

IMAGENS E MEMÓRIA NA (RE) CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Áurea Maria Guimarães

Faculdade de Educação- Unicamp

Memória e Imaginação

Este trabalho tem por objetivo estabelecer uma relação entre memória, imagens (fílmicas, pictóricas, literárias) e educação, na tentativa de oferecer ao educador possibilidades de investigar que suportes a narrativa das imagens oferece para a (re) criação da memória e a (re) construção do conhecimento.

Para abordar o tema da memória imaginativa recorri a Walter Benjamin e à sua concepção de história.

Segundo Walter Benjamin (1984), o mundo está em pedaços e a história se assemelha a um amontoado de ruínas, sendo impossível para o homem reconquistar a unidade perdida. O que resta a ele? A salvação está em recolher os “cacos”, não para reencontrar o passado como ele foi e sim para buscarmos o que foi esquecido e abafado pela violência dos grupos no poder. Deter-se sobre as ruínas é criar uma outra memória que não a da história oficial.

A historiografia oficial evoca o passado ativando recordações regidas por uma temporalidade única, linear, ordenando os acontecimentos de forma que as pessoas se lembrem apenas do saber já feito, dos eventos já realizados e submetam-se a um modelo que dita as normas do conhecer e do agir.

Criar uma outra memória que não a dos poderosos é rememorar, (e não recordar ou lembrar) o passado. Surge aqui, uma memória imaginativa que brota da descontinuidade da vida e nos ajuda a compreender quem somos.

A memória imaginativa reabre nosso passado não para lembrarmos da cronologia dos acontecimentos que marcaram nossas vidas e sim para encontrarmos nele os vestígios que o tempo sufocou, mas que o presente tenta juntar e dar sentidos, ainda que provisórios e efêmeros.

Em vez de continuarmos repetindo o que fomos no passado, podemos recuperar o sentido inédito das histórias que não puderam ser contadas e dessa forma romper a continuidade linear de uma história oficial que se impõe a todos nós. Que o reprimido possa se dar a ver, lentamente e não se perca na indiferença do nosso olhar.

O presente, sendo o local onde inscrevemos o desejo de um futuro diferente, é o momento em que o passado pode ser reconstruído a partir de uma memória criativa, isto é, de uma experiência que nos devolva a prática de contar e até mesmo de inventar novas histórias capazes de constituir novas relações sócio-culturais e com elas trazer à tona a vida da coletividade.

A linguagem alegórica, segundo Benjamin, dá aos homens a possibilidade não de reparar a “unidade perdida”, mas de juntar as fraturas segundo novos sentidos. Quando o artista recorre à alegoria, isto é, a fragmentos que marcam o dilaceramento do real, ele está a procura de novas leis, ainda que provisórias e efêmeras. Para Jeanne Marie Gagnebin (1994), a linguagem alegórica ao dizer outra coisa daquilo que visava, *nasce e renasce somente dessa fuga perpétua de um sentido único*. Sua fonte brota tanto da tristeza provocada pela ausência de um sentido único, quanto da liberdade em inventar *novas leis transitórias e novos sentidos efêmeros*.

Re-imaginando a escola: o cinema, a literatura e a pintura

Segundo Bachelard (1990), não somos nós que imaginamos e sim as imagens que se imaginam em nós. A imagem não tem referente além de si mesma, ela é dada e só pode ser percebida pelo ato de imaginar.

Imaginar para Hillman (1988) e também para Bachelard, significa ver, ouvir, sentir por meio de uma imaginação que liberta os eventos de sua compreensão literal. É suspeitar do que está sendo dado como certo, objetivo, oficial. As imagens, no cinema, na pintura, nos textos, são portadoras de um sentido dado pela cultura. O imaginário nasceria da conexão entre as imagens que vêm de fora (mundo exterior) e as imagens criadas pela imaginação do homem ou, numa expressão cara a Arlindo Machado (1997), pelo seu “cinema interior”.

São as imagens que alimentam a imaginação e desencadeiam o trabalho criador. Essas idéias me levam a pensar que a escola requer um lugar imaginal, isto é, um espaço onde possamos situar alunos, professores, funcionários, sistema burocrático, instalações, arquitetura em termos das imagens que se tem deles e que eles desencadeiam .

