

O cinema e a escola: Formas imagéticas da violência*

Áurea M. Guimarães **

RESUMO: Este artigo pretende analisar as relações entre mito, violência e cinema. Queremos saber que suportes a narrativa fílmica oferece para que o público, ao ver um filme, possa criar e recriar sentidos, indo além dos valores reiterados pela estrutura fílmica. A escola seria um dos espaços para que a literatura, as artes em geral, e o cinema em particular, germinassem as possibilidades de alunos e professores transformarem-se em “sujeitos imaginantes”, produtores e não apenas reprodutores de sentidos.

Palavras-chave: mito, violência, cinema, memória, imaginação criativa

*Conheces o nome que te deram,
não conheces o nome que tens.*

*(Livro das evidências, citado por
José Saramago em Todos os nomes)*

* Este artigo foi apresentado em forma de comunicação no Primeiro Encontro sobre Imaginário, Cultura e Educação, promovido pelo Cice, Centro de Estudos do Imaginário, Culturálise de Grupos e Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de 13 a 15 de abril de 1998. O texto aqui analisado é fruto de um projeto intitulado: “A violência fundadora dos mitos e sua recriação nas imagens do cinema” e está sendo desenvolvido com o apoio do Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO, da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a coordenação do professor doutor Milton José de Almeida.

Agradeço, especialmente, à professora Rosalia de Angelo Scorsi pela revisão e pelas sugestões valiosas.

** Doutorado na área de Filosofia e História da Educação e professora do Departamento de Metodologia de Ensino, na Faculdade de Educação da Unicamp.

Ao estudar a nova oralidade fundada pelo cinema e pela televisão, o Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO, da Faculdade de Educação da Unicamp, tem desenvolvido sobretudo metodologias e práticas de pesquisa referentes à produção cultural, educacional e artística, envolvendo o recurso audiovisual.

Interessada na relação da violência com a mitologia e o cinema, procurei alguns filmes que, ao colocar em cena imagens de violência, acionariam na platéia elementos míticos nela sedimentados. Ao traduzir essa linguagem, o público estaria buscando um sentido para poder entender o filme e fazer-se entender.

Mas o que estamos entendendo por mito e de que forma as imagens fílmicas podem fazer emergir a lembrança dos elementos míticos?

Segundo Mircea Eliade (1989, p. 12), “o mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos ‘começos’”. Para os homens das sociedades arcaicas, conhecer os mitos era aprender “não só como as coisas passaram a existir, mas também onde as encontrar e como fazê-las ressurgir quando elas desaparecem” (*idem*, p.19).

Esse “regresso às origens”, segundo Eliade, sobrevive no mundo moderno. Entre os inúmeros exemplos, cita o mito do super-homem que atende às “nostalgias” do homem moderno, pois, sabendo-se degradado, condenado, limitado, sonha revelar-se um dia como um “herói”.

Mas como podemos ter acesso aos tempos míticos dos primórdios, isto é, aos tempos em que os acontecimentos tiveram lugar pela primeira vez, se eles surgiram *ab origine* e já não são apreensíveis no momento presente?

Podemos encontrar uma pista nas crenças populares da Grécia que nos contam sobre a deusa Mnémósine, ou Memória, considerada a mãe das Musas. O poeta, ao ser possuído pelas Musas, recupera a “memória primordial” e tem acesso às realidades originais. Esse recuo ao passado não quer “situar os acontecimentos num quadro temporal, mas atingir o fundo do ser, descobrir o original, a realidade primordial de onde proveio o cosmos e que permite compreender o devir no seu conjunto” (Vernant 1973, p. 76).

Nesse momento, considero importante recorrer a Walter Benjamin (1984) para que nós, habitantes do mundo ocidental, nos situemos em relação ao que estamos entendendo por “realidade original”.

