

Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música

Sonia Tereza da Silva Ribeiro

Resumo: Pretendendo organizar uma delimitação da temática da cultura relacionada com o conhecimento curricular, fundamentada em considerações centrais da análise crítica e sociológica do currículo, o presente artigo fará uma exposição em torno da abordagem da cultura, sublinhando o pensamento crítico como um componente de articulação destas relações. Os exames destas temáticas justificam-se como consubstanciais ao contexto das construções curriculares dos Cursos de Música, possibilitando reflexões sobre as relações existentes entre conhecimento curricular e as práticas culturais da sociedade. Inicialmente, o artigo desenvolverá considerações acerca da cultura como representação das experiências vividas socialmente pelas pessoas em um determinado tempo e espaço históricos. Em seguida, examinará a condição de o currículo estar inserido em perspectivas sociais e culturais. Na seqüência, refletirá sobre a relação da dimensão crítica e cultural do currículo como importante subsídio para a formação do professor-pesquisador em música. Concluirá mostrando a necessidade da existência de um movimento consciente da comunidade acadêmica pela produção curricular, na área de música, em bases críticas, sociais e culturais.

1. Introdução

Embora não seja proposição deste artigo desenvolver uma discussão aprofundada acerca da relação crítica entre o currículo de música e o processo de formação do significado de cultura, no âmbito dos acontecimentos históricos de uma dada sociedade, torna-se importante delimitar a temática, para introduzir o campo de uma teoria da cultura, sustentada em uma fundamentação crítica. Esta delimi-

tação consistirá em uma contribuição para a busca do significado da teorização crítica na esfera da cultura, sobre a qual se desenvolve o processo educativo e o contexto da produção do currículo para os Cursos de Música.

Parte-se da abordagem de uma construção conceitual de cultura vinculada às representações das experiências vividas

pelos indivíduos em uma sociedade, sublinhando que, ao longo de sua formação, o homem foi produzindo a sua própria capacidade para sobreviver à realidade social. Enquanto ser biológico, as transformações ocorridas no seu organismo lhe permitiram acumular, na consciência comunitária, atos que, graças à hereditariedade social destes conhecimentos adquiridos, propiciaram favoráveis re-

sultados, que foram recolhidos, conservados e transmitidos de uma geração à outra. Desse modo, observa-se que o processo de produção do próprio homem é resultante desta complexidade crescente de operações, realizadas por ele com a finalidade de responder às questões da vida real.

A perspectiva dialética de se compreender esta relação entre o avanço biológico e a produção cultural do ser humano foi desenvolvida por Geertz, que demonstrou que a formação cultural preexistiu ao homem. Na visão do autor, a cultura foi um ingrediente essencial na produção da existência humana e, neste aspecto, tanto as idéias, quanto os valores, os atos, as emoções e o próprio sistema nervoso tornam-se produtos culturais (Geertz, 1989).

Diante destas noções, tendo em vista que o ser humano se revela enquanto indivíduo incompleto por estar em constante processo de construção, pode-se compreender que a cultura tende a modelar ou influenciar os indivíduos, enquanto espécie humana. Estes estudos fazem parte de uma interpretação polissêmica acerca da questão da cultura, apreendida de forma dialética e interpretativa, com o intuito de sublinhar que a cultura não foi acrescentada ao homem, pois ela se faz a própria substância para humanizar o ser humano. Em outras palavras, se não fosse a cultura ou formas particulares de cultura, os homens seriam como "monstros imprevisíveis", com muito poucos instintos úteis e com menos sentimentos reconhecíveis (Geertz, 1989).

Nesta mesma visão, Whitaker mostra que Geertz bus-

cou um conceito de cultura mais preocupado com o problema do significado dialético de cultura, para entendê-lo no contexto da ação humana. A autora afirma também que "em Geertz a cultura é condição da humanização do homem", e que esta consideração possibilita um encontro com as análises de Paulo Freire, que, ao entender o homem como um "animal inconcluso", proporciona um tipo de educação capaz de desenvolvê-lo através da sua própria cultura (Whitaker, 1982, p. 12).

Em virtude do exposto e com vistas a destacar o que este artigo está entendendo enquanto cultura, registra-se a concepção de Freire como sendo uma representação de "experiências vividas", dentro de relações desiguais e dialéticas que os grupos estabelecem em uma determinada sociedade, num dado momento histórico. Para o pensador brasileiro, a cultura liga-se à dinâmica de poder e produz "assimetrias" na capacidade de os indivíduos e os grupos se diferirem e realizarem suas metas. Também a cultura relaciona-se a um espaço de conflitos e contradições da sociedade e, por este motivo, o autor não adota o significado da sua existência dentro de um sentido "homogêneo". Pelo contrário, para ele, o que existem são culturas "dominantes e subordinadas", capazes de expressar diversificados interesses e operar a partir de espaços e de poder diferentes e desiguais (Freire, 1986).

