



Reflexões sobre o Ensino Artístico: Em Busca da Transformação

Revista Portuguesa de
Educação Artística Vol. 7, N.º 1
DOI: 10.23828/rpea.v7i1.119
<http://recursosonline.org/rpea>

Reflections on Art Education: In Search of Transformation

Ana Macara

Polo FMH do Instituto de Etnomusicologia – Música e Dança
a.macara@hotmail.com

Kátia Mortari

Universidade Estadual de Londrina – CEFE EMH GEPEMH
kmortari@gmail.com

Ana Paula Batalha

Universidade Lusíada, Polo FMH do Instituto de Etnomusicologia – Música e Dança
apbatalha@gmail.com

RESUMO

Neste artigo pretendemos refletir sobre a importância da ampliação do foco nos processos de ensino e aprendizagem da arte. Procuramos evidenciar a importância do objeto artístico clássico, moderno ou contemporâneo, como forma de motivação e transformação das percepções e comportamentos, do jovem em formação. Chamamos a atenção para a importância da abordagem do fazer artístico como forma de comunicação, inovação, conhecimento e transformação não apenas no universo da arte como no universo escolar.

Palavras-chave: Arte; Educação; Comunicação; Inovação; Transformação

ABSTRACT

In this paper we reflect on the importance of expanding the focus of the teaching and learning processes in art education. We try to evidence the importance of observation of the classic or contemporary artistic object as a form of motivation and transformation of the perceptions and behaviours of the student. We pay attention to the importance of the approach of artistic making as a form of communication, innovation, knowledge and transformation not only in the universe of art as in the school universe.

Keywords: Art, Education, Communication, Innovation, Transformation

Introdução

Durante as últimas décadas, a importância do ensino artístico tem vindo a ser reclamada por inúmeros autores. Não sendo sempre coincidentes, visões distintas sobre as funções e modos de implementação desta área vêm-se desenvolvendo e complementando. Diferentes enfoques epistemológicos contribuem para um aprofundamento do conhecimento, sob influência de novas formas de interação social, levando a diversas formas de atuar, “propondo mudanças significativas na organização dos saberes, na representação simbólica, nas formas de trabalho, nos modelos de organizar o pensamento” (Martins, 2014: xviii). Se todo o processo educativo pode resultar, de algum modo, na transformação do educando, as artes, pelas suas próprias características, devem, mais do que transmitir conhecimentos, contribuir para processos de formação e transformação dos alunos.

Diferentes autores indicam-nos o potencial privilegiado das artes para a construção e desenvolvimento da sensibilidade, de valores estéticos e éticos, de autoconhecimento, de motricidade geral e/ou fina, de relação com os outros e com o mundo (Batalha, 2006; Marques, 2010; Marquez, 2011). Este conjunto de fazeres e saberes, são considerados imprescindíveis, quando se objetiva o desenvolvimento pleno dos educandos e, de modo específico, quando se pretende favorecer momentos de descobertas e vivências em artes. Em contexto escolar, estes momentos podem se efetivar por meio da observação, da criação, da troca e da partilha de experiências estéticas e das reflexões suscitadas por estas diferentes vivências.

No entanto, verifica-se que em Portugal, o ensino das artes no processo de escolarização, tem ficado bastante restrito ao universo/ambiente da escola, cerceando a fruição das produções artísticas contemporâneas, ficando o ensino dirigido sobretudo à produção de expressões isoladas dos educandos e ou à reprodução formal de algumas obras. Este fato é evidenciado quando se verifica um certo afastamento do aluno e mesmo do professor, do contato com a comunidade artística nacional e internacional e um grande desconhecimento sobre o objeto artístico contemporâneo.

Esta situação acaba por influenciar não só o ensino atual mas, também, todo o processo de formação dos sujeitos e suas atitudes ao longo da vida. Quando o professor direciona o foco de seu ensino somente para as atividades expressivas e o faz, frequentemente, independentemente de um posicionamento crítico em relação à arte e às subjetividades artísticas dos nossos dias, o jovem, em processo de formação, tende a reproduzir este comportamento e a relacionar-se com as artes de forma ingênua e limitada pela falta de entendimento. Como diz Blauth (2007: 48), “É fundamental, portanto, que educadores e alunos disponham de um conhecimento abrangente e flexível e possam encontrar o seu próprio caminho entre os novos paradigmas contemporâneos”.

