

REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE ARTE NOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Alice Mendonça¹ & Paulo Brazão²

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

E-mail: (1) alice.mendonca@staff.uma.pt, (2) jbrazao@staff.uma.pt.

RESUMO

Conceitualizar a *Arte* é uma tarefa complexa porquanto pressupõe aceder aos múltiplos significados que a linguagem escrita lhes atribui e ainda às perceções pessoais de quem o faz.

É a partir deste exercício que nos propusemos determinar as representações dos estudantes de dois cursos profissionalizantes da Universidade da Madeira (Mestrados em Ensino de Educação Física e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico⁴⁴), atendendo aos respetivos percursos de formação anterior: licenciaturas em Educação Física e Educação Básica. A partir dos distintos planos de formação curricular, tentámos perspetivar de que modo esta formação inicial influencia o entendimento dos estudantes face ao conceito de *Arte*.

Para efetivarmos este estudo de caso, recorremos a bibliografia especializada e aos planos curriculares das duas licenciaturas em apreço. A identificação das perceções dos estudantes decorreu da aplicação de inquéritos por questionário, pelo que a triangulação das diferentes fontes de dados se traduziu numa abordagem metodológica simultaneamente qualitativa e quantitativa. As conclusões permitiram-nos compreender de que modo a formação inicial condiciona as perceções destes dois grupos de estudantes. Deste modo, embora a valorização da *Arte* lhes seja comum, as representações desenham-se de acordo com a formação inicial.

⁴⁴ O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico é a grau de mestre necessário para, em Portugal, ser professor do Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Conceitualizar a *Arte* é uma tarefa complexa porquanto pressupõe aceder aos múltiplos significados que a linguagem escrita lhes atribui e ainda às percepções pessoais de quem o faz.

De facto, a natureza diversa da *Arte* não permite uma unificação conceitual suscetível de produzir uma definição, o que é corroborado por Weitz (1957) quando afirma que a *Arte* é indefinível.

Tal indefinição decorre quer da complexidade do objeto entendido como *Arte*, quer das representações pessoais de cada indivíduo. Estas, são diferenciais e dinâmicas, variando de acordo com o conhecimento social, o contexto, a comunicação, os valores e as ideologias que marcam as relações de cada indivíduo com os grupos e com as situações.

As representações constituem-se enquanto conhecimento social, produzido e partilhado, situando cada indivíduo em relação aos outros. Por isso, determinar as representações dos sujeitos, é um exercício que nos permite identificar o modo como entendem o objeto, neste caso, a aceção de *Arte*. Com base nestes pressupostos, tentámos identificar as representações de *Arte* por parte dos estudantes de dois cursos profissionalizantes da Universidade da Madeira (Mestrado em Ensino de Educação Física e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico), uma vez que o percurso de formação anterior de cada um dos grupos, foi específico, nomeadamente, licenciatura em Educação Física e Desporto e licenciatura em Educação Básica. A partir dos distintos planos de formação curricular destas licenciaturas, tentámos perspetivar se estas influenciaram o entendimento dos estudantes face ao conceito de *Arte* pelo que objetivámos responder à seguinte questão:

- i) As representações que os estudantes de mestrado -em Ensino de Educação Física e de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – possuem acerca do conceito de *Arte* foram condicionadas pela sua formação inicial ao nível dos respetivos cursos de licenciatura?

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. *Arte* e Educação

Definir *Arte* decorre da percepção pessoal de quem o faz e por isso é “um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano” (Read, 2001, p. 15).

Também para Wittgenstein e Weitz (1957) subsiste essa indefinição pois os fenômenos da *Arte* são diversos demais para admitir uma unificação conceitual.

Na antiguidade enfatizava-se a *Arte* como *fazer*, destacando-se o seu nível executivo. No ocidente, a *Arte* foi concebida como conhecimento e constituía uma forma de visão da realidade, predominantemente sensível, superior e verdadeira, com uma índole íntima e uma profundidade significativa “[incluindo] a interpretação do espectador, que também contribui para dar sentido à experiência estética” (Hernández, 2000, p. 114).

A compreensão da *Arte* como forma de expressão surgiu com o romantismo que enfatizava a beleza da expressão e do sentimento, concepções que se vinculavam às fundamentações teóricas que compreendiam a *Arte* como linguagem.