A introdução destas análises sugerem uma articulação com a área do conhecimento curricular em música, pois, ao se compreender que os princípios pedagógicos nascem no contexto social do campo das práticas

culturais, também o processo de produção do currículo é culturalmente construído. Tais estudos tornam-se relevantes sobretudo por demonstrar uma real preocupação do autor citado em estabelecer e interpretar as relações existentes entre a área educacional e as questões da cultura e da sociedade.

O exame destas noções significa, entre outras considerações, uma ruptura da condição do processo educativo-musical como algo desinteressado das considerações políticas da sociedade. Em consequência, a questão do conhecimento curricular em música também passa a se envolver em caracterizações políticas e ideológicas, diante do contexto das práticas musicais e de ensino de música, na esfera da produção do conhecimento musical.

Com o propósito de abordar importantes reflexões desta natureza no contexto da Educação Musical, a seguir serão tratadas algumas dentre as principais considerações acerca de uma teorização crítica do currículo, relacionada com a questão da cultura.

2. A inserção do currículo em perspectivas sociais e culturais.

Apple (1979) mostrou que, pioneiramente, as reflexões de uma teorização do currículo foram pensadas por Emile Durkheim (1990) e Karl Mannheim (1986), depois por Raymond Williams (1974) e, nas décadas de 1960 e 1970, por Pierre Bourdieu (1977) e Basil Bernstein (1971). Citou também Shulman (1987) e o seu trabalho ligado ao conteúdo, como sendo a base do conhecimento exigido para o ensino.¹

¹ O surgimento destes estudos pode ser encontrado em literatura especializada, como Cremin (1975); Seguel (1966); Franklin (1974); Pinar & Grumet (1981) e outros. Segundo Apple (1979), os estudos acima referidos possuem enfoque teórico fundamentado principalmente no conteúdo do currículo ou na relação existente entre os conteúdos das matérias. Todavia, a questão das relações que existem dentro do conteúdo das matérias continuou inexplorada e sem teoria.

As ponderações feitas por Apple apresentaram importância teórica localizada no terreno da análise das relações "internas" do currículo, mais precisamente no âmbito da sua forma. Para o autor, os estudos sobre estas relações levaram à compreensão da existência de diversificadas razões metodológicas para não tomar como certa a "neutralidade" do conhecimento curricular, afirmando com segurança que "interesses sociais" são inseridos na própria forma de conhecimento (Apple 1979, p. 17).

A partir de então, as preocupações com adoções de procedimentos científicos para planejar, controlar currículos e avaliações bem como super valorizar a implementação da pesquisa educacional quantitativa, enquanto melhor caminho para a produção do conhecimento, deslocaram-se para uma outra orientação, favorecendo a argumentação, a investigação e a compreensão de diferentes pontos de vista, vinculados à área do currículo como um campo socialmente construído.

Os desdobramentos teóricos e práticos destas questões levaram a concluir que esta corrente pedagógica, assentada em bases socioculturais e articulada à elaboração de uma teorização crítica do currículo no contexto da realidade, adquiriu intenso desenvolvimento a partir da sua inscrição no currículo de formação de professores. Por conseguinte, a caracterização deste campo de proposições gerou o estudo do currículo institucional mais aproximado da área da Sociologia do Conhecimento.

Diante das razões anteriormente analisadas, Moreira (1995) considerou não ser mais possível conceber uma total ino-

cência acerca do significado do conhecimento curricular, preocupado tão somente com o caráter de ordem e transmissão do conhecimento pelas instituições. O autor destacou que a concepção do currículo passou, então, a adquirir uma característica de área de problematizações e contestações, sendo visto dentro da produção de "relações de poder" no interior da escola e, sobretudo, entendido no conjunto político, histórico, educacional e ideológico da realidade cultural.

De semelhante forma, os exames do campo da construção do conhecimento curricular em música passam a ficar situados no âmbito da realidade histórica e cultural do processo educativo-musical, frente à caracterização da construção do currículo no contexto da realidade social.

Em presença destas considerações, a dimensão social do entendimento do processo da educação foi de fundamental importância para o estudo da produção do currículo, sendo que os princípios que inicialmente nortearam uma teorização crítica do currículo permanecem no contexto de uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, dentre outras.