Se partirmos do princípio de que a arte é uma linguagem pluridimensional que permite apreender e comunicar as percepções e compreensões que o educando desenvolve, quer em relação ao mundo, quer em relação às pessoas, seus hábitos e costumes, é necessário assumir que esta linguagem é uma forma de conhecimento e, por assim o ser, deve articular diferentes saberes e diferentes

fazerem. Pode ainda, despertar a curiosidade e desenvolver novas subjetividades, orientando-se para uma aproximação permanente ao universo das produções artísticas de forma crítica e autónoma. Para tanto, o ensino das artes, deve ampliar o seu foco e possibilitar a organização dos conhecimentos relativos à expressão, à criatividade, à sensibilidade, às técnicas, à intuição, à razão e às emoções, através do contato real com as artes, com os artistas, e com os objetos artísticos construídos na atualidade.

Por meio desta aproximação, será possível ao jovem em processo de formação, ampliar as experiências, construir novos conceitos e apreender novas práticas, o que lhes permitirá conceber diferentes desenhos da realidade, atribuir novos sentidos e significados aos acontecimentos tanto do passado quanto do presente, além de criar estratégias diferenciadas que os possibilitem inserir-se, crítica, comprometida e responsabilmente, nos diferentes contextos da sociedade.

Neste artigo pretendemos refletir sobre a importância da ampliação do foco nos processos de ensino e aprendizagem da arte. Procuramos evidenciar a importância da observação crítica do objeto artístico clássico, moderno ou contemporâneo, a par da própria criação, como forma de motivação e transformação das percepções e comportamentos, do jovem em formação.

Da Expressão à Comunicação

Durante muitos anos, desde as últimas décadas do século XX, o ensino artístico esteve muito associado às necessidades de expressão por parte

da criança. Anteriormente, o ensino abordado de forma autocrática, em que crianças e jovens eram vistos como recipientes do saber transmitido pelo professor, foi prática corrente. Com as transformações sociais ocorridas e o desenvolvimento de novas propostas educativas com estratégias metodológicas inovadoras, surgiu a necessidade de dar possibilidade de expressão individual aos educandos, o que foi fundamental na transformação do ensino em Portugal, como em todo o mundo ocidental. As expressões artísticas assumiram, assim, os seus espaços no universo escolar e foram inseridas nos currículos educativos, sobretudo, através das artes visuais e da música.

É necessário reconhecer, no entanto, que o panorama destas expressões no sistema de ensino, nem sempre atingiu os propósitos artísticos almejados. Abordados no ensino básico de forma não especializada e, por vezes, atrelados às pedagogias de ensino tradicionais, o desenho e as rodas cantadas, consolidaram-se como formas essenciais de encorajar o desenvolvimento das capacidades de expressão dos alunos no contexto escolar. No entanto, muitos anos têm tardado até à introdução de uma real ligação entre estes conteúdos e o mundo da arte, entre a prática do professor e a criatividade do artista.

Marquez (2011) diz que a educação tradicional mais formal fez com que as pessoas passassem por processos de formação onde o que se privilegiava eram as vivências externas em detrimento da descoberta das potencialidades da própria pessoa. Esperava-se formar, no sentido preciso de adequar a uma determinada “forma” ou “padrão” e, não necessariamente, transformar sujeitos e sociedade de forma a potencializar a expressividade

de cada um.

Este processo pode ser considerado antagônico, na medida em que tirava o foco do educando de si e o colocava no mundo, mas não o envolvia neste mundo de forma autônoma e crítica, muito menos lhe permitia o contato efetivo com um contexto real, concreto e atual. O que lhe era apresentado era um mundo previamente formatado. O olhar para fora era realizado pela lente do professor e esta forma de agir favoreceu o distanciamento da realidade, uma vez que ficou restrita a visões específicas, muitas delas limitadas, ou mesmo rígidas e/ou impostas política, social e/ou mediaticamente, de tal modo que não facilitaram a resposta dos educandos aos desafios características do universo artístico.

