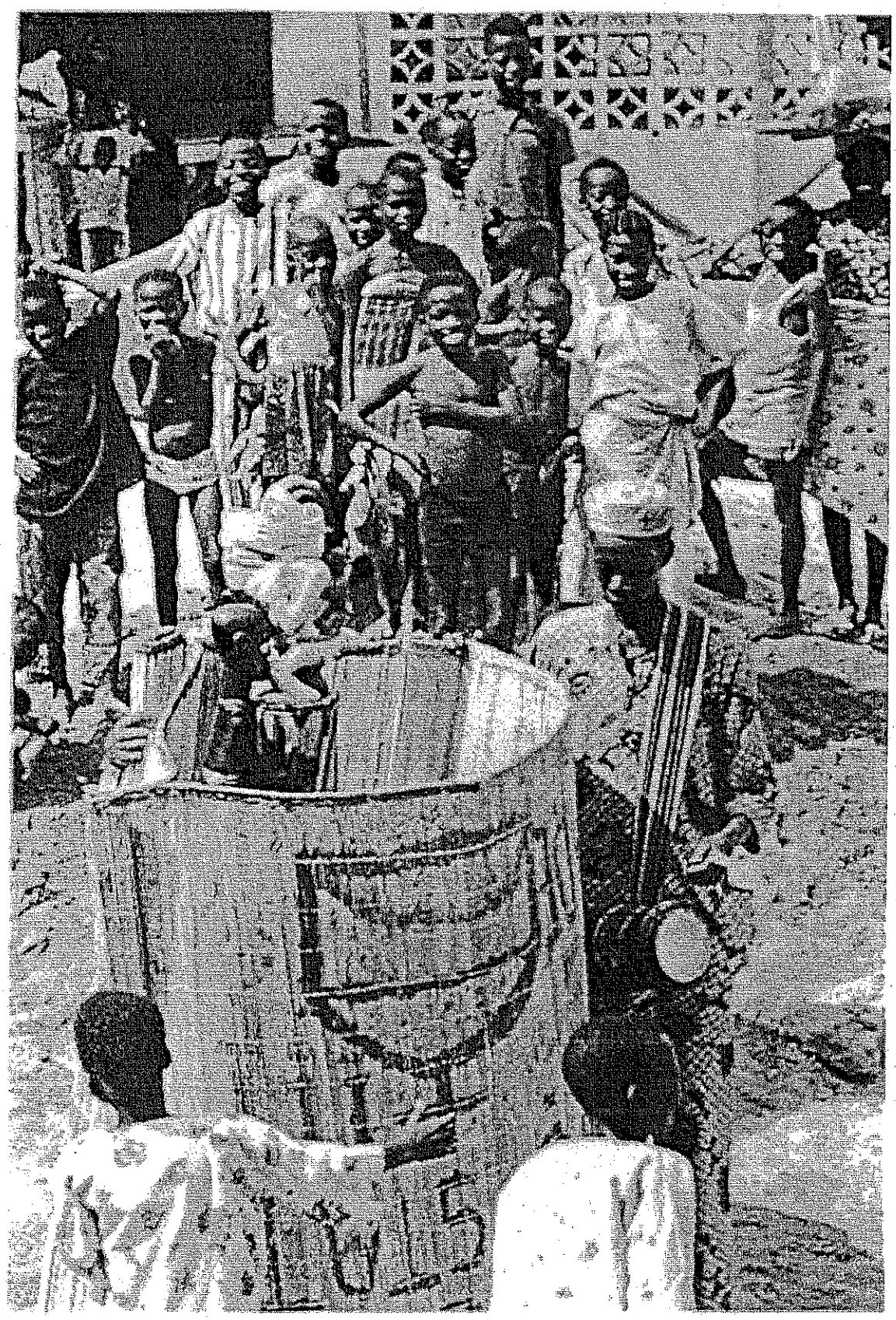
«THE SHELTERING SKY» - O céu, fotograma, em Bertolucci, 1990.

«Gambari Woman» máscara yoruba dos ritos tetarais Apidan, Ibadan, 1982 , fotografada por Kacke Götrick, em Götrick, 1984, capa.

«Máscara de Tragédia», Grécia, aprox. 500-400 a.c., em Petterson, 1971, p. 12.



«Máscara de Caçador», nativo-americana, em Petterson, 1971, p. 11.

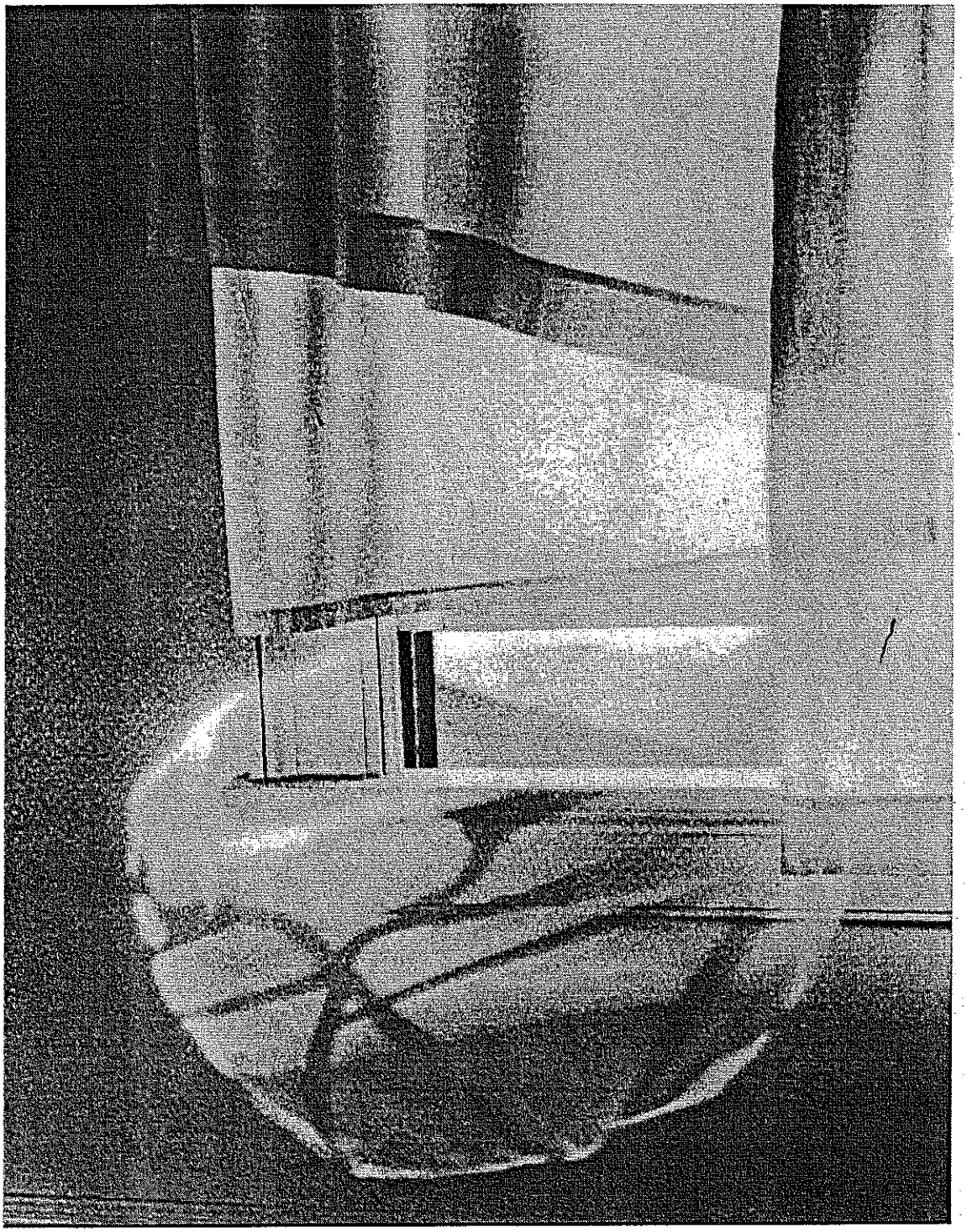


«Ajolokeloke drama», representação por marionetes de ritos de aproximação masculina-feminina, fotografado por Kacke Götrick, 1976, em Götrick, 1984, f. V, pp. 48-49.

«Mussolini» falando às massas em 1938, de fotógrafo desconhecido, em Evans, H., 1978, p. 10.

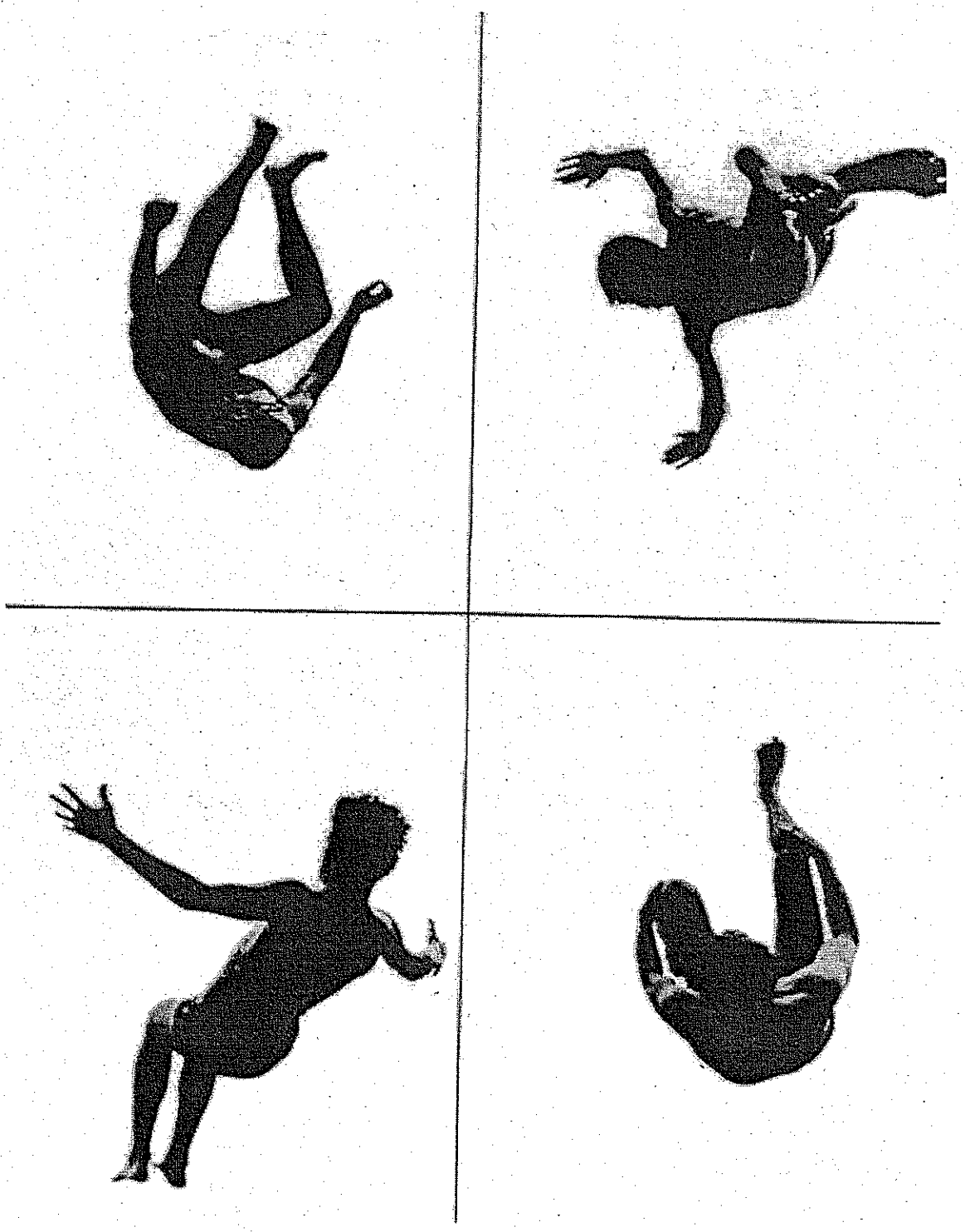
STIEGLITZ: Equivalent, 1930. GMH

«Equivalent» de Alfred Stieglitz, 1930, em Newhall, 1964, p. 114.

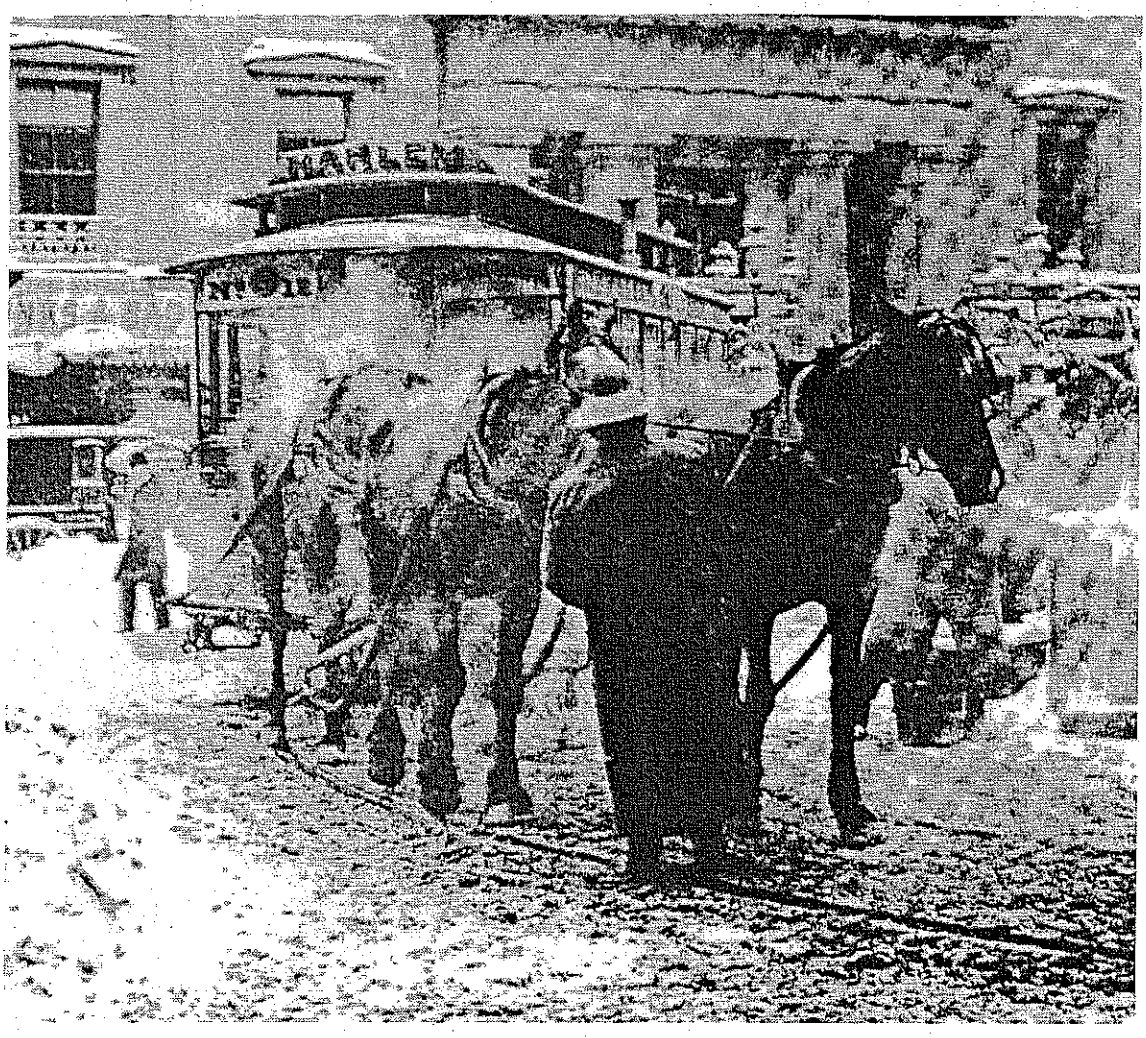


«Windowsill Daydreming», de Minor White, 1958, em Time-Life, 1971, Great Photographers, p. 217.

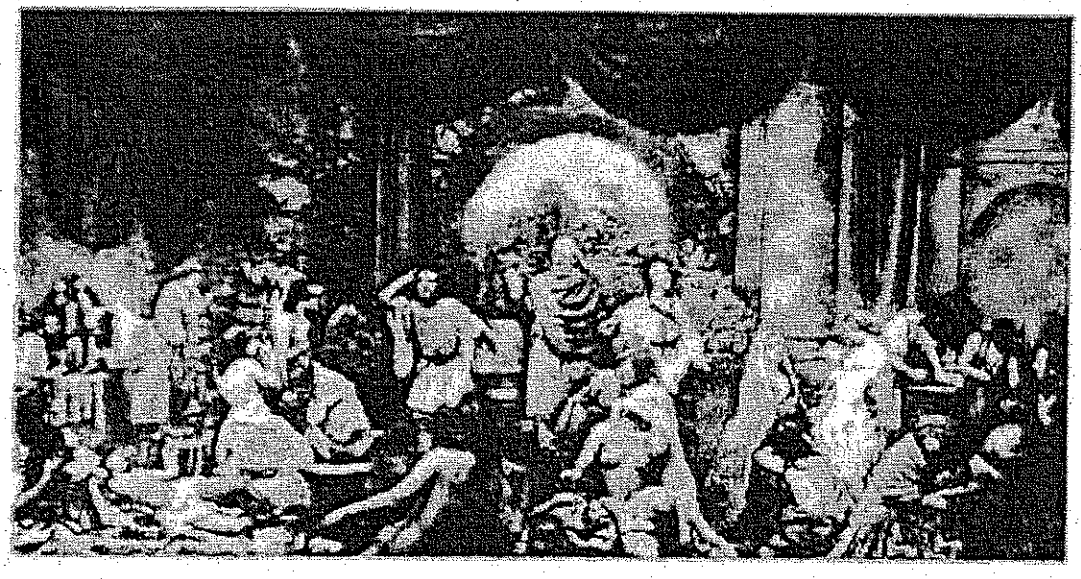
«New York», de Harry Callahan, 1968, em Time-Life, 1971, Great Photographers, p. 220.



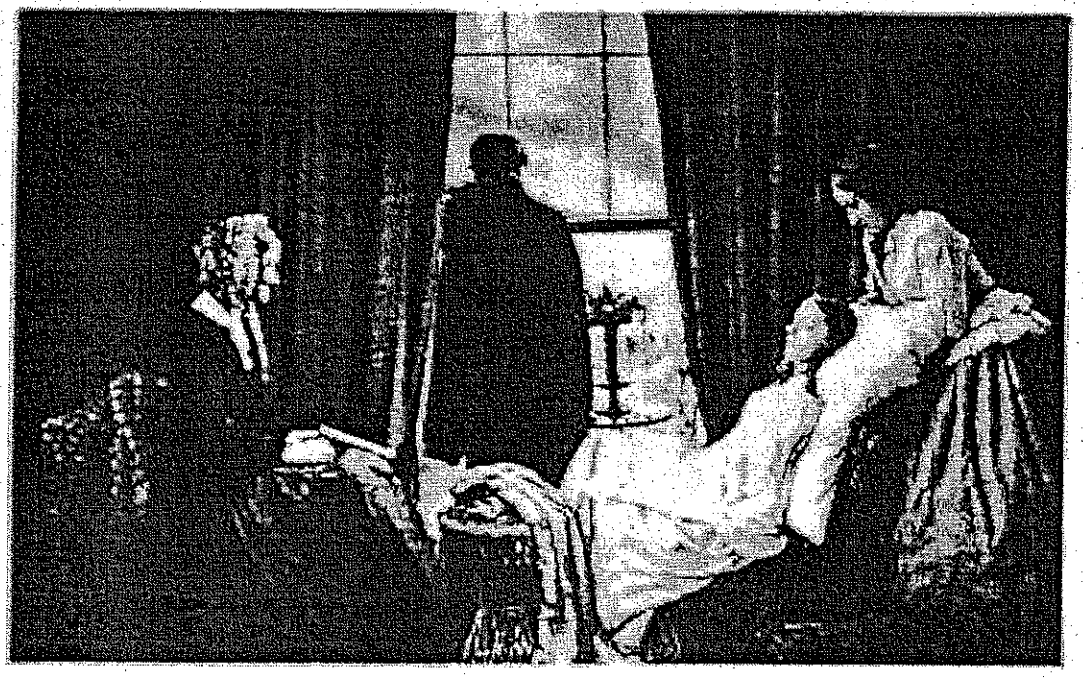
«From Pleasures and Terrors of Levitation», de Aaron Siskind, 1954, em Time-Life, 1971, Great Photographers, p. 222.



«Terminal», de Alfred Stieglitz, 1893, em Newhall, 1964, p. 102.