As concepções contemporâneas de *Arte* decorrem das dimensões que a enfatizam. Estas, segundo Pareyson (1984), são três, e decorrem do modo como a *Arte* é concebida: “como um fazer, [...] como um conhecer, [ou] como um exprimir” (*cit in* Fusari & Ferraz, 2001, p. 104).

Neste sentido, pode considerar-se que a *Arte* está à “nossa volta, mas [...] raramente nos detemos para [a] considerar”. Ou seja, a *Arte* inclui a interpretação do espectador, que também contribui para dar sentido à experiência estética” (Hernández, 2000, p. 114)

2.2. A *Arte* na Educação

Segundo Nobre e Mendonça (2015, p.31) “a associação da arte com a educação remete-nos inevitavelmente para o papel da escola” onde atualmente se perspectiva que o ensino das artes se adequa ao contexto social dos alunos e à natureza dos cursos que frequentam. Por isso, a efetivação do ensino das artes enforma-se, segundo Barbosa (1975), em alguns pressupostos que se complementam:

- i) O reconhecimento da importância das artes na educação em geral;
- ii) A necessidade de desenvolver a capacidade de leitura de imagens e a relação entre imagem e cognição;
- iii) A necessidade de reforçar a herança artística e estética dos alunos, levando em consideração o seu meio ambiente;
- iv) A influência dos movimentos de *Arte* comunitária na arte-educação formal;

(181-182 - adaptado).

Segundo Fusari e Ferraz (200, p. 44) as artes no contexto escolar assumem o cariz de “educação do povo, de carácter não-formal, não diretivo, não autoritário (...)”, adequando-se às novas tendências da sociedade. Não é pois, por acaso que, muitas vezes, os alunos e as famílias procuram alternativas educativas, em projetos que incorporam o desenvolvimento artístico.

E acrescentam que “a concepção de arte [numa] proposta de ensino e aprendizagem artísticas, estéticos [...] é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir” (Fusari & Ferraz, 2001, p. 22 *cit in* Nobre & Mendonça, 2015, p. 30).

A necessidade de que a *Arte* se articule com as demais disciplinas no intuito de formar um cidadão crítico, reflexivo, autónomo e criativo é enfatizada por Freedman (1992, *cit. in* Hernández, 2000, p. 56) quando alega que a “arte na educação [...] requer um campo de conhecimentos interdisciplinares que permita a aproximação às diferentes culturas de outras épocas e lugares, para favorecer a aprendizagem de estratégias de interpretação e a realização de produções com diferentes meios e recursos nos quais esse conhecimento se projete em novas produções simbólicas”.

Contudo, na prática, muitas das disciplinas que envolvem *Arte* constituem-se “como complemento de [outras] disciplinas mais [importantes], como atividade ‘livre’ para preencher lacunas de tempo, como atividade disciplinar para aquietar alunos [...] ou seja, no exercício de uma conceção acrítica e ahistórica. (Camillis, 2002, p. 27)

2.3. Representações sociais

O conceito de representação foi inicialmente desenvolvido por Durkheim (1898), quando afirmou que a vida social, com as suas formas características de organização, produz representações colectivas, que se impõem aos indivíduos, sem que estes tenham delas consciência.

Para Moscovici o conceito de representações colectivas proposto por Durkheim foi substituído pelo de representações sociais visto que estas se reportam a uma diversidade de indivíduos e de grupos. Por outro lado, uma vez que as representações são criadas, não constituem algo pré-estabelecido nem estático, mas enformam-se numa transição entre o mundo individual e o mundo social. Deste modo, as representações são um reflexo do mundo exterior onde a reprodução mental do mundo e dos outros constituem o resultado de processos psicológicos (Vala, 2002).

Deste modo, a representação exprime “a relação de um indivíduo com um objecto, envolvendo uma actividade de construção e de simbolização”

(Pestana, 2013, p. 8). Ou seja, a representação não constitui um reflexo de um objecto, mas sim o produto existente entre a actividade mental do sujeito e as relações que estabelece com o objecto (Abric, 1987, citado por Vala, 2002).

