

Do desenho ao mito, passando pelo simbólico, na escola de educação infantil

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este texto é baseado na pesquisa tem como fio condutor a Teoria do Imaginário, de Gilbert Durand. Para compreender como os sujeitos sociais apreendem a arte, fui a quatro escolas que têm como proposta a inserção da arte em seus currículos. Com o objetivo de observar as crianças que estão iniciando o processo de ensino-aprendizagem escolar, foi feita pesquisa de campo em quatro turmas de crianças com faixa etária entre 4 e 6 anos. Analisando o material recolhido no campo: etnografia, testes AT-10 (Teste Arquetipal de 10 elementos), entrevistas e os históricos escolares, constatei que essas escolas têm um discurso explícito de criar um “espaço feliz”, que tem como base do aprendizado o lúdico e a arte. Pode-se ver esse discurso como sendo regido pelo mito de Orfeu, que doma as feras e diante de quem as árvores se dobram, ao som de sua lira. Entretanto, as crianças vivem no mundo de Dionísio, vivem num mundo de jogo e de brincadeira. A noção de arte é repassada para a criança, pela escola, através da arte como prazer, transformada em arte como crescimento; e o aprendizado da arte.

Palavras-chave: Ensino de Arte, Educação Infantil, Antropologia do Imaginário.

RÉSUMEN

Este texto se basa en la investigación en la línea teórica del imaginario, de Gilbert Durand. Para entender cómo los sujetos sociales perciben el arte, fui a cuatro escuelas cuya propuesta el arte de la inclusión en sus planes de estudio. Con el fin de observar a los niños que están empezando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela, la investigación de campo se llevó a cabo en cuatro clases, los niños de edades comprendidas entre los 4 y 6 años. Analizando el material recolectado en el campo: la etnografía, AT-10 pruebas (Test arquetípica 10 elementos), entrevistas y transcripciones, me encontré con que estas escuelas tienen una dirección explícita para crear un “espacio feliz”, cuyo aprendizaje basado en lúdica y el arte. Uno puede ver este discurso como siendo gobernado por el mito de Orfeo, que amansa a las fieras y los que los árboles se doblan con el sonido de su lira. Sin embargo, los niños que viven en el mundo de Dioniso, viven en un mundo

do AT-9 criado por Yves Durand), nas entrevistas e nos históricos escolares, constatei que as escolas pesquisadas têm um *discurso explícito* de criar um “espaço feliz”, sendo esse fundado no lúdico e na arte. Esse discurso pode ser apreendido através do mito de Orfeu, que doma as feras e diante de quem as árvores se dobram, ao som da lira. Inserida nesse mesmo discurso, há outra dimensão, a do Tácito, que está nas entrelinhas do explícito, e é através dele que a escola (instituição escolar) passa as regras sociais para a formação de um “futuro homem” ou um “homem do futuro”, num mundo competitivo, onde o que tem “valor” é um produto a ser consumido. Entretanto, as crianças vivem no mundo de Dionísio, num mundo de jogo e de brincadeira.

No pensamento racionalizado da escola, para que a criança internalize o sentido de competição e para que essa tenha efeito, o exercício da quantificação é fundamental no cotidiano escolar, pois na hora de fazer um teste para entrar numa escola, temos, muitas vezes, 3.000 crianças para 50 vagas, e é importante que se tenha essa consciência de que passarão no teste apenas as crianças que conseguirem alcançar mais pontos nas provas – e isso desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, período em que as crianças têm de seis a sete anos.

Mas a lógica [tradição do pensamento que forma o espírito das escolas elementares] a que obedece, estende sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista que ignora, oculta ou dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador (MORIN 1999, p. 11).

Nas quatro escolas que compuseram nosso campo de pesquisa, as professoras avaliavam as atividades do dia, no final do horário, perguntando: “O que vocês mais gostaram de fazer hoje?”⁴². Em um dos dias observados, as crianças responderam que “desenhar” foi a atividade mais apreciada. De dezesseis crianças, o desenho venceu, de quatorze votos a dois, para a modelagem de massinha, outra atividade artística realizada em sala. As demais atividades não tiveram nenhum voto – o que sugere que, dentre uma quantidade enorme de exercícios de fixação, em que o objetivo é a “quantidade”; as crianças preferem atividades artísticas e lúdicas.