Acreditamos que o ensino das artes, em contexto escolar, deva possibilitar o trânsito e o reconhecimento crítico, das relações estabelecidas a partir das subjetividades presentes tanto interna quanto externamente, tanto do sujeito quanto da realidade em que vive. É este movimento que permite ao educando perceber a sua própria complexidade e sentir-se e perceber-se como parte de um todo maior.

Neste sentido, perspetivamos que a expressão a ser desenvolvida nas escolas deva, tal como no universo artístico, emergir tanto das observações sobre o mundo objetivo quanto das percepções de um contexto mais subjetivo. Estas expressões são despertadas quando se tem a possibilidade de fazer este caminhar – de dentro para fora e de fora para dentro – e reconhecer a diversidade de possibilidades que surgem através deste transitar.

Se entendermos que toda a expressão pode ser comunicação ou exposição de algo, seja facto,

acontecimento, situação, sentimento, emoção ou desejo, podemos questionar-nos sobre o quanto o ensino artístico tem realmente aproximado o estudante do mundo vivido para que, a partir das suas impressões, o possa converter em objeto artístico. Só assim o poderá expressar através das diferentes linguagens que constituem o mundo das artes.

Assumindo que a expressão se potencializa por meio de linguagens, e que estas abarcam comportamentos e atitudes, esperamos que estes comportamentos originem mudanças, transformem sujeitos e que estes saibam comunicar o que lhes é verdadeiro e, assim, contribuam por meio de práxis e poiésis, para mudanças significativas no seu viver.

Da Criatividade à Cooperação

Com influência de autores fundamentais como Piaget (1975), Kegan (1982), Sternberg (1988, 1999), Gardner (1996, 2002), Csikszentmihalyi (1999) ou Vygotsky (2004), a criatividade é assumida como uma das nossas funções primordiais considerando-se que dela dependerá não apenas o desenvolvimento do conhecimento humano, como a ampliação do leque de experiências que nos transformam enquanto indivíduos. No entanto, nem sempre a criatividade é apreendida nesta sua imensa potencialidade, e assim se compreende a difícil relação entre criatividade e educação.

Embora frequentemente defendida em projetos educativos de excelência e mesmo nos sistemas educativos da atualidade, nem sempre se verifica um verdadeiro comprometimento dos sujeitos envolvidos neste processo, que leve ao seu desen-

volvimento não apenas nas disciplinas artísticas como no ensino em geral.

Sobretudo nos períodos mais críticos, em que mais se faz sentir a necessidade de objetivar metas educativas claramente mensuráveis, a aposta no desenvolvimento das capacidades criativas é normalmente descurada, em benefício, muitas vezes, da aquisição de conhecimentos e de algumas características comportamentais.

Partimos das influências de uma discussão teórica alargada sobre o valor da educação artística e da arte na educação, e considerando a sua inclusão nos currículos educativos como fundamental, assumimos que “a arte introduz uma diferenciação qualitativa única, que promove o acesso a uma visão singular da realidade e potencia o processo de complexificação das estruturas cognitivas” (Valqaesma & Coimbra, 2013: 131).

Neste desenvolver da formação escolarizada, os processos cognitivos apresentam-se cada vez mais complexos. Os educandos são constantemente solicitados para a aquisição de saberes e formas de organização, pautados em raciocínios lógicos e concretos. Espera-se que neste percurso, habilidades, comportamentos e disposições como razão, lógica, criatividade, imaginação e inovação, sejam também desenvolvidos. Quando estimulada, a criatividade consegue grande potencial de desenvolvimento junto dos demais processos de construção do conhecimento em contexto escolar. A criatividade, tal como a imaginação, é inerente a todos os indivíduos, e desenvolvê-las é possibilitar ao educando ser agente da sua própria vida, promotor de cultura e construtor da sua história. De tal modo, ao assumir a criatividade como elemento constitutivo do saber e do fazer artístico, vemo-la

como forma de produção do conhecimento.

