

A música e outras artes: uma revisão histórica

Túlio Alberto Martins de Figueiredo¹

Alberto Carlos de Souza²

Resumo: Este estudo buscou revisitar as duas concepções de Arte – pedagógica e reflexiva –, forjadas ao longo da História e sua relação com o pensamento estético brasileiro de resistência. A partir da década de 60, tal pensamento atribuiu uma finalidade pedagógica à Arte, incumbindo-lhe a tarefa crítica social e política de engajamento emancipatório humano: nesse cenário, destacou-se o Teatro do Oprimido, o Cinema Novo e a música de protesto de Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento, entre muitos outros.

Palavras-Chave: Arte; Cultura de Resistência; História.

Abstract: This study sought to re-visit the two conceptions of Art – pedagogical and reflective - forged throughout history and its relationship with the Brazilian aesthetic thought of resistance. From the 60's, such thinking has given a pedagogical purpose to art, charged with the task of social criticism and political engagement human emancipatory: in this scenario mainly determined by the Theater of the Oppressed, the new movies and the protest song by Milton Nascimento, , Caetano Veloso, Chico Buarque, Gilberto Gil, among many others.

Keywords: Art; Culture of Resistance; History.

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutor em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo.

² Professor de Arte da Secretaria de Educação de Vitória e Serra/ES. Mestre em História pela Universidade Salgado de Oliveira - Niterói/RJ

Introdução

Ao longo dos tempos, duas concepções – a pedagógica e a reflexiva –, marcaram a relação da Arte com a sociedade. A partir da década de 60, o pensamento estético brasileiro de esquerda atribuiu uma finalidade pedagógica à arte, incumbindo-lhe a tarefa de crítica social e política de engajamento emancipatório humano. Nesse cenário, destacou-se o Teatro do Oprimido, o Cinema Novo e a música de protesto.

Este estudo buscou revisitar as duas concepções de Arte, pensadas em sua relação com a sociedade: ao longo dos tempos, elas foram forjadas como pedagógica ou reflexiva. Walter Benjamin trouxe uma relevante contribuição para a teoria da Arte, analisando a relação entre arte e o público na sociedade contemporânea, assumindo que a obra de arte tinha uma aura que ao longo dos tempos foi perdida em função de uma reprodutibilidade técnica. Para Adorno, na contemporaneidade a arte tem sido usada, por meio dos produtos da Indústria Cultural, assim como os meios de comunicação de massa (cinema, TV, desenho animados etc.) são caracterizados por ele como medíocres, alienantes, conservadores e autoritários. Para ambos, pensamento e linguagem são indissociáveis. A partir da década de 60, fortemente marcado pelo regime ditatorial, o pensamento estético brasileiro de esquerda atribuiu uma finalidade pedagógica à arte, incumbindo-lhe a tarefa de crítica social e política de engajamento emancipatório humano. Destacou-se neste cenário o teatro do oprimido, a poesia de Ferreira Gullar, o Cinema Novo e música de protesto de Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Milton Nascimento, dentre muitos outros.

Concepções de Arte ao longo da História

Ao longo da História, duas grandes concepções, a pedagógica e a expressiva, nortearam a compreensão da Arte (CHAUÍ, 1997). Muitos filósofos escreveram sobre a arte, interpretando-a ora na perspectiva pedagógica, ora na perspectiva expressiva. Dentre esses muitos filósofos, daremos neste capítulo especial atenção a Walter Benjamin e à questão da reprodutibilidade técnica.

Tais concepções – pedagógica e reflexiva –, foram inauguradas respectivamente por Platão e Aristóteles. A esse respeito, Chauí (1997, p. 323) considera que

a concepção platônica, que sofrerá alterações no curso da História sociocultural, considera a arte uma forma de conhecimento. A aristotélica, que também sofrerá mudanças no correr da história, toma a arte como uma atividade prática.

As primeiras considerações sobre a Arte foram elaboradas por Platão (437 a.C. – 347 a.C.), um dos principais pensadores gregos e que influenciou profundamente a filosofia ocidental (LEGRAND, 1986).