Essa dimensão do discurso, a tácita, é regida pelo mito de Prometeu, o mito do progresso. Aumentando a constelação de imagens dessa dimensão da escola, podemos observar que “saber comportar-se como um adulto” é, também, preparar-se para a competição no mercado de trabalho, onde o “tempo vale ouro”. Então, “a hora de trabalhar não é para brincar, dançar, descansar ou contar aventuras”, pois o tempo, como é utilizado na escola, fragmenta as atividades; enquanto o tempo para criança não precisa

42 Os textos numa diagramação diferente e com letra 11, são trechos retirados da pesquisa de campo, encontrados na Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em antropologia (PPGA), UFPE. (AMARAL, 2000).

ser compartimentado, e ela é absolutamente capaz de aprender desenhando, brincando, dançando e contando aventuras, *fazendo tudo ao mesmo tempo*.

Nesse momento da dimensão tácita do discurso, se tem hora para tudo, hora...

Para dançar: uma criança começa a dançar e a professora diz: *Chico não estou ouvindo música para você estar dançando!*

Para descansar: A criança diz: Ai que descanso bom, vou descansar mais. E a professora: Já acabou a hora do descanso.

Para contar aventuras: A professora: Na hora do descanso você conta suas aventuras.

Para cantar: A professora pediu para que as crianças desenhasssem na capa do convite da exposição dos seus desenhos; uma delas, enquanto desenhava, também cantava, e a professora perguntou: *Lucas és tu?... e um colega, imediatamente: Ele está cantando.* A professora: *E é hora de cantar? É hora de que?* Um dos alunos: *Desenhar.*

Essa é uma imagem que, além de provocar uma fragmentação entre o cantar e o desenhar, faz uma diferenciação entre o *trabalho*, que é simbolizado pelo *desenhar*; e o *cantar*, pelo *brincar*. Essa fragmentação reflete na criança, sobretudo quando ela é questionada sobre o que é arte. Dentre 40 crianças entrevistadas, sete disseram que arte é “desenhar”; onze, “pintar”; quatro, “pintar e desenhar”, isto é, 27,5%. Ainda: sete disseram que arte é “pintar, desenhar e fazer tarefa”; uma, “construir coisas”; uma, “um trabalho que faz quadros; arte é uma coisa que só o pintor consegue fazer; Quem trabalha lá na arte é tia Cristina; Praia, uma fazenda de boi e vaca [fazendo um desenho de uma fazenda], escritório”.

É um percentual significativo, que mostra que as crianças, na sua maioria, só consideram arte “as artes plásticas”, e sendo essas uma “expressão de trabalho”.

A tradição do pensamento que forma o espírito das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, quer dizer que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo o que traz desordens ou contradições para o nosso entendimento (MORIN, 1999, p.11).

Isso é também percebido nas atividades em que a escola opõe ou separa, de um lado, o lúdico, do outro, o “sério”; uma hora, a brincadeira e as aventuras, em outra hora, o “trabalho”. Consequentemente, ações como representar, dançar e cantar, por exemplo, não podem ser desenvolvidas ao mesmo tempo em que o “trabalhar”.

Imagens que opõem a brincadeira ao trabalho:

“Vamos trabalhar pra gente não se perder.”: *não se perder* significa não se distrair, desconcentrar do “trabalho”, pois, nesse mo-

mento, enquanto as crianças fazem a atividade, elas conversam, contam histórias e cantam.

Professora:

Na hora do descanso você conta suas aventuras.

Maria, deixe de bobagem, ajeite a cadeira e termine o trabalho.

Trabalhar na hora certa.

Deixem de brincadeira!!!

Para passar do mito de Orfeu ao de Prometeu, a escola utiliza a figura mítica do Saci-Pererê como um mediador, um mensageiro entre a escola e as crianças. Mensageiros também, Hermes e Exu são identificados como Trikster, personagem que representa a primeira fase da infância, personagem travesso, alegre e brincalhão. Esses mitos foram tomando corpo no decorrer das análises das imagens e dos símbolos encontrados na pesquisa.

Saci, que é um pernetá, aparece descrito, no *Dicionário de Símbolos*, de Chevalier e Gheerbrant (1999, p.710) da seguinte maneira: “entre os fons do Benin, a divindade Aruí, que deu o fogo aos homens, é representada como um homem muito pequeno, maneta, pernetá com um olho só no meio da testa”.

Podemos, então, confirmar a presença frequente do saci no imaginário das crianças, através dos testes AT-10 realizados, teste composto por desenho, história do desenho, dados pessoais e dados sobre os personagens arquetipais. Num dos testes, o Saci é explicitado no desenho, mesmo sem ser o personagem principal da história, e isso mostra a sua importância como um personagem que mantém uma mobilidade e uma “ciclicidade” velozes.

Numa outra história, que tem “morcegos” como personagens, aparece uma das versões do Saci-ave.

