

Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília - SP

FABIANA OLIVEIRA KOGA

**AVALIAÇÃO COMPARATIVA EM EDUCAÇÃO E MÚSICA ENTRE
CRIANÇAS PRECOCES COM COMPORTAMENTO DE
SUPERDOTAÇÃO E CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO**

MARÍLIA

2015

Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília - SP

FABIANA OLIVEIRA KOGA

**AVALIAÇÃO COMPARATIVA EM EDUCAÇÃO E MÚSICA ENTRE
CRIANÇAS PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE
SUPERDOTAÇÃO E CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília – SP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon

MARÍLIA

2015

Koga, Fabiana Oliveira.

K78A Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico / Fabiana Oliveira Koga. – Marília, 2015.
180 F. ; 30 CM.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 162-169

Orientador: Miguel Cláudio Moriel Chacon.

1. Educação especial. 2. Crianças superdotadas. 3. Música – Instrução e estudo. 4. Aptidão musical. I. Título.

CDD 371.95

FABIANA OLIVEIRA KOGA

**AVALIAÇÃO COMPARATIVA EM EDUCAÇÃO E MÚSICA ENTRE
CRIANÇAS PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE
SUPERDOTAÇÃO E CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon

Docente do departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

2º Examinador: _____

Prof.^a Dr.^a. Soraia Napoleão Freitas

Docente do departamento de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, RS.

3º Examinador: _____

Prof. Dr. Sadao Omote

Docente do departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

Suplentes:

Prof.^a Dr.^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira – UNESP – Marília/SP

Prof. Dr. Marcos Lopes da Cunha Virmond – Universidade do Sagrado Coração – Bauru/SP

Marília, 20 de Fevereiro de 2015

Para Alfredo e Maria Lourdes, por me ensinarem a amar a Educação e a Música, a Amabriane, por me incentivar e por ser o meu modelo de vida e, o Fábio, meu companheiro de todas as horas. Com eles aprendi: nunca desistir, amar tudo que faço, sonhar sempre que possível e estender sempre a mão para que outros cresçam como eu.

“Se pensarmos pequeno, coisas pequenas teremos... Mas se desejarmos fortemente o melhor e principalmente lutarmos pelo melhor, o melhor vai se instalar em nossa vida. Porque sou do tamanho daquilo que vejo, e não do tamanho da minha altura”.

(Carlos Drummond de Andrade)

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço meu orientador e amigo professor Miguel Cláudio Moriel Chacon.

Muito Obrigada...

por me lapidar como se eu fosse um diamante bruto;
por me ensinar que eu posso ser tudo que eu quiser ser;
por me inspirar e contagiar com suas palavras e ideias inovadoras;
por representar tudo aquilo que um dia eu quero ser;
por ter sido o meu maior exemplo acadêmico ao longo da minha trajetória;
por estender a mão para que eu pudesse tentar fazer a diferença;
por ter sido mais que um professor, um verdadeiro mestre através de seus ensinamentos éticos e morais;
pela generosidade de me deixar buscar o conhecimento sem restrições e sem amarras;
por me atender para as orientações mesmo nos dias de feriado;
por andar do meu lado em todas as horas;
por extrair de mim o melhor que eu podia oferecer;
por me passar segurança e força durante esta jornada acadêmica;
por me fazer amar a pesquisa como um desafio e porta de entrada para o novo;
Enfim, obrigado por ser essa pessoa simples que compartilhou comigo tudo que sabia;
Espero no futuro marcar a vida dos meus alunos como você marcou e mudou a minha história;

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito a vida, sob a regência de Deus, que permitiu que as melhores pessoas ficassem ao meu lado e que me estendessem a mão nos momentos mais determinantes e cruciais dessa jornada acadêmica. Acredito que ninguém se faz sozinho, por essa razão, um trabalho é construído por intermédio de muitas mãos. Com a minha dissertação não foi diferente, por isso, divido esse momento de extrema satisfação e sentimento de dever cumprido com:

O professor *Sadao Omote* que foi e sempre será uma fonte de inspiração, me ensinando conceitos básicos como os metodológicos e estatísticos, em especial sobre as atitudes sociais.

A professora *Anna Augusta Sampaio de Oliveira* que, durante suas aulas, disseminou em mim a paixão pelo ensino e aprendizagem, me fazendo acreditar que todos podem aprender, desde que façamos o possível para isso.

A professora *Soraia Napoleão Freitas*, pela honra de tê-la em minha banca para contribuições imprescindíveis, além de suas obras, que foram de grande inspiração para essa dissertação no momento da fundamentação teórica e discussão dos dados.

Ao professor *Marcos Lopes da Cunha Virmond*, pela honra de tê-lo como suplente da minha banca de Mestrado e pelas nossas conversas na USC, as quais me fizeram refletir sobre alguns conceitos técnicos da música e que refletiram no momento da construção da fundamentação teórica.

A professora *Rosa Tolón* e a *Luciana Razabone* pelo apoio técnico-musical prestado a esta dissertação. Sem a colaboração de vocês não seria possível pensar os conceitos e as atividades disparadoras. Em especial, gostaria de agradecer a professora Rosa pela indicação da belíssima obra da autora Dina Kirnarskaya que foi imprescindível para a discussão dos dados desta pesquisa.

A *Maewa Martina* que, por meio de seu talento para pesquisa, contribuiu para que os meus dados transmitissem com clareza e fidedignidade o que eu encontrei na minha amostra.

A *Beatriz Amaral Gurgel*, responsável por me apresentar a temática da superdotação e por me incentivar a prestar a prova de Mestrado.

Ao professor *Jair Pinheiro*, da área de Ciências Políticas e Econômicas da UNESP – Marília/SP e membro do NEILS, e sua esposa *Alice Vicente* que acreditaram no meu sonho e sonharam junto comigo, me incentivando e orientando nos mais sábios conselhos e acreditando que eu poderia me tornar mestre.

Ao *Waldomiro W. Peixoto* e *Márcio Barrio Nuevo Navas* que leram a minha dissertação com o máximo profissionalismo, afim de deixa-lo o mais perfeito possível.

A *Rosilaine Cristina* e *Ketilin Mayara Pedro* pelo apoio, paciência e amizade incondicionais. Além de compartilharem comigo o conhecimento e suas experiências profissionais e acadêmicas.

A toda a equipe, estudantes e pais do *Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação* que, sem eles, não teria sido possível idealizar esta pesquisa.

A todas as escolas, incluindo as de música, por meio de seus diretores, professores e, sobretudo, os responsáveis legais das crianças que colaboraram com a minha pesquisa de maneira incondicional. Em especial, meu muito obrigado ao professor de violino *Israel* e os violonistas *Leandro* e *Wesley*. Sem eles a coleta de dados não teria acontecido, todos foram fundamentais.

A toda a equipe do *Centro de Estudos da Educação e da Saúde* que permitiu o acesso ao espaço para o desenvolvimento da minha pesquisa, autorizando o uso das salas e, principalmente, a de audiometria. Além da equipe de segurança que permitia o meu acesso ao prédio mesmo aos domingos e feriados.

A todos os meus familiares pela paciência e apoio nos momentos mais difíceis dessa trajetória, em especial o meu sogro *Mitsuru Koga* que me ajudou desde as tarefas domésticas até conforto emocional.

Enfim, a todos meu respeito, admiração e agradecimento com o compromisso de fazer a minha vida acadêmica valer a pena. Muitas mãos foram responsáveis para que eu chegasse até aqui, e eu sei que somente a minha poderá me fazer continuar. Espero no futuro ser para alguém o que vocês foram para mim.

RESUMO

O intuito desta pesquisa foi identificar o nível de aptidão musical e as diferenças na superdotação para música, nos alunos que frequentaram o Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS), da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, Campus de Marília, em 2013. Para alcançar tais objetivos foi necessário a criação de três grupos G1, G2 e G3 pareados por gênero, ano escolar e idade. Ressalta-se que G1 foi composto por participantes do PAPCS, G2 foi composto por crianças sem experiência em Educação Musical e não precoces e/ou superdotadas e G3 foi composto por crianças com experiência em Educação Musical e não precoces e/ou superdotadas. Tanto G2 quanto G3 foram grupos de controle para G1. Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos específicos da área da Educação Musical denominados Primary Measures of Music Audiation e Intermediate Measures of Music Audiation de Edwin Gordon e a “Ficha orientadora para observação da conduta musical” de Violeta H. de Gainza. Além de registros de áudio e vídeo os quais possibilitaram a observação de nível de desempenho musical dos participantes. Para garantir maior confiabilidade científica, a pesquisa contou com a análise de juízes qualificados da área de música e pedagogia para selecionar atividades disparadoras que compuseram os procedimentos da Ficha de Gainza (1988). Para o tratamento dos dados obtidos foi necessário a utilização do teste *Kruskal-wallis*, que permitiu compara os grupos e do teste *Wilcoxon*, que permitiu a análise intragrupo; também, por meio das distribuições de mediadas, foi possível analisar as especificidades do desempenho de cada um dos três grupos estudados. Como parâmetro, para a análise da Ficha Orientadora para a observação da conduta musical de Gainza (1988), utilizou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ciclos I e II. Diante da análise dos dados encontrou-se F7 de G1, F5 de G3 e F14 de G2 que demonstraram precocidade e comportamento de superdotação musical ao atingirem os melhores resultados dentre todos os participantes pesquisados. Por fim, sugeriu-se uma proposta para o enriquecimento musical mediante o Modelo de Enriquecimento de Renzulli (1985) e metodologias do ensino musical, específicas da área de Educação Musical.

Palavras-chave: Superdotação musical. Educação musical. Altas habilidades/superdotação Musical. Aptidão musical. Educação Especial

ABSTRACT

The purpose of this research was to identify the level of musical ability and differences in gifted for music, the students who attended the Students Care Program with Early Giftedness Behavior (PAPCS), of the Faculty of Philosophy and Science - UNESP, Marília in 2013. To achieve these goals it was necessary to create three groups G1, G2 and G3 matched for gender, age and school year. It is noteworthy that G1 was composed of participants from PAPCS, G2 consisted of children with no experience in music education and not early and/or gifted and G3 consisted of children with experience in music education and not early and/or gifted. Both G2 and G3 were as control groups to G1. For data collection were used specific instruments of music education area called Primary Measures of Music Audiation and Intermediate Measures of Music Audiation from Edwin Gordon and the "Guiding record for observation of musical behavior of Violeta H. de Gainza. In addition to audio and video records which allowed the observation level of musical performance of the participants. To ensure greater scientific trustworthiness, the survey included the analysis of qualified judges of music and pedagogy area to select triggering activities that comprised the procedures of Gainza Record (1988). For the treatment of the data was necessary to use the Kruskal-wallis test, which allowed comparing groups and the Wilcoxon test, which allowed the intra-group analysis; also, through mediated distributions, we could analyze the specific performance of each of the three groups. As a parameter for the analysis of Guidance Record for the observation of music conduct of Gainza (1988), we used the National Curriculum Reference for Early Childhood Education and the National Curriculum Standards for Elementary Education, cycles I and II. After analyzing the data met F7 of G1, F5 of G3 and F14 of G2 that showed early musical giftedness and behavior to achieve the best results among all surveyed participants. Finally, it was suggested a proposal for the musical enrichment by Enrichment Model of Renzulli (1985) and methodologies of music education, Music Education specific to the area.

Keywords: Musical giftedness. Music Education. High Abilities/Giftedness Musical. Musical aptitude.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Estágios do desenvolvimento musical para a teoria Gordon de musicalização ... 67
- Quadro 2** – Resultados preliminares dos testes PMMA e IMMA dos grupos G1, G2 e G3..107
- Quadro 3** – Expectativas educacionais musicais conforme o RCNEI e o PCN.....126
- Quadro 4** – Proposta de Esquecimento Musical associada aos Tipos de Enriquecimento.... 149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Objetivos estabelecidos nos RCNEI.....	128
Gráfico 2 – Objetivos do PCN para o Ensino Fundamental I.....	129
Gráfico 3 – Objetivos do PCN para o Ensino Fundamental II.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Desempenho Tonal e Rítmico dos Grupos no Teste PMMA.....	109
Tabela 2	– Desempenho Tonal e Rítmico dos Grupos no Teste IMMA.....	110
Tabela 3	– Desempenho Tonal dos Grupos no teste PMMA.....	111
Tabela 4	– Desempenho Tonal dos Grupos no teste IMMA.....	113
Tabela 5	– Desempenho Rítmico dos Grupos no teste PMMA.....	115
Tabela 6	– Desempenho Rítmico dos Grupos no teste IMMA.....	116
Tabela 7	– Desempenho Tonal x Rítmico de G1 no PMMA.....	117
Tabela 8	– Desempenho Tonal e Rítmico de G1 no IMMA.....	118
Tabela 9	– Teste PMMA G2 (tom e ritmo).....	118
Tabela 10	– Teste IMMA G2 (tom e ritmo).....	119
Tabela 11	– Teste PMMA G3 (tom) x G3 (ritmo).....	119
Tabela 12	– Teste IMMA G3 (tom) x G3 (ritmo).....	120
Tabela 13	– Média de idade dos responsáveis.....	122
Tabela 14	– Perfil socioeconômico dos responsáveis pelos participantes da pesquisa.....	123
Tabela 15	– Perfil da Estimulação Musical na Família.....	124
Tabela 16	– Perfil da Preferência Musical dos Responsáveis.....	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso da Superdotação Musical.....	20
Figura 2 – Três anéis criados por Renzulli e Reis (1985).....	31
Figura 3 – Modelo Triádico de Enriquecimento.....	32
Figura 4 – O contínuo e integrado serviço especial.....	38
Figura 5 – Solfejo dalcroziano.....	54
Figura 6 – Solfejo Mergulho na praia.....	56
Figura 7 – Representação musical adaptada para <i>mossolfa</i> por Szonyi (1973, p. 21; CHOKSY, 1974, p. 15).....	57
Figura 8 – <i>Orff-Instrumentarium</i> (percussão).....	58
Figura 9 – <i>Orff-Instrumentarium</i>	59
Figura 10 – Síntese dos graus pedagógicos de Edgar Willems.....	62
Figura 11 – Sugestão de variação de compassos.....	66
Figura 12 – Exemplo de sequência a ser entoada para o bebê.....	66
Figura 13 – Amostra rítmica do teste PMMA.....	75
Figura 14 – Amostra tonal do teste PMMA.....	76
Figura 15 – Amostra rítmica do teste IMMA.....	76
Figura 16 – Amostra Tonal do teste IMMA.....	76
Figura 17 – Uma das sequências da folha de resposta do Teste PMMA para discernimento tonal.....	77
Figura 18 – Uma das sequências da folha de resposta do Teste PMMA para discernimento rítmico.....	77
Figura 19 – Uma das sequências da folha de resposta do Teste IMMA para discernimento tonal.....	81
Figura 20 – Uma das sequências da folha de resposta do Teste IMMA para discernimento rítmico.....	82
Figura 21 – Bingo Sonoro.....	86
Figura 22 – Bandinha Rítmica.....	87
Figura 23 – Solfejo Musical: Gato e Rato.....	88
Figura 24 – Notas musicais utilizadas na atividade Amarelinha Musical.....	89
Figura 25 – Tapete.....	89
Figura 26 – Sala acústica.....	95

Figura 27 – Desenhando os Ritmos (PEREZ, TATTI, 2010).....	98
Figura 28 – Bingo Sonoro (FERNANDEZ, 2011).....	101
Figura 29 – Folhas de resposta de F7 em Desenhando os Ritmos.....	133
Figura 30 – Solfejo realizado por F7 de G1.....	134
Figura 31 – Partitura da música Marcha Soldado.....	135
Figura 32 – Solfejo realizado por F5 de G3.....	140
Figura 33 – Partitura da música Marcha Soldado.....	141
Figura 34 – Solfejo realizado por F14 de G2.....	144
Figura 35 – Partitura da música Marcha Soldado.....	145
Figura 36 – Cartela do Bingo Sonoro.....	146

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	08
2 O QUE OS AUTORES PESQUISADOS FALAM SOBRE AQUELES QUE SE DESTACAM MUSICALMENTE DE SEUS PARES?	13
2.2 Identificação dos indivíduos na área da música: quem são eles?	16
2.3 Comportamentos de superdotação musical: identificar para enriquecer sob perspectiva da teoria de Joseph S. Renzulli	21
2.3.1 Superdotação acadêmica e produtivo-criativa.....	24
2.3.2 Concepções da teoria dos três anéis.....	28
2.3.3 Modelo de Enriquecimento de Joseph S. Renzulli.....	31
2.3.3.1 <i>Modelo triádico de Enriquecimento</i>	32
2.3.4 Enriquecimento: uma possibilidade de repensar, reconceituar e reconstruir a educação	39
3 A MÚSICA PRESENTE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: MANIFESTAÇÃO DA PRECOCIDADE E DOS COMPORTAMENTOS DE SUPERDOTAÇÃO MUSICAL	43
3.1 A criança apresentada à música	47
3.2 A Educação Musical: histórico e perspectivas nacional e internacional	50
3.2.1 A Educação Musical no cenário brasileiro.....	50
3.2.2 A influência do cenário internacional para a Educação Musical brasileira.....	53
4 OBJETIVO GERAL	72
4.1 Objetivos específicos	72
5 MÉTODO	73
5.1 Participantes	73
5.2 Instrumentos	73
5.2.1 PMMA.....	74
5.2.2 IMMA.....	81

5.2.3	FOOCM.....	82
5.3	Procedimentos.....	90
5.4	Coleta de dados.....	94
5.4.1	Instrumentos I: PMMA e IMMA.....	94
5.4.2	Instrumento II: FOOCM.....	97
5.5	Análise dos dados.....	105
5.5.1	Instrumentos I: PMMA e IMMA.....	105
5.5.2	Instrumento II: FOOCM.....	106
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	106
6.1	Instrumentos I: PMMA e IMMA.....	106
6.2	Instrumento II: FOOCM.....	121
6.2.1	Estudo de caso.....	131
6.2.1.1	<i>Estudante F7 de G1.....</i>	<i>131</i>
6.2.1.2	<i>Estudante F5 de G3.....</i>	<i>138</i>
6.2.1.3	<i>Estudante F14 de G2.....</i>	<i>142</i>
7	PROPOSTA DE ENRIQUECIMENTO MUSICAL.....	149
8	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	153
8.1	Testes PMMA e IMMA.....	153
8.2	Ficha FOOCM.....	154
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS.....	162
	APÊNDICE A - FOOCM.....	169
	APÊNDICE B - Termo de consentimento.....	180

APRESENTAÇÃO

Percorri uma longa estrada até chegar ao mestrado na área da Educação. Essa trajetória se deu em virtude das dificuldades encontradas ao ensinar os diversos estudantes que estiveram sob minha orientação, até hoje. Eu queria entender as peculiaridades de cada um, mais que isso, eu almejava resolver essas dificuldades, porém sem saber como e de onde começar.

Aos sete anos iniciei meus estudos de piano por influência das minhas primas, pais e da pianista Guiomar Novaes que via nos concertos transmitidos pela TV Cultura. Pelas mãos da Prof.^a Sandra realizei meu sonho e aprendi os primeiros sons e batidas por meio dos mais bonitos sentimentos que a música evocava em mim, naquela época.

Aos doze anos me interessei em ensinar música, totalmente influenciada pela Prof.^a Silvana e, deste dia em diante, nunca mais deixei de ensinar alguém.

Em 2002, ingressei na Universidade do Sagrado Coração, para desenvolver maiores habilidades no instrumento que eu mais amo, o piano. Pelas mãos da Prof.^a Rosa Tolón descobri que tocar piano é uma arte e ensinar não é para qualquer pessoa. Ela costumava dizer que eu tinha *feeling* para a Educação Musical e o ensino do piano e, ainda, ressaltava que eu não deveria desperdiçar essa aptidão.

Após ter me formado, ingressei no ensino de música, conforme postulou a Prof.^a Rosa. Porém, no trato com os estudantes, minhas inquietações aumentavam a cada dia e, por conta dos questionamentos, me matriculei na Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica no intuito de entender porque haviam alunos que aprendiam com extrema facilidade e outros com muita dificuldade, além dos estudantes com deficiência.

Durante a Pós-graduação fui instigada, pela Prof.^a Beatriz do Amaral Gurgel, a conhecer a temática da Superdotação. Ao saber que essa temática estava atrelada a linha de pesquisa (abrangendo Mestrado e Doutorado) em Educação Especial no Brasil, oferecida pela UNESP/Marília/SP, não tive dúvidas, me inscrevi no processo seletivo de 2012 para ingresso em 2013 no programa, chegando até a defesa final de Mestrado em 2015. Sob a orientação do Prof. Dr Miguel Cláudio Moriel Chacon, o qual permitiu que eu unisse a Música a Educação para um único fim, possibilitar mais uma fonte de investigação dos indivíduos precoces com comportamento de superdotação.

1 INTRODUÇÃO

“Um bom programa educativo requer a identificação específica das habilidades do aluno” (ALONSO; RENZULLI; BENITO, 2003, p. 267).

Para a identificação das habilidades de um estudante é preciso fazer emergir questões referentes aos estudantes que se destacam em diversos campos do saber, especificamente para essa pesquisa àqueles que se sobressaem no campo da música. Afinal, eles se assemelham muito aos estudantes superdotados na área acadêmica, isso por apresentarem: precocidade, independência e fúria por dominar (WINNER, 1998).

Sendo assim, é preciso que seja tarefa específica da educação geral e da educação especial proceder adequadamente com cada indivíduo, seja ele superdotado ou não, promovendo um ótimo desenvolvimento pessoal desde a mais tenra idade. Para isso, aqueles que se interessem deverão estar munidos de instrumentos efetivos e adequados (GAINZA, 1988). Uma vez estimulados e aguçados precocemente na música, esses estudantes musicalmente superdotados podem desenvolver curiosidade por procurar o novo, além de buscar novas maneiras de pensar e agir.

Todo professor deve permitir ensinar diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina sua personalidade [...]. Meu trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos: em primeiro, procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas. Em segundo, apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade. Em terceiro, descobrir umnexo ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmonicamente (SCHAFER, 2011, p. 272-273).

O que se sabe é que até o momento nem toda escola possui aulas de Educação Musical em sua grade curricular. A expectativa da comunidade musical é a execução da Lei nº 11.769, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de agosto de 2008, Art. 1º, o art. 26 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6: garantir a Educação Musical como disciplina na grade curricular para todas as escolas de educação básica (BRASIL, 2008). Enquanto o decreto não se efetiva, o professor poderá ser mais uma fonte de ajuda para os estudantes que apresentarem comportamentos de superdotação musical, indicando-os para programas de atenção a estudantes superdotados ou projetos sociais de música.

A escola possui um papel primordial e crucial em todo o processo de musicalização e identificação das crianças que apresentem o comportamento de superdotação, por ser o local no qual as crianças passam boa parte do dia, e onde pode ser oferecida uma atenção especializada, não somente a ela, mas também para sua família, o que potencializaria o seu desenvolvimento quanto à habilidade musical, uma vez descoberta. Ademais, atualmente a escola, por ser para todos, permite que as crianças de todas as camadas sociais possam se beneficiar das aulas de musicalização, além de observadas por seus professores quanto ao comportamento de superdotação.

Para que a criança com comportamento de superdotação musical seja assistida, para além de tudo que se mencionou, é necessário, nesse momento, destacar algumas características que contribuem para a identificação precoce da criança, quais sejam: persistência, dedicação, motivação, disciplina, obsessão em dominar perfeitamente, criatividade, busca por solução de problemas e paixão pelo que se faz (VIRGOLIM, 2007).

Para que a Educação Musical se inicie de maneira precoce, é preciso conhecer as primeiras manifestações e instrumentos que viabilizam a identificação dos estudantes superdotados em música. Winner (1998) descreve algumas características, como:

Pura habilidade de discriminação auditiva não é a habilidade que revela superdotação musical. Antes, o indício mais precoce de uma criança superdotada em música é um forte interesse e deleite em relação a sons musicais. Um outro sinal precoce de superdotação musical é a habilidade de cantar acuradamente canções que se ouviu. Esta habilidade é possibilitada por uma memória musical excepcional, vista por muitos como a habilidade mais central para o talento musical. [...] Embora as crianças tipicamente comecem a cantar aproximadamente aos 18 meses, as crianças musicalmente superdotadas comecem a cantar em uma idade mais tenra e frequentemente antes que possam falar. [...] As crianças musicalmente superdotadas apresentam um contraste notável: estas crianças cantam com grande precisão demonstrando a habilidade de entoar com precisão em seu segundo ano. [...] (WINNER, 1998, p. 76).

Contribuem, também, para a identificação dos estudantes musicalmente superdotados, instrumentos como os de Freitas e Pérez (2012). De acordo com as fichas desenvolvidas pelas autoras, o professor apenas identifica quem se interessa por “música”, no entanto, sem aprofundar nos itens mencionados anteriormente por Winner (1998). Por outro lado, esse instrumento, como fonte primária de identificação da criança musicalmente superdotada, poderia contribuir para que ela fosse triada mais rapidamente, não ficando à margem.

Encontrou-se, inicialmente na literatura internacional pesquisada, a Ficha orientadora para a observação da conduta musical (FOOCM) (GAINZA, 1988). A mesma é composta de três partes: a primeira aborda um histórico individual, posteriormente questões referentes à recepção musical; a segunda aborda expressão musical e aprendizagem; e a terceira aborda relação pessoal e personalidade.

Outros dois instrumentos encontrados foram: “Primary Measures of Music Audiation” (PMMA) e “Intermediate Measures of Music Audiation” (IMMA) (GORDON, 1986b; 1986a), cujo objetivo é verificar o quanto a criança consegue distinguir entre sons iguais e diferentes tocados em sequência e um gabarito para marcação da escolha feita pela criança. Os testes de Edwin E. Gordon foram os escolhidos por esta pesquisa, em virtude de seus objetivos e estrutura se adequarem aos objetivos e delineamento da mesma.

Como respaldo literário, fez-se necessário, também, um levantamento bibliográfico a fim de permitir o acesso aos instrumentos mencionados anteriormente. Dessa maneira, a busca concentrou-se nos periódicos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE); Revista de Educação Especial (REE); além de dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação (PPG) em Educação e Música disponíveis nas respectivas Universidades e periódicos nos portais SCIELO, CAPES e BDTD, todos relacionadas à Educação de alunos precoces, altas habilidades, superdotados, talentosos, prodigiosos e gênios na área da música.

No período de 2008 (quando a lei, referente ao ensino de música na escola regular, foi regulamentada) a 2014, não foi encontrado, nos periódicos da ABEM, nenhum artigo sobre pessoas precoces com comportamento de superdotação ou talentosas em música, ainda dotadas musicalmente, prodígios musicais e outros, e no portal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), por meio do banco de anais e revistas eletrônicas OPUS e Música Hodie, ocorreu o mesmo.

Nos três periódicos pesquisados (RBEE; REE e RE) foram encontrados artigos que tratassem do tema altas habilidades/superdotação ou talento, no entanto, nenhum dos artigos encontrados faziam menção ao tema da superdotação, alta habilidades/superdotação, talento, dotação e outros relacionados a Educação Musical ou a área da música.

No período de 2008 a 2014 em universidades com PPG em Música não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese sobre o tema da superdotação, alta habilidades/superdotação, talento, dotação e outros relacionados a Educação Musical ou a área da música. No entanto, encontrou-se três artigos apresentados em eventos da área de

música e educação (Anais) relacionando altas habilidades/superdotação e música de Ogando e Fernandes (2014), Ogando (2014), e outro de Duarte (2012).

Foram encontradas teses e dissertações no período de 2008 a 2014 em universidades com PPG em Educação. No entanto, elas faziam menção ao tema altas habilidades/superdotação, talento, superdotação e outros, mas nenhum dos trabalhos voltava-se para a temática da música ou da Educação Musical vinculada às altas habilidades/superdotação ou talento, dotação, prodígio musical e outros.

No portal SCIELO foram encontrados nove artigos referente ao talento musical. Ressalta-se que sete desses artigos voltavam-se para a área neurológica associada ao talento, superdotação, dotação, altas habilidades e música. Outros dois artigos tratavam da música atrelada ao talento, superdotação e outros, no entanto, mais sob a ótica educacional. O presente levantamento bibliográfico pesquisou artigos nos períodos de 2008 a 2014 e considerou apenas aqueles que faziam menção simultânea a área da música e a das altas habilidades/superdotação, talento, prodígios, dotação e outros.

Também, no mesmo período, foram encontrados, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), artigos e periódicos que tratavam do tema altas habilidades/superdotação, talento e outros. No entanto, nenhum se remeteu aos temas altas habilidades/superdotação, precocidade, prodígio ou talento ligados à área da música ou da Educação Musical. No portal do Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados trabalhos científicos sobre altas habilidades/superdotação ou talento, porém nenhum fazia menção à superdotação musical, talento musical ou altas habilidades/superdotação musical.

No portal do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), de 2008 a 2014, encontrou-se um link denominado *Biblioteca Virtual*, no qual pode-se pesquisar sobre teses e dissertações, artigos, resenhas e outros referentes à superdotação, talento, altas habilidades/superdotação de modo geral. Diante de tais possibilidades, foram encontrados artigos referentes à superdotação e altas habilidades/superdotação, no entanto, nenhum fazia menção à música e à superdotação. Também, no campo divulgações das teses e dissertações, encontrou-se o registro de uma dissertação, a qual não fazia menção à superdotação ou talento musical. No campo das resenhas também não se encontrou nada referente à superdotação ou altas habilidades/superdotação ou talento para música.

Ressalte-se que no site do ConBraSD há mais um link de acesso exclusivo para a Revista Brasileira de Altas habilidades/superdotação e nesse link não se encontrou nenhum artigo que fizesse menção às altas habilidades/superdotação ou talento musical em música.

Como é possível observar pelos resultados das buscas acima arroladas, referentes à área das altas habilidades/superdotação, dotação, talento associadas a área da música, percebe-se que as produções científicas são escassas, no Brasil. Diante disso, tornou-se necessário e importante discutir tal assunto a fim de trazê-lo à tona para, em um futuro não muito distante, de algum modo possibilitar discussões junto à comunidade científica, por meio de eventos, tanto da área da Educação quanto da Educação Musical.

Por essa razão, decidiu-se realizar uma investigação referente às diferenças nas aptidões musicais entre crianças identificadas no Programa de Atenção a alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS) e outros dois grupos de crianças: as que nunca tiveram contato com Educação Musical e aquelas que receberam Educação Musical formal, ambos sem precocidade e comportamento de superdotação musical.

2 O QUE OS AUTORES PESQUISADOS FALAM SOBRE AQUELES QUE SE DESTACAM MUSICALMENTE DE SEUS PARES?

Diferentes teorias servem de base para identificar pessoas que se destacam de seus pares em diversas áreas de domínio, em virtude de seus atributos diferenciais (BINET, 1905; STERNBERG, 1986; GAGNÉ, 2003; RENZULLI, 2003; GARDNER, 1994; WINNER, 1998 e outros). Historicamente essas pessoas foram e ainda são excluídas no que tange à atenção às suas necessidades educacionais especiais.

Nessa linha de raciocínio, por exemplo nos estudos de Manzano (2009), Freeman e Guenther (2000), os quais, também, se preocuparam com essa população, cujos atributos são diferenciais, é possível identificar, de modo geral, as menções que fizeram para designar tais indivíduos que, para os autores, possuem alta capacidade em diversas áreas, inclusive, na musical. Os autores falam em talento musical e o caracterizam como sendo resultado de uma confluência de fatores. Diante disso, para eles, esses fatores seriam, aqueles que provêm da família por meio da estimulação musical, atitudes sociais, disponibilização de materiais, potencial cognitivo, além da escola tornando acessível o contato com a música de modo geral.

Numa outra linha de raciocínio, Renzulli (2004) classifica os indivíduos com destaque em áreas artísticas, como superdotados produtivo-criativos. Para o autor, esses indivíduos, assim como os superdotados acadêmicos, apresentam habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, que destoa de seus pares.

Em consonância com a teoria de Renzulli e Reis (1985), Freitas e Pérez (2012) consideram superdotados produtivo-criativos os indivíduos que se destacam, inclusive em artes, e, de acordo com as autoras, a identificação se faria por meio da manifestação dos três anéis (habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade).

Ademais, Kirnarskaya (2004) ao pesquisar indivíduos, denominado por ela como talentosos em música, concluiu que geralmente apresentam componentes filogenéticos potenciais para aprender, comuns a toda e qualquer pessoa, porém, por meio da mediação, são capazes de desenvolver níveis diferenciados e extremamente elevados de desenvolvimento real, variando de indivíduo para indivíduo.

Winner (1998) também se empenhou no estudo dos componentes musicais que contribuem para a caracterização e identificação do que a autora denomina superdotação musical. De acordo com a autora, as crianças musicalmente superdotadas também são precoces ao passo que o inverso não. Para a autora essas crianças apresentam: a fúria por dominar, a perseverança e o perfeccionismo. Esses comportamentos não são especificidades

exclusivas dos superdotados em música, segundo Winner (1998), mas de qualquer outra área de domínio, seja ela acadêmica, artística ou outras.

Para Suzuki (1983) a habilidade musical não é inata, mas depende das relações estabelecidas com a família, e depois, com a escola. Por isso, o autor reforçou em todos os seus escritos que a família, fonte de motivação primária, deveria apreciar música de boa qualidade, frequentar concertos e, sobretudo, executar algum instrumento como forma de incentivo para a criança desde cedo. Para o autor, a música deveria ser incentivada integralmente desde a mais tenra idade somando-se, posteriormente, a aspectos como prática sistemática, envolvimento com a tarefa e disciplina. Porém, também, é preciso contar com método de ensino adequado e um mediador extremamente experiente e qualificado na área.

Para Seashore (1938), o talento musical, denominação utilizada pelo autor, não se faz mediante um único aspecto ou componente. Para ele, trata-se de uma hierarquia de capacidades e aspectos ligados à estrutura da música como tom, ritmo, harmonia, escalas, intervalos, técnicas para a execução instrumental e outros.

No Brasil, Alencar e Fleith (2001) salientam a importância de uma identificação multidimensional que contemple tanto os aspectos acadêmicos bem como os artísticos. Essas autoras elencaram aspectos importantes do processo de identificação musical, que contribuem para a caracterização do que chamaram de talentosos musicais.

Virgolim (2009) também apresenta menções relacionadas aos indivíduos, denominados por ela, como talentosos. De acordo com essa autora, tais indivíduos são identificados por meio de seu alto desempenho, facilidade em expressar ideias, sensibilidade, facilidade com gestos e expressões ao comunicar sentimentos.

Por outro lado, Gagné e Guenther (2012), que também se dedicaram ao estudo dos indivíduos que se destacam em diferentes áreas, incluindo a musical, salientam que a dotação, termo utilizado por eles, se aplica aos indivíduos com alta capacidade cognitiva inata e àquelas ligadas à criação, como por exemplo o caso do compositor. O talento, segundo esses autores, estaria atrelado a uma capacidade natural expressa por via de ação concreta em diferentes setores como esporte, artes, tecnologias e outros.

Para Cupertino (2008), os talentosos, terminologia utilizada pela autora ao se dirigir as áreas específicas, como é o caso da música, são aqueles indivíduos que, ao serem comparados à população geral, apresentam uma habilidade acima da média para uma ou mais áreas específicas do conhecimento, como o que ocorre na área da música. Para a autora, esses indivíduos apresentam alto desempenho ou potencial em aspectos isolados ou combinados

como capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criativo e/ou produtivo, capacidade de liderança, talento para artes e capacidade psicomotora.

