

Martins, E., & Vieira, M. H. (2014). O desenvolvimento da criatividade em contexto de mini-grupo. Relato de um projeto de investigação e intervenção pedagógica com alunos do ensino básico do saxofone. In M. H. Vieira, & R. Soutelo (Edits.). *Percursos do Ensino da Música-2014*, (pp. 75-90). Tui, Galiza: Arte Tripharia. ISBN: 978-84-86230-51-7.

Martins, E., & Vieira, M. H. (2014). O desenvolvimento da criatividade em contexto de mini-grupo. Relato de um projeto de investigação e intervenção pedagógica com alunos do ensino básico do saxofone. In M. H. Vieira, & R. Soutelo (Edits.). Percursos do Ensino da Música-2014, (pp. 75-90). Tui, Galiza: Arte Tripharia. ISBN: 978-84-86230-51-7.

CAPÍTULO 03

O desenvolvimento da criatividade em contexto de mini-grupo. Relato de um projeto de investigação e intervenção pedagógica com alunos do ensino básico do saxofone.

Eugénia Martins

Academia de Música Sociedade Filarmónica Vizelense
Conservatório de Música de Felgueiras
Instituto de Educação da Universidade do Minho

eugeniamartinssax@hotmail.com

M. Helena Vieira

Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

m.helenavieira@ie.uminho.pt

Este artigo surge no âmbito do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho, realizado em 2013 sob a orientação da Professora Doutora Helena Vieira. O tema deste projecto incidiu sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de mini-grupo através de actividades pedagógicas para o ensino do saxofone.

Embora a criatividade apareça frequentemente ligada ao contexto das artes, e da música em particular, há de facto ainda pouco espaço para actividades criativas nas aulas de ensino instrumental. Pode constatar-se que há alunos e professores capazes de tocar peças de um nível técnico muito elevado sem conseguirem improvisar uma simples melodia. Helena (Vieira, 1998, p. 29) sublinha que a ausência de improvisação nos programas de ensino instrumental tem vindo a potenciar graves lacunas conceptuais nos alunos. Lucy Green (2008, p. 2) apresenta possíveis soluções, e aponta para uma pedagogia de sala de aula que inclua práticas informais, a fim de estimular competências musicais (como a improvisação, composição, trabalho em grupo, autonomia face ao professor) que não têm vindo a ser desenvolvidas nos ambientes ditos "formais". Tendo como base esta problemática, com este projeto pretendeu-se criar um conjunto de actividades que potenciassesem a criatividade e explorassem as potencialidades do ensino em grupo. Deste modo, os objectivos principais foram:

- Promover o desenvolvimento da criatividade musical através de actividades pedagógicas em mini-grupo;

- Desenvolver a autonomia do aluno no domínio da linguagem musical;
- Contribuir com sugestões de actividades pedagógicas que possam inserir-se no ensino do saxofone em grupo e promover o desenvolvimento da criatividade neste contexto;
- Avaliar o impacto destas actividades no contexto e aferir as aprendizagens dos alunos.

1.1 A criatividade e a sociedade

Embora seja um conceito difícil de definir, quando falamos em criatividade associamos a uma actividade imaginativa capaz de produzir resultados originais e de valor (Joubert, citado por Craft, 2001, p. 2), um estado da mente em que todas as inteligências trabalham juntas (Lucas, 2001, p. 38) e a uma capacidade de avançar com novas ideias surpreendentes e inteligíveis e igualmente valiosas de alguma forma (Boden, 2001, p. 95). Uma pessoa criativa assume uma postura que questiona, experimenta, aceita riscos, comete erros e assume conexões únicas, raramente vistas pelos outros (Lucas, 2001, p. 38).

