

Criatividade em Dança: Conceções, Métodos e Processos de Composição Coreográfica no Ensino da Dança



Revista Portuguesa
de Educação Artística

Creativity in Dance: Conceptions, Methods and
Choreographic Composition Processes in Dance
Teaching

Ana Silva Marques

Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa
ana.silva@esd.ipl.pt

Madalena Xavier

Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa
msilva@esd.ipl.pt

RESUMO

Ao refletirmos sobre formação em dança, quer seja na sua vertente artística genérica (Educação Artística), ou na vertente artística vocacional (Ensino Artístico), em que se pretende atingir níveis mais avançados com o objetivo de formar profissionais de dança (Intérpretes/Criadores), não podemos deixar de abordar temáticas como a Criatividade em Dança e suas Conceções. Considerando que nestas vertentes de formação poderemos ter como objetivo final a criação intencional de objetos artísticos, parece-nos ainda essencial refletir sobre noções de corpo, movimento, métodos e processos de composição coreográfica e a sua relação com o contexto de uma prática artística atual.

Neste artigo, procuramos cruzar linhas de investigação distintas, que se estão a desenvolver em programas de Doutoramento, com o intuito de relacionar temáticas que consideramos fundamentais no âmbito da formação em Dança e cujo contributo permitir-nos-á atualizar as nossas próprias propostas de intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Dança; Criatividade; Conceções; Corpo; Composição Coreográfica

ABSTRACT

Thinking about dance training, either in its generic artistic approach (Artistic Education), the doing, the creating, the learning, the appreciating or on its vocational artistic approach (Vocational Studies) where the aim are advanced studies leading towards future dance professionals (Interpreters and choreographers), we have to look into themes such as Creativity in Dance from different points of view. Considering that in these different points of view, we can aim for the intentional creation of artistic objects it's essential to articulate around themes as: body awareness, movement, methods and choreographic composition processes and their articulation with the present artistic practice.

On this article we cross distinct investigation lines which are developed in Doctoral Programmes, the objective being - to relate themes considered fundamental in Dance training which contribution will allow for the improvement of our own pedagogical intervention proposals.

Keywords: Dance; Creativity; Conceptions; Body; Choreographic Composition

Introdução

Ao dançarmos expressamos sentimentos, emoções e integramos o corpo, a mente e o espírito, numa forma essencial da expressão humana (McCutchen, 2006) que nos leva à transformação, à criatividade, à expressividade, à comunicação e à construção do “eu” e do mundo que nos rodeia.

Por conseguinte, e de acordo com Press e Warburton, “[...] creativity in dance encompasses all aspects of dancing and dance-making, from choreographing, to performing, to experiencing new bodily sensations.” (Press & Warburton, 2007: 1273).

A Dança na Educação dimensiona-se em duas vertentes: a formação artística genérica, designada de Educação Artística, que se concretiza através de objetivos como fazer dança, criar dança, aprender acerca de dança, analisar e ver dança; e a formação artística vocacional, designada de Ensino Vocacional, em que os mesmos objetivos são desenvolvidos, a um nível mais avançado, com o intuito de formar profissionais de Dança (Intérpretes/Criadores) com as devidas competências exigidas pelo tecido artístico profissional contemporâneo.

Assim, e tendo em consideração que em todos nós existe um potencial criativo, é importante que o Ensino ofereça “[...] aos que sentem um apelo íntimo, uma vocação de entrega integral, uma quase profissão de fé nas artes [...]”, a oportunidade para o fazer. Aos “[...] potenciais e vocacionados “artistas”, desde uma idade sensível, variável conforme o indivíduo e a arte escolhida, se deva proporcionar uma pedagogia artística específica.” (Santos, 1989: 30).

A Dança é um fenómeno complexo e abrangente, podendo ocorrer em contextos sociais, lúdicos, rituais, culturais, educativos ou terapêuticos. No âmbito deste artigo propomos abordar e refletir sobre a Dança como forma de arte que tem por objetivo final a criação intencional do objeto artístico, a obra coreográfica, e que nesta perspetiva deve ser realizada por profissionais com a devida formação, implicando o domínio de técnicas que conduzam ao eficaz e eficiente cumprimento das suas funções. Neste sentido, devemos procurar atribuir importância a diferentes aspetos da formação dos profissionais de dança, nomeadamente através do domínio e desenvolvimento de determinadas *skills*, predominantemente

motoras e específicas das técnicas de dança, acompanhadas igualmente de uma validade comunicativa, expressiva, estética e artística. Ou seja, “a good professional example demonstrates artistic and aesthetic quality in its composition and its performance” (Gray, 1989: 37), estando implícito nesta ideia a necessidade de definir currículos de formação numa perspetiva de evolução e adequação do Ensino da Dança à realidade atual desta prática artística.

Com esta reflexão sobre temáticas como a Criatividade e suas conceções, os modelos de Ensino da Dança e os métodos e processos de criação coreográfica, pretendemos estabelecer uma base de investigação que nos permita atualizar as nossas próprias intervenções pedagógicas. Assim, reconhecemos inequivocamente como um dos objetivos essenciais para a formação dos futuros agentes de intervenção em Dança, o desenvolvimento de competências criativas.

Parece-nos ainda fundamental que se compreenda que a Dança e a Criatividade devem ser aferidas, valorizando-se a vertente criativa no Ensino da Dança. Por outro lado, consideramos que os modelos ou estratégias propostos pelo professor e/ou artista, podem ou devem fazer refletir o seu “olhar” sobre a realidade das práticas artísticas atuais.

Criatividade no Ensino da Dança

Rudolf Laban (1879-1958), como autor de referência, abriu caminho para que a Dança passasse a ser um processo expressivo em construção, mediante a manipulação do movimento. Teoria esta centrada no sujeito e na qual o autor refere que a composição do movimento é comparável à linguagem: “[...] dance as a composition of movement can be compared with spoken language. As words are built up letters, so are movements built up of elements; as sentences are built up of words, so are dance phrases built up of movements.” (Laban, 1976: 26). Quer isto dizer que o processo de composição depende de um conjunto de elementos de movimento, experimentados e praticados pelo intérprete, não havendo portanto um estilo ditatorial, sendo inicialmente uma combinação intuitiva dos diversos elementos em exploração, que, por sua vez, dará lugar a uma variedade ilimitada de passos e gestos, concretizados de forma cada vez mais consciente, e que posteriormente poderão ser organizados e estruturados coreograficamente.

