



Reflexões de um Tempo e Diligências para Metodologias de Estudo de Imagens em Educação

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

RESUMO – Reflexões de um Tempo e Diligências para Metodologias de Estudo de Imagens em Educação. Este texto tem como objetivo apresentar uma postura de orientação de trabalhos de pesquisa com imagens e sons em movimento no nível de graduação com estudantes de Pedagogia. Apresentamos as noções de “Intervalos Significativos” e “Imagens Agentes” como princípios norteadores desta orientação. Procuramos demonstrar como estas noções apontam para metodologias de estudo de imagens cinematográficas que não são fechadas, mas que sustentam uma perspectiva de produção e criação de conhecimentos a partir do cinema.

Palavras-chave: **Educação. Cinema. Memória.**

ABSTRACT – Reflections of a time and industry for methodologies of study of images in education. This text has as objective to present a position of orientation of works of research with images and sounds in movement in the level of graduation with students of pedagogy. We present the concepts of “Significant Intervals” and “Images Agents” as guiding principles of this orientation. We look for to demonstrate as these slight knowledge points with respect to methodologies of study of cinematographic images that are not closed, but that they support a perspective of production and creation of knowledge from the movies.

Keywords: **Education. Movie. Memory.**

*Por que as pessoas vão ao cinema?
Não é nelas, porém, que devemos buscar o ponto de partida, mas, sim, nos
princípios fundamentais do cinema, que estão ligados a necessidade humana
de dominar e conhecer o mundo. Acredito que o que leva normalmente as
pessoas ao cinema é o tempo: o tempo perdido, consumido e ainda não
encontrado. O espectador está em busca de uma experiência viva, pois o
cinema, como nenhuma outra arte, amplia, enriquece e concentra a experiên-
cia de uma pessoa – e não apenas a enriquece, mas a torna mais longa,
significativamente mais longa. É esse o poder do cinema: ‘estrelas’, roteiros e
diversão não têm nada a ver com ele.*

Tarkovski

O objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações sobre a proposição de que as imagens educam e de que a educação pelas imagens, principalmente pelo cinema, possui uma especificidade que merece estudos que envolvam formas de compreensão do conhecimento das imagens e do próprio cinema.

O que me motiva a escrever sobre essa proposição é minha experiência nos últimos sete anos na orientação de pesquisas em graduação – iniciação científica e monografias de final de curso –, basicamente na orientação de estudantes de pedagogia. Ou seja, interessa-nos pensar a experiência de pesquisa com imagens desses estudantes no contexto da formação dos profissionais da educação.

Ao longo destes sete anos, orientei dezenove¹ trabalhos de pesquisa em duas das três linhas de pesquisa do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO² da Faculdade de Educação da UNICAMP: “Cultura, Comunicação e Educação” e “Sociedade, Cultura e Educação”. A princípio, poderia classificar os dezenove trabalhos de acordo com as tradicionais divisões da mídia: sete foram especificamente sobre cinema; quatro versam sobre televisão, quatro sobre fotografia e ou outros quatro abordam videoclipe, pintura, literatura infantil e *games*. No entanto, com o intuito de investigar a educação visual, cultural e política como formas complexas da vida cultural e social contemporânea. Os trabalhos articulam suportes e sistemas de comunicação diversos e integrados, como, por exemplo, televisão e internet, literatura infantil e desenho, fotografia e imprensa e possuem como centralidade o estudo das imagens conforme uma das perspectivas do Laboratório OLHO: o estudo da produção artística, cultural e social das imagens na sociedade contemporânea, principalmente, as imagens dos meios de comunicação, cinema, televisão, e a produção histórica das artes plásticas e visuais. Finalmente, acrescentamos que algumas pesquisas apresentam uma perspectiva de produção de imagens.

Vários foram os caminhos que construíram esse tempo e esses trabalhos. Em termos institucionais, poderíamos apontar três deles: a disciplina obrigatória para o curso de pedagogia que ministro no 3º semestre (EP141 – Comunicação, Educação e Tecnologia); a exigência de uma monografia de graduação para obtenção do título de licenciado em Pedagogia (Trabalho Terminal de Curso); e a criação, nesse período, de um grupo de pesquisa de graduação dentro do

Laboratório OLHO, intitulado *Olho Noturno*. Há, no curso de Pedagogia, um eixo de formação em pesquisa, expresso em disciplinas específicas, no incentivo à iniciação científica³ e na exigência da monografia de curso. No entanto, a especificidade do tema do estudo das imagens levou-nos a criar um grupo de estudos de graduação, voltado para a pesquisa em imagens, dentro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO. Nestes sete anos, o grupo *Olho Noturno* contou também com a participação de pesquisadores de graduação orientados por outros professores do próprio Laboratório por outros professores da Faculdade de Educação. O grupo chamou a atenção dos egressos do curso de Pedagogia de outros cursos, de outras unidades e universidades, e estes foram incorporados como convidados.

Os trabalhos foram construídos por referências bibliográficas explicitamente associadas aos estudos sobre cinema, mesmo quando os trabalhos não versavam sobre um filme: *Cinema Arte da Memória e Imagens e Sons: a nova cultura oral* de Milton José de Almeida; *Esculpir o Tempo* de Andrei A. Tarkovski⁴ e *A Experiência do Cinema*, uma antologia organizada por Ismail Xavier. Há ainda outras referências que cinzelaram este tempo e esses trabalhos de pesquisa, como *Cidade e Alma*, de James Hillman. O livro *La Arte de la Memória*, de Frances Yates, foi uma das referências teóricas que ajudou a modelar minha ação como coordenador do grupo e orientador dos trabalhos. Neste artigo, vamos circunscrever nossas reflexões às referências de Almeida, Tarkovski e Yates.

