

A arte como mediadora na apropriação do conhecimento

GUSTAVO MARTINS PICCOLO

Doutorando em Educação Especial e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil

1. Introdução

Falar sobre o intrincado processo de formação do educador, do trabalho docente e de práticas pedagógicas que possam superar o atual estado de miserabilidade gnosiológica que caracteriza a educação escolar em nosso país parece se tratar de uma tarefa árdua, uma enorme empreitada, uma vez que tal tríade processual se constitui a partir das relações estabelecidas mediante variáveis nem sempre captadas a olho nu. E nem pensar, então, para nossos olhos míopes e cristalizados, perante as questões mais urgentes do dia a dia escolar. Nesse sentido é importante ressaltar dois aspectos, um de ordem universal e outro condizente com nosso contexto histórico, de ordem particular, quais sejam: 1) que o estudo do processo de formação do educador necessariamente deverá estabelecer vínculos axiológicos com o trabalho docente e as referidas práticas pedagógicas, cujas recíprocas são verdadeiras, desde que interpretadas em uma lógica não cartesiana, mas, sim, dialética e espiralada. Assim, formação do educador, trabalho docente e prática pedagógica compõem a tríade de um sistema de variáveis intercambiáveis, logo, a alteração de um vértice deste complexo produz uma nova relação entre seus componentes, e 2) que as discussões teóricas efetuadas academicamente no que tange aos métodos, concepções e práticas propostas por distintas abordagens filosóficas parecem não ter ecoado no interior das escolas públicas na efetiva apropriação por parte do alunado do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade. Com isso não estamos vilipendiando a importância e premência nas discussões epistemológicas sobre as pedagogias tradicionais, escolanovista e histórico-crítica, mas apontando para a também urgência em se debater e propor novos caminhos para que a escola supere seu estado quase que de anomia em relação às mazelas que atravancam a aprendizagem do saber sistematizado.

No afã projetivo de que novos caminhos podem indicar outras possibilidades de atuação pedagógica, desde que redimensionadas em sua historicidade constituinte, este trabalho se insere, apontando o campo da arte como importante ferramenta que vincula imanência e transcendência no processo de apropriação do conhecimento, representando, portanto, uma excelente alternativa ao trabalho docente dos professores, uma vez que realiza uma espécie de ponte do abstrato ao concreto sobre tudo aquilo que de mais rico foi produzido pela humanidade até então. Todavia, não se trata aqui de enxergar um espaço prospectivo apenas à área da Educação Artística, muito pelo contrário, pois objetivamos expandir os horizontes da arte para além desta disciplina, cuja consecução se incorpora no interpretar da arte como esfera materializada em pinturas e esculturas clássicas, mas também na linguagem e na própria atividade laboriosa do ser humano, portanto, partimos do pressuposto de que a arte faz parte de todas as

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 52/1 – 10/03/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



disciplinas escolares, independentemente de seu objeto de estudo, resta a nós desenvolver a capacidade de apreendê-la teleologicamente. Sobre este aspecto pretendemos estabelecer nexos relacionais. Para tanto, dividiremos este trabalho em duas partes. A primeira procura estabelecer conexões entre a arte e a educação, enquanto a segunda apresenta as bases do fenômeno estético propriamente dito sob a perspectiva do materialismo-histórico, principalmente a partir das contribuições de Lukács.

2. Relações entre a arte e a educação escolar

Estabelecer possíveis relações entre o fenômeno estético e a educação, principalmente quando considerada sob sua forma sistemática e planejada, não é das tarefas mais fáceis e tranquilas, fundamentalmente se levarmos em conta que cotidianamente a liberdade propalada pelas esferas artísticas (mesmo quando espectador em relação à obra) é vista quase como antinomia da prática pedagógica escolar usual, considerada, no mais das vezes, como a privação dessa liberdade tão laureada na arte. Além disso, para muitos pode soar extremamente estranho pensar o fenômeno escolar sob o prisma do materialismo-histórico, principalmente pelos esforços constantes que tentam transformar o marxismo em uma vulgata economicista que despreza a subjetividade e o papel do homem e do conhecimento na história. Como responder a estas supostas contradições? Passemos a elas.