Laban considera o movimento como um aspeto central, quer na educação genérica, Educação Artística, quer na educação para a arte, Ensino Artístico. Na sua obra "Modern Educational Dance" (1976), Laban apresenta as características e o contexto desta perspetiva, referindo que:

The new dance technique promoting the mastery of movement in all its bodily and mental aspects is applied in modern dance as a new form of stage dancing and of social dancing. The educational value of this new dance technique can be ascribed to a great extent to the universality of the movement forms which are studied and mastered in the contemporary aspect of this art. (Laban, 1976: 9).

Neste contexto, considera-se igualmente que a Dança Moderna exige um ensino focalizado no entendimento e compreensão dos princípios do movimento, implicando uma nova conceção na forma de abordar a matéria de movimento, dirigida para a exploração e criação de movimento e seus elementos. Esta conceção, que se destaca do ensino tradicional da Dança, diferencia-se de um estilo definido na medida em que "(...) offers the possibility of systematically training the new movement forms by propounding at the same time their conscious mastery." (Laban, 1976: 11).

Laban defende a implementação da Dança no contexto escolar, na medida em que se estabelece que a Educação deve comprometer-se com alguns objetivos que considera fundamentais. O primeiro objetivo relaciona-se com o compromisso de que todos os alunos tomem "(...) conscious of some of the principles governing movement (...)" (Laban, 1976: 12), e o segundo objetivo demarca a preservação da espontaneidade do movimento, mantendo-a "viva" até à idade de sair da escola e até mesmo na vida adulta futura. Por último, e como terceiro objetivo, o autor propõe que a Dança deve fomentar o desenvolvimento da expressão artística no âmbito da arte do movimento, referindo-se para tal a dois pressupostos que considera determinantes: "One is to aid the creative expression of children by producing dances adequate to their gifts and to the stage of their development. The other is to foster the capacity for taking part in the higher unit of communal dances produced by the teacher (...)" (Laban, 1976: 12).

Os princípios defendidos por Laban conduziram ao reconhecimento da Dança como arte e à sua implementação na esfera educacional, na medida em que este defendeu que: "In schools, where art education is fostered, it is not artistic perfection or the creation and performance of sensational

dances which is aimed at, but the beneficial effect of the creative activity of dancing upon the personality of the pupil." (Laban, 1976: 11-12).

Na linha de pensamento de Laban, Jacqueline Smith-Autard, considera que para além dos benefícios que a Dança pode trazer aos alunos "(...) may be guided into the realms of art and development artistic talents and aesthetic awareness." (Smith-Autard, 2010: 8). Sugere-se, por isso, a ideia de que através das experiências em Dança que incluem o fazer, o criar, o interpretar e o observar, numa vertente de formação artística genérica, se potencia o desenvolvimento de competências relevantes para a possível progressão profissional no âmbito das diferentes Artes.

Desta forma, Smith-Autard, em 1994, na sua obra *The art of Dance in Education* defende que a Dança na Educação desenvolve determinadas habilidades, fomenta o conhecimento e a capacidade de compreensão dos estudantes. A prática da Dança, através da resposta a determinados desafios de índole criativo, potencia ainda o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Tal como Smith-Autard (1994), também na obra *Dance Education and Training in Britain* (1980) editada pela Fundação Calouste Gulbenkian (Vários: 1989), se refere que a Dança é considerada um elemento importante que permite o desenvolvimento do vocabulário de movimento, bem como a expressividade do mesmo. Por outro lado, o conceito de técnica é muito estreito e preciso nos seus objetivos, sendo necessário perceber que é a partir desta que o aluno adquire uma disciplina que irá permitir aliar quer as suas habilidades técnicas de movimento, quer as qualidades pessoais, com o propósito de se expressar artisticamente pela Dança.

Smith-Autard constrói o modelo da "Dança como Arte", também denominado de "Midway Model" ou Modelo Intermédio, com o intuito de articular o Modelo Educacional e o Modelo Profissional.

Segundo esta autora: "We cannot come to know and understand works of art first from the top of the head, and then downwards. Experience, feeling direct, particular, concrete comes first, intellectual analysis, perhaps later." (1994a: 35).

Neste modelo são aliados aspetos quer do Modelo Educacional quer do Modelo Profissional, modelos estes que se destacam a partir de características resultantes da evolução da História da Educação, tanto ao nível educacional quanto ao nível profissional.

O Modelo Educacional "(...) was derived from Rudolf Laban's ideas in the late 1940s and lasted as the consensus

practice until the early 1970s. The essential characteristic of his 'educational' model was its emphasis on the process of dancing and its affective/experiential contribution to the participant's overall development as a moving/feeling being." (Smith-Autard, 1994b: 2).

Desta forma, neste modelo é atribuída importância ao processo, sendo encorajado o desenvolvimento da criatividade, imaginação e individualidade, enfatizando a subjetividade a partir dos sentimentos de quem dança. Dos conteúdos devem fazer parte elementos e princípios que são explorados a partir da interligação entre aluno e professor numa relação pedagógica.

"The process model is appropriate for creative dance students in preschool through fifth grade. At the high school level, this model is used in improvisation and choreography classes (...)" (Kassing & Jay, 2003: 183). No entanto, é importante reconhecer que apesar do processo ser soberano relativamente ao produto, existe uma preocupação com o acompanhamento e qualidade do produto, pois "the process skills of the performance model are artistry, technique, focus, expression, and projection" (Kassing & Jay, 2003: 183).

O modelo profissional atribui importância ao produto no qual deve ser valorizado o treino técnico, com a finalidade de atingir determinada forma de Dança. Assim, o desenvolvimento da imaginação e o uso da criatividade podem ser desvalorizados, ou considerados menos importantes, em prol de um currículo que "... focus limits the dancer's training and exposure to other techniques and theories of movement" (Kassing & Jay 2003: 183).