As concepções de criatividade não se mantiveram imutáveis com o tempo, oscilando entre duas grandes ideias: racionalismo e romantismo. O racionalismo é a crença de que a criatividade é gerada pela consciência, por um deliberar inteligente da mente racional; o romantismo é a crença de que a criatividade borbulha de um inconsciente irracional e que a deliberação racional interfere com o processo criativo (Sawyer, 2006, p. 15). Aristóteles (citado por Sawyer, id., p. 15) defendia que a concepção de algo criativo provinha do trabalho consciente. No século XVIII, a noção de génio foi comumente associada a indivíduos criativos. Mais tarde, as artes contemporâneas voltariam a aceitar a ideia do raciona-

lismo, desvalorizando assim a espontaneidade, originalidade e genialidade inatas do indivíduo (Sawyer, Id., p. 17). Deste modo, não existe uma definição estática e universal de criatividade e é possível que a ideia que temos dela agora se possa modificar, tanto no tempo como no espaço. No entanto, é maioritariamente consensual que a criatividade assume um papel de relevo na actualidade. Segundo Amorim & Frederico (2008, p. 81), a procura pela capacidade criativa do trabalhador é uma necessidade capital desde sempre. Porém, à medida que aumenta a produção de serviços e a utilização de trabalho não-repetitivo, a criatividade e inovação adquirem crescente importância nas organizações. Várias instituições da sociedade, como as universidades, empresas, o mundo das artes, do entretenimento, da política, são conduzidas pela capacidade de criar e resolver problemas de uma forma original e adaptativa (Feist, 2008, citado por Pereira et al.). A criatividade converteu-se num “bem inatingível de valor inestimável, tornando-se numa real vantagem competitiva” (Pereira et al., 2009, p. 4).

1.2 A criatividade e a educação

Desde o final da década de 1990, a criatividade tem vindo a ocupar um papel de relevo para a educação no mundo, e em particular para a cultura ocidental, de uma forma que talvez nunca tenha sido antes (Craft, 2005, p. 3). Houve questões políticas, económicas e mudanças sociais que impulsionaram este papel central da criatividade, pelo aumento da competitividade dos mercados, impulsionando a necessidade de elevar os níveis de sucesso escolar ao seu expoente máximo (Jeffrey & Craft, citado por Craft, 2005, p. 5).

Biesta (2010, p. 50) assume que a educação encerra em si três funções: qualificação, socialização e subjectivação. A primei-

ra fornece o conhecimento ou habilidades para fazer alguma coisa. A socialização integra os indivíduos nas estruturas sociais. A subjectivação promove a autonomia, a criatividade e liberdade de pensamento. Uma boa educação deve preparar os alunos com ferramentas para gerar uma democracia deliberativa e com capacidade crítica para interromper a ordem do *status*, no sentido de uma maior equidade social (Id., Ibid., p. 52). Para Biesta, a educação só está completa quando engloba estes três patamares, que não são separáveis entre si.

Para se ensinar criativamente, Fautley e Savage (2007), defendem que o professor deve: i) ser uma fonte de inspiração; ii) conhecer bem os assuntos; iii) ter uma postura de aprendiz; iv) fazer conexões e relações com outras disciplinas; v) desenvolver grandes expectativas (mesmo para aqueles alunos que apresentam dificuldades); vi) estimular a curiosidade; vii) incentivar os alunos; viii) equilibrar as aulas, dando tempo aos alunos para serem criativos; ix) encontrar o seu próprio estilo de ensino (no fundo, ensinar é uma actividade profundamente individual).

1.3 A criatividade no contexto musical

Segundo Williamon et al. (2006, p. 161), a criatividade musical tem vindo a ser associada a grandes intérpretes como, por exemplo, Nicolò Paganini e Franz Liszt, que possuíam uma incrível capacidade artística e técnica. De facto, ainda nos dias de hoje, um músico de excelência parece vir sempre associado a uma capacidade incomum para a criatividade, com capacidade para compor ou interpretar com alta qualidade e extrema originalidade. O campo das artes tem ainda uma mitologia profundamente enraizada (influenciada pela já referida perspectiva romântica), em que a criatividade é um processo desconhecido e misterioso. No entanto, o potencial da criatividade musical nasce com o indivíduo,

mas o seu desenvolvimento dependerá de uma série de factores (Tafuri, 2006, p. 135), tal como nas outras áreas do conhecimento.

Muitos educadores estão convencidos de que a composição e improvisação não podem ser ensinadas e que a criatividade é algo que deve ser deixado para profissionais altamente qualificados, até porque os currículos musicais tendem a não incluí-las. No entanto, segundo Tafuri (2006, p. 135), composição e improvisação estão intimamente relacionadas com a criatividade e um dos objectivos mais importantes da educação musical é desenvolver a capacidade de comunicar e expressar.