Para Hillman (1988) re-imaginar o mundo é reconhecê-lo como imagético. Perceber a educação imagetivamente é torná-la animada, emocionalizada.

Para falar da criação das imagens, particularmente nas instituições escolares, gostaria de recorrer às linguagens fílmica, literária e pictórica, como sendo um dos caminhos para a construção do conhecimento e a crítica da cultura. Aprender essas linguagens é aprender a ver nas coisas os códigos da nossa cultura e o potencial de sentido que eles carregam.

Se, como diz Pasolini (1990), fazer um filme obriga a olhar as coisas, eu digo que assisti-lo também é participar desse olhar. Conhecendo os recursos técnicos de que se utilizam os diretores podemos perceber como o filme é construído e como suas imagens condicionam a produção de uma estética.

Sabemos que ao fazer parte da indústria cultural, o cinema deve atender os interesses do mercado de entretenimento recontando os acontecimentos segundo um programa visual didático que obedeça as pressões tanto dos produtores quanto dos valores do grupo que se instala no poder.

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. A imaginação perde espaço porque a montagem é feita numa tal velocidade que não dá tempo para o público colocar a sua narração. Neste caso, o que acontece entre as cenas é manipulado pelo diretor do filme que ao juntar os estilhaços nos catequiza, nos cala. Ele recorta e interpreta as imagens a partir da perspectiva dos donos do poder, ou como diria Benjamin, da “história dos vencedores”.

Ao mesmo tempo, o cinema também carrega em si um potencial de liberdade. Nos filmes em que as cenas são mais longas (plano-seqüência demorado e os cortes entre as cenas (montagem) mais lentos, o tempo se amplia e o espectador pode abrir sua imaginação em múltiplas imagens.

Se o entendimento das imagens ocorre não naquilo que se vê, mas nos intervalos entre uma cena e outra, a liberdade de criar sentidos aparece nesse intervalo, ou nesse “silêncio visual”.

Portanto, há filmes em que a passagem entre as cenas causa uma tensão entre a história como memória e sentimentos pessoais e a história como memória e sentimentos coletivos. Existe aí um intervalo significativo que proporciona ao público a possibilidade de criar e recriar sentidos. Logo, assistir a um filme é, como afirma Almeida (1999), *estar envolvido num processo de recriação da memória*.

Esses filmes geralmente apresentam o que Pasolini (1982) aponta como *uma estrutura que quer ser outra*, isto é, uma vontade de construir dentro deles mesmos uma outra estrutura que possa ir subvertendo a narrativa fílmica.

Nos filmes que tratam de temas referentes à violência, por exemplo, a história parte de um momento crítico, pode ser um crime, uma agressão, uma traição. Na seqüência, as cenas mostram como as vinganças vão acontecer. O drama, característica básica dos filmes convencionais, ficará restrito à vinganças pessoais, a regras morais que delimitam os “bons” e os “maus” personagens. Entretanto, há filmes que, apesar de sua estrutura dramática, são atravessados em alguns momentos pela tragédia. Na tragédia, a história não caminha infalivelmente para uma solução, existindo antes uma tensão entre os desígnios dos deuses e dos homens, entre o grupo no poder e o povo, entre o individual e o social. Na tragédia, nos desinteressamos pelo drama pessoal e nos voltamos para a história dos grupos, da humanidade.

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.

Quem assistiu, por exemplo, “O Ódio”, do diretor Kassovitz, lembrará da longa abertura do filme. Por cerca de 5 minutos, utilizando plano-sequência demorado, o cineasta manuseia a câmera de modo a aproximá-la o máximo possível dos personagens e dos objetos que estão sendo destruídos. O público acompanha os movimentos que vão dos atores para os objetos e vice-versa. Esse jogo do olhar, conseguido pelo efeito de uma

técnica e acompanhado pelo som de um *reggae* que contrasta frente às cenas de violência apresentadas, faz com que o espectador perceba a presença de um forte sentimento permeando o quebra-quebra, o tumulto entre as pessoas.