Em Benjamin, a noção de origem deve ser compreendida simbolicamente, no âmbito da história da Criação e da Salvação. Segundo a Mística Judaica, a luz divina, ao inundar o espaço primevo, criou o primeiro ser. Dele jorravam luzes. As luzes vindas dos olhos, também chamadas de “confusão” ou “desordem”, emanavam numa forma atomizada. Porém, chegou um tempo em que Deus, ao predeterminar a criação de seres e formas finitos, julgou necessário capturar as luzes isoladas e preservá-las em “recipientes especiais”. Como as luzes jorraram todas de uma só vez, seu impacto fez com que os vasos se quebrassem e se despedaçassem (ver Scholem 1995, pp. 296-297).

Os seres criados por Deus, não suportando a força da luz divina e a violência que os atingia, esfacelaram-se como vasos frágeis e impotentes. Os cacos pulverizaram-se em mil pedaços, misturaram-se, dispersaram-se, e o que temos hoje é um “amontoado de ruínas” (Gagnebin 1993, p. 66).

Se Adão não houvesse caído em pecado, “tudo teria retornado à sua raiz original”, mas sua queda destruiu a harmonia, e a vida de sofrimento resultou na impossibilidade de se exprimir um sentido último, pois este, agora, somente Deus conhece.

A salvação está em recolher os pedaços dispersos não para reparar a unidade perdida, e sim para seguir com nossa busca contínua, na angústia e na esperança de juntar os estilhaços, dando sentidos à existência. Para Benjamin, é a memória como “rememoração” que, diante das ruínas da história, produzirá os sentidos dos “fragmentos”, dos “cacos”. O mito, na qualidade de obra dos “estilhaços”, tentaria “recriar” a unidade certa vez perdida.

A lembrança, diferentemente da rememoração, ao ser regida por uma temporalidade única, linear, funcionaria de modo a garantir a redenção de um passado completo, perfeito, fechado. A historiografia oficial, segundo Benjamin, cria uma genealogia, uma cronologia que ordena os acontecimentos de forma a lhes dar um sentido único de verdade.

O Paraíso foi perdido por culpa dos homens que desobedeceram a Deus. É preciso “lembrar” o Momento Primordial, quando todos viviam bem antes do passado original e para onde devemos retornar se formos fiéis à fé cristã e aos seus mandamentos. O mito cristão, o mito acadêmico, o mito dos meios de comunicação constroem suas próprias lembranças de modo a manter uma ordem pretensamente natural, factual, objetiva em relação à história oficial.

A memória, na qualidade de lembrança, faz com que as pessoas sejam manipuladas pelos valores dos grupos no poder. Estes, ao conduzirem os acontecimentos dentro de uma cronologia, criam uma genealogia e, com ela, um sentido único de verdade. Poderíamos ver representados aqui os princípios do totalitarismo ou do que se poderia chamar de uma sociedade de controle e de dominação.

Maffesoli (1981) denominaria essa modalidade de violência de “violência dos poderes instituídos”, ou “violência totalitária”. Para além do indivíduo, existe uma unidade abstrata que neutraliza as diferenças, levando à submissão, à adaptação, e cada um se torna um espectador passivo de seu próprio destino.

Já a memória que é rememoração, ao recriar sentidos formados das ruínas de um sentido original que se perdeu, destrói as continuidades e as ordens tidas como naturais e salvadoras. Aqui está presente a violência dessa perda irreparável que aponta para a impossibilidade de um sentido eterno e a necessidade de viver na temporalidade e construir significações provisórias.

Mas essa mesma violência que nos impossibilita de retornar à origem perdida transforma-se em “violência fundadora” (Maffesoli 1987) ao propiciar a desconstrução de códigos rígidos e a invenção de novas leis, ainda que transitórias e efêmeras.

Para Benjamin, não importa recordar o passado como ele foi, ou seja, a “história dos vencedores”, e sim rememorar a “história dos vencidos”, recolhendo a significação dos “cacos” abafados, omitidos pelo poder.

Mas o que tem tudo isso a ver com a escola e com o cinema?

Quando se diz que este é um país sem memória e que a escola seria o lugar para resgatá-la, vem para mim a idéia de que a instituição escolar nunca descuidou da memória enquanto lembrança. Aliás, a palavra “resgate”, hoje tão em moda, confirma o sentido de salvação, de recuperação das datas, dos nomes de grandes heróis nacionais, dos conceitos cristalizados, dos valores conservadores.