Para Sales (2008: 35) a produção criativa é própria dos indivíduos, mas não pode ficar restrita a eles uma vez que é necessário estabelecer a sua partilha para que possa ser reconhecida como inovadora. Assim, temos que a criatividade deve estar vinculada à comunicação, ou seja, a criação no processo educativo requer que o educando, ao refletir sobre qualquer questão e estabelecer um “novo” entendimento sobre ela, possa também organizar uma forma apropriada de a apresentar/expressar. Embora sejam processos distintos, criar e expressar são interdependentes. Segundo Sales, “a criatividade reflexiva, própria de nossa sociedade, não deve ser pensada de maneira determinista e nem independente da interação permanente do indivíduo em redes e instituições”. Pelo contrário, deve favorecer o estabelecimento de novas relações e interações, bem como a partilha e a construção colaborativa.

Devemos observar, no entanto, que ao apresentar o resultado da ação criativa, o objeto artístico possui um determinado significado para quem o desenvolve e, também, pode despoletar diferentes interpretações, novos sentidos e outros significados, para quem os observa. Os sentidos e significados atribuídos ao objeto das mais diversificadas linguagens artísticas são percecionados a partir da experiência vivida. É um processo individual, mas nem por isso realizado de forma isolada: pelo contrário, em contexto escolar, pode e deve ser partilhado.

Desenvolver a criatividade de forma cooperativa possibilita reconhecer a si e ao outro nos processos de construção de subjetividades e aceitar as diferenças tão presentes em nosso entorno. De

tal modo permite-se que mudanças significativas possam ocorrer, levando-nos a aprender a conviver em harmonia com a diversidade.

Da Experiência ao Conhecimento

As visões sobre o mundo da arte estão diretamente associadas à vida de cada um, dependendo da forma como cada sujeito percebe o mundo e a sociedade à sua volta. Estão associadas, também, a como cada um interage com este mundo, com as pessoas que o habitam e como se situam nesse contexto. Para tanto, é necessário experimentar este mundo. Assim, entendemos que o ensino artístico deve orientar o estudante a olhar para o mundo, a olhar para fora de si, e interpretar o que vê, mas não só: deve oferecer ao estudante a oportunidade de olhar também, para dentro de si e, desse modo, reconhecer-se como parte deste mundo e da sua complexidade.

Contribuir para a reorganização dos saberes, perspetivando que as expressões dos educandos possam emergir de experiências vividas em contexto escolar e, também, fora dele, será sempre uma necessidade e constitui um desafio em educação. Faz parte da atuação do professor problematizar, interpretar, relacionar, fomentar a formulação de compreensões, em parceria com os seus alunos, sobre as amplas manifestações da cultura, manifestas por meio da diversidade das práticas artísticas, mas, também é papel do professor, oferecer momentos renovados de vivências e experiências junto a estas diferentes linguagens.

Ao experimentar, o educando necessariamente terá que se envolver, trará o que está fora para

perto de si, quiçá, para dentro de si e, neste movimento, poderá apropriar-se de novos saberes.

Tavares (2005), ao apresentar reflexões sobre a constituição de conceitos, observa que o que está dentro do Ser humano, o que é incorporado, é o que o mesmo conhece e, o que ainda está fora, pode ser considerado desconhecido. Ao associar esta observação às questões em presença, percebemos que ao incorporar, o educando consegue apropriar-se do que antes desconhecia e, a partir de então, relacionar a outros saberes já constituídos, vividos e experimentados. Desta relação é que podem surgir novos elementos. Ao conjunto destas ações, podemos associar o desenvolver da práxis no campo da produção artística.

Neste contexto, a práxis passa a ser entendida pelo estabelecimento de relações que não separam um saber teórico de um fazer prático pois “a práxis é simultaneamente teoria e prática e pressupõe a liberdade de criação e de expressão” (Sérgio, 2003: 173).

“A práxis valoriza e potencializa as questões próprias do Ser. Só assim a práxis poderá emancipar e a teoria não deixará prender-se em qualquer idealismo subjetivo” (Sérgio, 2005: 55). Nesta dimensão, a práxis pode aproximar-se da noção de poíesis, na qual toda produção está ligada a um processo de criação, de imaginação, de intuição poética e não apenas de simples prática.

Da Transcendência à Transformação

Apesar de fundamental, percebemos que não é suficiente, para a escola, orientar a aquisição de conhecimentos, ou permitir a expressão de

sentimentos de forma criativa. A educação deve servir para fomentar o desenvolvimento de jovens críticos e autônomos, capazes de reconhecer suas potencialidades e necessidades, as potencialidades e necessidades do seu meio, das pessoas com quem convive e, ainda, que consigam propor estratégias que supram estas necessidades e desenvolvam seus potenciais, por meio de processos de superação.