Como o cinema trabalha com os estereótipos das emoções, os diretores recorrem às formas históricas e culturais dos gestos, do olhar, das relações com os objetos, com as instituições. Daí que, para falar de jovens e policiais em conflito, Kassovitz apresenta a imagem de uma multidão destruindo preferencialmente edifícios e carros.

Segundo Canetti (1995), o caráter quebradiço dos objetos estimula a massa à destruição, transformando-a em uma multidão desordenada, fora de controle. Uma vez arrombadas portas e vidraças, os edifícios, os carros perdem a sua individualidade. Neles estão os inimigos da massa. Quebrar equivale a destruir uma hierarquia que não se reconhece mais.

Trabalhar os filmes em sala de aula é trazer imagens que reativem uma memória criativa, labiríntica, aberta a múltiplas possibilidades. Existe uma cena no filme “Ódio” em que a câmera de Kassovitz se detém não no espancamento de dois jovens por um grupo de policiais, mas no olhar de um policial que demonstra o seu desacordo em relação às atitudes dos colegas. Quando, enquanto educadora, aponto para esse rosto, desvio o olhar do aluno das cenas já naturalizadas com muito sangue e quebra-quebra, para uma outra que entra em tensão com as anteriores.

O que eu fiz até aqui foi uma tentativa de mostrar como as imagens aparecem no cinema e como elas podem ampliar a compreensão do mundo, desfazendo conceitos rígidos, fixos, naturalizantes e nos levar em busca de conceitos ativos que funcionem como metáforas vivas.

Gostaria agora de me referir à poesia como uma escrita literária também capaz de germinar o nosso entendimento sobre o mundo em vez de apenas confirmar o que já existe. Bachelard (1990) refere-se à “imaginação dinâmica”, aquela que impulsiona o pensamento e nos leva a um aprofundamento de nossa própria existência.

Em um CD do grupo *rap* Consciência Humana existe uma faixa intitulada “Mãe África”. A letra poética sugere imagens de violência e de sofrimento:

“Trazidos de Angola (...), enganados

*vendidos como mercadoria (...)
 muita luta, muito sangue
 para poucas vitórias
 Nossa mãe África chora
 Os motivos para mudar
 ainda são os mesmos (...)
 para a sobrevivência da população negra”.*

Ao estabelecer um fluxo com a nossa memória, a letra nos leva a várias direções, entre elas, o passado, não para repeti-lo, e sim re-criá-lo para *ser livre de não ser o que se foi*, como diria Mircea Eliade (1992). Essa idéia pode ser encontrada em forma de imagens presentes, por exemplo, nas obras de alguns pintores. A referência pode ser feita a artistas que expressam a dor humana diante da guerra, da miséria, da exploração. Eles conseguiram, com a estética de seus trabalhos, retirar do silêncio pessoas, objetos, personagens da nossa história que permaneceram mudos, massacrados pela violência destruidora dos grupos no poder

A famosa série “Os Desastres da Guerra” (iniciada em 1810), de autoria de José Francisco de Goya y Lucientes, escandalizou a aristocracia espanhola ao mostrar corpos nus, mutilados, desmembrados, pendurados, espetados nas árvores. São imagens que denunciam a cruel desvalorização do homem sem títulos, sem passado e destróem tudo o que poderia dar a ilusão de harmonia numa sociedade dos reis e príncipes, dos nobres alheios ao mundo que os rodeia.

As gravuras de Goya interrompem a visão passiva de uma ordem que se apresenta como sendo pretensamente natural, fatural, objetiva em relação à história oficial e juntam os cacos abafados, omitidos pelo poder para dar voz à “história dos vencidos”.

As cenas de atrocidade denunciam a crueldade da guerra não apenas daquela vivida pelos espanhóis durante a ocupação francesa, mas também de todas as outras enfrentadas pela humanidade.

Outro artista sensível ao tema da guerra foi Pablo Picasso.

Em “Guernica” (1937), retrata o massacre de mulheres e crianças na guerra civil espanhola. Gritos, gestos de sofrimento, de horror demonstram vítimas atingidas de surpresa. O choque das cores preto, branco e cinza cria um jogo entre o que se pode ver e o

que está nas sombras, ameaçando continuamente a vida humana. A figura do touro, que aparece à esquerda do quadro, nos remete ao mito do minotauro, do monstro com corpo humano e cabeça de touro que ceifa vidas.