Breve Comentário Sobre Educação e Cultura

Em *Imagens e Sons: a nova cultura oral*, Almeida reflete sobre a experiência cultural contemporânea, abordando especificidades da linguagem do cinema e da televisão e da forma como seus produtos (filmes, novelas, telejornais, propaganda, etc.) circulam em nossa sociedade tecnológica, particularmente no Brasil, país marcado por diferentes e desiguais acessos e produção ao conhecimento e à cultura. Neste trabalho, sempre nos interessou como Almeida (1999) vê o diálogo entre educação e cultura. Vale-nos uma citação:

Como sujeitos separados, a educação e a cultura falam de si e entre si coisas distintas. A educação, para dentro de suas paredes, organizadas por séries, etapas, fases, especialidades, traz a cultura – ciência, artes – oficial ou oficiosa embalada pela pergunta: é adequada para que nível? Tradicionalmente os conteúdos da escola já vêm pré-selecionados – aprende-se tal coisa em tal série, em tal curso, para alunos de tal idade, de tal formação; os programas curriculares, os livros didáticos e a própria formação do educador resolvem este assunto com um mínimo de conflito e um máximo de naturalidade, naturalidade esta referenciada pelos cursos universitários pelos quais passaram; portanto gerada na inércia intelectual, na tradição escolar, na cultura universitária. A cultura das artes e das ciências [...] leva em conta a tradição e o aprendizado técnicos, mas não os níveis, os programas rígidos, a divisão etária, a tradição escolar dos

pré-requisitos. A cultura produz e também se reproduz, faz nascer, renascer o conhecimento, as sabedorias, mostra novamente o antigo, demonstra o novo, o saber-fazer dos homens. É sempre contemporânea do presente, até mesmo quando expõe o velho, a cultura que já foi. Ela se expõe, ao mesmo tempo, para a produção e consumo, independente da faixa etária, formação, pré-requisitos. Deixa-se ver, ouvir, falar, comer, mexer, usar por consumidores de diferentes idades culturais e gosto [...] (Almeida, 1994, p. 13-14).

Essa citação tornou-se, para o meu trabalho, um emblema de como colocar o problema das imagens na educação, levando-se em conta que as imagens estão nos meios digitais e analógicos, sejam eles televisão, cinema, internet, VHS, CD, DVD, celulares, na forma de filmes, fotografias, clipes, *games*, desenhos, gravuras, pinturas e esculturas. O texto não desconsidera as relações de poder, os interesses de mercado e a presença de ideologias nas produções da cultura, e sim explicita um diálogo tenso e conflituoso entre o que Almeida, metaforicamente, chama de sujeitos “educação” e “cultura”. O estudo da imagem no campo da educação, ou nos campos de pesquisa da educação não precisa resolver esse conflito; ele deve navegar por essa tensão, sem naturalizar um movimento que será sempre permeado de paixões históricas e sociais em relação às propostas educacionais de formação que a escolas e demais instituições educativas constroem em relação à cultura.

As obras *Cinema Arte da Memória*, de Almeida, e *Esculpir o Tempo*, de Tarkovski, forneceram-me noções para modelar os trabalhos de pesquisa cuja centralidade era a imagem. *Cinema Arte da Memória* me remeteu à arte da memória e, por isso, ao livro de Frances Yates, *La Arte de La Memoria*. As noções de “Intervalos Significativos” e “Imagens Agentes”, desenvolvidas por Almeida, foram reiteradamente discutidas na criação dos trabalhos e amadurecidas na confecção deste tempo. Vou explicitá-las mais adiante. *Esculpir o Tempo*, obra de um cineasta, forneceu-me perspectivas sobre as relações entre imagens e conhecimento (incluindo aqui até a dimensão da educação) realizadas por parte de um realizador cinematográfico.

Neste tempo, com essas referências, diante da tarefa de orientar trabalhos de pesquisa de graduação em licenciatura (no caso, Pedagogia), o estatuto da imagem como objeto de pesquisa da educação, dentro e para além do campo da pedagogia, começou a ganhar formas reconhecíveis e dizíveis. Cumpria-se a exigência interna de busca, despertada por uma faísca enunciada no segundo parágrafo da “Apresentação” de Almeida (1999, p.XI-XII) em seu livro:

Despertado, certa vez, pela menção ao ‘*Ad Herennium*’ e à ‘*Arte da Memória*’ por Jonathan D. Spence, quando da tradução para o português de seu livro ‘*O Palácio da Memória de Matteo Ricci*’, percebi certas relações históricas, não no sentido cronológico e de causalidade estrita certamente, que aquele manual de retórica, em sua parte referente à memória artificial para as imagens e palavras, permitia que se estabelecessem entre a construção secular da memória e do olhar e a construção contemporânea da memória e do olhar pelas imagens e

palavras em movimento do cinema: um maravilhoso e fantástico programa visual. Digo maravilhoso porque as imagens e as palavras que lhes dão forma assim o são. Fantástico porque, sem ser um programa de intencionalidade objetiva, como, às vezes, parece, ele vem produzindo, anônimo e silencioso, em arte e simulação, as imagens da nossa memória e as formas da nossa imaginação do real.

Talvez fosse interessante articular a idéia de um programa de educação visual aos estudos sobre os processos de constituição da individualidade e da subjetividade na educação e na sociedade. Mas penso que não nos cabe aqui fazer essa articulação. O que importa é a validade da idéia de estarmos imersos em um programa de educação, no caso visual, do qual muitas vezes não nos damos conta e, o mais importante, não é pretendido ou planejado por nenhum indivíduo em particular. Mesmo considerando que o Capital e o Estado sejam os principais enunciadores dos discursos que modelam esse programa, a abordagem do mesmo deve, em alguns momentos, suspender relações com os estudos sobre dominação, inculcação e ideologia, para que possamos voltar a estas dimensões com maior segurança e clareza.

Podemos dizer que foram duas as principais idéias que Almeida me forneceu em *Cinema Arte da Memória* e que se constituíram diligências para o desenvolvimento das pesquisas orientadas e para a construção deste tempo. A compreensão e criação de sentidos a respeito das duas idéias, noções ou formas de olhar para a imagem foram buscas intensas nas relações que se constituíram entre nós, orientador e pesquisadores, professor e estudantes. São elas: “Intervalos Significativos” e “Imagens Agentes”.