Acreditamos que o percurso da escolarização deva ser assumido, também, como um processo de transformação, não só dos educandos, mas, de todos os sujeitos envolvidos.

Vários autores (Cassirer, 1972, Bresler, 2013, Lonnert, 2015) defendem que a arte pode ser uma forma de alcançar um conhecimento empático, uma forma de conhecimento diferente daquele que é normalmente estimulado na escola. Ela transmite-nos a grande riqueza e variedade da vida e da realidade, não do mesmo modo como se transmite o conhecimento dos compêndios, mas de forma mais estimulante e envolvente, embora certamente mais carregada de dúvidas e de incertezas.

Ao assumir o ensino das artes como produtor de conhecimento, assume-se, também, que para desenvolvê-lo deve haver um entrelaçamento das diferentes dimensões que constituem o Ser humano. É essencial estabelecer uma rede de processos que integrem tanto a cognição, as sensações, as emoções e as ações, quanto os saberes e fazeres que advêm das relações estabelecidas com o ambiente, com a sociedade e com todos os seres vivos. É necessário olhar para a arte pela perspectiva da complexidade e reconhecer que esta traz em si um sentido de multidimensionalidade, ou seja, comporta no seu cerne um princípio de

incompletude e de incerteza.

Stinson (2015) fala da importância da incerteza como forma de estimular a procura de mais conhecimento. Numa perspectiva autobiográfica, fala da sua experiência na criação artística, como na vida pessoal e como pesquisadora, como uma sucessão de incertezas que levam a novos questionamentos, que originam novas pesquisas, numa atitude de contínua tomada de atenção sobre a realidade:

As in beginning any creative work, including research, I am experiencing the uncertainty of not knowing what it will look like and how it will end. But I am comforted by the knowledge that I have, in a sense, travelled here before (p. 309).

A arte é, pois, uma parte da realidade que deverá ser de uma grande riqueza na transformação dos jovens em adultos maduros, capazes de integrar a cultura em que vivem e a dos outros, interpretando o mundo com empatia e discernimento.

Esta necessidade de aceitar a incerteza consiste numa mudança de paradigma que certamente não se torna fácil de assumir pelo professor e que exige também, da sua parte, a sua grande cota de transformação. Morin (2002) afirma que é mais do que necessário reformar o pensamento para que se possa viver uma “sempre nova” ação.

Para isto aquele autor indica que se deve considerar a dúvida e a incerteza como estímulo para a produção do conhecimento e para a emergência da criatividade; a reflexão sobre a ação como a consciencialização de si e do outro; o exercício da crítica e autocrítica como possibilidade de superação; o aceite da não linearidade das situações como modo de romper com a rigidez dos métodos que mais aprisionam do que libertam; a interação entre o todo e as partes de forma a permitir a transcendência (Mortari, 2013: 57).

Defendemos que a transcendência, “entendida

como a capacidade de projetar para além do imediatamente dado, de transpor as barreiras e os limites da ação habitual, e superar-se na virtualidade” (Macara, Batalha, e Mortari, 2014: 160) é algo frequente e desejavelmente presente na prática, e mesmo na fruição da arte.

Falar em transcendência é falar de superação, de apropriação de possibilidades, de construção de devir. A ideia de transcendência, enquanto superação, permite desvelar as carências presentes em todo Ser humano e, uma vez aceite, reconhecer o desejo incansável de ir além do lugar onde está e alcançar algo que ainda não se tem. É necessário salientar que esta transcendência nada tem de teológico, pois não almeja elevar-se ao divino, pelo contrário, trata-se de uma busca do possível, da virtualidade para a ação, presente em todos nós e que se manifesta através da linguagem e da expressividade.

A vivência de episódios de transcendência parece-nos fundamental para a transformação que defendemos, e assim, o contacto com o objeto artístico, com as obras de uma maneira mais concreta, parece-nos fundamental.