Em “Mulher Chorando” (1937), Picasso retoma os esboços feitos para Guernica e amplia os traços (feitos à margem inferior esquerda) da mãe que carrega seu filho morto nos braços. A mulher agora está sozinha, envolvida pela emoção do luto.

Um rosto distorcido, fragmentado, atormentado reflete-se nas cores berrantes. Em torno da boca e dos dentes focaliza-se uma área pintada de azul e branco, revelando uma extrema dor, apontada em Guernica. No centro da tela, vê-se a forma de um lenço que a mulher morde desesperadamente e que apanha as lágrimas que saem dos seus olhos e das pontas dos dedos também transformadas em lágrimas. Perfil e frente entrelaçados mostram olhos e testas deslocados e quebrados de tristeza.

Quando mostro aos alunos o quadro “Guernica”, enxergo no próprio quadro uma forma de conhecimento. “Guernica” não apenas ilustra o tema da ocupação nazista, ou da escola cubista, pois ao atingir a imaginação do observador, a obra que se mostra faz com que essa imaginação vá se modulando em imagens que ampliam o horror da guerra, da violência urbana, de todos os massacres que têm atingido a humanidade.

É impressionante a atitude dos jovens e das crianças que se colocam em frente ao quadro de Picasso no Museu do Prado, em Madri. Eles permanecem ali longos períodos, olham de longe, de perto, se agacham, fecham os olhos. Seus professores devem ter propiciado este contato, explicado todos os elementos da composição artística da obra, mas jamais eles saberão das conseqüências desses olhares, eles jamais poderão encadear, dentro de uma lógica, as marcas dessas imagens.

Influenciado por Picasso, Portinari iniciou uma série de pinturas, chocando o público brasileiro com as expressões de sofrimento e angústia que passam a impregnar as figuras presentes em suas obras.

Em “Retirantes” (1944), a escuridão que aparece no quadro chama a atenção para a miséria, para os ossos que se espalham pelo chão, para os corpos esqueléticos. O horizonte, sob o céu azul, aparece, mas os retirantes estão de costas para ele.

Em “Café” (1935), a cor predominante na tela é o marrom, misturando corpos à terra vermelha. Os pés enormes e fincados no chão sugerem a busca e a luta pela terra. Não há céu, nem horizonte e sim uma fila interminável de trabalhadores sob o comando autoritário do capataz.

Os corpos e a memória imaginativa

Ser educador hoje é buscar o visível que se esconde nas imagens da linguagem. Que imagens o alunos trazem quando lêem um texto, assistem um filme, uma aula de Física, Química, Biologia, ouvem uma música, admiram um quadro de arte, refletem sobre uma notícia de jornal?

O sentido dos filmes, dos textos, das disciplinas não está na literalidade da forma como aparecem, mas nos espaços intersticiais, entendidos como lugares de folga onde as imagens percorrem livremente os caminhos em relação às atividades que designam o lado oficial da instituição.

Falamos de corpos que se expressam nos filmes, nas pinturas, na poesia. Corpos que sofrem, que reconhecem a perda, mas que ao serem vistos e re-imaginados pelo observador reinventam novas imagens, gestos e palavras. Volto-me agora para a sala de aula, procurando pensar nos corpos que a ocupam. O que esses corpos falam? Que imagens eles trazem para nós? Em que condições eles estão enquanto seres humanos?

Alguns quadros do pintor americano George Deem (1993), retratando salas de aula habitadas por personagens de outros artistas, me ajudaram a reimaginar o mundo público dentro do qual cada um de nós vive, indo em busca de nossas histórias enquanto professores e alunos.

Em “Escola de Hopper”, entramos no clima das cidades solitárias, dos personagens anônimos, isolados, das janelas que distanciam uns dos outros e que levam o observador do quadro a olhar para dentro de si próprio.