REJLANDER: The Two Ways of Life, 1857. The Royal Photographic Society, London

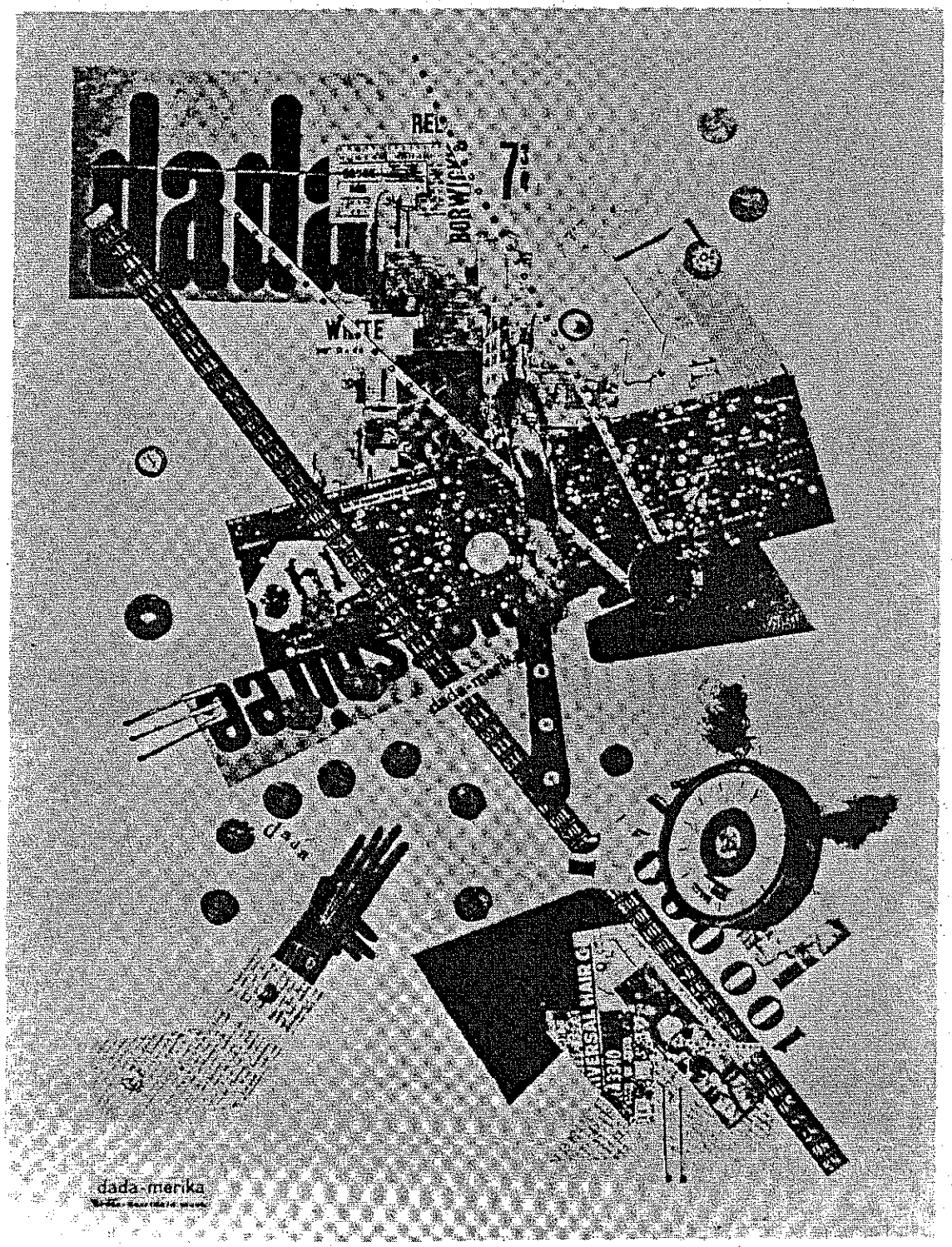


ROBINSON: Fading Away, 1858. The Royal Photographic Society, London

«Pictorial Effects», de Oscar Rejlander, 1857 e de Henry P. Robinson, 1858, em Newhall, 1964, p. 60.

«The Steerage»

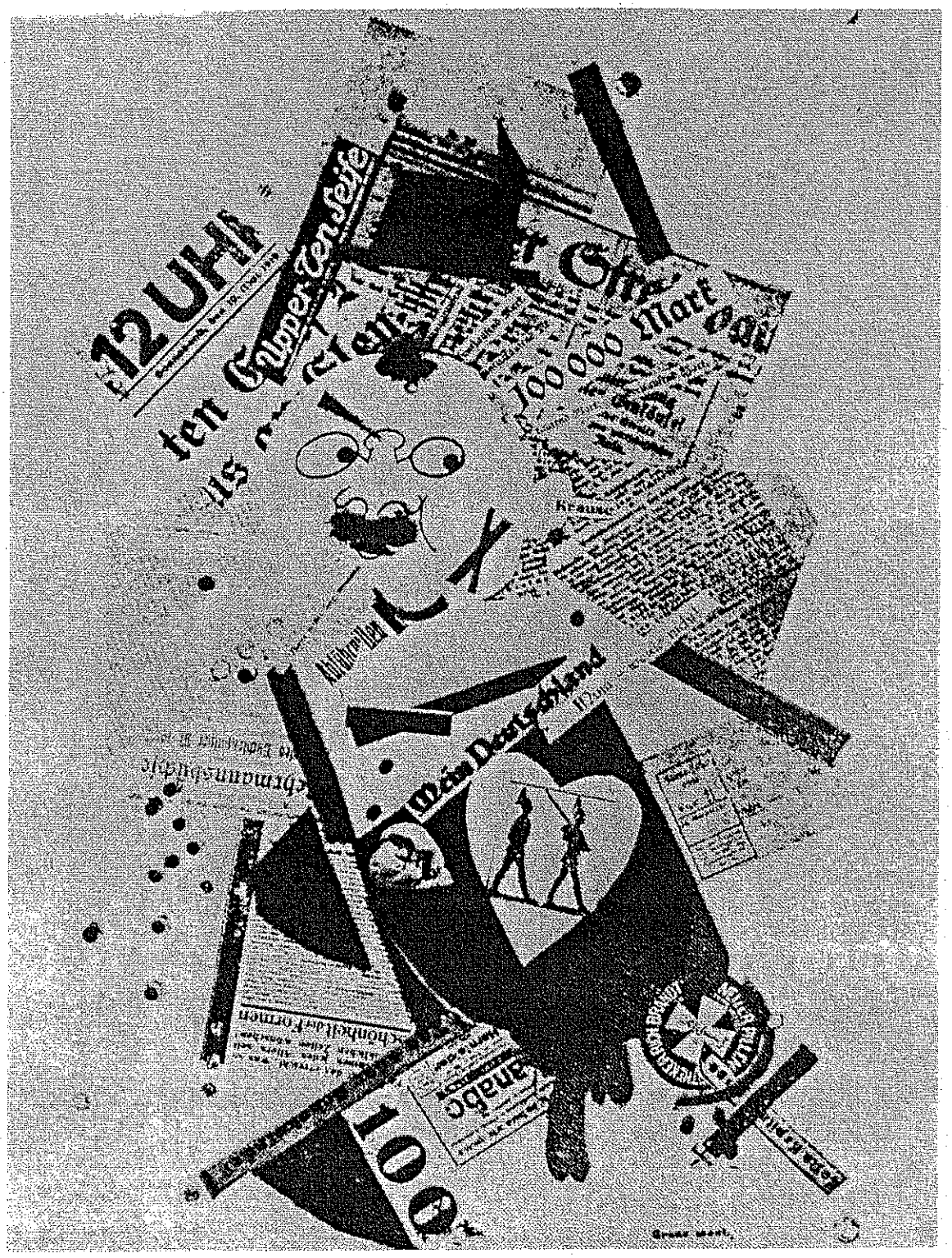
«Straight Photography», de Alfred Stieglitz, 1907, em Newhall, 1964, p. 112.



12 George Grosz and John Heartfield, *Dada-merika* (1919).

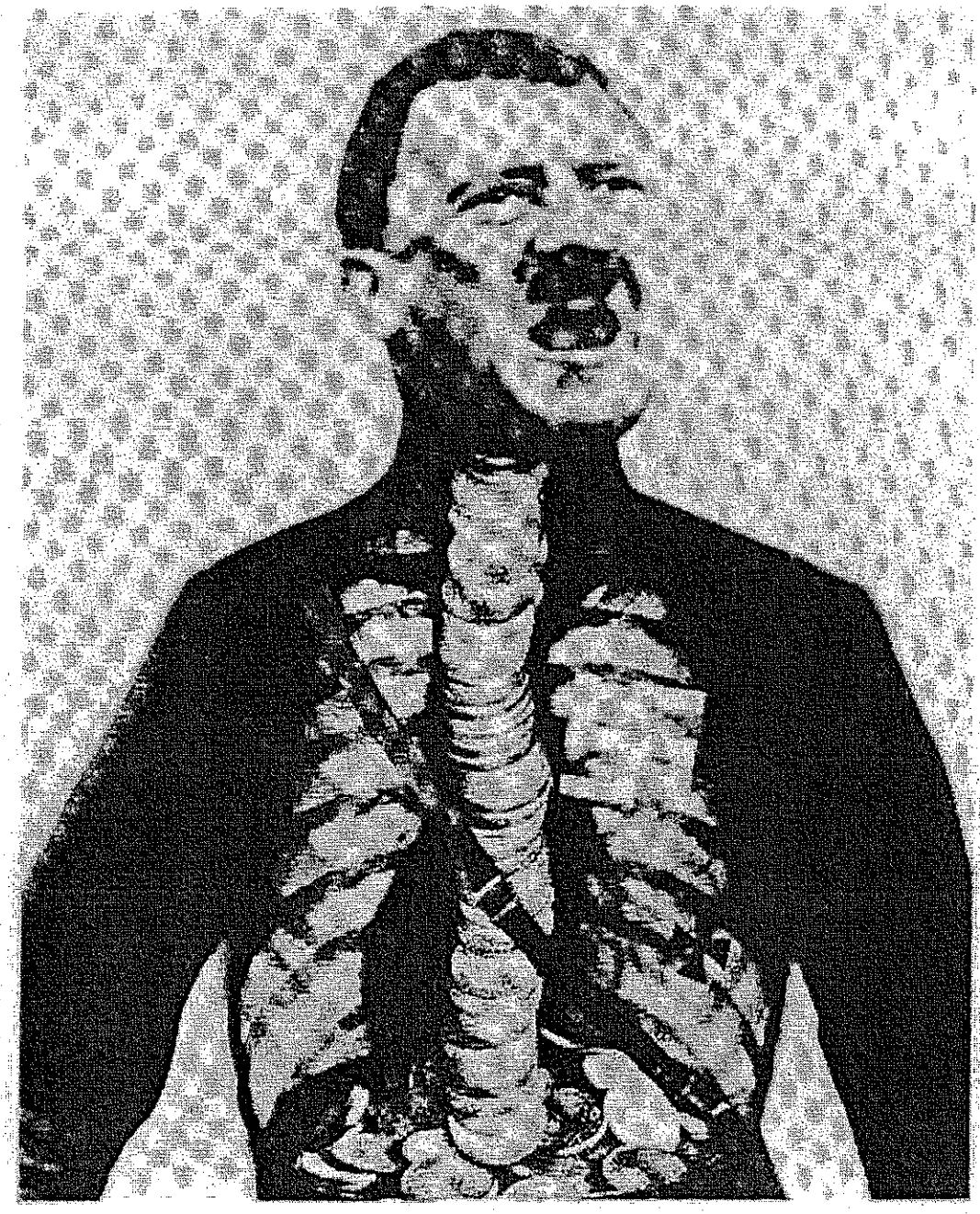
«Dada-merika»

«Colagem», de George Grosz e John Heartfield, 1919, em Ades, 1976, p. 25.



«My Germany»

«Colagem» dadaísta, de George Grosz, 1920, em Ades, 1976, p. 32.



29 John Heartfield, *Adolf the Superman Swallows Gold and Spouts Junk* (17 July 1932).

«Fotomontagem» de John Heartfield, 1932, em Ades, 1976, p. 38.

«Detective Stories», fotomontagens para capas de livros por Alexander Rodchenko, *Moscovo Séries*, 1924, em Ades, 1976, p. 100.

EDUCAÇÃO

RELATÓRIO EUROPEU QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

São 16 indicadores que devem medir a qualidade dos sistemas educativos de cada país. E Portugal está mal colocado em metade: os nossos alunos são os mais mal classificados em Matemática, repartimos o último lugar com a Bélgica na ciência, as tecnologias de informação e comunicação estão ausentes do currículo. Eis o retrato traçado pela UE

Abandono escolar «alarmante»

Em 26 países europeus, Portugal tem a maior taxa de desistência após o 9.º ano e o mais baixo índice de conclusão do 12.º

MARIA JOÃO GUIMARÃES

A Comissão Europeia selecionou 16 indicadores para medir a qualidade dos sistemas educativos dos 15 países membros da UE e de dez países candidatos à adesão. Portugal é o país que tem as mais importantes taxas de insucesso escolar e abandono precoce. Ficou em penúltimo lugar com a Bélgica na ciência, não investe em currículo de tecnologias de informação e comunicação, surge a par com a Grécia como o pior medido pelos indicadores relacionados com a aprendizagem ao longo da vida, a taxa de alunos que chegam ao 12.º ano sem completar o ensino básico é de 75,4 por cento (a média da UE é de 23,1 por cento) e o investimento em educação é o mais baixo da UE, 5,4 por cento do PIB, quando a média europeia é de 6,1 por cento.

Não é bom ser mau aluno em Portugal. Mas também não é bom ser professor. Ou pai. Ou ministro. Ou primeiro-ministro. Ou Comissão Europeia. Ou Conselho Europeu. Ou Parlamento Europeu. Ou Banco Mundial. Ou Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Ou Unesco. Ou Organização Mundial de Saúde. Ou Organização Internacional do Trabalho. Ou Governo. Ou da legalidade de investig... de um número de assembleia [illegible]

O estudo será apresentado ao

«Insucesso e Abandono», notícia referente ao *Relatório Europeu sobre a Qualidade da Educação Escolar*, U.E., 2000, em *Diário de Notícias*, 6/6/2000, pp.24-25.

SOCIEDADE 18

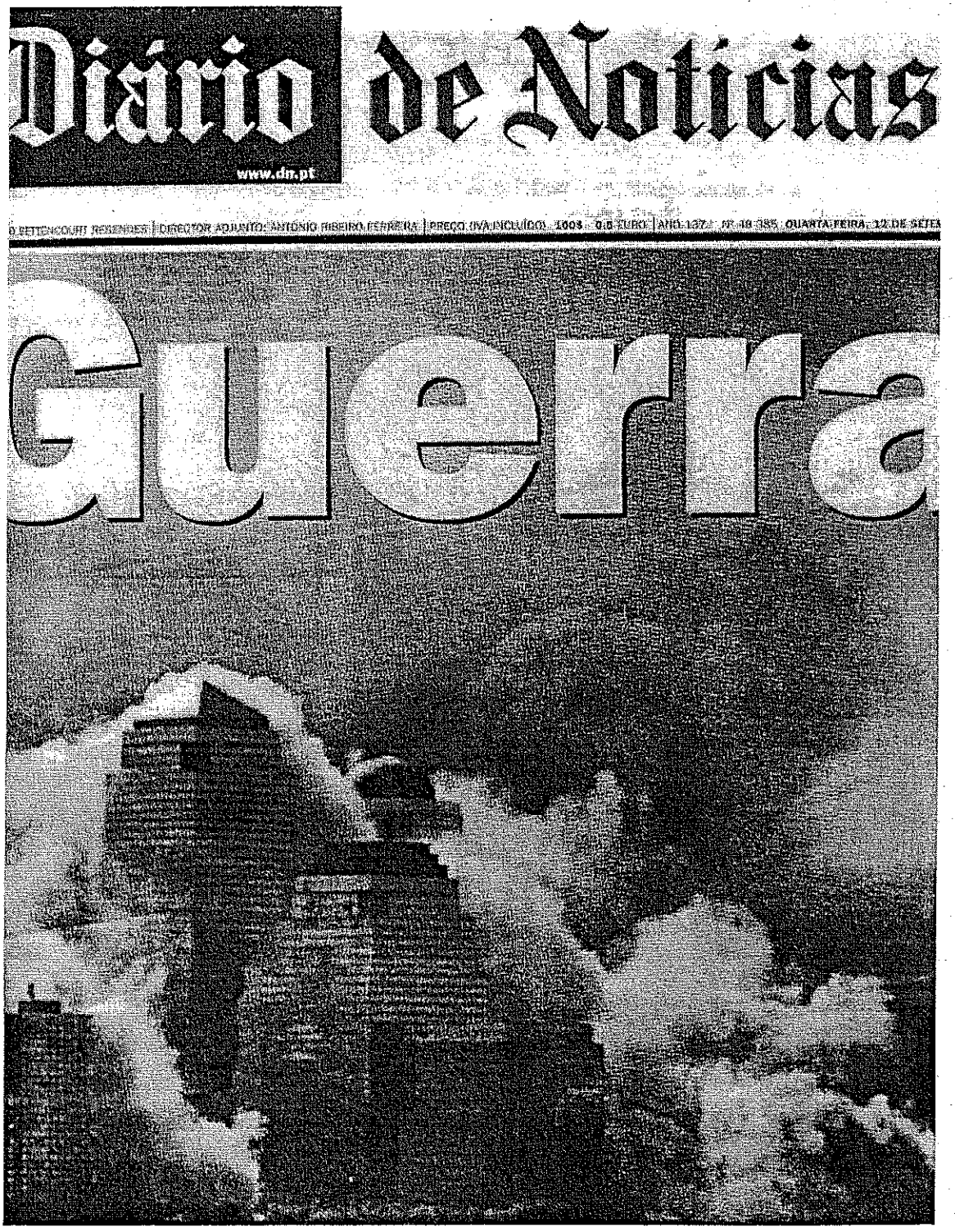
EDADE

a Justiça aproveita posse de director da PJ para pedir resultados

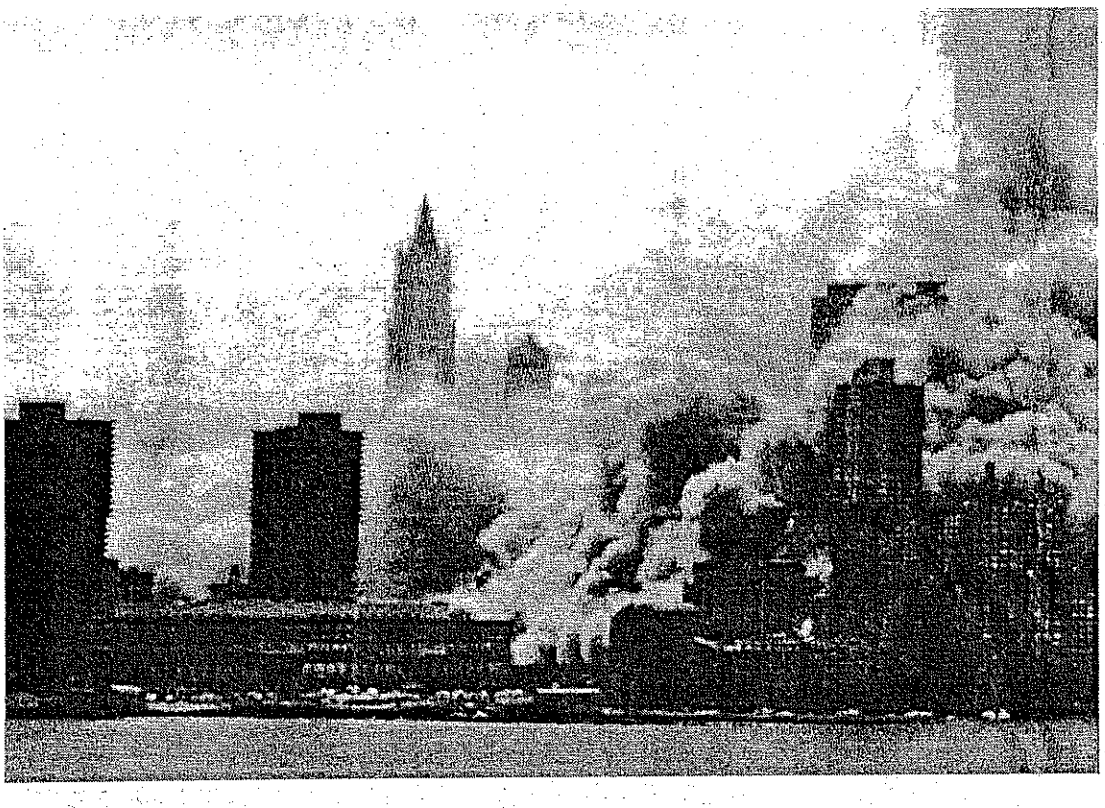
recado de Vera Jardim

Passa da tutela [illegible] como novo director da PJ. O ministro sentiu-se obrigado a explicar qual é o objecto da investigação

«Sedução dos Media sobre os seus Intervenientes – Emissores e Receptores», fotografia de Adriano Miranda, em *Público* de 8/4/1999.