A promoção de actividades como a improvisação e a composição desenvolve uma ferramenta crucial da actividade musical: a capacidade auditiva. Segundo Hallam (2010, p. 59) começamos a fortalecer capacidades auditivas desde os primeiros meses de vida e muitas crianças apenas por estarem expostas à música, sem a preocupação de treino auditivo, podem potenciá-las. Azzara & Grunow (2006, p. 4), na esteira de Gordon, entendem que o processo de aprendizagem musical deve ser semelhante ao processo da aprendizagem linguística. Desde o nascimento, nós ouvimos a linguagem e vamos absorvendo os sons, ficando assim acostumados à mesma. Depois vem o processo de imitação e, aos poucos, faz-se a relação das palavras com o nome de pessoas, objetos, sentimentos. As conexões entre as palavras são, no fundo, pensamentos e improvisações que a criança faz. Após vários anos a desenvolver a habilidade de pensar e falar, é que se aprende a ler e escrever. O processo de aprendizagem musical deve ser semelhante, e só desta forma poderá ser significativo. Este contacto musical na infância é o que Gordon (2003, p. 55) explica como sendo a “audiação preparatória” que encerra em si três estádios: aculturação, imitação e assimilação.

No estúdio um, as crianças apenas escutam a música. No estúdio dois, usam balbucio musical para cantar, entoar e mexerem-se aleatoriamente, mas em resposta associada à música que estão a escutar ou que escutaram. No estúdio três, continuam a usar o balbucio musical para tentar cantar, entoar, mexerem-se e imitar a música que estão a escutar ou que escutaram. (Gordon, 2003, p. 57)

Numa fase posterior, uma forma de aumentar as capacidades auditivas é incentivar o tocar e o cantar de ouvido. Hallam (2010, p. 60) reconhece que o tocar de ouvido tem sido negligenciado nas aulas de instrumento sendo, por vezes, até desencorajado. Green (2001, citada por Hallam, 2010, p. 60) propõe que se adopte um modelo de aprendizagem informal no ensino instrumental. Os músicos populares, cujo conhecimento passa de geração em geração informalmente, desenvolvem verdadeiras capacidades auditivas, porque são capazes de imitar a música de outros.

1.4 A criatividade e o ensino instrumental em grupo

Desde a publicação da Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho, o ensino especializado da música em Portugal viu o ensino instrumental, até então marcado por uma tradição enraizada de aulas individuais, ser lecionado nos seguintes moldes:

Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada em grupos de dois alunos. (art. 7º, 5b)

Embora em Portugal seja ainda percebido como novidade, e ainda não se esteja a recolher todo o potencial que de uma aula em grupo pode advir, este tipo de ensino tem vindo a ser forte-

mente desenvolvido em países como o Brasil e o Estados Unidos da América. Deste modo, o ensino instrumental deve ser adaptado a este novo contexto para que se possam explorar as suas potencialidades.

Swanwick (s. d.) afirma que há frequentemente práticas pedagógicas inadequadas nas aulas individuais de instrumento. Os alunos são capazes de tocar uma partitura com notação musical complexa sem o mínimo prazer estético. Na sua perspectiva, as aulas devem ser dadas por instrumentistas que compreendam a sua arte, ensinando a música como uma entidade simbólica e respeitando o aluno como um ser autónomo (Id., *Ibid.*). Swanwick alerta igualmente para o facto de que o ensino de um instrumento não se pode basear no seguimento de um único método ou livro. A aprendizagem tem de ser um todo multifacetado: solfejo, prática instrumental, ouvir o outro, integrar grupos, improvisar e apresentar-se em público. A nossa cultura tende a favorecer um lado seguro neste campo, isto é, fornece disciplinas com funções diferentes, espartilhando e disciplinarizando actividades musicais que são complementares. No entanto, cabe ao professor, e particularmente ao professor de instrumento, ajustar todos esses conhecimentos num só lugar, para que a linguagem musical seja compreendida como um todo.