“Intervalos Significativos”

A noção de “Intervalos significativos”, ao mesmo tempo em que permitia aos estudantes distanciarem-se do efeito de realismo do cinema, abria possibilidades de criar, imaginar e construir significados próprios sobre o objeto de estudo deles. Tornava-os co-autores dos sentidos possíveis das imagens estudadas. Para nós, foi um tempo de elaboração teórica sobre um dispositivo metodológico de pesquisa. À medida que o trabalhávamos com esses intervalos em nossos estudos, tornou-se mais clara a importância dessa noção – poderíamos dizer desta “realidade fílmica” – como um conteúdo a ser incorporado na formação dos profissionais da educação, pois os “Intervalos Significativos” dão concretude à possibilidade de trabalho com sujeitos espectadores e consumidores dos produtos da mídia, em especial, para nós, do cinema.

Almeida reflete sobre os intervalos para pensar como acontece a inteligibilidade de um filme⁵. Para ele, a compreensão, o entendimento, a interpretação de um filme, dão-se no intervalo entre os cortes e as cenas escolhidas para serem vistas, editadas e montadas. Almeida trabalha aqui com uma proposição de compreensão fílmica de Ismail Xavier⁶, que afirma que o

corte de uma imagem pela substituição de outra imagem nas seqüências fílmicas põe em colapso a objetividade colocada na indexalidade da imagem, ou seja, a justaposição de duas imagens que dão continuidade à história que está sendo contada é fruto de uma intervenção humana, indica um ato de manipulação. O corte indica uma descontinuidade e, por mais que a montagem e a edição tentem ocultar essa descontinuidade, através de um determinado método de montagem, o corte sempre é um afastamento frente a uma suposta continuidade de nossa percepção do espaço e do tempo na vida real⁷. Porém, nos fixemos em dois enunciados de Almeida exaustivamente trabalhados com os alunos para que eles pudessem estudar seus temas nas obras e nas imagens que havia se proposto:

A partir do que vimos, podemos pensar:

1. A compreensão de um filme – devemos incluir aqui o gostar, o desgostar, o ficar emocionado, enfim, tudo o que se puder pensar e sentir ao assistir um filme – acontece neste intervalo entre as cenas e é histórica, social e individual, particular, ao mesmo tempo. Portanto, não só, frente ao mesmo filme, no mesmo momento, as idéias e a compreensão são muito variadas, como, ao ver o filme várias vezes e anos depois, em momentos diferentes da vida, esta compreensão vai variar e ser diferente. Se o sentido e o significado do filme estivessem estritamente nas cenas vistas igualmente (naturalisticamente) por todos, não haveria discordância de interpretações.

2. Interpretar um filme somente pela mensagem explícita, visível ou dedutível pela história narrada é também uma interpretação incompleta, um naturalismo científico, mesmo que esta interpretação venha fundamentada em teorias estéticas, sociológicas e políticas. Essas interpretações, ao explicarem os filmes como expressão dos seus conceitos, e não como uma ideologia que se faz em forma de alegoria cinematográfica, submetem os filmes a comprovarem as teorias. Utilizar teorias lógicas e claras para explicar um afresco com esse⁸, ou um filme, é acreditar que este tipo de obra tenha também uma origem lógica e clara, mesmo que não a deixe transparecer. Como se o construto mental que dá forma lógica à teoria explicativa fosse pré-existente ao objeto que ela deseja interpretar. A interpretação deve partir do caos aparente da imagem, encarar o mistério dos intervalos significantes e valer-se também do caos das teorias, não ter medo do seu parente conflito (Almeida, 1999, p. 38-39).

A noção de “Intervalo Significativo” não é propriamente um “dispositivo pedagógico” pelo qual se pode construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo⁹, embora se possa pensar no desenvolvimento e aprimoramento dessa relação a partir da noção de “Intervalo Significativo”. De qualquer forma, principalmente pelo primeiro item da citação acima, o estudo da imagem audiovisual (não apenas cinematográfica) ao se propor uma compreensão e uma interpretação, coloca o indivíduo como um sujeito que precisa entrar em relação consigo mesmo para realizar seu estudo, respeitando, assim, a forma de construção estética do processo de criação deste tipo de obra, que solicita do espectador sua participação para a compreensão dos significados.

A noção de “Intervalo Significativo” nos trouxe, e aqui esse nós sou eu e os estudantes pesquisadores, uma liberdade para movimentar nosso pensamento em relação ao estudo das imagens. Para exemplificar tal liberdade, essa noção me permitiu trabalhar melhor com os estudantes o modo de como pode surgir um estudo ou uma pesquisa com imagens e fazê-los entender um duplo movimento em relação à obra estudada: a aproximação e o afastamento. Dito de outra forma: uma busca pelas “Imagens Agentes”.

Mas antes de abordarmos as “Imagens Agentes” e sua transposição da retórica para a metodologia de pesquisa com imagens em educação, vamos deixar um pouco mais claro como a noção de “Intervalos Significativos” funcionou neste tempo que estamos rememorando a construção das pesquisas em graduação que orientei nesses sete anos.

Sobre o surgimento do estudo e pesquisa com imagens, lembro como os alunos me abordavam (e ainda abordam) quando querem fazer sua monografia ou um projeto de iniciação científica. Manifestavam a intenção de pesquisar um filme, *O Poderoso Chefão I* ou *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain*; ou a vontade de estudar um tema através do cinema: a morte ou o preconceito racial, o mito lunar ou um mito político, como “Che” Guevara. Outros vinham com a vontade de estudar uma das mídias, como a televisão, o cinema ou a fotografia. Interesses específicos sobre um determinado clipe do *Marilyn Manson* ou sobre um determinado programa de televisão, como o *Programa do Ratinho*. Além das referências bibliográficas básicas acima referidas e de outras bibliografias específicas sobre cinema, televisão, fotografia ou sobre o tema que apresentavam, os trabalhos eram desenhados nas orientações e nas discussões do grupo de pesquisa de graduação *Olho Noturno*¹⁰.