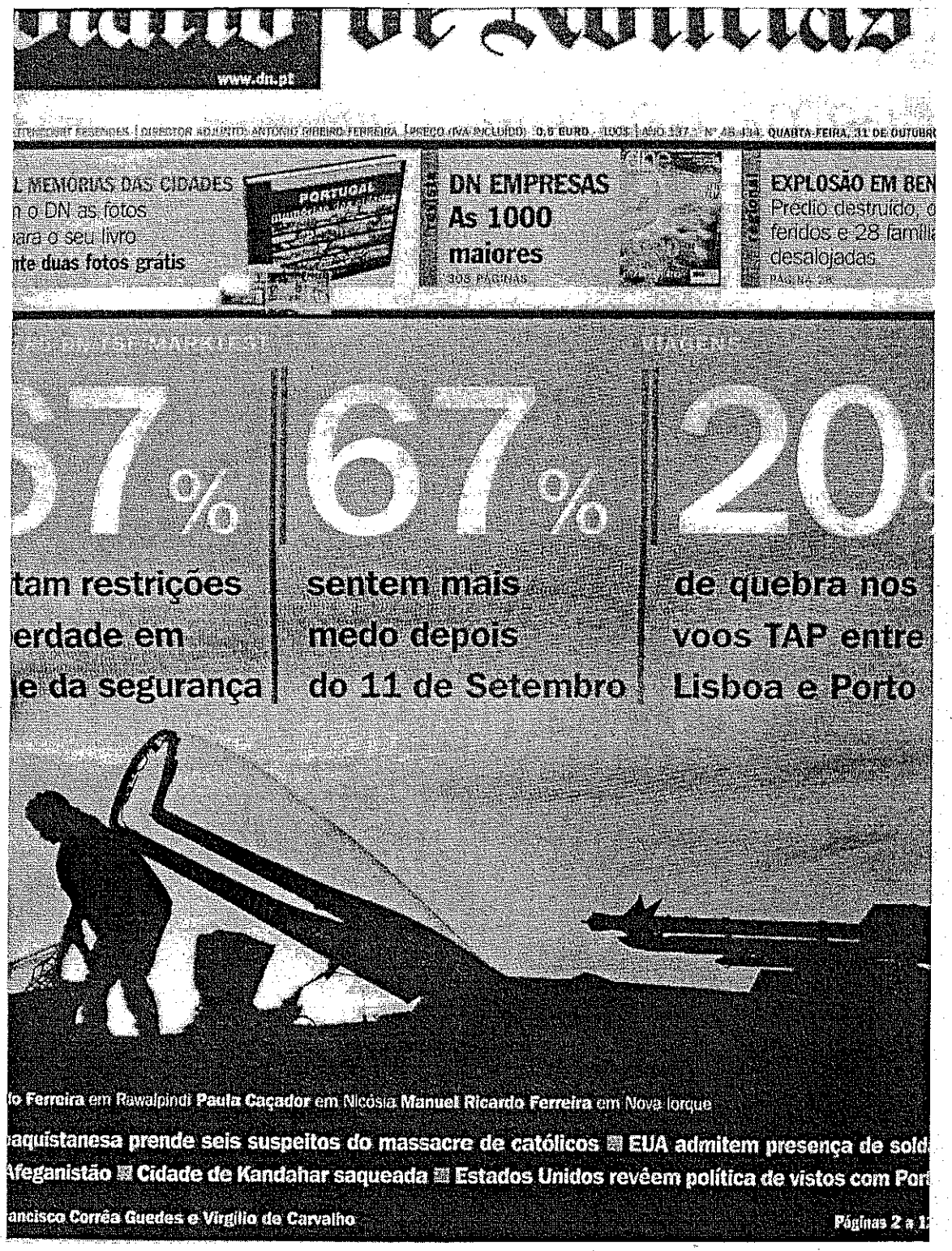
«Guerra», fotografia de Hubert Michael Boesl, EPA/Lusa, na 1ª página do *Diário de Notícias* de 12/9/2001.



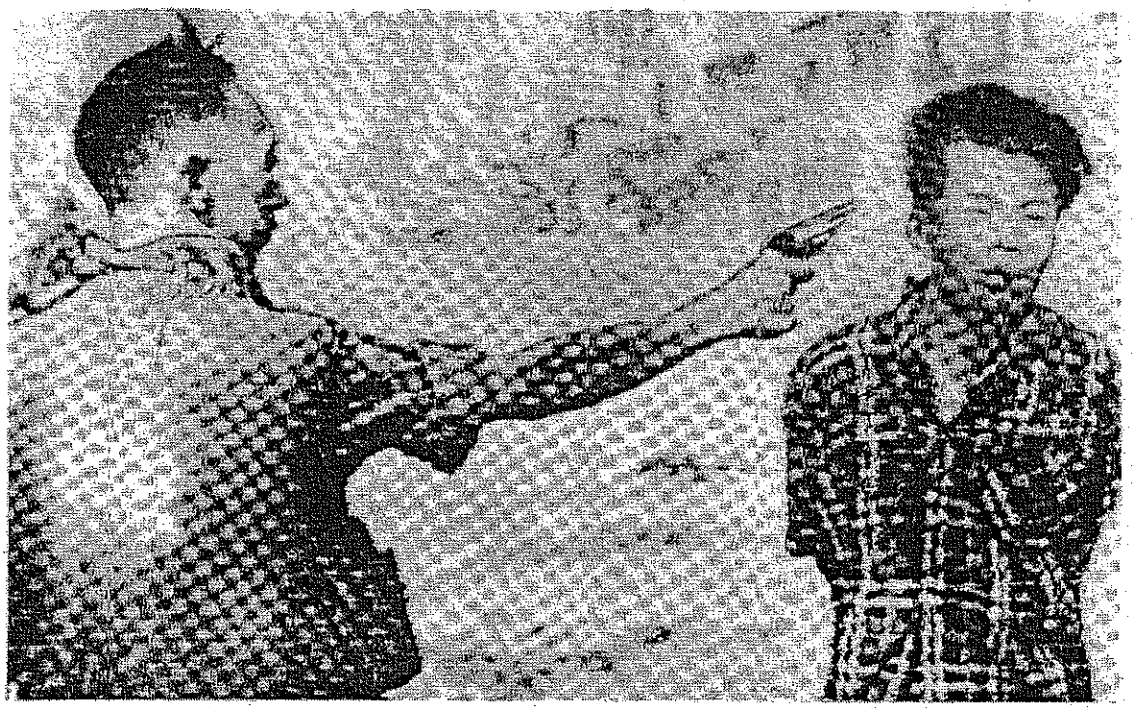
«Guerra II», continuação da fotografia anterior desdobrada para a última página do mesmo número do *D. N.*

SEGUNDO ATAQUE. Momento exacto em que o segundo Boeing atingiu uma das torres do World Trade Center

«Segundo Ataque», fotografia de Chao Soi Cheong, AP, em *D. N.* n.º cit., p. 2.



«Cenários justificativos de Guerra», fotografia de Daniel E. Smith, AP/US-Navy, em *Diário de Notícias*, 31/10/2001, 1ª página.



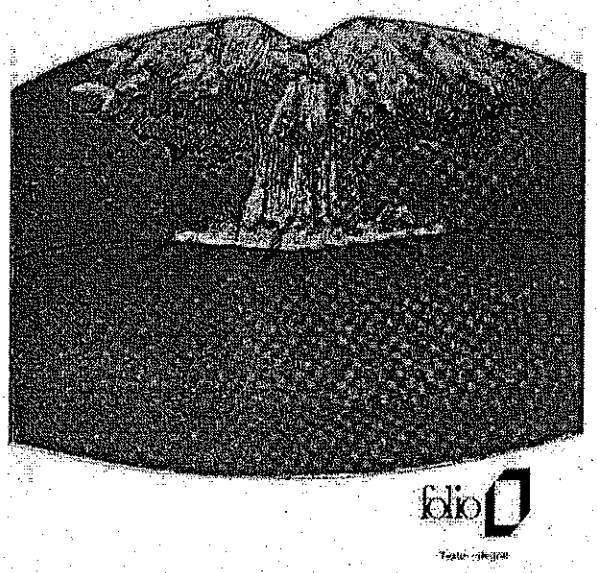
5A Brig. General Nguyen Ngoc Loan, police chief of Saigon, summarily executes a Vietcong prisoner in the 1968 Tet offensive

«Vietnam I – Execução Sumária», fotografia de Eddie Adams, AP, 1968, em Evans, H., 1978, p. 5. (Coincidente com imagens de reportagem televisiva).

8A Burned by a misdirected fire bomb, children flee down a road in South Vietnam 1972

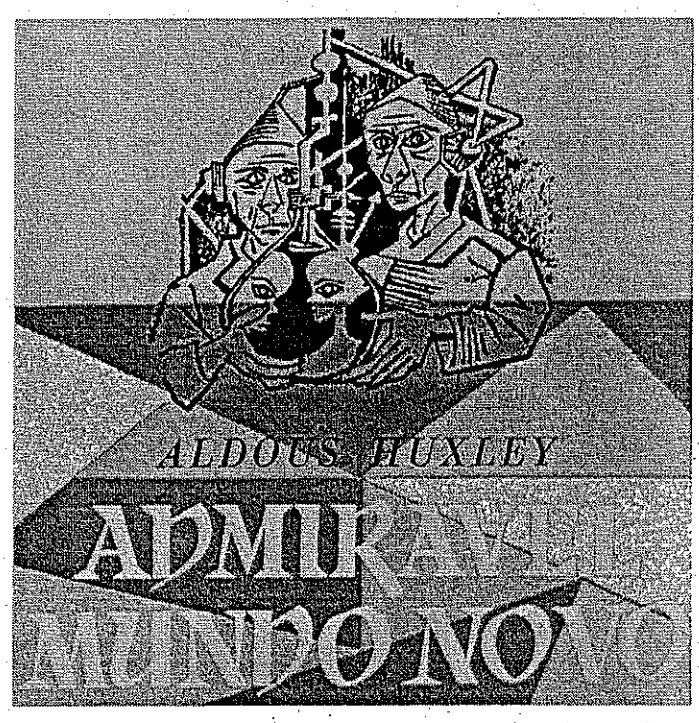
«Vietnam II – Vítimas de Napalm», fotografia de Nguyen Kong, AP, 1972, em Evans, H., p. 8.

Duras Hiroshima mon amour



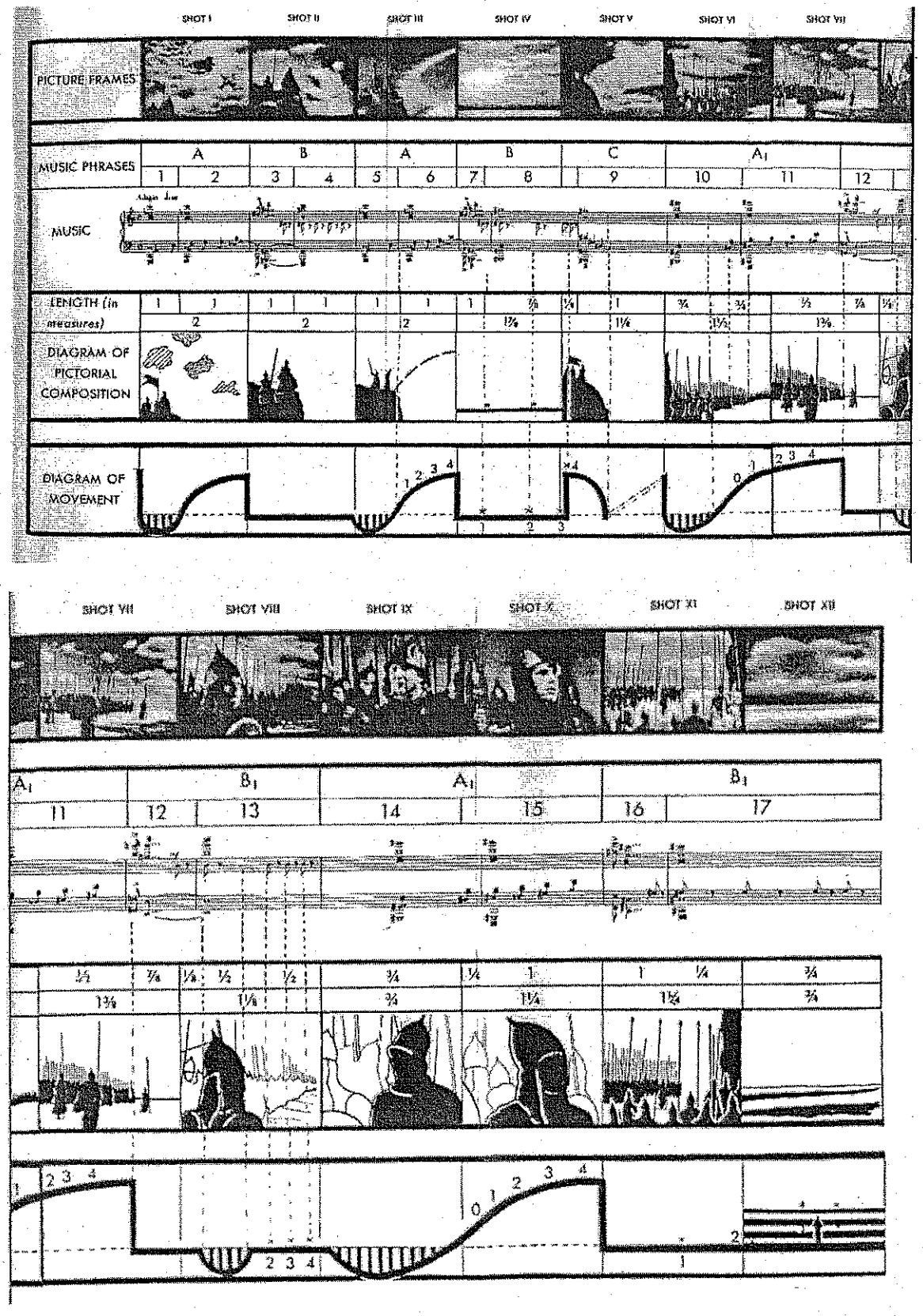
«Cogumelo Atómico», em capa de Duras, 1960.

«Hiroshima, 1945», de fotógrafo anónimo, Pressens Bild, em Edberg, 1982, p. 16.

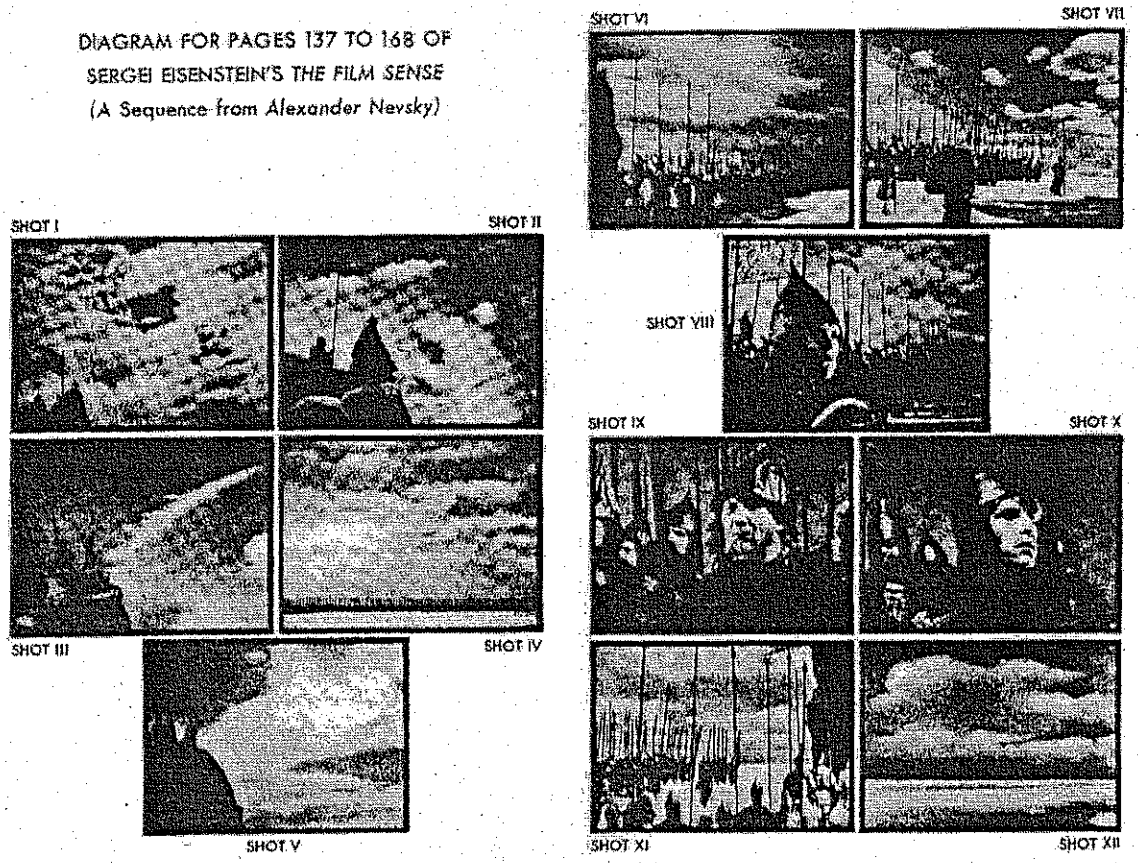


«Processo Bokanovsky», ilustração de capa, em Huxley, 1932c.

«Nouvelle Vague», referências ao início do movimento em Mitry, 1963a, p. 197.



«Alexander Nevsky», diagrama de segmentação, composição e montagem para sequência de ALEXANDER NEVSY, de Eisenstein, 1938, em Eisenstein, 1942 a, anexo.



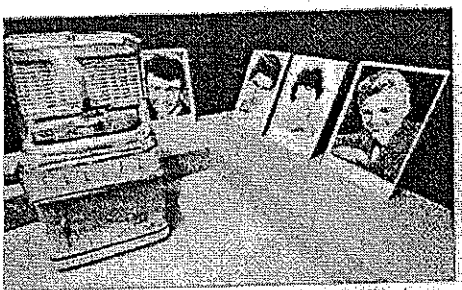
«Alexander Nevsky II», Diagrama de planos/fotogramas, correspondentes ao diagrama de segmentação (anexo anterior), ibidem.

VINTAGE JUKEBOXES

6

«Wurlitzer, 1100», anúncio a modelo de jukebox de 1948, em Pearce, 1988, p. 6.

STOCKHOLM



…än 50-talet och framåt inspirerades tillverkarna av bildesign …t jukeboxarna blev fyrkantigt gulliga.

…lagon Wheel", Kärnhjulet, var …sedd för "finare" salonger.

…n jukebox snarlik denna har …ålts för 250 000 kronor.

Musik-maskin i våra hjärtan

Av Susanna Hellberg
Sö 708 1 1-97

Jukeboxar är nostalgi.

Både Inte Thomas Alva Edison upptäckt att det gick att spela in ljud på en tunn tennfolie 1877, hade aldrig jukeboxen kommit till.

Fast föregångarna var flera, musikmaskinerna, de är från slutet av 1880-talet, som positivet, speldosan, den självspelande orgeln, fonografen och grammofonen.

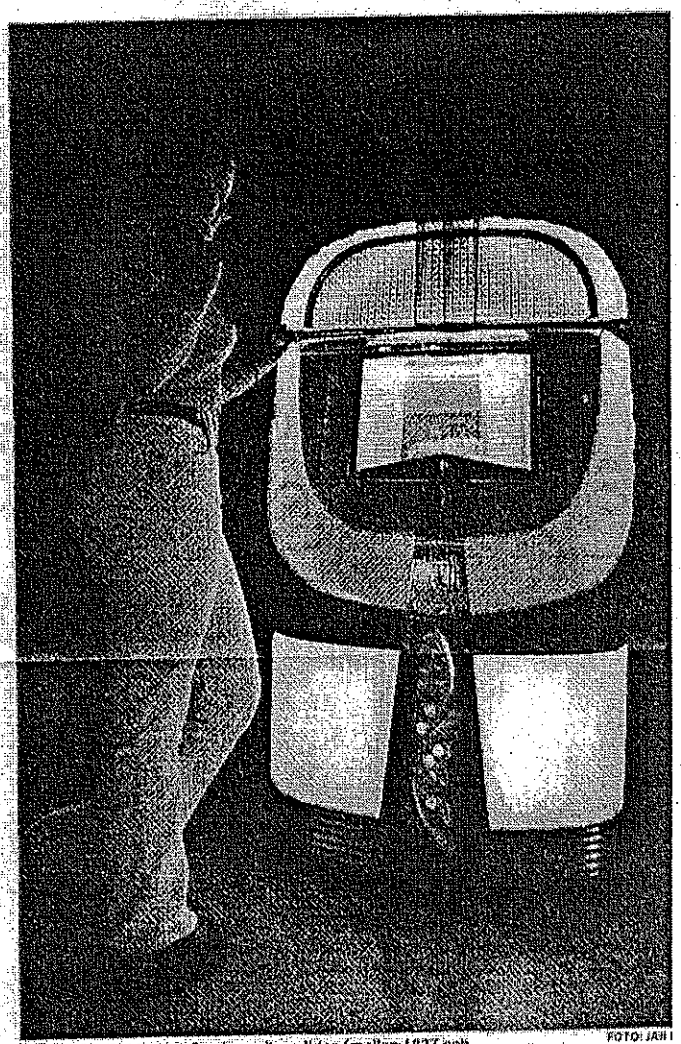
Helga Karlsson, Skellefteå och 67 år fyllda, är lycklig ägare till ett 40-tal jukeboxar – en av världens finaste samlingar. Nu visas den för första gången i Stockholm.