Para Platão, a arte se situa no plano mais baixo do conhecimento, visto que é a imitação imperfeita das coisas sensíveis, já que as coisas sensíveis, por sua vez, são cópias imperfeitas das essências inteligíveis ou ideias. Em “A República”, por exemplo, Platão expõe a pedagogia de uma cidade perfeita (CHAUÍ, 1997).

Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), discípulo e rival de Platão, também elaborou considerações sobre a Arte (LEGRAND, 1986). Rivalizando-se com Platão, a concepção aristotélica toma a arte como atividade prática fabricadora. Para Chauí (1997, p. 323), a concepção aristotélica parte da diferença entre o teórico e o prático, decorrente da diferença entre o necessário e o possível, tomando a arte como atividade prática fabricadora.

Assim, Aristóteles inaugura a concepção reflexiva da mesma; uma arte concreta, a serviço do homem. No entanto, esse filósofo também contribuiu para consolidar o papel pedagógico da arte, particularmente na tragédia:

Aristóteles, na Arte poética, desenvolve longamente o papel pedagógico das artes, particularmente a tragédia, que, segundo o filósofo tem a função de produzir a **catarse**, isto é, a purificação espiritual dos espectadores, comovidos e apavorados com a fúria, o horror e as consequências das paixões que movem as personagens trágicas. Essa função catártica é atribuída sobretudo à música (CHAUÍ, 1997, p. 323-324).

As ideias de Aristóteles perduraram por muitos séculos. No século XIX, tais ideias foram enriquecidas por duas grandes contribuições, a saber:

1º) A discussão sobre a utilidade social das artes – particularmente a arquitetura e;

2º) A afirmação sobre o caráter lúdico da arte, que passou a ser considerada jogo, liberdade criadora, embriaguez, delírio e vontade de potência afirmativa da vida. Trata-se da contribuição de Nietzsche, para quem a arte é “um estado de vigor animal”, “uma exaltação do sentimento da vida e um estimulante da vida”. (CHAUÍ, 1997).

A concepção pedagógica sobre a arte reaparece com Immanuel Kant (1724 – 1804), um filósofo alemão que nasceu e viveu toda a sua vida na cidade de Königsberg, na Alemanha (LEGRAND, 1986). Para Kant,

[...] a função mais alta da arte é produzir o **sentimento do sublime**, isto é a elevação e o arrebatamento de nosso espírito diante da beleza como algo terrível, espantoso, aproximação do infinito (CHAUÍ, 1997, p. 324).

Friedrich Hegel (1770 – 1831), outro filósofo alemão nascido no século XVIII, também deu conta de discutir o que é Arte (LEGRAND, 1986).

Hegel valida a concepção pedagógica da arte ao reafirmar o seu papel educativo, que é efetuado em duas modalidades sucessivas, afeitas à educação moral e à pureza da forma. Assim posto, a pedagogia artística de Hegel,

[...] se efetua sob duas modalidades sucessivas: na primeira, a arte é o meio para a educação moral da sociedade (como Aristóteles havia mostrado a respeito da tragédia); na segunda, pela maneira como destrói a brutalidade da matéria, impondo-lhe a pureza da forma, educa a sociedade para passar do artístico à espiritualidade da religião, isto é, para passar da religião da exterioridade (os deuses e espíritos estão visíveis na Natureza) à religião da interioridade (o absoluto é a razão e a verdade) (CHAUÍ, 1997, p. 324).

Para *Hall* (2006), na modernidade reflexiva em que vivemos, o homem – diferente da concepção iluminista ou sociológica –, é um sujeito descentrado e que vive em crise de identidade, visto que as velhas identidades estão continuamente sendo substituídas por novas identidades. Nessa perspectiva, o autor parte de três concepções de sujeitos construídos e assumidos ao longo do processo histórico que determina as identidades, a saber:

– O sujeito iluminista: aquele que era centrado, possuindo uma concepção individualizada na qual o centro essencial do “Eu” correspondia à sua identidade;

– O sujeito sociológico: aquele que rompeu com essa concepção na medida em que passou por transformações de ideias, de pensamentos, a partir de onde começou a interagir com a sociedade e,

– O sujeito pós-moderno: aquele que faz ruptura com a concepção sociológica, quando é perturbado com as mudanças estruturadas e institucionais, assumindo identidades diferentes em diferentes momentos.