Os morcegos são apenas considerados agoureiros, quando revoadam em grande quantidade. No Sul e no Centro suas proezas são empurradas para a culpa do Saci-Pererê, trançar as quinas dos animais, deixá-los fatigados (pela perda de sangue), furar as frutas guardadas, provocar os ruídos estranhos etc. (CHEVALIER E GHEERBRANT 1999, p. 710).

Os desenhos que as crianças fizeram para a pesquisa apresentaram símbolos que formam uma grande constelação de imagens, isto é, imagens que têm uma relação simbólica entre si. Os símbolos representados e encontrados nesta pesquisa permitiram desvendar os significados que constroem o universo estudado. A escola se utiliza da arte e de todo o seu mundo lúdico para penetrar na natureza da criança; e se utiliza também de elementos simbólicos que a impregnam para facilitar a apreensão, pela criança, dos conceitos transmitidos via ensino-aprendizagem.

Ao observar as crianças, nas escolas investigadas, no seu cotidiano, na prática escolar junto à professora, fiz o levantamento de quais e quantas vezes as crianças citaram os símbolos que serão estudados, na etnografia. Tendo este material selecionado, fui confirmar se esses símbolos também aparecem nos testes AT-10 das crianças.

Na etnografia, encontrei: *elementos da natureza* (árvore - 8; sol - 7; arco-íris - 5; céu - 4; coração - 3); *objetos* (casa - 14; escada - 8; sanfona - 2); *animais* (peixe - 7; cobra - 6; galinha - 6; macaco - 5; caracol - 4; cavalo - 4; sapo - 3; onça - 3; barata - 2; besouro - 1; coruja - 1) e *cores* (amarelo - 17; rosa - 14; azul - 12; branco - 12; vermelho - 10; marrom - 7; verde - 7; roxo - 5; preto - 4; vinho - 3; laranja - 3; e cinza - 2), das quais não tratarei aqui.

Segui a investigação dos símbolos nos desenhos dos testes AT-10 aplicados em 25 crianças com idade entre quatro e seis anos, e o resultado é que as histórias, descritas sobre os desenhos realizados pelas crianças, têm um roteiro cíclico; apresentam personagens que se assemelham ao Saci; apresentam caminhos iniciáticos; e, às vezes, tudo acaba em brincadeira. A transformação é uma temática constante em seus desenhos e em suas representações.

Os símbolos encontrados nos testes AT-10, foram: *árvore*, cinco vezes: dessas, três vezes aparece como refúgio e duas como refúgio ameaçado pelo fogo, inclusive num deles a criança disse que gostaria de ser a água para apagar o fogo das árvores; *animais*, como: *macaco*, *cavalo*, *cavalo-marinho*, *pássaro*, *peixe*, *cobra* e *casa*. Dos 25 testes analisados, quatro são histórias de Rapunzel, príncipes, princesas, bruxas e fadas.

Quase todos os símbolos são coincidentes, entre a etnografia e os testes AT-10. Os símbolos relativos à “estrutura mística do imaginário” são: *casa* e *peixe*; entre as imagens da “estrutura sintética”, os símbolos: *roda*, *caracol* e *árvore*; e, *sol* e *cavalo*, são “heroicas”.

O *macaco* é fortemente encontrado na etnografia. Ele tem grandes semelhanças com o Saci, no seu simbolismo, e dele pode ser enfatizada a sua agilidade, como o é para o povo tibetano; para o povo do Extremo Oriente, “o Rei-macaco alcança, enfim, o estado de Buda. A atitude do macaco, na arte do extremo oriente, é muitas vezes de sabedoria e desprendimento, talvez por desdém à pseudo-sabedoria do homem” (CHEVALIER E GHEERBRANT *op. cit.*, p.573).

Assim como o Saci pode representar o Tot, no Egito “o cinocéfalos é a encarnação do Tot” (Ibidem). O Saci, como filho da lua, está ligado ao tempo e ao ciclo do calendário, pois Tot “rege as horas e o calendário, é o senhor do tempo” (Ibidem): “O macaco, bandido das estradas, aventureiro bem-humorado, que irrita, mas que desarma com suas brincadeiras, [como o Saci] é ilustrado pelo mito grego Cércopes [...] Esses Cércopes, da mitologia grega, são parentes muito próximos do Trikster.” (Idem, p. 574).

Além da forte presença do macaco, é também significativo o aspecto de *engolimento*:

Em um mito dos índios bororos, registrado por Calbacchini e Albisetti, citado por C. Lévi-Strauss (LEVEC, 135), o macaco que,

naquela época era como um homem, aparece como herói civilizador: inventa a técnica de produzir fogo por atrito. O fato dele enganar o jaguar, que o engole e o desengole novamente, é significativo (Idem, p. 574).