A discussão sobre a noção dos “Intervalos Significativos”, direta ou indiretamente, e suas implicações para a pesquisa com o cinema e demais obras audiovisuais que envolvem edição e montagem era recorrente no grupo e nas orientações individuais. Teorias lógicas da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e da História não poderiam ser aplicadas na explicação de um material cuja especificidade é justamente ser uma obra de um artífice ao mesmo tempo humano, subjetivo, mecânico, químico, eletromagnético ou digital e cuja aparição se dá após um processo de manipulação do tempo e do espaço gravado num jogo de simulação que compõe a narrativa como verossímil. As idéias de Tarkovski sobre cinema viriam completar e esclarecer melhor esta postura.

Mas um outro desdobramento da reflexão sobre os “Intervalos Significativos” se fez presente na minha postura diante dos trabalhos de pesquisa dos estudantes ao longo de quase toda a sua elaboração: a constante pergunta que eu fazia a eles: “Por que você está estudando ou quer estudar isso?”. Não era uma pergunta para ser respondida, e muitas vezes um esboço de resposta ou uma compreensão do motivo deu-se após o trabalho pronto e quase ao seu final. Alguns terminaram sem respondê-la, justificando o trabalho, conforme as exigências de um trabalho acadêmico, pela relevância social ou política do mesmo para a educação. Essas justificativas eram legítimas e sempre cobradas, mesmo

para os trabalhos que não foram financiados. Mas a recorrente pergunta não se referia às justificativas, tampouco se trata de psicologizar o estudo ou o processo de pesquisa. Nosso objetivo era fazer com que o sujeito-pesquisador refletisse sobre si mesmo e sobre seu processo de pesquisa uma vez que a compreensão da obra estudada não poderia ser separada da singularidade do indivíduo que assiste à obra. Tinha-se uma intencionalidade pedagógica a se manter viva em cada percurso, em cada estudante, em cada pesquisador: “Conhece-te a ti mesmo, porém nunca sozinho”. A fundamentação dessa intencionalidade é especular: para construir a compreensão da obra o pesquisador tinha que percorrer também a compreensão de si mesmo como espectador, ou seja, ver-se e olhar em direção à obra. Ao insistir na pergunta “Por que você está estudando isso?”, o estudante-pesquisador era levado a compreender por que e como ele completava os intervalos, colocando foco na edição e montagem, e percebendo que sua interpretação modifica-se à medida que ele avança em seus estudos, completando estes intervalos de forma sempre mutante. Assim, podíamos observar que cada obra sofria metamorfoses na compreensão dos estudantes durante as pesquisas. Essas metamorfoses contaminavam o grupo de pesquisadores e, principalmente, a mim.

Os intervalos envolvem um momento psicológico, trazido, inicialmente pelo que é visível, mas que segue percursos mentais da imaginação, transitam desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sentimentos, pelo devaneio, pelo sonho e, principalmente, pela memória.

Nesse sentido, prestar atenção aos intervalos é prestar atenção às solicitações que os audiovisuais (no caso, o cinema) nos fazem em relação à memória que se constrói pelo que estamos vendo no filme. Mas também exige que prestemos atenção à memória que trazemos ao assistir a um filme ou a um programa, ou seja, prestar atenção à memória sobre os assuntos, os temas, os valores e formas de abordar esses assuntos, temas e valores em imagens.

Vale-nos, portanto, a discussão que Tarkovski trava com Eisenstein e Kuleschov, em *Esculpir o Tempo*, sobre o que seria o elemento específico do cinema como forma de expressão e arte. Em Tarkovski toda arte envolve a montagem, no sentido de seleção, ajuste de partes e das peças que compõem a obra. Tarkovski ainda se contrapõe a uma idéia importante sobre a montagem em Eisenstein e que interessa a todos que trabalham com imagens em movimento, audiovisuais e criação e produção de conhecimento. Para Tarkovski, a idéia segundo a qual a montagem combina dois conceitos e gera um terceiro é inconcebível como natureza do cinema. Para Tarkovski, “a interação de conceitos jamais poderá ser objetivo fundamental da arte” (Tarkovski, 1998, p. 136).

O argumento de Tarkovski é que a imagem cinematográfica nasce durante a filmagem e existe no inteiro do quadro. Segundo ele, durante a filmagem, o diretor se concentra na passagem do tempo no quadro, para reproduzi-la e registrá-la. Afirma Tarkovski que “A montagem reúne tomadas que já estão impregnadas de tempo, e organiza a estrutura viva e unificada inerente ao filme, no interior de cujos vasos sanguíneos pulsa um tempo de diferentes pressões rítmicas que lhe dão vida” (Tarkovski, 1998, p. 135).

Portanto, a montagem “nada mais é que a variante ideal da junção das tomadas...” (Tarkovski, 1998, p. 136). Uma montagem correta deve permitir que as cenas e tomadas se juntem espontaneamente, pois, num certo sentido, elas se montam por si mesmas, combinando-se segundo o seu próprio padrão intrínseco. “Trata-se simplesmente, de reconhecer e seguir este padrão durante o processo de juntar e cortar” (Tarkovski, 1998, p. 136). Ou seja, encontrar a unidade essencial contida no material.

Por isso, além dos “Intervalos Significativos”, é óbvio que é necessário prestar atenção nas imagens, no que está sendo visto entre os cortes. Uma dimensão exigiu outra diligência para a constituição de nossas metodologias de trabalho que se construiu neste tempo. Isso se deve, em grande parte, à concepção de imagem e conhecimento que Tarkovski desenvolve no livro *Esculpir o Tempo*. Essas noções, expressas por um cineasta, auxiliaram-nos a entender o que Almeida (1999) destaca como “Imagens Agentes”. Neste sentido, foi recorrente solicitarmos aos estudantes/pesquisadores a busca e a compreensão das “Imagens Agentes” nas obras que estavam sendo estudadas.

As “Imagens Agentes”

A idéia de trabalhar com “Imagens Agentes”, ou partir delas, ou com elas, é originária também do trabalho de Almeida, *Cinema Arte da Memória*. Almeida demonstra como o cinema pode ser visto como arte da memória e, para isso, utiliza, entre outras referências, a obra de Frances Yates, *La Arte de la Memoria*.