Ilari (2012) representa uma pequena e exclusiva parcela de pesquisadores brasileiros da área da música que se debruçaram sobre o estudo do que, segundo a autora, trata-se do talento musical. Para sustentar essa terminologia, apoia-se principalmente nas teorias de Shinichi Suzuki (1983) e Howard Gardner (1994). Isso se torna perceptível quando a autora menciona aspectos advindos do referencial teórico destes como: condições ambientais associadas à prática sistemática, apoio familiar, comprometimento, cooperação, autoestima, e inteligências múltiplas.

À vista da existência de indivíduos que se destacam na área musical, bem como em diversas áreas, torna-se fundamental conhecer cada vez mais suas características e comportamentos, por meio de instrumentos específicos que permitam garantir a identificação de maneira mais precisa. Uma avaliação bem amparada por instrumentos fidedignos proporciona definições bem fundamentadas e possibilitam o surgimento de resultados mais objetivos. Vygotsky (1996), em uma de suas obras, destacou a importância da identificação como maneira de conhecer melhor o indivíduo mediado, e que se observa.

Em um futuro não muito distante, será possível contar com outras investigações psicológicas experimentais que nos proporcionarão tanto sistemas prontos para testar o desenvolvimento cultural quanto padrões para identificar os traços de desenvolvimento cultural em crianças de diferentes grupos sociais, biológicos e etários. Estudar não só as características inatas do homem, mas também as formas de atividade neuropsicológicas que devem sua existência à influência cultural do meio ambiente, fará com que seja possível compreendermos melhor a criança em nosso jardim da infância e em nossas escolas. Mais precisamente, permitirá avaliarmos o caráter de seu desenvolvimento e aprendermos a fazer com que seu desenvolvimento progrida cada vez mais pelo uso de influências culturais racionais (VIGOTSKY; LURIA, 1996, p. 238).

Embora muitos estudos científicos estejam sendo realizados, ainda há carência de instrumentos que considere as especificidades culturais e sociais, e possam avaliar e identificar crianças na área musical de maneira específica. Gama (2006) corrobora com este pensamento ao salientar que os instrumentos de identificação musical devem ser provenientes da área musical e tal identificação, também devem convergir com os objetivos do programa para que o indivíduo identificado possa ser bem acompanhado após a identificação.

2.2 Identificação dos indivíduos na área da música: quem são eles?

Não é de hoje que as potencialidades humanas são alvo de interesse de estudiosos, como ocorre, por exemplo, com Vygotsky e Lúria (1996). No entanto, é preciso salientar que ambos não estudaram a precocidade e o comportamento de superdotação, mas algumas de suas menções e postulados se fazem de suma importância, porque Vygotsky e Lúria (1996) chamam a atenção para aquilo que o indivíduo é capaz de operar com os recursos disponíveis na cultura mediante a mediação.

Os autores comentam que há na espécie humana (Filogênese) um fator comum presente em potencial, que se manifesta no nível de desenvolvimento real, por meio de técnicas internas e externas, com estruturas simples e complexas, que se apresentam a cada um (Ontogênese). Porém, resultam diferenças entre os sujeitos a ponto de evidenciar que existem indivíduos capazes de determinadas atividades, ao passo que outros ainda não. O mediador pode até ser o mesmo para todos, mas, ainda assim, haveria diferenças consideráveis (Sociogênese). Embora haja compensação, a gradação da capacidade do sujeito é determinante nessa relação.

Mesmo não tendo estudado a precocidade e o comportamento de superdotação, Vygotsky e Lúria (1996) contribuem com um importante elemento que são os aspectos Filogenéticos, Ontogenéticos e Sociogenéticos que, ao serem atrelados à área da superdotação, podem contribuir para apresentar, ainda mais, para a comunidade escolar as especificidades dos sujeitos, dentre eles o precoce e o superdotado. Tais indivíduos aprendem de maneiras diferentes, em tempos variados e em ritmos distintos.

Além de existir aspectos intrínsecos ao sujeito, em âmbito geral, compõe esse mesmo quadro os aspectos específicos, como os musicais, configurando-se na precocidade musical e no comportamento de superdotação em música. Para Alencar e Fleith (2001), tais aspectos específicos são: percepção (habilidade de distinguir entre sons musicais); memória (habilidade de resgatar ritmos e sons ouvidos); reprodução (habilidade de recriar); gosto (habilidade individual de escolha por meio do senso de estética musical) e aptidão artística (habilidade de expressão emocional e criativa na música realizada pelo próprio indivíduo).

Para Winner (1998), as crianças superdotadas musicais apresentam memória musical, habilidade para improvisar e fascínio pela teoria musical (tipos de notações e técnicas). Também, podem apresentar habilidade precisa para cantar, compor e executar (performers), além de resolver problemas intuitivamente (idiossincrasicamente).

A habilidade central da criança musicalmente superdotada envolve uma sensibilidade à estrutura da música – tonalidade, harmonia, ritmo. Esta sensibilidade permite que a criança lembre da música e a toque com facilidade através da voz ou de um instrumento. Esta sensibilidade à estrutura também permite que a criança transponha um tema para uma tonalidade diferente, improvise sobre um tema dado e invente melodias, tudo o que as crianças musicalmente superdotadas fazem com facilidade. As crianças musicalmente superdotadas demonstram grande sensibilidade à estrutura musical e isso nos espanta por ser raro. [...] A superdotação se revela muito cedo. De fato, a superdotação em música aparece antes do que a superdotação em qualquer outro domínio de habilidade. Muitos músicos e compositores famosos demonstraram superdotação musical tão cedo quanto aos dois anos e quase sempre antes dos seis (WINNER, 1998, p. 76).

Seguindo nos estudos de Winner (1998), nota-se que a autora relata casos de indivíduos cujo QI estava abaixo da média, mas seu desempenho em artes e música, por exemplo, encontrava-se bem acima do esperado. Explica a autora que isso ocorre porque esses indivíduos tanto podem apresentar cérebros atípicos e pontuações consideráveis em testes de QI, quanto podem não atingir pontuação satisfatória, como ocorre na maioria dos casos de crianças com superdotação musical. Por essa razão, os processos avaliativos devem sempre ser os mais diversificados possível. A autora salienta ainda que as crianças superdotadas podem manifestar comportamentos de isolamento e sentimentos de infelicidade, além de serem hiperativas e até apresentarem comportamentos desviantes, o que, para Winner (1998), são indicadores potenciais de uma possível superdotação.

Conforme se avança no campo das nomenclaturas e definições, autores como Reyers e Chapela (2010) sugerem aceções para diferentes tipos de sujeitos, para além dos talentosos ou dos superdotados. As autoras definem as características de maneira geral, não focam especificamente as musicais, mas sim as áreas de conhecimento acadêmico.

Para as autoras, a precocidade se caracteriza como um desenvolvimento inicial na mais tenra idade, cujas capacidades são superiores a de seus pares. Tanto que, para elas, a maioria dos superdotados foi precoce, enquanto o inverso não. Por outro lado, o prodígio é aquele que realiza uma atividade incomum para sua condição e idade, são crianças capazes de realizar uma determinada tarefa com a mesma qualidade de um adulto. Um dos maiores exemplos de prodígio em música foi Wolfgang Amadeus Mozart, que compôs sua primeira obra aos cinco anos.

Ademais, os dotados (inteligência superior) são aqueles com alta capacidade intelectual (medida através de provas psicométricas) e os brilhantes são aqueles que apresentam alguma capacidade específica em um contexto determinado. Os excepcionais são aqueles situados no extremo superior da “curva normal”, e os gênios são definidos como

sujeitos que proporcionaram à sociedade uma grande contribuição por meio de uma produção inovadora atingindo toda a humanidade, como foram os casos de Pitágoras e Albert Einstein, por exemplo. O termo superdotado, segundo as autoras, designa adultos com alto destaque em diversas áreas do conhecimento ou com alto nível intelectual. Por fim, o talento se configura por uma capacidade de alto rendimento em uma área específica da conduta humana, por exemplo, os atletas (REYERS; CHAPELA, 2010).

Para Gagné e Guenther (2012), cuja menção se dá pelos termos dotação e talento, a essência da excelência musical de um indivíduo pode caracterizar-se pelo uso notável da capacidade natural — aptidão — algo que destaca o indivíduo de maneira notável diante de seus pares. Por outro lado, o talento é definido por alto nível de desempenho em habilidades e competências sistematicamente desenvolvidas. Diante disso, percebe-se que a excelência musical encontra-se atrelada ao talento.

Talento é um construto definido de desempenho superior e habilidade notável, o que implica comportamentos, ações e atitudes visíveis e captáveis. Em essência, um talento é uma capacidade natural expressa por uma via de ação concreta, diferenciada no contexto onde a vida acontece. Desenvolver um talento só é possível quando existe capacidade natural, ou potencial para a ação, e condições ambientais favoráveis àquela área de atividade (GUENTHER, 2011, p. 43).

Sob a perspectiva de Gama (2006), a superdotação é um fenômeno unitário composto de variadas vertentes que se manifestam mediante desempenho superior, produção ou potencial para uma determinada área combinada ou isolada. A precocidade configuraria uma característica da criança pequena, cujo desenvolvimento cognitivo apresenta-se de maneira excepcional, que, se comparado a outras crianças, teria como pares de comparação as mais velhas em idade. E ainda, para a autora, a forma mais extrema da precocidade se configuraria por prodígio. Esta é uma forma de precocidade manifestada somente na infância, sendo uma habilidade realizada por uma criança no nível profissional de um adulto. A autora cita o exemplo da violinista Midori, que foi spalla da Orquestra Sinfônica de Berlim entre os doze e treze anos de idade. Quanto ao talento, a autora o associa à inteligência e define ser uma habilidade que possibilita a resolução de problemas, criação de produtos para um ou mais contextos sociais. Ela estabelece relação desse termo com a música, designando aquele que se destaca nesse campo de talentoso musical (GAMA, 2006).

Manzano (2009) também apresenta algumas definições sob uma ótica geral que serve tanto aos acadêmicos como aos artísticos. O autor discorre que o termo superdotado está destinado a pessoas que possuem uma aptidão intelectual e criativa acima da média para

indivíduos de sua idade. Para o autor, as aptidões seriam capacidades naturais do indivíduo, de origem genética, e que se manifestam de acordo com a individualidade de cada um. Os bem-dotados e superdotados intelectuais são considerados sinônimos.

O talento, para o autor, é uma atividade humana acima da média em um ou mais campos, que surge mediante o treino ou prática controlada. O prodígio se caracteriza pela aptidão extraordinária de uma criança com menos de 10 anos ao dominar um determinado campo na qualidade técnica de domínio de um adulto. O gênio se caracteriza pelo indivíduo que possui uma alta capacidade criativa e inventiva, que resulta em uma grande contribuição para a humanidade. O precoce é definido pelo autor como uma capacidade que se destaca em um indivíduo na mais tenra idade, antes de seus pares e em alguma área de domínio. Para ele, a precocidade é um sinônimo da superdotação. E por fim, a pessoa criativa é definida como aquela que possui um alto pensamento inventivo e original, e sua criação possui valor e, sobretudo, utilidade (MANZANO, 2009).

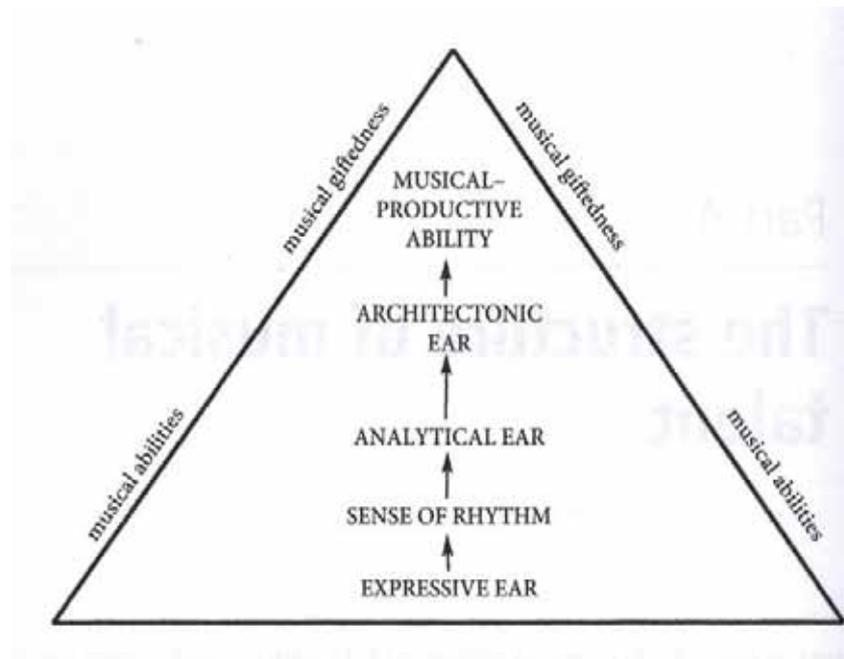
Sob a perspectiva de Ilari (2012), ao discorrer sobre a teoria de Shinichi Suzuki, percebe-se que a autora utiliza o termo talento para se referir aos indivíduos da área da música. Ao se referir ao termo talento, ela o define como algo provido de uma herança genética que não desconsidera a importância do estudo sistemático como maneira de impactar tal herança, transformando-a. A autora defende, com base na teoria de Shinichi Suzuki, que todas as crianças possuem potencial e esse será influenciado pelo meio no qual residem. Em resumo, para ela, o talento é a junção de fatores inatos impactados pelo meio no qual a criança encontra-se inserida.

É imprescindível considerar as concepções de Kirnarskaya (2004). A autora define os termos habilidade, superdotação e talento relacionados somente à música. Sendo assim, para ela é preciso considerar elementos inatos e de intervenção do próprio meio, que pode atuar como determinante. A autora menciona que ambos podem ser acessados somente sob condições maximizadas de mediação (entre objetos e atividades específicas de música), cuja base experimental permita focar os processos de percepção e pensamento, memória musical e imaginação, o que seria a base para o talento musical.

A habilidade musical, conforme cita Kirnarskaya (2004) se define por mecanismos psicológicos cuja base se volta apenas para os aspectos perceptivos que compõem o chamado ouvido expressivo, quais sejam: timbre, dinâmicas, articulação e acentuação, bases para a habilidade musical. Por outro lado, a superdotação define-se como uma habilidade produtivo-criativa que produz e controla níveis hierárquicos de elementos musicais, combinando-os e manipulando-os por meio de um ouvido arquitetônico e senso estético. É tão elevada a

qualidade da relação sujeito-música que, para a autora, há uma conexão subjetiva entre compositor, intérprete e obra, mesmo que ambos não tenham vivido a mesma época, uma espécie, para a autora, de genética cultural musical (KIRNARSKAYA, 2004).

Figura 1 - Percurso da Superdotação Musical



Fonte: Kirnarskaya (2004, p. 284).

Ao considerar a Figura 1 criada por Kirnarskaya (2004), é possível visualizar que há uma série de componentes que diferenciam um indivíduo talentoso musical de um superdotado musical, diferença que faz com que um transcenda o outro, por meio das diferenças no campo da musicalidade e produção musical.

[...] A essência da superdotação do performance consiste na habilidade para se tornar co-autor com o compositor, recriando um trabalho que ele executa no palco. [...] O performer superdotado é uma extensão de seu ouvido expressivo e de seu senso de ritmo. [...] A habilidade produtiva-musical está no hemisfério esquerdo do cérebro, componente da superdotação dos compositores. Isto fornece todos os elementos necessário para a criatividade e para os meios para a sua montagem. Estruturas combinadas em diferentes níveis hierárquicos em blocos maiores, criando uma ampla base de elementos. A habilidade de produção-musical continuamente produz música por meio de vários níveis estruturais, combinando-os, fornecendo para o ouvido arquetônico uma seleção básica de possibilidades criativas

necessárias e útil para todas as situações ¹(KIRNARSKAYA, 2004, p. 228 – 281).

O talentoso, para Kirnarskaya (2004), estaria mais atrelado a aspectos existentes do que de construção, na música, embora exista a interpretação. Tais aspectos seriam apenas dominados por estes indivíduos, como: os aspectos teóricos, técnicos, interpretativos ligados a própria performance e outros. Por essa razão, o indivíduo necessitará de desenvolvimento sistemático e prática constante e disciplinada para se desenvolver. Enquanto a superdotação musical estaria mais atrelada a aspectos criativos que podem ser desenvolvidos na música independentemente de tudo que fora feito na área. Ele melhorará a técnica, repensará a performance e desenvolverá outros conceitos novos advindos de sua atitude questionadora e reflexiva. Enquanto o talentoso musical reproduz com excelência e interpretação aquilo que já está posto, o superdotado reconstrói o que está posto, ou cria. O superdotado, por vezes, torna-se um demiurgo.

2.3 Comportamentos de superdotação musical: identificar para enriquecer sob perspectiva da teoria de Joseph S. Renzulli

Há vinte e cinco anos, Renzulli (2004) iniciou seus estudos e trabalhos na área da superdotação e pesquisou possíveis estratégias, procedimentos e métodos de identificação, além de criar um modelo de enriquecimento educacional.

A maioria dos teóricos deixa as aplicações práticas para os outros; porém, uma das características do meu trabalho é que ele tem processado simultaneamente tanto a linha teórica como a prática. Para o bem ou para o mal, eu nunca me senti satisfeito em desenvolver conceitos teóricos sem dedicar a mesma atenção, ou até maior, à criação de instrumentos, procedimentos e estratégias de desenvolvimento de equipe ou materiais instrucionais para a implementação dos diversos conceitos. Esta abordagem tem vantagens e desvantagens! Pensar a implementação permite que a teoria seja comprovada em ambientes práticos e oferece a oportunidade de gerar dados de pesquisa, que podem dar crédito à teoria e/ou indicar em qual é necessário fazer um novo trabalho. [...] A teoria aplicada não tem muito valor se não for compatível com realidades práticas, tais como a forma como as escolas trabalham; as formas de conhecer dos professores; e as práticas que, razoavelmente, pode-se esperar que resistam além do apoio

¹ [...] The essence of the giftedness of the Performer consists in his ability to become a co-author with the Composer, recreating a work as he performs it on stage. [...] The musical-productive ability is the left-brain component of the composer's giftedness. It supplies all the musical structure of different hierarchical ability continually produces musical thoughts of various structural levels and combines them, supplying for the architectonic ear a sufficient selection base of creative possibilities necessary to and useful for every situation (KIRNARSKAYA, 2004, p. 228-281).

normalmente adjudicado aos estudos pilotos ou experimentais (RENZULLI, 2004, p. 77).

Atualmente Joseph S. Renzulli é docente na Universidade de Connecticut (UCONN) - Neag School of Education², onde coordena cursos de formação docente em todos os níveis de graduação e dá atenção a estudantes superdotados por meio de seu programa de enriquecimento e cursos de verão, que permitem que todos os estudantes superdotados, independentemente da idade, possam estabelecer contato nas diversas universidades dos Estados Unidos e, assim, ter a chance de conhecer os cursos, conforme sua área de domínio (RENZULLI, 2014).

Inicialmente Renzulli (2004) se preocupou com os sistemas de identificação vigentes na época, por onde iniciou a sua pesquisa. Segundo o autor, os procedimentos eram muito pautados nos testes de QI, desconsiderando outras possibilidades de avaliação mais multidimensionais. Dessa maneira, Renzulli (2004) apresentou para a comunidade científica um enfoque que não desconsiderava o QI, mas não atribuía a ele a importância máxima para afirmar se uma criança era ou não superdotada. Foi então que ele apresentou uma das bases de sua teoria, que comprovava a eficácia de seu estudo e, assim, elaborou o conceito de superdotação em dois tipos: acadêmica e produtivo-criativa.

Para o autor, o teste de QI não dava conta de determinar todos os comportamentos de superdotação, principalmente quando o indivíduo possuía habilidades envolvendo criação e inovação, por exemplo, consideradas como superdotação produtivo-criativa. Em geral, de acordo com as pesquisas de Renzulli (2004), indivíduos produtivo-criativos constantemente fracassam na escola e, em testes de QI, principalmente. Eles não alcançam escore suficiente para serem considerados superdotados, por essa razão ficam sempre à margem dos programas de atenção, que consideram escores altos dos testes psicométricos como pré-requisitos básicos de ingresso nesses programas. No entanto, ao serem avaliados sob outras perspectivas avaliativas, esses indivíduos podem alcançar níveis elevadíssimos quando comparados a seus pares.

Após suas constatações e reflexões, Renzulli (2004) organizou dois livros: *Modelo Triádico de Enriquecimento* (1977) e *Concepção de Superdotação dos Três Anéis* (1978), mas foi duramente criticado e impedido de divulgar sua teoria, e até mesmo de ministrar palestras nas delegacias de ensino nos Estados Unidos. Isso ocorreu porque os programas, as diretrizes e as regulamentações estaduais da época ainda estavam muito pautados na teoria de

² Neag School of Education - www.education.uconn.edu.

Lewis Terman e sob a crença de que a inteligência se apresentava por níveis, razão pela qual deveria ser tradicionalmente mensurada e, assim, assegurar, mediante níveis elevados de QI, que determinado indivíduo era superdotado ou não (RENZULLI, 2004).

Ao fim dos Anos 60 e início dos 70, havia autores (GARDNER, 1994; STERNBERG; DAVIDSON, 1986; SIMONTON, 1978; ALBERT, 1975; BLOOM, 1956) cujas ideias se diferenciavam conceitualmente, porém não chegaram a causar indisposições, como ocorreu com a teoria de Joseph S. Renzulli (RENZULLI, 2004).

Por outro lado, torna-se evidente, diante de tudo que se mencionou, que a teoria de Joseph S. Renzulli abalou a estrutura padronizada e linear de avaliação daquela época, que, de certa maneira, fornecia horizontes não conhecidos e solicitava uma maior compreensão da temática para além de tudo o que já se sabia até então. Diante da proposta do autor, sua teoria focava indivíduos mais difíceis de identificar – os produtivo-criativos. Mais que isso, demonstrou ainda a importância da presença de uma equipe multidisciplinar nesse processo de identificação. A proposta de Renzulli (2004) nunca foi dividir as opiniões ainda mais, mas considerar as divergentes para somar e avançar em todas as possibilidades possíveis durante a construção do conhecimento, e isso foi algo que a comunidade científica da época não pôde ou não conseguiu entender.

Para muitos autores contrários à teoria de Joseph S. Renzulli, ele havia construído um trabalho que foi considerado uma “doença nacional” para a educação dos superdotados. Dessa maneira, foi necessário certo tempo para que sua teoria pudesse ser mais bem vista.

Para dizer a verdade, eu tinha completa certeza de que o Modelo Triádico e a Concepção de Superdotação dos Três Anéis desafiariam a ortodoxia tradicional que dominava a área naquele momento, mas nunca pensei que diretores estaduais de programas para superdotados me proibiriam de falar ou dar consultoria nas delegacias de ensino de seus estados, ou que editores de revistas profissionais da área rejeitariam meus artigos porque, como alguém disse, eu discordo filosoficamente de suas ideias (RENZULLI, 2004, p. 79).

Embora Renzulli (2004) tenha sofrido uma exclusão inicial promovida pela comunidade científica, alguns lhe ofereceram apoio, como a revista de educação PHi Delta Kappan³, que publicou seus artigos, além do circuito de conferências denominada *Renzulli Is Right*, mas o principal ocorreu quando a própria comunidade escolar passou a fazer críticas ao sistema de avaliação vigente questionando se as provas dos testes de QI, isoladamente, de fato

³ Phi Delta Kappan: Revista científica disponível <http://www.kappanmagazine.org/>.

garantiriam mesmo se uma criança era ou não superdotada. Também passaram a discutir se separá-las em classes especiais seria a melhor maneira de prestar a elas a devida atenção. À vista disso, a teoria de Joseph S. Renzulli passou a ser mais bem aceita, devido a sua proposta corroborar as dúvidas apresentadas pelos profissionais da educação que atuavam com superdotação.

De modo geral a teoria de Renzulli (2003) apresenta valores educacionais muito importantes, sendo o enriquecimento voltado para a escola como um todo, uma das mais importantes contribuições do autor. Também há outro ponto importante em sua teoria que, até o presente momento, não tem sido o foco de muitos governos, como, por exemplo, o brasileiro, ao ressaltar a contribuição que indivíduos superdotados podem proporcionar para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Nenhuma sociedade pode se dar ao luxo de ignorar seus membros mais superdotados e todas devem refletir seriamente como melhor nutrir e educar o talento. Embora os psicólogos há muito estejam interessados na questão da superdotação, sua investigação assumiu um lugar secundário no estudo do típico e do patológico. Além disso, algumas suposições não questionadas são frequentemente levantadas por pesquisadores, educadores e clínicos nesta área (WINNER, 1998, p. 7).

Para o autor, uma população que considera a sua parcela de membros superdotados, e cuja educação está garantida para todos com extrema qualidade, gera futuros rumos para os setores políticos, industriais, econômicos e culturais, bem como novos padrões éticos e morais. Quanto menor for o acesso educacional enriquecido, menor o impacto sobre o capital social; por consequência, menores as chances de progresso para o país (REZULLI, 2003).

2.3.1 Superdotação acadêmica e produtivo-criativa

Para a teoria de Renzulli (2004), a superdotação precisa ser vista em múltiplas direções e distintamente em duas faces: a superdotação acadêmica e produtivo-criativa. Dessa maneira, para o autor, a superdotação acadêmica é o tipo mais mensurável em testes de QI ou qualquer outro teste de avaliação cognitiva e, dessa maneira, torna-se possível entender o porquê da contingência maior de indivíduos superdotados acadêmicos, nos programas de atenção, em relação aos produtivos-criativo (REZULLI; REIS, 1985).

Conforme se avança nos estudos de Renzulli e Reis (2003, 2004), é possível observar o quanto os testes de QI eram imprescindíveis para avaliar os indivíduos que se destacavam na época em que Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985) desenvolveram sua teoria. Isso

seria o resultado de uma coincidência entre o alto desempenho de um indivíduo nos testes e no ambiente escolar, o que tornava os testes irrefutáveis para aqueles que faziam uso deles. Ao exemplificar tal coincidência, o autor diz: “Pesquisas nos dizem que estudantes que alcançam escores altos em testes de QI são também suscetíveis a obter notas altas em matérias escolares” (REZULLI; REIS, 1985, p. 21). Ainda, Renzulli e Reis (1985) apresentam em seu texto que esses estudantes superdotados acadêmicos que se destacam na escola, ao serem avaliados somente por testes de QI, atingem uma pontuação variante entre 110 e 120. Para a literatura vigente, segundo Reyers e Chapela (2010), os estudantes superdotados acadêmicos podem apresentar o escore bem mais elevado de 131 que, para elas, trata-se dos indivíduos superiores extremos.

Para Renzulli (2003, 2004) e Renzulli e Reis (1985), testar indivíduos com comportamentos de superdotação acadêmica ocorre bem mais que a avaliação de indivíduos produtivo-criativos, porque essa avaliação, ligada à construção de instrumentos ou de adaptação e uso de outros pré-existentes, estaria muito atrelada ao universo escolar. O autor ainda menciona que as avaliações técnicas padronizadas são baseadas quase sempre nos conteúdos curriculares e testes padronizados, o que se torna um facilitador para qualquer avaliador especializado na educação. Para o autor, essa coincidência não é casual; dessa maneira, para Renzulli e Reis (1985), essa semelhança, advinda dos conteúdos escolares com as avaliações de superdotados, é denominada *cover regular curricular material* (cópia do material curricular regular) (REZULLI, 2003; RENZULLI; REIS, 1985, p. 21).

Para avaliar indivíduos superdotados produtivo-criativos, muitas vezes surgem necessidades como adaptar instrumentos de avaliação e a criação de outros em específico que podem não fazer qualquer alusão aos conteúdos trabalhados pela escola. Em suma, isso ocorre porque tais sujeitos se apresentam de maneiras bem variáveis e diversas das características acadêmicas, e como suas áreas de domínio quase sempre são específicas, eles acabam não apresentando nada em comum com os aspectos acadêmicos, por conseguinte, podem não se revelar no ambiente escolar em alguns casos. Ressalta ainda que, diante dessas menções, percebe-se que a avaliação da superdotação produtivo-criativa exige sistemas de avaliação cada vez mais multidimensionais e que considerem especificidades que, por vezes, transcendem os conteúdos escolares (REZULLI, 2003, 2004).

Os superdotados produtivo-criativos podem, também, confundir seus avaliadores e professores não somente em virtude de sua área de destaque, mas por conta de seu baixo rendimento escolar. Esse fato pode ludibriar os avaliadores e os levar a afirmações errôneas com relação a esse indivíduo, alegando que ele não se manifesta em nenhuma habilidade,

quando, na realidade, é o meio que não está favorecendo e viabilizando o acesso desse indivíduo em relação à sua área de domínio (RENZULLI; REIS, 1985).

Sob a ótica da teoria de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985), observa-se que os indivíduos produtivo-criativos são identificados como aqueles que realizam feitos incomuns, e tendem a desempenhar melhor em áreas específicas e contextuais, em relação a um domínio, do que se destacarem mais abrangentemente, enquanto a superdotação acadêmica permite destaque em mais de uma área de domínio. Um superdotado produtivo-criativo é capaz de desenvolver materiais e concepções originais e de pensar uma situação problema de maneira integrada e indutiva. Em outras palavras, o superdotado produtivo-criativo possui habilidades para áreas de conhecimento que possuem relevância pessoal e que podem, de alguma maneira, ser escaladas a fim de modificar os níveis de investigação e conseqüentemente permitir avançar (RENZULLI, 2004; RENZULLI; REIS, 1985).

Os superdotados produtivo-criativos são mais produtores de conhecimento, por meio da reconstrução e criação de novos conceitos e fundamentos, do que consumidores. Também são capazes de desenvolver um conjunto de valiosos compostos de áreas da *performance* humana, o que requer uma variedade de oportunidades educacionais e serviços que não são oferecidos normalmente através da escola e até mesmo por programas de atenção (RENZULLI, 2003, 2004).

Ao observar essas reflexões oportunizadas por Joseph S. Renzulli, percebe-se que a superdotação produtivo-criativa depende de uma atenção especializada e focada, que raramente será oferecida na escola. Há casos nos quais esses serviços de atenção encontram-se disponíveis em algumas entidades filantrópicas, institutos ou programas existentes, mas o que tem mostrado a realidade é que quase sempre não existe o mínimo para que esse estudante possa se apoiar e se desenvolver.

Sendo assim, muitas famílias e escolas percebem que há diferenças consideráveis nesses indivíduos, no entanto ambos ficam inertes, em virtude das incertezas dos resultados advindos dos testes avaliativos, aos quais essas pessoas têm acesso e, muitas vezes, não dão conta, sozinhos, de revelarem a habilidade desse indivíduo superdotado. Em virtude dessa situação, muitos indivíduos superdotados produtivo-criativos ficam excluídos dos programas de atenção, por não atenderem aos requisitos necessários que permitem a identificação, como ocorre com os indivíduos acadêmicos.

Reyers e Chapela (2010) partem deste mesmo pressuposto de Renzulli (2003, 2004) ao corroborarem a teoria do autor. Elas enfatizam o quanto esses indivíduos superdotados produtivo-criativos podem ser deixados à margem da educação em virtude da difícil tarefa de

identificá-los, não somente eles, bem como os superdotados acadêmicos também. Para as autoras, é vital conhecer as características e variáveis que existem ao redor de cada sujeito superdotado, pois isso influencia diretamente os processos evolutivos de desenvolvimento, inclusive promove melhor interação desses indivíduos com o seu meio, e isso seria algo de grande significância para a vida dos superdotados em geral.

A identificação de crianças e jovens superdotados deve ser feita como componente ou etapa de um sistema de planejamento de programa educacional especial. Por conseguinte, a identificação tem que estar diretamente ligada aos objetivos de tal programa. Assim, o programa que visa dar uma educação musical de excelência às crianças e jovens superdotados deve ter, como instrumento de identificação, avaliações do potencial musical dos candidatos, para que os mesmos possam vir a usufruir de tal programa (GAMA, 2006, p. 58).

Gama (2006), na passagem anterior, também corrobora as preocupações manifestadas por Renzulli (2004), ao destacar um problema eminente nos processos de identificação e, sobretudo, nos de atenção aos indivíduos superdotados. O que se vê são programas com dificuldade na demanda de profissionais especializados advindos de áreas variadas e adjacentes à da Educação. Sendo assim, há uma maioria de profissionais pertencentes a uma única área nesses programas, o que provoca um grande viés nos processos de avaliação e atenção aos superdotados. Tais programas acabam focando seus processos avaliativos e de atenção em apenas algumas habilidades, muitas vezes relacionadas somente às em que os profissionais atuam, não havendo transcendência desse viés.

Diante da teoria de Joseph S. Renzulli e adeptos, percebe-se que a área da superdotação exige uma demanda de diversos profissionais capazes de promover avaliações cada vez mais multidisciplinares e inovadoras e, assim, não serem somente guiadas por seus próprios recursos, mas sim guiadas pela demanda, por meio dos indivíduos que chegam a esses programas com a suspeita de serem superdotados.

Embora haja um olhar mais voltado para os estudantes superdotados acadêmicos, conforme suscita Renzulli (2003, 2004), a superdotação, de um modo geral, seja ela acadêmica ou produtiva-criativa, tem provocado impactos importantes no ambiente educacional escolar e extraescolar, a ponto de impor, indiretamente, que mudanças ocorram. Isso porque, mesmo sendo assistidos por programas extracurriculares após sua identificação, ainda assim a escola deverá se adaptar para recebê-los, e esse fator torna-se inevitável a todos os sistemas de atenção a estudantes com comportamentos de superdotação.

Para Renzulli (2004), além das possibilidades de adaptações curriculares que a escola deve efetuar, tanto ela quanto os programas de atenção, podem tomar por base a manifestação da teoria dos três anéis (habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa) no comportamento de qualquer indivíduo com suspeita de superdotação e em qualquer área de domínio que possa possibilitar uma identificação mais abrangente e prática, abrindo frentes de observação inicial e suscitando outros instrumentos de avaliação, sem considerar somente os testes psicométricos e outros mais tradicionais que, muitas vezes, não estão ao alcance daqueles que convivem e avaliam indivíduos superdotados, principalmente em música.

2.3.2 Concepções da teoria dos três anéis

A teoria dos três anéis de Joseph S. Renzulli, como se mencionou anteriormente, forneceu um novo olhar para os comportamentos de superdotação, especificamente, os superdotados produtivo-criativos, o que proporcionou grande contribuição para os estudos dessa área. Dessa maneira, com o advento da teoria dos três anéis, tornou-se possível valorar tanto a superdotação acadêmica, como a produtivo-criativa em virtude da teoria dos anéis ser comum aos dois tipos de superdotação.

Para Renzulli e Reis (1985), o anel *habilidade acima da média* expressa a capacidade de processar os novos conhecimentos e situações, internalizando-os ao pensamento abstrato. Na mesma direção encontram-se os postulados de L. S. Vygotsky (1996), para o qual o uso racional das capacidades humanas é que diferencia a habilidade geral entre as pessoas, no entanto, essas capacidades são recursos naturais passando por transformações mediadas pela cultura e internalizadas de maneira a possibilitar a criação, e melhor utilização do comportamento racional.

Para Renzulli e Reis (1985), a *Habilidade acima da média* se manifestaria mediante o alto desempenho em uma determinada área de domínio, o que não impede que haja habilidades em âmbito mais geral e mediadas por prática sistemática, como no caso dos atletas, por exemplo. Renzulli e Reis (1985), em seu texto, fazem ressalva para a superdotação produtivo-criativa, dentre as quais se encontra a habilidade musical. Segundo eles, esse tipo de superdotação só pode ser mensurado por testes desenvolvidos especificamente para áreas como a da música, dança, escultura, e outras. De modo geral, o anel da *Habilidade acima da média* será visto, no indivíduo com comportamentos de superdotação, como algo que “salta

aos olhos”, uma diferença considerável e relevante com relação ao desempenho entre o indivíduo superdotado e seus pares.