A ênfase do ensino é colocada no trabalho técnico, porque os professores querem ter a certeza de que os alunos estão a adquirir bons hábitos, repetindo obras musicais de uma só forma (Swanwick, s. d.). No entanto, seria mais conveniente que os alunos estudassem de maneiras diferentes, um número maior de peças tecnicamente mais fáceis, ao invés de pressioná-los sempre com novas tarefas, o que não dá tempo nem espaço ao aluno para tomar decisões musicais próprias a respeito do fraseado,

articulações, linhas melódicas, entre outras.

O método de Pace vai de encontro às ideias defendidas por Swanwick. Enquanto pedagogo da música e do piano em particular, o seu método de ensino visa desenvolver, desde o início, uma independência musical, baseada na compreensão do que se está a aprender, tornando os alunos capazes de pensar musicalmente. Para desenvolver a independência, os alunos devem estar familiarizados com os fundamentos da música, a harmonia, o treino do ouvido. A capacidade de leitura ao nível do repertório é tão importante como a capacidade de improvisar e criar a sua própria música (Pace, 2004).

No desenvolvimento destas actividades, a “audiação”, fortemente defendida por Gordon (2008, p. 29) tem um papel fundamental. A “audiação” ocorre quando se ouve e se compreende música em silêncio, isto é, quando o som da música não está ou nunca esteve fisicamente presente, mas conseguimos ouvir interiormente a música e compreender como funciona. “Audiar” é semelhante a visualizar uma “imagem sonora” e depois “desenhá-la” (Id., *Ibid.*). Deste modo,

se as crianças audiam a tonalidade (por exemplo, maior ou menor harmónica) e a métrica (por exemplo, binária ou ternária) simultânea e continuamente enquanto ouvem, executam, leem, escrevem, improvisam ou criam música, então estarão a audiar características sintácticas que as ajudarão a atribuir sentido à música. (Gordon, 1980, p. 35)

Gordon (2008, p. 34) acredita que é através da “audiação” que os músicos conseguem improvisar e não apenas repetir, quer aos outros quer a si próprios. A imitação é uma condição necessária

para aprender a “audiar”; no entanto, a “audiação” é um processo que gera compreensão musical. Quando os alunos não conseguem “audiar” estão em desvantagem, porque não são capazes de corrigir os seus próprios erros (Id., *Ibid.*). Quando a criança está a “audiar” é capaz de fazer ajustamentos apropriados, como a afinação, ou prosseguir para a frase seguinte sem se perder, tendo segurança suficiente para não ser distraída pelo erro cometido. Uma reacção muito observada em crianças é que, quando confrontadas com o erro, param, visualizam a partitura ou tentam lembrar os movimentos musculares previamente estudados e voltar ao início. Um aluno que consiga “audiar” prossegue, encontrando soluções apropriadas (Id., p. 36). Gordon (p. 36) acrescenta ainda,

um bom professor de música instrumental compreende que devem ser ensinados dois instrumentos às crianças. Um é o instrumento verdadeiro que a criança está a aprender a tocar, como o piano ou saxofone. O outro é o instrumento da audiação dela. (...) ... se a criança não desenvolver também competências de audiação não aprenderá a tocar um instrumento de forma musical, por mais desenvolvida que seja a sua técnica instrumental.

2. Metodologia e estratégias de intervenção

A metodologia utilizada foi a de investigação-acção. Tendo em conta o tempo de curta duração do projeto, não se tratou de uma verdadeira investigação-acção mas esta serviu como linha orientadora na construção dos objectivos e aplicação dos mesmos. Pretendeu-se assim: i) planificar actividades e reflectir sobre as mesmas através da observação participante; ii) recolher dados

através da observação participante, gravação das aulas em formato vídeo e entrevista aos alunos e professor cooperante; iii) validar internamente o projecto através das concepções da professora estagiária, alunos e professor cooperante.

3. Caracterização do contexto de estágio

As aulas de Saxofone tiveram como intervenientes dois alunos que frequentam o 2º grau do Curso Básico de Saxofone em regime de ensino articulado com uma escola genérica local. Os alunos iniciaram o estudo do instrumento no ano letivo 2011/2012 e adquiriram um instrumento no decorrer do mesmo. Na fase de observação (fase inicial do Estágio Profissional) pude perceber que um dos alunos era mais interessado, mais motivado e, conseqüentemente, mais participativo do que o outro. Um dos alunos mostrou sempre vontade em saber mais e o outro, além de mostrar mais dificuldade na realização dos exercícios, mostrou menos trabalho individual em casa e manifestou-se, algumas vezes, até desinteressado pelos conteúdos da aula, chegando a bocejar.