A representação social é definida por Moscovici (1976, p. 13) como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Perante a mesma situação, o comportamento e a interpretação dos indivíduos diferem em conformidade com as respectivas representações. Estas, criam-se e modificam-se numa vertente de conhecimento social onde aspetos como o contexto, a comunicação, as percepções, os valores e as ideologias marcam as relações de cada indivíduo com os grupos e com as situações. É através deste conhecimento socialmente produzido e partilhado que entendemos o mundo, interagimos e nos situamos em relação aos outros (Rodrigues, 2008).

2.4. Planos curriculares das Licenciatura em Educação Física e Desporto e em Educação Básica da Universidade da Madeira

Em conformidade com o conceito social de representação e a ilação de que esta difere em conformidade com as experiências individuais, procurámos compreender as representações dos estudantes acerca da *Arte*, a partir dos seus próprios quadros de referência construídos no contexto das respectivas licenciaturas, já concluídas, em Educação Física e Desporto e em Educação Básica, que apresentamos nas Tabelas 1 e 2.

Os Planos Curriculares de ambas as licenciaturas (Cf. Tabela 1 e Tabela 2), permitem compreender e contextualizar as representações de Arte dos estudantes inquiridos.

Tabela 1. Plano curricular da Licenciatura em Educação Física e Desporto.

1º ano	
Anatomia Funcional História do Desporto Estudos Práticos I - Atletismo Estudos Práticos I - Natação Estudos Práticos II - Andebol Estudos Práticos II - Futebol Sistemática das Atividades Desportivas Fisiologia Geral	Exercício e Saúde Pública Estudos Práticos III - Ginástica Estudos Práticos III - Dança Estudos Práticos IV - Basquetebol Estudos Práticos IV - Voleibol OPTATIVAS GRUPO A: Retórica e Comunicação
2º ano	
Pedagogia do Desporto Desenvolvimento Motor Psicofisiologia do Comportamento Motor Estudos Práticos V - Desportos de Exploração da Natureza e de Adaptação ao Meio Estudos Práticos V - Atividades de Ginásio	Controlo e Aprendizagem Motora Exercício na Saúde e na Doença Metodologia do Treino Desportivo Gestão e Marketing do Desporto Estudos Práticos VI - Desportos de Combate Estudos Práticos VI - Desportos de Raquete
3º ano	
Análise da Performance Desportiva Biomecânica Psicologia do Desporto OPTATIVAS GRUPO B: Gestão do Desporto I, Saúde e Prescrição do Exercício I Treino Desportivo I - Andebol Treino Desportivo I - Basquetebol Treino Desportivo I - Futebol Treino Desportivo I - Ginástica Treino Desportivo I - Karate-Do Treino Desportivo I - Natação Treino Desportivo I - Voleibol Sociologia do Desporto Turismo, Lazer e Recreação Nutrição no Desporto	OPTATIVAS GRUPO C: Gestão do Desporto II, Saúde e Prescrição do Exercício II, Treino Desportivo II - Andebol Treino Desportivo II - Basquetebol Treino Desportivo II - Futebol Treino Desportivo II - Ginástica Treino Desportivo II - Karate-Do Treino Desportivo II - Natação Treino Desportivo II - Voleibol

Tabela 2. Plano curricular da Licenciatura em Educação Básica.

1º ano	
História e Filosofia da Educação Português I Matemática I Estudo do Meio Social I Expressão Físico-Motora Iniciação à Prática Profissional I	Introdução à Investigação em Educação Português II Matemática II Estudo do Meio Social II Expressão Dramática Iniciação à Prática Profissional II
2º ano	
Psicologia da Educação Português III Matemática III Estudo do Meio Físico Natural I Expressão Plástica I Iniciação à Prática Profissional III	Sociologia da Educação Português IV Matemática IV Estudo do Meio Físico-Natural II Expressão Plástica II Iniciação à Prática Profissional IV
3º ano	
Teoria e Desenvolvimento Curricular Português V Matemática V Estudo do Meio Físico-Natural III Expressão Musical Iniciação à Prática Profissional V Tecnologia e Inovação na Educação Didática Específica do Português Didática Específica da Matemática Didáticas Específicas do Estudo do Meio Social e Físico-Natural Didática Específica das Expressões	OPTATIVAS GRUPO A: Educação Ambiental Educação Para a Saúde Gestão e Liderança Educacional Necessidades Educativas Especiais OPTATIVAS GRUPO B: Matemática VI Português VI

3. METODOLOGIA

Este estudo de caso pressupôs, numa primeira etapa, a realização de uma revisão bibliográfica acerca das diferentes concepções de *Arte*, a abordagem das representações sociais e a consulta dos planos curriculares das duas licenciaturas concluídas pelos estudantes que integram este estudo.