Por outro lado, o anel denominado por Renzulli e Reis (1985) *Envolvimento com a tarefa* caracteriza-se pela motivação do indivíduo por sua área de domínio, de tal maneira que este demonstra uma concentração e foco incomuns. Diante disso, é muito difícil desviar sua atenção ou fazê-lo interromper ou trocar de atividade que não seja aquela de seu interesse. Tal comportamento também foi constatado por Winner (1998), que o denominou *fúria por dominar*.

Para Renzulli e Reis (1985), o uso mais frequente da definição do anel do *Envolvimento com a tarefa* define-se por perseverança, entusiasmo, trabalho árduo, prática com afinco, autoconfiança, crença nas próprias habilidades e fascínio por determinados assuntos.

Para os autores, o indivíduo que manifesta esse anel pode despender horas, dias ou meses de sua vida em prol do domínio que deseja alcançar. Geralmente, quando manifesto em crianças em tenra idade, esse anel promove estranhamento, afinal, em prol da sua área de domínio, essa criança abdicará de televisão, brincadeiras com amigos, passeios com a família e outros, para poder se debruçar sobre aquilo que deseja conhecer. Caso seja um bailarino, por exemplo, não fará outra coisa senão dançar por horas, em prol do aperfeiçoamento de seus movimentos. Os indivíduos superdotados possuidores das características do anel do *Envolvimento com a tarefa* geralmente apresentam, de maneira integrada às suas características, o perfeccionismo.

Uma ressalva importante e oportuna neste momento quanto ao anel *Envolvimento com a tarefa* é que esta pesquisadora entende que esse envolvimento proposto por Renzulli e Reis (1985) possibilita pensar sua definição apoiando em aspectos flexíveis para cada pessoa e, ao mesmo tempo, importantes para os processos de avaliação e identificação. Dessa maneira, essa pesquisadora entende que há pessoas superdotadas que estabelecem tamanha relação com sua área de domínio que podem vir a não necessitar de horas de dedicação e, em outros casos, são capazes de desenvolver suas atividades por meio da falta de recursos, sem contar outras possíveis variáveis. Mediante o exemplo de Luiz Gonzaga, torna-se possível observar que o compositor e intérprete não teve nenhuma grande escola ao longo de sua vida, nem precisou estudar arduamente a sanfona para trazer à tona o Baião, além de demonstrar o artista que foi.

O que se pretende com o que foi acima exposto é deixar claro que os superdotados musicais, além de diferentes uns dos outros, diferenciam-se também quanto às horas de treino

que precisam para alcançar altos resultados, isso porque, a relação que são capazes de estabelecer com a música pode transcender a tudo isso.

O profissional que atua como avaliador na área da superdotação musical deve estar preparado para essa diversidade. Caso não tenha nesse preparo flexibilidade e visão, corre o risco de identificar somente aqueles indivíduos cujos perfis se assemelham àqueles que são descobertos nos países asiáticos, como é o caso do pianista Lang Lang, que se destaca pelo seu alto desempenho e envolvimento excessivo pela tarefa.

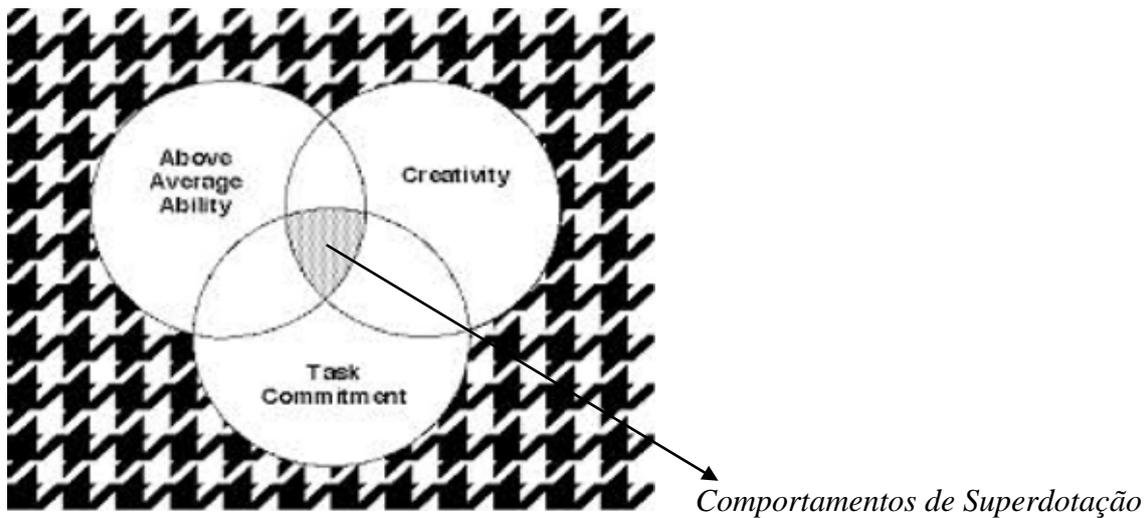
Vale lembrar que, nesses países, os indivíduos superdotados são submetidos a um regime que os coloca diante da necessidade de treinos exaustivos para que alcancem o alto desempenho. No entanto, para este estudo, a superdotação musical, por exemplo, apresenta variações de uma pessoa para outra e certamente não se trata de algo penoso para aquele que a tem e sim uma capacidade que permite alcançar seus objetivos na medida de suas especificidades, sem sacrifícios descabidos como os que acontecem na China, por exemplo, para aqueles que decidem seguir a carreira musical.

Voltando à teoria de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985), quanto ao anel da *Criatividade*, ele abrange outras características como a inovação de materiais, ideias, flexibilidade e originalidade de pensamento, habilidade para resolver situações problemas e, ainda, engenhosidade construtiva, conjunto de convenções e procedimentos estabelecidos para serem utilizados, pensamento divergente e não linear.

No Brasil, Freitas e Pérez (2012) apresentam a definição de *Criatividade* conforme a teoria de Renzulli e Reis (1985), e, além disso, ressaltam em algumas das características traços que são comuns às crianças brasileiras. Para elas, indivíduos criativos são aqueles que se abrem às novas experiências, receptividade para o novo e o diferente, sensibilidade com relação aos detalhes, ideias e sentimentos próprios. Também a *criatividade* pode suscitar no indivíduo aspectos como a curiosidade, gosto por desafios e riscos, aversão à rotina; ou distração, tédio e desmotivação, caso a tarefa não seja interessante.

A seguir uma exemplificação dos anéis e sua disposição (RENZULLI, 2003, 2004; RENZULLI; REIS, 1985):

Figura 2 - Três anéis criados por Renzulli e Reis (1985)



Fonte: Renzulli e Reis (1985, p. 24).

Legenda: Above average ability (Habilidade acima da média);
Task commitment (Envolvimento com a tarefa);
Creativity (Criatividade).

É importante salientar que a simples manifestação de um ou dois anéis não caracteriza a superdotação. É preciso que haja a intersecção dos três anéis. Dessa maneira, o avaliador deverá ter sempre em mente a medida da normalidade em comparação com a da superdotação. Afinal, cada criança possui certa habilidade, mas, para a teoria de Renzulli (2003, 2004), em que gradação estaria essa habilidade e qual seria a qualidade dessa ação? Ainda, toda criança é capaz de criar, mas qual a intensidade e qualidade dessa produção? A mesma pergunta deve ser feita utilizando o anel do envolvimento com a tarefa: toda criança é capaz de se envolver com algo de seu interesse, mas qual é a intensidade e qualidade desse envolvimento?

2.3.3 Modelo de Enriquecimento de Joseph S. Renzulli

O Modelo de Enriquecimento, construído por Joseph S. Renzulli, revela possibilidades, acessibilidade e oportunidade educacional para superdotados. Esse modelo foi criado pelo autor para que a atenção educacional não fosse somente direcionada para o estudante superdotado e por meio de algum programa de atenção educacional extraescolar, mas, sobretudo, para que esse enriquecimento ocorra para a escola como um todo, abrangendo professores, diretores, funcionários, alunos e seus familiares e outros, formando uma grande rede de transmissão, absorção e construção de conhecimento.

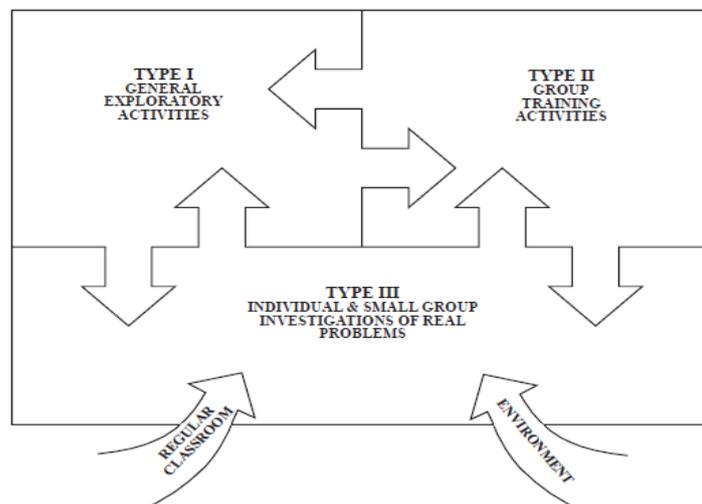
Por época da realização desta pesquisa, o programa funciona plenamente nos Estados Unidos, em específico no Estado de Connecticut, e atinge todos os anos escolares até as universidades, por meio de cursos de verão, subsidiados pelo governo.

No Brasil, o enriquecimento e divulgação da teoria de Joseph S. Renzulli tem ocorrido por meio de programas de atenção aos estudantes precoces com comportamentos de superdotação, como o PAPCS⁴ e o PIT⁵, além de informações advindas do Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD) e formação em nível de Graduação e Pós-graduação *Stricto e Lato Sensu* em diferentes universidades brasileiras que adotam as temáticas da precocidade, altas habilidades/ superdotação, comportamento de superdotação, em suas unidades, provendo grupos de estudos e programas de extensão.

2.3.3.1 Modelo triádico de Enriquecimento

Após explorar vários tópicos, áreas de interesse, campos de estudo e metodologias, Renzulli e Reis (1985) e Renzulli (2003, 2004) criaram e desenvolveram o Modelo de Enriquecimento denominado *modelo triádico* tipos I, II e III, exemplificados a seguir:

Figura 3 - Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Renzulli (2003, 2004) e Renzulli e Reis (1985).

Legenda: Tipo I - Atividades exploratórias gerais;

Tipo II - Grupo de atividades de treinamento;

Tipo III - Grupos individuais ou pequenos de investigação de problemas

reais;

⁴ PAPCS – Programa de Atenção Alunos Precoces com Comportamentos de Superdotação. Responsável: Prof. Dr Miguel Cláudio Moriel Chacon; Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília/SP.

⁵ PIT – Programa de Incentivo ao Talento. Responsável: Prof.^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas; Universidade Federal de Santa Maria, RS.

O modelo de Enriquecimento Tipo I consiste em expor o estudante superdotado a uma grande variedade de disciplinas ou tópicos ligados ao conhecimento geral, como o científico, artístico e outros, que não são contemplados ou aprofundados pelo currículo escolar e tão somente pela família. No entanto, quando o modelo de Enriquecimento é de conhecimento da família e escola, ele passa a ser utilizado, criando sistemas organizados e planejamentos em conjunto, que possibilitam prover para o estudante superdotado entrar em contato com profissionais de sua área de interesse, participação em minicursos e em apresentações, além de contato com filmes e outros tipos de transmissores ou disparadores de conhecimento.

O enriquecimento consiste em uma experiência exploratória geral que se destina a expor o estudante a novos e atrativos tópicos, ideias e áreas de conhecimentos que não são ordinariamente contemplados pelo currículo regular. Este tipo de enriquecimento é realizado através de uma variedade de procedimentos tais como visitas a especialistas, visitas de campo, demonstrações, idas a centros de desenvolvimentos de interesses e uso de diferentes tipos de materiais audiovisuais (incluindo programas de atribuição pública e a televisão comercial). Uma equipe de enriquecimento compreende por: professores, pais e um responsável principal que tem a responsabilidade de planejar uma ampla variedade de atividades do tipo I [...] (REZULLI; REIS, 1985, p. 40, tradução nossa⁶).

No Brasil, o enriquecimento do Tipo I de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985) é também entendido como um sistema composto por atividades exploratórias gerais, que expõem os estudantes superdotados a novos conhecimentos, ideias e contato com profissionais especializados, que não fazem parte do currículo escolar. Para Alencar e Fleith (2001), autoras que corroboram tal definição, o enriquecimento do Tipo I atua como um convite para os estudantes, oportunizando que eles se aprofundem em áreas de conhecimento fascinantes e de seus interesses. Gama (2006), por sua vez, também corrobora o modelo do Tipo I Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985), ao salientar que pode ser oferecido mediante oficinas especializadas, que utilizam como disparadores atividades do mundo real, que proporcionam aos estudantes vivência e experimentação.

⁶ Type I Enrichment consists of general exploratory experiences that are designed to expose students to new and exciting topics, ideas and fields of knowledge that are not ordinarily covered in the regular curriculum. This type of enrichment is carried out through a variety of procedures such as visiting speakers, field trips, demonstrations, interest development centers and the use of many different kinds of audiovisual materials (including assigned programs on public and commercial television). An Enrichment team consisting of teachers, parents and building principal has the main responsibility for planning a wide variety of type I activities. [...] (REZULLI; REIS, 1985, p. 40).

Para Gama (2006), as oficinas são temáticas e organizadas em níveis, sempre coordenadas por especialistas ou educadores da área tratada pela oficina.

Um dos programas que atualmente realiza o enriquecimento do Tipo I, com base na teoria de Renzulli (2003) e faz uso de oficinas e visitas temáticas como um dos disparadores de exploração geral, é o PAPCS que, inicialmente, trabalha as atividades de Tipo I após a triagem multidisciplinar de identificação de seus estudantes precoces e superdotados. Com idades variando de 3 a 13 anos, os estudantes são expostos a oficinas de música, inglês, filosofia, informática, nutrição, RPG (Role Playing Game), lógica, desenho, reeducação alimentar, atividades pedagógicas e físicas, todas ministradas por especialistas. Os estudantes também fizeram visitas como, por exemplo, ao laboratório de anatomia da Faculdade de Filosofia e Ciências, que no ano de 2013 funcionou como atividade disparadora para o desenvolvimento de projetos (CHACON; PEDRO; KOGA, 2014).

O enriquecimento do Tipo II de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985) é uma etapa que inclui atividades que envolvem pensamento criativo, resolução de problemas, pensamento crítico e processos envolvendo o desenvolvimento social do estudante superdotado. Nessa fase apresenta-se para o estudante superdotado métodos e técnicas instrucionais específicos e investe-se na formação dele. Nessa etapa faz-se uso avançado de materiais e exploram-se habilidades de comunicação escrita, oral e visual. Para o autor, o enriquecimento do Tipo II permite descobrir o “*Talent Pool*”⁷, em virtude das oportunidades de contato com teorias, definições, inovações e outros, que fazem com que o indivíduo com comportamentos de superdotação se manifeste.

[...] o enriquecimento do tipo II é específico; ele não pode ser planejado com antecedência e, usualmente, envolve avançadas instruções metodológicas na área de interesse selecionada pelo estudante. Por exemplo, o estudante que se interessou por Botânica após as experiências de tipo I pode prosseguir a formação na área fazendo leituras avançadas em Botânica; compilando, planejando, e realizando experimentos com plantas; e buscando métodos de treinamento mais avançados se quiser ir mais longe (RENZULLI, 2003, p. 186, tradução nossa⁸)

⁷ Talent Pool: nível de desempenho de um indivíduo em uma ou diversas áreas de interesse (RENZULLI, 1985).

⁸ [...] Other Type II enrichment is specific; it cannot be planned in advance, and it usually involves advanced methodological instruction in an area of interest selected by the student. For example, student who become interested in botany after a Type I experience might pursue additional training in this area by doing advance reading in botany; compiling, planning, and carrying out plant experiments; and seeking more advanced methods training if they wish to go further (RENZULLI, 2003, p. 186).

Atualmente, assim como o PAPCS, o PIT também trabalha com alguns de seus alunos o enriquecimento do tipo II. No PIT o enriquecimento de tipo II se exemplifica por meio da oficina de robótica, por exemplo, na qual são apresentados aos estudantes superdotados conceitos, teorias e técnicas para que eles possam aprofundar e se apropriar da temática que envolve a física e a matemática, por meio da construção de robôs (FREITAS; GUTIERRES; MENDONÇA, 2013). No PAPCS o tipo II tem ocorrido por meio do laboratório de pesquisa e criação, em que cada estudante pode aprofundar algum tema de seu interesse, como história, matemática, ciências e outros e oficinas específicas como música e desenho, cujo objetivo volta-se para o aprofundamento, aprimoramento e criação de técnicas, recursos e até métodos que possibilitem o aluno avançar (CHACON; PEDRO; KOGA, 2014).

Por fim, o enriquecimento do Tipo III trata-se de uma investigação mais específica e focal mediante uma situação-problema. Nessa fase pode-se observar processos criativos do estudante precoce e/ou superdotado em virtude de que, muitos deles nesta fase, podem desenvolver novas técnicas ou aprimorar outras. Muitos estudantes desenvolvem produtos. Caso sejam músicos, eles poderão compor ou produzir músicas, além de outras inovações como no campo da robótica, informática, área laboratorial, designer, desenho, escultura e outros.

O enriquecimento do Tipo III proporciona oportunidades de aplicar o conhecimento e as ideias criativas inovadoras em um problema pré-selecionado ou em uma área de interesse de estudo. Além disso, nesse tipo de enriquecimento, o estudante pode obter níveis elevados de conhecimento e métodos utilizados por disciplinas, áreas artísticas ou estudos interdisciplinares com a finalidade de dominá-los, e até mesmo aperfeiçoá-los mediante novas criações.

Essa fase do enriquecimento prima pelo desenvolvimento de produtos ou conceitos, métodos e teorias autênticas e inovadoras advindas da capacidade autodidata do estudante em uma determinada área de domínio, mediante o planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento, ordenação do tempo, escolhas e decisões, envolvimento com a produção e realizações criativas. Dessa maneira, mediante tal invento, esse estudante poderá impactar a audiência por meio de sua obra.

O Enriquecimento do Tipo III é essencialmente uma abordagem de aprendizagem indutiva e, como tal, defendo que ela é qualitativamente diferente da maior parte das experiências de aprendizagem oferecidas na maioria das situações escolares. Meu argumento não condena a aprendizagem dedutiva. De fato, níveis elevados de produtividade criativa exigem grande volume de conhecimento e o uso de habilidades de processo

que são ensinadas quase universalmente através de métodos dedutivos (RENZULLI, 2004, p. 97).

Indivíduos superdotados que estão no enriquecimento do Tipo III geralmente possuem como característica a atitude de liderança para a escolha do problema a ser investigado ou da temática que desejam aprofundar. Tanto eles quanto o professor apresentam uma relação de parceria baseada no progresso por meio do alcance de metas pré-estabelecidas. O professor, nessa relação, deverá apresentar uma postura crítica e que preza pelo conteúdo em sua essência, procurando enfatizar sua condição de mentor e pesquisador, provendo recursos adequados e ambientes favoráveis para que os estudantes superdotados possam se desenvolver da melhor maneira possível (RENZULLI, 2004).

Nos Estados Unidos, especificamente na UCONN, o enriquecimento do Tipo III tem ocorrido mediante cursos de verão oferecidos pelas universidades vinculadas ao programa de enriquecimento de Joseph S. Renzulli. Essas são oportunidades para que estudantes superdotados de todas as idades possam estabelecer contato com as mais variadas áreas de conhecimento e, assim, aprimorar aquela de seu interesse. O enriquecimento do Tipo III é pontual e focal, além de ser, na maioria das vezes, individual, atendendo às necessidades educacionais de cada estudante, de maneira a possibilitar o acesso a materiais e ambientes referentes a sua área de domínio e interesse (RENZULLI, 2014). O enriquecimento do Tipo III, conforme sua especificidade, não tem como ocorrer no ambiente escolar. Por esta razão, Renzulli e Reis (2003) sugerem a parceria com mentores e programas especializados que possam prestar assistência aos estudantes superdotados, presencialmente ou à distância, mediante uso de recursos tecnológicos.

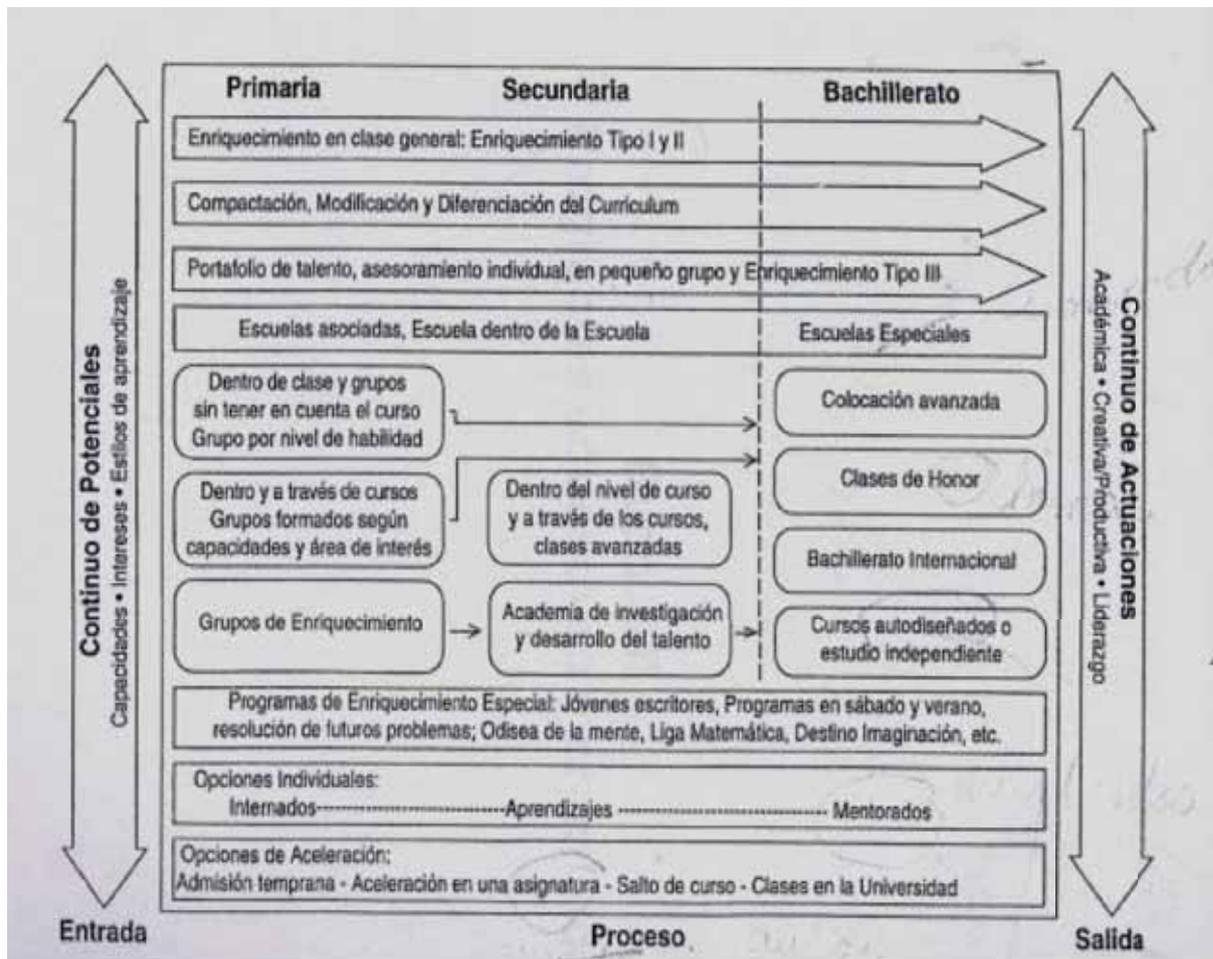
No Brasil, Freitas e Pérez (2012) desenvolveram um adendo ao modelo de enriquecimento do Tipo III de Renzulli e Reis (1985), o qual elas denominaram modelo do Tipo IV. O Tipo IV constitui-se pelo *fazer mais*, o que quer dizer, que o estudante realizará a investigação de problemas reais individualmente e até em pequenos grupos. O objetivo é que cada estudante evolua sempre para níveis cada vez mais elevados no que concerne a pesquisas ou desenvolvimento de produtos. Conforme menção das autoras, são atividades de produção criativa concreta em nível profissional, que podem gerar produtos especializados decorrentes do amadurecimento das pesquisas ou produtos. As autoras exemplificam citando que, tanto o modelo do Tipo III quanto o do Tipo IV, podem culminar na sociabilização de tais pesquisas e produtos com a comunidade. Dentre os mecanismos de compartilhamento de informação estão palestras, congressos, encontro com especialistas, uma peça teatral, publicação de livro, composição musical, concertos, competições olímpicas, feiras tecnológicas e outros.

Para Renzulli (2003), o modelo de enriquecimento Tipo III, por mais específico que seja, apresenta grandes possibilidades de estabelecer relação com o currículo regular, mediante a flexibilização do mesmo. Para o autor, isso seria uma espécie de plano educacional que enriquece e que pode promover a aceleração do estudante superdotado mediante um sistema integrado de serviço.

No Brasil, não há um sistema integrado que permita a aceleração de algumas disciplinas. Aqui o estudante somente poderá avançar a série toda e mediante prova na secretária da Educação, dependendo do município e estado. Porém, na maioria dos casos, a aceleração ocorre somente por meio de processo legal com intervenção judicial e ainda dependendo de laudo que comprove a superdotação. No momento, somente projetos de assistência a superdotação proporciona avanços nos conteúdos educacionais porque mesmo o estudante sendo acelerado a escola ainda não consegue flexibilizar o seu curriculum para acomodar os atributos diferenciais dos seus estudantes. Em virtude dessas dificuldades a modelo de enriquecimento do Tipo I, II, III de Renzulli (1985) e do Tipo IV de Freitas e Pérez (2012) só são postos em pratica por meio dos programas de atenção aos alunos superdotados.

Renzulli e Reis (2003), em específico, acreditam que, se houvesse uma integração entre os níveis escolares, seria possível que o estudante vivenciasse sua série podendo cursar outras disciplinas de séries mais adiantadas. A seguir, há um exemplo das possibilidades de atenção a alunos precoces com comportamentos de superdotação pela rede regular de ensino.

Figura 4 - O contínuo e integrado serviço especial



Fonte: Renzulli e Reis (2003, p. 245).

No Brasil, a possibilidade de enriquecimento do Tipo III na escola comum não existe em virtude do engessamento curricular, mas, sobretudo, por conta da infraestrutura tanto de recursos materiais quanto humanos bem como do próprio sistema. Atualmente, tal enriquecimento é ofertado somente por programas de atenção, como o PAPCS e o PIT, por exemplo, que trabalham o enriquecimento do Tipo III individualmente com alguns estudantes superdotados de diferentes áreas de domínio. Ressalte-se, especificamente, que no PAPCS o Tipo III de enriquecimento tem sido trabalhado com uma estudante, cuja área de domínio destina-se para a prática do canto lírico (FREITAS; GUTIERRES; MENDONÇA, 2013; CHACON; PEDRO; KOGA, 2014).

Assim como o PAPCS, o PIT, o Naah/s de Londrina⁹ e a Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro também procuram desenvolver o enriquecimento Tipo III contando com o apoio de mentores que trabalham focados no objetivo de apresentar novas técnicas, conceitos e teorias, a fim de fazer com que o estudante superdotado possa dominá-las e, posteriormente, criar outras. Todos os mentores ou especialistas são orientados pelo processo e pelo produto; mediante esses aspectos, são capazes de avaliar o estudante superdotado o tempo todo, de maneira contínua e longitudinal. O trabalho com esses estudantes superdotados é bastante pontual e ocasiona um aprofundamento na área da escolha de cada um deles. Cada especialista ou mentor procura valorizar o comportamento autônomo de cada estudante superdotado e, às vezes, estimula aqueles que não apresentam tal postura, isso para que todos avancem cada vez mais em sua área de interesse de maneira autônoma. O mentor ou especialista procura estimular reflexões, senso crítico, além de discutir sobre determinado assunto por meio da apresentação e compartilhamento dos conteúdos de alguma determinada área.

2.3.4 Enriquecimento: uma possibilidade de repensar, reconceituar e reconstruir a educação

Após discutir e refletir sobre os postulados de Joseph S. Renzulli, por meio da teoria dos três anéis e do modelo de enriquecimento, e arrolar alguns autores que se dedicaram a pesquisar a área da superdotação, é possível perceber que a superdotação musical ainda é pouco pesquisada e os termos que designam tais indivíduos atendem mais à área da educação que a da música. *A priori* o que se percebe, por meio desta fundamentação, é que a teoria de Renzulli (2003, 2004) e Renzulli e Reis (1985) proporciona certa visão terminológica e conceitual, ainda que alguns estudiosos possam discordar.

Ao postular a existência dos superdotados produtivo-criativos, Renzulli (2003, 2004) e Renzulli e Reis (1985), por meio de sua definição e criação terminológica, abre um universo de possibilidades, capaz de contemplar todas as variáveis que a área da música pode apresentar. Ademais, a teoria dos três anéis possibilita e embasa tais afirmações, porque, mediante o que se mencionou, tal teoria possibilita a caracterização de todos aqueles que se destacam na área musical, levando em conta suas especificidades e particularidades.

⁹ Naahs – Núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação
<<http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>>.

Por outro lado, é preciso destacar que a maior contribuição de Renzulli (2003, 2004) e Renzulli e Reis (1985), para todas as áreas do conhecimento humano, é a possibilidade de enriquecimento para a escola como um todo. Para Renzulli (2003), uma maré alta eleva todos os barcos. Porém, acredita-se que uma maré alta, além de elevar todos os barcos, garante a possibilidade de que cada barco navegue conforme suas especificidades e possibilidades.

Diante de um país como o nosso, dadas suas condições sociopolíticas e econômicas, o Brasil não pode ser influenciado por teorias e concepções somente inatistas. À vista disso, a teoria de Joseph S. Renzulli procura se contrapor a essas diferenciações nas oportunidades que contemplam poucos, e se estende não somente para toda a escola, conforme fala do autor, mas para toda a sociedade. Um indivíduo superdotado em uma sala de aula comum pode (in) diretamente influenciar seus colegas a se desenvolverem como ele e, também, pode influenciar a sociedade conforme avançar em suas descobertas e realizar suas invenções criativas, o que para Renzulli (2003) trata-se do desenvolvimento e aprimoramento do capital social.

Para Renzulli (2003) a meta para se alcançar o enriquecimento está em torno de uma educação que coloca os níveis de desafio para todos os estudantes, proporcionando um ambiente de excelência e criatividade na escola.

O enriquecimento é a razão da escola. O enriquecimento é a realização de aprimoramentos diários; faz de todos nós seres humanos melhores. Não é possível fazer isso criando alguém que simplesmente passará em um instrumento de avaliação a cada ano na escola. Estamos desperdiçando toda uma gama de possibilidades humanas. O conceito de PEI¹⁰ para todo estudante personalizará a escola e permitirá que os alunos se tornem o melhor que podem ser (JENSEN, 2011, p. 242).

Jensen (2011), assim como Renzulli e Reis (1985), concorda que o currículo escolar, como está posto, desestimula tanto os estudantes superdotados como qualquer outro. Jensen (2011) destaca que, se o ambiente de ensino não for contrastante, em que se manifestem as diferenças intelectuais individuais, não haverá desenvolvimento ou aprendizado para ninguém e Renzulli e Reis (1985) destacam que, se não houver desafio, não haverá interesse ou entrega por parte do estudante. Ambas as teorias destacam duas palavras-chave fundamentais para qualquer ambiente de ensino: *Desafio* e *Contraste*.

Vale ressaltar que tanto os níveis de *Contraste* como os de *Desafio* devem respeitar as possibilidades e capacidades de cada estudante e devem ser sempre alcançáveis. Caberá a

¹⁰ PEI: Plano Educational Individual (JENSEN, 2011).

cada profissional da educação e da música, de modo geral, a difícil tarefa de estudar cada caso e proporcionar os conteúdos na medida certa. No caso da música, esse fato deve ser seguido com rigor, caso contrário gerará danos aos estudantes, como, por vezes, ocorre na área do esporte e da dança por meio de lesões ocasionadas pelo esforço em demasia, em virtude da dificuldade da proposta a ser executada.

Outro ponto importante da teoria de Renzulli (2003, 2004) e Renzulli e Reis (1985) volta-se para o fato de que os autores, além de considerarem os fatores inatos, têm como foco principal e único o meio no qual o indivíduo está inserido. Vygotsky e Lúria (1996), muito antes de Renzulli (2003, 2004) e Renzulli e Reis (1985) postularam isso. O indivíduo pode apresentar certa capacidade natural e potencial para determinada área do conhecimento, no entanto, o que garantirá seu desenvolvimento de fato é a qualidade da mediação e o meio que provê os recursos. Assim, aqueles em situação de risco devem ser mais bem assistidos em suas necessidades e especificidades, haja vista que, sem a mediação e recursos acessíveis, não têm como potencializar ao máximo suas respectivas áreas de interesse ou domínio e muito menos se desenvolverem a partir delas.

É preciso que aqueles que trabalham com a Educação e a Educação Musical para a população superdotada tenham em mente valores mais elevados, concepções mais apuradas e, sobretudo, exijam de seus estudantes o melhor trabalho e as melhores posturas acadêmicas. Afinal, pela experiência desta pesquisadora, a sociedade carrega por tempos a crença de que o sucesso musical em geral é algo fácil e ligado à beleza física, que é alimentado por um ingrediente indefinível que somente algumas pessoas conseguem acessar. Alguns indivíduos, ainda, pensam que é uma herança genética, ou algo construído pelo dinheiro e, por fim, existem aqueles que acreditam que o sucesso musical ocorre em virtude de uma paixão que faz reluzir a superdotação musical, de modo geral, ou o talento, para o caso dos instrumentistas e cantores.

No entanto, as coisas não possuem tal viés e não caminham em tais direções. Cada indivíduo é fruto de suas relações consigo mesmo e com o meio que o cerca e, diante de tudo que se aprende ao longo da vida de maneira mediada, sempre haverá espaço para que alguma coisa seja aperfeiçoada, ou melhor, enriquecida. Por mais superdotada que uma pessoa seja, ela deverá desenvolver posturas resilientes que lhes permitam reconhecer tudo aquilo que ainda precisa evoluir ou melhorar. Não importa a linha de base que se tenha, pode ser um aspecto pequeno ou grande ou um desenvolvimento em nível cognitivo, físico ou social, haverá sempre alguma coisa a ser feita e haverá sempre a necessidade de um mediador mais

experiente, afinal, como um dia mencionou Vygotsky (1998), todos os seres humanos se constituem por meio das relações sociais.

Contudo, a superdotação musical, bem como as demais, em um país como o Brasil, se deparará com barreiras substanciais a serem superadas. Aqueles que trabalharem nessa vertente enfrentarão resistências altamente financiadas por interesses que reduzem a sociedade a concepções de inferioridade, de baixíssima qualidade e de conformismo, em detrimento do que poderia ser melhorado. Atualmente, pouquíssimos estudantes têm acesso a programas de enriquecimento, como os desenhados por Renzulli e Reis (1985), além de que a maioria é privada de conhecimento das mais variadas naturezas e de contato com profissionais especializados que compartilham suas descobertas e experiências.