4. Projeto de intervenção

Para a fase de intervenção foi elaborado um conjunto de actividades que pretendia desenvolver a criatividade, o tocar de ouvido, a improvisação, a construção de melodias simples e a identificação auditiva de aspectos musicais. Como auxílio foram usadas algumas melodias tradicionais, devido à sua simplicidade melódica e harmónica, e ao facto de os alunos estarem familiarizados com as mesmas, facilitando assim o tocar de ouvido e a memorização. Algumas melodias, como por exemplo *Lá vai uma, lá vão duas* e *Eu fui ao Jardim Celeste* (entre outras) foram tocadas apenas com recurso à audição. Foram feitos exercícios de improvisação rítmica e melódica em ambas as divisões: binária e

ternária. Foi trabalhada a ideia de consonância e dissonância, ao se sobrepor notas específicas sobre uma nota pedal. Foram trabalhadas as funções de tónica, dominante e subdominante. Em algumas actividades, após improvisarem, deviam memorizar uma melodia criada, tratando-se a certa altura mais de uma composição. Estas actividades foram inseridas no decorrer das aulas semanais; logo, além destes exercícios, foram também trabalhados aspectos técnicos do saxofone, bem como reportório para apresentar em audições escolares e provas.

5. Análise de dados e considerações finais

No que concerne ao trabalho musical realizado, considero que os alunos desenvolveram competências fundamentais como a interiorização da pulsação (notada como uma das dificuldades na fase de intervenção), as métricas binária e ternária, a noção de consonância e dissonância, a improvisação e a memorização. No que diz respeito ao desenvolvimento do ouvido melódico, os alunos desenvolveram competências, embora em níveis diferentes. O aluno II aperfeiçoou de forma bastante satisfatória o ouvido, sendo, numa fase final, capaz de cantar antecipadamente o que queria tocar de seguida (a tal capacidade a que Gordon assume como “audiação”).

Um dos aspectos mais notados nos alunos foi a sua participação na aula. Aumentaram o nível de participação fazendo perguntas mais frequentemente, respondendo às dúvidas do colega, dando sugestões. Um dos alunos, relatados na fase de observação como pouco concentrado, bocejando até algumas vezes durante a aula, foi-se mostrando mais interessado, começando até a intervir sem a solicitação da professora.

Em entrevista, o professor cooperante considerou que foi realizado um “trabalho pedagógico diversificado, organizado de forma

a atender às especificidades de cada aluno” e um “estimular a persistência através de experiências encorajadoras”. A motivação dos alunos ficou igualmente descrita nas seguintes afirmações: “fizemos exercícios que não se costumam fazer nas aulas normais” e “consequimos fazer uma melodia, com funções tonais e a partir de agora, conseguimos partilhar isso com toda a gente”.

Referências

- Alonso, L. (1998). *A investigação-ação no quadro da investigação educativa*. Dissertação de doutoramento não publicada. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Amorim, M. & Frederico, R. (2008). Criatividade, inovação e controle nas organizações. In *Revista de Ciências Humanas. Florianópolis, EDUFSC*, v. 42, n. 1 e 2, p. 75-89. Recuperado a 26 de agosto de http://www.allameda.com/www/saudebr/Criatividade_inovacao_e_controle_nas_organizacoes.pdf
- Azzara, C. & Grunow, R. (2006). *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA Publications.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in Age of Measurement*. Paradigm Publishers. Recuperado a 10 de agosto de <http://www.rpajournal.com/dev/wp/uploads/2012/07/R1.pdf>
- Boden, M. A. (2001). Creativity and knowledge. In A. Craft & B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.). *Creativity in education*. Londres: Continuum..