A elaboração do inquérito por questionário teve por base as concetualizações de *Arte* que emergiram da revisão da literatura, embora numa fase posterior, a categorização tivesse sido influenciada pelas respostas que emergiram das questões abertas e que não se enquadravam nas categorias que havíamos pré-definido.

Em conformidade com o teor dos dados recolhidos, este estudo teve como opção metodológica uma abordagem simultaneamente qualitativa e quantitativa, onde o explicativo e o compreensivo (Stake, 2009) se aliaram a categorias de análise decorrentes da transcrição das unidades de significação (Bogdan & Biklen, 1994) e à sua conseqüente quantificação.

Os inquéritos por questionário, foram aplicados a dez estudantes do 1º ano de cada um dos cursos de formação de professores - Mestrado em Ensino de Educação Física para o Ensino Básico (já licenciados em Educação Física e Desporto) e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (já licenciados em Educação Básica). A opção por este número de estudantes decorreu do facto de o primeiro Mestrado mencionado possuir esta População (N=10), o que nos levou a seleccionar uma amostra aleatória contemplando um número idêntico de estudantes no segundo curso (n=10).

Efetivamos presencialmente o preenchimento *online* destes inquéritos por questionário, com questões abertas e fechadas e com a salvaguarda do anonimato dos inquiridos. Indagámos o modo como estes futuros docentes definem a *Arte* e questionámos se, do ponto de vista curricular, consideram que a *Arte* esteve implícita em alguma(s) Unidade(s) Curricular(s) das respetivas licenciaturas.

No processo de triangulação das diferentes fontes de dados cruzámos as respostas da pesquisa empírica com o enquadramento teórico e os planos curriculares das duas licenciaturas em apreço e elaborámos as conclusões.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A especificação do conceito de *Arte* foi solicitada aos estudantes, no inquérito por questionário, de forma livre a partir de uma questão aberta, onde cada inquirido verbalizou a sua definição. Da análise das suas respostas decorreu a construção de seis categorias de análise: *Criatividade, Conhecimento, Expressão, Estética, Linguagem* e *Visão Holística*, que se encontram expressas na Tabela 3.

Optámos por apresentar em paralelo e, por categoria de análise, as Unidades Semânticas referidas pelos alunos dos dois cursos. A cada uma delas adicionámos a frequência, por categoria, destacando a **negrito** a expressão que originou a nossa opção categorial. Algumas Unidades Semânticas, pela sua complexidade concetual e de construção frásica foram subdivididas, facto que aumenta o valor das frequências totais e que simultaneamente nos possibilitou valorizações categoriais mais distintas. Por este motivo, a frequência das respostas tem um valor superior ao número de inquiridos.

A Tabela 3 permite depreender que nos dois grupos de estudantes o entendimento da *Arte* surge predominantemente no âmbito da *Expressão* (n=13) e associada aos sentimentos e emoções, percepção que enfatiza a subjetividade daquele que a exprime (o artista).

A esta conceção segue-se, para os licenciados em Educação Física e Desporto a associação da *Arte* a aspetos como a criatividade, a estética e a linguagem, aos quais conferem a mesma importância.

A visão holística da *Arte* é enunciada apenas por um licenciado em Educação Básica.

A comparação percentual do cômputo da frequência das categorias de análise elencadas na Tabela 3 - *Criatividade, Conhecimento, Expressão, Estética, Linguagem* e *Visão Holística* – expressa-se de forma sintética na Figura 1 onde a interseção das conceções de cada grupo de estudantes, permite depreender os aspetos que enfatizam na concetualização da *Arte*, bem como o nível de valorização que lhes é atribuído.

Tabela 4. Modo como os Licenciados em Educação Física e Desporto e os Licenciados em Educação Básica definem o conceito de Arte.