Em sua obra, *La Arte de la Memoria*, Frances Yates questiona o tema do seu próprio livro, afirmando logo no início:

El tema de este libro há de resultar poco familiar a la mayoría de los lectores. Los griegos, que inventaron muchas artes, inventaron también un arte de la memoria que, al igual que las otras artes, pasó de Roma, de donde descendió a la tradición europea. Este arte enseña a memorizar valiéndose de una técnica mediante la que se imprimen en la memoria “lugares” e “imágenes”. Por lo común de la actividad humana que en los tiempos modernos carece más bien de importancia. Pero en la época anterior a la imprenta, el adiestramiento de la memoria era de extraordinaria importancia; y, por otrolado, la manipulación de imágenes en la memoria ha de involucrar, en cierta medida, a la psique como un todo. Además, un arte que emplea la arquitectura contemporánea para sus lugares de la memoria y la imaginería contemporánea para sus imágenes, ha de tener, al igual que las otras artes, sus períodos clásico, gótico y renacentista. Aun cuando el lado mnemotécnico del arte está siempre presente, tanto en la antigüedad, como posteriormente, y constituye la base factual de su investigación, con todo, la exploración del arte de la memoria ha de incluir algo más que la historia de sus técnicas. Mnemósyne, decían los griegos, es la madre de las musas; a historia da la educación de esta facultad humana, una de las más fundamentales y evasivas, nos surmegirá en aguas profundas (Yates, 1974, p. 7).

O apelo de Yates para que o estudo da arte da memória incluía mais do que a história das técnicas mnemônicas e o fato de essa arte valer-se de uma técnica mediante a qual se imprimem na memória “lugares” e “imagens” levou Almeida a imaginar e a perceber relações históricas entre as artes mnemônicas apresentadas por Yates e a moderna e contemporânea arte cinematográfica, permitindo-nos vislumbrar um maravilhoso e fantástico programa visual que estabelece relações entre a construção secular da memória e do olhar e a construção contemporânea da memória e do olhar pelas imagens e palavras em movimento no cinema, conforme citação feita acima.

Apesar de os gregos terem sido os inventores da arte da memória, a própria autora inglesa demonstra, ao longo de seu livro, que toda tentativa de recompor a arte da memória tem-se baseado principalmente na seção sobre a memória do *Ad Herennium*¹¹.

Vamos acompanhar o estudo de Yates sobre *Ad Herennium*¹². Esse texto foi escrito por um desconhecido mestre de retórica, em Roma, por volta de 86-82 a.C. e era destinado aos alunos dele. O texto ficou imortalizado pelo nome da pessoa para quem ele escreveu e não pelo seu próprio nome. O autor trata das cinco partes da retórica – *inventio, despositio, elocutio, memoria, pronuntiatio* – e, quando chega à memória como parte essencial dos instrumentos do orador, abre o capítulo com as seguintes palavras:

XVI. Agora voltemos-nos ao tesouro das invenções, à custódia de todas as partes da retórica, à memória. [...] Há, então, dois tipos de memória: uma natural e outra artificial. A memória natural é aquela que está inserida em nossas mentes, nascida simultaneamente com o pensamento; a memória artificial é aquela que é fortalecida e conduzida pelo ensinamento da razão. Mas, como em todas as coisas, a excelência da natureza, muitas vezes, é superada pela doutrina, a arte, da mesma forma, reforça e desenvolve as vantagens da natureza, proveitosamente, conserva-as e as amplia pelas razões da doutrina. A memória natural, se a pessoa for dotada com uma excepcional, é, muitas vezes, como esta memória artificial, e esta memória artificial, por sua vez, fixa e aperfeiçoa as qualidades naturais pela arte do método (Almeida, 1999, p. 67).

Segundo Frances Yates, *Ad Herennium* era um texto bem conhecido e muito usado na Idade Média e tornou-se fonte de inúmeros tratados de *Ars Memorativa* no ocidente, sendo ainda que os surpreendentes desenvolvimentos da arte da memória do século XVI (e início do XVII), conservam sobre todos os seus complexos incrementos os contornos de *Ad Herennium*.

A *Arte da Memória* baseia-se em locais e imagens. Vemos em *Ad Herennium*:

A memória artificial inclui: locais e imagens. Chamamos de locais aqueles que, por natureza ou artificialmente, representados em pequena escala, completos e notáveis, podemos deles apoderar-nos e abrangê-los facilmente pela memória natural, como uma casa, um espaço entre colunas, um canto, um arco e outras coisas semelhantes. Imagens são formas, sinais e representações de coisas que desejamos lembrar; por exemplo, se nós desejamos recordar um cavalo, um leão,

ou uma águia é bom que coloquemos suas imagens em locais determinados. Agora exporemos que tipos de locais inventar e de que modo descobrir as imagens e nele colocar (Almeida, 1999, p. 67-68).

Sobre os locais:

XVII. Aqueles que sabem as letras do alfabeto podem assim escrever o que é lhes ditado e ler em voz alta o que escreveram. Da mesma forma, os que aprenderam mnemotécnica podem colocar em locais o que ouviram e a partir da memória, liberá-lo. Pois os locais são parecidos com as tavoletas de cera ou papiro, as imagens com letras, o arranjo e a disposição das imagens com a escrita e a liberação com a leitura. Devemos então, se desejarmos memorizar um grande número de itens, reunir um grande número de locais de forma que neles possamos fixar um grande número de imagens. Penso, igualmente, ser obrigatório ter esses em uma série, de maneira que nós não sejamos perturbados por uma confusão em sua ordem, impedidos de seguir a seqüência das imagens – e possamos, a partir de qualquer local, qualquer que seja seu local na série, ir a qualquer direção, para frente ou para trás – nem de dizer aquilo que foi atribuído ao local; [...] Os locais que adotarmos deverão sê-lo com o máximo cuidado para que possam estar fixos em nós para sempre, pois as imagens, como as letras, apagam-se quando não se faz uso delas, mas os locais, como as tavoletas de cera, devem permanecer. E, para que não erremos no número de locais, cada quinto local deverá ser marcado; por exemplo, se no quinto colocarmos uma mão dourada, e no décimo algum conhecido cujo prenome seja Decimus, será então fácil, colocar marcas semelhantes em cada quinto local sucessivo (Almeida, 1999, p. 68).