Segundo Smith-Autard (1994a), o Modelo Intermédio não atribui maior relevância ao processo (Modelo Educacional) ou ao produto (Modelo Profissional). Ou seja, é um modelo educacional em que o processo de Dança deve resultar do movimento natural e expressivo, mas também do conhecimento e desenvolvimento de habilidades que promovam a pesquisa de novas formas de movimento, da aquisição de competências técnicas e estilos coreográficos.

Assim, o ensino da Dança deve passar primeiro pelo conhecimento do corpo, onde naturalmente começa por surgir a parte expressiva e criativa, contribuindo para o desenvolvimento da pessoa, e na qual está também implícita a interpretação estética e artística. Segundo Hinkley (em Wright, 2003: 94), "Dance is expressive and creative. It not only arouses our emotional consciousness but improves the intellectual faculties as our mind learns, receives impressions, selects, manipulates and solves problems." Smith-Autard

(1994a: 24) considera igualmente "... the open-ended problem-solving approach is most readily associated with creative dance compositions (...)" e interliga os processos de criação, execução e apreciação à atividade criativa em Dança.

Por outro lado, este modelo educacional requer conhecimentos acerca da disciplina da Dança e a compreensão dos significados culturais, "... pupils should become appreciative of the cultural meanings, artistic traditions, style and presentation of choreography in the theatre and of how such meanings, traditions and styles have developed." (Smith-Autard, 1994a: 35).

Sendo a Dança uma atividade criativa e multifacetada, torna-se importante reconhecer as suas diferentes dimensões possibilitando discussões claras acerca das características e capacidades criativas de cada aluno, pois "... a creative dance maker may not be creative as an improviser or as a movement performer." (Morris, 2005: 83).

Segundo Morris (2005), a criatividade apresenta fatores abrangentes que funcionam como uma sucessão de etapas, que podem ou não ser lineares: "... attentiveness; engagement, intent; and the material of discipline (...)" (Morris, 2005: 83).

Assim, "Creativity in dance can be understood both as a means to an end and an end in itself." (Warburton, 2009: 157).

"The Creative process is about experimenting with movement, movement exploration, and improvisation. It's hallmarks are creative dance for children, composition for all ages and choreography. It involves performing one's creation for feedback, eating, refining, and performing again". (McCutcher, 2006: 107).

Conceções de Criatividade em Dança

Segundo Marques (2011), ao longo da nossa vida, vamos desenvolvendo representações sobre o que nos cerca, que são o reflexo das nossas experiências, dos grupos a que pertencemos, das ações que experienciamos e dos juízos de valor que emitimos.

Para vários autores (Moscovici, 2003; Vala, 2006; Cabecinhas, 2004), as representações sociais estão no centro da influência e orientação das nossas ações e comportamentos, considerando o que sentimos e pensamos

sobre determinado assunto.

A representação que cada aluno e professor traz consigo acerca da criatividade influenciam com certeza a forma como interagimos, no sentido em que procurarão criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa mesma representação (Moscovici, 2003).

Neste sentido, considera-se que “[...] a discussão sobre Criatividade poderá ser mais profícua quando sairmos das amarras teóricas e tivermos em consideração o que os professores e alunos pensam sobre o assunto [...]” (Marques, 2011: 25), até porque o próprio conceito de Criatividade não apresenta uma definição linear ou unívoca.

Sendo a representação social uma forma de pensar que organiza e orienta as práticas sociais, a maneira como se representa a Criatividade pode interferir na forma como o sujeito a realiza.

As *teorias implícitas* à criatividade e a concepção dos professores em relação a esta temática ganharam interesse por parte dos investigadores em meados dos anos de 1980. Dedicados a estas temáticas, Runco e Bahleda, com o artigo “Implicit theories of artistic, scientific, and everyday creativity” em 1986 e Sternberg com o artigo “Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom”, de 1985, e o capítulo “A three-facet model of creativity” do livro *The nature of creativity—Contemporary psychological perspectives*, em 1988, são exemplos disso.

Os diversos estudos que temos encontrado, acerca destas temáticas, referem que os trabalhos de investigação que têm sido concretizados são relevantes. Considera-se, no entanto, que há necessidade de se continuar a investir, tanto devido à escassez dos mesmos, que se refletem num número reduzido em relação à concepção da criatividade propriamente dita, como no que respeita ao número limitado dos países que o desenvolvem (Áustria, Canada, China-Hong Kong, Chipre, Finlândia, Alemanha, Grécia, Índia, Roménia, Singapura, UK e USA). Essa perspetiva é dada de forma muito clara no artigo de Kampylis, Berki e Saariluoma (2009), “In-service and prospective teachers’ conceptions of creativity. Thinking Skills and Creativity”, resultante de um estudo realizado na Finlândia, que nos mostra esses dados de forma sistematizada numa tabela na qual se pode verificar o título da investigação, ano de realização, o país em que se desenvolveu, o tipo de instrumento(s) utilizado(s), o tipo e número de participantes. Verificamos, assim, que entre os anos de 1997 e 2008 foram realizados 17 estudos relacionados com as concepções de criatividade e *teorias implícitas*.

Num estudo mais recente de Andiliou e Murphy (2010), no artigo “Examining variations among researchers’ and teachers’ conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research”, é-nos apresentado o número dos artigos de investigação publicados nas duas últimas décadas em diversas publicações de divulgação científica (Creativity Research Journal-5; Journal of Creative Behavior-4; Thinking Skills and Creativity-3; Advances in Psychology Research-1; Child Study Journal-1; Childhood Journal-1; Journal of Science Teacher Education-1; Roeper Review-1) em que nos são apresentados dados relativos ao autor, ano de concretização, propósito do estudo e tema central, país, grau de ensino, número de participantes, tipo de investigação, instrumentos utilizados e descobertas, que nos possibilita ter uma visão geral relativamente à temática, e mais completa e específica no que respeita às características de cada um deles.

Grande parte dos estudos concluem que os professores vão tendo diferentes concepções de criatividade e, segundo Andiliou e Murphy (2010), existe uma ausência de modelos que permitam enquadrar o entendimento sobre as concepções de criatividade. Deste modo, e baseando-se em todas as publicações que fizeram parte integrante da sua investigação, estes autores determinam no seu estudo que a concepção de criatividade, por parte dos professores, assenta em três “âncoras”.