Tekniska museet inleder sommaren med utställningen "Jukeboxar i mängd". På fredag klockan 10 slås dörrarna upp för allmänheten.

I ett av rummen, det liknar en gotisk katedral eller ett dunkelt schweiziskt café, står de, Odon, Columbia . . . De representerar jukeboxens gyllene år, 30- och 40-talen. Kulmen var vid mitten av 50-talet.

Jukeboxens förnuftvinnings är extravagant.

– Den är både vacker, ful, humsk, en smula upprörd i formen, säger museiintendent Gert Ekström. Men man vänjer sig, tillägger han och skrattar. Tittа på den där, säger han och pekar, den liknar en skinkburk, påminner om midsommar, den neongröna färgen är cool.



Under "The Golden Age" – den gyllene tiden (mellan 1937 och 1948) – var jukeboxarna svällande och förgyllda. FOTO: JARI

omslingrade paret som en silhuett, cheek to cheek.

Jukeboxen är ett slags ljud- och ljusshow. "Insert coin 5 c, 10 c, 25 c, then dial" står det på en av dem. Man får god lust . . .

I rummet Intill ligger Café Kungstornet, fast inte det riktiga, det är en rekonstruktion. Här kan man sitta vid de tidstypiska kaféborden, den har förmgivaren Malin Lindell hittat hos Myrorna, eller man kan tillbringa en stund vid spelborden från 50-talet, och så kan man köra spela flipper.

För en krona ljuder någon av Abbas melodier från en jukebox.

ström ligger i en krona, och så kommer de, Les Chaussettes Noires, med både bild och ljud, låten känner vi, "Be bop a Lula".

AB Edgrens Mekaniska Verkstad i Sälle tillverkade 1951 två prototyper barn prototyper, d visitatur för hela s keboxen rymmer 2

Och vem kan ä you lonesome ton "Love me tender"?

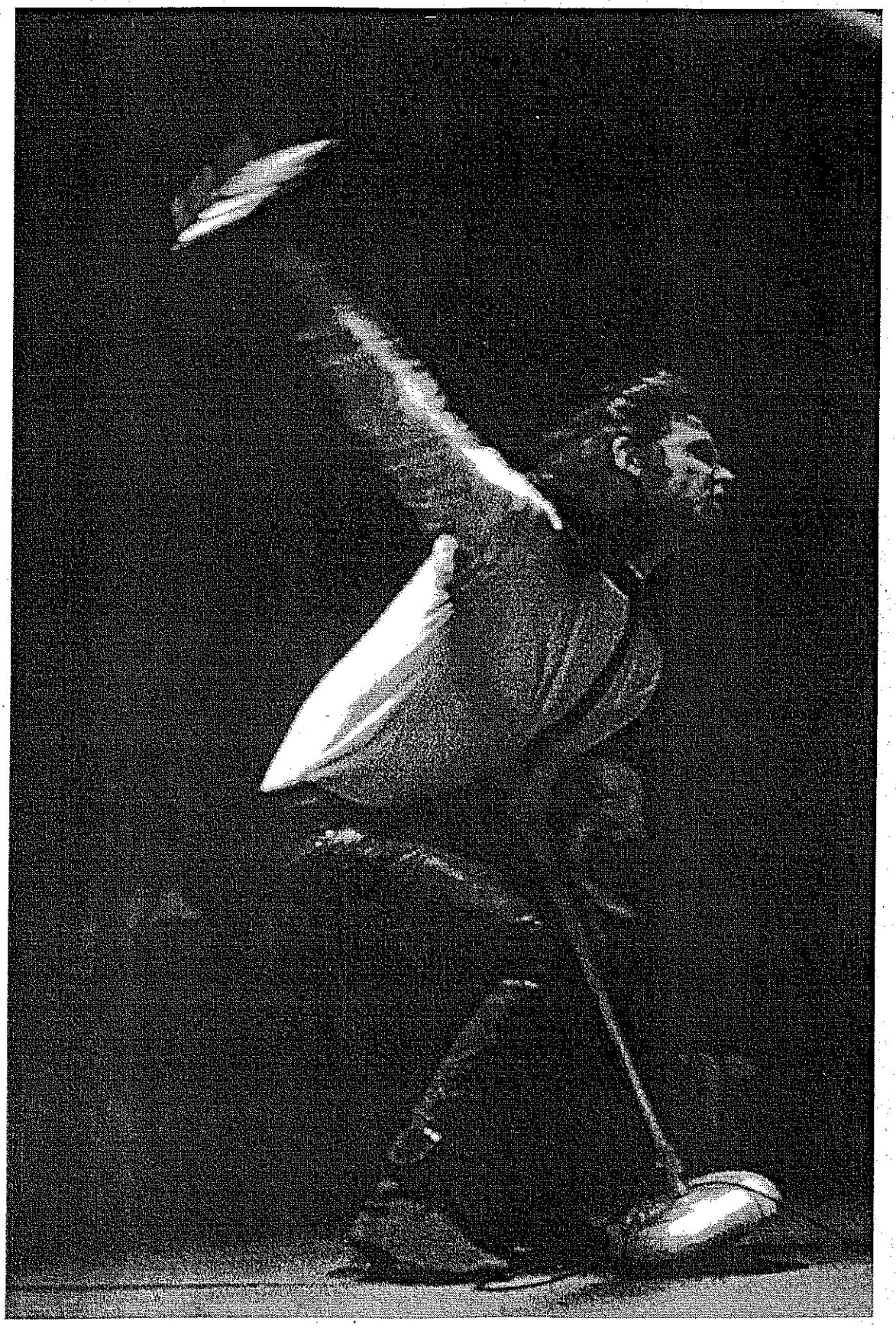
Fakta/jukeboxar

- Jukeboxen fick sin betydelse på 1890-talet. Då var flera Edisonfonografer utrustade med myntspringa, senare även med växlingsanordning, som medgav val mellan fem olika vaxcylindrar.
- Redan 1900 fanns det jukeboxar med gram-

som spelade 24

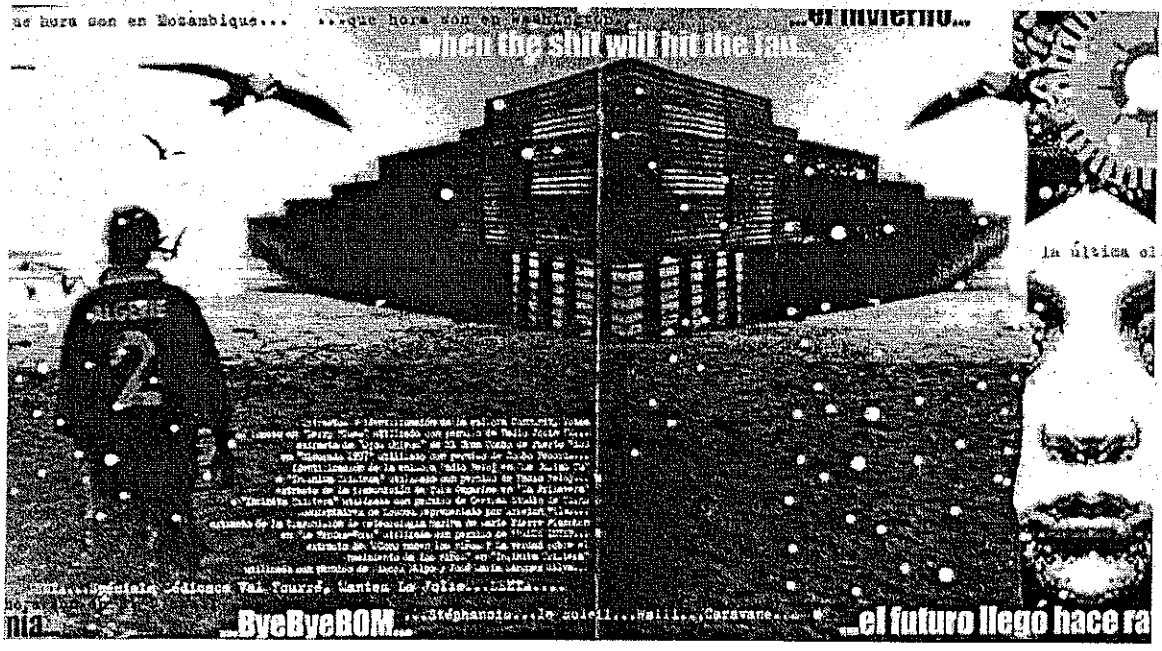
- Vid krigsutbrotte en halv miljon ju USA. Under och kriget spreds de
- Den ledande fir zer i Chicago, up helt med sin vari den 1 maj 1974.
- I slutet av 70-tal melodiration äv

«Jukebox», "A máquina de música dos nossos corações", artigo retospectivo, de Hellberg, S., em *Dagens Nyheter* de 10/6/97.

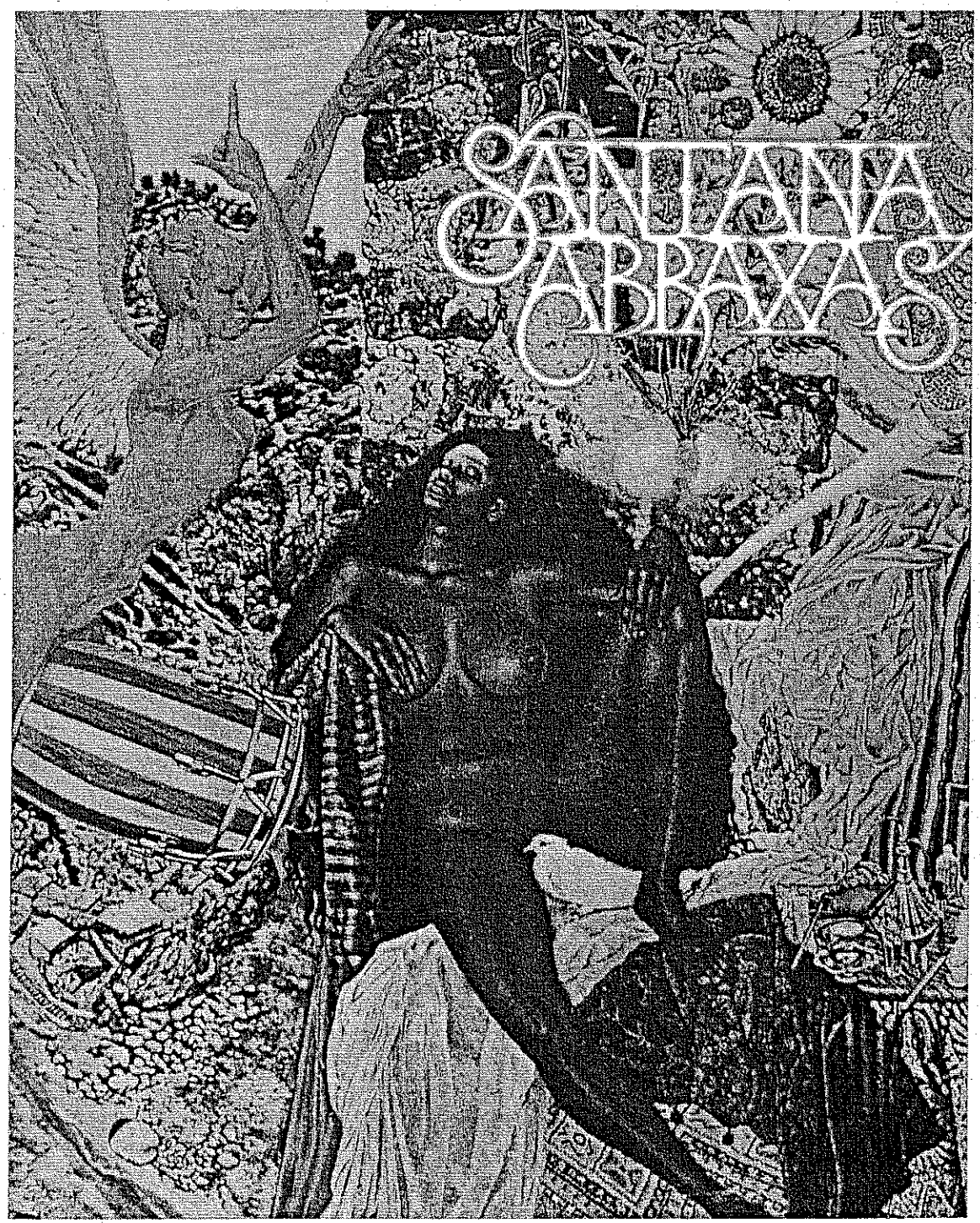


«Jim Morrison», fotografia de Regan, K., 1970, em Crisafulli, 1995, p. 119.

«Sons de Paisagem Western», capa de fonograma, Morricone, 1960-70.

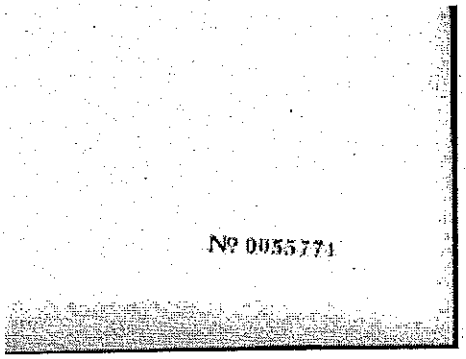


«Manu Chao - ESPERANZA», ilustração de interior, em Chao, 2001.

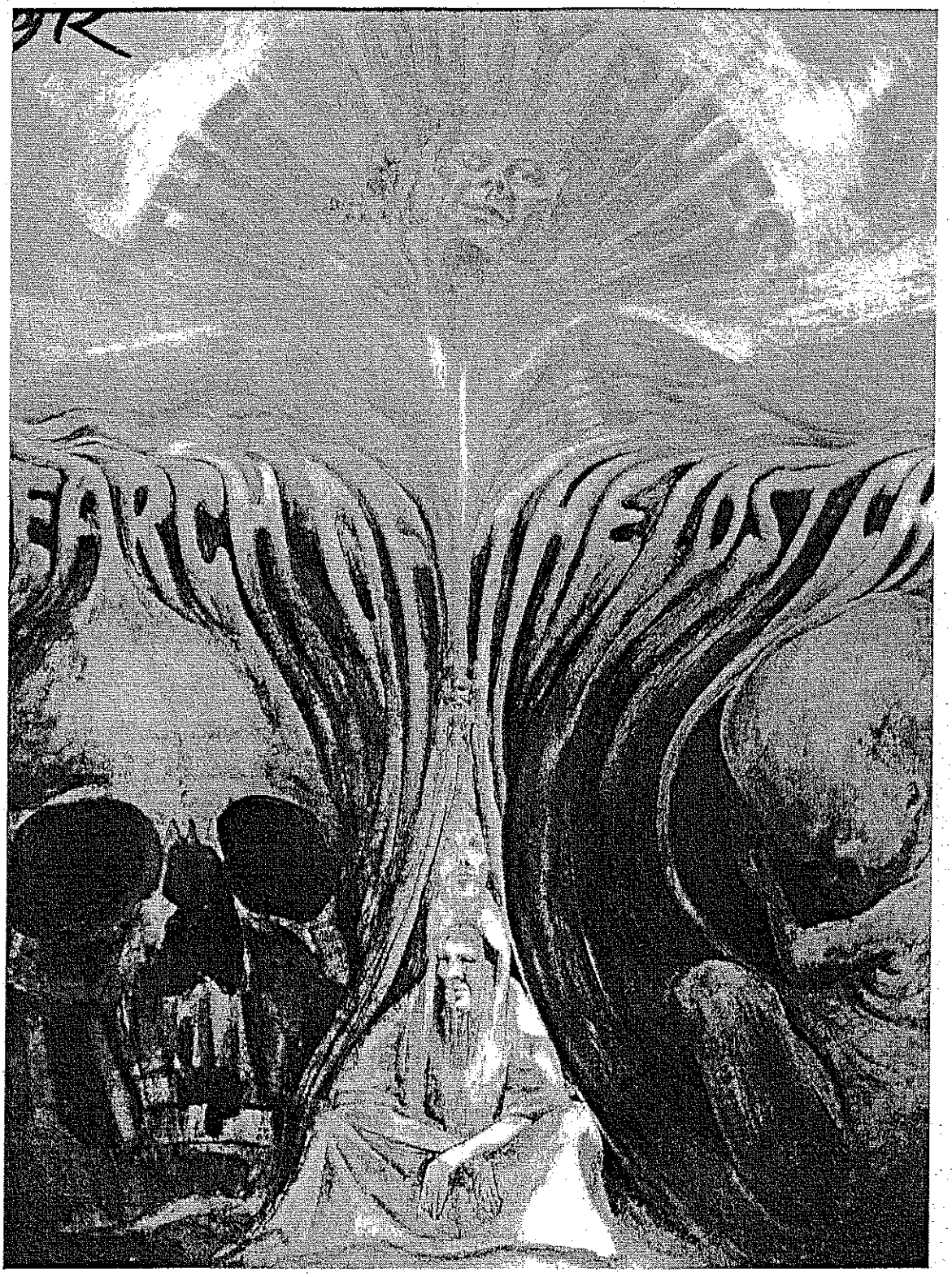


«Santana ABRAXAS», ilustração de capa, em Santana, 1970.

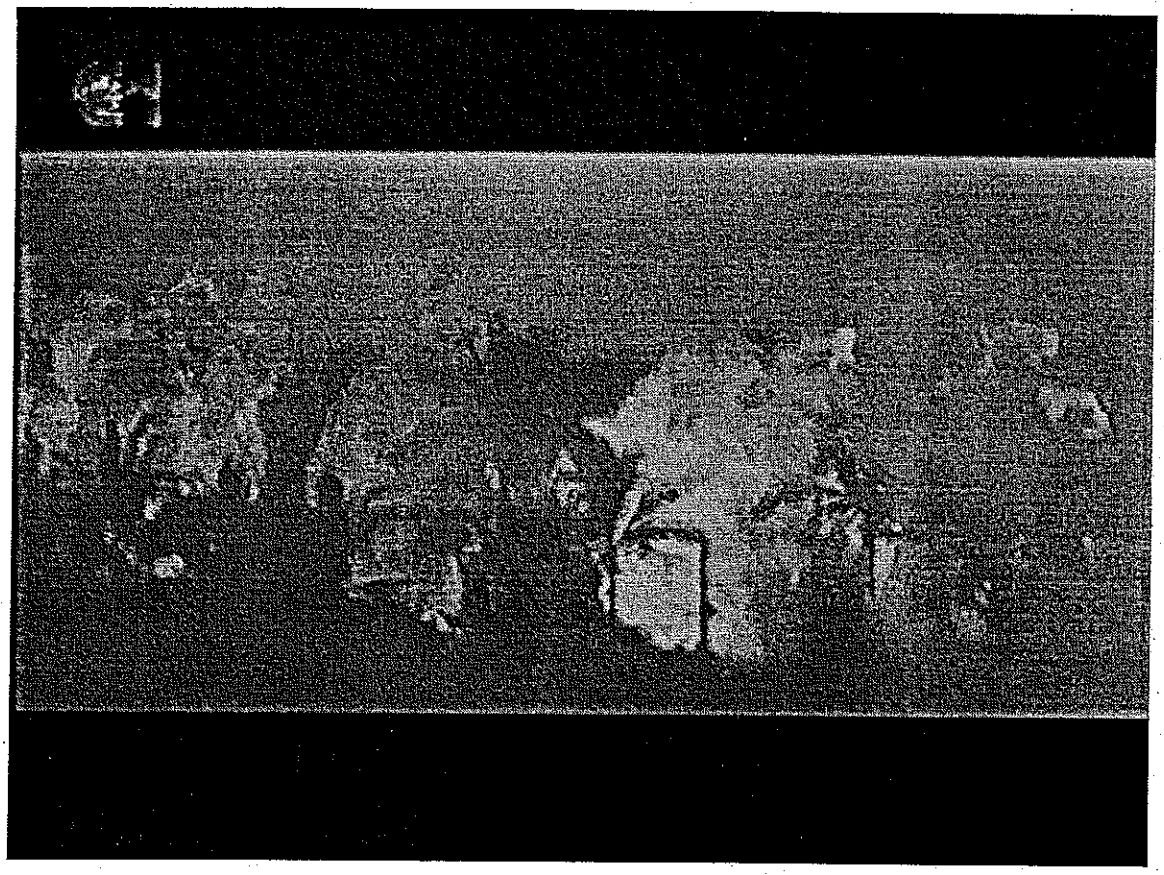
«SGT. PEPPERS», fotomontagem encenada por Peter Blake & Jann Haworyh e fotografada por Michael Cooper, 1967, em (The) Beatles, 1967.