3 A MÚSICA PRESENTE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: MANIFESTAÇÃO DA PRECOCIDADE E DOS COMPORTAMENTOS DE SUPERDOTAÇÃO MUSICAL

Muito já se discutiu sobre o surgimento da música, além da sua função e influências sobre a vida humana, cuja origem está fixada na pré-história. Porém autores da área da Cosmologia, ao estudarem especificamente a origem do som musical, sob a ótica da física, afirmam que ela teria surgido muito antes dos povos e civilizações, precisamente a partir da criação do universo, mediante a constituição dos movimentos e vibrações dos corpos (MANNES, 2011). Seja como for, foi difundida e aperfeiçoada, de uma geração a outra, até os dias atuais, sendo apresentada a todas as culturas ou povos (GROUT; PALISCA, 1994).

Sabemos que o som é onda, que os corpos vibram, que essa vibração se transmite para a atmosfera sob a forma de uma propagação ondulatória, que o nosso ouvido é capaz de captá-lo e que o cérebro a interpreta, dando-lhe configurações e sentidos. O som é produto de uma sequência rapidíssima (e geralmente imperceptível) de *impulsões* e *repouso* (que representam a ascensão da onda) e de *quedas cíclicas* desses impulsos, seguidas de sua reiteração [...]. Não é matéria do ar que caminha levando o som, mas sim um sinal de movimento que passa através da matéria (WISNIK, 1989, p. 17-18).

Embora a música possa ter sua origem na Antiguidade ou, até mesmo durante o surgimento do universo, buscaram-se, para este estudo, autores como Ilari (2002) e Mannes (2011), entre outros ligados à Psicologia da Música, que investigaram a premissa do ambiente sonoro para o homem, ligado ao período de gestação. Uma possível experiência musical vivenciada, inicialmente, dentro do ventre materno, podendo expandir-se por toda a vida do indivíduo. Em alguns casos, manifestando-se como comportamentos de superdotação. Este estudo fundamentou-se, ainda, em Vygotsky (1998), por apresentar a percepção como parte do desenvolvimento psicológico humano.

Inicialmente, foca-se o período de gestação, partindo do papel fundamental desempenhado pela genitora e pelo ambiente uterino que, direta ou indiretamente, apresentam para o feto toda uma gama de pulsações e sonoridades diversas. A mãe, por meio do útero, se torna a réplica de uma caixa acústica, na qual vibrações e batimentos primeiramente oferecem, ao organismo dela e do bebê, indicativos de que ambos estão vivos. Sem intenção de, efetivamente, se fazer música, o coração, o sangue, os pulmões e o aparelho digestivo, entre outros, transmitem seus pulsos, cada qual em uma determinada intensidade e andamento, constituindo-se como uma grande orquestra orgânica sincronizada. É nesse

ambiente interno que o feto irá se desenvolver e receber, entre outros aspectos, todo o capital sonoro, até por volta de nove meses (ILARI, 2002).

Ao contrário do que se pensava anteriormente, enquanto são gestados os bebês não são passivos: eles respondem aos sons do ambiente uterino, ainda que preliminarmente, em virtude da sensibilidade perceptiva em afloramento, principalmente após o surgimento do aparelho auditivo, o que ocorre, segundo Mannes (2011), entre a 17^a e 19^a semana de gestação. Para Ilari (2002), o desenvolvimento desse aparelho só se completa por volta da 25^a semana, porém só estará funcionando completamente em torno da 32^a semana de gravidez, e só então o feto pode perceber todos os estímulos sonoros, tanto os internos – advindos do corpo da mãe e do seu próprio – como externos. A autora chama a atenção para o fato de que os bebês atendem aos estímulos sonoros desde a mais tenra idade, em verdade, desde a gestação. Se eles estão atentos a tais estímulos, eles também poderão estar interagindo com eles, por meio de sua percepção em desenvolvimento, ainda que primitiva.

Ademais Kirnarskaya (2004) menciona o surgimento da percepção expressiva (ouvido expressivo – *expressive ear*), no hemisfério direito do cérebro, resultado de conexões das mais variadas, como informações sobre tons emocionais da comunicação com os sons musicais. O desenvolvimento desse tipo de percepção, por meio desse “ouvido expressivo”, torna-se peça chave para o surgimento do *homo musicus*.

Ainda em acordo com Ilari (2002), sobre aspectos sonoros intrauterinos, Mannes (2011) relatou em seu livro “*The Power of Music*” a pesquisa da sul-africana Sheila Woodward, estudante da Universidade de Capetown. Woodward empenhou-se em saber mais sobre os sons produzidos no ambiente uterino; para isto, adaptou um microfone miniatura, à prova d’água, que pudesse ir até o colo do útero de várias gestantes, ao lado do pescoço do feto. Constatou que sobressai no ambiente uterino o som rítmico do sangue percorrendo a artéria uterina, mas há sons secundários como o do coração materno e seu sistema digestivo.

Com outro enfoque, Gordon (1997), em sua pesquisa intitulada “*Music, the Brain and Music Learning*” se ateve ao desenvolvimento cerebral quando o feto é exposto à música ou a aspectos sonoros. O autor menciona processos de ativações neurais do sistema cerebral, que a circulação de estímulos, estabelecendo as mais variadas conexões, que não são meramente determinações genéticas. Nessa fase do desenvolvimento, o processo de mediação desempenhado pela genitora — apresentando para o feto um mundo de sons e ritmos, por meio do seu corpo —, pode contribuir para que a criança entre em contato, direto ou indireto, com tais frequências e durações, além de outros aspectos disponíveis no meio.

De acordo com Gordon (1997), os estímulos musicais, uma vez fomentados intencionalmente, podem ativar áreas cerebrais como o hipocampo e o cerebelo, além de estabelecer relações com os hemisférios esquerdo e direito e com sistemas que compõem áreas cognitivas e emocionais para a genitora e, mais tarde, após o nascimento, para o bebê.

Está bastante evidente também que o cérebro humano é extremamente dependente da experiência. Isso quer dizer que a vida que você leva influencia seu cérebro [...]. Você não nasce com um cérebro pequeno que simplesmente aumenta e se enche de informações conforme você cresce. Todo cérebro infantil é uma estrutura altamente maleável e complexa, com mais de 1 trilhão de conexões (conhecidas como sinapses), funcionando já no momento do nascimento. Essas conexões asseguram que a criança possa se alimentar, respirar e responder ao ambiente. Mas se elas não são fixas; algumas morrerão por caírem em desuso e outras florescerão em função do uso constante. Nossas células seguem esperando as maravilhas de nossa experiência de vida para decidir se vivem, crescem ou morrem. O cérebro produzirá novos neurônios, perderá outros, fará conexões e perderá outras conexões, tudo isso com base na nossa experiência (JENSEN, 2011, p. 27).

Ademais, Gordon (1997) mostra que, em relação aos sons ouvidos, as conexões neurais selecionam, por meio da percepção do aparelho auditivo e do cérebro, aqueles a serem internalizados e significados. O autor atribui a responsabilidade pelo desenvolvimento das representações musicais futuras aos processos do ouvir e da reorganização neural.

Jensen (2011) salienta a necessidade de que todo indivíduo, em qualquer idade, seja exposto a experiências estimulantes, para que seu cérebro tenha a oportunidade de se desenvolver, se reorganizar e se modificar, por meio das conexões promovidas pelas sinapses. À vista disso, por que não começar, desde a gestação, o processo de apresentação musical via estímulo (cantar e batucar, por exemplo)? De qualquer forma, o meio uterino e o externo se encarregarão de estimular o feto indiretamente, porém sem uma intenção musical.

Assim, conclui-se que todos os indivíduos, direta ou indiretamente, com (ou sem) intenção de musicalização, entram em contato com o universo dos batimentos e frequências desde sua concepção. E, por meio de tais estímulos e pela influência do meio em que vivem, seus cérebros vão criando sinapses e conexões. Por isso, há famílias que cantam para o feto, às vezes percutem a barriga enquanto cantam, ou fazem carícias enquanto murmuram uma melodia, ou simplesmente ouvem música erudita ou cantigas de ninar.

Há outros casos, nos quais famílias mais informadas e com poder aquisitivo melhor frequentam escolas especializadas de musicalização para gestantes, onde interagem com instrumentos musicais, se socializam com outras gestantes, relaxam ao som de mantras, cantam e realizam atividades direcionadas. Por outro lado, independente de classe social, há

famílias que não cantam, que não tocam nenhum instrumento musical para o feto, nem ouvem absolutamente nada durante o período de gestação, simplesmente vivem a gravidez orientadas clinicamente e nada mais. Mesmo assim, todas essas famílias podem originar bebês extremamente precoces em música, independente de tantas variáveis. Por que isso ocorre?

Segundo Kirnarskaya (2009), a percepção musical nos humanos é extremamente especializada e responderá aos menores estímulos ambientais disponíveis, inclusive o emocional. A tendência de tal percepção é se tornar autônoma e independente; para que isso ocorra, a experiência torna-se o exercício perfeito. Jensen (2011) demonstra que a experiência é uma necessidade humana. Dessa maneira, a resposta aos estímulos ventrais pode, sim, ser dada pelo feto, independente de seus pais o exporem, mas, quando exposto, as respostas serão qualitativamente diferentes, a depender da qualidade do estímulo apresentado.

Todas as considerações feitas em relação ao desenvolvimento da percepção musical durante o período de gestação, somadas ao tipo de mediação entre o indivíduo e a música e ao grau de interação e intensidade do sentido que isso pode proporcionar (a experiência), podem gerar algumas respostas sobre a precocidade e/ou comportamento de superdotação musical. Cada experiência é única e diferente de pessoa para pessoa, e sua intensidade qualitativa também varia.

Uma criança precoce ou musicalmente superdotada pode ter experimentado o universo dos sons mais intensamente que outras e pode atribuir-lhe, inconscientemente, um grau elevadíssimo de significância já nos primeiros anos de vida. Ela pode ter estabelecido mais conexões sinápticas ao estimular o hemisfério direito, em virtude de experiências advindas de frequências e batidas e, assim, mais tarde, ter como fator resultante o ouvido expressivo. Ademais, conforme Kirnarskaya (2004), o desenvolvimento perceptivo ainda será influenciado por circunstâncias variáveis como sua utilização, cultural e vivência, por meio de estímulos contrastantes, como consonâncias e dissonâncias.

Dessa maneira, o período de gestação deveria ser de grandes experiências de qualidade musical, independentemente do resultado dessa ação. Como Penna (2008) afirma, a musicalização pode promover o desenvolvimento de instrumentos perceptivos necessários para que um indivíduo se torne sensível à música, desde que todo o material sonoro/musical seja algo verdadeiramente significativo para ele. Afinal, de acordo com a autora, nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências compatíveis aos esquemas de percepção desenvolvidos individualmente.

3.1 A criança apresentada à música

É de conhecimento comum que as faculdades sensitivas humanas como visão, tato, olfato e paladar ainda estão em formação durante os primeiros anos de vida. No entanto, processos como o desenvolvimento perceptivo, iniciados durante a gestação, contradizem esse senso. O bebê apresenta demasiada sensibilidade, tanto que seus olhos e suas pernas e braços movimentam-se constantemente. Ele parece perceber muito ao seu entorno; mais que isso: interage reagindo aos estímulos oferecidos, por meio do som e do movimento (HOWARD, 1952).

[...] as pesquisas mostraram que nas fases iniciais do desenvolvimento a percepção está ligada imediatamente à motricidade, que constitui apenas um dos momentos do processo sensoriomotor integral e que, somente paulatinamente, com os anos, começa a adquirir uma notável independência e a libertar-se dessa conexão parcial com a motricidade. Conforme expressão de Lewin, que mais que qualquer outro ocupou-se deste problema, somente com o passar dos anos a percepção da criança adquire uma expressão dinâmica entre uma série de processos internos [...] (VYGOTSKY, 1998, p. 27).

Conforme o tempo avança, a criança aperfeiçoa sua capacidade perceptiva, sua motricidade, sua condição cognitiva, entre outros aspectos do desenvolvimento. Ela já engatinha ou encontra-se andando com destreza e equilíbrio. Em alguns casos, corre e não ingere somente o leite materno, tendo a sua disposição alimentos sólidos entre outros. Nesse período aprende a cantar (balbucio) e a falar, demonstra ansiedade para explorar, interesse para aprender e busca utilizar, em seu dia a dia, tudo que estiver disponível e ao seu alcance. No âmbito musical, não seria diferente: sua percepção evolui consideravelmente, deixando de ser um processo primitivo para se tornar cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Sendo assim, a criança torna-se capaz de identificar timbres, controlar pulsações simples e acompanhar canções inteiras, entoadas com certa afinação do começo ao fim. Sua memória salta qualitativamente, em virtude do desenvolvimento de seus sentidos.

Quando se aborda a percepção, no processo de desenvolvimento infantil, Vygotsky (1998) aponta a fusão do pensamento (visual) à percepção. Essa fusão é tão forte que não há como dissociar a percepção, quanto à sua representação e significado. Ao longo do desenvolvimento da criança, novos sistemas aparecem, dentre os quais, age a percepção. E, por meio deles, novas características são constituídas, em virtude da experiência da criança com o meio (sons e ritmos) e com os objetos disponíveis (música e instrumentos). Caso a criança seja musicalmente mediada por seus genitores ou professores especializados, além da

interação com as ferramentas musicais certas, seu ouvido expressivo dará saltos qualitativos no desenvolvimento musical (KIRNARSKAYA, 2004).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal da teoria de Leontiev et al., 2007 postula dois níveis, aos quais os educadores musicais podem ater-se. Um deles é o nível de desenvolvimento potencial e o outro, o nível de desenvolvimento real ou efetivo. Ao transportar tais conceitos para a área da música, pode-se dizer que a mesma é parte dos aspectos em desenvolvimento no indivíduo, bem como todos os outros conhecimentos culturais. Assim, a criança precisa ser mediada musicalmente, nas atividades do cantar, tocar, dançar, imitar e explorar instrumentos e possibilidades diversas de sonorizações e batidas rítmicas, e, ao internalizar essas experiências, se tornará apta a agir por si mesma, o que caracteriza o nível de desenvolvimento real.

No entanto, nem sempre o mediador age intencionalmente no processo de aprendizagem da criança. Mesmo assim, ela poderá valer-se desse tipo de mediação para aprender, afinal, uma vez realizada a observação do adulto com o objeto, ela poderá estabelecer uma interação imediata e, pouco a pouco, aperfeiçoar, ela mesma, o uso dessas ferramentas à maneira como o adulto as manipula. Ao efetivar as novas conquistas em torno do que aprendeu, pela mediação do outro e por si mesma, a criança alcançará o nível de desenvolvimento real e ou efetivo.

Quando emite sons vocais, em movimentos sonoros ascendentes ou descendentes, o bebê não busca uma afinação coerente com o repertório dos sons de sua cultura: ele explora as qualidades desse gesto e vai, à medida que exercita, descobrindo e ampliando novas possibilidades para seu exercício [...]. Muitas crianças de dois a três anos de idade acompanham uma canção com movimentos regulares, seguindo o pulso, sem que isso seja um critério organizado para elas, que podem desviar-se e passar a acompanhar a mesma canção de forma não métrica, sem a consciência do que isso implica do ponto de vista musical (BRITO, 2003, p. 41).

Os genitores e/ou responsáveis que possuem conhecimento musical ou instintivamente buscam o contato com a música, mediando aspectos como tom e ritmo, andamentos (rápidos e lentos), intensidades (força e suavidade), timbres (instrumentos e vozes), repertórios, memória musical, ouvido expressivo, entre tantos outros aspectos, são responsáveis pelo desenvolvimento da musicalidade nas crianças em tenra idade (de bebês à primeira infância). E aquelas crianças cujos genitores e/ou cuidadores não possuem tal preocupação, terão elas mesmas que estabelecer interação direta com o objeto (música). No entanto, independente de terem sido mediadas pelo adulto ou não, conforme a interação estabelecida pela criança com

as novas conquistas musicais, uma vez aprendidas, alcançarão diferentes níveis no âmbito do desenvolvimento real (LEONTIEV et al., 2007).

O contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades [...] (BRASIL, 1998a, p. 48).

Não há, na música, consenso sobre as especulações anteriormente citadas. Contudo, há fortes indícios de que estímulos providos do entorno, sejam eles musicais ou não, podem influenciar processos internos de desenvolvimento musical e guiar essa percepção em afloramento, culminando em um dos traços da musicalidade. A Educação Musical, nesse processo de musicalização, viabiliza as ferramentas musicais, o repertório, os sons, ritmos etc., necessários a todas as crianças, desde a mais tenra idade, para identificar habilidades musicais.

Inicialmente, o ato de musicalizar estaria incumbido aos próprios pais e/ou cuidadores e, posteriormente, passaria a ser mediado por profissionais especializados em Educação Musical. Esse professor deve saber mediar as ferramentas musicais certas, de modo que a criança as domine por meio da experiência. Mesmo que no seu entorno sejam ignorados certos detalhes ou supervalorizados outros, o educador musical, em contrapartida, pode controlar os níveis de apresentação e estabelecer espaços para que a criança tenha tempo de vivenciá-los e conseqüentemente, mediante o livre arbítrio que torna um indivíduo diferente de outro por meio de suas escolhas, se manifestar cada vez mais.

É óbvio que toda música nasce em um contexto social e que ela acontece ao longo e intercalando-se com outras atividades culturais, talvez com um grupo de pais atuando como agentes, ou talvez assegurando-nos da continuidade e do valor de nossa herança cultural – qualquer que seja -, ou proporcionando um pouco de ânimo num jogo de bola. Quero argumentar que, embora escolhamos usar a música em ocasiões diferentes, para as pessoas envolvidas com a educação a música tem de ser vista como uma

forma de discurso com vários níveis metafóricos. Nós, portanto, podemos ver a música além de suas relações com origens locais e limitações de função social. A música é uma forma de pensamento, de conhecimento. Como uma forma simbólica, ela cria um espaço onde novos *insights* tornam-se possíveis (SWANWICK, 2003, p. 38).

A música, para cada indivíduo, torna-se verdadeiramente significativa em tempos e em níveis diferentes, devido à intensidade da relação e do momento no qual se entra em contato com a música, seja por meio da família ou da escola. Há pessoas que se manifestam musicalmente ainda muito pequenas, outras, na adolescência, ou mesmo na vida adulta. Isso ocorre em virtude da não atenção explícita à música ao longo da vida. Logo, sabe-se que, independentemente de razões ou idade e até mesmo intenções, após o nascimento a criança precisa continuar a ser estimulada e exposta às frequências e batidas musicais. Mesmo que os pais e/ou cuidadores não contribuam para isso, durante o período de gestação isso estaria, em tese, assegurado pelo ambiente uterino, mas o problema está concentrado após o nascimento da criança.

Muitas famílias, em virtude de sua rotina, simplesmente não cantam ou estimulam musicalmente as crianças. Dessa maneira, a Educação Musical surge legalmente na atualidade do currículo escolar, como uma oportunidade de estimulação. As crianças vão cada vez mais cedo para a escola (desde os seis meses no berçário); assim, a escola passa a cumprir esse papel que os pais, por inúmeras razões, não desempenham. Tais ações se fazem necessárias, pois a sociedade não pode mais perder tantos precoces e/ou superdotados musicais em virtude do desconhecimento, da ausência de vivência e da falta de oportunidades.

3.2 A Educação Musical: histórico e perspectivas nacional e internacional

A seguir será possível observar o percurso histórico da Educação Musical enquanto disciplina e as metodologias internacionais que impactaram o ensino da música no Brasil.

3.2.1 A Educação Musical no cenário brasileiro

A Educação Musical no Brasil teve seu desdobramento escolar durante o início do século XIX. A aprendizagem era baseada em elementos técnicos da música, como por exemplo, o solfejo rítmico e melódico. Na década de 1930, Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone propuseram um novo olhar, que redimensionou a aprendizagem buscando a própria experiência cultural do aluno, por meio de jogos musicais, corporais e instrumentais (BRASIL, 2008).

Após alguns anos Heitor Villa-Lobos trouxe de Paris um plano de ensino musical bastante inovador para a época. Esse plano culminou, em 1931, na organização orfeônica chamada *Exortação Cívica*, com 12 mil vozes infantojuvenis. Após dois anos de trabalhos, Heitor Villa-Lobos assumiu a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) do município do Rio de Janeiro, a qual havia tornado o estudo do canto orfeônico obrigatório em todas as suas escolas públicas. Um ano depois, o governo de Getúlio Vargas tornou obrigatório o ensino de música em todas as escolas brasileiras, isso ocorreu exatamente em 1932. Também na mesma época surgiram os primeiros cursos oficiais de pedagogia da música e canto, atualmente com a denominação Licenciatura em Educação Musical (BRASIL, 2008).

Nos anos de 1981 a 1990, surgem no Brasil os cursos de pós-graduação em música. Em meados de 1987 é criada a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e, em 1991, é criada também a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Todos, em diferentes modalidades, contribuíram para a formação de professores no ensino da música. Há atualmente no Brasil, conforme dados do Ministério da Educação (MEC), 42 cursos de Educação Musical, que garantem 1.641 vagas para licenciatura (BRASIL, 2008).

Desde seu surgimento, a formação em Educação Musical contempla as diferenças entre etnias, classes sociais, gênero, dentre outros aspectos, almejando um olhar multinacional sobre as culturas e povos existentes. Penna (2008) exemplifica bem esse dado por meio de seu estudo referente à Educação Musical, que aborda e discute a diversidade, os aspectos ligados à evolução da LDB 9394/96 e o plano curricular voltado às práticas pedagógico-musicais. O ensino musical, ao longo dos tempos, passou a apresentar valores estéticos mais democráticos, com educadores preocupados com o sentido que o estudo da música tinha para o estudante. Assim, o ensino deveria condizer ao contexto musical e regional do estudante e da escola, e não partir de estruturas isoladas e pré-estabelecidas, seja pelo governo ou pela própria teoria e história universal da música (BRASIL, 2008).

Após os anos 1990, a Educação Musical foi banida do sistema educacional brasileiro e só retornou por meio da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tornou obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008).

Salienta-se a existência dos conteúdos musicais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), descritos e contemplados de maneira sistemática, conforme a faixa etária de cada criança. Os

conteúdos de música presentes nos PCN foram reforçados após a regulamentação da Lei nº 11.769, que obrigou a retomada do ensino da música nas escolas (PENNA, 2008; SOBREIRA, 2008).

O RCNEI prevê para a Educação Infantil a exploração de recursos musicais a partir da experiência e vivência com sons variados e contrastantes como, por exemplo, o som e o silêncio. Tais experiências e vivências devem ocorrer por meio do fazer música e pelo contato com obras do vasto repertório musical brasileiro, além de promover intencionalmente, na escola, na família e nas crianças, reflexões sobre a música como produto cultural do ser humano, bem como possibilitar que o conhecimento do mundo também possa ser realizado por meio das representações musicais (BRASIL, 1998a).

Para os ciclos I do Ensino Fundamental, é prevista a exploração de variados estilos e gêneros musicais, além de estudo, exploração e criação de técnicas teórico-musicais, passíveis de serem aplicadas na interpretação, composição e improvisação dos estudantes. Ainda solicita-se que a experimentação seja estimulada e utilizada em atividades de produção musical, por meio de instrumentos musicais, materiais sonoros e equipamentos tecnológicos disponíveis. Também é indicado que se faça uso de estratégias e de elementos criativos durante as atividades de criação e produção. É sugerido, em outra instância, que se faça uso de notações musicais e que se elaborem novos elementos perceptivos advindos de sistemas modais e tonais, brincadeiras, jogos, além de traduções simbólicas que permitam a externalização musical de cada indivíduo (BRASIL, 1997).

Por outro lado, para os ciclos III do Ensino Fundamental são previstas a exploração e domínio dos aspectos rítmico, melódico, timbrístico, além de estimular a improvisação, a interpretação e a apreciação. Também são contemplados o desenvolvimento da percepção em todos os níveis, a memória musical, o autoconceito, senso estético, concentração, registros sonoros e técnico vocal, entre outros. Para os aspectos técnicos musicais, os PCN preveem especificamente o desenvolvimento crítico musical e as preferências musicais diversas, levando em conta as diferentes regiões do Brasil e o conhecimento da música enquanto profissão (BRASIL, 1998b).

Com relação ao Ensino Médio, prevê-se que a música seja contemplada mediante o desenvolvimento de competências como: criação, improvisação e produção musical (jingles e trilhas sonoras, por exemplo), utilizando a voz e instrumentos musicais diversos (acústicos e eletrônicos) construídos pelos próprios estudantes. Também se deve criar subsídio para que esses mesmos estudantes possam registrar graficamente suas criações, por meio de partituras

ou registros alternativos contemporâneos, e para que possam fazer interpretações criativas de obras derivadas da constituição do processo de erudição dos mesmos (BRASIL, 2000).

Tanto a LDB 9394/96 quanto os PCN suscitam discussões importantíssimas para as áreas da educação e da música. É nítida a existência de vários entraves à sua efetivação, como, por exemplo, a escassez tanto de professores especialistas em música e bem preparados para trabalhar em sala de aula, como dos subsídios destinados às escolas municipais e estaduais, no tocante ao desenvolvimento de uma série de recomendações previstas nos PCN para esse trabalho. Outro obstáculo é o fato de a escola estar ainda muito voltada para a preparação dos estudantes para as mais variadas profissões acadêmicas, excluindo radicalmente as carreiras artísticas, aqui representadas pela vertente musical.

3.2.2 A influência do cenário internacional para a Educação Musical brasileira

Existem diferentes métodos musicais direcionados às aulas de Educação Musical a serem trabalhadas ao longo dos anos escolares. Atualmente, alguns professores de música utilizam metodologias internacionais para o ensino da música em escolas regulares, sob a ótica das culturas japonesa, belga, suíça, americana e outras. Como não são métodos idealizados e construídos para a cultura brasileira, precisam ser adequados culturalmente, e tal processo pode ser infrutífero.

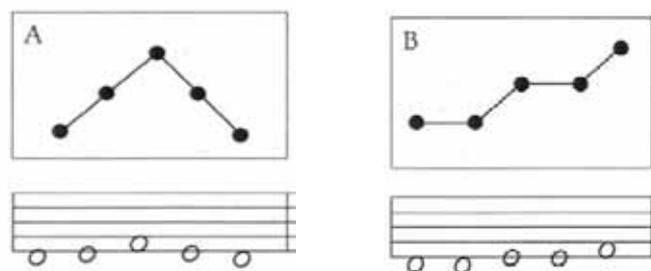
Essa pesquisa encontrou, entre outros, os seguintes estudiosos internacionais que se empenharam em desenvolver métodos de ensino musical para a área da Educação Musical: Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, Edgar Willems, Maurice Martenot, Gertrud Meyer-Denkman, John Paynter, Jos Wuytack, Murray Schafer, Edwin Gordon e Violeta Hemesy de Gainza (MATEIRO, 2012; ILARI, 2012). Há, também, outros estudiosos citados por Brito (2009).

Jaques-Dalcroze (1865-1950) desenvolveu uma metodologia de ensino musical derivada de suas inquietudes e experiências vividas com alunos de solfejo e harmonia do Conservatório de Genebra, os quais apresentavam uma grande falta de vivência rítmica e, sobretudo, ignoravam que a musicalidade puramente auditiva sem a participação do corpo é algo incompleto. Dessa maneira, concentrou-se em desenvolver uma metodologia de ensino voltada para a consciência rítmica por meio de experiências corporais (sensações físico-auditivas) e seu propósito esteve voltado para o desenvolvimento, no indivíduo, de aspectos ligados à criatividade e expressão advindas do corpo em sintonia com a audição (MARIANI, 2012).

Émile Jaques-Dalcroze foi o grande educador musical suíço, quem primeiro percebeu que o ritmo musical dependia absolutamente da consciência motora em sua expressão mais completa. Suas pesquisas levaram-no a elaborar um sistema de movimento rítmico designado a desenvolver o domínio rítmico musical. Este sistema de educação rítmica usa o corpo como intérprete do ritmo musical e é conhecido em todo o mundo como *Eurhythmics* – bom ritmo. A princípio, com respostas rítmicas mais simples, progredindo, passo a passo, para problemas rítmicos mais complexos. O sistema Dalcroze de treinamento rítmico é o único no campo da Educação Musical e, por meio dele (*Eurhythmics*), desenvolve o potencial rítmico da criança através de seu próprio corpo que se torna, na realidade, um instrumento musical. [...] (FINDLAY, 1971, p. 2, tradução nossa)¹¹.

A teoria de Jaques-Dalcroze¹² propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, para que ambos possam se relacionar mutuamente por meio de atividades propostas pela Educação Musical. Sendo assim, o método Dalcroze proporciona um trabalho voltado para os movimentos naturais do corpo da criança, como andar, correr, saltitar e balançar, e esses aspectos interligados tornam-se o meio principal para se vivenciar a música. Um dos exercícios criados pelo método Dalcroze, que exemplifica bem esse momento, é o solfejo dalcroziano, que consiste em ouvir notas musicais executadas em uma dada sequência melódica, cantada e, em seguida, grafada por meio de desenho que permita demonstrar o movimento realizado pela melodia durante a execução e o canto. Assim, o resultado será um gráfico que mostrará as oscilações da melodia (MARIANI, 2012).

Figura 5 - Solfejo dalcroziano



¹¹ It was Émile Jaques-Dalcroze, the great Swiss music educator, who first realized that musical rhythm depended absolutely on motor consciousness for its fullest expression. His researches led him to evolve a system of rhythmic movement designed to develop mastery of music rhythmic. This system of rhythmic education uses the body as the interpret of musical rhythmic and its known the world over as *Eurhythmics* – Good rhythmic. Beginning with the simplest of rhythmic response and proceeding step by step to the most complicated training is unique in the field of music education. *Eurhythmics* develops the child's rhythmic potential through the medium of his own body, which becomes, in effect, a music instrument. [...] (FINDLAY, 1971, p. 2).

¹² Instituto Jaques-Dalcroze - www.dalcroze.ch.

Fonte: Mariani (2012, p. 43).

Embora não haja menção sobre quem trouxe o método Dalcroze no Brasil, sabe-se que desde 1937 ele está presente no país. A primeira docente a implantá-lo em escolas da rede pública de ensino foi Rosa Maria Zamith, que estabeleceu contato com o método e a teoria em 1968. Desde então, esse método tem sido incluído em diversas ementas de disciplinas da licenciatura em música, bem como dança, teatro e educação física. Um exemplo é o caso da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (MARIANI, 2012).

Outro estudioso da Educação Musical é Zoltán Kodály (1882-1967). Compositor, educador e etnomusicologista húngaro, dedicou-se a pesquisar toda a tradição musical húngara, o que lhe rendeu livros e *songbooks* contendo 630 canções e 333 exercícios. Kodály constantemente defendeu a implantação das aulas de música em escolas de ensino regular, por acreditar que o estudo da música é direito de todo cidadão, não devendo se restringir a uma pequena parcela da sociedade, normalmente a que tem condição de frequentar um conservatório. Para ele, todo estudante deve ter acesso à música e, por meio dela, aprender, apreciar, raciocinar, se alfabetizar e desenvolver habilidades advindas das mais variadas experiências passíveis (HOULAHAN; TACKA, 2008).

A metodologia Kodály¹³ foi extremamente impactante no âmbito da Educação Musical, tanto que, atualmente, se faz presente em diversas culturas por meio de algumas adaptações como, por exemplo, canções e jogos. Kodály sempre acreditou que a música possui um papel fundamental no processo de alfabetização e a voz seja parte essencial de todo esse processo. O autor menciona a fundamental importância em se trabalhar com as crianças canções, jogos, melodias e temas ligados à língua materna, ao folclore e ao repertório ocidental, pois para ele tudo isso compõe aspectos culturais importantíssimos para a formação da identidade e da individualidade desse indivíduo frente a sua existência no ambiente cultural que habita (SILVA, 2012).

O método Kodály explora o solfejo melódico rítmico por meio das canções infantis, incluindo a grafia musical (leitura de partitura), por meio do nome das notas. Nesse método observa-se o uso de intervalos, semitons e escalas, entre outros. Uma das propostas feitas pelo autor é que, durante o solfejo da canção infantil, o professor o faça com o nome das notas,

¹³ Zóltan Kodály Pedagogical Institute of Music – www.kodaly-inst.hu.

para, assim, verificar a consciência da afinação que a criança tem. A segunda proposta consiste em trocar o nome das notas por sílabas fonéticas diversificadas como *SI, TÁ, TI*, e, por fim, propor a representação gráfica da música na partitura com a letra, dividida em sílabas — uma para cada nota musical—, disposta logo abaixo da representação musical (HOULAHAN; TACKA, 2008; SILVA, 2012).

Figura 6 - Solfejo Mergulho na praia

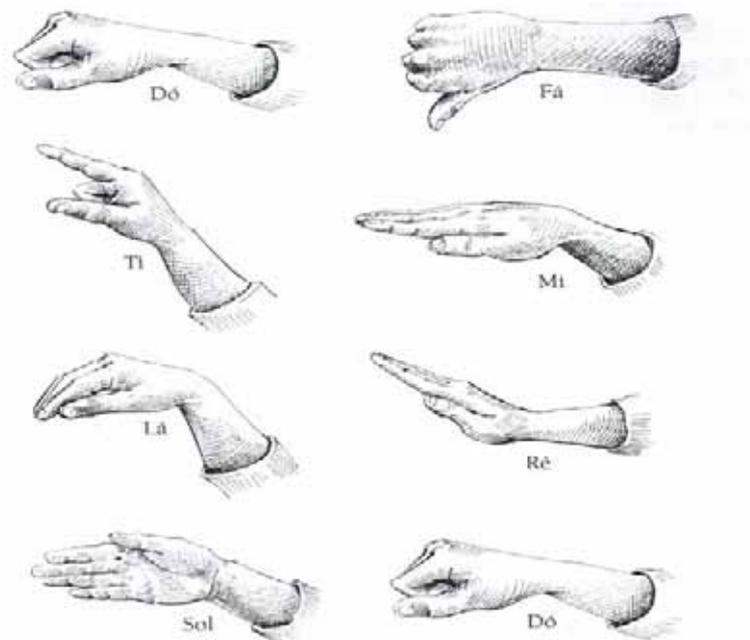
The figure displays four lines of musical notation for the song 'Mergulho na praia'. Each line consists of a syllable line above a note line. The notes are represented by vertical stems and horizontal lines indicating pitch and duration. Brackets connect syllables to their corresponding notes.

l s	m r	d	l
Ho - je	vou a	prai -	a
s,	l,	l,	
Vou	na -	dar	
l s	m r	d	l
Ver - de	mar a -	rei -	a
s,	l,	l,	
Mer -	gu -	lhar	

Fonte: Silva (2012, p. 82).

O método Kodály permite, também, que o trabalho musical possa ser feito com crianças e jovens surdos. O método traz a representação musical adaptada para *manossolfa*, que consiste em uma sequência de gestos manuais que possibilitam ao aluno surdo realizar o solfejo melódico utilizando o nome das notas musicais (SILVA, 2012). Ressalte-se que no método Kodály há a possibilidade de uso de Libras em exercícios e nas canções em geral. Tudo isso se torna possível porque o princípio da teoria Kodály é primar por todas as formas possíveis e culturais de representação da linguagem musical e disponibilizá-las para todos os que se propõem a estudá-la.

Figura 7 - Representação musical adaptada para *manosolfa* por Szonyi (1973, p. 21; CHOKSY, 1974, p. 15)



Fonte: Silva (2012, p. 74).