Chama a atenção de Yates a incrível precisão visual que os locais implicam. É uma construção visual em que se pode até medir o espaço entre os locais; parecem regras que remetem de um hábito social esquecido. Yates comenta: “¿Quién es aquel hombre que camina lentamente por un edificio solitario, y se detiene a intervalos con expresión atenta? [...] Es un estudiante de retórica que está formando un conjunto de loci de la memoria” (Yates, 1974, p. 21).

Chama a atenção para nós que a arte da memória em *Ad Herennium* propõe ao estudante da retórica que crie seus próprios locais e imagens de memória. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o estudo da arte da memória nos ajuda a compreender o agenciamento do cinema como forma de construção da memória, também nos ajuda a compreender a necessidade de criar nossos próprios locais e imagens para entender como se dá tal construção da memória pelo cinema, pois somente no diálogo entre as imagens do cinema e as imagens interiores que os significados são constituídos nos sujeitos espectadores. Vimos que o cinema nos solicita através dos “Intervalos Significativos” – os cortes cinematográficos, a montagem, etc. Alguns filmes, ou demais obras audiovisuais, procuram esconder esta solicitação, ocultar a descontinuidade que é própria desse tipo de obra. Vários recursos são utilizados para dar à descontinuidade uma continuidade de sentido que vamos aprendendo a compor, e o próprio

cinema nos educa a olhar um *continuum* que se naturaliza como forma de contar uma história. Porém, o exercício da decupagem, a possibilidade técnica de voltar e rever as cenas em VHS e DVD e cada vez mais a possibilidade do digital de isolarmos um *frame* permite-nos apoderarmo-nos tanto das estratégias de ocultamento da descontinuidade, quanto do que nos está sendo solicitado para compreensão da história.

Neste tempo e com estes trabalhos, solicitava aos estudantes/pesquisadores que exercitassem a decupagem de seus objetos de estudo, procurassem compreender o agenciamento das imagens para encontrar as “Imagens Agentes” que movimentavam suas pesquisas. Esse exercício servia para fazê-los ver o que parecia óbvio: toda obra em imagem, palavras e sons contém escolhas, invenções e imaginação (mesmo que em forma de repetição de modelos, os modelos foram modelados a partir dessas escolhas, invenções e imaginações).

Mas minha intenção era ir um pouco mais além. Voltemos às regras de imagens de *Ad Herennium* para ser mais claro. Sobre as regras de imagens afirma Almeida:

Dissemos até agora as regras de locais e que classe de locais há de se escolher para memorizar. O que são as regras e que relação elas estão com as imagens para memorizar nos lugares? Chegamos agora a uma das mais estranhas e surpreendentes passagens do tratado, a saber, as razões psicológicas que o autor dá para a eleição de imagens mnemônicas:

XXII. Ora, a própria natureza nos ensina o que devemos fazer, quando na vida diária, vemos coisas mesquinhas, usuais, banais, geralmente não conseguimos recordá-las, porque a mente não recebe delas nenhum estímulo novo ou inabitual. Mas, se vemos ou escutamos alguma coisa de excepcionalmente baixo, vergonhoso, inabitual, grande, inacreditável ou ridículo costumamos recordá-los por muito tempo. Por esta razão, esquecemos habitualmente coisas vistas ou ouvidas pouco antes, mas recordamos muitas vezes, perfeitamente, da nossa infância. Não poderia ser assim, não fosse porque as coisas habituais fogem facilmente da nossa memória, enquanto aquelas excitantes e novas fixam-se por mais tempo na mente. Uma aurora, o percurso do sol, um crepúsculo não são surpreendentes para ninguém porque acontecem a cada dia. Mas os eclipses do sol são fonte de maravilha porque acontecem raramente, e os do sol maravilham mais ainda que os da lua, por serem estes mais freqüentes. Assim também, a natureza mostra não ficar perturbada por acontecimentos comuns e habituais, mas é abalada por um acontecimento novo ou extraordinário. A arte, a natureza, busca o que a natureza exige, elege-a sua guia, porque, em se tratando de invenção, a natureza nunca vem por última e a doutrina, nunca em primeiro lugar, ao contrário, os começos das coisas surgem do talento natural e as conclusões são alcançadas pelas disciplinas.

Devemos, portanto, fixar imagens de qualidade tal que adiram o mais longamente possível na memória. E fá-lo-emos, se fixarmos aparências as mais extraordinárias, se fixarmos imagens que sejam, não muitas ou vagas, mas eficazes (imagens agentes), se atribuirmos a elas excepcional beleza ou feiúra singular; se adornarmos algumas delas, por exemplo, com coroas ou mantos de púrpura para tornar mais evidente a aparência, ou se as desfigurarmos maneira, por

exemplo, introduzindo uma mancha de sangue ou nódoa de lama ou sujando-as de tinta vermelha para que assim seu aspecto seja mais impressionante; ou então, atribuindo às imagens algo de ridículo, pois também isto permite-nos recordá-las mais facilmente. As coisas que recordamos quando são reais, igualmente as recordamos sem dificuldade quando são fictícias, se forem caracterizadas com cuidado. Mas será essencial percorrer, de quando em quando, com o pensamento, rapidamente, todos os lugares mentais originais, a fim de refrescar a recordação das imagens (Almeida, 1999, p.70).

Yates faz um comentário interessante sobre essa passagem: fala da dificuldade em estudar a arte da memória, porque apesar de os tratados oferecerem as regras de composição de locais e imagens agentes, raramente eles oferecem uma aplicação concreta das regras. A tarefa do mestre é excitar o estudante a formar suas próprias imagens.