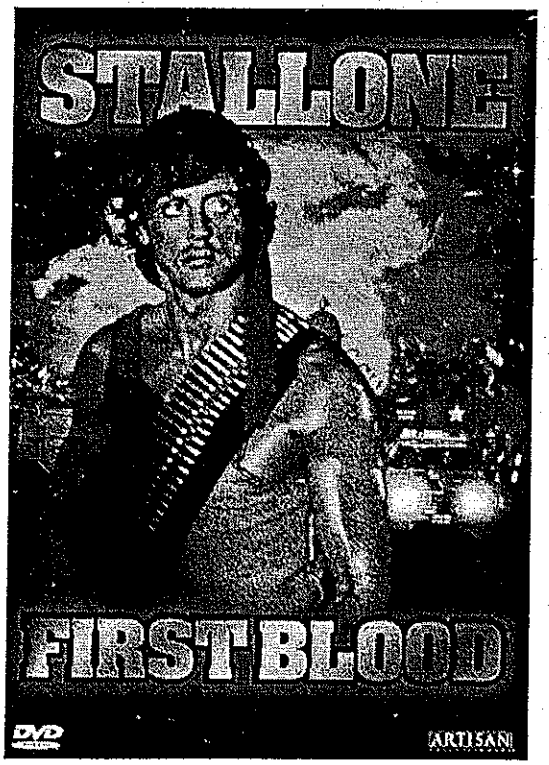
«White Album», capa, em (The) Beatles, 1968.



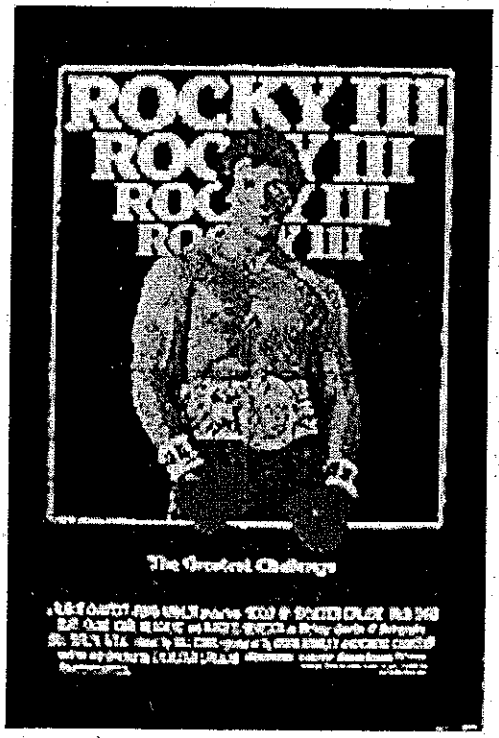
«IN SEARCH OF THE LOST CHORD», capa de Philip Travers, em (The) Moody Blues, 1968.



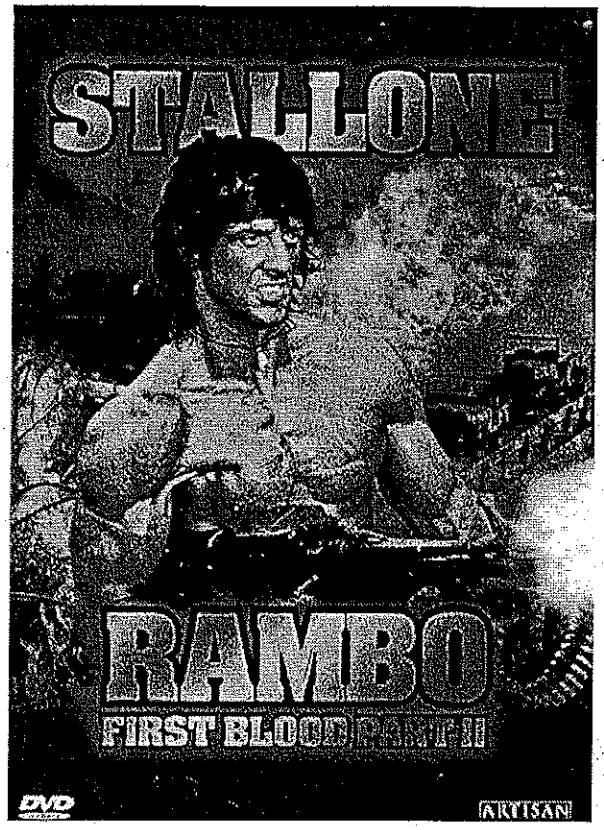
«APPOCALYPSE NOW – *The End*», fotograma do filme, Coppola, 1979.



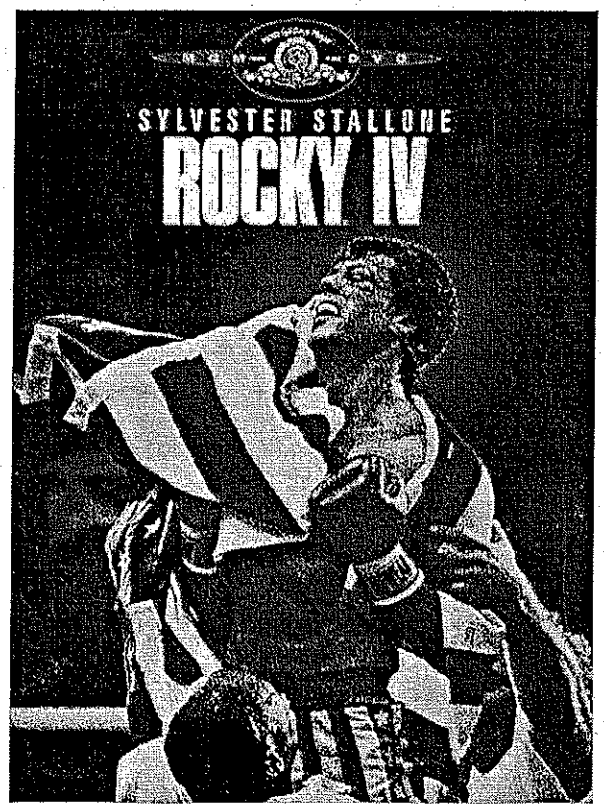
«Rambo I», cartaz, Kotcheff, 1982.



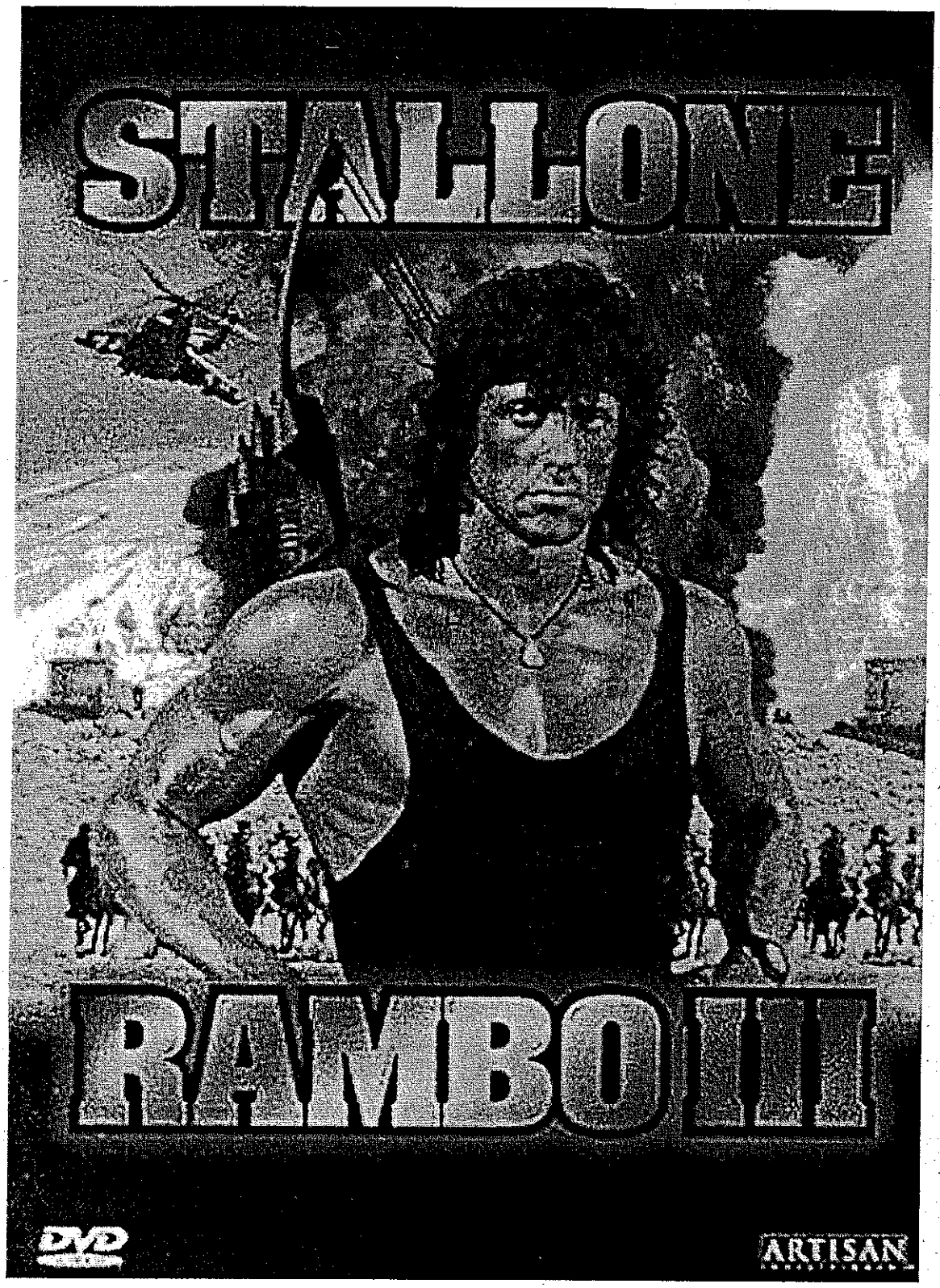
«Rocky III», cartaz, Stallone,1982.



«Rambo II», cartaz, Cosmatos, 1985.



«Rocky IV», cartaz, Stallone, 1985.



«Rambo III», cartaz, Macdonald, 1988.

«Marylin Monroe», 1967, serigrafia de Andy Warhol, na capa da revista Louisiana Revy, nº 3, Novembro de 1968.

UDGIVET AF LOUISIANA - HUMLEBÆK

Nobuo Sek
Andy War

Register over Louisiana I
årgang

«Autoretrato», 1967, de Andy Warhol, na capa da revista Louisiana Revy, nº 1, Agosto de 1978.

Aguiar Nasoni

de circunstância ou de exigência do gosto do tempo para se projectar em mais ambicioso horizonte de interrogações sobre o que a pintura enquanto acto e modo de estar e intervir no mundo possa ser, repensada por dentro, num processo longo de constante redifinição formal/técnico, que suscita renovada consciência ética.

O rosto do não visto

O que, neste caso, se nos propõe, é uma construção da imagem que, por alusão, sobreposição, sobreimpressão, colagem e citação, encontra ou reencontra o rosto do diverso, do não visto.

Complexificação que é sinal de, e antes do mais, uma atitude de renovada carga conceptual, ou seja, de um recisto em que o fazer e o pensar esse fazer, inerentes a toda a arte, não estão separados. E ao mesmo tempo dando-se como espectáculo ou cena do seu fazer e do seu pensar-se, num processo em deriva sistemática — de citação em citação, de camuflagem em camuflagem — que vai como que descerrando cortinas sucessivas de *déjà-vus*, produzindo um progressivo efeito de distanciamento e de esvaziamento.

Processo que necessariamente implica o sujeito do artista como figura indispensável da obra ao mesmo tempo que o pulveriza

Pintura de Maria José Aguiar

como entidade totalizante e o remete para uma dimensão de descentramento agente, à semelhança daquilo a que Nietzsche se referia ao introduzir a noção de um niilismo activo.

Consciência-limite do ser através do sendo da obra de arte, eis o que me parece propor esta fascinante obra que não esconde, no seu humor cruel, por vezes dilacerante, uma dimensão *post-modern*, enquanto paródia que também é de uma História que avaria e tropeça na condensação de vários tempos dados em simultaneidade.

Há nesta pintura uma paixão que é a da

Andy Warhol, o papa da Pop Art, viveu 60 anos como homem. Como mito, decerto perdura. Mas como mito que a si próprio se ia consumindo

Facetas

Andy Warhol e a música

Elizabeth Taylor vista por Andy Warhol

Jorge Lima Barreto

Warhol é sem dúvida uma das mais espectaculares figuras da Arte do século XX. Espectacular no sentido em que a sua intervenção cultural foi extremamente voltada para fora, explícita, usando efeitos shocking, não menos de profunda revolução semiológica. «Papa da Pop Arte», assim apelidado epiteto esse que psicanaliticamente investiu ao vestir o seu cão de Papa, com o qual se apresentou no encontro pessoal com João Paulo II.

McLuhan ao referir-se à pop art e directamente citando Warhol considerava esta escola pictórica como a apropriação da ecologia, da que nos rodeia geo e tecnologicamente transferida para uma galeria de Arte. Do ambiente visual diário e intensivo da garrafa de coca-cola, Warhol passa-a para o público reformatado como um objecto artístico. Essa garrafa serviu de capa a um dos mais impressionantes discos da História do Rock: «Velvet Underground». Mas também serviu de inspiração a músicos experimentalistas e pop que transportaram signos sonoros do quotidiano para a obra musical (assim Zappa, Eno, Babbitt, Cage, Hassel, mesmo Berio); não apenas no sentido concretista desses sons mas também porque eles nos são transmitidos por um processo típico da pop art e no qual Warhol também foi pioneiro: à colagem. Como realizador de cinema e produtor ligado ao cinema underground Warhol introduzia fantásticas modificações na Música de Cinema (tipologia musical tão sonegada pela Musicologia): num filme pode passar-se «Jacks» de Ray Charles com o disco picado de tal forma que a música é um loop minimalista dessa canção; noutro filme, a música pode ser o que os personagens estão sempre a ouvir, como numa tara de melómanos da música de consumo...

Burroughs trabalhava técnicas de cut-up em

fosofricismo; «digamos sim à estupidez, vê-no-la, respeitamo-la e apelamos docemente para a total imersão». Warhol é, aliás, um dos poucos nomes citados nesta obra que eu traduzi para português.

O signo historicista de Warhol é tão impressivo porque condensa as estruturas alienantes; mas também as mais vividas. O multimedia observa todas as tecnologias de comunicação artística (música é arte) e a pop art é uma arte culta, já consagrada pelo mercado artístico, que usa sistematicamente elementos populares da cultura, Marylin Monroe, Hendrix, Monalisa, mas sempre o ergótico Andy Warhol.

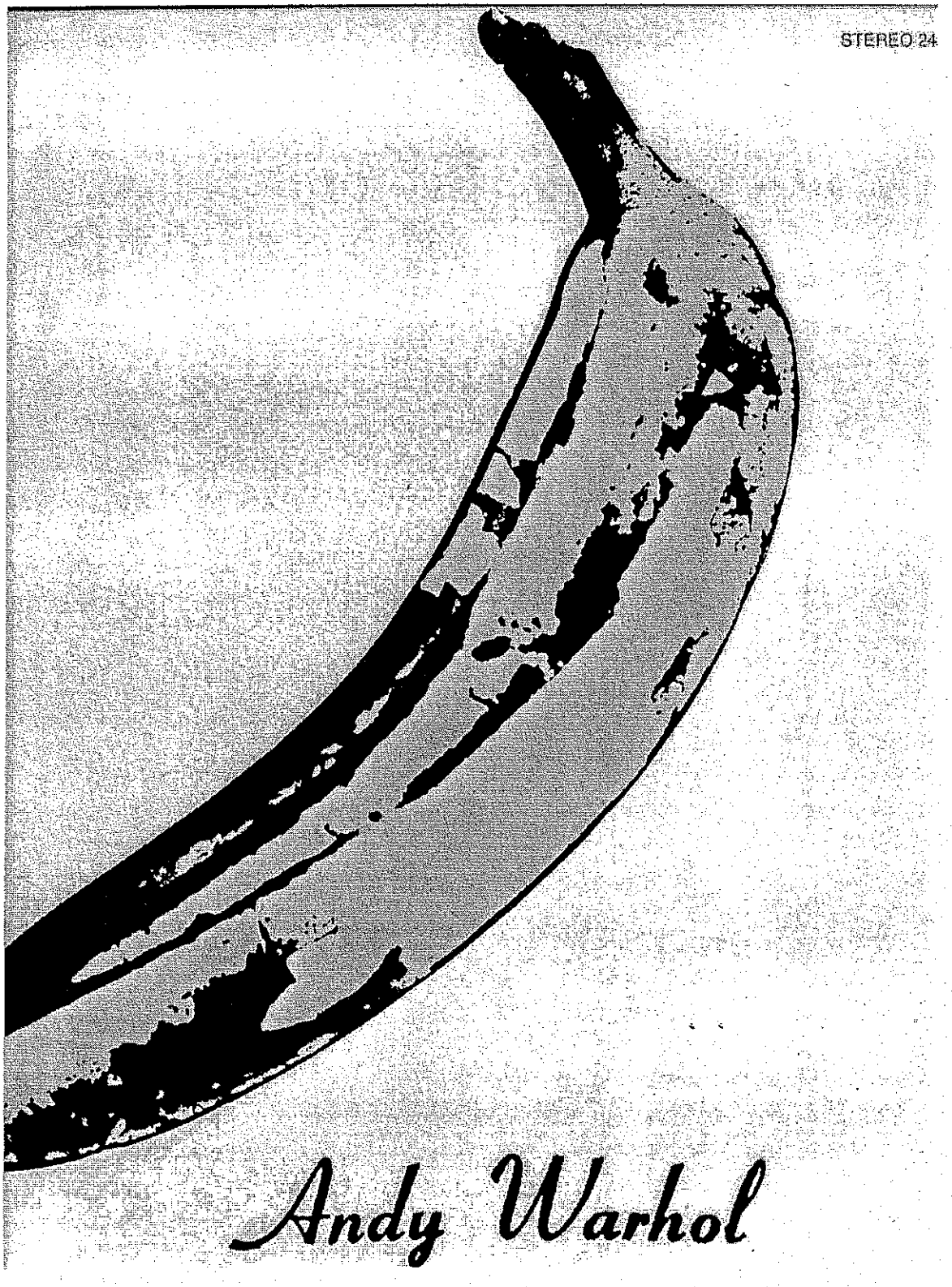
Os envolvimentos: em «Nuages» para Merce Cunningham (fins de 60) Warhol rompe o centro da audição e Merce vai abulir do baile do o elemento literário inspirador. Acção, intervenção, movimento, som são os elementos para esta eco-coreografia. A música especializa-se, no conceito de Warhol ela é movimento, energia.

Em «Relatos», filme experimental, o som integra-se no espaço bidimensional da banda desenhada e a música é feita do «ready made», objectos sonoros encontrados no momento. Uma Arte do presente e do efémero como toda a sua superprojecção de imagem em todos os media ao lado das maiores vedetas do rock e da pop mas também da música de vanguarda de todo o mundo; uma espécie de Cocteau cibernético. «Nuages» redundância impressionista: objectos: insufláveis/música: sons desses insufláveis.

Da pop art ao multimedia, interdependências semiológicas e semânticas da Arte (o solo de violoncelo com um mímico onde o gesto hilariante do mimo semantiza a música como hilariante, mas a saturna ressonância do violoncelo torna o hilariante dramático).

Interacções. Simbioses. Instantâneos. Flashes.

«Andy Warhol», "o papa da *Pop Art*", artigo sobre a sua morte, de Barreto, J. L., em *JL* de 2/3/87.



Capa de disco, de Andy Warhol para os «Velvet Underground», 1966.

«*The Divine Garbo* feet», fotografia de publicidade ao filme LOVE, 1927, em Sands & Broman, 1979, p. 74.

«AS YOU DESIRE ME», 1932, fotografia de Nicholas Muray, em em Sands & Broman, 1979, p. 150.

MEDIA

TV Cabo lança hoje People&Arts no pacote básico em substituição do Travel Latin America

Canal de variedades

Margarida Portugal

A TV Cabo decidiu substituir o canal Travel Latin America por um outro mais sofisticado que tire partido de uma promissora parceria com a BBC. As viagens continuam a ser o prato forte do novo canal, mas a abordagem é um pouco mais séria e alargada. E haverá um menu para os amantes da cultura geral ligeira, com histórias sobre celebridades, sejam elas da moda, da literatura, dos escândalos ou dos espectáculos.

Onde até ontem se sucediam apresentadores mornos, com um ar tropical e impossivelmente feliz, passando-se por passagens inverosímeis a longínquos, calcetro a partir de hoje documentários um pouco menos frívolos sobre as coisas do mundo, as gentes que o povoam e os respectivos modos de vida.

A TV Cabo decidiu substituir o Canal Travel Latin America, todo ele falado em brasileiro, por um canal um pouco mais sofisticado (e legendado) que faça das variedades a sua especialidade, sem perder de vista o manancial das viagens e que resulta de uma parceria entre a BBC e o Discovery Network.