Assim como o macaco o engole e o desengole, o peixe também tem essas características, além de ser um símbolo muito representativo para a criança e para a escola. O peixe é continente contido, isto é, guarda seres dentro de si, que podem sair do seu interior intacto; engole e desengole. Seres que retornam às suas origens, permitindo a circularidade.

O peixe é símbolo do continente redobrado, do continente contido. É o animal “encaixado” por excelência. Não tem sido suficientemente notado como o peixe é um animal que é pensado em todas as escalas, desde o minúsculo varão até o enorme “peixe” baleia (DURAND 1997, p. 215/216).

É essa inversão que inspira toda a imaginação da descida e especialmente o “complexo de Jonas”.

O Jonas é eufemização do engolimento e, em seguida, antífrase do conteúdo simbólico do engolimento [...] O engolimento não deteriora, muitas vezes até valoriza ou sacraliza [...] O engolimento conserva o herói que foi engolido, como a ‘passagem’ do cristóforo salvaguarda os passageiros (DURAND 1997, p. 206).

O peixe, como o grande engolidor, está fortemente representado nas histórias infantis como, por exemplo: no *Soldadinho de Chumbo*, de Hans Christian Andersen, e *Pinóquio*, de Walt Disney. Nos dois casos, os personagens principais são engolidos por peixes e saem ilesos de dentro deles, quer dizer, eles saem renovados e fortalecidos.

O Soldadinho de Chumbo é feito de chumbo por um artesão é vendido numa loja para presentes, vai parar entre os brinquedos de uma criança, cai na chuva, colocam-no num barquinho de papel que vai para o esgoto; no rio, é engolido por um peixe que vai ao mar, o peixe é pescado, vai para a peixaria, é comprado pela cozinheira da criança (dona do soldadinho) e é tirado do estômago do peixe e devolvido ao menino, cai no fogo e se transforma em coração de chumbo (AMARAL, 2000).

Nessa história, a ideia de circularidade está presente: é um ciclo do chumbo a volta do chumbo. Pode-se também observar o detalhe dessa história é que o soldadinho tem uma perna só, como o Saci.

A história de Pinóquio é semelhante à do Soldadinho de Chumbo, tanto no aspecto circular – Pinóquio é engolido, vai parar na barriga de uma baleia, onde a faz espirrar, conseguindo sair e voltar para Gepeto, seu dono-pai, para casa – quanto à baleia ou ao peixe, que representam a circularidade. Segundo Chevailier e Gheerbrant (1999, p.703/604), “o peixe está associado ao nascimento ou à restauração cíclica [...] Além disso, o peixe é ainda símbolo de vida e fertilidade, em função de sua prodigiosa faculdade de reprodução e do número infinito de suas ovas [...]”

O peixe é um animal que está intimamente ligado à cidade do Recife, cidade portuária e cortada de rios e pontes, sendo caracterizada litorânea, com o mar em toda a sua extensão. E, por isso, o peixe serve de inspiração para muitos dos artistas pernambucanos. O peixe é o símbolo geral dos outros continentes, havendo uma rítmica cíclica do engolimento, o que remete aos arquétipos cíclicos.

Pela etimologia indoeuropeia que Jung sublinha: o sânscrito *val*, *valati*, significa ao mesmo tempo cobrir, envolver, encerrar e também enrolar-se: *valli* é a planta que se enrola, donde o *volutus* latino, que sugere seja a imagem da serpente enrolada, seja a que significa membrana, ovo, vulva.

A serpente ou a cobra também é muito representada pelas crianças, em vários momentos da observação: modelando massinha; fazendo atividades de educação física; conversando na hora do descanso, e numa das histórias do teste AT-10: “A Cobra Coral”. Assim, “o simbolismo do peixe parece pôr a tônica no caráter involutivo e intimista do engolimento, enquanto a serpente presta-se, sobretudo, ao simbolismo do ciclo”.

Como o peixe, a casa também é um símbolo místico. Representando a harmonia, ela permite o aconchego e é imagem de intimidade repousante: a casa significa o ser interior, segundo Bachelard; seu porão e sótão simbolizam diversos estados da alma... A casa é um símbolo feminino, com o sentido de refúgio, da mãe, de proteção, de seio materno.

As crianças desenham casas, citam cores de casa ao ver a professora misturar tintas. A casa é um espaço de segurança para a criança, o qual é muito citado nos testes AT-10; diversas vezes.

Das 25 histórias dos AT-10 analisados, em oito delas as crianças dizem que o personagem vai para casa, sempre como uma forma de proteção, um lugar que depois de tudo serve para descansar e ficar em paz.