Certamente o primeiro elemento a ser considerado, quando pretendemos apontar qualquer relação existente entre a educação escolar e o materialismo histórico, reside no fato, como bem pontua Frederico (2005), de não transformar a frase juvenil de Marx (1989) de que é o ser social que determina nossa consciência em uma espécie de aforismo; tampouco retirar-lhe a dialética que envolve os proponentes aparentemente contraditórios pela utilização de uma lógica dedutiva de cunho aristotélico que transforma a referida frase em um complexo causal de estrutura e superestrutura, na qual a última torna-se vítima de todas as intempéries da primeira. O marxismo não pode ser visto como determinismo, sendo que apenas posteriormente a esta compreensão podemos efetivamente explicar a educação pelo prisma analítico do materialismo histórico, caso contrário, continuaremos a repetir as famosas e cansativas teses da escola como reprodutora e braço ideológico do capital. Mais do que nunca é preciso recuperar o sentido da dialética e a historicidade imanente ao pensamento de Marx (1971). Dialética que destaca a veracidade da escola como reprodutora do capital, como nem poderia deixar de ser, mas também a enfatiza como possível terreno de crítica à sociedade quando possibilita a apropriação de seus constituintes com intuito de superação de suas contradições, cuja materialidade é o ponto nodal a ser buscado pelas pedagogias marxistas.

Posto isto, já podemos analisar diretamente nosso objeto de estudo, a arte em diálogo com a educação. Qualquer relação que se queira estabelecer entre a arte e a educação como esferas relacionais deve principiar pela consideração de que ambas foram gestadas pela atividade principal do ser humano: o trabalho¹. É o trabalho que possibilita ao homem pensar em relações para além das esferas utilitárias e de subsistência, marca característica da arte e da educação, quando consideradas como fenômenos humanizadores, posto seu produto estar vinculado ao saciar de altas expressões espirituais e à formação

¹ "Para exponer en términos ontológicos las categorías específicas del ser social (dentro de ellas a educación, a arte, a ciência, etc.), su desarrollo a partir de las formas de ser precedentes, su vínculo con éstas, su estar fundadas sobre éstas, su distinción respecto de éstas, es necesario comenzar con el análisis del trabajo (LUKÁCS, 1981, p.11)."

do humano cada vez mais livre e universal. Esse certamente é um ponto que as une, contudo, o fato de ter se originado do trabalho não transforma nem a educação, tampouco a arte, como epifenômenos da atividade laboriosa propriamente dita, mesmo porque as relações entre apropriação e objetivação existente nesses campos assumem perspectivas distintas em relação à inserção e à transformação da sociedade.

A educação escolar tem por objetivo a apropriação dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, possibilitando a elevação do sujeito para além das esferas cotidianas. Seu pôr teleológico visa à compreensão da totalidade dos fenômenos sociais e a superação das possíveis contradições que atravancam o desenvolvimento omnilateral dos seres humanos. Ou seja, educar é uma tarefa contínua e incessante de se inserir e compreender a realidade, preparando os indivíduos para os conflitos expressos pela vida cotidiana e pela reprodução social em estado de devir. Em poucas palavras, é produzir o humano ao indivíduo, tarefa que não nos é dada biologicamente, mas, sim, conquistada pelo processo relacional de diálogo indireto e também direto entre as riquezas produzidas pelas gerações anteriores e as possibilidades ofertadas pela realidade histórica contemporânea.

Por isso, educar-se sistematicamente é movimentar a roda tridimensional da história, que nos coloca em contato com o presente, o passado e o próprio futuro. Exatamente neste sentido a educação representa a possibilidade de materialização do novo e do inédito, que apenas se torna desejo corpóreo quando utilizamos o passado como forma de intervir no presente e projetar o futuro. Em vista disso, é importante ressaltar que quando estamos falando em educação escolar, consideramos como centro das relações desenvolvidas neste ambiente a mediação que professores e alunos estabelecem com o conhecimento objetivado historicamente pela prática social humana, como aponta Duarte (1993), e não as relações dialógicas que mantêm entre eles. Mas, qual o vínculo desempenhado por este apontamento em relação ao campo artístico? A resposta a essa questão consiste em considerarmos a arte como portadora do desenvolvimento ontológico das mais elevadas faculdade humanas, portanto, fonte de fruição, apropriação, objetivação, manifestação, criação e organização cultural. Considerando o objetivo e o próprio objeto educação sistemática sob esta perspectiva parece-nos cristalina a existência de certa relação com a esfera da arte, principalmente ao entendermos, conforme aponta Lukács (1982, p.12), que