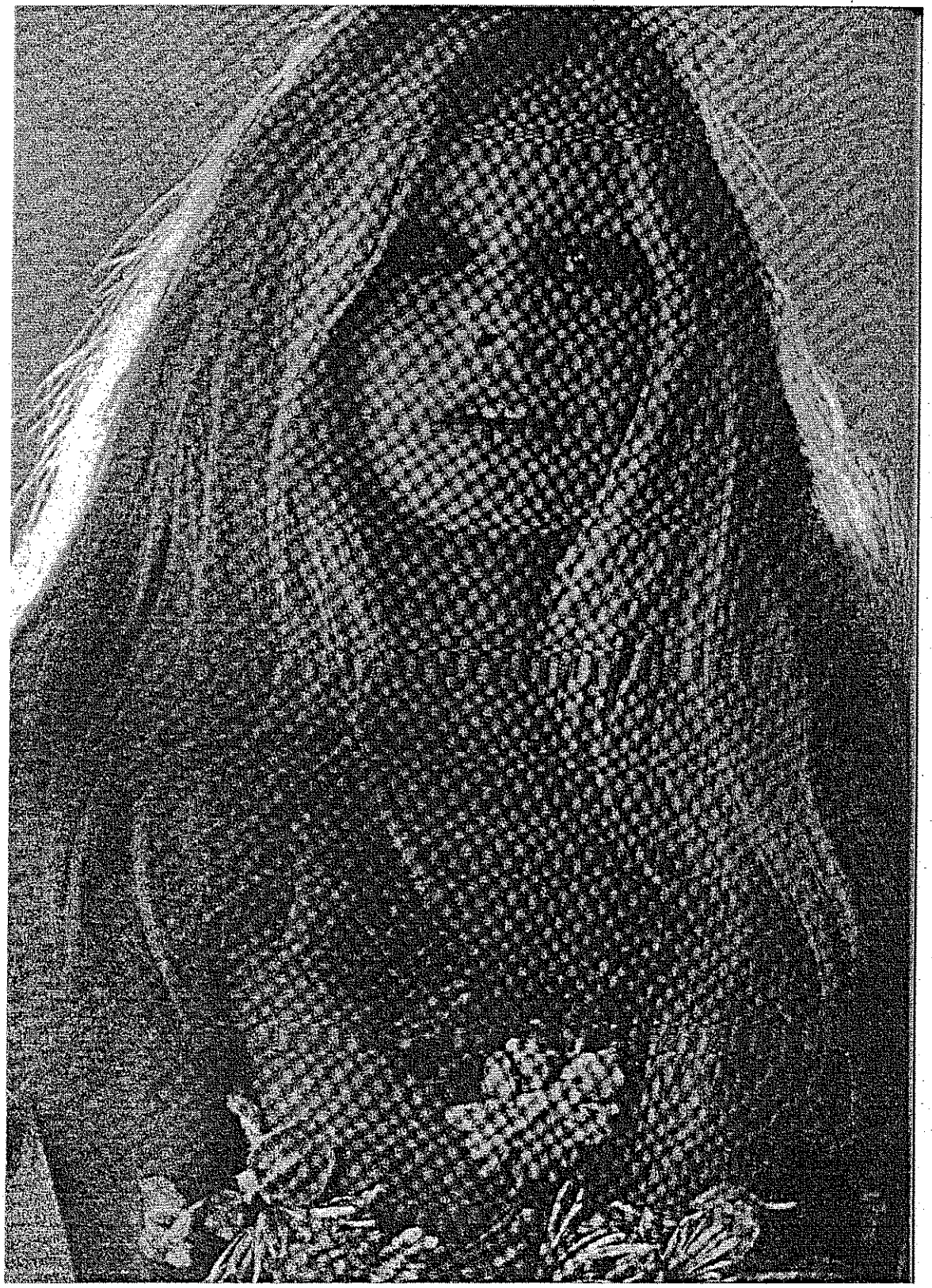
Em vez de um desfile de passagens, o People&Ar-

Cadeias televisivas começam a divulgar emissões de final de século

Contagem decrescente para o século X

«Marilyn – o Corpo Perene dos Media», fotografia sem relação com o artigo, em *Público* de 29/3/1999.

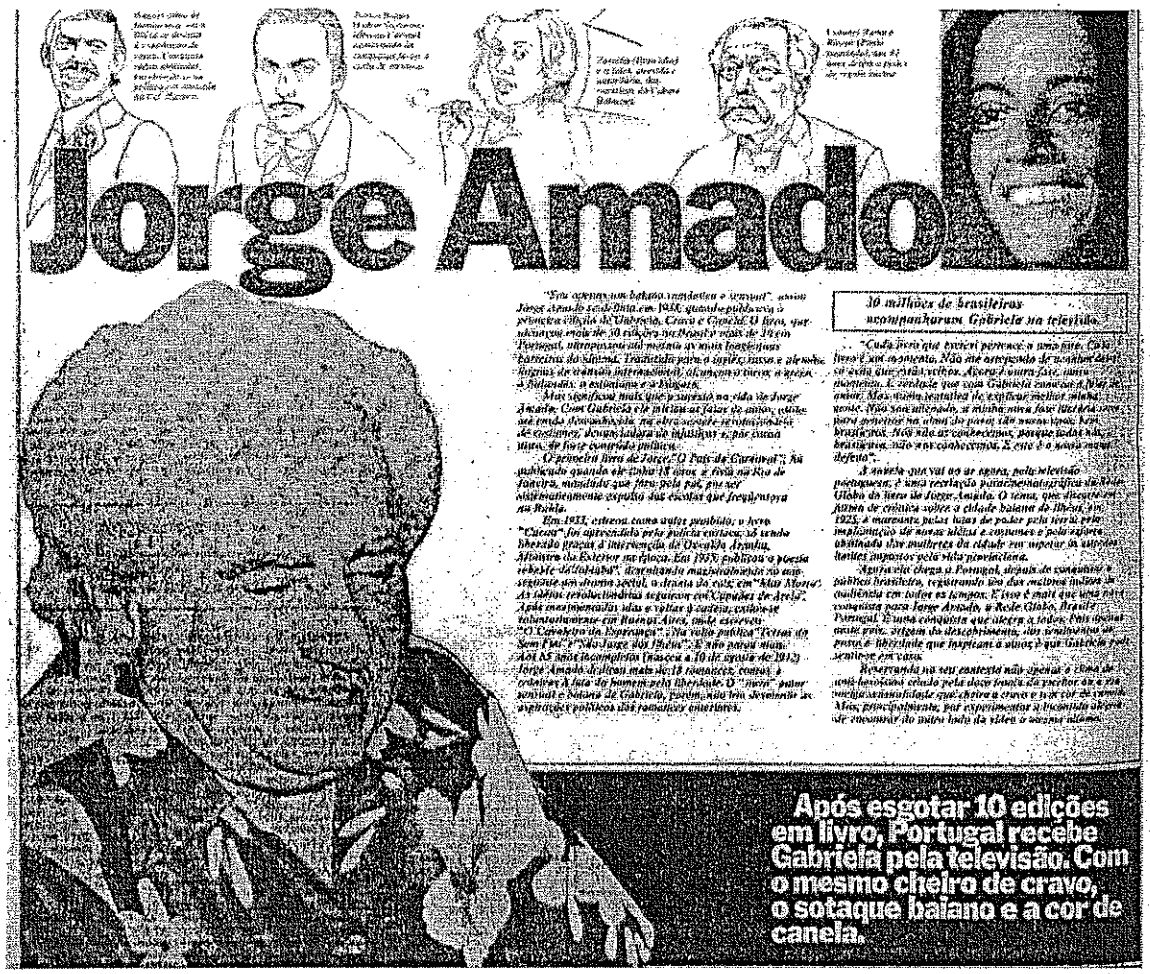
«Elizabeth Taylor como Cleopatra», fotograma de CLEOPATRA, 1963, em Toeplitz, 1973, pp. 160-161 (2.).



«Bardot – Anos 60», fotografia de 1967, em Haining, 1983, p. 156.

«*A Força do Destino*», fotonovela Óscar Alves, em *Plateia* nº 336 de Julho de 1967.

«Ursula Andress, 'mosqueteira de séc. xx'» fotografia do filme CASINO ROYALE, 1967, em *Plateia* nº 336 de Julho de 1967.



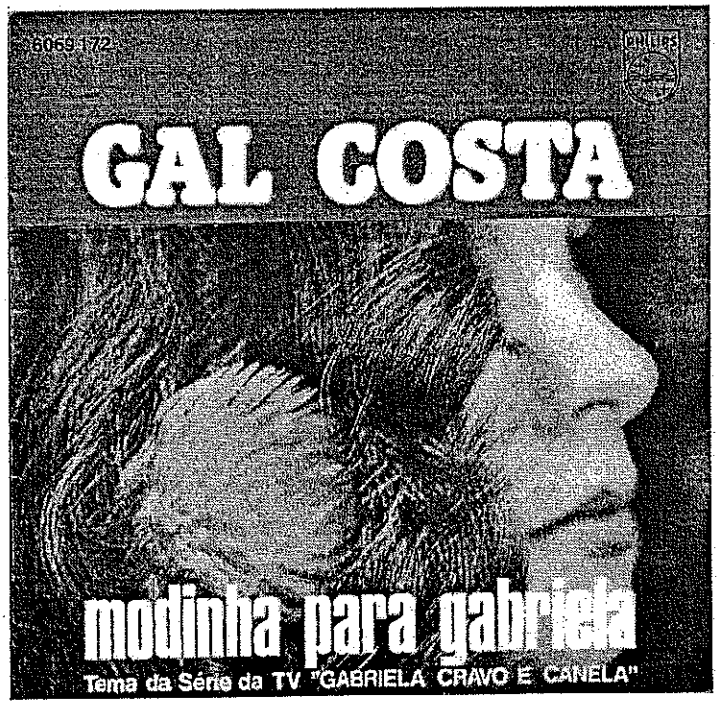
«GABRIELA», anúncio, em *Diário Popular* de 16/5/77, p. 6.

NOITE BRASILEIRA

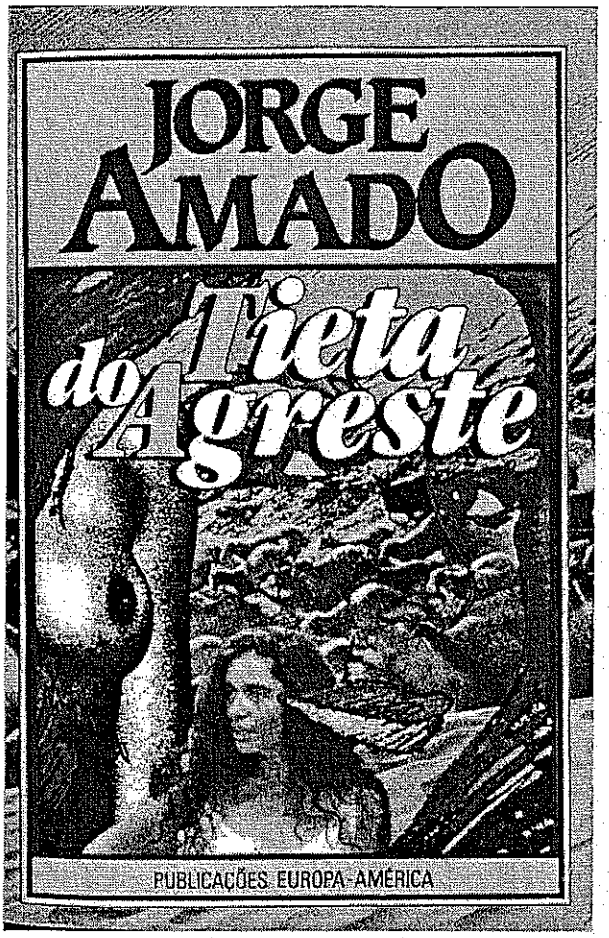
ASSINALOU A ESTREIA DE «GABRIELA, CRAVO E CANELA»

«Noite Brasileira», notícia de A. S. M., em Diário Popular de 17/5/77, p. 25.

«Gabriela, Cravo e Canela», capa da 13ª edição portuguesa de 1977, Amado, 1958.

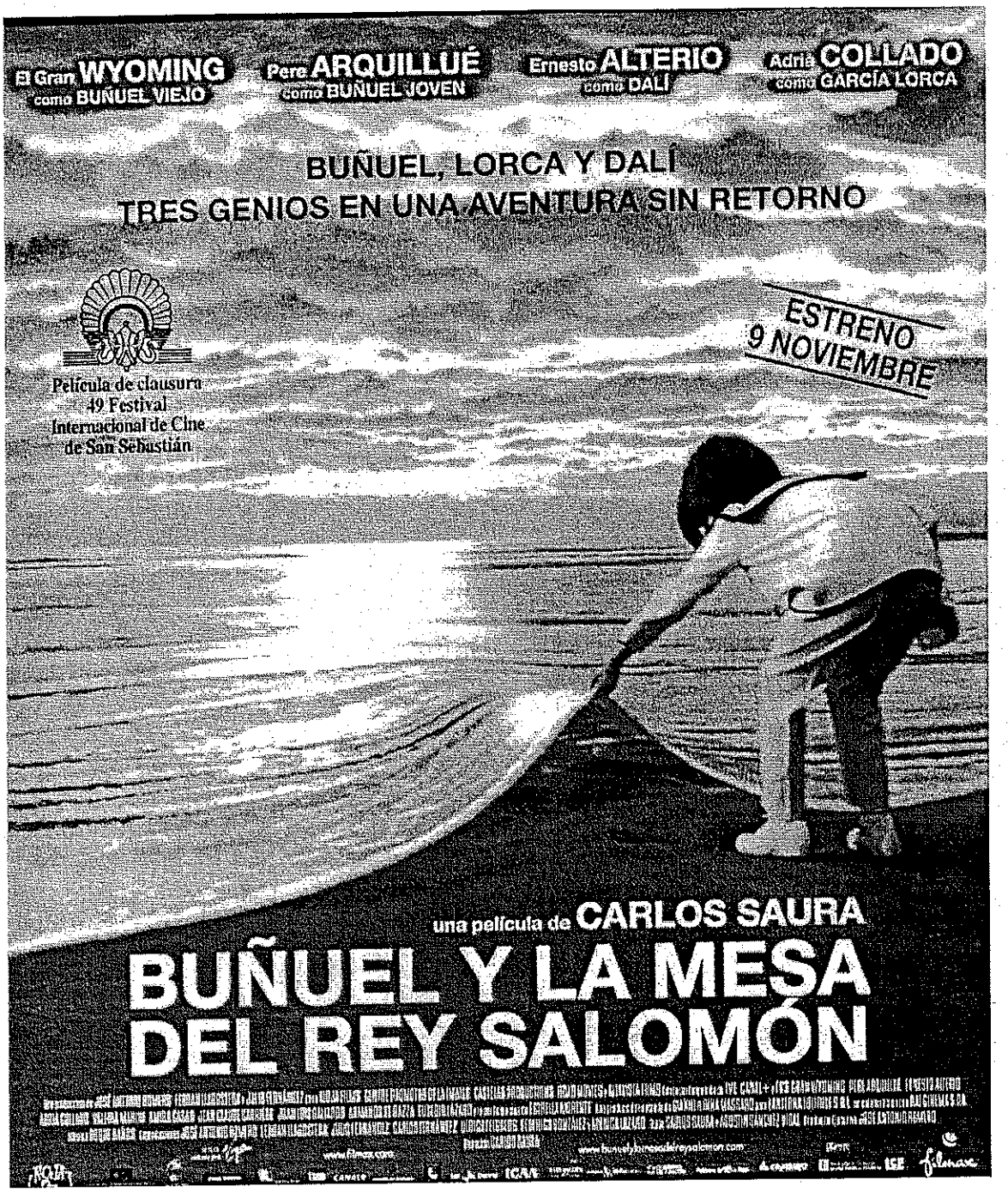


«Modinha para Gabriela», capa de fonograma, Caymmi, 1977.



«Tieta do Agreste», capa da 2ª edição potuguesa, de 1990, Amado 1977.

«Tieta», capa de cassete, fonograma, Debétio & Boni, 1990.



«Meta-fílmicos», capa de *Euro-Movies*, nº 87, Novembro, 2001, Herald Publicaciones, Madrid.

IEMATECAS
Portugal
rca pontos»
Congresso
da FIAF
Pág. 25

Diário de Lis

ANO 09 N.º 22 849 Segunda-feira, 24 de Abril de 1989 Preço

Perturbação temporária» ou tentação totalitária?

ORNALISTAS!

O ministro Valente de Oliveira falou de «perturbação temporária». Será apenas isso? O ataque desferido pela distrital de Lisboa do PSD faz temer que a «perturbação» possa ser mais profunda. Não estará subjacente aos ataques alguma saudade do «lápis azul»? Pág.2

25

OTELO:
«Se calhar sou
para aqueles
a minha clare

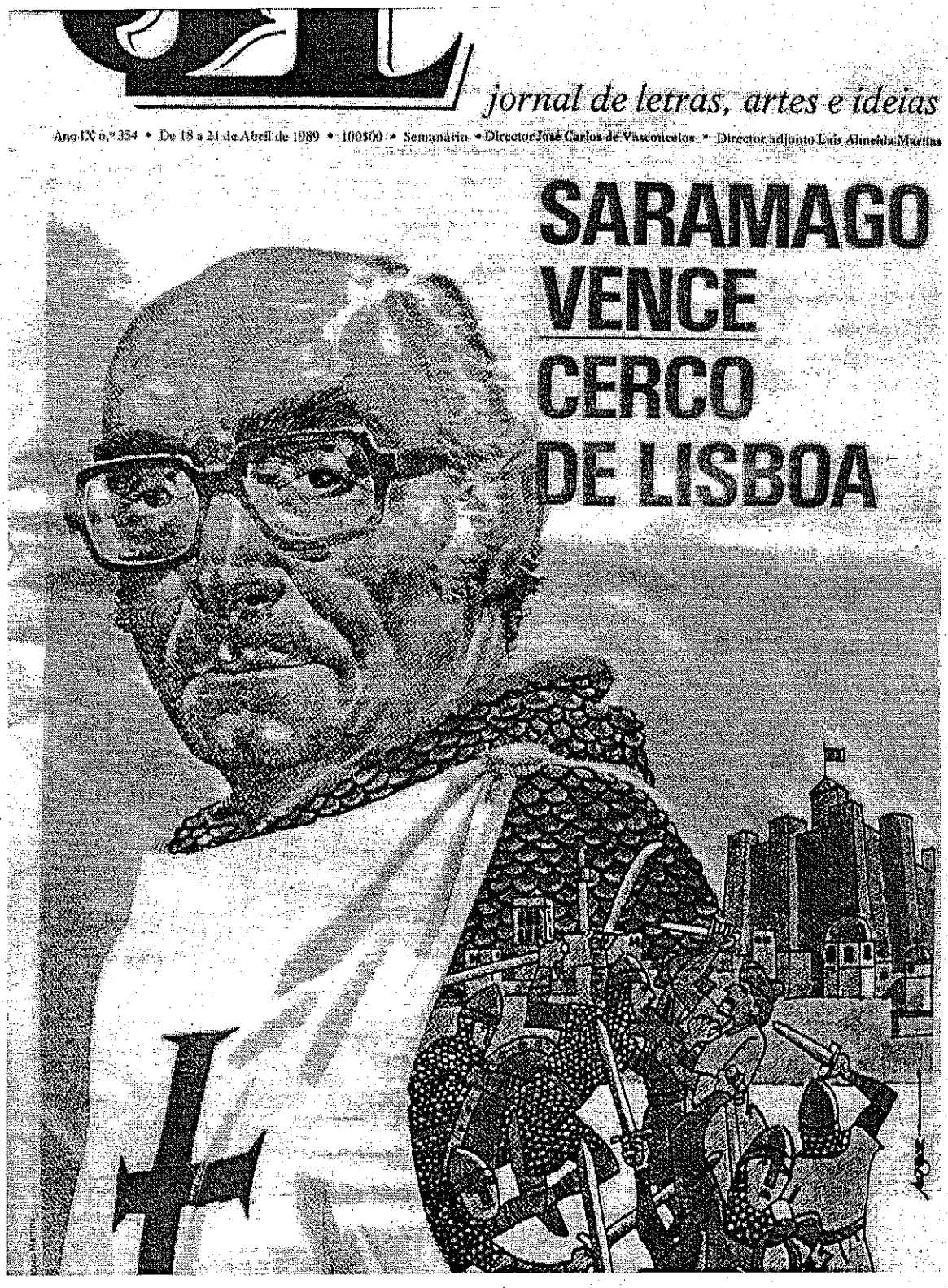
VASCO LOURENÇO:
«Passados 15 anos muitas esperanças se perderam»

UM SUPLEM
PÁGINAS NE

GARANTIAS RAPIDEZ E EFICIÊNCIA

E TELEVISÃO

«Para-fílmicos», montagem de atracções, sobre perigo de censura (lápis azul), em 1ª página de *Diário de Lisboa*, 24/4/1989.



«Para-fílmicos», montagem de atracções, 1ª página de *JL*, nº354, 18-24/1989.

Estará o cinema preparado para um novo tipo de herói?