Categoria	Licenciados em Educação Física e Desporto		Licenciados em Educação Básica	
	Unidades semânticas	n	Unidades semânticas	n
Criatividade	<i>Criações</i> elaboradas [...] relativamente a determinados assuntos. Atividade humana Retratar algo com criatividade .	3	A Arte é todo um universo de criação intuitiva	1
Conhecimento	Técnica humana para retratar algo com criatividade .	1		0
Expressão	Expressão da sua visão relativamente a determinados assuntos. É uma expressão de sentimentos . Modo de expressão das emoções . [Maneira] do ser humano expressar os seus sentimentos e emoções . Representa um significado específico tendo em conta o contexto. Forma de expressão de sentimentos .	6	A Arte é uma transmissão de sentimentos, de pensamentos, de maneiras de ver o mundo . Arte é uma forma de se expressar . [É] expressar o que sente e o que vê. Uma forma de expressão de sentimentos e até opiniões , recorrendo a várias formas de expressão. Expressão de emoções e sentimentos . A Arte é uma forma de exprimir sentimentos e emoções . Modo de se expressar .	7
Estética	Manifestações de ordem estética [Tem] por base os valores da beleza, equilíbrio e harmonia . Perceção de beleza individual .	3	Uma manifestação artística que apela à estética . [...] tem como objetivo caracterizar e/ou expor algo para satisfação própria ou pública .	2
Linguagem	Manifestações de ordem [...] comunicativa . É uma habilidade humana no que diz respeito à comunicação . Representa um significado específico tendo em conta o contexto.	3		0
Visão Holística		0	A definição de Arte é abran-gente e varia da visão de cada um .	1

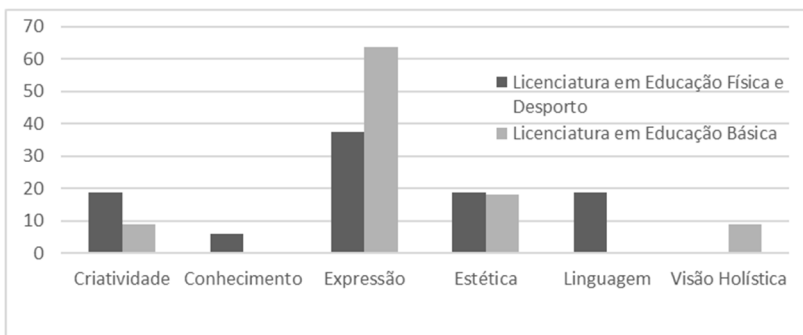


Figura 1. Análise comparativa da concetualização de Arte (%).

A expressão é a categoria de maior relevância na conceção da *Arte*, em ambos os grupos de estudantes, seguindo-se a estética.

O entendimento da *Arte* enquanto objeto fruto de um conhecimento é indicada por um estudante de Educação Física, enquanto a visão holística se patenteia num estudante de Educação Básica.

Quando questionados se, do ponto de vista académico, consideravam que a *Arte* esteve implícita em alguma Unidade Curricular das respetivas licenciaturas as respostas foram bastante divergentes, como atesta a Figura 2.

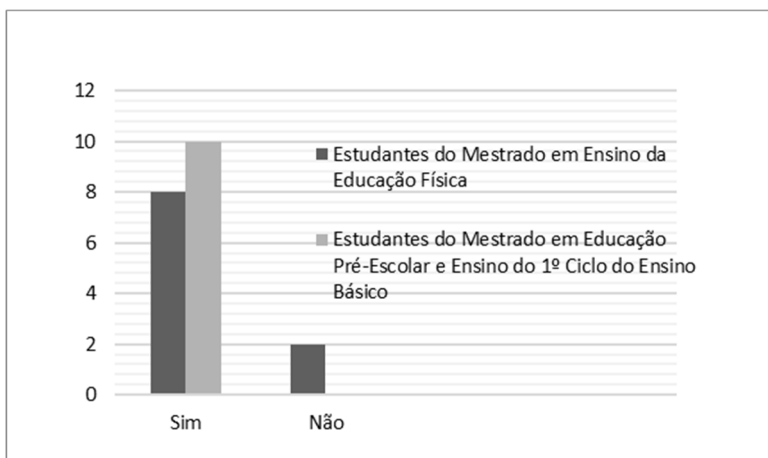


Figura 2. Presença da Arte nas Unidades Curriculares das licenciaturas.