O comportamento cotidiano do homem é ao mesmo tempo começo e fim de toda atividade humana. Se representamos a cotidianidade como um grande rio, poder-se-á dizer que dele se desprendem, sob formas superiores de recepção e reprodução da realidade, a ciência e a arte (acrescentemos a educação escolar), que se diferenciam, se constituem de acordo com suas finalidades específicas, alcançam sua forma nessa especificidade - que nasce das necessidades da vida social - para logo, em consequência de seus efeitos, de sua influência na vida dos homens, desembocar de novo na corrente da vida cotidiana. Esta se enriquece, pois constantemente com os supremos resultados do espírito humano, assimila-os à suas cotidianas necessidades práticas e assim dá logo lugar, como questões e como exigências, a novas ramificações das formas superiores de objetivação.

A estética está inevitavelmente atrelada à percepção social através dos sentidos. Grosso modo, é uma forma de se refletir a realidade pelo sensível humanizado, por isso, quando o artista pinta uma criança ele está representando toda a concepção que possui sobre o que é ser criança na sociedade, ou seja, transmite uma linguagem de sua época e de seu tempo. Sua criança pintada, tracejada ou descrita não se define apenas pela estatura, roupas, etc., mas, sim, mediante a forma como se comporta em relação à sociedade e esta em relação a ela, e é justamente a intersecção destes elementos que possibilita a transformação da obra de arte em objeto de reflexão e compreensão da realidade. A arte, muito mais do

que uma atitude contemplativa perante a realidade, engendra uma reação estética que, apesar de imanente, é transcendente quanto ao seu sentido vital, posto que permite a transformação subjetiva da pessoa que adentra na totalidade do gozo estético. Por isso, nas palavras de Konder (1989, p.69) “[...] a arte, em geral, estaria fortalecendo em nós a convicção subterrânea de que a nossa sensibilidade é capaz de enfrentar novos desafios, novas tarefas, com isso, estaria contribuindo para o fortalecimento da nossa autoconfiança”.

Para Lukács (1982, 2004) a gênese da arte deve ser explicada a partir da necessidade de viver em um mundo real e objetivo e não em relação a um processo de fuga, devaneio ou esquiva da realidade. Adentrar a esfera do estético também o é se inserir nas raízes mais profundas da vida cotidiana, pois quanto mais nos afastamos desta esfera inequivocamente sentimos a necessidade de a ela retornar, esse é o sentido da obra de arte. Nesses termos, para Lukács (1965) a arte é como uma ponte que nos permite visualizar a realidade de forma intrincada e, por isso mesmo, permite a edificação de melhores estratégias para superar seu estado atual, baseado na exploração, e na desumanização contínua e ininterrupta do gênero humano. Logo, para Lukács (1982, p.287) *“el rasgo filosóficamente más esencial de la posición estética y de la necesidad social que le da vida es la intensificación simultánea de la subjetividad y la objetividad por encima del nivel de la cotidianidad”*.

E isto apenas se fará prática social quando a arte conseguir fazer com que seus indivíduos recriem o sentido de sua própria existência, mediante a apropriação daquilo que de mais importante foi produzido na história, engendrando aquilo que Lukács (1982, p.273) denomina de memória da humanidade, definida como

el ‘re-cuerdo’, a citar, la forma de interiorización en la cual y por la cual el individuo humano -y la humanidad en él- puede apropiarse el pasado y el presente como obra propia, como el destino que le compete. El ‘re-cuerdo’ evoca una realidad objetiva, pero tal que se encuentra penetrada de actividad humana en todas sus fibras, y en todos cuyos objetos el entendimiento humano, el sentimiento humano, han invertido lo mejor que tienen y se han enriquecido al mismo tiempo internamente en ese proceso del dar y el hacer

Destarte, apesar das inúmeras diferenças características de cada campo em particular, tanto a arte como a educação visam em sua gênese a formação do homem omnilateral (homem inteiramente em termos lukácsianos), sabedor das amarras que o prendem à sociedade, mas também das formas como esta situação pode ser superada. Arte e educação nos colocam em contato não apenas com o imediato e casual, mas com toda a história da humanidade, revelando seu caráter universalista e libertário. Em vista disso, a categoria basilar que permite o estabelecimento de uma relação ontológica entre a arte e a educação escolar é a de mediação, cujo princípio dialético permite que o imediato (o cotidiano) seja superado pelo mediato (o objeto da arte e da educação, a citar: o saber acumulado) e a ele volte, porém, com uma nova compreensão de seus processos constituintes. É apenas nesse sentido que a arte e a educação, apesar de representarem o espaço do para além do cotidiano, demarcam também o território de volta a essa realidade, porém, sob perspectivas emancipatórias.