Com os atentados do 11 de Setembro, muitos foram os actos heróicos de cidadãos comuns. Há quem defenda que os antigos heróis do cinema – "puramente recreativos" – estão já ultrapassados. Há quem diga que "o mundo mudou mas os heróis não". *Por Robert W. Wallace*

Oliver Stone é conhecido por fazer filmes em que se exploram heróis pouco convencionais, como Tom Kovic, o paraplégico defensor antiguerra da "Sinfonia a 4 de Julho", ou Jim Garrison, o procurador de Nova Orleães de "JFK". Mas, quando ocorrem os atentados terroristas de 11 de Setembro, Stone compreende por que razão os espectadores têm abraçado, ao longo dos anos, heróis "maiores do que a Vida", como o Super Homem e Arnold Schwarzenegger que os ajudam a salvar o dia.

"Sinto saudades do Super Homem", afirmou Stone. "Quem me dera que ele estivesse lá no 11 de Setembro. Arrasaria com aqueles edifícios estivessem quase a cair. Gostava de ver o que aconteceria. Ainda adoro o Arnold. Que ele vá lá proteger a América de todas aquelas coisas." De Schwarzenegger em "O Predador" a Sylvester Stallone como Rambo em "A Fúria do Herói", de Steven Seagal em "Força em Alerta" a Bruce Willis em "Assalto ao Arranha-Céus", os modernos super-heróis, com os seus músculos e poder de fogo suficiente para acabar com um exército, tornaram-se marcos da cultura popular americana. Mas, a 11 de Setembro, um novo tipo de herói saltou para o centro, à medida que centenas de bombeiros, polícias e cidadãos comuns foram vistos por outros.

Randall Wallace, autor do argumento de "Braveheart" (Óscar para o melhor filme em 1995, defendeu que "em tempos inseguros criamos heróis para a seguir os destruirmos, enquanto um verdadeiro herói não procura a aprovação ou a vingança".

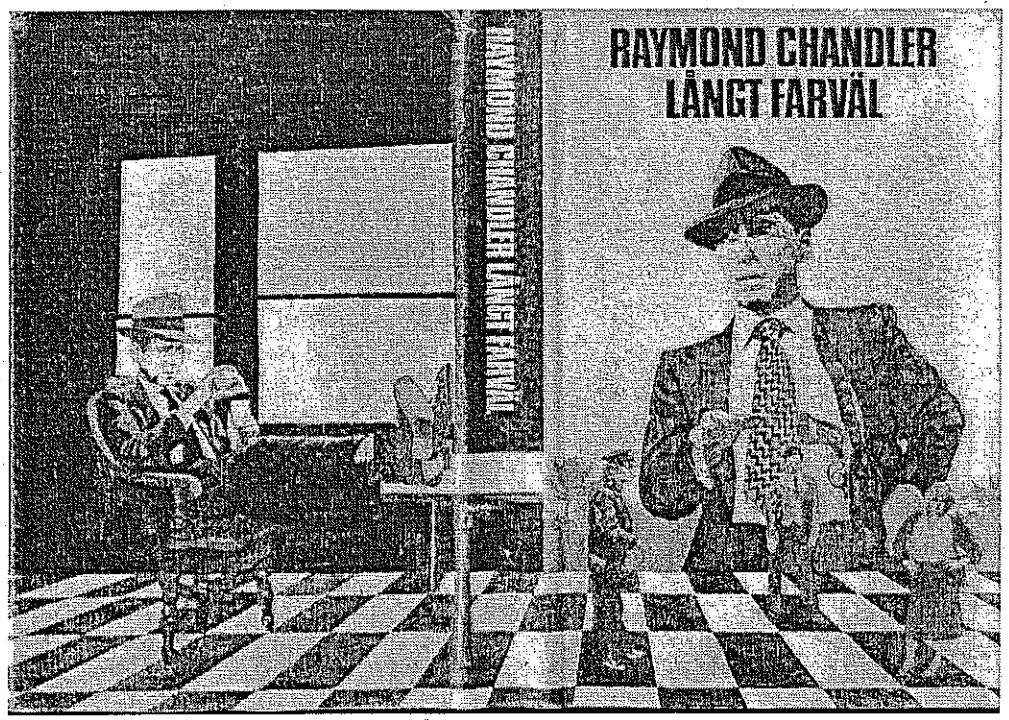
Wallace está neste momento a realizar o filme de Mel Gibson sobre a guerra do Vietname — "We Were Soldiers". É uma obra baseada num "thriller" da vida real. Rick Rescorla, um líder de pelotão que levou 395 soldados americanos para um vale cercado por milhares de soldados norte-vietnamitas, era o oficial que lhes dizia que fizessem tudo o que estivesse ao seu alcance para manter a cabeça baixa. Rescorla recusou-se, dizendo que só assim é que todos os seus colaboradores sairiam dali, segundo Wallace. "É consequência uma vez mais do Vietname", diz ele. "Durante muito tempo, pelo menos durante 90 anos, tentando fazer com que pessoas em cadeiras de rodas abandonassem o local, isto porque não era, realmente, um herói."

Os heróis têm sido desde sempre um ingrediente chave do cinema. Quem é que pode esquecer John Wayne liderando os seus homens em fitas como "Sands of Iwo Jima"? Ou Gary Cooper, sozinho, de peito feito perante a fronteira, enquanto o apito de um comboio anuncia a chegada de quatro pistoleiros em "O Comboio Apitou Três Vezes"? Ou Leonardo DiCaprio confortando a mulher que ama, a Rapariga que o amaldiçoou. Tirando isto, o que é feito dos heróis cinematográficos — sobretudo os semelhantes aos da banda desenhada — serem muito pouco parecidos com os da vida real.

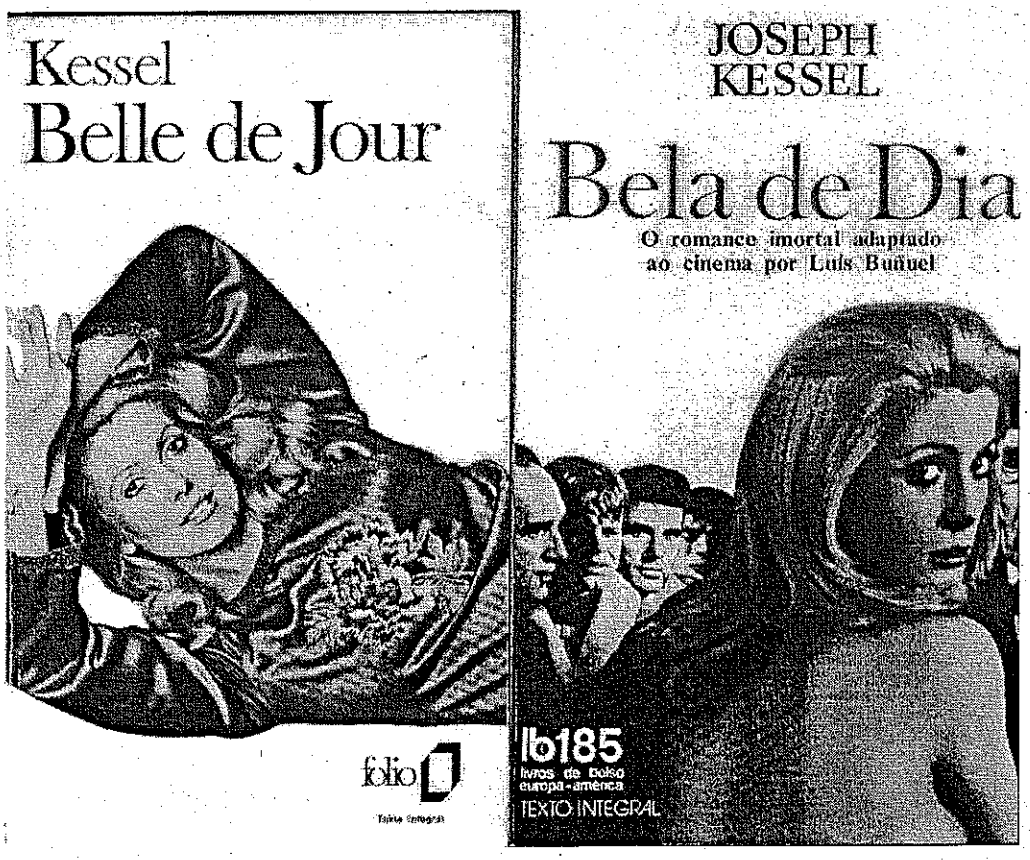
Os conhecidos e humildes Tom Casadiny, um fotógrafo de Indiana que apresenta no seu último livro — "Ordinary Heroes" — 41 retratos de pessoas a quem foi concedida a Medalha de Honra do Congresso dos Estados Unidos, diz que a sociedade precisa de pressupostos que a afastem da realidade e que os super-heróis que Hollywood revela, não próximo, nada têm a ver com os medalhados que acabou por conhecer. "Quando comecei a encontrar-me com eles, referiam-se a si mesmos como pessoas iguais às outras, que se tinham limitado a cumprir o seu dever", recorda Casadiny. "Quanto mais falava com eles, mais me convencia da que existe uma ordem ligação entre aquilo que é 'normal' e o heróico. Eles eram apenas homens que cumpriam um dever. Por causa das suas acções no cumprimento do dever, outras pessoas passaram a chamar-lhes heróis."

«Novo Herói?», em *Público*, 1/11/2001, p. 48.

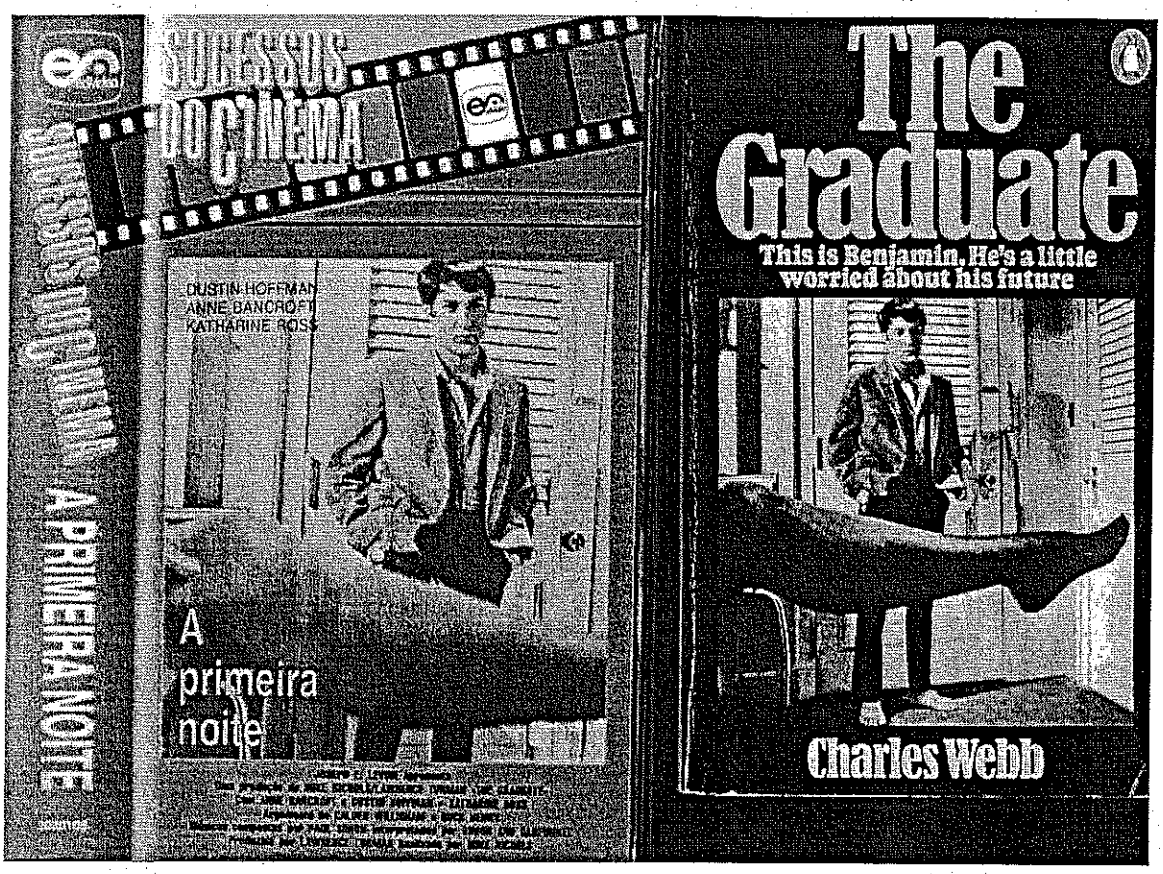
«O SANTO», folheto publicitário ao filme de Noyce, 1997.



«Philip Marlowe», sobrecapa de Långt Farväl, 1982, Bonniers, Stockholm, edição sueca de The Long Goodbye, de Raymond Chandler, 1955.

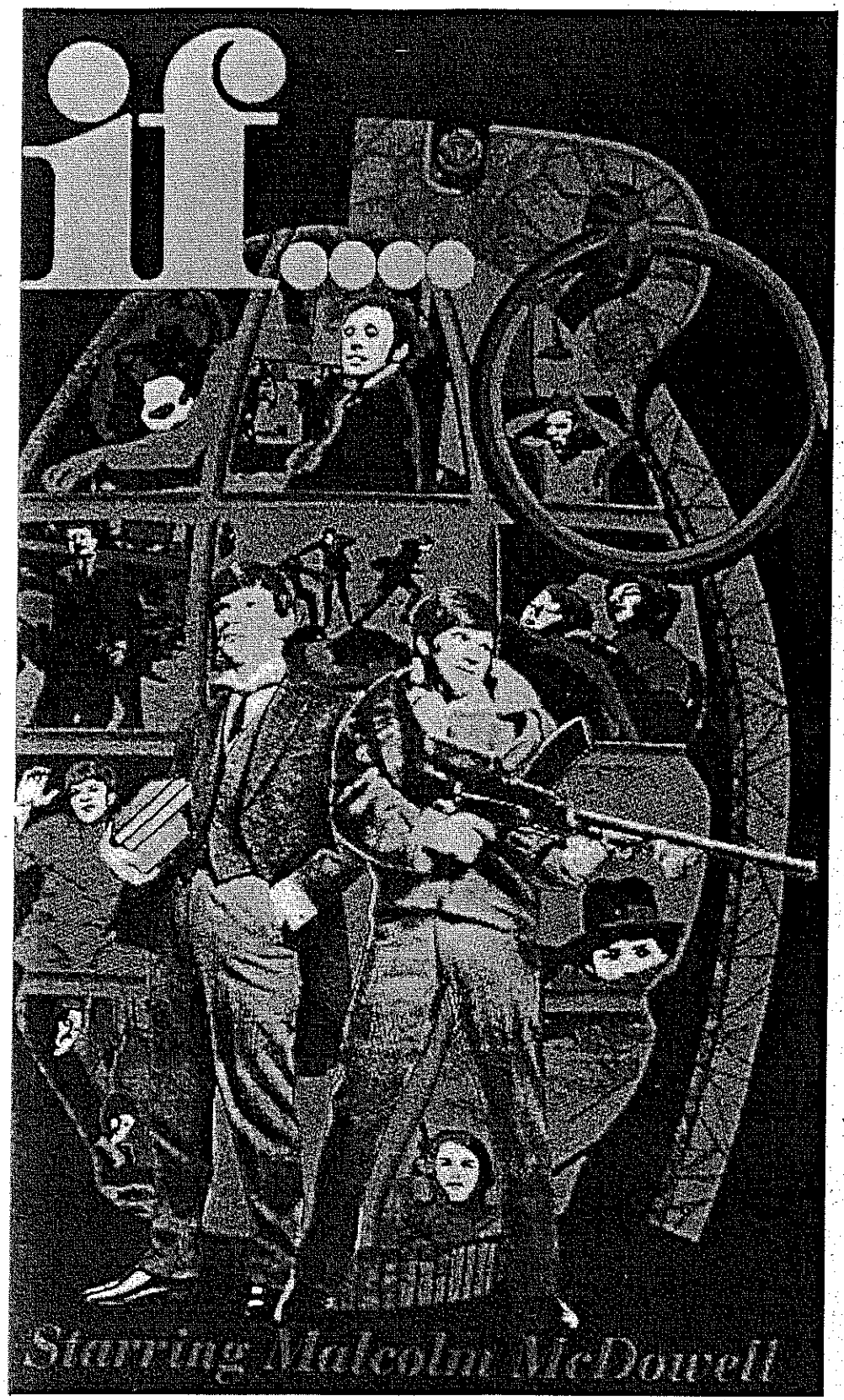


«Deneuve», em capas das edições francesa e portuguesa, Kessel, 1928 a; b.

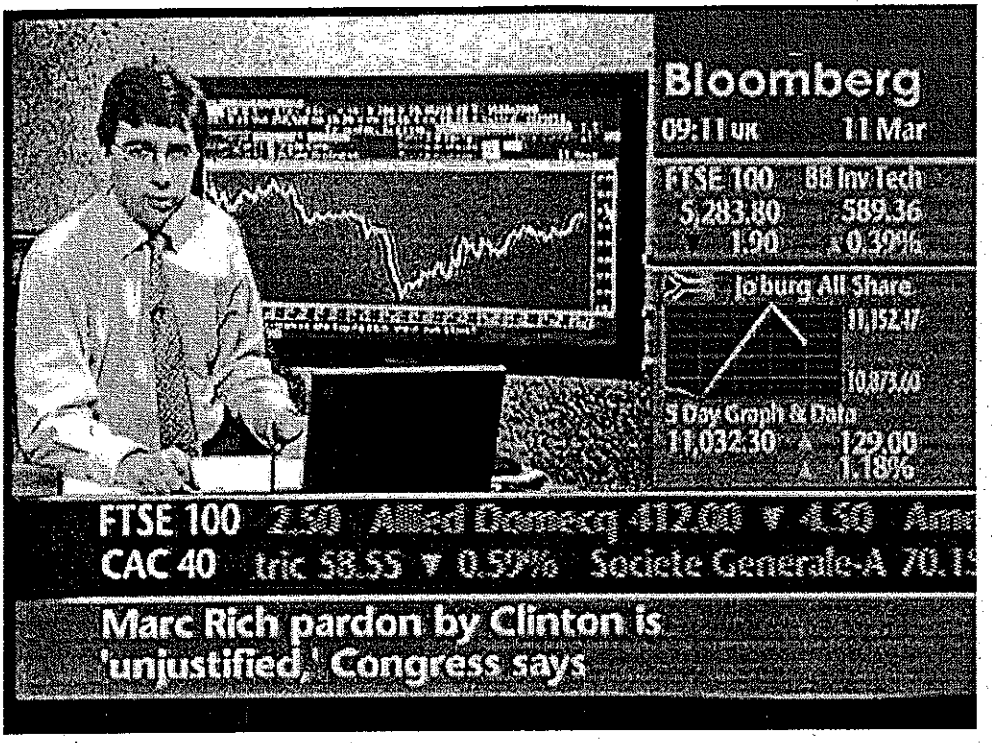


«THE GRADUATE», Webb, 1963, & Nichols, 1967, a significância dos títulos.

«ZÉRO DE CONFUITE», Vigo, 1933, contradizer a escola.



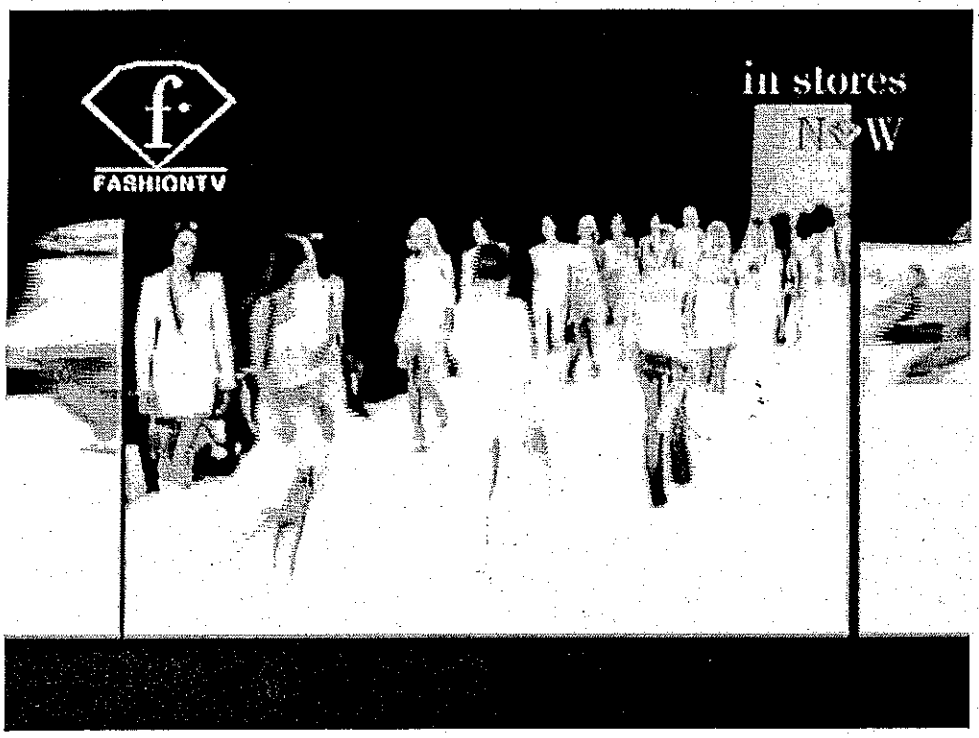
«IF», Anderson, 1968, cartaz, a violência escolar no currículo.