Concluindo, pode-se afirmar que a emergência desta área de caráter social da produção curricular conseguiu evidenciar a inserção do currículo em perspectivas culturais, também para a área de música. Nesta ótica, vislumbra-se a construção de um significado teórico e simbólico, no campo das abordagens da organização curricular, para o processo de elaboração de currículos em música, no âmbito da produção do conhecimento educativo-musical.

Seguindo estes estudos, a temática da produção e da ação do currículo provocou desdobramentos teóricos, metodológicos e práticos, em diversificados campos culturais e políticos do processo educacional. Dando prosseguimento a estas observações, parte-se para uma breve reflexão sobre estas análises.

3. A dimensão crítica do currículo e a formação do professor-pesquisador em Música.

A seção anterior mostrou a inserção do currículo em fundamentos socioculturais, revelando-o desprovido de ingenuidade e de neutralidade, destacando que a produção curricular na esfera do processo da educação musical também precisa estar atenta às características sociais e culturais desta realidade.

Em virtude do que foi exposto, torna-se essencial destacar a dimensão crítica, enquanto princípio teórico e prático capaz de fundamentar a perspectiva social do currículo, conforme os estudos desenvolvidos por Henry Giroux (1997).

O autor apresenta suas análises, mencionando que a questão fundamental do debate da nova perspectiva do currículo se localiza na discussão de que a área curricular ainda está padronizada segundo o "modelo das ciências naturais". Em outros termos, mostra que o estudo do campo curricular ainda se encontra em um "estado de paralisia", muitas vezes incapacitado de desenvolver intenções emancipadoras. Giroux chama a atenção para o fato de que a investigação e a pesquisa características do campo têm sido "modeladas segundo suposições extraídas de um modelo de

ciência e relações sociais intimamente ligadas aos princípios da previsão e controle” (Giroux, 1997, p. 44).

Entretanto, para o autor, a nova perspectiva social do currículo estabelece que as suposições básicas sobre os princípios do currículo, as quais se encontram embutidas no paradigma do currículo tradicional, devem ter uma “análise crítica” como base de qualquer entendimento. Segundo esta compreensão, somente um pensamento reflexivo torna-se capaz de desmascarar a ideologia, conscientizar o docente acerca do ensino, enquanto processo de descoberta, e da pesquisa, enquanto procedimento crítico de investigação, que evita a reprodução do conhecimento “acumulativo”. Esta dimensão crítica da área curricular também leva a enxergar o currículo tradicional como uma situação limite, a ser superada no desenvolvimento de novas orientações e maneiras de se pensar, falar e produzir o currículo.

Importante destacar que os críticos desta dimensão social do currículo, ao mudarem a localização do debate para outro nível de questionamento, cujas questões se remeteram ao campo da produção, distribuição e avaliação dos conhecimentos, diretamente relacionados com questões de controle, dominação, ideologia e realidade cultural, possibilitaram novos caminhos para a produção curricular. Portanto, a reflexão desta esfera social do currículo justifica-se enquanto consubstancial aos Cursos de Música, dado o caráter de ligação destas ponderações com o universo pedagógico-musical.

Dado este modo de entender, o conhecimento

curricular, as análises da perspectiva social e cultural da construção dos currículos em música tendem a se ampliar para outros relacionamentos, produzidos no cerne do processo pedagógico-musical.

Para o campo musical, o currículo deverá estar entretido com os diferentes entendimentos sobre o significado de música veiculado pela instituição; mediatizado com as diversificadas experiências da sala de aula; relacionado com várias categorias acadêmicas, como inteligência, fracasso, talento musical e outras. Conseqüentemente e de maneira dialética, o conhecimento curricular em música passará a ser elaborado envolto com a construção do processo de ensino-aprendizagem em música, levando em consideração os procedimentos metodológicos, as técnicas didático-musicais, os jogos, a criatividade, a performance, o mercado de trabalho, entre outras especificações, as quais são socialmente construídas e levam consigo o peso de interesses e normas específicas.