Coerentemente, cometem um equívoco capital as abordagens positivistas e construtivistas quando destacam o papel do professor com o de facilitador das aprendizagens, pois a atividade docente e também a arte complexificam a estrutura da vida cotidiana, na medida em que estabelecem abstrações de alta complexidade, todavia, é exatamente esse processo que permite ao aprendiz voltar ao concreto e entender suas especificidades históricas. Devido aos mesmos pressupostos, as referidas abordagens cometem

similar equívoco ao enfatizar a necessidade urgente e irrefletida de autonomia aos aprendizes. Neste momento faz-se importante reavivar Gramsci (1999), que entendeu como poucos a complexa relação entre autonomia e aprendizagem, destacando que o aprendiz nunca é livre e que o caminho da anomia para a autonomia passa necessariamente pela heteronomia, ou seja, não existe liberdade e autonomia sem a apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade, processo esse que se realiza por constantes mediações, as quais nos tiram do lugar comum elevando-nos para outras relações epistemológicas com o conhecimento. Passemos agora a descrever a arte em Lukács.

3. Os caminhos de Lukács até a arte e seus principais conceitos

Não é tarefa fácil demarcar a cronologia de um autor complexo e multifacetado como Lukács. Seus apontamentos teóricos adentram em vastos campos epistemológicos, muitos dos quais em situação de contradição dialética, tais como a filosofia idealista de Hegel e o materialismo histórico de Marx. Todavia, isso não significa que Lukács tenha sido adepto da mestiçagem entre diferentes campos de conhecimento (fenômeno característico das correntes pós-modernas), mas, sim, que, como bem pontua em sua *Estética* (1982), parta do pressuposto de que a apropriação da mais alta filosofia idealista, representada por Hegel, é um passo fundamental na construção do materialismo-histórico enquanto superação de todas as filosofias já existentes na humanidade, e é exatamente esse movimento de superação dialética que levará Lukács a analisar o campo da arte.

O estudo da arte como parte orgânica de determinado sistema filosófico é encontrado desde Hegel (1964), o qual destaca o fato de a arte e a ciência buscarem o mesmo caminho final, a citar: a verdade. Para Hegel (1964) a arte é a manifestação sensível do espírito, sendo que este aparecer sensível não se confunde com outras formas de reflexo da realidade, posto que não se identifica com a realidade impressa nas cercanias da vida cotidiana. Enquanto o cotidiano obnubila a essência dos fenômenos, a arte tem a função de resgatá-la, fornecendo, conseqüentemente, um nível de compreensão da realidade apurado e cognoscitivo. Todavia, duas problemáticas postas por Hegel (1964) angustiavam Lukács (1982) na análise que fazia de suas contribuições sobre a arte, quais sejam: 1) o fato de a obra de arte ser encarada como produto de indivíduos excepcionais, portanto, inalcançável para a maioria da humanidade, e 2) a consideração da arte como um fenômeno totalmente descolado da vida cotidiana, cujo produto sensível, a catarse², apenas se “materializa” mediante a abstração da concreticidade em que estamos subsumidos.

Discordando frontalmente dessa posição hegeliana, embora a utilize como ponto de superação dialética, Lukács (1982), já influenciado pela leitura dos Manuscritos de Marx (e possivelmente também pela leitura de *Tratado sobre a Arte Cristã e Sobre os Românticos*, escritos de Marx perdidos de sua biografia impressa (FREDERICO, 2005), arquiteta sua posição ontológica no que tange ao fenômeno artístico, considerando-o como uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar após as batalhas éticas e epistemológicas travadas entre o ser e o dever ser, cujo produto eleva a consciência

² Para Tertulian (1999, p.138), “[...] a catarse é um conceito chave na estética e na ética de Lukács: é a realização do equilíbrio por intermédio de um puro movimento imanente (pela dialética interna dos afetos e das paixões), sem nenhum apelo à transcendência”. Este comentário nos possibilita entender o fato de Lukács (1972, p.500), considerar a catarse como “[...] um momento constante e significativo da vida social, por isso, seu reflexo tem que ser forçosamente um motivo sempre recolhido pela conformação estética e, ademais, um elemento já presente entre as forças formadoras da reconfiguração estética da realidade. Assim, toda arte, todo efeito artístico, contém uma evocação do núcleo vital humano - o que formula a cada receptor a pergunta goethiana de se ele é núcleo ou casca - e ao mesmo tempo, inseparavelmente dela, uma crítica da vida.