A criatividade ligada à natureza da atividade (*Nature of Creativity*), em que o contexto de referência da atividade, a sua especificidade e a maleabilidade estão implícitos. A criatividade relacionada com os perfis e características dos indivíduos (*Creative Individual*), em que o conhecimento base e personalidade devem ser considerados. E a criatividade que deriva do ambiente de sala de aula (*Classroom Environment*), em que as atitudes e estratégias dos professores são importantes. Este pensamento conceptual é-nos apresentado por Andiliou e Murphy num quadro sistematizado com o título “Teachers’ beliefs about creativity: the derived conceptual Framework” (Andiliou e Murphy, 2010: 214) em que estas ideias se apresentam de forma clara e organizada.

No que respeita ao desenvolvimento das investigações, têm sido utilizadas as abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas, que têm revelado resultados que contribuem para a compreensão das crenças dos professores em termos de definições e atitudes de criatividade, além de irem dando algumas diretrizes da promoção da criatividade.

Podemos verificar que algumas investigações (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Diakidoy & Kanari, 1999; Diakidoy

& Phtiaka 2001) se centram no encontrar de definições de criatividade, por parte dos professores, fazendo o foco no uso de características pessoais, adjetivos, parâmetros ou orientações para definir criatividade, e em simultâneo, tentam perceber se esses critérios são necessários para a pessoa ser criativa.

No entanto, nestas investigações todos eles referem a importância de que se deve apostar em perceber de que forma essas concepções se aplicam no contexto educacional. Pois, e de acordo com Aljughaiman e Mowrer-Reynolds (2005: 32): “Steps must be taken to ensure that training and resources are provided for teachers at all levels of teacher preparation and practice, so that creative and regular students alike will have their Creative talents actualized.” Diakidoy e Kanari (1999) concluem que os resultados encontrados indicam que os participantes dos estudos (estudantes/futuros professores) tendem a perceber a criatividade como uma habilidade geral que se manifesta primariamente no contexto da arte e referem que é necessário explorar as crenças acerca da criatividade com maior profundidade e perceber, deste modo, de que forma se estabelece uma relação entre as mesmas com a aprendizagem, com o conhecimento e, necessariamente, com as práticas de ensino. Segundo estes autores “[...] can provide a more solid basis for the planning of professional training experiences that will increase teachers’ effectiveness in facilitating creativity, and, thereby, help reduce the discrepancy between school objectives and outcomes with respect to creativity.” (Diakidoy & Kanari, 1999: 239).

De um total de 17 estudos, realizados entre o ano de 1991 até 2009, apenas 1 está relacionado com o Ensino da Dança que tenta compreender as concepções dos professores de dança quando ensinam com o intuito de desenvolver a criatividade. O estudo de Chappell (2007), com o título “The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers”, assume-se como um estudo de caso. A amostra incide em 3 professores e considera que as vertentes que interagem no desenvolvimento da criatividade são a pessoa, o processo, um domínio criativo específico e o ambiente em que a tarefa é desenvolvida.

A autora apresenta a figura com a legenda “The interacting strands of the conceptual framework” (Chappell, 2007: 41) e explica que a mesma não é uma tentativa para testar ou desenvolver uma teoria acerca da Criatividade em Dança, mas sim apresentar uma forma de se compreender e inter-relacionar o contexto e o domínio criativo, demonstrando que foram usadas as variáveis pessoa e processo no âmbito das

concepções dos professores nas abordagens que surgiram do trabalho de campo.

Considerou-se que os professores de dança e alunos têm a responsabilidade em serem ambos críticos das atividades criativas em dança e no final do seu artigo Chappell refere o seguinte em relação a níveis mais avançados de ensino: “[...] questions are being raised as to how to successfully identify and develop the creativity of talented future choreographers and dance artists without succumbing to the potential strictures of performativity focused assessment procedures.” (Chappell, 2007: 54). Preocupação que está diretamente relacionada com o desenvolvimento do estudo de investigação de Marques (2011), sob a forma de projeto doutoramento, com o título *As Concepções pessoais da Criatividade em Dança dos professores e alunos do Ensino Artístico*.

Corpo, Pensamento, Movimento e Técnica

A complexidade do fenómeno da criação em Dança, através da diversidade das suas propostas, sugere-nos uma pluralidade de questões relacionadas com a definição de corpo, movimento, coreógrafo e intérprete, bem como das possíveis relações que estabelecem entre si. Na tentativa de sistematizar algumas características que nos permitem pensar sobre uma definição de Dança na atualidade, e mais especificamente no âmbito da Dança Contemporânea, deparamo-nos com uma primeira questão que tem marcado muitas das reflexões sobre esta prática artística, o binómio corpo/movimento. Uma das questões que frequentemente se coloca é a seguinte: A dança é movimento ou a dança é a presença do corpo? Estas duas dimensões, corpo e movimento, têm suscitado diversas reflexões em torno da definição de Dança e nomeadamente da Dança Contemporânea. Segundo Xavier (2010), referindo-se a John Martin, na obra *The Modern Dance* (1972):

A convicção de Martin, de que a dança necessita de um profundo e rigoroso compromisso com o movimento, parece-nos resultar da sua ideologia modernista e do seu desejo de assegurar teoricamente para a dança uma natureza que a eleve definitivamente como arte autónoma. (Xavier, 2010: 17).

No âmbito deste artigo, não pretendemos refletir sobre uma definição de Dança como uma arte do corpo ou do movimento, parece-nos antes fundamental reconhecer a Dança, na sua atualidade, como arte que se concretiza através da relação entre corpo e movimento reforçando a profunda relação que lhe reconhecemos na construção das diversas linguagens ou formas de comunicação. Nesta perspetiva, reconhecemos a Dança como uma disciplina que pretende organizar o intervalo entre a ausência e a presença de movimento do corpo, e que possibilita a pesquisa e exploração de um corpo que se pretende específico e singular.