A totalidade dos estudantes do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico considerou que a *Arte* esteve

presente nas Unidades Curriculares do seu curso de licenciatura em Educação Básica. No curso de Mestrado em Ensino da Educação Física, apenas dois estudantes não perceberam qualquer relação entre a *Arte* e as Unidades Curriculares da sua licenciatura em Educação Física e Desporto (Cf. Figura 2).

A especificação das Unidades Curriculares das respetivas licenciaturas, nas quais consideraram ter existido a presença de *Arte* foi elencada de forma livre a partir de uma questão aberta, e as suas respostas patenteiam-se na Tabela 5.

Tabela 4. A *Arte* nas Unidades Curriculares das duas licenciaturas.

Unidades Curriculares da Licenciatura em Educação Física	n	Unidades Curriculares da Licenciatura em Educação Básica	n
Estudos Práticos – Dança	3	Expressão Plástica	10
Todas as unidades curriculares	2	Expressão Musical	5
Sociologia do Desporto	1	Expressão Dramática	4
História do Desporto	1	Expressão Físico Motora	4
Pedagogia	1	Didática Específica das Expressões	3

Na especificação das Unidades Curriculares onde consideraram que a *Arte* esteve presente, os licenciados em Educação Física e Desporto indicaram que (implícita ou explicitamente) foi na Unidade Curricular de *Estudos Práticos - Dança* que a *Arte* esteve mais presente (n=3). Dois estudantes consideraram a presença da *Arte* em todas as Unidades Curriculares e ainda destacaram a Sociologia do Desporto, a História do Desporto e a Pedagogia (n=1).

Os estudantes licenciados em Educação Básica indicaram a Unidade Curricular de Expressão Plástica como aquela em que a *Arte* esteve mais presente (n=10), seguida da Expressão Musical (n=5), da Expressão Dramática e da Expressão Físico Motora (n=4), seguidas das Didáticas Específicas das Expressões (n=3).

5. CONCLUSÃO

Concluimos que apesar de a aceção de *Arte* encerrar múltiplos significados quer advindos da linguagem escrita quer das percepções pessoais de quem o faz, a formação inicial ao nível dos cursos de

licenciatura, condiciona as representações dos estudantes relativamente ao seu conceito.

Embora ambos os grupos de estudantes valorizem a *Arte*, o modo como a concebem e a vivenciaram está condicionada pelo percurso académico desenvolvido.

Os estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico revelam entendimento da *Arte* no âmbito da Expressão, associada aos sentimentos e emoções e percecionam a *Arte* enquanto meio ou mecanismo de expressão.

Os estudantes do Mestrado em Ensino de Educação Física entendem que a *Arte* está associada, com a mesma importância, à criatividade, à estética e à linguagem e percecionam a operacionalização artística apenas na sua área disciplinar. Os estudantes do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico apresentaram uma perspetiva mais holística da *Arte*.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, A. (1975) *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Camillis, L. (2002). *Criação e docência na arte*. Araraquara: JM Editora.
- Fusari, M. & Ferraz, M. (2014). *Arte na Educação Escolar*. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez.
- Hernandez, F.(2000). *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. 2ª edição. Paris: PUF.
- Nobre, Z. & Mendonça, A. (2015) "O Ensino das Artes no Brasil: Teoria e Prática" (pp. 97-104) In *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5. (ISSN: 1647-905X)
- Pestana, M. (2013) *As representações sociais dos educadores de infância sobre a supervisão pedagógica: um estudo de caso no concelho de Câmara de Lobos*. Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Read, H. (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Universidade da Madeira. Tese de doutoramento não publicada.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2002). "Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano". 5ª edição. In, J. Vala, & M. Monteiro, (2002). *Psicologia Social*. (pp.457- 502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weitz, M. (1957). "O papel da teoria em estética". In C. D'Orey (org) *O que é Arte?* Lisboa: Dinalivro. 2007, pp. 61-78. Publicado originalmente em *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15.I, pp. 27-35.