Dessa forma, Hall (2006) entende que, neste tempo em que vivemos, marcado pela globalização, a crise de identidade é inevitável. Assim posto, entendemos ser função da escola criar junto ao alunado um espaço de valorização de seu patrimônio cultural e para tal, consideramos a teoria dos lugares de memória – conforme proposição de Nora (1984), em que a teoria dos lugares da memória foi formulada e desenvolvida a partir dos seminários orientados por Nora na *École Pratique de Hautes Etudes*, de Paris, entre 1978 e 1981, sendo editada em “*Les Lieux de Mémoire*”, uma obra composta por quatro volumes. Reportando-se à memória nacional francesa, Nora, nesta obra, considera ser importante inventariar os lugares onde a memória – cada vez mais ameaçada de desaparecer –, ainda permanece encarnada, graças à vontade dos homens e apesar da passagem do tempo. Para Nora (1992), símbolos, festas, emblemas, monumentos, comemorações, elogios, dicionários e museus são lugares de memória.

A respeito de cultura, Laraia (2005), conclui que

[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema (LARAIA, 2005, p.101).

Há de se considerar, ainda, que na concepção pedagógica atual, existe uma indissolubilidade entre educação e cultura,

[...] porque a educação como formação e instrumento de participação precisa partir das potencialidades do educando e motivá-lo à criatividade própria. A cultura constitui o contexto próprio da educação, porque é motivação fundamental para a mobilização comunitária e quadro concreto da criatividade histórica (DEMO, 1993, p. 58).

A LDB prescreve que, entre outros conhecimentos, o ensino de Arte e da História constituem componentes curriculares obrigatórios, nos diversos níveis da educação fundamental, de forma a promover a consciência e o desenvolvimento cultural – local e universal –, dos alunos. De acordo com a referida lei, o ensino deverá valorizar a experiência extracurricular dos educandos e esteve em concordância com as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma vez que:

[...] É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo (...) buscando ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber (...) relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (BRASIL, 1998, p. 44).

A Escola, nessa perspectiva, enquanto instituição formadora, tem um relevante papel na valorização do patrimônio cultural. Assim posto, a Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece, em seu artigo primeiro, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais” (BRZEZINSKI, 2002, p. 246).

Em seu artigo 26º, a referida LDB recomenda que os sistemas de ensino e estabelecimento escolar devem ter, no ensino fundamental e médio, uma base nacional comum e outra diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRZEZINSKI, 2002, p. 246).

A LDB prescreve que, entre outros conhecimentos, o ensino de Arte e da História constituem componentes curriculares obrigatórios, nos diversos níveis da educação fundamental, de forma a promover a consciência e o desenvolvimento cultural – local e universal –, dos alunos. De acordo com a referida lei, o ensino deverá valorizar a experiência extracurricular dos

educandos e foi nessa perspectiva que se inseriu esse processo interdisciplinar de ensino que foi viabilizado por essas referidas disciplinas com os alunos.

Para início da problematização a respeito do conceito de patrimônio cultural vale o artigo 216 da nossa Constituição (BRASIL, 1992, p. 120), “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referências à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, nos quais se incluem:

- I – as formas de expressão;
- II – os modos de criar, fazer e viver;
- III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – as obras, os objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V – Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico e científico.

Dentre os muitos bens que constituem o patrimônio cultural local e universal do Brasil e do exterior, são reconhecidos pelos seus próprios cidadãos, onde a cultura e a Arte estão amalgamadas. De fato, a Cultura local e global e a Arte é um lugar de memória, realidade onde se imbricam e implicam a memória e a história.

Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892 - 1940) foi ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo, associado com a Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica. Walter Benjamin trouxe uma relevante contribuição para a teoria da Arte, especialmente em seu ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, publicado em 1936.