Louppe (2012), na procura de uma definição para esta prática artística, refere-se a um conjunto de ferramentas que nos revelam dois elementos fundamentais: em primeiro lugar o trabalho do corpo, o trabalho da dança para revelar o imaginário do corpo e conferir-lhe legibilidade, e em segundo lugar, mas não menos importante, o trabalho do pensamento, um pensamento que não é parasitário de nenhum outro saber. A autora refere-se ainda ao facto de no início do século XX se ter dado uma rutura que se revelou fundamental para as ciências humanas, para o pensamento político e filosófico, e que também exerceu repercussões fundamentais no âmbito da Dança. Uma nova proposta de corpo, em que se pretendia que este corpo e sobretudo que o corpo em movimento, fosse ao mesmo tempo sujeito, objeto e ferramenta do seu próprio saber, ou antes, que corpo e mente, fossem assumidas como duas dimensões do mesmo plano.

Nesta perspetiva, sublinhamos a ideia de que o corpo na Dança Contemporânea procura uma singularidade própria.

A dança centrada na exploração e criação do movimento torna-se na sua própria modernidade, tal como Peter Sloterdijk a define, uma época e um modo de ser onde a cinética corresponde ao que “na modernidade há de mais real”, assim o projeto da dança Ocidental também se torna cada vez mais aliado à produção e exibição de um corpo e uma subjectividade ajustada à execução desta mobilidade imparável. (Xavier, 2010: 18).

É ainda neste contexto que pretendemos sublinhar a importância de promover a necessidade não só de um trabalho do corpo e do corpo em movimento, mas também sobre o pensamento e disciplinamento do corpo, remetendo-nos inevitavelmente para o trabalho técnico e específico sobre este corpo que se pretende em movimento.

As técnicas de dança fazem normalmente parte integrante e fundamental na formação de um bailarino/intérprete de

dança, permitindo-lhe ter contacto com diversos programas de ensino sistematizado. As técnicas de dança visam trabalhar e disciplinar o corpo, mas também dotá-lo de ferramentas que lhe permitam pesquisar e incorporar formas expressivas e comunicativas.

In dance, we work now with a multiplicity of techniques: physical, improvisational, compositional and performative. The number of approaches open to us is unprecedented in the history of the art form. These questions which have motivated me are responses to having found myself sometimes overwhelmed. (Burrows, 2010: xii).

A questão da técnica é introduzida por Burrows (2010) pela afirmação de que os bailarinos/intérpretes trabalham de forma árdua e disciplinada. A técnica que um intérprete detém é útil, cumprirá os seus objetivos caso nos concentremos nela ou não, ou seja, a técnica é aquilo que precisarmos que seja para fazermos aquilo que quisermos fazer. A técnica terá a relevância que o coreógrafo entender necessária para concretizar o seu objeto artístico.

Apesar de ainda ser difícil definir algumas das mais recentes técnicas de dança contemporânea, que surgem muitas vezes da interceção de diferentes técnicas do corpo, estas começam a ser sistematizadas e ensinadas segundo metodologias próprias. As técnicas de dança contemporânea começam também a ter um reflexo importante na criação coreográfica contemporânea, nomeadamente na criação de “corpos” que se querem únicos. Charmatz e Launay (2011) afirmam que estes corpos têm uma qualidade própria.

A classical dancer who practices yoga is no longer viewed as either a ‘classical dancer’ or a ‘yogi’, and you might think this paves the way form of creative work engendering a new approach to the body. But do you need to prove at all costs how topical your knowledge is? Do you need to prove you are not a clone produced by preexisting techniques? Do you need to demonstrate you are indeed (re)creating? (Charmatz & Launay, 2011: 96-97).

Sublinhamos, então, que o trabalho que se tem revelado através de percursos essencialmente singulares e que se afirma nas práticas coreográficas atuais, se reflete também sobre o trabalho técnico do corpo, bem como na definição das chamadas técnicas de dança.

Métodos e Processos de Criação Coreográfica

O que é uma coreografia? É um conjunto de movimentos que possui umnexo, quer dizer uma lógica de movimento, próprio. (Gil, 2001: 81).

A Criação Coreográfica Contemporânea através da composição abarca uma multiplicidade de métodos e processos de construção que se distinguem entre si. A procura de uma lógica de movimento própria, tal como refere Gil (2001), e a forma como essa lógica é posta em prática, através de conceitos operativos e de determinados procedimentos coreográficos, difere de coreógrafo para coreógrafo.

A singularidade das propostas coreográficas decorre, como tenho procurado demonstrar, das práticas artísticas que os criadores adoptam por considerarem mais adequada à expressão das suas visões do mundo e experiências, mas também da especificidade do contexto sociocultural, histórico e político em que desenvolvem o seu trabalho. (Fazenda, 2007: 153).

Na Dança, e mais especificamente na Dança Contemporânea, a definição estética de determinado trabalho, assim como o corpo através do qual comunica, são resultado dos conceitos e procedimentos adotados pelo seu criador durante um processo criativo complexo.

Neste contexto, entendemos a composição coreográfica como o conjunto de múltiplos métodos e processos através dos quais os coreógrafos se propõem manipular e organizar os diversos elementos da coreografia – movimento, espaço, luz, cenários e elementos cénicos, música e som, entre outros. Os procedimentos que influenciam e questionam a forma como se organizam os elementos de uma coreografia estão em constante pesquisa e inovação.

Dentro da diversidade que caracteriza a Dança, e centrando-nos na Dança Contemporânea, destacam-se percursos essencialmente singulares, coreógrafos cujo trabalho se distingue pela forma particular como definem os seus modos de operar. As motivações e formas de abordar a criação em Dança, procurando a sua própria singularidade, têm múltiplas

possibilidades.

A relação entre coreógrafos e intérpretes, através de pressupostos variados, envolve-se numa procura de novos modelos e procedimentos, baseados essencialmente numa forte relação de partilha.

Charmatz e Launay identificam a necessidade, independentemente do método e processo de trabalho e criação, deste dever ser planeado em profunda articulação com o intérprete, valorizando e potenciando ao máximo o seu contributo:

There is no single method for working with performers. All have their merits as far as I am concerned: previously composed work, work proposed by others or by myself, work composed by two or three people or by a single individual. This reflection on what is at stake gives way to a great variety of rehearsal modes, to open modes that make the idea of a rough version acceptable. What is essential, however, is that the project be planned around the performers, as roles are not interchangeable. (Charmatz & Launay, 2011: 46).