Tomei para mim essa tarefa: excitar os autores dos trabalhos que orientei, enquanto pesquisadores, a formar suas próprias imagens das obras que estudavam. Não bastavam as imagens que nos eram apresentadas. Essas imagens vêm agenciadas, solicitando a participação do espectador para sua compreensão. Então, essa participação tinha que ganhar visibilidade nos trabalhos. Os estudantes/pesquisadores eram então instigados a criar as “Imagens Agentes” de seus discursos, enunciados e de suas análises e entendimentos sobre o tema, o filme, o audiovisual com que estavam trabalhando.

Assim, a noção de “Imagens Agentes” não tinha o sentido de provocar uma investigação para identificar quais eram as imagens extraordinárias ou eficazes, emblemáticas dos temas e dos filmes, dos significados e dos sentidos das obras. Essa noção funcionou como uma forma de instigar os estudantes/pesquisadores a operar uma dupla inteligibilidade para com as obras. Ser o espectador das imagens que passeia pelos locais fantásticos criados pelas obras e, ao mesmo tempo, ser o espectador da sua imaginação nesses locais e com essas imagens.

Para exemplificar este movimento, tomo apenas os sete trabalhos que estudaram especificamente o cinema, ou seja, filmes. Antunes encontrou imagens do teatro de Bertolt Brecht no filme de Spike Lee, *A Hora do Show* (2000); Tatiana Amaral encontrou as imagens do deus Marte na figura de Che Guevara das bandeiras das torcidas de futebol no Brasil e pelo mundo a partir do filme de *Diários de Motocicleta* (2004) de Walter Salles; Gabriela Coppola foi ao encontro das imagens da *Ars Morendi* a partir do filme *Corra, Lola, Corra* (1998), de Tom Tykwer; Beatriz Sampaio foi ao encontro das imagens de iniciação ao sagrado e aos talismãs pelo filme *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain* (2001), de Jean-Pierre Jeunet; Ariadne Reis viu as imagens dos mitos lunares no filme *Bad Boy Bubby* (1993), de Rolf de Heer; Patrícia Denise Silva construiu a imagem escatológica de uma guia no filme *Cidade de Deus* (2003), de Fernando Meirelles; e, finalmente, Leobino Souza Neto encontrou na expressão facial Michael Cornelone (Al Pacino) uma forma de o diretor representar em imagens o solilóquio desse personagem e o discurso do narrador onisciente do livro de Mario Puzo que deu origem ao filme *O Poderoso Chefão I* (1972), de Francis Ford Coppola.

Após Sete Anos

Quando falo em diligências para metodologias de estudo de imagens abordando os “Intervalos Significativos” e as “Imagens Agentes”, quero me referir ao cuidado ativo, ao zelo e à aplicação de uma forma de trabalhar que procurou, neste tempo circunscrito de sete anos, criar uma maneira de trazer o cinema para a pesquisa em educação que respeitasse ao mesmo tempo o próprio cinema e a educação. Melhor dizendo, uma proposta em que a especificidade da produção cinematográfica fosse o ponto de partida, mas que a pesquisa levasse em consideração a subjetividade de cada aluno/estudante/pesquisador que se aproximasse de uma obra procurando estudá-la dentro do campo da educação.

Como os mestres da retórica que surpreendem Yates por não oferecerem uma metodologia de construção de locais e imagens da memória e como o próprio Almeida, eu me recusei a formular uma metodologia de pesquisa com imagens na educação. Procurei ser diligente com os estudos que orientei e eles criaram seus caminhos, portanto, suas metodologias. Não partimos do nada, e por isso faz sentido falar dessas diligências. Minha busca não foi levar os pesquisadores à originalidade; antes, porém, levá-los a construir interpretações, análises e discursos que só poderiam ser deles, por eles terem movimentado a sua própria inteligibilidade do mundo pelas imagens.

Notas

1. Os trabalhos estão indicados na bibliografia deste artigo.
2. Ações de produção e pesquisa, acadêmica e artística do Laboratório Audiovisuais OLHO:
(1) Estuda a produção artística, cultural e social das imagens na sociedade contemporânea, principalmente as imagens dos meios de comunicação, cinema, televisão, e a produção histórica das artes plásticas e visuais. (2) Entende a educação, o conhecimento, a linguagem e a arte como diferentes faces entrelaçadas que compõem o campo geral das pesquisas e estudos de imagens. (3) Investiga a educação visual, cultural e política como formas complexas do viver cultural e social contemporâneos. (4) Pesquisa e estuda suas expressões em diferentes linguagens, vistas como produções materiais, coletivas e ideologias complexas, alegóricas, abertas a interpretações não-determinativas, fundadas no universo interdisciplinar da cultura, da arte e da ciência. (5) Estuda e pesquisa sobre as diferentes linguagens verbais, visuais e audiovisuais que dão forma à oralidade, ao imaginário e a inteligências contemporâneas. (6) Pratica a pesquisa sobre a produção cultural, educacional e artística audiovisual na sociedade moderna com visões divergentes e convergentes necessárias ao entendimento múltiplo e variado das sociedades contemporâneas. (7) Realiza vídeos a partir de pesquisas sobre tradução e entrelaçamento de diferentes linguagens artísticas, verbais, visuais e audiovisuais.
3. Dos dezanove trabalhos, quatro foram também trabalhos de Iniciação Científica, três financiados pelo CNPq e um pela FAPESP. Destaca-se que esses trabalhos (assim como os demais) são projetos autônomos dos alunos e não parte do projeto de pesquisa do professor-orientador.