sensível na humanidade. Logo, a elevação epistêmica que a arte realiza em relação às esferas cotidianas não pode ser interpretada como uma fuga da realidade, mas justamente o contrário, pois a saída do cotidiano é que permite ao homem visualizá-lo com novos olhos, eivados pela possibilidade de penetrar no complexo sistema de alienação erigido pela sociedade capitalista, fato este que demarca a originalidade e o caráter profícuo de uma concepção estética fundada em referenciais marxistas.

Essa concepção é, de acordo com Vásquez (1983), aquela que no campo marxista alcançou seu mais alto grau de desenvolvimento, posto que entende a arte como forma específica de conhecimento, conhecimento este distinto daquele obtido através da ciência, embora tanto a arte como a ciência sejam, nas palavras de Lukács (1968, p.22), produto do *“ser social, de las necesidades nacidas de él, de la adaptación del hombre a su entorno, del crecimiento de sus capacidades en intersección con la necesidad de estar a la altura de tareas nuevas cada vez”*. Desde então, torna-se notória as distinções realizadas por Lukács (1982) entre a arte, reflexo antropomórfico da realidade, e a ciência, seu inverso reflexivo. Esta oposição é dialeticamente apreendida por Tertulian (2008, p.62-87-106), para quem

[...] a ciência seria, por definição, um reflexo desantropomorfizante da realidade (tendente a um coeficiente elevado de objetividade e ao desaparecimento de todo traço de antropomorfismo em seus resultados), enquanto a arte se singulariza na constelação do espírito humano, por sua função de reflexo antropomorfizante da existência. [...] Enquanto na ciência todas as relações reais aparecem sob uma forma conceitual, abstratamente racional, na arte elas aparecem através de uma representação sensível, imediatamente evocadora. [...] Os caminhos são diferentes, mas tanto o reflexo científico quanto o reflexo artístico encontram o ponto de partida nas mesmas contradições da realidade social. A superação tanto do singular quanto do universal na particularidade, reflete o caráter ativo e criativo do sujeito na luta contra as formas de alienação vigentes e expressa os mais profundos, mais secretos e os mais dificilmente acessíveis movimentos da subjetividade, as ‘sínteses’ afetivas e intelectuais feitas pela “consciência de si” que transcendem uma experiência empírica.

Outra questão abordada por Lúkacs (1972) diz respeito à crítica radical que erigiu em direção as filosofias tidas por ele como idealistas, principalmente àquelas derivadas dos estudos de Kant, os quais entendiam a arte como campo de ação apenas de indivíduos excepcionais, dotados de algum talento sobrenatural. De acordo com Lukács (1968) essa visão é característica daquela que atende aos anseios das classes dominantes, pois, normalmente, são esses os considerados talentosos, logo, torna-se de fundamental importância desmistificar essa suposta concepção filosófica. Para tanto, Lukács (1982) considera a arte como a manifestação subjetiva em um produto objetivado, é a síntese do social sob uma forma orgânica de individualidade, ou seja, o fenômeno artístico e sua produção em si abrangem uma complexa relação entre o social e o individual, relação esta que pode se dar a qualquer indivíduo, desde que ele interprete a vida cotidiana como um espaço não de conformação à realidade, mas, sim, como esfera da existência do ser em forma de devir.

Em virtude destes elementos, Lukács (1968) ressalta que a obra de arte não pode ter sua existência consubstanciada apenas a partir da experiência vivida por seu autor. O caráter paradoxal, mas concomitantemente fascinante, da arte, reside justamente no fato de ela corporificar uma aproximação e distanciamento simultâneo da realidade cotidiana, é o coletivo e o individual em tensão constante, o imanente (característico de todo fenômeno artístico) e o transcendente em estado de quase concomitância, na medida em que “a Estética deve ser imanente, mas sua forma transcendental” (LUKÁCS, 1968, p. 78).