Reduzir a coreografia a uma única definição é não compreender um dos seus mecanismos mais cruciais: resistir e reconsiderar anteriores conceções da sua própria definição. Parece-nos então fundamental adotar uma perspetiva de pensar a partir do que existe para reformular, recriar e reinventar novos modos de operar dentro dos processos criativos. Não há um modelo coreográfico, uma forma única de concretizar uma ideia em termos coreográficos. A dança contemporânea, através das suas práticas coreográficas, caracteriza-se pela sua diversidade de abordagens, pela sua definição instável e pela constante procura de novos caminhos e formatos de apresentação. Neste contexto de abertura, não nos parece possível, nem pretendemos, criar um padrão ou uniformizar procedimentos, entendemos antes a importância de reconhecer percursos essencialmente singulares, e, por isso múltiplos e diversificados.

Choreography is a curious and deceptive term. The word itself, like the process it describes, is elusive, agile, and maddeningly unmanageable. To reduce choreography to a single definition is not to understand the most crucial of its mechanisms: to resist and reform previous conceptions of its definition. (Forsythe, 2011: 90).

Parece-nos, então, essencial que os modelos de ensino-aprendizagem da composição coreográfica se atualizem e

definem a partir da ideia de que é necessário desenvolver competências técnicas, artísticas e criativas nos futuros intérpretes/criadores contemporâneos.

Modelos de Ensino- Aprendizagem da Composição Coreográfica

No seu artigo, “Teaching choreography in higher education: A process continuum model”, Jo Butterworth (2004) sugere um modelo designado de “espectro didático-democrático” em que é tido em consideração o papel de quem faz (o intérprete), quem orienta ou dirige (o coreógrafo), o que fazem, como fazem, que interação acontece e que resultado se obtém. Através deste estudo, Butterworth propõe a construção de um novo paradigma para o ensino-aprendizagem da coreografia no âmbito da formação superior. Baseando-se na lógica de que o currículo do ensino da coreografia no século XXI deve ser amplo e equilibrado, e que os estudantes irão beneficiar de um vasto leque de competências (*skills*), conhecimento e compreensão, que de forma pertinente lhes possibilitará uma perspetiva complexa e mutável da realidade artístico-profissional.

Materializando-se em cinco abordagens distintas do processo coreográfico, a lógica e estrutura do modelo proposto por Butterworth (2004) vai para além da sistematização sobre o ensino da coreografia e do seu contexto teórico, revelando-se também uma análise dos métodos e processos de Criação Coreográfica Contemporânea. Os elementos são colocados numa estrutura de trabalho flexível, organizada de forma a demonstrar o valor do ensino de alguns aspetos da coreografia através de uma abordagem que estabelece relação entre o didático, “Learn by showing” e o democrático, “Learning in a shared, cooperative, collaborative approach [...]”. A definição do termo “didático” não se prende apenas com o elemento de instrução “Learn by showing”, mas também se refere ao desenvolvimento das capacidades através das quais as competências são adquiridas pela prática, sendo esta a base da aprendizagem (Bruner, 1999: 10-12).

O modelo proposto pretende ser útil aos estudantes e tutores. Para os estudantes pretende ser uma forma de guiar a sua relação com a coreografia, promover a compreensão de uma panóplia de abordagens e ajudar a

entender as diferentes possibilidades de relacionamento entre bailarino e coreógrafo, tanto ao nível artístico como social. Pretende ainda, sustentar a definição das suas preferências, a preparação dos seus percursos profissionais, o reconhecimento de necessidades específicas do mercado profissional e a aplicação de competências coreográficas, entendendo também a importância do contexto na criação em dança.

Para os tutores, a função do modelo proposto é apoiar na planificação e execução de um currículo coreográfico equilibrado, encorajando assim o desenvolvimento e extensão das práticas atuais. Pode ser aplicado de forma selecionada e em diversos contextos educacionais, como base para a criação de uma filosofia e um *ethos* de uma instituição em particular.

Um aspeto fundamental deste modelo é a noção de *slippage* (deslizamento) e *overlap* (sobreposição). Os cinco processos definidos neste espectro são todos considerados parte integrante das possibilidades de trabalho de um coreógrafo, e que tanto em termos profissionais como em contextos de ensino, podem fazer parte de um único processo de criação e construção de um trabalho coreográfico.

O estímulo particular desta pesquisa surge, segundo Butterworth, do ideal de Brinson: “[...] the thinking dancer and the thinking teacher – the enquiring teacher and dancer, the autonomous, self-responsible human being, the fully educated artist formed by the fully educated teacher [...]” (Butterworth, 2004: 47).

As abordagens especificadas no Modelo Didático-Democrático focam distintas formas de trabalhar, formas de passar conhecimento e experiências, bem como as situações que motivam a criação através de uma auto-direção e construção de novos desafios e caminhos coreográficos.

Da síntese do modelo de Butterworth designado de “Espectro Didático-Democrático”, apresentado em “Teaching choreography in higher education: a process continuum model”, através da Tabela 1, “The five choreographic process” (Butterworth: 2004: 55), destacamos a caracterização da relação estabelecida entre coreógrafo e intérprete e sua adequação aos modelos de ensino-aprendizagem. De seguida, apresentamos a sistematização proposta por Butterworth, relativamente aos cinco processos de criação coreográfica e aos aspetos atrás mencionados: no processo 1, o coreógrafo é identificado como *expert* e o bailarino como *instrument*, resultando desta relação um método de ensino caracterizado por ser *authoritarian* e à aprendizagem na

perspetiva de “conform, receive and process instruction”; no processo 2, o coreógrafo é reconhecido como *author* e o bailarino como *interpreter*, estabelecendo-se um método de ensino *directorial* e uma aprendizagem na perspetiva de “receive and process instruction and utilize own experience as performer”; no processo 3, o coreógrafo é considerado *pilot* e o bailarino *contributor*, o método de ensino é caracterizado por ser “leading, guiding” e a aprendizagem por ser “respond to tasks, contribute to guided discovery, replicate material from others”; no processo 4, identifica-se o coreógrafo como *facilitator* e o bailarino como *creator*, propondo-se nesta relação um método de ensino caracterizado por “nurturing, mentoring” e a aprendizagem por “respond to tasks, problem-solve, contribute to guided discovery, actively participate”; e por último, no processo 5, onde o coreógrafo surge como *collaborator* e o bailarino como *co-owner*, o método de ensino é caracterizado por “shared authorship” e a aprendizagem por *experiential*. “Contribute fully to concept, dance, content, form, style, process, discovery.” (Butterworth: 2004: 55).