A metodologia Kodály chegou ao Brasil em meados de 1986, pelo compositor e educador húngaro Ian Guest, que divulgou o método por meio de seu trabalho nas seguintes universidades: Federal de Uberlândia, Federal de Minas Gerais, de Música Popular de Barbacena, e por meio do Centro Ian Guest, sediado no Rio de Janeiro. Desde então, o método foi difundido nacionalmente, culminando, em 1993, na criação da Sociedade Kodály Brasil, na cidade de São Paulo. Porém, mesmo com todos os esforços para difundir o método Kodály, ele ainda não é muito utilizado no país.

Carl Orff (1895-1982), outro estudioso da Educação Musical, compositor alemão e criador da obra *Orff-Schulwerk*, desenvolveu um método de ensino musical que proporcionou, ao século XX, novos direcionamentos com relação à Educação Musical. A metodologia Orff tem por objetivo desenvolver capacidades expressivas e perceptivas das crianças por meio do cantar, recitar, tocar, dançar, e outros. Este método proporciona que a criança vivencie a música ludicamente, de maneira enriquecedora, por meio de três princípios elementares: música, movimento, linguagem e improvisação (BONA, 2012; FERREIRA, 2011; PENNA, 2008).

Uma das grandes contribuições desse método foi a criação dos instrumentos denominados *Orff-Instrumentarium*, uma reprodução de exemplares medievais e outros

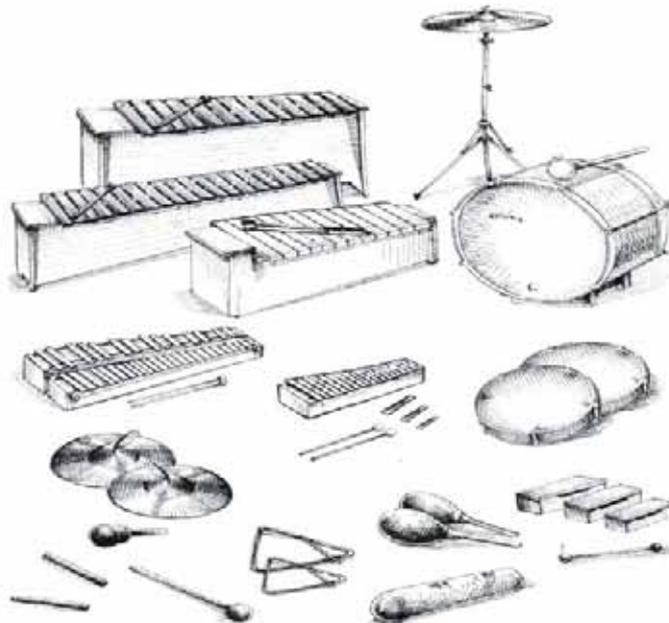
advindos de culturas antigas e tradicionais. Por meio de tal criação, a experiência musical alcança outros níveis de interação sujeito-música. Assim, não importa que instrumento se esteja tocando, está em jogo nesse processo uma série de detalhes técnicos e criativos que utilizam a linguagem ou o corpo, mas também tudo o que esteja relacionado ao desenvolvimento motor, expressivo e criativo-produtivo da criança (BONA, 2012).

Figura 8 - Orff-Instrumentarium (Percussão)



Fonte: Bona (2012, p. 148).

Figura 9 - Orff-Instrumentarium



Fonte: Bona (2012, p. 146).

No Brasil, a metodologia Orff iniciou-se em 1963, mas foi em 2004 que teve seu apogeu com a implantação da teoria, por meio da criação da Associação Orff Brasil¹⁴, orientada pela Fundação Orff de Munique. Do mesmo modo que ocorreu em diversos países da Europa e Ásia que adotaram essa metodologia, também foram necessárias adequações transculturais do material para atender as especificidades da realidade musical brasileira (BONA, 2012).

No Brasil, ainda existem poucas escolas regulares que adotam o método Orff em sua grade curricular. Provavelmente isso é reflexo da falta de investimento governamental para a aquisição de todo o complexo instrumental e material necessário e, como a educação brasileira há muito tempo enfrenta consideráveis desafios e dificuldades, o custo de implantação é algo desafiador para qualquer educador que pretenda fazer uso do método Orff em aulas de Educação Musical, seja na rede pública ou particular (PENNA, 2008).

Shinichi Suzuki (1898-1998), além de violinista, foi um educador extremamente preocupado e voltado para o ensino da Educação Musical como um todo. O autor ocupou-se dos processos iniciais da aprendizagem, em geral, da criança até as diferentes dificuldades que elas têm para executar um instrumento, compor, cantar, e outros, mas, sobretudo, dedicou-se a planejar para que todos os alunos tenham êxito no decorrer do estudo musical, sejam talentosos ou não. À semelhança da teoria de Lev S. Vygotsky, a metodologia Suzuki postula que um meio favorável, disciplina, mediação (adequada e qualificada) e o potencial que cada criança possui para aprender são elementos fundamentais para o desenvolvimento do talento musical (SUZUKI, 1996; ILARI, 2012).

O método Suzuki¹⁵ chegou ao Brasil em 1970 por meio da violinista Luise Gassenmayer, que atuou como docente, no instrumento violino, na Universidade Federal de Santa Maria. Com o passar dos anos, essa metodologia passou a ser conhecida como Método Suzuki. É voltado para a *performance* e, enquanto o aluno aprende um tipo de instrumento, seus pais e/ou responsável aprendem outro. Os pais são preparados para se tornarem capazes de suprir as necessidades dos filhos na ausência do professor de música, em casa. Isso se configura na tríade (pais e/ou responsáveis, professor, estudante), uma das bases principais do método Suzuki. Ressalte-se que, desde meados de 1996, esse método existe para todos os instrumentos musicais (SUZUKI, 1996; ILARI, 2012).

¹⁴ Associação Orff Brasil – www.abraorff.org.br.

¹⁵ Centro Suzuki de Campinas – www.musicasuzuki.com.br/index.html.

Para o método Suzuki, a influência musical, em parte, advém de esforços dos pais e/ou responsáveis em disponibilizar o conhecimento musical e as ferramentas necessárias que permitam o desenvolvimento e a motivação da criança. Por essa razão, eles são incumbidos de prover suporte técnico musical e motivacional em casa, além de praticarem com a criança, para que ela não tenha que estudar sozinha.

Quando um jovem estudante meu, Koji Toyota tocou *Humoresque*, de Dvorák, no Japan Youth Hall, aos dois anos e cinco ou seis meses, a *Asahi* escreveu sobre ele nos dias seguintes como se ele fosse um gênio. Contudo, eu sei que aquele menino não demonstrou aquela habilidade de repente. O pai de Koji, também meu aluno, tocava violino todos os dias. Crescendo em tais realizações, ele deu a Koji um pequeno violino e ministrou instruções a ele, diariamente; assim, ele foi capaz de tocar a peça. O resultado fez com que alguns o vissem como gênio baseado no fato de seu pai ter se esforçado para desenvolver a habilidade do filho (SUZUKI, 1996, p. 10, tradução nossa)¹⁶.

Atualmente, segundo Ilari (2012), o método Suzuki é um dos mais utilizados no Brasil, sendo impossível calcular o número exato de adeptos, mas sabe-se que o método é utilizado principalmente nos conservatórios, escolas especializadas e projetos que ensinam instrumentos de cordas, a exemplo do violino. No entanto, as escolas de ensino regular não o utilizam, muito provavelmente por falta de profissionais qualificados e recursos instrumentais necessários.

Edgar Willems (1890-1978)¹⁷ foi um grande estudioso belga, que formou-se pela *Academie des Beaux Arts* em Bruxelas, onde descobriu sua habilidade manual acima da média. Aproveitando-se disso e de outras habilidades, criou uma obra fantástica de treinamento auditivo, que, ainda hoje, impressiona diversos educadores musicais, por sua funcionalidade na área da Educação Musical. Willems teve contato direto com os fundamentos da Epistemologia genética de Piaget, mas foi na Antroposofia, associada aos pensamentos pitagóricos, que buscou fundamentos para desenvolver seu método (PAREJO, 2012).

¹⁶ When one of my young students, Koji Toyota, performed Dvorak's *Humoresque* at the Japan Youth Hall at two years and five or six months, the *Asahi* wrote about him in the following day's paper if he were a genius. However, I know that this boy did not suddenly demonstrate that ability. Koji's father, also my student, played the violin every day. Growing in such an environment, Koji was given a small violin, by his father and received daily instruction from him; thus he was able to play the piece. The result, which caused some to see genius in him stemmed in fact from his father's effort to develop the child's ability (SUZUKI, 1996, p. 10).

¹⁷ Associação internacional de Educação Musical Willems - www.aiem-willems.org; Instituto de Educação Musical (Brasil) – www.musicaiem.com.br.

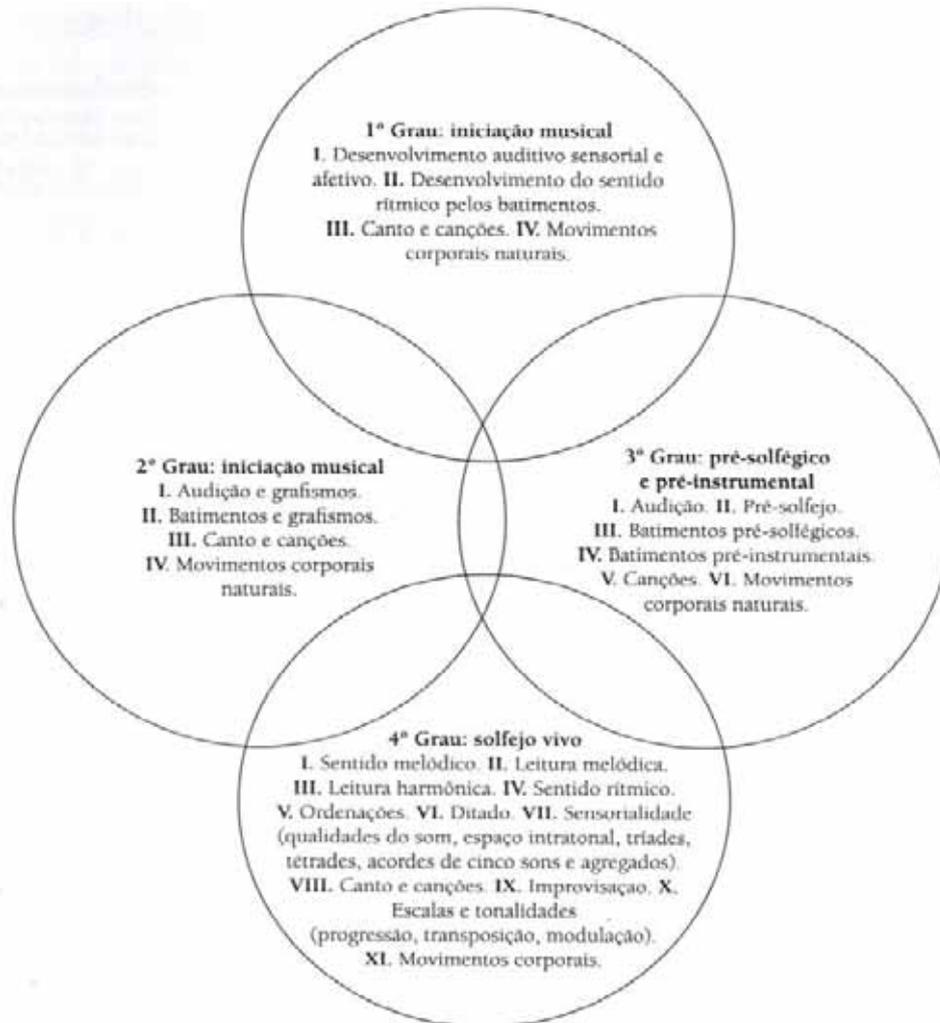
Seus fundamentos e metodologia foram divulgados no Brasil por meio da sua chegada ao país em 1963. Aqui o autor ministrou palestras para professores em cursos de formação. De acordo com Parejo (2012), a aplicação do método Willems exige recursos materiais e humanos bem elevados. Esse método de ensino musical necessita ser desenvolvido com pequenas turmas, o que torna difícil sua implantação no universo escolar brasileiro, mas é perfeito para programas ou projetos de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação musical, como por exemplo, o Programa de Atenção a Alunos Precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, desenvolvido na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, sob coordenação do Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon.

A educação willemsiana baseia-se na vasta experiência que o autor adquiriu ao longo da sua vida enquanto educador de crianças de todas as idades. Willems considerava que o ritmo e movimento estão presentes no ser humano em ações tão naturais como andar ou respirar, no pulsar do coração, e em muitas das suas mais simples reações físicas e emocionais. Nesse sentido, considerava que o educador deveria aproveitar esse fato para despertar a vivência interior do ritmo; nas palavras do autor: “Na educação musical é útil, até indispensável, que o ritmo seja realizado fisicamente. Deve ser experimentado fisiologicamente, seja na realidade, seja pela imaginação motriz resultante de experiências fisiológicas” (FERREIRA, 2011, p. 31, tradução nossa).¹⁸

A metodologia Willems permite que o professor de Educação Musical acompanhe a evolução musical do estudante. Ele apresenta em sua obra uma ficha, que permite observar e analisar a capacidade e desenvolvimento auditivo de cada estudante. Willems organiza os conteúdos de seu método em três graus:

¹⁸ [...] “Dans l’éducation musicale il est utile, voire indispensable, que le rythme soit réalisé physiquement. Il doit être vécu physiologiquement, soit en réalité, soit par l’imagination motrice résultant d’expériences physiologiques” (FERREIRA, 2011, p. 31).

Figura 10 – Síntese dos graus pedagógicos de Edgar Willems



F
Fonte: Parejo (2012, p. 110).

O método de ensino musical de Maurice Maternot (1898-1980)¹⁹ é baseado em três elementos importantes: memorização, imitação espontânea e transposição, os quais são trabalhados “de ouvido” e mediante repetição, por meio do canto e de jogos que possibilitam o uso da voz e dos movimentos. Para Maternot, o homem traz como potencial o corpo e a mente, todos sob a influência histórico-social (FIALHO; ARALDI, 2012).

Os Fundamentos de Maternot se apoiam no canto por imitação, canto consciente, leitura musical e teoria aplicada e, ao construir sua teoria, o autor destacou três fatores importantes: os manuais de teoria — devem trazer tudo que um músico deve saber—; a formação profissional — que enfatiza a necessidade de uma base sólida primando pela

¹⁹ União dos ensinamentos Maternot – <http://maternot.fr>.

conexão com a prática—, e segurança — no uso do manual teórico musical (FIALHO; ARALDI, 2012).

No Brasil, o método Maternot é difundido por meio de escolas especializadas em música, não sendo comum nas escolas de educação básica. Esse método está presente em cursos de extensão universitária como o da Faculdade Claretiana, de Rio Claro, e em projetos como o Musicalizar, da Universidade Federal do Paraná (UFRPR) (FIALHO; ARALDI, 2012).

Gertrud Meyer-Denkman (1918)²⁰ é educadora musical, pianista e compositora, e sua concepção pedagógico-musical está voltada para: ampliação das capacidades perceptiva e sensível; promoção da autorrealização no campo das relações sociais; desenvolvimento das capacidades criativas e do pensamento crítico-produtivo, e preparação para a consciência crítica diante da oferta musical. Suas ideias conceituais e fundamentos, pouco difundidos no Brasil, podem ser utilizados por meio de experimentos musicais com o som, a notação musical, voz e com os instrumentos (SOUZA, 2012).

A obra “*Experimentos sonoros e improvisação na infância: novos caminhos para a Educação Musical básica*” é uma das mais importantes produções de Gertrud Meyer-Denkman, e seus fundamentos, a partir das novas teorias de desenvolvimento e psicologia infantil, mostram que a autora crê que crianças, desde a mais tenra idade, ao serem expostas às atividades de música em determinadas proporções, conseguem realizá-las por meio de ações concretas. Para a autora, a criança deve ser confrontada e exposta a músicas complexas desde muito pequena, pois é capaz de perceber o nível tanto emocional quanto físico, além de movimento e pausa, efeitos sonoros e ordem temporal (SOUZA, 2012). No entanto, as escolas brasileiras que trabalham com crianças em tenra idade geralmente as expõem a músicas infantis comerciais como Patati Patatá e Galinha Pintadinha, por exemplo. Caso o profissional que trabalha com a Educação Musical conheça o método de Gertrud Meyer-Denkman, essa realidade pode melhorar.

John Paynter (1931-2010), compositor contemporâneo e professor, divulga em seu método de ensino a importância de formas criativas de aprendizagem partindo de três princípios: imaginação, individualidade e exploração do material disponível. Ressalte-se que Paynter recomenda que o professor opte pelo ensino da notação musical (teoria) e da história da música somente em momentos justificáveis e necessários, pois, para ele, a experimentação e a criatividade são mais importantes (FERREIRA, 2011; MATEIRO, 2012).

²⁰ Gertrud Meyer-Denkman – www.musik.uni-oldenburg.de/gmd.

Paynter também propõe a integração da música com as demais áreas do conhecimento acadêmico, por meio de projetos e parcerias (MATEIRO, 2012). Para FERREIRA (2011, p. 35), “Paynter colocava a tônica no desenvolvimento das crianças no sentido do discernimento e capacidade para fazerem juízos próprios”. Isso significa que, para ele, a criança necessita de estímulos criativos para utilizar competências e até para adquiri-las. Dessa maneira, o criar torna-se algo importante e a exploração de processos associados à criatividade podem indicar novas possibilidades. No Brasil, sua obra é conhecida por meio de artigos em periódicos de música, entretanto não é utilizada na rede de ensino regular particular ou público. Esse método é muito instigante e pode auxiliar sobremaneira na identificação de superdotados musicais produtivo-criativos.

Jos Wuytack (1935) é compositor e educador belga. Embora tenha divulgado sua teoria de ensino musical no Brasil em curso ministrado em 1998, seu método não é muito conhecido nem utilizado no país. Sua filosofia de ensino prevê que o aluno primeiro escute e depois observe, para posteriormente executar (diz-me, mostre-me e envolve-me). O método Wuytack — criado para o ensino coletivo com grupos de crianças com idades variadas entre cinco a 13 anos — é composto por diversas atividades musicais que contemplam: ouvir ativamente, criar e interpretar por meio da improvisação, além do uso da voz e de instrumentos associados a tais processos (PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2012). Caso estivesse em vigor no Brasil, geraria a oportunidade de romper com a seriação e a homogeneidade, promovido pelo sistema em função da faixa etária, ainda que esse rompimento ocorresse apenas durante as aulas de Educação Musical. Dessa maneira, crianças menos capazes poderiam observar as mais capazes e, assim, estabelecer uma relação de troca. Afinal, uma criança pode aprender muito com a outra, independentemente de sua idade.

Murray Schafer (1933), compositor e educador, apresenta uma proposta de ensino não linear, baseada na assimilação de conceitos sobre o que seriam os sons, os ritmos, inclusive o que seria a própria música com seus sons. Schafer leva os estudantes à mais elevada reflexão, e procura descobrir, nesse processo, qual o potencial criativo de cada um para que se torne capaz de fazer sua própria música. Também aborda os sons do ambiente como parte de uma paisagem sonora mundial, uma composição que tem o homem como compositor principal e, por meio de reflexões e senso crítico, eleva a qualidade desse universo sonoro humano. Schafer acredita que existe um ponto de encontro entre as artes e, sendo assim, elas devem ser trabalhadas e estimuladas no ambiente escolar.

Schafer veio ao Brasil em 1990 na *Fundação Vitae* – Rio de Janeiro, o que fez com que sua teoria ficasse conhecida, mas isso não foi suficiente para ser adotada nas escolas

brasileiras (FONTERRADA, 2012; FERREIRA, 2011). Seu método poderia contribuir muito com a escola brasileira, em virtude de Schafer (FERREIRA, 2011) ser um compositor e educador que faz o estudante refletir sobre suas preferências. Para o autor, a pior coisa que pode existir em um indivíduo é o hábito de fazer algo porque os outros fazem. E, ao pensar a cultura musical brasileira, o que se vê são milhares de estudantes que ouvem determinados gêneros musicais em virtude da moda ou da ocasião, e não por opção decorrente de uma identificação.

Edwin Gordon (1927) desenvolveu um método de ensino musical com base na evolução da percepção rítmica e melódica de cada indivíduo, o que resultou na elaboração de seus testes de medida da audição musical, por meio do ouvir e compreender (aprender para se tornar independente).

Seu instituto, *The Gordon Institute for Music Learning* (GIML)²¹, promove cursos de formação para professores da rede de ensino estadunidense e para todos os que o adotam como referencial, a fim de que esses educadores se tornem capazes de identificar os níveis perceptivos dos estudantes e possam potencializar e intensificar o ensino musical, considerando as especificidades de cada um. Apesar de construído sob a vertente americana de ensino-aprendizagem, os testes de Edwin Gordon são independentes, por terem sido pensados sob a rítmica e melodias ocidentais gerais, o que os torna usuais em outro tipo de cultura (GORDON, 1997, 2008).

Gordon (2008), com base em pesquisas nas áreas de neurociência, música e educação, estudou o processo cognitivo de significação a partir das representações. Por essa razão, o educador que atua com esse método deve trabalhar aos poucos elementos musicais como tom, ritmo, dinâmica, timbre e outros. No trato com bebês, por exemplo, Gordon (2008) sugere que o professor balbucie sequências musicais improvisadas e aleatórias utilizando notas (desde intervalos pequenos a grandes escalas variadas), ritmos executados com perfeição e timbre bem definido. Sem letra, essas melodias devem ser entoadas por meio de sílabas (Figura 11), formando uma harmonia (quando há várias pessoas) que deve apresentar movimentos constantes, expressos não só sonoramente, como por todo o corpo. Por outro

²¹ The Gordon Institute Music Learning - <http://giml.org/publications/>.

Gordon (2008), com base na teoria piagetiana, afirma que o desenvolvimento auditivo apresenta-se em estágios, assim representados:

Quadro 1 – Estágios do desenvolvimento musical para a teoria Gordon de musicalização

Tipo	Estágio
Aculturação: de 0 a 4 anos; pequena consciência do ambiente.	Absorção: audição e conjuntos de sons musicais do ambiente;
	Resposta aleatória: deslocamentos e respostas balbuciadas, mas sem relação para com o som musical do ambiente;
	Resposta intencional: tenta-se relacionar os balbucios com os sons do ambiente;
Imitação: de 2 a 5 anos; consciência primária de ambiente.	Verter egocêntrico: reconhece que movimentos e balbucios não são iguais aos sons musicais do ambiente;
	Quebrando código: imita com alguma precisão os sons musicais do ambiente, especificamente padrões tonais e padrões rítmicos;
Assimilação: de 3 a 6 anos; consciência e foco primário em si.	Introspecção: reconhece um contingente de condições entre cantar e respirar e entre entoar e movimentos motores, incluindo respirar;
	Coordenação: entre cantar e entoar e entre respirar e mover-se.

Fonte: Gordon (2008, p. 29, tradução nossa).

Nos Estados Unidos, o método de Gordon é utilizado como maneira de enriquecer a escola como um todo, assim como ocorre com a teoria dos três anéis de Renzulli e Reis (1985). Os testes de Edwin E. Gordon permitem identificar o nível de percepção musical das crianças e catalogá-las em relação à média da turma. Assim, o educador musical pode trabalhar com parâmetros mais concretos e, dessa maneira, escolher qual intervenção se adequa mais à sua realidade.

No Brasil, o método de Gordon é difundido por meio de cursos e encontros promovidos pelo Instituto Edwin E. Gordon de Aprendizagem Musical²² (iegam), criado em 2012 pelo músico-educador Arnolfo Borsacchi, com apoio do Gordon Institute of Music Learning (GIML), dos Estados Unidos. Entretanto, ainda não é muito conhecido e utilizado nas escolas brasileiras, exceto por alguns educadores já formados pelo iegam.

Violeta Hemsy de Gainza (1930)²³, pianista e educadora musical, desenvolveu pesquisas na área da Educação Musical, com o objetivo de observar o indivíduo de acordo com a sua individualidade e habilidade musical e, dessa maneira, avaliá-lo para que medidas interventivas mais eficazes possam ser utilizadas pelo educador (GAINZA, 1988).

²² Instituto Edwin E. Gordon de Aprendizagem Musical (Brasil) - <<http://www.iegam.org/#!/services/c21r>>.

²³ Violeta Hemsy de Gainza - <<http://www.violetadegainza.com.ar/>>.

De acordo com a autora, cada indivíduo estabelece relações diferenciadas com a música, e a habilidade musical está diretamente relacionada a tais relações. Conforme a abordagem da autora, o manuseio do instrumento, a maneira de cantar, o índice de concentração, o nível de externalização, por exemplo, permitem observar o nível de desenvolvimento de um estudante na área da música (GAINZA, 1988).

Gainza (1988) realiza trabalhos na área da psicopedagogia musical e, por meio de seu instrumento (uma ficha protocolo para observação), orienta músicos profissionais e não profissionais que possuem dificuldades em áreas específicas, que de algum modo os impedem de seguir se desenvolvendo, às vezes em alto nível. Para ela, a *Eutonia*²⁴ se faz necessária nesse desenvolvimento, pois, quando um indivíduo desconhece os elementos faltosos de seu desenvolvimento, esses podem se tornar grandes obstáculos ao longo de todo o processo de aprendizado, mesmo que o estudante seja superdotado ou talentoso em música. Um exemplo que ilustra esse momento é aquele indivíduo superdotado musical que, por alguma razão, não é capaz de superar seus erros em virtude da baixa *eutonia*. A avaliação inicial do professor pode conduzir à consciência *eutônica*, o que permitirá uma intervenção no foco do problema (GAINZA, 1988).

Para tal identificação, a autora elaborou a Ficha Orientadora da Conduta Musical, que serve para observar tanto debilidades, quanto potencialidades musicais. A autora deixa em aberto tais decisões, o que torna o instrumento de avaliação utilizável, tendo em vista que, atualmente no Brasil, não há instrumentos específicos para uma avaliação profunda dos níveis de desenvolvimento musical de um indivíduo ou mesmo daqueles com suspeita de precocidade e com comportamentos de superdotação musical. Tanto a Ficha Orientadora quanto a metodologia de ensino da autora ainda são pouco conhecidas no Brasil, sendo mais difundidas pelas universidades cuja grade contempla o curso de licenciatura em Educação Musical.

Muitos foram os autores apresentados, todos de origem estrangeira e com extrema experiência na área da Educação Musical. E, diante da apresentação de tais autores, o que se observa é que, além da falta de uma metodologia de ensino de origem nacional, as que existem não são totalmente implantadas e utilizadas na Educação Musical e pelos profissionais brasileiros.

²⁴ Eutonia (tensão em equilíbrio, tônus harmoniosos): termo criado por Greda Alexandre constitui-se em um método natural de autoconhecimento que, para Violeta Hemsy de Gainza, é um processo de identificação do nível de desenvolvimento do estudante de música, para, assim, promover o aprimoramento técnico musical.

Dessa maneira, o que se observa é uma inadequada formação para o trabalho com a Educação Musical, o que leva ao completo descaso e abandono das crianças em geral e, principalmente, das crianças musicais, impossibilitadas de se desenvolver e se aperfeiçoar, mesmo tendo uma legislação que prevê o ensino de música e a atenção às crianças com comportamentos de superdotação, principalmente aquelas que se destacam na área da música.

Assim, torna-se extremamente necessário garantir a legislação quanto à execução das aulas de Educação Musical, de maneira a garantir os direitos constitucionais de todas as crianças, em especial das precoces, com comportamento de superdotação musical.

O Decreto nº 7.611/11, que revoga o de nº6.571/08, dispõe, entre outros aspectos, que recai sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) o atendimento de diversas crianças e também das superdotadas em geral (acadêmicas e criativo-produtivas). Entretanto, os profissionais do AEE não possuem condições humanas e formativas para tal atuação, devido à abrangência do trabalho desse segmento. Porém, o artigo 5º desse decreto prevê que tal atendimento seja fornecido por órgãos extraescolares de apoio à população superdotada e outros:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

Este estudo científico acredita na capacidade da escola de também atender toda e qualquer criança com tendências musicais por meio da disciplina de Educação Musical. Porém, para que isso ocorra, o governo precisa investir mais em materiais musicais, oferecer concursos públicos para acolher os profissionais da música, cursos de formação musical de várias conjunturas para profissionais pedagogos atuantes na rede e outros tantos que desejem trabalhar com o conteúdo musical em sala de aula nas mais variadas localidades do território nacional.

Atualmente no Brasil, seja em escolas particulares especializadas em música, em filantrópicas, instituições ou projetos musicais, o estudo da música ainda é extremamente elitizado.

Enquanto a interligação Educação Musical-Superdotação e operacionalização da legislação não se efetivarem, muitas crianças precoces com comportamentos de superdotação musical continuarão à margem do ensino de música, em virtude da falta de expectativa e

acessibilidade a essa face da Educação. Aqueles com maior poder aquisitivo podem conseguir direcionar seus filhos para escolas especializadas ou projetos. Quanto às escolas de ensino regular, algumas particulares e pouquíssimas públicas oferecem esse ensino. Aos demais, resta o embotamento de sua superdotação ou o autodidatismo.

Sem dúvida o Brasil hoje perde seus futuros compositores e intérpretes, deixando seu capital musical se esvaír e até ser trocada pelo acervo musical advindo de outras culturas. Infelizmente, tal realidade açoita conquistas musicais mencionadas por Tinhorão (1998) e Mariz (2005) ao longo da história da música brasileira, cujos representantes foram Gregório de Matos Guerra, Domingos Caldas Barbosa, Luciano Gallet, Heitor Villa-Lobos, Carlos Gomes, Chiquinha Gonzaga, Camargo Guarnieri, Francisco Mignone, Ernesto Nazaré, Alberto Nepomuceno, Bruno Kiefer e outros tantos artistas como Pixinguinha, Cartola, Tom Jobim, Noel Rosa, Vinicius de Moraes, Mário de Andrade, Chico Buarque de Holanda, Luiz Gonzaga e outros. Em quem a nova geração poderá se apoiar como fonte de aprendizado musical? Que outros músicos poderão substituir, os anteriormente citados, bem como Caetano Veloso, Djavan, André Memari, Hermeto Paschoal, Willy Correia, Ronaldo Miranda, Ivan Lins e outros extraordinários compositores, interpretes e arranjadores?

Renzulli (2003) e Jensen (2011), relacionados às metodologias do ensino musical, propõem melhorar a escola como um todo e a sociedade, elevando assim, o capital social e, principalmente, o cultural. Caso os modelos de enriquecimento desses autores e todas as metodologias da Educação Musical, anteriormente arroladas, estivessem ocorrendo no ambiente escolar, todas as crianças estariam sendo beneficiadas por meio da musicalização, em especial as precoces com comportamento de superdotação musical.

Há um lado positivo para as crianças na escola, mas você não conseguirá ver os avanços perceptíveis do enriquecimento, a menos que consiga efetuar uma melhora evidente nas condições. Isso demanda objetivos e políticas claras, desenvolvidas para maximizar o cérebro em crescimento. Todo aluno deveria estar aprendendo através de formas que contrastam, que são desafiadoras e inovadoras. Gostaria de ver menos desistentes e mais gente muito mais empolgada em aprender. Por quê? Nos programas em que já se aplica essa compreensão do cérebro, vemos exatamente essas características nos alunos. [...] Sabemos que nossos cérebros e corpos são sistemas auto-organizadores, formadores de padrões complexos, não lineares. Cada um de nós é uma sincronia de sistemas múltiplos. Mude uma coisa em si mesmo e outras coisas mudarão. Se aprendemos a tocar música, esse aprendizado pode afetar nossa autoconfiança e vida social. [...] sempre há espaço para que alguma coisa seja mais enriquecida (JENSEN, 2011, p. 323 – 330).

Conforme Sabatella (2012) o processo de identificação contribui para o início de uma melhor condição de vida social, educacional e emocional do indivíduo superdotado. Isso

porque, ele sai da condição de indivíduo anônimo, estranho, incompreendido, isolado e, muitas vezes, rechaçado pela sala de aula e por seus professores, para uma condição de sujeito que necessita ser atendido mediante suas necessidades educacionais especiais para seguir se desenvolvendo. Segundo a autora, os problemas acarretados pelos indivíduos superdotados são derivados da falta de conhecimento sobre o assunto na comunidade escolar e na família. Para Sabatella (2012), a superdotação é uma condição que se faz presente, na vida do indivíduo, vinte e quatro horas. Por essa razão, o meio, no qual o indivíduo habita, deve ser favorecedor das experiências de aprendizagem das mais variadas possível. A autora finaliza dizendo que a superdotação não escolhe classe social, diante disso, mais um motivo para atender as classes menos favorecidas.

Gama (2006) complementa as afirmações de Sabatella (2012) salientando que a identificação do aluno superdotado somente fará sentido quando se prevê para ele o atendimento educacional especializado ou por meio do enriquecimento conforme o modelo de Renzulli (1985). A identificação, para Gama (2006), é apenas parte de uma etapa importante, porém inicial. Segundo a autora, é o programa de atendimento ou o enriquecimento que permitirá contribuir para que o indivíduo superdotado se auto-realize possibilitando que ele chegue a idade adulta sendo capaz de desempenhar um papel, na sociedade, escolhido por ele, com autonomia cognitiva e moral.

Diante de tudo que se mencionou, observou-se que mudanças educacionais são imprescindíveis. Caso contrário, nada amenizará o abismo Educacional e a cultura musical brasileira dos últimos tempos. Enquanto a precocidade e o comportamento de superdotação musical forem ignorados, tais menções estarão longe de alcançar resultados positivos. Afinal, não identificar, não trabalhar, por meio do enriquecimento um indivíduo precoce com comportamento de superdotação musical é o mesmo que abandonar o patrimônio cultural musical de um país inteiro à mercê de sua própria sorte.

4 OBJETIVO GERAL

Investigar diferenças nas aptidões musicais entre três grupos de crianças: a) as identificadas no Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS); b) as que nunca tiveram contato com Educação Musical e c) as que recebem Educação Musical formal.

4.1 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo proposto, faz-se necessário comparar o grupo de crianças precoces identificadas pelo PAPCS (G1) com outros dois grupos (G2 e G3) de crianças não precoces pareados em idade, gênero e ano escolar, sendo as crianças de G2 sem experiência em Educação Musical, e as de G3 com experiência em Educação Musical, por meio do estudo formal de música. Desta maneira, pretende-se especificamente:

- 1 – Identificar junto aos alunos dos grupos G1, G2 e G3 o nível de acuidade auditiva de Tom e Ritmo, por meio dos instrumentos “Primary Measures of Music Audiation” (PMMA) e “Intermediate Measures of Music Audiation” (IMMA), de autoria de Edwin E. Gordon (1986);
- 2 – Identificar o nível de conduta musical dos grupos G1, G2 e G3, por meio do instrumento “Ficha Orientadora para a Observação da Conduta Musical” (FOOCM) de autoria de Violeta Hermsy de Gainza, utilizando como norte de avaliação o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental (PCN) (1998).
- 3 – Observar junto aos alunos que se destacaram nos grupos G1, G2 e G3, a habilidade acima da média, a criatividade e o comprometimento com a tarefa, por meio do estudo de caso com base no instrumento FOOCM;
- 4 – Propor o uso das metodologias do ensino musical para o enriquecimento musical, segundo a teoria de Renzulli (1985) e o nível escolar dos estudantes com e sem precocidade com comportamentos de superdotação.