Espaço feliz já tão citado que é a escola de educação infantil, espaço também de segurança, uma segunda casa para as crianças, está relacionada ao Recife e ao rio Capibaribe, constelação de imagens relacionadas aos símbolos encontrados: a *casa* e o *peixe*.

Nesse vai e vem de símbolos: peixe, cobra, casa, na análise da pesquisa podemos observar como eles estão tão entrelaçados e como suas constelações são claras e pertinentes.

Referências

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do. **A criança desvendando a arte. Um olhar antropológico**. Dissertação. (Mestrado em Antropologia). Recife: UFPE, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Tópicos)

_____. **A Água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antônio de Pádua Danesi, São Paulo: Martins Fontes, 1997, 202p. (Coleção Tópicos).

____. **O Direito de Sonhar**. Tradução de José Américo Motta Pessanha... [et. al.]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994(1), 202p.

BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, 183p.

____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 3. ed.rev. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 198.

____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 198.

____.(org.). **Arte-Educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997(1). p. 199.

____. *Artes Plásticas no Nordeste*. In.: **Estudos Avançados**. 11 (29). 1997(2), pp. 241-254.

____. **Arte no Brasil: várias minorias**. Tradução de Cyana Leahy, in *Voices of Color: art and society in the Americas* by, Phoebe M. Farris-Dufrene, 1997(3).

BRUNEL, Pierre (org.) **Dicionário de Mitos Literários**. Tradução de Carlos Sussekind [et al], Rio de Janeiro: José Olympio. 1997, p. 939.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginaire et Pédagogie: de l'íconoclasme scolaire à la culture des songes**. Paris: Editions Privat, 1992.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Tradução de René Eve Levié, 3. ed., Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

____. **Imaginação Simbólica**. São Paulo: Cutrix, 1998. p. 128. (Coleção Enfoques, Filosofia)

____. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arqueologia geral**. Tradução Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 551.

____. **Campos do Imaginário**. Tradução de Maria João Batalha Reis, Lisboa: Ellug, 1996. p. 283. (Coleção Teoria das Artes e Literatura).

EFLAND, Arthur. *Imagination in Cognition: the purpose of the art*. In.: **The International Journal of Arts Education**, volume 1, number 1, pp.26-50, May/2003.

EISNER, Elliot W. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven/London: Yale University Press, 2002.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. Tradução de Sonia Cristina Tamer, São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 178.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Olhar, Escutar e Ler**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés, São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 151.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz

- Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 350.

_____. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998, p. 231.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: reforma da universidade e do ensino fundamental.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: Editora da UFRN, 1999, p. 58.

_____. **O Método 4 - as ideias, habitat, vida, costumes, organização.** Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998, p. 288.

_____. **Ensaio de Complexidade.** Coordenação de Gustavo de Castro [et. al.]. Porto Alegre: Sulina, 1997 (1), p. 272.

_____. **O Método 3. o conhecimento do conhecimento.** Tradução de Maria Gabriela de Bragança, Portugal: Publicações Europa-América, 1996, p. 230.

_____. **O Paradigma Perdido: a natureza humana.** Tradução de Hermano Neves. Portugal: Mem Martins – Publicações Europa-América Ltda, 2000, p. 222.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROCHA PITTA, Danielle Perin. As Estruturas do Imaginário na Arte e na Educação. *In.*: **Seminário sobre Literatura Infanto-Juvenil.** São Paulo: MEC/ FACULDADE TEREZA MARTIM/ UNESP/ USP, 1995.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. **Discurso Pedagógico, Mito e Ideologia: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000, p. 96.

_____. e Maria do Rosário Silveira Porto (orgs.) **Imagens da Cultura: um outro olhar.** São Paulo: Editora Plêiade, 1999, p. 161.

_____. Imaginário e Ideário no Discurso Pedagógico de Anísio Teixeira e de Paulo Freire (Palestra). *In.*: **IV Ciclo de Estudos: Seminários sobre Cultura e Imaginário, Centro de Estudos do Imaginário.** Culturanálise de Grupos e Educação. CICE/FEUSP. 15 abr. 1999.

_____. e Maria do Rosário Silveira Porto (orgs.). **Imaginário, Cultura e Educação.** São Paulo: Editora Plêiade, 1999 (1).

CHEVALIER, Jean e Alain Gheerbrant. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, gestos, formas, figuras, cores, números.** Coordenação de Sussekind e Tradução de Vera da Costa e Silva, [et al.] 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Philosophie des Images.** 1. ed. Paris: Éditions Universitaires, mars de 1997.