4. Na referência bibliográfica do livro *Esculpir o Tempo*, da Editora Martins Fontes, o nome de Tarkovski é grafado como Andreaei Arsensevich Tarkovskiaei. Manteremos o nome do cineasta como é mais conhecido nos países da língua latina, Tarkovski, embora, às vezes, se use também a grafia Tarkovsky, originária dos países de língua inglesa.
5. A referência de Almeida para pensar o cinema no capítulo I do livro *Cinema Arte da Memória*, intitulado *Capela da Memória*, são os afrescos de Giotto que contam a História Sagrada na *Cappella degli Scrovegni* em Pádua, na Itália.
6. Quanto a isso, ver Xavier (1984, p. 17-18).
7. Percebemos um filme como uma história ininterrupta porque fomos educados a compactuar com o cinema em suas descontinuidades e em suas formas de enquadramento. Essa educação remonta à fotografia e a outras diversas origens do cinema e formas de viver urbano. Mas esse é assunto para outro momento. Além disso, haveria ainda outro desdobramento dessa discussão sobre a descontinuidade fílmica, que é a forma de entendimento por contigüidade, ou seja, que a cena que eu vejo no presente só vai ter sentido ao dar significado à seguinte, mas esse também é um assunto que foge ao âmbito deste artigo, pois este busca circunscrever uma reflexão sobre o que foi apreendido pelos estudantes de graduação em suas pesquisas, constituindo-se em marcos da formação deles como educadores.
8. Almeida faz referência aqui à *Capella degli Scrovegni*, conforme nota 5 (nota minha).
9. Idéia formulada por Larrosa (1994) em seu texto “Tecnologias do Eu e educação” e refletida por Fischer (2002) em “O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV”.
10. A participação nas reuniões quinzenais do grupo era condição para desenvolver seus trabalhos. Essas reuniões, de fato, compunham momentos e orientação coletiva. A história do grupo, sua dinâmica e sua importância para a qualidade dos trabalhos e para o amadurecimento intelectual dos estudantes demandariam outras linhas de reflexão.
11. Almeida, em *Cinema Arte da Memória*, é o primeiro autor brasileiro que traduz para o português o texto de *Ad Heremium – Memorando II*, p. 67-71; Campinas, SP, Autores Associados, 1999.
12. Estamos trabalhando com esta versão em português feita por Milton José de Almeida em *Cinema Arte da Memória*, conforme nota anterior.

Referências

- ALMEIDA, Evandra Prioli. Personagens Sem País: uma padronização da estrutura narrativa dos programas de televisão destinados às crianças. In: MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **Imagens e Educação**: estudos. São Paulo: Editora Fiúza, 2006. P. 29-45.
- ALMEIDA, Milton José. **Cinema Arte da Memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. **Imagens e Sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.
- AMARAL, Tatiana. **Educação e as Imagens dos Mitos Políticos**: mitificação e desmitificação de Ernesto ‘Che’ Guevara. In: Congresso Intrno de Iniciação Científica da UNICAMP, 15., 2006, Campinas. Disponível em: <<http://www.prp.unica.mp.br/pibic/congressos/xivcongresso/cdrom/pdfN/615.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2007.

- ANTUNES, Rogério Ferreira. **A Hora do Show**: o cinema de Spike Lee e o negro estadunidense. 41 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- BAPTISTELLA, André Alvarenga. **O Grotesco e o Demoniaco em Marilyn Manson**. 48 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BOLLELA, Érika Silva Soares. **A TV Cultura na Internet**: uma forma de educação visual microprocessada. 41 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- CAMARGO, Ana Lúcia Ferreira de. **Retratos Fotográficos da Educação**: uma educação do corpo. 58 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- COPPOLA, Gabriela Domingues. Fragmentos e Discurso Sobre Cinema e Morte. In: MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque e RIGOTTI, Gabriela Fiorin (Org.). **Imagens e Educação**: estudos. São Paulo: Editora Fiúza, 2006. P. 63-75.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O Dispositivo Pedagógico da Mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-62, jan./jun. 2002.
- HILMAN, James. **Cidade e Alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- LARROSA, Jorge Tecnologias do Eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito na Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.
- MANZANO, Elisa Ferrari. **A Importância do Movimento na Educação Infantil Waldorf**. 39 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- PEREIRA, Adilma do Nascimento. **Narrativa Não Verbal Através da Produção de Sentidos da Imagem Impressa de Assassinos na Revista Veja**. 73 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- PINTO, Beatriz Sampaio. **Iniciação aos Objetos Sagrados**: os talismãs no percurso de Amelie Poulain. 43 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- POMBAL, Ricardo Peres. **A Menina e o Girassol**. 1 v. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- REIS, Ariadne de Campos. **Presença do Mito Lunar no Cinema**: o domínio do feminino em Bad Boy Buuby. 44 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ROCHA, Ricardo Augusto. **O jogo 'Age of Empires II'**: concepção historiográfica e nuances da relação jogo/jogador. 26 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- SALDANHA, Lucian Einloft. **O Sermão no Jornal Nacional**. 24f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- SILVA, Clecios Vinicius Batista. Virtudes Militares, Vícios Civis: a educação visual do exército brasileiro. In: MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **Imagens e Educação**: estudos. São Paulo; Editora Fiúza, 2006. P. 9-27.

SILVA, Patrícia Denise da. **Cidade de Deus**: uma 'revelação' didática de um universo de violência. 57 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SOUZA, Edy Carlos de. **Educação e Programa Televisivo Popular de Auditório** 'Programa do Ratinho'. In: CONGRESSO INTERNO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 15., 2006, Campinas. Disponível em: <<http://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xivcongresso/cdrom/pdfN/1050.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2007.

SOUZA NETO, Leobino Gomes de. Roteirização: a construção de Coppola da obra de Puzo. In: MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **Imagens e Educação**: estudos. São Paulo: Editora Fiúza, 2006. P. 9-27.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o Tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, Marcelo Pustilnik de Almeida. O modo de olhar cria a realidade. In: MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **Imagens e Educação**: estudos. São Paulo: Editora Fiúza, 2006. P. 111-129.

YATES, Frances. **El Arte de la Memoria**. Madrid: Taurus ediciones, 1974.

XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico**: a opacidade e a transparência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. (Org.) **A Experiência do Cinema**. Rio de Janeiro Editora Graal: Embrafilme, 1983.

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda é professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO.

Endereço para correspondência:
Rua Voluntários de Piracicaba, 1170/23
13419-290 – Piracicaba – São Paulo
ceamiranda@gmail.com