Se desmembrarmos esse quadro de Deem, encontraremos três figuras femininas “hopperianas” em destaque. Uma delas pertence ao “Manhã numa Grande Cidade” (1944).

A mulher nua em frente de uma janela expressa uma intimidade que precisa ser protegida. Seu olhar dirige-se para um dos cantos do quarto, onde o observador não tem

acesso. A escuridão parcial do quadro isola a personagem do mundo exterior onde podemos ver um dia claro e sem nuvens.

Em “Onze Horas da Manhã ” (1926), o espectador ignora tanto o que a jovem vê quanto o seu rosto. Somos mantidos à distância e temos acesso somente a uma parte do que do se passa.

Também em “Noctâmbulos” (1942), não só a mulher como os homens presentes na cena estão sós. O *barman* não olha para as pessoas, mas para o vazio entre elas. O mesmo acontecendo em “Hotel junto duma Via Férrea” (1952), no qual os olhares não se fixam um no outro.

Quantas vezes sentimos nossos alunos inatingíveis? Como suportar que apenas uma parte do que se passa em sala de aula nos é acessível? Não seria nesse intervalo entre o que vemos e o que não nos é dado a ver que se situa o trabalho imaginativo do educador?

Em “Escola de Georges de La Tour”, destaquei a figura de “A Madalena Penitente” (cerca de 1637).

Com as mãos cruzadas em sinal de prece ela reflete sobre sua conversão. O apoio sobre o crânio indica a meditação sobre as coisas materiais, vãs, perecíveis. Olhando para o espelho aparece tanto a sombra quanto a luz de uma chama de vela que nele se reflete. Trata-se de uma mulher que se sente prisioneira do seu passado pleno de prazeres, de tentações, mas que tem o olhar voltado para o futuro onde ela poderá encontrar o caminho novo da vida contemplativa.

Nós, educadores somos para a criança e para o jovem, os representantes deste mundo velho, pleno de acertos e erros. Assumir responsabilidade por ele é, como afirma Hanna Arendt (1992), ter autoridade. Cabe aos adultos fazer a mediação entre o velho e o novo, levando-se em conta que *a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela* (...) (Ibid.). A partir das esperanças não realizadas do passado o educando faz a passagem trazendo para o presente o desejo de um futuro diferente.

Poder-se-ia também dizer que o jovem se vê diante de duas chamas. Uma iluminando o passado, onde ele pode encontrar as pistas para fazer acontecer as esperanças que não foram realizadas, e a outra, clareando a continuidade de uma história que retome partes esquecidas do passado e com elas o fio de uma história inacabada.

A “Escola de Modigliani” freqüentada por mulheres sensuais, delicadas, de corpos sadios contrastam com a padronização das carteiras enfileiradas e o abecedário escrito no quadro. Em 1917, quando os feridos começavam a regressar da guerra, Modigliani apresentava esses quadros como uma espécie de “contra-programa” face ao poder destruidor da guerra e da doença que nessa época o atingia gravemente.

Essas imagens nos sensibilizam e nos conduzem àquela idéia de Pasolini, a de *uma estrutura que quer ser outra*, a de uma educação que mesmo permeada pela armadura da Lei, não pode ignorar os interstícios por onde correm as possibilidades de liberdade.

A “Escola Fauvista” com suas cores vivas, intensas representam o entusiasmo e a paixão daqueles artistas que foram chamados de “feras selvagens”. Evoca-se aqui o mundo fantástico e alegre dos estudantes. Um mundo de emoções que torna a aparecer na “Escola de Matisse I” , onde o vermelho é a cor predominante, as linhas oscilam entre contornos bem e mal definidos, os objetos são espalhados desordenadamente e o olhar do observador fica disperso.

As salas de aula assemelham-se às imagens desse quadro. Há uma incompletude parecida com a das pessoas, pois nunca tenho certeza dos contornos de seus limites. Segundo Almeida, Matisse nos obriga a entrar na alegoria de nós mesmos uma vez que nos movimentamos entre diferentes pontos de vista. Como problematizá-los? Fazendo vir à tona os sentidos da história pessoal e coletiva dos alunos e dos professores, ainda que não racionais, ou pouco lineares.