Por isso, a obra de arte não deixa de representar a eternização móvel de um determinado momento da história, que, nas palavras de Lukács (1968, p.220) “sai do tempo para a ele retornar posteriormente, arrancando, assim, um instante do fluxo temporal lhe conferindo a perenidade do tempo”. Em outras palavras, (ibid, p.132) a arte precede da “perplexidade e do dilaceramento do sujeito contemplador em um mundo no qual as coisas são completamente heterogêneas entre si; no qual há apenas equilíbrios reflexivos, práticos e abstratos, entre o desejo de unidade e ordem e o mundo que pede uma explicação”

Destarte, contra uma suposta neutralidade das obras artísticas, Lukács (1982) introduziu a historicidade no fenômeno arte em si, na medida em que a considerava um posicionamento político, cultural, social e partidário, desde que este último não seja entendido no sentido de adesão a determinado viés ideológico. Para Lukács (1968), o partidarismo da arte está intimamente relacionado com o realismo, que nada mais é do que a representação sensível fidedigna e verídica dos fatos sociais. Chamamos essa arte de realista, pois, considerando e partindo da existência de uma realidade objetiva, constrói com ela “uma nova realidade que nos fornece verdades sobre a realidade do homem concreto que vive numa determinada sociedade, em certas relações históricas e que, no marco delas, trabalha, luta, sofre e sonha” (VÁZQUEZ, 1983, p.28).

Este reflexo imanente e realista da obra de arte não é mera cópia da realidade, mas, sim, uma interpretação desta a partir de seus principais condicionantes, ou seja, é cópia consciente e humanizadora da realidade. Por conseguinte, a construção de uma estética histórica e realista possui como pilar de sustentação a projeção formativa de um homem novo, liberto das amarras da vida cotidiana e das relações degradantes geradas nesta esfera. Destarte, quando Lukács (1982) destaca a importância do fenômeno estético, sua preocupação está direcionada à elevação do gênero humano às formas mais desenvolvidas, representando um enriquecimento ontológico de toda a humanidade, já que, nas palavras de Fischer (1981, p.13), “[...] nesse percurso estético, o homem anseia por unir na arte o seu EU limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade”. Em suma, trata-se de uma preocupação também e, sobretudo, educacional.

4. Considerações Finais

Esperamos que estas breves palavras tenham servido como incentivo à utilização comprometida e crítica da arte nas escolas, no sentido de que ela representa a memória da humanidade. Com isso, objetivamos tecer relações entre a arte e a educação, mas também, fundamentalmente, entre professores e alunos, cujo nexo mediativo se dá pela apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade. É o conhecimento o centro dos diálogos escolares, não é nem o aluno, tampouco o professor, sendo esta uma noção que precisamos recuperar urgentemente. Claro que estamos longe de esgotar as problemáticas referentes a esta questão, mas destacamos que não tentar significa corroborar com o imobilismo e o atual estado de coisas, certamente desfavorável para a humanização da grande maioria de nossa população. Talvez a arte possa contribuir à consecução desse objetivo, é o que esperamos.

Referências Bibliográficas

- DUARTE, Newton. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- FREDERICO, Celso. (2005). "A arte em Marx: um estudo sobre Os manuscritos econômico-filosóficos". *Revista Novos Rumos*, ano 20, nº 42.
- FISCHER, Ernst. (1981). *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GRAMSCI, Antonio. (1999) *Cadernos do Cárcere: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1.
- HEGEL, Georg. (1964). *Estética*. Orlando Vitorino (Trad.). 2 ed. Lisboa: Guimaráes.
- KONDER, Leandro. (1989). *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Campos.
- LUKÁCS, Gyorg. (1965). *Prolegômenos a uma estética marxista*. Grijalbo: México.
- LUKÁCS, Gyorg. (1981). *Existencialismo ou marxismo?* São Paulo, Editora Senzala Ltda.
- LUKÁCS, Gyorg. (1982). *Estética I. La peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo.
- LUKÁCS, Gyorg. (1989). *Sociología de la Literatura*. Barcelona: Península.
- LUKÁCS, Gyorg. (2004). *Ontología del Ser Social: el trabajo*. Argentina: Herramienta.
- MARX, Karl. (1971). *O capital. Crítica da economia política*. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARX, Karl. (1989). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- TERTULIAN, Nicolas. (1999). Grande Projeto da Ética. In: *Ensaio Ad Hominem*, n. 1, tomo 1: Marxismo, São Paulo, *Estudos e Edições Ad Hominem*, p. 125- 138.
- TERTULIAN, Nicolas. (2008). *Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético*. São Paulo: UNESP.
- VÁZQUEZ, Adolfo, S. (1983) *Las ideas estéticas de Marx*. Grijalbo: Mexico.