Na perspetiva de que é fundamental definir e refletir sobre linhas orientadoras, alguns princípios pedagógicos, que de forma objetiva consubstanciem a definição do ensino-aprendizagem da composição coreográfica, o contributo de Butterworth parece-nos fundamental, no sentido em que este aproxima de forma muito precisa os métodos de criação coreográfica contemporânea e os modelos de ensino-aprendizagem da composição coreográfica.

Danvenport (2006) no seu artigo “Building a Dance Composition course: An act of creativity” reflete sobre as estratégias adotadas na definição de um curso de composição coreográfica. Refere, como principal objetivo da maioria dos cursos de composição, a procura da novidade e invenção do movimento, sendo que, muitas vezes a valorização da criatividade não está contemplada na definição do curso. A autora afirma que historicamente a composição coreográfica está vinculada a um modelo de ensino “show-and-tell”: que se concretiza na apresentação dos estudos de movimento efetuados e a sua crítica. Numa dinâmica saudável as aulas e a forma de ensino baseiam-se no apoio a esta estrutura, os estudantes aprendem a compor e a refletir sobre as suas composições. Este é um modelo comum no meio académico e em contextos de formações pontuais. No entanto, este modelo sugere um foco de atenção desviado, segundo Danvenport, centrando-se mais no produto e menos no processo criativo necessário para chegar à composição. Apesar de professores e estudantes reconhecerem a criatividade quando a veem em dança, muitos professores

não a contemplam nos seus sistemas de ensino, a atividade de um processo criativo por si só requer um pensamento crítico. Não há um real investimento no trabalho sobre as premissas de um processo criativo que implica pesquisa e experimentação. Não há uma abordagem real à prática, no sentido de a praticar. Muitas vezes os estudantes iniciam um processo contraproducente. As características de uma aula centrada no produto, presume uma hierarquia em que o professor é o perito; o tempo dedicado à exploração do movimento e das ideias é insuficiente; foca-se demasiado no objetivo de concretizar propostas de composição, com o intuito de receber uma crítica positiva; pouco tempo dedicado à prática de processos que explorem a passagem de materiais improvisados para a sua composição; ritmo de aula previsível, pautado pela mostra e subsequente crítica. O professor de composição deverá projetar o seu curso de composição contemplando uma diversidade de métodos que facilitem o desenvolvimento do indivíduo, as suas habilidades e a sua capacidade expressiva.

Davenport propõe através do acrónimo C.R.E.A.T.E., a identificação de seis objetivos pedagógicos que considera fundamentais para a definição de um curso de composição coreográfica: *Critical reflection, Reason for dance making, Exploration and experimentation, Aesthetic agenda, Thematic integrity, Expression and experience.*

Nesta linha de pensamento encontramos ainda a reflexão de Larry Lavender (2006) que identifica aquelas que considera serem as operações básicas para o fazer dança, através do acrónimo I.D.E.A.

No seu artigo, “Creative Process Mentoring: Teaching the ‘Making’”, Lavender centra-se na reflexão que faz sobre o ensino-aprendizagem da composição coreográfica propondo a criação de um “processo criativo tutorial”. O autor identifica os momentos que operam sobre o seu próprio modo de fazer dança, aqueles que normalmente o desafiam artisticamente, criando um modelo para o acompanhamento tutorial da criação em Dança. Refletindo sobre questões como o papel de um tutor num processo criativo. O modelo apresentado que se concretiza na sua proposta, I.D.E.A. – corresponde aos momentos chave que o autor reconhece nos processos criativos em dança – *Improvisation – Development – Evaluation – Assimilation.* Os conceitos desenvolvidos pelo autor assentam essencialmente na construção de um modelo que permite uma análise crítica que opere de forma construtiva na criação em dança.

Rehearsal criticism is neither dance-centered nor

artist-centered, it is rehearsal-process centred. While it may include references to sections, parts, or structures in the dance, or to the choreographer's artistic ideas, rehearsal criticism (and creative process mentoring in general) does not seek to shape the dance or steer the dance maker. Instead it seeks to help her to discover aspects of her creative process, her dance, and connections between them that she would have no other way of accessing. The mentor acts as midwife helping the artist "give birth" to her dance rather than as emergency room surgeon helping to "treat" its ailments or "mend" it wounds. (Lavender, 2006: 13).

Muitas vezes deparamo-nos com o facto dos estudantes de dança nas aulas de composição passarem grande parte do tempo a diagnosticar e a resolver problemas das danças que criam. O autor refere que depois de constatar este facto nas suas próprias aulas decidiu mudar o foco de atenção nas suas aulas de composição, alterando o foco que antes colocava do lado da "equação" da dança para o lado do fazer dança, passando a agir, como o próprio refere, como um "mentor criativo".

Sem dúvida que estas abordagens são muito importantes no sentido em que podemos englobar de forma sistematizada os agentes implicados nos métodos e processos de composição coreográfica, e dos quais destacamos a importância de valorizar inquestionavelmente a criatividade como um aspeto central na formação do intérprete criador contemporâneo.

A Dança, os seus contextos de formação e os investigadores devem assim perseguir e procurar consubstanciar a ideia de que: "Authentic dance learning is communication in action, intellectual, emotional and physical in nature, where mastery meets creativity." (Huddy & Stevens, 201: 164).

Conclusão

Ao refletirmos sobre formação em dança, qualquer que seja a sua vertente e objetivos, não podemos deixar de abordar temáticas como a Criatividade em Dança e suas Conceções. Considerando que nestas vertentes de formação (Educação Artística e Ensino Artístico) poderemos ter como objetivo final a criação intencional de objetos artísticos, nomeadamente através da concretização de obras coreográficas, parece-nos essencial refletir sobre noções de corpo, movimento,

métodos e processos de composição coreográfica e a sua relação com o contexto de uma prática artística atual.

Assim, e de acordo com Marques, é necessário que seja desenvolvido "(...) um trabalho rigoroso, sistemático e consistente de forma a oferecer estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento da criatividade dos alunos." (Marques, 2011: 29).