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2001). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas (pp. 455-479 ou 355-374). *Psicologia Educação e Cultura*. Recuperado a 11 de Novembro, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Deliège, I. & Richelle, M. (2006). The spectrum of musical creativity. In Deliège, I. & Wiggins, G. (Eds.) (2006). *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. New York: Psychology Press.
- Fautley, M. & Savage, J. (2007). *Creativity in secondary education*. London: Learning Matters.
- Fernandes, H. & Mamede, M. & Sousa, T. (s. d.). *Sobredotação: uma realidade, um desafio*. Recuperado a 26 de agosto de 2013 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/90/Cad_1Sobredotacao.pdf
- Gordon, E. E. (2008). *Teoria de aprendizagem para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (3ª ed., V. Gaspar, Trad.). Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate.
- Hallam, S. (2010). Listening. In Hallam, S. & Creech, A. (Eds.). *Achievements, analysis and aspirations*. London: Institute of Education.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2001). The universalization of creativity. In A. Craft & B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.) (2001). *Creativity in education*. London: Continuum, pp. 1 - 16.

- Joubert, M. (2001). The art of creative teaching: NACCCE e beyond. In A. Craft & B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.). *Creativity in education*. London: Continuum, pp. 17 - 34.
- Lucas, B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. In A. Craft & B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.). *Creativity in education*. London: Continuum, pp. 35 - 44.
- Mazzola, G. & Park, J. & Thalmann, F. (2011). *Musical Creativity: Strategies and Tools in Composition and Improvisation*. Berlin: Springer.
- Nascimento, M. (2006). *O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música*. Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Recuperado a 9 de agosto de http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao04/01COM_EdMus_0404-218.pdf
- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Especialidade de Psicologia da Educação – Universidade do Minho, Portugal.
- Pereira, K. & Pavanati, I. & Maia, L. & Sousa, L. (2009). A criatividade na sociedade do conhecimento: um ensaio sobre a importância dos fatores culturais e não cognitivos. In Anais do *Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para a Aprendizagem*, Brasil, 5 – 7 nov. 2009.
- Runco, M. (2004). Everyone has creative potential. In Sternberg, R. & Grigorenko, E. & Singer, J. (Eds.) (2004). *Creativity: from potential to realization*. Washington: American Psychological Association.
- Sarath, E. (2010). *Music theory through improvisation: a new approach to musichianship training*. New York: Routledge.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: the science of human innovation*. London: Oxford University Press.

- Simonetti, D. C. (2008). *Superdotação: Estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos*. Tese de Doutoramento em Educação, Especialidade de Psicologia da Educação – Universidade do Minho, Portugal.
- Starko, A. J. (2009). *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (s.d.). Ensino instrumental enquanto ensino de música. (F. Oliveira, Trad.). Atravez – Associação Artístico Cultural. Recuperado a 18 de Novembro de 2012, de http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm
- Tafari, J. (2009). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In I. Deliège & G. Wiggins (Eds.)(2009). *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. London: Psychology Press.
- Tan, A. (2007). *Creativity: a handbook for teachers*. Singapore: World Scientific.
- Vieira, M. H. (1998). O papel de Maria de Lourdes Martins na introdução da metodologia Orff em Portugal. *Arte Musical*, 10 (11). pp. 23-30.
- Williamson, A. & Thompson, S. & Lisboa, T. & Wiffen, C. (2006). Creativity, originality, and value in music performance. In Deliège, I. & Wiggins, G. (Eds.)(2006). *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. New York: Psychology Press.

M. Helena Vieira
Rudesindo Soutelo

**PERCURSOS DO
ENSINO DA MÚSICA**
2014

Arte Tripharia

<i>Título</i>	Percursos do Ensino da Música - 2014
<i>Organizadores do volume</i>	M. Helena Vieira Rudesindo Soutelo
<i>Organização</i>	Simpósio Nacional 'Percursos do Ensino da Música'
<i>Parcerias</i>	Instituto de Educação da Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Câmara Municipal de Ponte de Lima.
<i>Composição, paginação e capa</i>	Rudesindo Soutelo
<i>Impressão</i>	VASP DPS, Aqualva Cacém (Portugal).
<i>© 2014 by</i>	Autores dos textos
<i>Edição</i>	Arte Tripharia Apartado 147 E-36700-Tui (Galiza)
<i>Depósito Legal</i>	396357/15
<i>ISBN</i>	978-84-86230-51-7

Nota: Os textos seguem as opções ortográficas de cada autor.