Concluindo

O tratamento dado, neste trabalho, às imagens no cinema, na pintura, na poesia não são meras interpretações conteudísticas. Procuo fazer uma análise dos olhares que são provocados pelas imagens visuais e que provocam a nossa memória. Falo de um olhar que se locomove simultaneamente no tempo, no espaço e é gerador de imagens. Ao mostrar os quadros, os filmes, os textos, penso estar trazendo para os alunos os objetos da nossa cultura e o potencial de sentido histórico, social, psicológico que eles carregam. O “conteúdo” do quadro projeta objetos, personagens, composição de cores que são tiradas da vida real e dão sentidos às experiências humanas.

O que tento realizar não é um programa visual didático, mas um convite para o olhar, fornecendo imagens que permitam aos alunos se deslocar de um mundo já dado e conhecido pela mídia e que eles conhecem muito mais e melhor do que nós, acostumados a ler e a refletir sobre textos escritos. O trecho de uma entrevista de Kassovitz a esse respeito é esclarecedor. Diz ele: *Não é interessante dizer ao espectador: 'Olhe o que se passa', e mostrar-lhe, depois, algo violento. O interessante é ver o que é que cada um olha e, através desse ponto de vista, apreender o que ele pensa (...).*

Trata-se de um olhar que não julga e nem devora as imagens que passam por ele, mas que se exercita a ver os conflitos presentes nas próprias imagens. Portanto, a tarefa do educador é disponibilizar os recursos visuais, mostrar seu funcionamento e indicar o movimento do nosso olhar entre diferentes pontos de vista.

Se as imagens presentes na escola não fizerem pensar numa imagem ausente, se uma imagem não provocar a explosão de outras imagens, não haverá imaginação, não haverá criação de conhecimento sobre a realidade

Re-imaginar a escola é percorrer os espaços vazios para recriá-los, recriando em nós o sentido do texto, do filme, das nossas vidas, dos nossos projetos, que façam da escola um lugar criativo e rico de novas linguagens.

Estando as imagens e a memória num fluxo constante, elas nos levam a várias direções que mostram o esfacelamento do mundo em que vivemos. Em vez de estabelecer uma relação de continuidade entre o passado e o futuro, tento compreender as imagens do ambiente educativo enquanto pedaços de história que alunos e educadores, continuamente, tentam reunir e dar sentido (s). Logo, ao estabelecer uma relação entre memória, imagens (fílmicas, pictóricas, literárias) e educação, busco investigar que suportes a narrativa das imagens oferece para a (re)criação da memória e a (re)construção do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Milton José de. *Cinema: arte da memória*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

- BACHELARD, G. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BENJAMIN, W. *A origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CANETTI, E. *Massa e Poder*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- DEEM, G. and McMANUS I. *Art School*. London: Thames and Hudson, 1993.
- ELIADE, M. *El Mito del Eterno Retorno: Arquetipos y Repetición*. Madri: Alianza Editorial, 1992.
- GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 1994.
- HILLMAN, J. *Psicologia arquetípica: um breve relato*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- MASCHERONI, A.M. *De La Tour*. Paris: CELIV, 1994.
- MACHADO, A. *Pré-cinemas & Pós-cinemas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- PASOLINI, P.P. *Os Jovens Infelizes*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *Empirismo Herege*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.
- ROSA, N.S.S. *Candido Portinari*. São Paulo: Ed. Moderna, 1999.
- TASCHEN, B. *Pablo Picasso (1881-1973): o gênio do século*. Trad. Ana Maria Cortes Kollert. Coleção Taschen, n° 3. Alemanha: Druckhaus Cramer GmbH, 1994.
- _____. *Amedeo Modigliani (1884-1920): a poesia do olhar*. Trad. Teresa Curvelo. Coleção Taschen, n° 32. Alemanha: Druckhaus Cramer GmbH, 1997.
- _____. *Edward Hopper (1882-1967): transformações do real*. Trad. Casa das Línguas Ltda., sem n°, Alemanha: Benedikt Taschen Verlag GmbH, 1992.
- WRIGHT, P. e GALERIA NACIONAL DE LONDRES. *Goya*. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1994.