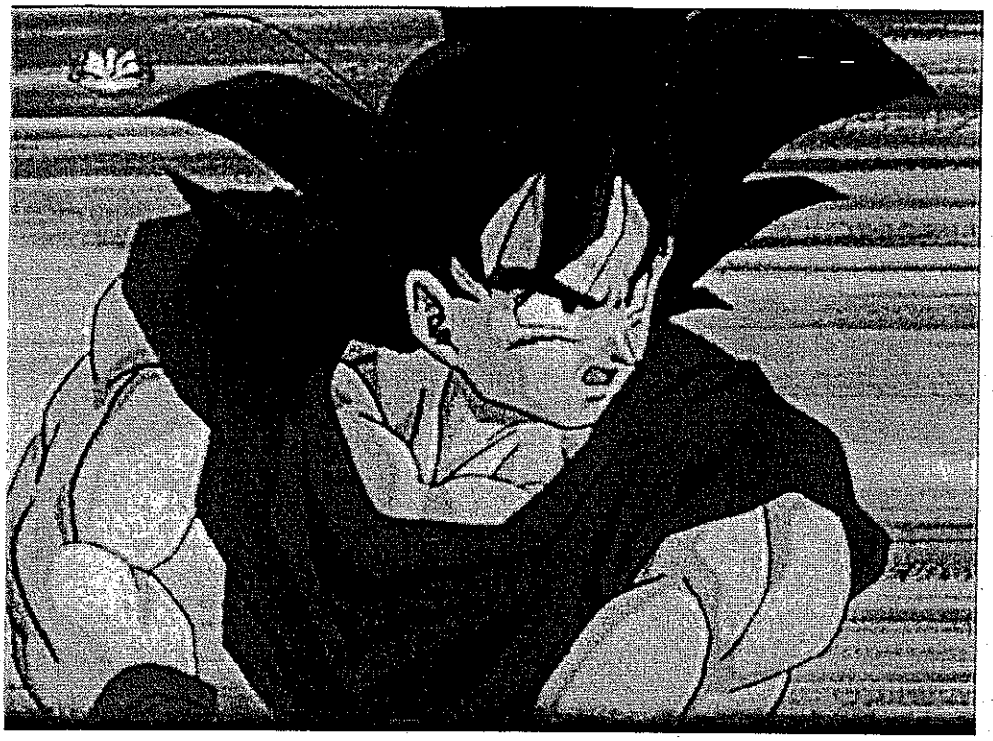
«Bloomberg TV», montagem de atracções de leitura multidirigida.

«Canal 21», montagem de atracções programadas e 'interactivas'.

«Ocupação Matinal», RTP 1, a informação em longa metragem.



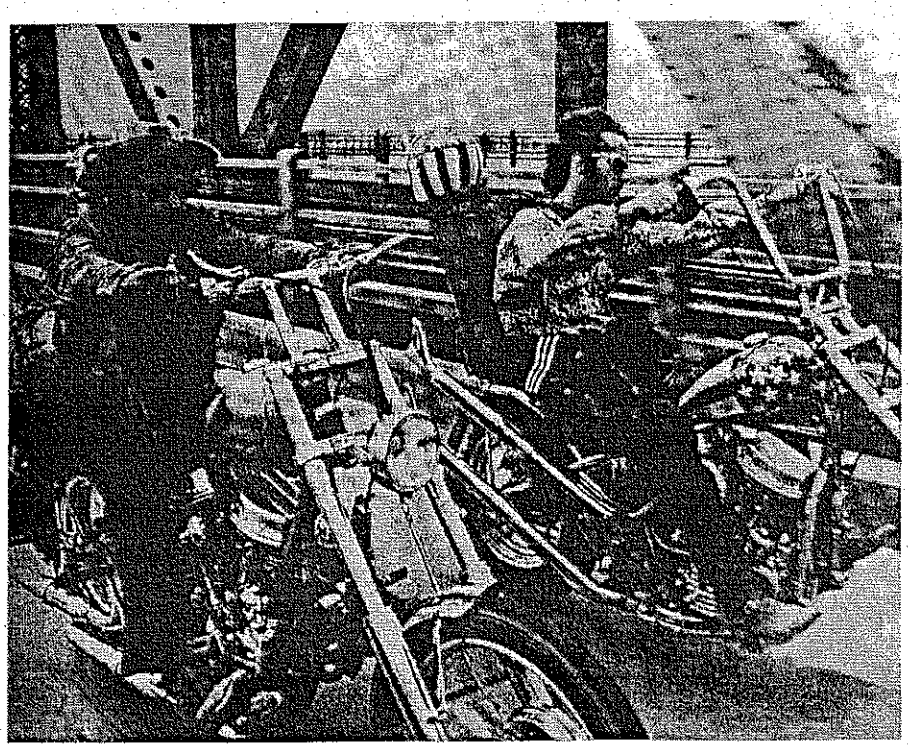
«Repetição TV», FTV, repetição contínua de conteúdos, formas e linguagens.



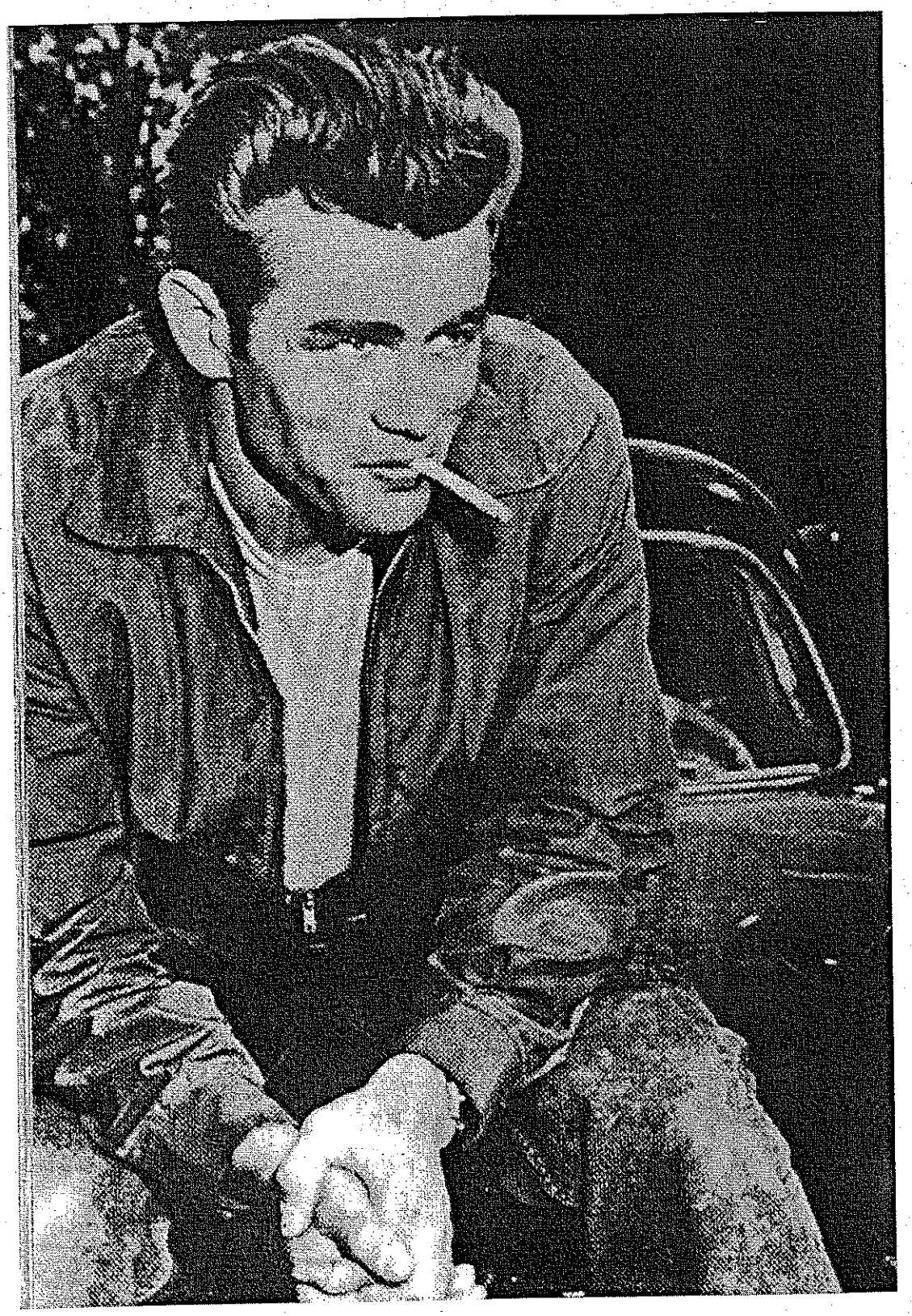
«Dragon Ball», SIC, assimilação de valores estéticos e éticos da BD.

«Pop Up Vídeo», VH1, as formas da BD no interior das linguagens fílmicas

«Che Guevara», cartaz, o mito reproduz-se por si próprio.



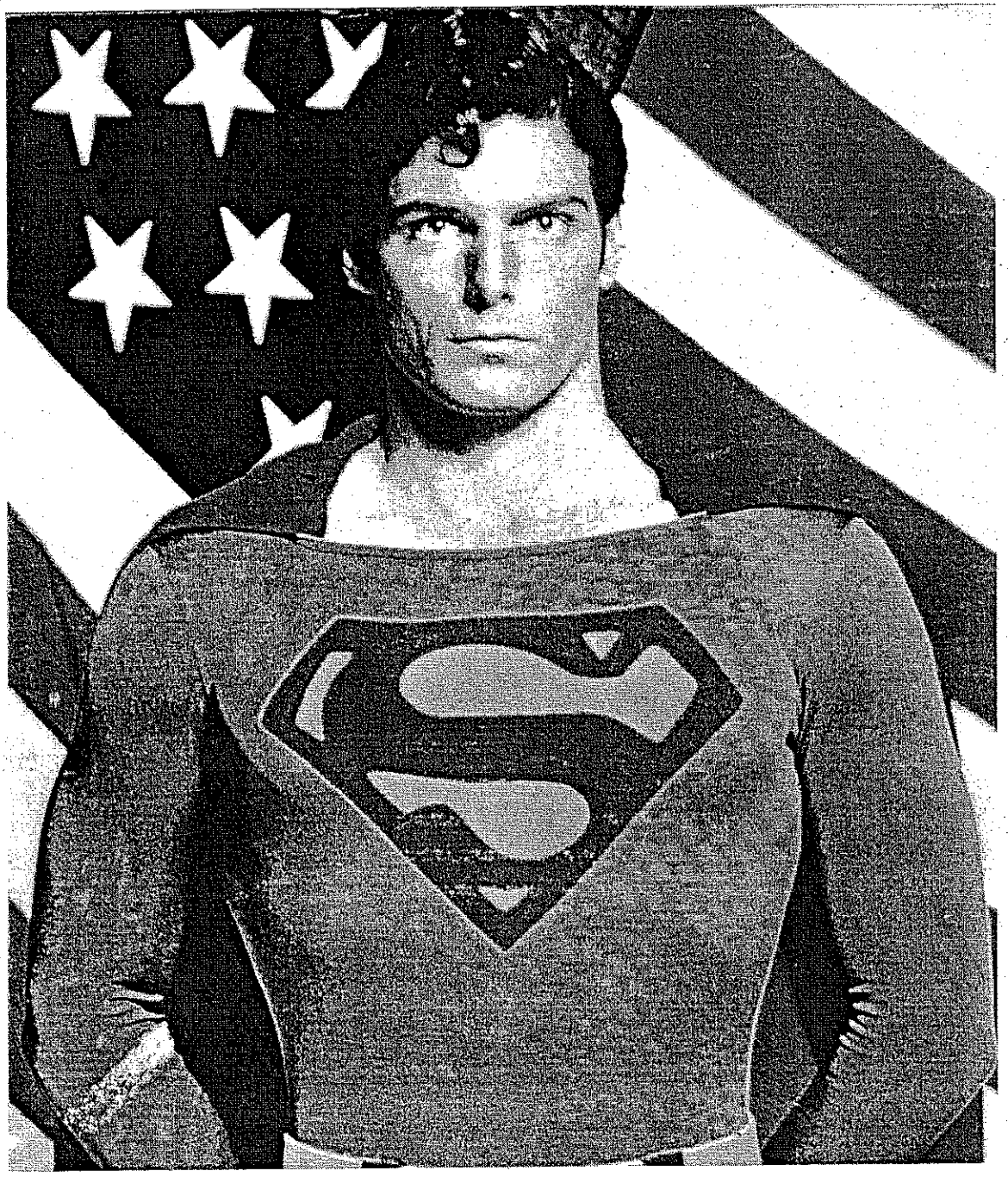
«EASY RIDER», Hopper, 1969, fotograma, 'Captain America' & 'Billy the Kid', «on the road again».



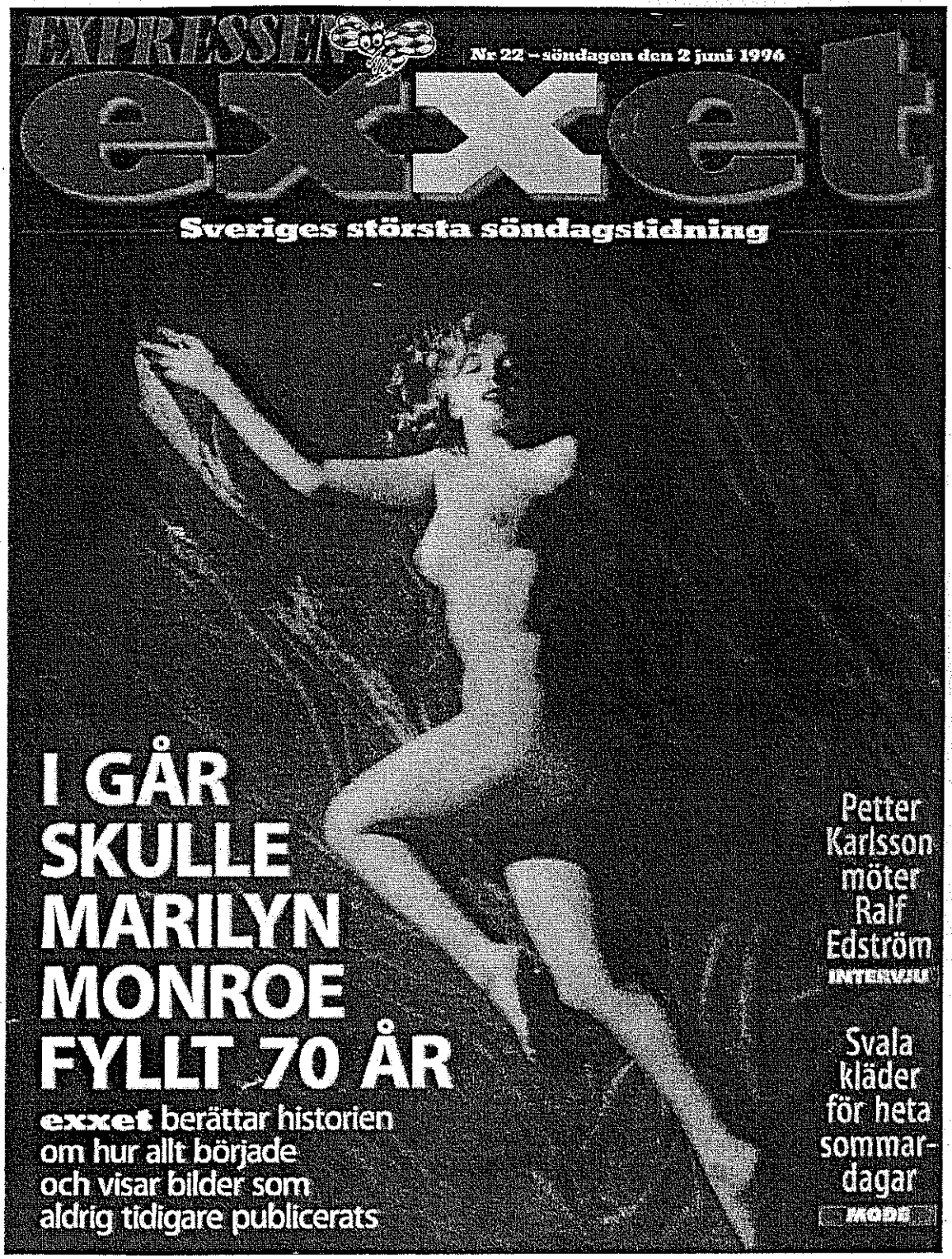
«James Dean», fotografia, BCW Publishing, REBEL WITHOU A CAUSE, Kazan, 1955, a imagem de eterna juventude e rebeldia.

«Marlon Brando», fotograma, ON THE WATERFRONT, Kazan, 1954, a construção de um herói de novo tipo.

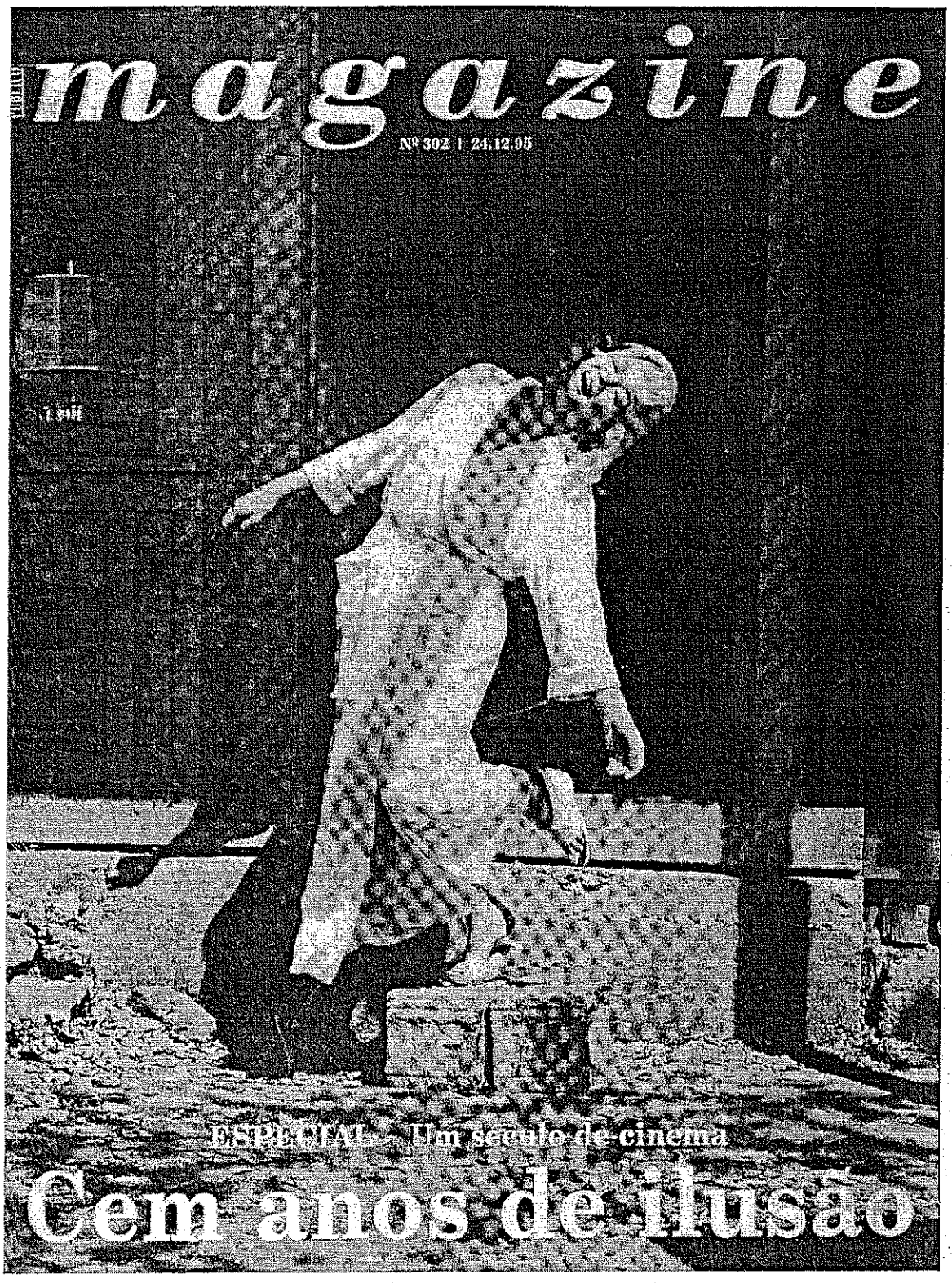
«Marlon Brando II», fotograma, SUPERMAN, 1978, ou um pai de heróis antigos.



«Superman», o filho, um herói americano para todo o serviço.



«Marylin», de novo, no «dia» em que completaria 70 anos.



«Cem anos de mecanismos de ilusão»