A lembrança é utilizada na escola para que alunos e professores, ao se recordarem do saber já feito, dos acontecimentos já realizados, submetam-se a um modelo que dita as normas do conhecer e do agir. Segundo Chauí (1980, p. 22), o presente fica reduzido ao que já foi pensado, dito e feito.

Almeida¹, fundamentado em Frances A. Yates (1993), faz um estudo da obra *Ad Herennium*, sobre a educação da memória. Existiria um conflito entre o corpo (lugar dos sentidos) e o intelecto (lugar da alma). As imagens das impressões sensoriais nos fariam lembrar as formas degradadas do mundo humano e imperfeito. Somente o intelecto, ao operar sobre o terreno dos sentidos, é que daria ao homem a chance de se distanciar do mundo degradado, enganador dos sentidos, e atingir as formas puras de pensamento, de verdade.

Segundo Almeida², a memória visual ao deparar com as imagens degradadas, “viaja em reminiscência”, ou seja, em busca das “imagens puras, invisíveis, do *outro mundo*. Um outro mundo teológico, intelectual, filosófico, de posse dos sacerdotes para julgar os fiéis e converter infiéis”.

O crente de “pouca fé”, o “desajustado”, o “mau” aluno, o profissional “incompetente” são adjetivos que marcam a nossa degradação e penetram em nossa “alma³”, substituindo as nossas imagens por outras, segundo os critérios de eficácia e de obediência. Só nos resta lembrar das virtudes de um mundo perfeito, acabado, definido por uma “racionalidade técnica” que diz o que cada um deve ser, sentir, pensar e agir, para nos tornarmos seres perfeitos. O esquecimento ou a negação dessas virtudes nos condenará à degradação eterna e, conseqüentemente, à morte, pois, ao escaparmos dos critérios estabelecidos, seremos excluídos do “Paraíso”, lugar dos vencedores.

Restringindo-me ao mundo escolar, resta saber se e como a escola pode trabalhar a memória, não apenas como lembrança, mas também como rememoração.

O Primeiro Encontro sobre o Imaginário, Cultura e Educação, ocorrido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, entre 13 e 15 de abril de 1998, enfatizou em seus debates a necessidade de se “reinventar o homem como produtor de sentidos”. A questão de fundo era: a universidade, a escola estariam dando aos alunos e professores a possibilidade de atribuir sentidos?

Como instituição, a escola trabalha com a imaginação estática das formas já estabelecidas, acabadas, que, ao invés de transformar, confirma a realidade. Segundo Chauí (1980), a escola é violenta porque além de cultivar “a crença na não-violência do saber constituído (...) aplica sistematicamente, sob o nome de pedagogia, técnicas disciplinares de adaptação ao mundo tal como está”.

Mas se o mundo em que vivemos é partes que a cada instante passam a ter um significado, ou, como diria Almeida, “significados em rotação”, o conhecimento passa a ser transitório, fazendo e desfazendo relações de causa e efeito, de começo, meio e fim. Em vez de verdades cristalizadas que paralisam o pensamento e fazem da escola a “parte mais conservadora e desatualizada da cultura” (Almeida 1994, p. 50), podemos trabalhar com significados dinâmicos que se constroem em busca de sua origem.

Nesse sentido, o conhecimento abandona a “gênese” que me obriga a seguir uma trajetória e a encaixar a vida na fôrma do tempo linear e dos conceitos, e se lança na origem, saltando fora da sucessão cronológica, utilizando “conceitos ativos” que funcionem como “metáforas vivas” e façam os alunos ir em busca de suas histórias.

Sim, este é um país que não tem memória, ou seja, é um país que não rememora, porque a rememoração implica fazer ressurgir as palavras, as vozes esquecidas, abafadas pela “história dos vencedores”. Na rememoração, a imagem pronta e acabada da visão oficial é destruída e o que escapa às classificações do mundo degradado passa a tornar possível o surgimento de outras visões, de outras verdades. Ao ser reencontrado no presente, o passado perdido retoma-se e transforma-se como passado, presente e futuro.