Tal como temos vindo a afirmar no desenvolvimento deste artigo, a formação artística em Dança concretiza-se no fazer dança, no criar dança, no aprender acerca de dança e em que o objetivo é ou poderá ser a criação/produção de um objeto artístico. O conhecimento, aprofundamento e atualização dos processos de ensino-aprendizagem devem ser uma constante, considerando importante que se procure especificidades nos métodos e processos de trabalho desta índole "(...)" para que de forma mais objetiva, no futuro, possamos desenvolver propostas de intervenção singulares e baseadas no aprofundamento sobre o conceito de criatividade e estratégias para o seu desenvolvimento." (Xavier & Monteiro, 2012: 09).

Assim, esperamos com o desenvolvimento dos nossos trabalhos de investigação definir futuramente diretrizes pedagógicas que possam contribuir para a identificação de necessidades e potencialidades, visando a compreensão e promoção da criatividade em Dança e da aprendizagem efetiva dos alunos do Ensino de Dança.

Referências Bibliográficas

- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). "Teachers' conceptions of creativity and creative students" em *Journal of Creative Behavior*, 39, 17-34.
- Andiliou, A., & Murphy, K. (2010). "Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research" em *Educational Research Review*, 5, 201–219.
- Burrows, J. (2010). *A Choreographer's handbook* (1st ed.). New York: Routledge.
- Butterworth, J. (2004). "Teaching choreography in higher education: a process continuum model" em *Research in Dance Education*, 5, 45-67.

- Bruner, J. (1999). "Folk pedagogies" em J. Leach & B. Moon (Eds), *Learners and pedagogy* (pp. 4- 20). London: Paul Chapman.
- Cabecinhas, R. (2004). "Representações sociais, relações intergrupais e cognição social" em *Paidéia*, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000200003&script=sci_arttext&tlng=es (consultado em Setembro de 2011).
- Chappell, K. (2007). "The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers" em *Thinking Skills and Creativity*, 2, 39–56.
- Charmatz, B. & Launay, I. (2011). *Undertraining – on a contemporary dance*. France: Les Presses du Réel.
- Davenport, D. (2006). "Building a dance composition course: an act of creativity" em *Journal of Dance Education*, 6 (1) 25-32.
- Diakidoy, I.-A., & Kanari, E. (1999). "Student teachers' beliefs about creativity" em *British Educational Research Journal*, 25(2), 225–243.
- Diakidoy, I.-A., & Phtiaka, H. (2001). "Teachers' beliefs about creativity" em S. S. Nagel (Ed.), *Handbook of policy creativity: creativity from diverse perspectives* (pp. 13–32). Huntington, NY: Nova Science.
- Fazenda, M.J. (2007). *Dança teatral: ideias, experiências, ações*. Lisboa: Celta Editora.
- Forsythe, W. (2011). "Choreographic objects" em Spier, S. (Org.). *William Forsythe and practice of choreography* (pp. 90-92). NY: Routledge.
- Gil, J. (2001). *Movimento total: o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Gray, J. (1989). *Dance instruction: science applied to the art of movement*. Champaign: Illinois, Human Kinetics Books.
- Huddy, A., & Stevens, K. (2011). "The teaching artist: a model for university dance teacher training" em *Research in Dance Education*, 12 (2), 157-171.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saarihuoma, P. (2009). "In-service and prospective teachers' conceptions of creativity" em *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15–29.
- Kassing, G., & Jay, D. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. Champaign: IL Human Kinetics.
- Laban, R. (1976). *Modern educational dance*. London: MacDonal & Evans Ltd. (2nd Edition 1963, revised by Lisa Ullmann).
- Lavender, L. (2006). "Creative process mentoring: teaching the 'Making' in Dance-Making" em *Journal of Dance Education*, 6 (1): 6–13.
- Loupe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Marques, A. S. (2007). *O Ensino artístico da dança em Portugal – Ao encontro das escolas vocacionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, A. S. (2011). *As concepções pessoais da criatividade em dança dos professores e alunos do ensino artístico*. Projeto de Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não-publicado, Universidade Nova de Lisboa.
- Mccutchen, B. (2006). *Teaching dance as art in education*. Champaigne II: Human Kinetics.
- Morris, J. (2005). "Creativity and dance: a call for balance" em J. C. Kaufman & J. Baer (Eds), *Creativity across domains: faces of the muse* (pp. 81-101). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. (5ª Eds). Petrópolis: Editora Vozes.
- Press, C., & Warburton, E. (2007). "Creativity research in dance education" em Bresler, L. (Ed.) *International handbook of research in arts education* (Springer) (pp. 1273–1288). Liora Bresler, University of Illinois at Urbana-Champaign, U.S.A.
- Runco, M. A., & Bahleda, M. D. (1986). "Implicit theories of artistic, scientific, and everyday creativity" em *Journal of Creative Behavior*, 20, 93-98.
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Smith-Autard J. M. (1994a). *The art of dance in education*. London: A & C Black Publisher.
- Smith-Autard J. M. (1994b). "Expression and form in the art of dance in Education- Dance and the Child International Triennial International Conference" em *Macquarie*, University Sydney Australia 12-20 July, <http://www.dance-interactive.com/pubstore/199401.pdf> (consultado em Setembro de 2011).
- Sternberg, R. J. (1985). "Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom" em *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.

- Sternberg, R. J. (1988). "A three-facet model of creativity" em R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (125-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith-Autard, J. M. (2010). *Dance composition: a practical guide for teachers* (6th ed.) London, UK.: A & C Black.
- Vala, J. (2000). "Representações sociais e psicologia social do conhecimento" em J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (457-50) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vários. (1989). *The arts in schools – principles, practice and provision*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Warburton, E. (2009). "Editorial" em *Research in Dance Education*, 10 (3), 157-159.
- Wright, S. (2003). *Children meaning making and the arts*. Australian: Queensland University of Technology.
- Xavier, M., & Monteiro, E. (2012). "(Re)pensar o ensino da composição coreográfica" em Macara, A., Batalha, A. P. & Mortari, K. (Ed.), *Corpos (Im)perfeitos na Performance Contemporânea* (203-210). Faculdade de Motricidade Humana.
- Xavier, M. (2010). *O movimento do corpo disciplinado*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