5 MÉTODO

5.1 Participantes

Participaram da pesquisa 51 estudantes com idade entre cinco e doze anos, divididos em três grupos com 17 estudantes em cada um. Todos os estudantes eram residentes em Marília, sendo eles: G1 – grupo de estudantes que frequentaram, em 2013, o PAPCS, sediado no Centro de Educação e da Saúde (CEES), da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília - SP; G2 – grupo de estudantes indicados por professores de escolas públicas estaduais, municipais e particulares, sem experiência em Educação Musical, sem identificação de precocidade; G3 – grupo de estudantes sem identificação de precocidade, indicados por professores autônomos no ensino da música, professores especializados de conservatórios e por projetos de ensino musical. Tanto G2 quanto G3, foram grupos de controle para G1, sendo pareados por idade, gênero e ano escolar.

5.2 Instrumentos

Para a escolha do primeiro instrumento utilizado nessa pesquisa, de autoria de Edwin E. Gordon (PMMA e IMMA), foi feito primeiramente um levantamento junto à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (AMPPOM) e Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em busca de artigos em periódicos ou anais de eventos científicos promovidos por essas associações, sobre a construção ou validação de instrumento de avaliação musical em todo o território nacional. Nessa busca não foi encontrado nenhum resultado. Diante disso, foi feita uma segunda busca, também infrutífera, em dissertações e teses de todas as universidades brasileiras que contemplassem a Educação Musical em sua grade curricular como disciplina, segundo dados da AMPPOM, ABEM e do Ministério da Educação (MEC). Dessa maneira, foi necessária uma terceira busca, de caráter internacional. Por meio de uma busca geral feita pelo Google, encontrou-se o Instituto Edwin E. Gordon de Aprendizagem Musical (iegam).

Embora o Instituto Edwin E. Gordon de Aprendizagem Musical (iegam) tenha representação na cidade de São Paulo, Brasil, a busca para essa pesquisa foi realizada no site do Instituto Edwin E Gordon dos Estados Unidos. Através dele, foram obtidas informações com relação aos dois instrumentos de avaliação PMMA e IMMA, importados por meio do site da editora GIA Publication. Além deles, foi adquirida também a obra que descreve

detalhadamente o procedimento de construção desses instrumentos, imprescindível para aplicação e análise dos resultados. Esses instrumentos foram selecionados por contemplar e respeitar os níveis escolares dos participantes da pesquisa, bem como todas as possibilidades rítmicas e melódicas ocidentais.

O segundo instrumento de avaliação utilizado nessa pesquisa, denominado FOOCM, elaborado por Violeta Hermsy de Gainza (1988), fazia parte do cronograma de conteúdos discutidos em uma disciplina da grade curricular do curso de Bacharel em piano feito pela pesquisadora. Ele é importante por possibilitar atividades musicais de acordo com o país da população observada.

Foram selecionadas, inicialmente, 24 atividades extraídas de estudos científicos referentes à Educação Musical, livros de jogos e brincadeiras com a música e sugestões disponibilizadas nos textos do RCNEI (1998) e nos PCNs: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental (1998), nos itens que faziam menção à Educação Musical na escola. Uma lista de tais atividades foi encaminhada para cinco juízes, especialistas nas áreas de Educação e Música, no intuito de refinar a escolha para aplicação na pesquisa. Todos eles receberam descrição detalhada de cada uma delas, com o seu respectivo objetivo. Como a Ficha prevê a observação de dez itens (recepção musical, traços musicais, expressão musical, aspectos gerais, processo de recepção-expressão, capacidades manifestas, estrutura musical, preferências musicais, relação pessoal, destaque no grupo), os juízes foram solicitados a apontar qual/quais atividades responderiam a tais ou quais aspectos referentes à ficha de observação.

Com o retorno da análise feita pelos juízes, o processo de seleção das atividades a compor essa etapa de pesquisa foi realizado, levando-se em consideração a concordância dos juízes em 80% para cada atividade. À vista disso, os juízes contribuíram para que oito atividades fossem selecionadas, sendo que uma delas foi separada pela pesquisadora para ser realizada no momento de socialização inicial, tendo em vista que os participantes externos ao PAPCS não se conheciam.

5.2.1 PMMA

Durante anos de pesquisa, Edwin Gordon (1986b) produziu uma vasta obra científica culminando na criação dos testes de acuidade auditiva, com enfoque exclusivo na percepção musical, como é o caso do teste PMMA. Primeiramente, o autor se ateve a estudos neurocientíficos, investigando em laboratório as representações mentais ocorridas durante mudanças de ativação nos padrões corticais ao longo do processo de aprendizado musical. Na

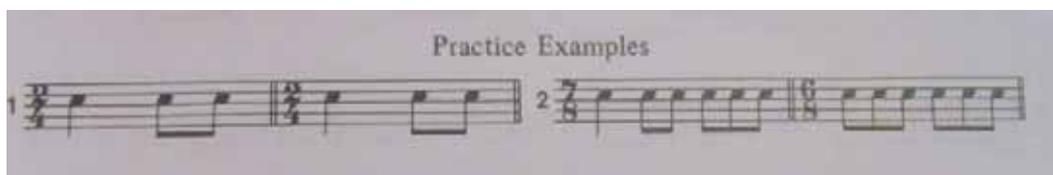
sequência, realizou outra pesquisa, de cunho experimental, aplicada em diferentes escolas dos Estados Unidos da América, cujo objetivo foi definir o formato da aplicação dos testes quanto às opções *Same* (mesmo/igual) e *Different* (diferente), definidas como alternativas para escolha da criança.

Construído e validado em 1971, o teste de aptidão musical PMMA foi testado em estudantes de todos os anos escolares, em várias regiões dos EUA. Em função dos excelentes resultados, para contemplar todos os níveis propostos, foram gerados 1114 padrões e possibilidades tonais e 486 rítmicas. Todas essas possibilidades são apresentadas nos testes, tanto PMMA quanto IMMA, de maneira sintetizada, sem focar um timbre específico.

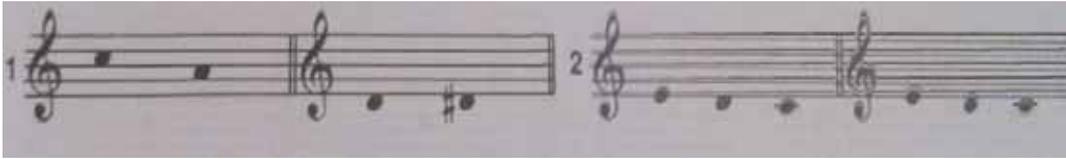
Anterior à aplicação dos testes, não somente do PMMA, bem como do IMMA, buscou-se averiguar se os tons e ritmos apresentados pelos instrumentos eram compatíveis ao universo sonoro brasileiro. Para tal fim, buscaram-se editoras da área musical, especializadas em publicações de livros, no Brasil, de solfejo tonal e rítmico, como: editora RICORDI e editora da UNICAMP. Por meio desta busca, foi possível comparar os exercícios dos testes PMMA e IMMA com o conteúdo dos livros encontrados.

Outra busca, também, foi feita nas provas de aptidão musical de instituições como o Conservatório Carlos de Campos, de Tatuí, o Conservatório Municipal de Ourinhos e o Conservatório Villa Lobos, do Rio de Janeiro. Em um segundo momento, também foi realizada uma busca nas bibliografias exigidas por universidades com o curso de música, como: UNESP, UNICAMP e USP, as quais avaliavam acuidade auditiva como um dos pré requisitos de entrada para a graduação nessas universidades do estado de São Paulo. Feita a comparação entre as editoras, os conservatórios e as universidades, concluiu-se que os testes PMMA e IMMA atendiam aos pré requisitos de aplicação em território brasileiro por estarem baseados nos princípios intervalares ocidentais, os quais atendem à escala temperada (intervalos maiores, menores, aumentados e diminutos; escalas maiores, menores naturais, harmônicas e melódicas, e outras) e, aos padrões básicos de ritmo (2/4, 3/4, 4/4, 5/8, 2/2, 6/8, 12/8, 9/8, 7/8, e outros). Nas Figuras 13 a 16, há exemplos de amostras rítmicas e tonais do teste PMMA e também, do teste IMMA.

Figura 13 – Amostra rítmica do teste PMMA



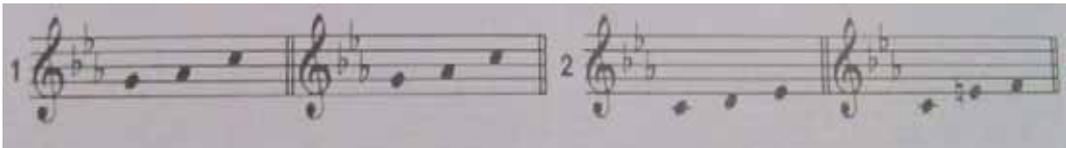
Fonte: Gordon (1986b, p. 15)

Figura 14 – Amostra tonal do teste PMMA

Fonte: Gordon (1986b, p. 13)

Figura 15 – Amostra rítmica do teste IMMA

Fonte: Gordon (1986a, p. 19)

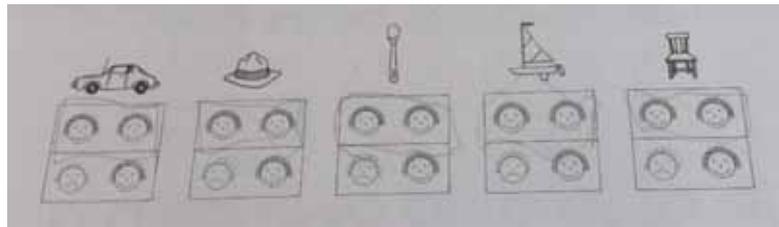
Figura 16 – Amostra Tonal do teste IMMA

Fonte: Gordon (1986a, p. 17)

Organizado em um kit, o teste PMMA é composto por: um CD que contém faixas gravadas para cada exercício, sendo primeiramente apresentados os sons de uma sequência de notas musicais para que o participante identifique mudança nos tons; posteriormente, apresentam-se sequências de batidas rítmicas para o participante discernir se a sequência foi rigorosamente igual ou diferente.

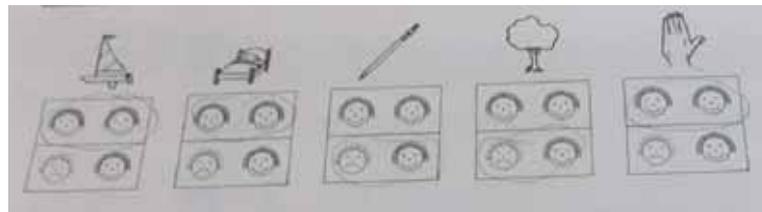
Para cada teste há uma folha de resposta específica, ambas contêm oito sequências, cada qual com cinco exercícios a serem discernidos auditivamente e assinalados graficamente (Figuras 13 a 16). Dessa maneira, inicialmente a criança é avaliada quanto ao tom (Figuras 14 e 16) e posteriormente quanto ao ritmo (Figuras 13 e 15). Para cada exercício são executadas seguidamente duas sequências. Ao ouvi-las, o estudante deve assinalar as figuras iguais, para tons ou ritmos iguais, e as figuras diferentes, para tons ou ritmos diferentes.

Figura 17 – Uma das seqüências da folha de resposta do Teste PMMA para discernimento tonal



Fonte: Gordon (1986b, p. 37-38).

Figura 18 – Uma das seqüências da folha de resposta do Teste PMMA para discernimento rítmico



Fonte: Gordon (1986b, p. 43-44).

Para aplicar o teste algumas precauções e providências são recomendadas pelo autor. Afinal, uma vez iniciados, tanto os de Tom quanto de Ritmo, não podem ser interrompidos. A seguir, exemplos de cada passo de aplicação do teste:

- 1 – Ter em mãos o CD que contém as gravações dos testes de T e R.
- 2 – Ter as duas folhas de resposta (T e R), para cada criança avaliada.
- 3 – Ter o cartão opcional de Perfil Individual, que poderá ser utilizado futuramente para nova avaliação.
- 4 – Ter, ainda, uma folha de registro de classe se o teste for aplicado em uma sala de aula. Ela permite ao professor de Educação Musical ter acesso a todos os resultados em uma única planilha.
- 5 – Ter um aparelho de áudio, de preferência mono ou estéreo simples, que disponibilize o botão *Pause*. Esse deverá ser previamente testado com o CD oficial.
- 6 – Para a realização do preenchimento do teste, Gordon (1986b) aconselha o uso de lápis, não sendo necessária a utilização de borracha. Mas caso a criança insista, o uso não lhe deve ser negado ou proibido. Se a criança for de Educação infantil, talvez o tamanho e largura do lápis devam ser pensados, para que ela não tenha dificuldade para segurá-lo ao realizar o preenchimento da folha de resposta.

7 – A sala utilizada precisa possuir uma boa iluminação e acústica mínima, para que a criança seja capaz de ouvir o áudio com bastante clareza e visualizar as figuras da folha de resposta com muita nitidez.

8 – A sala deverá conter uma mesa e uma cadeira com boa altura, para que a criança fique bem alinhada. Após todos esses passos, inicia-se outro momento, que se caracteriza pela programação e aplicação do teste. Vale lembrar que o PMMA tem sua abrangência entre a Educação infantil até 3º ano devido à instabilidade da aptidão musical, daí a impossibilidade de utilização com crianças em outras fases. (GORDON, 1986b).

O teste PMMA pode ser aplicado individualmente ou em grupo. Neste caso, a sala deverá ser ampla, com mobiliário adequado, acústica relevante e garantia de silêncio absoluto durante a testagem. Conforme Gordon (1986b), o teste pode ser efetuado simultaneamente em até duas salas. Mas a escolha deverá partir do professor mediante suas condições de aplicação e objetivo.

O autor permite a aplicação de T em um dia e de R em outro, se isso for a preferência do profissional especializado e se coadunar melhor ao perfil dos indivíduos testados, porém a ordem não pode ser alterada.

O teste deve ser realizado em apenas 20 minutos, mas, dependendo do nível de maturidade da criança, pode haver um lapso de cinco minutos, em média, estendível até dez minutos, para explicações necessárias que antecedem a aplicação.

Ao adentrar a sala, a criança deverá ser acomodada, e, então, entregam-se as folhas de resposta T e R, cujas letras estão indicadas no canto direito superior da folha. Nesse momento, o lápis também será entregue, e será esclarecido que, enquanto o teste não for iniciado oficialmente, não poderá rasurar a folha de maneira alguma.

Posteriormente, o aplicador pedirá que a criança anote no topo das duas folhas, sobre uma linha horizontal, apenas seu primeiro nome. Após o término do teste, o professor deverá efetuar a complementação do sobrenome da criança e outras anotações que julgar importante naquele momento.

Pode ocorrer que a criança de Educação infantil prefira sentar-se no chão por influência da rotina escolar; no entanto, o aplicador deve observar onde ela ficará mais bem acomodada. Se a aplicação for realizada com mais de uma criança da mesma fase escolar, o aplicador deve estar preparado para ter que separá-las, em virtude da cópia que uma poderá fazer da outra.

Para orientá-las melhor, o teste pode ser pausado entre uma faixa e outra, para que o participante possa assinalar a resposta com calma, mas sem exceder 5 segundos. Outra forma

de orientá-lo ao longo da aplicação é apontar a sequência de leitura do teste (da esquerda para a direita em relação à criança), para, assim, assegurar sua localização no papel e em relação ao áudio, mas não será permitido falar ou dar indícios para a criança sobre a resposta correta, por meio de expressões faciais. Nessa fase do teste, se não houver um resguardo por parte do aplicador, ele poderá enviesar os dados, induzindo a criança à provável resposta.

Assim como em outros testes cognitivos, o aplicador deve estar bem familiarizado com o material, para conduzir confiavelmente a aplicação. Isso, de certa maneira, o assegurará sobre o que fazer no caso de uma criança não entender a folha de resposta, ou simplesmente se desmotivar, ou ainda fazer perguntas durante a aplicação. No caso de não entendimento, deve-se utilizar, quantas vezes forem necessárias, as faixas iniciais do CD para explicar, de maneira que ela fique segura para responder. Vale ressaltar que, por se assemelhar aos testes psicométricos, a criança precisa ser preservada. Dessa maneira, a ministração deverá ser realizada apenas por profissionais da música ou da Educação com alguma habilitação superior em Música.

Após todas as providências terem sido consideradas, os testes de T e R poderão ser iniciados, começando pelo T, da seguinte maneira:

1º passo - explicação e treinamento do preenchimento. O CD tem quatro faixas de áudio para T e duas para R, específicas para essa etapa. No topo de ambas as folhas, separados por um traço, há, também, quadros para treinamento. Esse momento é de suma importância, afinal a criança precisa entender muito bem como realizá-lo. O aplicador deve explicar à criança que essa primeira fase é um treino. Após ouvir as duas melodias, ela realizará as seguintes perguntas: elas são iguais? Ou são diferentes? Nessa fase, não precisa assinalar a resposta nas fases felizes ou tristes. No treinamento, algumas crianças podem considerar a escolha demasiadamente difícil. O autor menciona que, em alguns casos, em função do exacerbado autoconceito, elas podem querer desistir do teste, com medo de errar. Assim, caberá a cada aplicador intervir, encorajando-as sempre que se fizer possível e necessário.

2º passo – Ao iniciar a audição (faixas explicativas), primeiramente a criança ouve as duas melodias para entender do que se trata. Elas são antecedidas pelos numerais ordinais *First* (= primeira) e *Second* (= segunda).

O manual aconselha que essa manobra deva ser repetida, parando a faixa sonora e perguntando para a criança, várias vezes, até que se tenha garantias de que ela entendeu o teste. Vale lembrar que não se deve permitir que a criança cante a melodia enquanto ela é tocada. Na verdade, ela só poderá cantar em sua própria mente. Isso porque o canto se tornaria

um facilitador, em primeira instância, ou poderia desviar a atenção dela em relação ao áudio, ou ainda, provocar confusão em decorrência de uma má entonação.

3º passo - Nesse momento, pede-se à criança que olhe o papel na parte superior, onde estão quadros contendo os desenhos das “faces triste e feliz”. E, como já foi dito, se a criança pressupuser que as duas melodias são iguais, deverá fazer um círculo que abranja a dupla de “faces felizes iguais”; caso contrário, assinalará a outra dupla, a de “faces diferentes”, uma triste e a outra feliz. Em todos os quadros, o compartimento superior indica melodias iguais, e o inferior, diferentes.

Caso necessário, pratica-se com a criança como fazer o círculo na folha de resposta ou outra marcação mais fácil para ela. Afinal, se fizer uma anotação imprecisa, os dados poderão ser erroneamente analisados. Antes do início real do teste, é preciso tranquilizar a criança, informá-la que a partir desse momento ela não poderá interromper o teste para perguntas ou qualquer outro motivo e que ela deverá responder com certa celeridade, pois só terá cinco segundos para fazê-lo.

4º passo – O teste não deve ser repetido em hipótese alguma. Porém, caso a criança se recuse a continuar, em algum momento do teste, ele deve ser finalizado e os dados deverão ser computados a partir daquilo que a criança conseguiu fazer. Caso ela realize apenas uma folha, a T por exemplo, o teste deverá ser descartado por estar incompleto.

O teste não deve ser repetido em hipótese alguma, mesmo se a criança deixar partes sem resposta ou responder muito rapidamente. Porém, caso a criança se recuse a continuar, ele deve ser interrompido.

O teste de R deve ser aplicado da mesma maneira, seguindo as mesmas exigências e procedimentos.

Ao terminar o teste de T, o aplicador para o CD e recolhe a folha de resposta de letra T e deixa a de letra R. Explica todos os passos do teste novamente, evidenciando a nova etapa, na qual o importante é que ela perceba a duração dos sons e não mais sua entonação melódica (intervalos). No entanto, essa percepção deve ocorrer naturalmente, sem indicativos ou ajuda do profissional.

Ao término das duas fases do teste PMMA, realizados de acordo com todas as diretrizes, inicia-se o processo de contabilização dos acertos realizados pelo participante. O Kit traz máscaras de correção, as quais são encaixadas às folhas de respostas. Nas máscaras há pequenas janelas e sobre elas as siglas S (*same* = igual, mesmo), e D (*diferente* = diferente). Ao comparar as siglas das máscaras corretivas com a marcação do participante, realiza-se a contagem dos acertos.

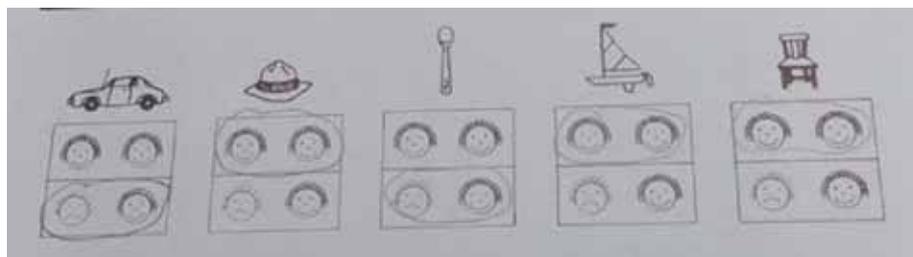
Inicialmente, somam-se os pontos da frente da folha de resposta e o resultado é assinalado no topo da folha dentro de um quadro em branco pequeno. Posteriormente, somam-se os pontos do verso e, também, o resultado é anotado no topo e canto direito da folha de resposta. Por fim, os pontos da frente e do verso, tanto da folha de T e R devem ser somados gerando um valor final para cada uma. Com os resultados das folhas de resposta T e R, recorre-se as duas tabelas de escores, no manual, para converter o resultado em número percentual.

As tabelas para contabilização dos resultados de T e R são iguais e levam em consideração o nível escolar da criança. Após ter realizado esse cálculo, o autor sugere que o valor total de ambas as folhas seja somado também, gerando um valor final e geral. Há no manual uma terceira tabela denominada *Composite*, a qual gera o percentil de desempenho de tom e ritmo juntos. A forma de buscar o valor continua sendo a mesma.

5.2.2 IMMA

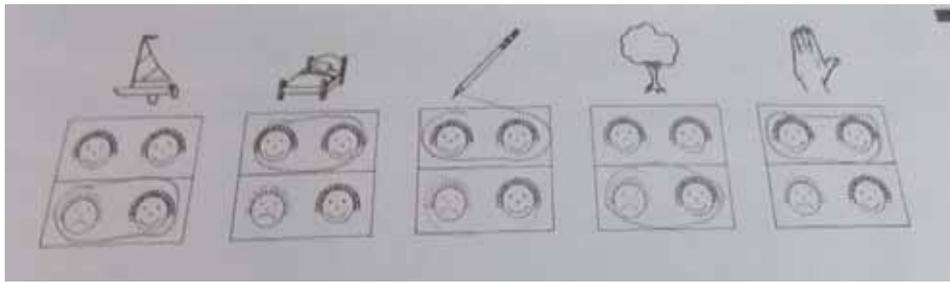
O teste IMMA é uma continuação do PMMA, porém trazem motivos tonais e rítmicos mais difíceis para os exercícios. Ele tem seu uso recomendado para o final do Ensino Fundamental I e para o Ensino fundamental, ciclo II. Sendo assim, todo detalhamento e treinamento, bem como todo o processo de aplicação deverão ser rigosamente iguais para todos os testes. Vale lembrar que Gordon (1986a) idealizou IMMA para que esse fosse a continuação do PMMA. Nas figuras 19 e 20 é possível observar as folhas de resposta do teste IMMA e verificar que elas são idênticas às do teste PMMA, dada a continuidade um do outro, o que muda nesse processo é o grau de dificuldade dos exercícios.

Figura 19 – Uma das seqüências da folha de resposta do Teste IMMA para discernimento tonal



Fonte: Gordon (1986a, p. 37-38).

Figura 20 – Uma das seqüências da folha de resposta do Teste IMMA para discernimento rítmico



Fonte: Gordon (1986a, p. 43-44).

Para realizar o teste IMMA, o professor precisa estar atento a todas as suas etapas de preparação, descritas anteriormente. Nas folhas de resposta a criança segue escolhendo entre melodias e seqüências rítmicas *iguais/ mesmas* ou *diferentes*.

5.2.3 FOOCM

A Ficha construída pela professora Violeta Hermsy de Gainza (1988) permite que o indivíduo possa ser analisado por meio de uma série de traços gerais, que dão indicativos de sua habilidade musical. Para a autora, a conduta do indivíduo interfere em seu desenvolvimento psicológico e intelectual, seja ele de que natureza for, artístico, acadêmicos e outros. Assim, Gainza (1988) apresenta a necessidade de conhecer o indivíduo e, simultaneamente, fazê-lo conhecer-se, para poder potencializar e/ou enriquecer sua habilidade da melhor maneira possível.

No entanto, a autora não traz nenhum protocolo de aplicação, como ocorreu nos testes anteriores, não determina quantidade de tempo para a realização da observação, nem se manifesta se a aplicação deve ser em grupo ou individual e até mesmo deixa em aberto quais atividades realizar para desencadear os comportamentos a serem observados e seqüência de aplicação das atividades.

A FOOCM possui várias etapas, iniciando-se com uma espécie de anamnese, na qual o participante deixa registrado os seus dados pessoais.

1º passo: logo em seguida inicia-se a etapa de Recepção Musical. Fase essa que se constitui pela observação da *estimulação* e *motivação* do participante por meio de atividades musicais que despertem interesse, atenção, concentração e memória.

2º passo: nesta fase o pesquisador observa os aspectos ou traços musicais que o sujeito capta preferencialmente como: timbre, ritmo, melodia, harmonia, estrutura formal, estilo, obra estética ou traços não dominantes (integração), mas também são observados

aspectos que estão comprometidos no momento da recepção musical como: sensibilidade para discriminação de qualidades sonoras, motricidade, afetividade demonstrada por meio da apreciação e escolhas musicais, inteligência por meio da compreensão e relação com as estruturas musicais ou ausência de traços dominantes (integração).

3º passo: nesta etapa a observação é feita por meio da expressão musical, e os itens considerados são: externalização manifesta e latente (condutas reprimidas, não expressas) e via de externalização como voz, corpo ou instrumento. Ainda nessa etapa outro aspecto também se faz importante, é a maneira pela qual o indivíduo se expressa preferencialmente, como: sentido timbrístico, rítmico, melódico etc. Além disso, há os aspectos individuais de comprometimento na expressão como o uso da rota sensorial, motora, afetiva, social etc.

4º passo: se constitui pela caracterização de aspectos gerais do indivíduo como: sensibilidade, imaginação, criatividade, estereotipia, capacidade de jogo, integração de campos expressivos e comunicação.

5º passo: apresenta aspectos como o equilíbrio do processo de recepção-expressão, que é a capacidade do indivíduo de processar as informações musicais e convertê-las em aprendizado e capacidade de aprendizado por si mesmo.

6º passo: é a observação das capacidades manifestas como: imitar, interpretar, aprender por si mesmo, progredir, superar erros, transmitir experiências, verbalizar processos e dificuldades, compreensão global e de detalhes e capacidade de relacionar-se com os demais para a troca de conhecimento.

7º passo: é a observação de como o indivíduo compreende aspectos ligados à estrutura musical e se esse se dá com rapidez e eficácia.

8º passo: observar gostos e preferências com relação a autores, estilos, épocas, gêneros e países, além de outras observações relevantes para o pesquisador.

9º passo: se caracteriza pela observação da relação pessoal com a música, com o instrumento, com o professor (no caso com a pesquisadora) e com os companheiros (se houver).

10º passo: contém dados referentes à observação da personalidade do indivíduo, que se constitui por condições gerais (habilidade, sensibilidade e inteligência), além de capacidade de seguir, guiar e adaptar-se. Mas também, prestígio no grupo e vocação (aptidão musical).

Para que o preenchimento da ficha se concretizasse nesta pesquisa, tornou-se necessário o uso de atividades disparadoras, bem como a necessidade do auxílio de juízes das áreas de Música e Educação. Desta maneira, foram eleitas as seguintes atividades:

1 – Desenhando os Ritmos

Para a realização desta atividade, inicialmente as crianças recebem cartões contendo figuras e números, do três ao dez. Cada figura está relacionada a um numeral: triângulo/3, quadrado/4, estrela/5, casa/6, árvore/7, coroa/8, nuvem/9 e sol/10. A primeira parte da atividade consiste na memorização das figuras e contagem de cada cartão. Posteriormente, são entregues lápis, borracha e folhas sulfite simples, para que os participantes anotem seu nome. Subsequentemente, é tocada para eles a música *Nana Neném*, gravada em CD, do kit denominado “Palavra Cantada - V3” (PEREZ, TATI, 2010). A canção diz: “*nana, nana neném, nana menino, nana carneirinho 123*”. Ao ouvir a contagem numérica, os participantes devem marcar o número e fazer o desenho correspondente. A cada contagem realizada, então, eles marcam o número e fazem o respectivo desenho, até alcançar a numeração 10. Para a execução dos desenhos e a marcação dos números, os participantes devem se concentrar em relembrar as figuras e números memorizados. Vale ressaltar que não podem desenhar e marcar a numeração antecipadamente com o decorrer do canto da letra da música (estrofe) ou desenhá-los de uma só vez, independentemente da música. As figuras e números somente podem ser registrados na folha no momento em que a música para e há a contagem, 123, 1234, 12345, e assim sucessivamente. Caso os participantes negligenciem essa regra, o teste fica invalidado.

A relação estabelecida entre os números (contagem na música) e as figuras ocorre devido à estrutura geométrica associada ao ritmo musical. O três é representado pelo triângulo, por conta de seus três lados; o quadrado, devido aos seus quatro lados; a estrela, por conta de suas cinco pontas e assim por diante. Quando a contagem é realizada, não basta os participantes desenhar o triângulo: primeiramente, eles devem grafar um dos lados no momento do numeral 1, o outro lado no 2 e o último lado na contagem 3, desenhando no mesmo padrão rítmico da música ouvida. E assim se fará com todas as figuras, fazendo com que o ato de desenhá-las dure o tempo da contagem musical. Há um treino anterior com todas as figuras para que os participantes possam memorizá-las.

Todas as figuras possuem extremidades correspondentes ao numeral que as representa. No momento em que o desenho é efetuado, os participantes permitem ao observador identificar sua capacidade rítmica associada à condição motora, além da concentração e memória. Os participantes que estabelecerem tal relação desvendam o objetivo principal da brincadeira que consiste em fazer o desenho no tempo (velocidade) e duração da contagem. De maneira que o participante deve se preparar mentalmente da terceira figura até a décima, mas o aplicador não pode chamar a atenção do participante para isso.

2 – Orquestra

Essa atividade é baseada na brincadeira de domínio público “O mestre manda”. É formado um círculo, com as crianças sentadas ou de pé. Um dos participantes (observador) deixa a sala para que o grupo escolha um maestro, que realizará sequências rítmicas, as quais todos devem imitar. O observador retorna e tem três chances para adivinhar qual participante atua como maestro. Se errar, sai do jogo. Se acertar, retorna ao seu lugar e outro voluntário recomeça.

Nessa atividade, o objetivo principal consiste em analisar a qualidade da criação rítmica do participante que atua como maestro, e da imitação dos demais participantes quanto atuam como intérpretes.

3 – Baú Mágico

Nesta atividade os participantes fazem a sonoplastia das ações narradas por meio de uma história. Eles poderão utilizar sua própria voz, o corpo, e instrumentos musicais variados, que deverão estar à sua disposição em um compartimento qualquer dentro da sala.

O objetivo geral da atividade concentra-se na capacidade de criação, imaginação, interpretação, contextualização e sensibilidade dos participantes. Para tanto, essa pesquisa escolheu a história “Nunca se sabe o que pode acontecer”, abaixo transcrita, sugerida no livro de Fernandes (2011), que aborda um grupo de crianças numa expedição a um Zoológico, no intuito de se divertir e conhecer alguns animais exóticos:

Na excursão da escola, as crianças foram ao jardim zoológico. O grupo estava muito alegre, todos cantavam, brincavam, faziam toda a bagunça dentro do ônibus.

Nivaldo, o motorista, estacionando em frente à morada dos animais, apertou a buzina e todos começaram a gritar. Os alunos estavam felizes, o dia estava maravilhoso.

As crianças se dividiram em grupos e foram conhecer os animais, ninguém esperava o que estava por vir.

Um grupo de crianças saiu para ver o leão que tomava seu banho de sol sossegado, aproveitando o calor gostoso dos raios de sol da manhã. De repente, o animal que estava manso e tranquilo começou a rugir ferozmente, assustando a todos que estavam por perto.

Nesse momento aconteceu o que ninguém previa: o leão enfurecido saiu da sua jaula invadindo o espaço dos outros animais.

Foi a maior gritaria entre os bichos. O macaco gritava. A girafa corria atordoada. A cobra serpenteava balançando o seu rabo.

Enquanto isso o leão continuava a rugir e correr pelo zoológico.

As pessoas não conseguiam entender o que acontecia, era marreco pra todo o lado, pássaros fazendo o maior barulho, zebras correndo desesperadas.

O alarme do zoológico foi acionado, os guardas chegaram com os dardos tranquilizantes e conseguiram acalmar a situação.

No dia seguinte, os funcionários do zoológico foram investigar o que havia acontecido e para surpresa de todos acharam bolinhas de gude e um estilingue onde ficava o leão. Chegaram à conclusão de que algum visitante, por brincadeira ou maldade, teria atirado bolinhas de gude no leão, o que o enfureceu e fez com que saísse da jaula perturbando todos que foram passar um dia tranquilo no zoológico.

4 - Bingo Sonoro

O jogo é composto por cartelas contendo imagens de instrumentos musicais. Como parte do kit, há um CD, que contém o áudio referente a 22 instrumentos musicais. O objetivo do jogo é realizar o reconhecimento timbrístico, associando o som com a imagem (FERNANDES, 2011). A seguir, se faz um exemplo:

Figura 21 - Bingo Sonoro



Fonte: Fernandes (2011, p. 82).

Os participantes ouvem o som da gravação e, em seguida, devem procurar em sua cartela o instrumento equivalente ao som ouvido. O jogo também disponibiliza quatro tipos de cartelas diferentes, cada um com seis instrumentos, o que dificulta o processo de cópia que uma criança poderá fazer da outra, caso realize a brincadeira em grupo, como ocorreu nessa pesquisa.

5 – Brincar de Rádio

Uma cantiga de roda é reproduzida em um aparelho de áudio comum. Solicita-se aos participantes que cantem em voz alta, juntamente com o equipamento. Após alguns segundos, o som é diminuído, fazendo com que os participantes silenciem também, mas eles devem continuar a cantar mentalmente a música durante algum tempo, após o qual o aparelho é pausado e, simultâneo a essa manobra, os participantes também param. Pergunta-se, então, aos participantes em que frase pararam. Ao dizerem, volta-se a reprodução da música para conferir se há coincidência entre os participantes e o áudio.

Os objetivos dessa atividade são a memória musical e a capacidade de seguir e guiar-se, porém ela pode, além disso, auxiliar na observação sobre o funcionamento do ouvido interno de quem participa, embora não seja esse o objetivo desta pesquisa (ANNUNZIATO, 2003).

6 - Bandinha Rítmica

Com o uso da Bandinha Rítmica, duas atividades podem ser realizadas. Uma consiste na leitura rítmica, utilizando um instrumento de livre escolha do participante, e a outra, na criação e execução de uma sequência rítmica para a música Ciranda Cirandinha, cujo arranjo contém apenas voz e violão.

A Bandinha rítmica era composta pelos seguintes instrumentos: maraca, triângulo, pandeiro, surdo (caixa), sino, blak blak, bloco sonoro, ganzá, chocalho, claves, agogô, castanholas, campanella de guizo, platinela caixeta, pratos, surdo, meia – lua, coco e reco-reco.

Figura 22 - Bandinha Rítmica



Fonte: Elaborado pela autora.