No momento, só vejo uma saída para que a escola trabalhe a memória dos alunos no sentido da rememoração. Ela deverá abrir-se para a literatura e para as artes em geral.

Os debates ocorridos no Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO – possibilitaram que eu trouxesse para a reflexão dos educadores, apesar dos limites de tempo e espaço, algumas propostas de análise da narrativa fílmica, da narrativa mítica e das formas imagéticas da violência. Mitos e filmes são rebeldes à análise e qualquer tentativa de encerrá-los em contornos precisos dará uma versão empobrecida da complexidade que os caracteriza. Como as imagens fílmicas e míticas estão num fluxo constante, elas nos levam a várias direções que mostram o esfacelamento do mundo em que vivemos.

Como achar o sentido dos estilhaços perdidos? Encontrando significados que não esperava encontrar, descobrindo coisas em outros lugares e assim “tornar possível a descoberta de novas camadas de sentido até então ignoradas” (Gagnebin 1993, p. 35).

Não podemos esquecer que o cinema, na qualidade de produção industrial de massa, elabora filmes que têm uma narração visual didáti-

ca. Segundo Almeida⁴: “o diretor faz cortes, escolhe as cenas mais representativas do seu credo e da ideologia político-religiosa dominante, leva em consideração os desejos e pressões dos ‘produtores’, como também imagina o possível entendimento do espectador”.

A seqüência das cenas é construída de modo a fazer o público lembrar da história linear, permanecendo nela, ou seja, ele não transcende os valores reiterados pela estrutura fílmica. Entretanto, há alguns filmes nos quais encontramos uma tensão entre a memória como lembrança/recordação e a memória como rememoração. Os diretores desses filmes possibilitam que o público recrie sentidos provisórios não para lembrar do passado, mas para dar sentido à vida, juntando os “cacos” esquecidos dentro dele mesmo e entrando em contato com seus mitos. O passado perdido é reencontrado no presente, retomado e transformado.

Como o cinema provoca essas reações no público? Pelo uso de recursos técnicos. O cinegrafista e sua técnica criam imagens e condicionam a produção de uma estética. É preciso saber como o filme é construído, como as imagens são colocadas.

Segundo Almeida, os filmes são feitos para ser dramas. O drama restringe-se a vinganças pessoais, a regras morais que delimitam o “bom” e o “mau”, o “mocinho” e o “bandido”. Porém, há filmes que, apesar de sua estrutura dramática, são atravessados em alguns momentos pela tragédia. Na tragédia, nos desinteressamos pelo drama pessoal e nos voltamos para a história dos grupos, da humanidade. A tragédia também coloca uma tensão entre os desígnios dos deuses e dos homens, entre o grupo no poder e o povo, entre o individual e o social.

Para Almeida, esses filmes possibilitam transcender as “caricaturas”, pois os estereótipos vão se desfazendo e o público vai reconstruindo os papéis dos personagens. Ao sair da história linear do filme, vamos em direção aos nossos mitos, tentando dar sentidos aos estilhaços dispersos que o filme ajuda a organizar. Nos filmes que tratam de temas referentes à violência, por exemplo, a história parte de um momento crítico, um assassinato. Na seqüência, a narrativa fílmica mostra como as vinganças vão acontecer.

David Lynch, em *Coração selvagem*, inicia a narrativa apontando uma estrutura triangular, comum aos filmes convencionais: um homem quer casar com uma mulher, mas a mãe não aprova o casamento e planeja matá-lo. No decorrer das cenas, o casal aparece viajando numa estrada escura e vê um acidente de carro. A partir dessa cena, a estrutura

do filme muda. Essa “passagem” pelo inconsciente dos personagens e da sociedade faz com que o drama pessoal vá se desfazendo. Os personagens são transformados, reconstruídos, e sua estrutura estereotipada vai se desfazendo. O público é surpreendido com a mudança na estrutura fílmica e convidado a buscar um outro sentido para poder entender o filme e fazer-se entender.