As obras de grandes autores, que nos acompanham e provavelmente perdurarão durante séculos, são garantias da nossa continuidade cultural, da nossa história, das in/evoluções da sociedade, são repositórios de todo um manancial de carga empaticamente incedível.

Assim, nos programas de ensino das artes é importante contemplar a fruição destas obras, e o reconhecimento das sensações que elas provocam, permitindo ao educando uma apreensão maior da realidade em que vive, além de favorecer um transitar consciente por diferentes referências

ao longo da história da humanidade. Convocar o passado para compreender o presente e projetar o que possa vir a acontecer, é uma experiência que extrapola os limites da escola, e revela uma infinidade de possibilidades de vir a ser, de superar e de transcender.

Conclusão

Em resumo, e como conclusão deste artigo, chamamos a atenção para a importância do contacto com a obra e o mundo artístico no sentido de promover o entendimento da expressão artística como forma de comunicação, e do incentivo à prática artística como estímulo à criatividade e à cooperação. Acreditamos na relevância da experiência na aquisição de conhecimento, numa integração de *praxis* e *poiesis* que, pela experiência artística, pode proporcionar experiências de transcendência fundamentais para a transformação do aluno sem comprometer o desenvolvimento da autonomia, ou o reconhecimento das capacidades, potencialidades e necessidades próprias de cada um no seu meio, por forma a promover a sua superação.

Referências Bibliográficas

- Batalha, A. P. (2006). O contributo das Expressões Artísticas cultivadas na cidadania construtiva em *Dança e Movimento Expressivo. Textos e Resumos do Seminário Internacional* (pp. 28-34). Cruz Quebrada: FMH.
- Blauth, L. (jun. 2007). Arte e ensino: uma possível educação estética em *Aberto*, Brasília, 21, 77, 41-49.
- Bresler, L. (2013). The spectrum of distance: Empathic understanding and the pedagogical power of the arts em B. White, & T. Costantino (Eds.),

- Aesthetics, empathy and education* (pp. 9-28). New York: Peter Lang.
- Cassirer, E. (1972). *An essay on man*. New Haven & London: Yale University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity em Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lonnert, L. (2015). Understanding an un-lived life, arts and research as means em L. Bresler (Ed.), *Beyond Methods Lessons: From the arts to qualitative research* (pp. 17-23). Malmö, Sweden: Malmö Academy of Music.
- Macara A., Batalha, A. P. e Mortari, K. (2014). Corpo imanente e transcendência na performance contemporânea em D. C. O. Siqueira (Org.), *O corpo representado: Mídia, arte e produção de sentidos* (pp. 157-169). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Marques, I. (2010). *Linguagem da dança: Arte e ensino*. São Paulo: Digitexto.
- Marquez, L. (2011). *Ser em trânsito: Uma entrevista ensaio sobre arte, vida e educação*. Londrina: Câmara Clara.
- Martins, M. G. L. F. (2014). *Currículo, Subjetividade e Trajetória Profissional na Educação das Artes Visuais: Intérpretes da educação artística em Portugal*. Tese de Doutoramento em Artes y Educación pela Universitat de Barcelona.
- Morin, E. (2002). *Reformar o pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mortari, K. S. (2013). *A Compreensão do Corpo na Dança: Um olhar para a contemporaneidade*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa, Portugal. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/5177>.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Sales, A. (Jan/Jun, 2008). Criatividade, comunicação e produção do saber em *Sociologias*, 10, 19, 22-39.
- Sérgio, M. (2003). *Alguns olhares sobre o corpo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sérgio, M. (2005). *Para um novo Paradigma do saber e do Ser*. Lisboa: Ariadne.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Nova Iorque: Cambridge Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1999). *Handbook of creativity*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Stinson, S. (2015). Dance/Teaching/Research: The practice of living em L. Bresler (Ed.), *Beyond Methods Lessons: From the arts to qualitative research* (pp. 141-152). Malmö, Sweden: Malmö Academy of Music.
- Tavares, G. M. (2005). *Corporeidade, Linguagem e Imaginação*. Tese de Doutoramento não Publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada, Portugal.
- Valqueresma, A. & Coimbra, J. L. (2013). Criatividade e Educação: A educação artística como o caminho do futuro? em *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 131-146.
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood em *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 1, 7-97.