Na referido estudo, Benjamin analisa a relação entre arte e o público na sociedade contemporânea, assumindo que a obra de arte tinha uma aura que ao longo dos tempos foi perdida em função de uma reprodutibilidade técnica.

A esse respeito, há de considerar que a Arte está amalgamada com a noção de Patrimônio que se confunde com a de propriedade. Em muitos aspectos os bens culturais, têm um caráter prático, mas possuem um efeito de significados mágico-religiosos e sociais denominados por MAUSS (1974) com “fatos sociais totais”. Esses bens têm sua origem econômica, moral, religiosa, mágica, política, estética e psicológica, pois são partes inseparáveis de um conjunto total social e cósmica de ultrapassar a condição humana. A essa noção Marcel Mauss pontua que,

[...] se a noção de espírito nos pareceu ligada à de propriedade, inversamente esta se liga àquela. Propriedade e força são dois termos inseparáveis; propriedade e espírito se confundem (MAUSS, 1974, p. 133).

Mas afinal, o que é uma aura? Para Benjamin, aura é “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1994, p. 170).

Nas sociedades tradicionais, na experiência da obra com o público, existia uma distância e reverência entre cada obra de arte e o observador: essa obra era única. Assim posto, Benjamin refere que naquelas sociedades a obra de arte, sendo única, possuía o valor de culto:

A unicidade da obra de arte é idêntica à sua inserção no contexto da tradição. Sem dúvida, essa tradição é algo de muito vivo, de extraordinariamente variável. A forma mais primitiva da inserção da obra de arte no contexto da tradição se exprimia no culto. As mais antigas obras de arte, como sabemos, surgiram a serviço de um ritual inicialmente mágico, e depois religioso (BENJAMIN, 1994, p. 170-171).

No decorrer dos tempos, muitos avanços técnicos possibilitaram a reprodução da obra de arte, o que significou a destruição gradativa de sua aura. Dentre esses avanços técnicos, destacam-se, na Idade Média, a xilogravura e, no início do século XIX, a litografia, como formas de ilustração da vida

cotidiana. A xilogravura possibilitou que o desenho se tornasse reprodutivo, e a litografia, pela primeira vez, possibilitou produções em massa como na xilogravura, porém sob forma de criações sempre novas (BENJAMIN, 1994).

No entanto, Benjamin considera que a grande possibilidade de reprodução da arte somente se dará a partir da invenção da fotografia:

Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Com o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral. (BENJAMIN, 1994, p. 167).

A fotografia abre espaço para uma nova forma de reprodução da arte: o cinema, que de início era mudo, visto que a reprodução técnica do som iniciou-se posteriormente à fotografia.

O cinema surgiu como uma criação da coletividade, visto que um filme para ser rentável teria que atingir um público de milhões de pessoas em todo o mundo. Dessa forma,

nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem o seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade (BENJAMIN, 1994, p. 172).

Entretanto, o autor considera que mesmo antes dos avanços tecnológicos que possibilitaram a reprodução maciça das obras, a arte sempre foi reprodutível, pois,

o que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente (BENJAMIN, 1994, p. 166).

Em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, não há referência à televisão enquanto instrumento de comunicação de massas: há de se considerar que o referido ensaio foi publicado em 1936 e que a morte de Benjamin se dá em 1940. Só para esclarecer, a comercialização em grande escala do tubo de televisão aconteceu a partir de 1945.

Ao longo dos tempos, a arte, antes única, evoluiu de sua função ritual para o lugar de objeto de comunicação de massas. Nesse processo, a arte perdeu sua aura e, cada vez mais reproduzida, passa a fundar-se na política. Na opinião de Benjamin, o fim dessa aura significou uma possibilidade de libertação artística para uma sociedade europeia marcada por movimentos fascistas e totalitários; contexto histórico no qual o presente o ensaio em análise foi escrito:

Com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual. A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida. Mas no momento em que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma em vez

de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política (BENJAMIN, 1994, p. 17-172).