Em relação a esses filmes, Almeida considera importante saber que tipo de forma estética a violência toma⁵. Por exemplo, o cineasta italiano Pier Paolo Pasolini utiliza recursos técnicos de modo que o público, ao ver o filme, narre a sua própria imaginação. A memória do público é acionada para reconstruir as heranças sociais e a subjetividade pessoal. O “primordial” ressurgue num movimento que rompe a cronologia e conduz à “projeção de um entendimento e não ao entendimento de uma época”.

Do ponto de vista estético, Pasolini utiliza a câmera de modo a aproximá-la o máximo possível dos atores. O espectador acompanha os movimentos como se estivesse na “pele” do personagem. Essa aproximação é facilitada porque Pasolini solicita aos atores o mínimo de interpretação para que o público possa participar mais e não ficar paralisado diante de interpretações grandiosas, daí sua preferência em trabalhar com a população local e com atores desconhecidos.

Quando aparece a figura do narrador, por exemplo, este não conta a história linear e sim alerta o público para a crueldade, o horror dos acontecimentos e, dessa forma, ficamos à mercê da nossa memória coletiva e pessoal. O vestuário dos personagens aproxima-se do mundo físico e social em que se vive. Em Pasolini, personagens que representam Cristo e seus discípulos, reis, personagens arquetípicos não são vestidos com panos de seda, dourados, brilhantes, pois a pompa, segundo o cineasta, desvia os fatos da sua realidade.

A música é forte porque, para Pasolini, ela – mais que a interpretação – empresta emoção e sentimento às imagens que, por sua vez, devem fazer pensar sobre a opressão. A câmera de Pasolini não compactua nem legitima a violência dos vencedores, pelo contrário, ela retira os vencidos de seu silêncio e dá forma estética à realidade de suas existências.

Segundo Almeida, o entendimento das imagens ocorre não naquilo que se vê, mas nos intervalos entre uma cena e outra. Se o significado estivesse na cena vista não haveria polêmica. A liberdade de criar sentidos aparece nesse intervalo, ou nesse “silêncio visual”.

Há filmes em que a imaginação perde espaço. A edição – isto é, a montagem – é tão rápida que não há tempo para o público colocar a sua narração, ou seja, o que acontece entre as cenas é manipulado. Não temos o trabalho de juntar os estilhaços dispersos, o diretor do filme faz isso por nós, ele nos “catequiza”, ele nos cala, recorta e interpreta as imagens a partir da perspectiva dos donos do poder, ou, como diria Benjamin, da “história dos vencedores”.

O cinema, ao mesmo tempo em que constrói os mitos da sociedade – legitimando os valores do poder que se instala e recontando à sua moda os acontecimentos passados –, também carrega em si um potencial de liberdade. Nos filmes em que as cenas são mais longas (planos-seqüências demorados) e os cortes entre as cenas (montagem) mais lentos, o tempo se amplia e o espectador pode abrir sua imaginação em múltiplas imagens. A passagem entre as cenas causa uma tensão entre a história como memória e sentimentos coletivos e a história como memória e sentimentos pessoais. Existe aí um intervalo significativo que proporciona ao público a possibilidade de criar e recriar sentidos. Portanto, assistir a um filme é, como afirma Almeida, “estar envolvido num processo de recriação da memória”.

A essa altura, o leitor deve estar se perguntando: mas como poderei trabalhar com esses sentidos se eles podem ser os mais diversos? De um lado, você tem razão, pois esses intervalos entre as cenas são percursos mentais da imaginação por onde navegam os sentimentos pessoais, os devaneios, os sonhos; por outro lado, também encontramos aí uma racionalidade, uma linguagem, “uma subjetividade que se objetiva” e que revela a descoberta de uma história pessoal e uma história coletiva que se entrelaçam, mas que estão inacabadas.

É nesse momento que o professor cria margens de liberdade não para ilustrar a aula com um filme, mas para ajudar os alunos a tornar visível o que não se vê. Trata-se de uma “folga”, de um espaço intersticial onde a “invisibilidade da dominação”, como diz Chauí (1980, p. 23), pode ser vista e sentida, onde uma parte da existência individual e social dos alunos e educadores se expressa pelo uso da imaginação, dissolvendo o que está cristalizado, solidificado e emperrando a ampliação do conhecimento.