A abordagem teórica desta maneira de enxergar o conhecimento curricular passou a exigir uma nova prática, frente à forma de se entender o currículo como fundamentado no processo de uma construção social. A par destas análises, Giroux menciona que:

“Os modelos curriculares devem dirigir-se às experiências pessoais concretas de grupos e populações culturais específicas. Os educadores curriculares devem ser capazes de reconhecer a relevância e importância da aceitação e utilização de múltiplas linguagens e formas de capital cultural, sistemas de significado, gostos, maneiras de ver o mundo, estilo e assim por diante. Ao mesmo tempo, os educadores devem reconhecer que o apelo por pluralismo cultural é va-

zio a menos que se reconheça que o relacionamento entre diferentes grupos culturais é mediado através do sistema cultural dominante.” (Giroux, 1997, p. 50-51)

O pensamento do autor determina, entre outras questões, que um modelo de currículo deverá estar vinculado ao cotidiano da sala de aula e às experiências dos sujeitos no interior do processo da produção, do desenvolvimento e da transmissão do mesmo. Identifica, ainda, o âmbito da diversidade cultural e a capacidade do docente para entendê-la, em suas “múltiplas linguagens”, dentro do processo. Sublinha a necessidade do reconhecimento das práticas culturais, relacionadas à realidade como um todo.

Segundo o pensamento de Giroux (1997), este nível de questionamento, direcionado para a produção curricular, pressupõe a criação de condições coletivas e concretas na prática curricular, que propiciem o fortalecimento da visão dos professores como “intelectuais transformadores”. Ante esta ótica, o autor defende a função do professor como um intelectual capaz de promover a discussão das condições necessárias para a transformação social, visando sua atuação como sujeito crítico, criativo e autônomo. O autor discute também a postura consciente do professor acerca das questões que envolvem a vida social, política, econômica, educacional e cultural, onde ele sonha, vive e trabalha.

O docente da área de música, ao abordar o contexto do significado consciente de uma atitude crítica, poderá esforçar-se para tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, além de preocupar-se em formular um projeto didático-musical voltado para

os interesses dos alunos, a fim de refletir sobre suas ações e suas práticas musicais e culturais.

Acrescentando-se a esta nova função social do professor, como "intelectual transformador", uma outra, na dimensão acadêmica do "pesquisar-em-ação", emerge uma imagem de que o "professor-formador" seja também um "professor-pesquisador". Nesta perspectiva, a pesquisa em música constitui-se como um instrumento de interrogações acerca da própria prática musical e acadêmica, bem como dos próprios conceitos de ensino e currículo de música. O universo de argumentações, peculiar da postura investigativa do campo da pesquisa, proporcionará à área uma visão emancipadora e crítica do fazer musical e, sobretudo, subsídios para as construções e reconstruções curriculares.

Em suma, estas considerações objetivaram-se e caminharam na direção de uma contribuição para a formação de uma inter-relação contínua e permanente entre os professores de música e a realidade sociocultural, vislumbrando o propósito de avançar no campo das produções do "ensino-pesquisa" e no significado das emancipações da produção do currículo para a área musical.

4. Considerações Conclusivas

A inexistência de um sentido homogêneo para a cultura e, por conseguinte, a necessidade de pensar os currículos de música em abordagens críticas e sociais levaram a uma busca de considerações acerca da relação entre cultura e conhecimento curricular em música.

Tais considerações foram

remetidas tanto às necessidades de constantes avaliações e reavaliações no campo das questões curriculares dos Cursos de Música, quanto em estudos acerca das temáticas sedimentadas na perspectiva social, cultural e crítica do processo de construção do conhecimento em música.

Em virtude das seções anteriores, pode-se concluir que a maneira particular de enxergar um currículo, no contexto coletivo e cultural, não é algo dado, precisando estar em constantes buscas de significados teóricos, práticos, simbólicos e metodológicos. Por outro lado, entendeu-se que a cultura não é simplesmente uma imposição que prende as pessoas a um relacionamento imaginário com o mundo real, pois trata-se de uma forma de experiência ativamente construída e vivida, em conexão com as formas nas quais a "ideologia" e o "poder" se encontram no mundo social.

Observou-se que a cultura pode ser entendida sob um olhar ligado às representações simbólicas e concretas da vivência, entre as relações dialéticas e desiguais que os grupos sociais estabelecem em um determinado momento histórico, dentro e fora da sala de aula. Desta maneira, a cultura e o currículo localizaram-se em um espaço de conflitos e contradições, sendo de fundamental importância sedimentar a construção do pensamento crítico, como um elemento capaz de desmascarar a ideologia e entender a abordagem cultural do processo educativo.

Os autores estudados colaboraram para a compreensão de que, no método crítico da proposta de elaboração do currículo, não cabe uma padronização

rígida de modelos, nem a imposição de idéias, e sim a interrogação, a criação, a investigação, a vivência e a experiência vivida na comunidade social. Entendeu-se que, no campo das reconstruções curriculares em música, as decisões quanto à seleção de conteúdos, forma e outras decisões políticas e pedagógicas precisam contar com um processo participativo, considerando as práticas culturais e musicais da realidade social.