A partitura para leitura rítmica utilizada, extraída do livro “Iniciação Musical: brincando, criando e aprendendo” de Feres (1989) e era basicamente composta por semínimas e colcheias. A atividade aos participantes que realizem a subdivisão da pulsação, proporcionando os valores fracionários de cada uma delas. A semínima tem o valor de um pulso, e cada uma das duas colcheias, meio tempo. Antes do início da atividade, a pesquisadora explica aos participantes as figuras rítmicas, conforme demonstrativo abaixo:

Figura 23 - Solfejo Musical: Gato e Rato



Fonte: Feres (1989).

O objetivo geral dessa atividade consiste em observar o potencial dos participantes em identificar a estrutura musical, demonstrar habilidade de leitura e execução instrumental, sensibilidade, capacidade de seguir, guiar e adaptar-se.

7 – Amarelinha Musical

Essa atividade é composta por placas de EVA coloridas (dispostas no chão, representando teclas de um piano) e por notas musicais, que substituem a letra da música em forma de solfejo, também transcritas em EVA colorido e fixadas em uma tela branca na parede. No decorrer da melodia, a nota musical Mi (entre o Fá e o Ré), na última frase da música, fica oculta para que os participantes a descubram.

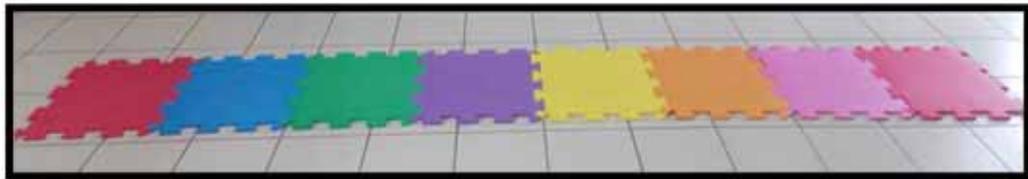
Figura 24 - Notas musicais utilizadas na atividade Amarelinha Musical



Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisadora instrui cada criança para que cante o nome das notas no lugar da letra da música, enquanto pisa, simultaneamente, na cor do tapete correspondente a essas mesmas notas, fixadas na tela. A correspondência foi a seguinte: vermelho/Dó; azul/Ré; verde/Mi; roxo/Fá; amarelo/Sol; laranja/Lá e rosa/Si (Figura 25). A música transcrita, acatando sugestão de Fernandes (2011), foi “Marcha Soldado”.

Figura 25 – Tapete



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a realização da atividade há, ao longo da melodia, a ocultação da nota Mi, no intuito de observar se algum participante, ao cantar, sente falta dessa nota. Essa percepção culmina no objetivo geral dessa atividade, que consiste em verificar a afinação da criança, vivência rítmica, coordenação motora corporal, memória, entonação intervalar, leitura, agilidade, senso melódico, entre outros.

Como a FOOCM de Gainza (1988), está voltada para a observação individual de determinadas condutas musicais que podem ser externalizadas pelos participantes no momento da aplicação, o uso de gravação se fez imprescindível. Para tanto, como referenciais metodológicos, foram utilizados Kreppner (2011) e Marconi e Lakatos (2011), aquele pela semelhança com a presente pesquisa em relação ao procedimento de filmagem e análise do

material, estes pelas reflexões referentes ao foco de observação durante o processo de análise dos vídeos.

Durante a realização das filmagens, o equipamento ocupou uma das salas localizada no CEES, fazendo-se necessário o posicionamento de duas câmeras, colocadas à frente dos participantes, sendo uma à esquerda e outra a direita da sala. Nos momentos em que a atividade exigia o posicionamento dos participantes em roda, as câmeras variavam sua posição.

Para as filmagens, contou-se com o auxílio de três colaboradoras do PAPCS, previamente treinadas.

5.3 Procedimentos

Foi solicitada autorização ao Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES) e posteriormente ao Comitê de Ética, ambos da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Marília/SP, com aprovação para o início da realização da pesquisa.

Os instrumentos de avaliação anteriormente descritos foram testados previamente pela pesquisadora, por meio de projeto piloto, no CEES, a fim de adquirir treino e preparo para a coleta oficial de dados da pesquisa. O parâmetro principal de observação foi o desempenho e a reação comportamental da criança mais jovem (5 anos) e da mais velha (12 anos) aos instrumentos utilizados.

Nessa fase, o laboratório de voz e o anfiteatro foram utilizados, a fim de também serem testados. Por meio do projeto piloto, percebeu-se a eficácia do uso do laboratório de voz, no entanto, o anfiteatro não foi aprovado, tendo em vista que as crianças se dispersavam muito por conta do tamanho do espaço, além de elementos desviantes contidos nele e o trânsito de funcionários. Desta maneira, optou-se pelo uso de uma das salas de supervisão, cujo local se apresentou silencioso e sem estímulos desviantes, além de boa iluminação e espaço relativamente amplo.

Com o aprimoramento propiciado pelo projeto para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa (GORDON, 1986a; 1986b; GAINZA, 1988), iniciou-se a busca pelos participantes. Estes foram agrupados em G1, G2, e G3, por meio da indicação de professores, que deveriam atender a certos critérios descritos adiante, bem como com o aceite e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, pelos pais e/ou responsáveis legais.

O primeiro grupo constituído foi composto por crianças do PAPCS, cujo funcionamento ocorre todas as sextas-feiras (matutino e vespertino) no CEES. O PAPCS fornece atendimento especializado a crianças avaliadas, pela equipe multidisciplinar do CEES, como precoces em alguma habilidade ou área de conhecimento acadêmico. Em função dos limites de idade estabelecidos pelos testes PMMA e IMMA, foram selecionadas 17 crianças para o G1. Ressalte-se que as características dos participantes de G1 orientaram, por pareamento de idade, gênero e ano escolar, a composição dos outros dois grupos, G2 e G3.

Como o PAPCS também fornece atendimento aos pais e/ou responsáveis, no mesmo horário que para as crianças, solicitar autorização para participação na pesquisa e agendar horários para os testes de G1 foram tarefas facilitadas.

O grupo G2 foi composto por 17 crianças advindas de escolas públicas municipais e estaduais (educação infantil, fundamental I e II) e particulares (educação infantil e fundamental I e II) que aceitaram participar da pesquisa. A abordagem das escolas foi realizada em duas frentes, pública e particular. Para aquela, foi oferecida na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Marília uma palestra sobre Educação Musical, que oportunizou o contato direto com professores, coordenadores e diretores. Contribuíram para essa abordagem um voluntário do PAPCS²⁵ e três professoras da rede municipal de Marília/SP que também frequentaram o programa, sendo duas estagiárias de um curso de especialização em Educação Especial e uma mestranda em Educação da UNESP.

Após identificar as escolas que aceitaram colaborar com a pesquisadora e onde seria possível encontrar os participantes de G2, conforme o delineamento, foi feito contato com as mesmas, e foram agendados horários para uma reunião explicativa, na qual eram expostos aos diretores, coordenadores e professores os objetivos da pesquisa e solicitado a eles sua contribuição para se ter acesso às famílias. Para esse grupo as crianças não poderiam possuir qualquer estudo musical e, tão somente, terem frequentado algum programa destinado a alunos precoces com comportamentos de superdotação. Desta maneira, a pesquisadora explicou que os interessados teriam a incumbência de indicar crianças com essas características, cujos pais e/ou responsáveis tivessem possibilidade de levá-las até o CEES para participação voluntária na pesquisa.

²⁵ De acordo com Chacon, Pedro e Koga (2014) o PAPCS configura-se em um programa de extensão universitária e um espaço para a realização de estágios. Ele foi criado, não só para atender as crianças precoces com comportamentos de superdotação, mas para formar professores do ensino básico e fundamental atuantes na rede de ensino regular. O programa também forma pesquisadores especialista na área da superdotação, além de ter em seu quadro de participantes um grupo de voluntários de variadas áreas profissionais.

Feito isso, após o retorno positivo dos professores, com a devida autorização dos diretores, forneceu-se para a pesquisadora uma lista com os nomes das crianças passíveis de participação nos testes e cujos pais aceitaram levá-las ao CEES. Em virtude de uma maior segurança para os pais e/ou responsáveis, os coordenadores e diretores sugeriram que a pesquisadora se apresentasse pessoalmente, no intuito de sanar qualquer dúvida referente à pesquisa. Para este fim, os momentos concedidos pelas escolas foram reuniões de pais e mestres, as quais renderam para a pesquisadora as assinaturas dos termos de consentimento livre esclarecido, além de telefones de contato com cada família.

Por fim, G3 foi composto por 17 crianças, estudantes de música advindos de conservatórios, projetos de música e indicações de professores autônomos da cidade de Marília – SP. Ressalte-se que a pesquisadora entrou em contato com todas as escolas e projetos de música da cidade. Mesmo contatando tais estabelecimentos de Educação Musical, não foi possível contemplar o preenchimento das vagas para o grupo G3. Dessa maneira, a pesquisadora partiu para o contato com professores autônomos, indicados por alguns profissionais das escolas de músicas procuradas. Esses profissionais foram contatados pessoalmente e, ao saberem dos objetivos da pesquisa, demonstraram elevado nível de interesse e intenção de contribuir com a pesquisadora.

No primeiro contato, as escolas e os profissionais autônomos instruíram a pesquisadora a retornar em um segundo momento, para o qual teriam melhores condições e tempo hábil para contatar os pais e/ou responsáveis de cada criança elegível de participação. Nesse segundo momento, os professores de música forneceram à pesquisadora uma lista de nomes e contatos dos responsáveis legais (devidamente autorizado e com horários indicados para ligações) e desta maneira a pesquisadora compôs o grupo G3 e em contato com cada família realizou o agendamento dos participantes. Quanto ao termo de consentimento livre e esclarecido, eles foram assinados pelos responsáveis legais ou pais no dia da realização dos testes, antes do seu início.

Sobre o agendamento dos participantes dos três grupos, em alguns casos, as ligações ocorreram em horário comercial para pais e/ou responsáveis que se encontravam em casa, e fora desse horário, para aqueles que trabalhavam fora de casa. Foram disponibilizados horários de segunda a domingo, entre os períodos diurno e vespertino, de maneira a contemplar a disponibilidade das famílias.

Em decorrência da logística de aplicação dos testes (teste individual – grupo – teste individual), associada à disponibilidade de algumas famílias em levar as crianças e esperar por elas no CEES, houve participantes que efetuaram os dois testes no mesmo dia e outros em

dias diferentes. Durante as ligações para as famílias, a pesquisadora também procurava perceber o perfil de cada criança, pois suas características eram imprescindíveis para decidir se faria o teste em um dia ou em dois. Geralmente as crianças menores eram agendadas para dois dias, pois, de acordo com o projeto piloto, percebeu-se que elas se exauriam durante a aplicação dos dois testes no mesmo dia. Esse aspecto foi motivo de extrema preocupação metodológica, pois, ao mesmo tempo em que era preciso garantir o rigor da aplicação, era preciso também se adequar à disponibilidade da família e considerar a resiliência da criança ante o tempo de execução dos testes. Caso não fossem considerados esses fatores, os mesmos poderiam interferir no desempenho dos participantes nos testes e inclusive promover desistências por parte dos participantes e seus responsáveis.

Importante relatar que, ao analisar o perfil de cada um dos participantes indicados pelas escolas para os grupos G2 e G3, a pesquisadora deparou-se com algumas crianças que não pareciam em relação ao ano escolar, mas principalmente em relação à idade, com as do G1. Durante a pré-seleção, muitas informações concedidas pelos professores não se confirmaram com a anamnese feita junto aos pais e/ou responsáveis. Como alguns participantes tinham consciência de que a pesquisadora entraria em contato com seus responsáveis, muitos aguardavam com demasiada ansiedade a ligação da pesquisadora e houve casos em que choravam com receio de a pesquisadora não estabelecer contato. Por uma questão ética, a pesquisadora realizou testes com esses participantes, porém os resultados obtidos não foram computados por ela, por não atender ao delineamento proposto. Ainda houve cuidado para que essas crianças não fossem misturadas às crianças que efetivamente seriam consideradas pela pesquisa.

Sendo assim, G2 recebeu 57 participantes compatíveis com as exigências de pareamento da pesquisa. Desses, dois foram excluídos por não retornarem à pesquisadora após o contato inicial, 10 realizaram apenas os testes PMMA ou IMMA e não cumpriram as etapas seguintes, 28 agendaram data e horário para a realização dos testes, no entanto não compareceram. Outros pais e/ou responsáveis, cujo interesse se manifestou nas reuniões de pais e mestres, dispensaram a participação da criança no ato da ligação, alegando não haver mais interesse pela pesquisa. Sendo assim, restaram exatos 17 participantes que efetuaram todos os testes no dia e hora marcados, o que possibilitou completar o grupo G2.

Por fim, G3 foi o último grupo a ser composto e de maior complexidade devido ao contingente de não aceitação e desistências. Após estabelecer contato com todas as escolas de música da cidade de Marília, além de projetos do ensino de música e professores autônomos,

a pesquisadora completou o grupo com exatos 17 participantes sem exceder o contingente previsto no delineamento.

Em função de todas essas dificuldades para compor e testar os grupos, foi possível manter os participantes de cada grupo separados, sem misturá-los ou agrupá-los durante essa fase dos testes. Também é preciso lembrar que, caso o número de participantes tivesse excedido o número necessário, a escolha deveria recorrer ao uso de uma tábua de números equiprováveis para chegar aos 17 participantes imprescindíveis a cada grupo, conforme o delineamento da pesquisa.

5.4 Coleta de dados

A seguir, a coleta de dados será descrita sendo, um subtópico para os testes PMMA e IMMA e outro para a FOOCM.

5.4.1 Instrumentos I: PMMA e IMMA

Durante as fases de aplicação anteriormente descritas, os testes PMMA e IMMA, ministrados individualmente, seguiram rigorosamente as indicações de seus respectivos manuais. Foi preciso preparar o ambiente, mesmo diante da infraestrutura presente no local, com alguns objetos como mesa, cadeira, lápis com borracha, aparelho de reprodução de áudio mono e estéreo, além das folhas de resposta T e R e CDs, pertencentes a cada uma das folhas e testes.

Todo esse material foi preparado na sala com antecedência aproximada de uma hora e meia, antes do início de todas as aplicações. Conforme os agendamentos eram feitos, havia sempre intervalos entre as aplicações, em virtude de a maioria dos participantes chegarem atrasados para os testes.

Ao chegarem ao CEES — tanto para os testes PMMA e IMMA quanto para as atividades disparadoras relacionadas à FOOCM —, participantes, pais e/ou responsáveis e pesquisadora realizavam as apresentações iniciais de praxe. Aos participantes e seus responsáveis eram fornecidas orientações e informações como a de que o acompanhante não poderia se afastar do local enquanto o teste fosse realizado com o menor. Também era explicitado para a criança que ela ficaria o teste todo a sós com a pesquisadora, dispensando a presença de seus pais ou responsáveis na sala, sendo que, às vezes, estaria agrupada a outros participantes, no caso das atividades disparadoras.

Essa abordagem era cuidadosamente feita com as crianças menores que, em alguns casos, apresentavam-se inibidas e até receosas por não conhecerem muito bem a pesquisadora e o local. No entanto, após algum tempo de conversa entre a pesquisadora e o participante, eles demonstravam confiança, não se importando mais com a ausência dos pais e/ou responsáveis. Vale lembrar que nenhum dos participantes pediu por seu responsável ou chorou durante a aplicação dos testes.

O participante era levado para a sala acústica para iniciar a aplicação do instrumento de Gordon (1986a;1986b). Ao adentrar no espaço da audiometria, a pesquisadora explicava detalhes sobre a sala e respondia a todas as perguntas decorrentes da curiosidade frente ao ambiente. Houve casos nos quais o teste demorou a iniciar, por conta do interesse demasiado do participante pelo CEES como um todo, pelas espumas que revestiam as paredes da cabine de aplicação, pelos fones, pelo vidro de isolamento; enfim, por tudo que lhes pareceu diferente, como se pode visualizar na Figura 26.

Figura 26 – Sala acústica



Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalte-se que essa curiosidade foi constante e comum aos integrantes dos grupos G2 e G3. Também houve alguns casos em G1, porém esse grupo estava mais adaptado ao CEES, em virtude da presença no local todas as sextas-feiras.

Em um segundo momento, depois de saciada a curiosidade, o participante era acomodado na sala. Assim, lhe era entregue lápis com borracha e as folhas de resposta, de acordo com sua faixa etária e ano escolar, para que, primeiramente, pudesse anotar seu nome completo, idade e o ano escolar. Em seguida, a pesquisadora recolhia a folha R, deixando somente a folha T.

Desta maneira, iniciavam-se todas as etapas de explicação e treinamentos propostos rigorosamente pelo instrumento de Edwin E. Gordon, por meio do manual de cada um dos testes (PMMA e IMMA). Para garantir que o participante havia entendido a proposta do teste, a pesquisadora solicitava que ele repetisse a explicação de cada uma das etapas de como realizar o teste (PMMA ou IMMA). Feito isso, conforme a explicação dada pelo participante referente à execução do teste, a pesquisadora iniciava ou retornava à fase de explicação novamente. Para não constranger ou deixar a criança nervosa ou confusa, essa manobra era realizada sutilmente. Houve casos, comuns aos três grupos, nos quais os participantes disseram à pesquisadora que haviam entendido muito bem e dispensavam a repetição, tanto por parte deles, quanto da pesquisadora, sendo que alguns chegavam a insistir incisivamente para que não houvesse repetição.

Uma das preocupações durante a explicação e treinamento dos participantes era detalhar muito bem os aspectos musicais, expondo, no entanto, somente o necessário, principalmente no que consistia a definição de tons e ritmo. Ressalta-se que G1 e G2 nunca haviam estudado música, exceto G3, que era o grupo dos músicos.

A pesquisadora apoiou-se nos exemplos disponíveis no CD (faixas treino), que possibilitavam explicar exatamente aquilo que o participante ouviria e entre que elementos ele iria escolher. Também, com relação à marcação circular envolvendo as faces (feliz e triste), houve participantes que não conseguiram realizar a marcação circularmente durante a fase treino; dessa maneira, lhes foi concedido o direito de realizar outro tipo de anotação mais confortável.

Alguns participantes apresentavam grande ímpeto e ansiedade para realizar o preenchimento da folha de resposta. À vista disso, a pesquisadora teve que conter as impulsividades de determinados participantes, de acordo com as indicações do manual do teste, para que não preenchessem a folha de resposta antes do tempo determinado. Já aquele participante cujo comportamento era mais calmo, não se fez necessário a contenção para que esperasse os cinco segundos estabelecidos pelo instrumento entre uma sequência e outra. Embora alguns participantes tenham agido impulsivamente, todos conseguiram realizar o teste com bastante independência e sem comprometê-lo.

Ao longo da aplicação dos testes, seis participantes do grupo G1 apresentaram cansaço; o restante não necessitou de incentivo motivacional para chegar até o final. Em G2 foram sete casos e, em G3, nove participantes se mostraram um pouco exaustos. Os demais participantes apreciaram os testes e conseguiram ir até o final sem manifestar cansaço. Tais

comportamentos se explicitavam quando os participantes viravam a folha, precisamente da frente para o verso e outros sentiam o cansaço ao passarem da folha T para a R.

Cinco participantes, considerando G1, G2 e G3, mencionaram que os testes PMMA e IMMA eram extremamente lógicos e inteligentes. Além disso, disseram para a pesquisadora que, para realizar os testes com sucesso, era preciso concentração e foco, o que, segundo eles, tratava-se de um grande desafio para qualquer participante.

5.4.2 Instrumento II: FOOCM

Para a realização desse teste, a sala sempre era preparada com antecedência de uma hora e meia. Geralmente o teste era realizado entre as aplicações dos testes de Gordon (1986a; 1986b). Assim, o participante que havia chegado antes se juntava à criança que continuaria após o término do teste de Gainza (1988), além de outras que vinham apenas para a realização deste, pois foi uma manobra necessária para não perder muitos participantes.

Ao adentrarem a sala do teste, a pesquisadora pedia para que os participantes se sentassem nas cadeiras dispostas em semicírculo, e então ela realizava uma apresentação entre todos. Após esse momento, era realizada a atividade de socialização selecionada para descontrair os participantes. Em seguida, era dada a explicação do teste fornecendo informações gerais referentes a tudo que iria acontecer, o tempo de duração de cada atividade e a duração geral de todas as atividades juntas, além do material a ser utilizado que compreendia: jogos, instrumentos musicais e outros. Geralmente quando os instrumentos musicais eram apresentados, os participantes ficavam eufóricos querendo tocá-los, explorá-los e todos pediam para que a pesquisadora dissesse o nome referente a cada instrumento e qual a utilidade deles na música. Além de G1 e G2 mencionarem que tinham visto tais instrumentos, pela televisão, em algum show, em desenhos e outros. G3 sempre dizia que tinha conhecimento de tais instrumentos por meio de seus professores ou escola de música.

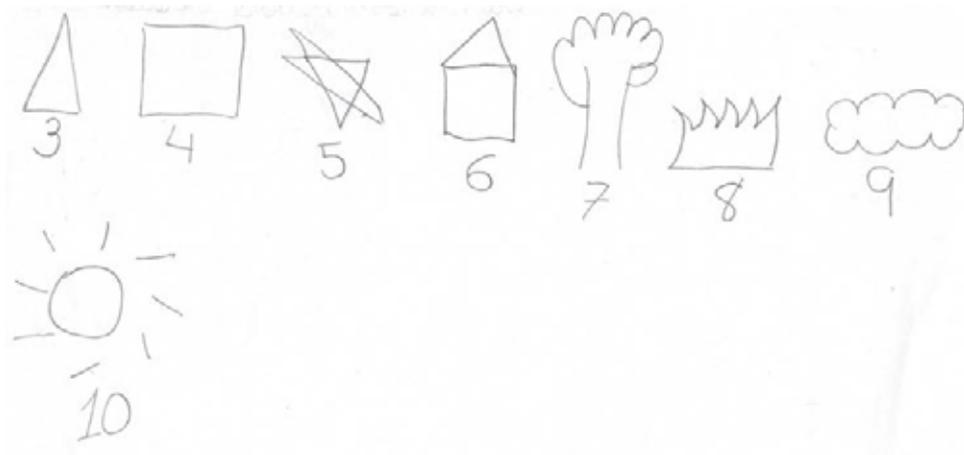
Ao perceber que os participantes já estavam tranquilos e familiarizados com o ambiente e com a pesquisadora, e que haviam esquecido as câmeras de filmagem presentes no local, o teste era iniciado. Solicitava-se que os participantes se acomodassem mais ordenadamente nas cadeiras com apoio para escrever. Então, eles recebiam folhas de sulfite e lápis, dispensando borracha. A brincadeira intitulada “*Desenhando os ritmos*” (PEREZ, TATTI, 2010) era iniciada por meio da explicação inicial, descrita anteriormente.

Inicialmente, solicitava-se aos participantes que assinassem seus respectivos nomes e que permanecessem em silêncio, em virtude da memorização de cartões; para isso, eles

deveriam conservar-se calmos, e lhes foi indicado como regra principal que essa atividade não poderia ser interrompida, uma vez iniciada. Ressalta-se que a disposição geral dos participantes na sala estabelecia certa distância entre eles, assim era possível identificar aqueles que copiavam do colega ao lado e aqueles que conseguiam focar e se concentrar. Por fim, durante toda a atividade, a pesquisadora observou e cuidou para que nenhum participante realizasse os desenhos antes do momento previsto pelas regras.

Em seguida os participantes realizavam a memorização dos cartões, sendo o tempo estimado para memorização de, no máximo, cinco minutos. As crianças mais ansiosas de todos os três grupos se agitavam pelo fato de ter que memorizar, inclusive uma delas, pertencente a G1, verbalizou “*Calma aí, professora! Tô memorizando...*”, no momento em que os cinco minutos haviam se esgotado. Diante disso, a pesquisadora dizia para que respirassem fundo e que confiassem em sua memória, buscando se lembrar ao máximo das figuras e números. A seguir, um exemplo dessa atividade realizada por um dos participantes.

Figura 27 - Desenhando os Ritmos (PEREZ, TATTI, 2010)



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao término da atividade *Desenhando os Ritmos*, todas as crianças entregaram seus lápis e papéis para a pesquisadora. Em seguida permaneceram sentados e aguardaram a instrução da atividade seguinte.

Ao prosseguir no teste de Gainza (1988), a atividade aplicada como segundo passo foi a brincadeira *Orquestra* (domínio popular). Nesse momento, a pesquisadora realizou, inicialmente, a explicação contida nas regras do jogo e posteriormente fez-se a escolha do participante que deixaria a sala. Realizou-se uma escolha aleatoriamente do participante

procurando considerar aquele que gostaria de iniciar a brincadeira. Em seguida, os participantes foram convidados a se sentarem em roda e no chão e o participante escolhido deixou a sala para que o grupo pudesse escolher o maestro. Após definição de quem seria o maestro, o escolhido demonstrava, em voz baixa e mediante gestos, o que os demais deveriam imitar e seguir ao longo da brincadeira. Esse procedimento foi realizado para que o participante que deixou a sala não ouvisse o ritmo ou o som da sequência estabelecida pelo maestro.

A atividade foi realizada várias vezes até que todos da roda participassem ou como maestro ou saindo da sala. Para mudar a sequência, às vezes, a pesquisadora solicitava que o maestro fosse duas vezes a mesma pessoa; assim, aqueles participantes que tentavam memorizar quem já havia participado, não acertariam tão facilmente a identidade do maestro.

Ao término de todas as rodadas previstas, a pesquisadora declarava o final da atividade e solicitava que os participantes retornassem aos assentos, para que ela pudesse passar as próximas instruções.

Na sequência, a terceira atividade realizada foi o *Baú Sonoro* (FERNANDES, 2011), que consistia na sonorização da história “*Nunca se sabe o que pode acontecer*”. Uma explicação foi realizada inicialmente referente ao que vinha a ser sonorização ou sonoplastia e isso se fez necessário para assegurar que todos os participantes não tivessem dúvidas quanto a isso. Também foi dito aos participantes os objetivos da brincadeira, além de regras conforme o previsto pelas instruções da atividade. Logo em seguida, a pesquisadora dispôs uma sacola (no formato de um baú ou caixa retangular) contendo instrumentos da Bandinha Rítmica no centro da sala, o que causou certa euforia, porque os participantes sabiam que se tratava de instrumentos musicais, em virtude da apresentação inicial.

Após apresentar os instrumentos e explicar a atividade, a pesquisadora oferecia um espaço para possíveis dúvidas, um momento no qual ela respondeu a diversas perguntas relacionadas aos instrumentos como: qual é o nome desse instrumento? Para que ele serve? Como faço para tocar este instrumento durante a sonorização? Também nesse momento, a pesquisadora convidava os participantes a experimentar cada um dos instrumentos disponibilizados para que pudessem sanar a curiosidade e, sobretudo, se acalmarem diante da euforia que os instrumentos causavam. Durante a experimentação, alguns participantes explicitaram conhecimento frente aos instrumentos, tanto que uma participante verbalizou “*Ah! Tia... Tia, eu uso na minha aula de música da escola! Eu toco isso ai! Isso ai é pra batucar (ela apontava para o instrumento claves)*”.

Após essa etapa, os instrumentos eram dispostos no chão, para tornar mais fácil o manuseio, e os participantes eram convidados a se sentar ao entorno deles. Então, a pesquisadora solicitava silêncio para iniciar a narrativa da história.

Pode-se observar que havia participantes mais tímidos e outros mais extrovertidos, no entanto cada participante, conforme o desdobramento da história, pouco a pouco realizava a sonorização à sua maneira. Vale ressaltar que foi dito aos participantes que a sonorização deveria ser feita conforme a criatividade, possibilidade e vontade de cada um. Foi destacado a eles que copiar o colega não seria uma boa decisão; por esta razão, salientou-se que eles seguissem suas próprias ideias sem medo de errar, pois nessa atividade não existia certo ou errado, o importante era ouvir a história tentando retratar ao máximo possível o fato por meio da sonoplastia ou sonorização.

Ao término da atividade, a pesquisadora solicitava que os participantes retornassem aos seus assentos, porém muitos deles pediam para a pesquisadora repetir a história ou contar outra, porque eles haviam gostado muito daquela brincadeira e não queriam que ela terminasse de jeito nenhum. Houve casos de participantes que não conseguiam guardar o instrumento, tamanho o apreço devotado a ele. Houve, ainda, dois casos no grupo G2, em que os participantes perguntavam para a pesquisadora porque tal brincadeira não existia na escola. No entanto, um terceiro participante completou que existia, sim, tal brincadeira na escola, porém não com todos aqueles instrumentos disponíveis e da maneira como foi feita a atividade.

Após os participantes se acalmarem, a pesquisadora realizava uma pequena pausa para saber se alguém gostaria de ir ao banheiro ou beber água. Essa manobra foi realizada todas as vezes que o teste foi aplicado, por conta do tempo de duração.

Ao seguir para a fase seguinte, a atividade foi o *Bingo Sonoro* (FERNANDES, 2011). Essa atividade consistiu em ouvir sons aleatórios de instrumentos musicais contidos no CD e, posteriormente, relacionar esse som a algum dos instrumentos desenhados na cartela.

Antes de declarar o início dessa brincadeira, a pesquisadora explicou detalhadamente cada passo e regra, conforme o protocolo da atividade, já descrito. Em seguida, a pesquisadora checkou a compreensão por meio de algumas perguntas para garantir que todos os participantes haviam entendido como realizá-lo. Também, esclareceu algumas dúvidas de alguns participantes com relação à cartela do *Bingo Sonoro*. Então, após sanadas as dúvidas, foram entregues lápis com borracha e as cartelas. Cada participante estava sentado, lado a lado, em cadeiras com apoio para escrever e de frente para a pesquisadora e para as câmeras.

Antes de apresentar o som do instrumento, a pesquisadora anunciava o número da faixa. Logo em seguida o som era executado, e aqueles participantes que encontrassem o instrumento correspondente ao som, em sua cartela, deveriam fazer um X e anotar o número da faixa. Quando algum participante dizia “*terminei*”, a pesquisadora pausava o áudio e conferia a cartela. Caso ele tivesse errado ou se confundido, a atividade prosseguia até que alguém acertasse todos os instrumentos. No entanto, caso ninguém preenchesse a cartela por completo, por não conseguir identificar os instrumentos, as faixas do CD eram executadas até o final. A Figura 28 é um exemplo dessa atividade.

Figura 28 - Bingo Sonoro (FERNANDEZ, 2011)



Fonte: Elaborado pela autora.

Após o fim da atividade, a pesquisadora recolheu os lápis e as cartelas de cada participante. Nesse momento, alguns participantes justificavam os erros e equívocos, dizendo que alguns instrumentos eram muito similares, a ponto de eles não conseguirem distinguir um do outro (por exemplo, os instrumentos de sopro), outros alegavam reconhecer o instrumento pelo som, que lhes parecia familiar, no entanto, não conseguiam identificá-lo na cartela, em virtude da memória.

Na continuidade do teste, a atividade seguinte realizada denominava-se *Brincar de Rádio* (ANNUNZIATO, 2003). Os participantes permaneciam sentados de frente para a pesquisadora. A brincadeira era descrita e explicada, de acordo com o protocolo anteriormente descrito. Em seguida, a pesquisadora certificava-se do nível de entendimento dos participantes, solicitando uma reexplicação da atividade.

Por se tratar de uma atividade puramente auditiva, o material utilizado concentrou-se apenas em um aparelho de áudio mono e estéreo. Era solicitado que os participantes

iniciassem a atividade cantando junto com o CD e em voz alta. Assim que a música fosse diminuída, eles também cessariam o canto em voz alta, mas deveriam continuar, sem interrupção, cantando internamente a música. Ao ouvirem a pesquisadora dizer “*pausa*”, todos paravam e mentalmente guardavam a frase na qual pararam, para poder dizê-la à pesquisadora.

Durante a realização da atividade, solicitava-se a resposta de um a um dos participantes, sendo essa sequência aleatória e definida pela pesquisadora. O objetivo era não constranger os participantes e variar os lados, em virtude de alguns participantes copiarem a resposta do colega anterior no momento de falar a resposta. Com essa variação do participante que falaria primeiro a cada rodada, a pesquisadora conseguiu que todos os participantes fossem, ao menos uma vez, o primeiro a dar a resposta. Dessa maneira, foi possível quebrar a insegurança de alguns participantes que copiavam o colega com medo de fornecerem a resposta julgada, por eles, errada. Com o término das rodadas, os participantes permaneceram sentados aguardando a próxima atividade.

A penúltima atividade denominava-se *Bandinha Rítmica* e possuía duas fases, sendo uma de criação e outra de leitura e execução. Por meio da música *Ciranda Cirandinha* (composta por voz e violão), foi solicitado aos participantes que realizassem o acompanhamento para a música, utilizando um dos instrumentos da *Bandinha Rítmica*, sendo a seleção de livre escolha. A segunda fase consistiu em realizar a execução da leitura da partitura *Gato e Rato*, com a possibilidade de trocar o instrumento ou continuar com o mesmo, escolhido anteriormente. Vale ressaltar que essas duas fases foram devidamente explicadas aos participantes, conforme o que foi mencionado anteriormente no capítulo de descrição dos instrumentos.

Primeiramente, os participantes escolheram os instrumentos que estavam dispostos no centro da sala. A pesquisadora solicitou que um a um se aproximasse dos instrumentos para realizar a escolha. Cada um sentou-se no chão ao redor dos instrumentos, o que causou certa euforia entre eles. Houve participantes de G1 e G2 que gostaram do mesmo instrumento, no entanto a pesquisadora não precisou interferir, porque resolveram a questão entre eles mesmos, pois como eram duas fases de brincadeiras, decidiram que um permaneceria com o instrumento na primeira fase e o outro na segunda. Feita a escolha, cada um retornava ao seu assento para iniciar a atividade, mas também em virtude de o foco das câmeras os enquadrar melhor nas cadeiras que no chão. Além disso, as cadeiras possuíam lugar para apoiar os instrumentos mais pesados da bandinha, o que dava aos participantes mais conforto. Havia

ainda, participantes com dificuldades para se sentar no chão por muito tempo, como era o caso de uma menina de G1 com problemas nas pernas.

Por fim, após a escolha dos instrumentos, dava-se um tempo de aproximadamente dois ou três minutos para que eles os experimentassem, a fim de sanarem a curiosidade e até se certificarem de que o instrumento escolhido era mesmo o desejado. Ressalte-se que nessa atividade uma participante do GI não quis participar da leitura da partitura *Gato e Rato*. Ela se mostrou irredutível; diante disso, a pesquisadora respeitou a opinião dela e passou adiante, sem constrangê-la ou pressioná-la.

Durante a aplicação do teste, a pesquisadora pedia extremo silêncio, para que cada um deles executasse leitura e execução rítmica da música. A pesquisadora posicionava a partitura da música bem de frente dos participantes, em uma posição que ficava um pouco abaixo dos seus olhos, levemente inclinada. Quando o instrumento musical era alto, como no caso do tambor, a partitura era posicionada um pouco para o lado. Durante o posicionamento da partitura, a pesquisadora sempre perguntava aos participantes se estavam conseguindo ver bem a partitura, e também se o assento da cadeira e a posição do instrumento estavam confortáveis.

Após percorrer todos os participantes, a pesquisadora anunciava a segunda fase: improvisação e criação do acompanhamento para a música *Ciranda Cirandinha*. Dessa maneira, ela checava se todos os participantes estavam prontos para começar a atividade. Assim, após confirmação de todos, a música era iniciada. Ao término da atividade, os participantes devolviam os instrumentos, colocando-os de volta no canto da sala e retornavam, logo em seguida, para os seus lugares.