Segundo Gilbert Durand (1989, p. 17 e 1988, p. 105), a função da imaginação, considerada a “louca da casa”, é melhorar a situação do homem no mundo. A civilização ocidental, ao confundir “desmistificação” com “desmitização”, perdeu de vista a possibilidade de uma “remitização”, isto

é, de um processo em que as imagens abarquem esperanças e temores dos homens e estes possam se reconhecer e se revigorar nessas imagens de morte e vida.

Se, como afirma Gomes (1993, p. 207), é preciso “substituir a aprendizagem do conhecimento conhecido pela aprendizagem do incerto e do desconhecido”, acredito que a literatura e a arte, entre elas o cinema, abram para a escola a “esfera do poético” (Bachelard 1986), e, com ela, imagens e metáforas capazes de representar e recriar o mundo.

The cinema and the school: Imageable ways of the violence

ABSTRACT: This article intends to analyse the relations between myth, violence and cinema. We want to know which are the stands that the filmic narrative offers to the public, when it sees a movie, to create and recreate meanings, going beyond the values reiterated by the filmic structure. The School would be a space to the literature, the arts in general and particularly to the cinema particularly would to germinate the possibilities of students/pupils and teachers to get transformed into “imaginative subjects”, producers and not only reproducers of meanings.

Notas

1. “Cinema - Arte da memória e da sociedade”. Versão preliminar para o curso de pós-graduação: “Cultura, Educação e Imagem”, ministrado no primeiro semestre de 1998, na Faculdade de Educação da Unicamp, pelo professor doutor Milton José de Almeida.
2. Conforme “Cinema - Arte da memória e da sociedade”, p.29.
3. Michel Foucault refere-se a uma “genealogia da alma “ moderna. Essa alma, diferentemente da teologia cristã, é produzida por uma tecnologia de poder que educadores, psicólogos, psiquiatras exercem sobre os escolares, as crianças, os loucos, os colonizados. Conforme Michel Foucault, *Vigiar e punir*, pp.31-32.
4. Conforme “Cinema - Arte da memória e da sociedade”, p.12.
5. Nesse sentido, ver o texto de Milton José de Almeida: “Uma representação cinematográfica da violência”, em que o autor faz um estudo sobre o filme *A marca da maldade*, dirigido por Orson Welles. Nesse trabalho, Almeida busca explicar “a produtividade cultural, estética e social das imagens da violência, pelas imagens em movimento do filme (...)”.

Bibliografia

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: A nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção questões da nossa época, v. 32).
- _____. "Uma representação cinematográfica da violência". Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO, s.d., 8p., mimeografado.
- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1986.
- BENJAMIN, Walter. *A origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CHAUÍ, Marilena. "A não-violência do brasileiro, um mito interessantíssimo". In: GALVÃO, Walnice Nogueira e PRADO J.R. Bento, (orgs.). *Almanaque 11: Educação ou Desconversa?*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____. *As estruturas antropológicas do imaginário: Introdução à arquetipologia geral*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- ELIADE, Mircea. *Aspectos do mito*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: A história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin: Os cacos da história*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.
- GUIMARÃES, Áurea M. *A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GOMES, Rui. *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa, 1993.
- MAFFESOLI, Michel. *A violência totalitária: Ensaio de antropologia política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *Dinâmica da violência*. São Paulo: Ed. da Revista dos Tribunais, 1987.
- SCHOLEM, Gershom. *As grandes correntes da mística judaica*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos: Estudos de psicologia histórica*. São Paulo: Difusão Européia do Livro/Edusp, 1973.

YATES, Frances A. *L'arte della memoria*. Turim: Einaudi, 1993. (Ed. original inglesa: *The art of memory*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1996, pp.57-58).

Equipe de Realização:

Milton José de Almeida (criação e layout da capa) Vlad Camargo (arte final da capa), Selene Nascimento de Camargo (editoração), Beatriz Marchesini (copidescagem e revisão), Lúcia Helena Lahoz Morelli (revisão do português), Leandro Gomes Cardoso (revisão do Inglês), Eneida Marques (coordenação).