Em especial, o pensamento de Giroux, eminente teórico da sociologia do currículo, teve a intenção de mostrar que o currículo, como forma de "política cultural", e a visão do professor como pesquisador poderão ampliar as possibilidades de entendimento das relações entre as instituições, o currículo, os professores e a sociedade.

Finalmente, torna-se importante destacar que este artigo demonstra a necessidade de uma discussão do contexto aqui examinado, a fim de se compreender algumas questões ligadas aos argumentos dos elementos-chaves da perspectiva social do currículo, relacionados ao campo do conhecimento curricular em música. Nesta dimensão é que se sugere o encaminhamento de estudos que tenham por objetivo reformar os currículos de música, pensando e refletindo acerca das abordagens introduzidas neste trabalho.

Para terminar, torna-se importante efetivar a existência de um movimento consciente da comunidade acadêmica para o debate da produção curricular em música, em bases sociais e multiculturais, de pensamento crítico e reflexivo. Em virtude disto, possibilitar a proposição de um currículo como forma de

“política cultural”, onde a formação docente vislumbra o “professor-pesquisador” na área de música. Conseqüentemente,

pensar as reconstruções curriculares sob estes aspectos, sublinhando que as mesmas tendem a ser uma proposta de

projeto fundamentado em mudanças acerca do próprio modo de vida da nossa realidade cultural.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. *Ideology and curriculum*. Boston, Routledge/Kegan Paul, 1979.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- BERNSTEIN, B. *On The classifications and framing of educational knowledge*. In: YOUNG, M.F.D, 1971.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage, 1977.
- BRASIL. *Legislação brasileira do ensino de 2º grau* (Coletânea dos atos federais). Brasília, DEM, 1978.
- COSTA, Belarmino César G. da. *Teoria crítica e educação – a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- CREMIN, L. Curriculum Making in the United States. In: Pinar, W (ed) *Curriculum Theorizing: the reconceptualists*. Berkeley, McCutchan, 1975.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, Autores Associados, 1997.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1990.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993
- FRANKLIN, B. M. *The curriculum field and the problem of social control, 1918-1938: a study in critical theory*. (Tese de Doutorado) Universidade de Winsconsin, 1974.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação (Diálogos)* Vol. 1. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, L. C. Em direção a uma Política para a Formação de Professores. *Em Aberto*, Ano 12, n.º 54, p. 3-22, 1992.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar. 1989.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- HELLER, A *O Cotidiano e a História*. 3ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- HENTSCHKE, Liane. A Teoria Espiral de Swanwick como Fundamentação para uma Proposta Curricular. *Anais do 5º Encontro Anual da ABEM*. Londrina, p. 171-185, 1996.
- IANNI, Otávio. *Teoria da globalização*. 39ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.
- KELLY, Albert Victor. *O Currículo – teoria e prática*. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981.
- MANNHEIM, Karl. *Ideology and Utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. Londres, Routledge/ Kegan Paul, 1972.
- _____. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- MATEIRO, Teresa de A. Novo. Análise comparativa de quatro propostas curriculares de Educação Musical. In: OLIVEIRA, A. et alli. *Música: pesquisa e conhecimento*. Porto Alegre, NEA, p. 113-127, 1996.
- McLAREN, Peter; Giroux, H. A. Por uma pedagogia crítica da representação. In: MOREIRA e SILVA (orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA e SILVA (orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Alda. Currículo ALLI para o Ensino da Música na Escola de 1º grau. *Anais do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, p. 22-27, 1995.

- PEDRA, José A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, Papirus, 1997.
- PINAR, W.; GRUMET, M. Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies. In: LAWN, M. e BARTON, L. (eds). *Rethinking Curriculum Studies: a radical approach*. Londres: Croom Helm, 1981
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: MOREIRA e SILVA (orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e currículo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, v.2. ABEM, p. 7-112, 1994.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York, Basic Books, 1982.
- _____. The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum inquiry*, vol. 22, n.º 2, p. 119-139, 1992.
- SEGUEL, M. L. *The curriculum field: its formative years*. New York, Teachers College Press, 1966.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, nº 57, 1987.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo, EPU, 1990.
- SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. In: *Fundamentos da Educação Musical*, vol. 3, p. 61-74, 1996.
- WHITAKER, Dulce C. A. *Ideologia e cultura no Brasil: sugestões para uma análise do nosso processo cultural à luz da teoria crítica da sociedade*. Perspectivas, vol. 5, 1982.
- WILLIAMS, R. *Politics and letters*. Londres: New Left Books, 1974