Para Benjamin, a reprodução em série de uma obra (as muitas cópias de um negativo de uma fotografia, por exemplo) gera, desde que observadas as técnicas, uma politização capaz de moldar o senso crítico daquele que observa a cópia, da qual não se distingue o original. A transformação da arte, no Capitalismo, em instrumento de destruição e opressão não se deve à reproduzibilidade da obra da arte, mas à sua apropriação indevida pelo referido sistema capitalista.

Theodor Adorno, contemporâneo e parceiro intelectual de Walter Benjamin na Escola de Frankfurt, também trouxe uma notável contribuição para o campo teórico da Arte. Nascido Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1903 – 1969), Theodor Adorno foi filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor.

A música clássica e a Indústria Cultural, dentre outros, foram objetos de estudo de Theodor Adorno.

Se não fosse filósofo, Adorno certamente teria sido músico. Tinha um particular interesse por essa expressão artística; a sua iniciação musical se deu na infância – estimulada pela sua meia-irmã, uma talentosa pianista –, teve aulas de composição, na adolescência e, adulto jovem, na Universidade de Frankfurt (atual Universidade Wolfgang Goethe) além de musicologia, estudou filosofia, psicologia e sociologia.

No campo da música, Adorno considera que a mesma, embora semelhante, não é uma linguagem, pois não tem um sistema de signos:

A música assemelha-se com a linguagem na qualidade de sequencia temporal de sons articulados, que são mais do que meros sons. Eles dizem algo, frequentemente algo humano. Dizem tão mais enfaticamente, quanto mais à maneira elevada estiver a música. A seqüência de sons converteu-se em lógica: existe certo ou errado. Porém, aquilo que foi dito não pode se deprender da música. Ela

não compõe nenhum sistema de signos (ADORNO, 2008, p. 1).

Para esse autor, na contemporaneidade a arte tem sido usada, através da Indústria Cultural, como forma de “iludir pelo apelo de felicidade veiculado pelos meios de comunicação de massas. (ADORNO, apud BERTONI, 2001).

Os produtos da Indústria Cultural, como os meios de comunicação de massa (cinema, TV, desenho animados etc.), são caracterizados por Adorno como medíocres, alienantes, conservadores e autoritários. Para Adorno, a racionalidade técnica é a racionalidade do próprio domínio. A Indústria Cultural seria mais uma forma de expressão do totalitarismo moderno. A ideia de morte da arte convertida em mercadoria do capitalismo.

Benjamin e Adorno, parceiros intelectuais da Escola de Frankfurt, tinham muitos pontos de confluência, mas, também muitos pontos de divergências quando a questão era a Teoria da Arte. Para ambos, pensamento e linguagem são indissociáveis. A ideias de Benjamin transitam na questão da morte da aura, ou seja, a perda do caráter de objeto único da obra de arte tradicional. Adorno se refere à morte da arte nas sociedades capitalistas, pois as mesmas convertem a cultura em mercadoria.

Nesse contexto, emergiu no cenário brasileiro o teatro de Augusto Boal, a poesia de Ferreira Gullar e José Paulo Paes, o Cinema Novo e música de protesto de Edu Lobo, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Geraldo Vandré e Milton Nascimento, dentre muitos outros.

Referências

ADORNO, Theodor. Fragmentos sobre música e linguagem (Tradução de Manoel Dourado Bastos). Marília – SP: *Trans/Form/Ação* [on line], v. 31, n. 2, 2008. Acessado em: jun. 2009. Disponível em http://www.scielo.php?script=sci_arttex&pid=SO101-31732008000200010&em&nrm=isso>

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.

BERTONI, Luci Mara. *Arte, indústria cultural e educação*. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 54, ago. 2001. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-3262200/000200008&lng=en&nrm=iso> . Acessado em: jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. São Paulo: Atlas, 1992.

BRZEZINSKI, I. (org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 9ed. São Paulo: Ática, 1997.

DEMO, P. *Participação é conquista: noções da política social participativa*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 18 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEGRAND, Gerard. *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Edições 70, 1986.

NAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca em sociedades arcaicas. In: *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Paris: Editions Gallimard, 1992.