Por fim, a última brincadeira realizada foi *Amarelinha Musical* (FERNANDES, 2011), cuja explicação se deu por meio do protocolo anteriormente descrito. Após certificar que todos os participantes entenderam a atividade, a pesquisadora os organizou aleatoriamente, solicitando àqueles que iriam aguardar sua vez, que ficassem sentados nas cadeiras em semicírculo. A atividade estava disposta à frente dos participantes, o tapete colorido encontrava-se no chão e as notas musicais coloridas fixadas no quadro de projeção na parede. A pesquisadora solfejava uma vez a música e, em seguida, perguntava a todos, de maneira geral, se alguém poderia dizer qual era a música. Nesse momento, somente 4 participantes de um universo de 51 (G1, G2 e G3 juntos) acertaram que a música, disposta no quadro e solfejada pela pesquisadora, tratava-se do *Marcha-Soldado*.

Posteriormente, solicitava-se aleatoriamente o primeiro participante, e este se posicionava sobre o tapete e iniciava o deslocamento sobre ele, ao ouvir o solfejo da

pesquisadora. Após algumas rodas, a brincadeira seguia para outra parte na qual o participante era incumbido de solfejar e pisar simultaneamente no tapete colorido. Cada um realizava essa fase à sua maneira (velocidade e afinação de livre escolha). Dessa forma, essa liberdade permitiu que nenhum deles ficasse envergonhado de cantar ou pisar na cor do tapete coordenadamente e foi possível perceber que os participantes preferiram e se sentiram mais confiantes quando eles mesmos realizaram o solfejo e pisaram simultaneamente no tapete.

Ao término de todas as atividades, a pesquisadora agradecia a todos e anunciava o fim do teste. Muitos deles pediam para rever os instrumentos mais uma vez, outros conversavam com a pesquisadora sobre grupos musicais famosos e outros assuntos coligados à área da música. Por fim, a pesquisadora reunia todos os participantes e se dirigia para a recepção onde estavam os pais e/ou responsáveis. Estando lá, a pesquisadora agradecia a eles pela disponibilidade e empenho de terem ido ao CEES e por aguardarem o tempo de aplicação do teste. É preciso lembrar que muitos responsáveis e familiares vieram cerca de duas vezes ao CEES, tendo que aguardar em torno de uma hora e meia até duas horas e meia, aproximadamente, para a realização dos testes.

Em vários casos, houve participantes que perguntaram se o que foi feito fazia parte de algum curso; caso fosse, eles gostariam muito de continuar, mas a pesquisadora esclarecia que se tratava de uma pesquisa e que infelizmente tais brincadeiras e/ou atividades não iriam se repetir, pelo menos não nesse estudo científico.

O momento da despedida foi algo de extrema dificuldade, porque muitos participantes, principalmente os menores, não queriam ir embora. Alguns se emocionavam durante essa fase. No final, os participantes acabavam entendendo e se despediam afetuosamente da pesquisadora, dizendo para ela que, se houvesse uma próxima vez, eles gostariam de participar novamente.

Ressalte-se, ainda, que uma menina de G2, antes de ir embora, perguntou para a pesquisadora por que ela havia sido escolhida. Segundo a menina, em sua escola havia outros estudantes mais capazes que ela. Então, a pesquisadora respondeu que ela fora escolhida pela diretora em conjunto com a professora. A menina, por sua vez, se mostrou muito surpresa e foi embora logo em seguida.

De um modo geral, todos os participantes demonstraram muito gosto em participar da pesquisa e todos foram de fácil sociabilização, mesmo os mais tímidos. Foram poucas horas de dias de aplicação com cada um, no entanto, tempo suficiente para se estabelecer certo entrosamento tanto entre eles, quanto com a pesquisadora.

No geral, os testes de Edwin E. Gordon mobilizaram a pesquisadora em 51 aplicações individuais, e a testagem envolvendo as atividades disparadoras para o preenchimento da Ficha de Violeta H. de Gainza mobilizaram dois encontros para o grupo G1, três para G2 e quatro para G3. Toda a coleta durou cerca de três meses, em virtude da dificuldade de reunir todos os participantes, principalmente do grupo G3.

5.5 Análise dos dados

A seguir será apresentada a análise dos testes PMMA, IMMA e da ficha FOOCM, sendo um subtópico para os testes de Gordon (1986a; 1986b) e outro para a ficha de Gainza (1988).

5.5.1 Instrumentos I: PMMA e IMMA

Com o término da coleta de dados, os testes PMMA e IMMA foram ordenados e separados para facilitar o uso das máscaras de correção. Essa separação formou dois grupos: tom e ritmo. Após os resultados dos estudantes em relação ao tom e ao ritmo, os mesmos foram somados gerando um único valor – o escore bruto. Dessa maneira, os resultados foram convertidos de escore bruto para rank percentil, conforme parâmetros dos testes PMMA e IMMA, e, posteriormente, em percentuais de acerto.

Conforme parâmetro estabelecido pelo teste PMMA e IMMA, será considerado inferior o estudante que apresentar escore abaixo de 20; na mediana entre 20 e 79; e superior ou precoce com comportamento de superdotação acima de 80. O percentil gerado a partir do resultado de escore bruto permitiu estabelecer relação prévia entre o esperado e o encontrado na amostra.

Quanto ao percentual de acerto, permitiu-se observar a média dos grupos e assim, não somente compará-los, mas também observar os estudantes que se apresentam acima da média do grupo ao qual pertencem. O grupo G1 alcançou a média 72,86; o grupo G2 a média 70,95; e o grupo G3 a média 73,67.

Após análise preliminar dos dados, iniciou-se outra etapa de análise, a qual se fez necessária para comparar os grupos G1, G2 e G3, em relação aos testes PMMA e IMMA. Para realizar esta comparação entre grupos diferentes, utilizou-se o teste *Kruskal-Wallis*. Posteriormente, foram comparados os dados intragrupo, utilizando o teste *Wilcoxon*, em virtude das variáveis entre tom e ritmo presentes simultaneamente em cada um dos grupos.

5.5.2 Instrumento II: FOOCM

Após finalizar a coleta de dados referentes à FOOCM, todas as filmagens das atividades disparadoras foram assistidas repetidas vezes e analisadas, a fim de realizar o preenchimento com base em Kreppner (2011) e Marcuschi (1986). Também se realizou a tabulação dos dados referentes ao item história individual, presente em cada uma das fichas, a qual trazia informações referentes ao universo musical familiar de cada participante.

A partir dos conteúdos encontrados, a pesquisadora iniciou a transcrição e o preenchimento da ficha FOOCM, exemplificada no APÊNDECE A, sendo cada um dos tópicos preenchidos, exemplificados por trechos da transcrição mediante episódios. Esse procedimento foi realizado com todos os 51 participantes da pesquisa. Dessa maneira, diante das 51 fichas preenchidas, foi feita a análise do desempenho dos participantes, estabelecendo relação com o que foi encontrado com as expectativas estabelecidas pelo RCNEI e pelo PCN, no que abrange da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Ciclo II.

Depois de realizada essa análise, os participantes que se encontraram acima das expectativas estabelecidas pelo RCNEI e pelo PCN foram novamente avaliados por meio de estudo de caso, com base na teoria dos três anéis de Renzulli e Reis (1985) e Renzulli (2003) com o intuito de identificar a presença ou não dos três anéis.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os resultados dos testes PMMA, IMMA e da FOOCM, sendo um subtópico para os testes de Gordon (1986a; 1986b) e outro para a ficha de Gainza (1988).

6.1 Instrumentos I: PMMA e IMMA

Frente a análise dos dados preliminares, ao observar o Quadro 2, foram identificadas duas estudantes (F7 de G1; F5 de G3) que apresentaram desempenho acima de 80. Há que se observar as diferenças entre as realidades norte americana e brasileira, uma vez que naquela todas as escolas oferecem Educação Musical em sua grade curricular, da Educação Infantil ao Ensino Médio, ao passo que nesta ainda encontra-se em fase de implantação, de maneira que a linha de base avaliativa de ambos os testes é suficientemente alta para a realidade brasileira. Isso reforça quão precoce é o comportamento de superdotação musical da estudante F7, do

G1. A estudante F5, do G3, embora seja estudante regular de música, também se destacou quanto ao desempenho.

Ademais, frente aos resultados do percentual de acertos, foi possível observar os estudantes que se apresentaram acima da média quando considerado o desempenho geral no grupo ao qual pertencia. Diante disso, no grupo G1(72,86) encontrou-se 10 participantes, em G2 (70,95) e em G3 (73,67) encontrou-se 11 participantes em cada um.

Quadro 2 – Resultados preliminares dos testes PMMA e IMMA de G1, G2 e G3

GÊNERO	IDADE	ANO ESCOLAR	TESTES	ESCORE BRUTO			PERCENTIL			% DE ACERTOS EM RELAÇÃO AO GRUPO		
				G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3
M1	5	EI	PMMA	49	39	27	59	29	3	61,25	48,75	33,75
F2	5	EI	PMMA	42	40	50	38	32	62	52,5	50	62,5
M3	6	1°	PMMA	36	40	41	7	13	15	45	50	51,25
M4	7	2°	PMMA	50	63	56	22	62	36	62,5	78,75	70
F5	7	2°	PMMA	59	61	69	46	54	85	73,75	76,25	86,25
M6	9	4°	PMMA	55	51	61	19	12	37	68,75	63,75	76,25
F7	9	4°	PMMA	77	69	57	96	66	25	96,25	86,25	71,25
F8	9	4°	PMMA	62	40	61	40	1	37	77,5	50	76,25
M9	9	4°	PMMA	64	61	47	46	37	8	80	76,25	58,75
F10	10	5°	IMMA	59	60	60	1	2	2	73,75	75	75
M11	10	5°	IMMA	71	68	70	60	30	50	88,75	85	87,5
M12	10	5°	IMMA	65	50	64	15	0	10	81,25	62,5	80
M13	10	5°	IMMA	65	66	70	15	20	50	81,25	82,5	87,5
F14	12	7°	IMMA	73	72	70	75	70	50	91,25	90	87,5
M15	12	7°	IMMA	48	64	69	0	10	40	60	80	86,25
M16	12	7°	IMMA	68	60	63	30	2	5	85	75	78,75
F17	12	7°	IMMA	48	61	67	0	3	25	60	76,25	83,75

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: M: masculino; F: Feminino; EI: Educação Infantil; Escore bruto: número de certos no teste; Rank percentil: alcance atribuído pelos testes PMMA e IMMA; Percentual de acertos em relação ao grupo: média de acertos de cada estudante no seu respectivo grupo.

Por meio do teste *Kruskal-Wallis* foi possível comparar G1, G2 e G3 nos resultados dos testes PMMA e IMMA, no que concerne discernir adequadamente tons e ritmos. O resultado encontrado foi $p=0,7706$, o que é estatisticamente não significante.

Embora os resultados se apresentem estatisticamente não significantes, é preciso destacar, com base nos escritos de Vygotsky (2001) sobre a percepção, que os grupos foram capazes de articular a percepção do todo (melodias ou frases musicais a serem discernidas) com as partes (discernimento das notas e direção dos intervalos), além de demonstrarem a capacidade de fusão das experiências sonoro-musicais anteriores com os estímulos atuais propostos por cada teste.

Caso não tivessem demonstrado tais habilidades, conforme a teoria de Vygotsky (2001), os três grupos, principalmente G1 e G2, teriam apresentado valores diferentes e discrepantes entre si. Isso porque os testes exigiam dos participantes uma capacidade de discernir os tons e ritmos considerando como aspectos base a frase musical completa (o todo) com enfoque na direção dos intervalos e alteração de notas (as partes).

[...] a criança vê com toda a sua experiência anterior e, ao fazê-lo alterna em certa medida os objetos percebidos. Surge um tipo específico de percepção – o mundo indiferenciado das percepções puramente fisiológicas é substituído pelo mundo das “imagens visuais”, percebido pela criança com um brilho incomum. Nessas imagens, as impressões externas misturam-se com as imagens preservadas a partir da experiência anterior e são por estas corrigidas. Naturalmente, é exatamente esse fenômeno que ajuda a criança passar para o próximo estágio da percepção para desenvolver um quadro estável, “invariável” de percepções externas do mundo, em lugar de sensações instáveis, suscetíveis a todo tipo de influências incidentais. [...] O que a criança antes percebera como um grande número de fragmentos acidentais, isolados e flutuantes (temos impressão semelhante quando examinamos um mapa desconhecido, quando caminhamos por uma rua de uma cidade estranha ou quando estudamos uma lição desconhecida) começa agora a ser percebido como uma série de quadros completos. Pelo fato de as “imagens visuais” permanecerem na mente da criança, a experiência anterior funde-se com os estímulos atuais e o mundo adquire um caráter integral (VYGOTSKY, 1996, p. 159).

Vygotsky (1996) não se ateu ao estudo da percepção musical, porém o mecanismo do desenvolvimento da percepção teorizados por ele, pode ser relacionado ao desenvolvimento da percepção musical, conforme afirma Kirnarskaya (2004). De acordo com a autora, quando um indivíduo aprende a classificação formal de um objeto e entende a essência da atividade mental da análise, este está iniciando a prática do pensamento abstrato, imprescindível para que se possa exercer diferentes atividades, dentre elas, a prática do discernimento tonal e rítmico.

Na Tabela 1 é possível observar, por intermédio da distribuição de medidas, uma diferença na variação máxima, na mediana e na dispersão de G1, quando comparado a G2 e a G3, inferindo que G1, nas distribuições de medidas, apresentou diferença na acuidade para

discernir tons e ritmos. Quando submetidos os resultados do teste PMMA entre G1, G2 e G3, ao teste *Kruskal-Wallis*, se obteve $p=0,8751$, diferença considerada estatisticamente não significativa.

Tabela 1 – Desempenho Tonal e Rítmico dos Grupos no Teste PMMA

GRUPOS	VARIAÇÃO (Min - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)
G1	36 – 77	55	49 – 62
G2	39 – 69	53	40 – 61
G3	27 – 69	56	47 – 61
TOTAL N = 27	27 – 77	54,66	45,33 - 61,33

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a diferença não seja estatisticamente significativa, de acordo com Kirnarskaya (2004) e, ao interpretar os dados da Tabela 1, percebeu-se que os participantes de G1, quando comparados a G3, apresentaram nuances que indicam a presença do ouvido analítico, manifesto por consequência do discernimento tonal e rítmico proposto nos testes PMMA.

Conforme Kirnarskaya (2004), o ouvido analítico caracteriza-se por uma estrutura denominada textura musical que permite discernir os tons e ritmos, delineando-os, examinando-os e redefinindo-os, independentemente do estilo ou gênero. O ouvido analítico, segundo a autora, deriva-se, ainda, do ouvido expressivo, do senso tonal que é a capacidade de refletir sobre as alturas estabelecendo relação entre elas; do ouvido relativo, cuja capacidade é de discernir e reorganizar os tons e ritmos a partir de comparação e por meio do auxílio da memória musical; do senso de tonalidade que se caracteriza pela capacidade de percepção do todo identificando que musicalmente há uma hierarquia de aspectos interligados, nos quais o tom e o ritmo seriam imprescindíveis para se estabelecer um senso lógico e organizado e, por fim, a memória musical, cuja característica configura-se na capacidade do indivíduo de manifestar o ouvido interno, resulta da relação com o ambiente sonoro-musical, permitindo a ele imaginar e relacionar o que se ouviu a fim de reproduzi-lo (KIRNARSKAYA, 2004).

O ouvido analítico deriva do ouvido expressivo, detalhando e refinando a imagem tirada, mais cedo, do movimento do tom musical. O ouvido analítico é o nascimento do senso de timbre e direção do movimento, do senso musical “de subidas e descidas” conectados com o senso de registro; ele organiza o tom dos sons em separado e avalia a distância entre eles –

assim forma-se o senso musical de tom e o senso intervalar. O ouvido analítico forma um sistema modal construído sobre uma relação tonal estável da articulação da subserviência e hierarquia. O senso modal desperta a experiência emocional da função de cada som no contexto do modo e do efeito da “pré-audição” transformando a percepção musical em um processo de diálogo. O ouvido analítico é o centro operacional do talento, e é o responsável pelo aprendizado da linguagem musical; ainda que o funcionamento do desenvolvimento do talento musical seja modesto, o ouvido analítico está em condições suficientemente altas para que o ouvido expressivo e o senso rítmico se desenvolvam altamente (KIRNARSKAYA, 2004, p. 170, tradução nossa²⁶).

Na Tabela 2, observam-se diferenças na variação, na mediana e na dispersão de G1, G2, e G3 quando comparados. Ao observar os dados, é possível perceber que G1 é o grupo que apresenta maior variação. Embora G3 apresente mediana maior que G1 e G2, é possível observar que há uma aproximação nos resultados da mediana de G1 e G3. Quanto à dispersão, ela está maior em G1 se comparado a G2 e G3. Isto indica que os estudantes de G1, submetidos ao IMMA, conseguiram discernir os tons e ritmos independentemente do estudo regular de música. Quando submetidos os resultados do teste IMMA entre G1, G2 e G3, ao teste *Kruskal-Wallis*, se obteve $p=0,5064$, diferença considerada estatisticamente não significativa.

Tabela 2 – Desempenho Tonal e Rítmico dos Grupos no Teste IMMA

GRUPOS	VARIAÇÃO (Mín - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)
G1	48 – 73	65	56,25 - 68,75
G2	50 – 72	62,5	60 - 66,5
G3	60 – 70	68	63,75 – 70
TOTAL N = 24	48 – 73	65,16	60 - 68,41

Fonte: Elaborado pela autora.

²⁶ The analytical ear derives from the experience ear, detailing and refining the picture drawn by the latter of pitch movement. The analytical ear is born of the sense of timbre and direction of movement, from the sense of musical “up and down” connected with the sense of register; it recognizes the pitch of separate sounds and evaluates the pitch distance between them – thus is formed the sense of musical pitch and the sense of interval. The analytical ear forms the modal systems, built on stable pitch relationships of joint subservience and hierarchy. The modal sense awakens the emotional experience of the function of each sound in the context of the mode and the effects of “pre-hearing”, turning musical perception into a process of dialogue. The analytical ear is the operational center of musical talent, responsible for the learning of a musical language; yet for the functioning of musical talent a modest development of the analytical ear is sufficient under the condition that the expressive ear and the sense of rhythm developed; [...] (KIRNARSKAYA, 2004, p. 170).

Diante dos resultados da Tabela 2, com base em Kirnarskaya (2004) e quanto a discernir bem os tons e ritmos, por intermédio da distribuição de medidas no teste IMMA, percebeu-se em G1 o mesmo fenômeno encontrado anteriormente nos resultados da Tabela 1, ou seja, G1 apresentou o ouvido analítico, quando comparado a G3.

Diante dos dados arrolados até o presente momento, observa-se que foram apresentados os dados das variáveis tom e ritmo, juntas. Por essa razão, se faz necessário avaliar as variáveis tom e ritmo separadamente para identificar se há uma variável com maior ou menor incidência ou se há equivalência entre ambas. Caso haja manifestação significativa das variáveis tom e ritmo, será possível identificar a presença do ouvido analítico, o que, para Kirnarskaya (2004), caracteriza-se pelo traço precoce da acuidade auditiva.

No que diz respeito a discernir bem os tons, observa-se na Tabela 3, por intermédio da distribuição de medidas, uma diferença na distribuição de G1, G2 e G3. A variação foi maior em G1, a mediana apresentou o mesmo valor para G2 e G3 e na dispersão observou-se vantagem para G2. Isto indica que os estudantes dos G1 e G2 conseguiram discernir os tons de maneira muito próximas, independentemente da familiaridade com a música. Quando submetidos os resultados do teste PMMA entre G1, G2 e G3, ao teste *Kruskal-Wallis*, se obteve $p=0,9719$, diferença considerada estatisticamente não significativa.

Tabela 3 – Desempenho Tonal dos Grupos no teste PMMA

GRUPOS	VARIAÇÃO (Min - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)
G1	17 – 40	26	24 – 32
G2	20 – 35	28	20 – 35
G3	20 – 39	28	23 – 33
TOTAL N = 27	17 – 40	27,33	22,33 - 33,33

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados da Tabela 3 percebeu-se uma relação com a teoria de Gordon (1997). Isso se fez possível porque, segundo o autor, a acuidade auditiva se origina das representações musicais e o indivíduo com tal aptidão torna-se capaz de discernir os sons musicais adequadamente. Gordon (1997), em seus estudos, mencionou dois tipos de representação, a figural e a formal.

De acordo com o autor, a representação figural se manifesta no indivíduo mediante processo similar ao da aprendizagem da língua materna. O discernimento e significância dos tons e ritmos teriam sua origem, segundo ele, a partir dos estímulos sonoros-musicais gerados informalmente pelo meio. Por outro lado, a representação formal somente seria possível, de acordo com Gordon (1997), se o indivíduo, posteriormente ao desenvolvimento da representação figural, vier a estudar música formalmente com o apoio de um mediador experiente que atue intencionalmente no processo de discernimento tonal e rítmico, além de outros aspectos ligados ao desenvolvimento da musicalidade.

O processo para transformar as representações figural em formal podem conduzir a uma condensação de atividades dentro da rede neural ou para uma ativação adicional dos hemisférios esquerdo e direito no cérebro. Dentro das fronteiras estabelecidas pelas representações, mapas mentais são desenvolvidos onde o conhecimento musical – ativamente e simbolicamente decodificados em representações figural e formal – é armazenado. As mais complexas e diferenciadas representações musicais são aquelas que a função auditiva funcionará eficazmente e aquelas que desenvolverão o melhor entendimento musical (GORDON, 1997, p 54, tradução nossa²⁷).

Diante de tais menções, ressalta-se que os dados da Tabela 3 revelam traços comuns de acuidade auditiva, com influência da representação figural para todos os grupos independentemente da representação formal de G3.

Ao observar a distribuição de medidas da Tabela 4, detecta-se uma diferença na distribuição de G1, G2 e G3, sendo G1 o grupo com maior valor mínimo e máximo. Nos valores da mediana há uma aproximação de resultados entre G1 e G2 quando comparados a G3. G1 apresentou a maior dispersão quando comparado a G2 e G3. Quando submetidos os resultados do teste IMMA entre G1, G2 e G3, ao teste *Kruskal-Wallis*, se obteve $p=0,4454$, diferença considerada estatisticamente não significativa.

²⁷ “The process of transforming figural into formal representations may lead to a condensation of activities within the neural network or to an additional activation of rights or left hemispheric domains in the brain. Within the boundaries of established representations, mental maps are developed where musical knowledge – actively and symbolically encoded in figural and formal representations – is stored. The more complex and differentiated those musical representations are, the more effectively audition will function, and the better musical understanding can developed (GORDON, 1997, p. 54)”.

Tabela 4 – Desempenho Tonal dos Grupos no teste IMMA

GRUPOS	VARIAÇÃO (Min - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)
G1	23 – 39	32	28,5 - 35,75
G2	26 – 36	32,5	30,5 – 36
G3	33 – 37	34,5	33,75 – 35
TOTAL N = 24	23 – 39	33	30,91 - 35,58

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 4 é possível observar fenômeno semelhante do ocorrido nas Tabelas anteriores, principalmente na Tabela 3. Ao observar a Tabela 4 foi possível identificar, com base em Kirnarskaya (2004), a presença do ouvido expressivo atrelado às representações musicais, além de memória musical e pensamento abstrato.

Ressalta-se que o ouvido expressivo independe do estudo formal de música, mas ele é extremamente dependente da experiência e do ambiente sonoro, no qual o indivíduo está inserido. Quando o indivíduo com ouvido expressivo é exposto ao estudo formal, ou a uma testagem, somada à sua experiência musical ambiental, este poderá aperfeiçoar ou trazer à tona tal percepção, mas para que isso aconteça, será preciso metodologia adequada associada a um mediador experiente ou um teste como o PMMA e o IMMA que foram construídos para verificar tais aspectos.

De acordo com Kirnarskaya (2004) o ouvido expressivo, é um dos traços que compõe a precocidade musical e seria o resultado da convergência da acuidade auditiva com a sensibilidade perceptiva e, ambos, estariam atrelados à emoção, o que, segundo a autora, seria a propulsão responsável pela interpretação, compreensão e discernimento dos sons musicais. Kirnarskaya (2004) afirma que a emoção tem papel importante nesse processo, tornando-se um recurso capaz de contribuir para que o indivíduo possa discernir adequadamente os sons, porém, esse processo ocorre, para a autora, de maneira mais intuitiva que racional. Para se tornar racional seria necessário vivência e experiência com o ambiente sonoro-musical impactados pelo estudo formal contínuo e adequado.

Para Kirnarskaya (2004), o ouvido expressivo não pode identificar os sons separadamente (notas soltas ou aleatórias), como ocorre com o ouvido absoluto, mas sim quando estão imersos em um contexto, como o que aconteceu nos testes PMMA e IMMA,

que possibilitaram apresentar aos participantes de G1, G2 e G3 sequências melódicas e rítmicas contextualizadas, e não sons ou batidas isoladas apresentadas aleatoriamente.

Quando no contexto, segundo Kirnarskaya (2004), o indivíduo que possui o ouvido expressivo superior ao de seus pares, consegue discernir adequadamente as nuances melódicas ou frases musicais, além de ser capaz de identificar as modulações com o apoio da memória musical.

O ouvido expressivo, como a maior parte do inconsciente, é proveniente do hemisfério direito; ele conecta informações sobre os tons emocionais devido à comunicação com o som musical. Neste sentido, o ouvido expressivo serve como energia da percepção musical e criatividade, o ponto focal da vivacidade e idealização da arte da música. O ouvido expressivo, em resumo, é o ponto inicial do desenvolvimento do *homo musicus* (KIRNARSKAYA, 2004, p. 51, tradução nossa²⁸)

O oposto aconteceria se os indivíduos pesquisados tivessem sido avaliados por meio de outro tipo de teste que considerasse mais as notas soltas e aleatórias, fazendo sobressair o ouvido absoluto. Segundo Winner (1998) a diferença estaria na maneira como se apresenta a acuidade auditiva que, impressiona em um primeiro momento, porque o indivíduo consegue identificar notas musicais isoladas em todo som que ouve, porém, segundo a autora, este tipo de percepção torna o indivíduo extremamente limitado àquela determinada nota. Ou seja, o Dó será sempre Dó, o Ré sempre Ré e assim sucessivamente, sem as variações possíveis das mesmas.

O ouvido absoluto, conforme menciona Winner (1998), apresenta-se rígido, enquanto o expressivo é mais flexível e se adapta ao contexto da percepção. Ainda, de acordo com a autora, o ouvido absoluto não é consistentemente associado à superdotação musical porque, segundo Winner (1998), se o ouvido absoluto fosse determinante, compositores como Richard Wagner, Pyotr Ilyich Tchaikovsky, e outros, poderiam manifestá-lo. No entanto, estes compositores nunca demonstraram possuir o ouvido absoluto, mas sim o expressivo.

Quanto a discernir bem os ritmos, observa-se na Tabela 5, por intermédio da distribuição de medidas, uma diferença na variação (Min – Máx.) de G1, G2 e G3 sendo o valor máximo de G1. Com relação às medianas, observou-se maior valor por parte de G1.

²⁸ “The expressive ear, like the most of the unconscious mind, is the provenance of the brain’s right hemisphere; it connects information about the emotional tone of communication with musical sound. In this sense the expressive ear serves as the nerve of musical perception and creativity, the focal point of the vivacity and ideation of the art of music. The expressive ear, in short, is the starting point of the development of *homo musicus* (KIRNARSKAYA, 2004, p. 51)”.

Com relação à dispersão, observou-se diferenças sendo o maior valor advindos de G1. Isto indica que os estudantes conseguiram discernir os ritmos de maneira próxima, porém com ênfase em G1, independente da familiaridade com a música. Quando submetidos os resultados do teste PMMA entre G1, G2 e G3, ao teste *Kruskal-Wallis*, se obteve $p=0,5099$, diferença considerada estatisticamente não significativa.

Tabela 5 – Desempenho Rítmico dos Grupos no teste PMMA

GRUPOS	VARIAÇÃO (Min - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 – Q3)
G1	19 – 37	28	24 – 30
G2	16 – 34	23	20 – 26
G3	7 – 30	25	22 – 29
TOTAL N=27	7 – 37	25,33	22 - 28,33

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados de G1, associados às formulações de Kirnarskaya (2004), demonstram que G1 encontra-se no centro da pirâmide²⁹ da estrutura da superdotação, porque manifestam o ouvido analítico, enquanto, os outros grupos permanecem apenas na base, manifestando somente o ouvido expressivo. Ao observar o desempenho dos três grupos na Tabela 3 e compará-los com a Tabela 5 foi possível observar que G2 e G3 apresentam destaque somente no teste tonal, embora a diferença seja estatisticamente não significativa e próxima entre os três grupos. Porém, ao analisar a Tabela 5 percebe-se uma vantagem de G1 em relação G2 e G3. De acordo com Kirnarskaya (2004), quando um indivíduo consegue analisar tom e ritmo, significa que este desenvolveu o ouvido analítico. Conforme a autora, identificar o ritmo é bem mais complexo que discernir somente tons. Por essa razão, aqueles que conseguem discernir adequadamente tons e ritmos são considerados indivíduos com ouvido analítico.

Kirnarskaya (2004) menciona, ainda, que os sons são meros significantes. Para a autora, o ritmo não necessita do som, mas o som necessita do ritmo para comunicar sua intenção. A autora salienta que o senso rítmico nasce fora do ouvido expressivo e ele seria o responsável por se ocupar dos detalhes e estrutura da música, além de ser importantes propriedades do movimento como força, velocidade, direção e caráter. O ritmo apresenta os

²⁹ Figura piramidal esboçada por Kirnarskaya (2004) que apresenta a estrutura da superdotação e que está, no presente trabalho, sendo referenciada na página 20.

elementos imprescindíveis e que serão recebidos pelo ouvido expressivo, o responsável pela significação.

Quanto a discernir bem os ritmos, observa-se na Tabela 6, por intermédio da distribuição de medidas, uma diferença entre G1, G2 e G3, e vantagem na dispersão para G3. De maneira geral infere-se que os estudantes dos três grupos conseguiram discernir os ritmos de maneira próxima, independente da familiaridade com a música. Quando submetidos os resultados do teste IMMA entre G1, G2 e G3, ao teste *Kruskal-Wallis*, se obteve $p=0,5226$, diferença considerada estatisticamente não significante.

Tabela 6 – Desempenho Rítmico dos Grupos no teste IMMA

GRUPOS	VARIAÇÃO (Mín - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 – Q3)
G1	24 – 35	33	26,5 - 33,25
G2	24 – 36	31,5	27,25 – 33
G3	26 – 36	33	30,25 – 35
TOTAL N=24	24 – 36	32,5	28 - 33,75

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados da Tabela 6 e ao observar a vantagem para G3 nos resultados das distribuições de medidas, nota-se que tais resultados podem estar atrelados à influência advinda do estudo formal e regular de música. Ao observar algumas metodologias do ensino musical, embora se saiba que o método de ensino varia e se modifica de professor para professor, de maneira geral, notou-se que o estudante é trabalhado, primeiramente nos aspectos rítmicos e tonais, segundo os métodos existentes para o ensino da música.

Por exemplo, Parejo (2012) exemplifica tais menções dizendo que a iniciação musical, segundo a teoria de Edgar Willems, é iniciada com o ritmo e o som. Segundo esta teoria, tais elementos são bases para que se possa desenvolver a consciência musical. Para Silva (2012), aquele que estiver exposto à teoria de Zoltán Kodály desenvolverá, por meio do treinamento sistemático, a acuidade para discernir notas, intervalos e frases musicais por meio do solfejo tonal associado ao ritmo. Ainda, segundo Mariani (2012), o indivíduo que for exposto à iniciação musical por meio do método de Jacques Dalcroze desenvolverá, por meio de atividades e exercícios, o senso rítmico. Isso porque este método está pautado no estudo do movimento e da percepção, ambos desenvolvidos de maneira autônoma e independente.

Por mais que os estudantes de G3 sejam trabalhados em diferentes metodologias ou, até mesmo, com base em nenhum método específico, conforme Mateiro e Ilari (2012) é imprescindível, para que se possa tocar um instrumento ou cantar, o estudo do ritmo e do tom. Diante disso, G3 pode estar se diferenciando dos demais grupos em virtude do contato formal com a música.

Após todos os procedimentos de análise arrolados até o momento, fez-se necessário analisar separadamente as variáveis tom e ritmo presentes em cada um dos grupos por meio do teste *Wilcoxon*, de maneira a observar, intragrupo, se houve em algum deles predominância de alguma variável.

A predominância de alguma das variáveis entre tom e ritmo permite identificar a presença do ouvido analítico ou do expressivo mais verticalmente, segundo afirmações de Kirnarskaya (2004). É preciso lembrar que a manifestação do ouvido expressivo, embora significativa, não garante a precocidade com comportamento de superdotação como o ouvido analítico poderia assegurar. Embora o ouvido expressivo coloque o indivíduo à frente de seus pares, para a autora, o ouvido analítico seria a fronteira para a superdotação musical.

Inicialmente, observou-se os resultados de G1 (tom e ritmo) no teste PMMA, foi possível verificar diferença na variação que é maior no aspecto tonal, porém na mediana o maior valor está no aspecto rítmico, enquanto a dispersão está maior no aspecto tonal. Quando submetido os resultados do teste PMMA, ao teste de *Wilcoxon*, se obteve $p=0,2129$, considerado estatisticamente não significativo.

Tabela 7 – Desempenho Tonal x Rítmico de G1 no PMMA

G1	VARIAÇÃO (Mín - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)
PMMA TOM	17 - 40	26	24 - 32
PMMA RITMO	19 - 37	28	24 - 30
TOTAL N=9	17 - 40	27	24 - 31

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme as contribuições de Kirnarskaya (2004), percebe-se que embora haja predominância em G1 do ouvido expressivo, o senso rítmico também se faz presente, algo explicitado por conta da proximidade das distribuições de medidas com relação às variáveis tom e ritmo.

Ao avaliar o desempenho tonal e rítmico dos resultados de G1 no teste IMMA, por meio do teste *Wilcoxon*, obteve-se $p=0,2344$, considerado estatisticamente não significativo. A Tabela 8 revela por meio da distribuição de medidas, com base em Kirnarskaya (2004), que a proximidade dos valores está demonstrando a presença do ouvido analítico, que para a autora, ocorre quando há a manifestação das duas variáveis.

Tabela 8 – Desempenho tonal e rítmico de G1 no IMMA

G1	VARIAÇÃO (Min - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)
IMMA TOM	23 – 39	32	28,5 - 35,75
IMMA RITMO	24 – 35	33	26,5 - 33,25
TOTAL N=8	23 – 39	32,5	27,5 - 34,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizar a comparação em G2, no teste PMMA, referente ao desempenho do tom e do ritmo, por meio do teste *Wilcoxon*, encontrou-se $p=0,0078$, resultado considerado muito significativo. Além disso, há resultados significativos para tom, tanto na variação, no que condiz a máxima, na mediana e na dispersão, no que condiz ao Q3. Dados que podem ser visualizados na Tabela 9.

Tabela 9 – Teste PMMA G2 (tom e ritmo)

G2	VARIAÇÃO (Min - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)
PMMA TOM	20 – 35	28	20 – 35
PMMA RITMO	16 – 34	23	20 – 26
TOTAL N=9	16 – 35	25,5	20 - 30,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados da Tabela 9 observa-se que G2, no teste PMMA, por meio dos resultados das distribuições de medidas, demonstra a presença maior do ouvido expressivo, tanto que a diferença, no teste *Wilcoxon*, é muito significativa. Isso demonstra, segundo o que afirma Kirnarskaya (2004), que G2 não possui o ouvido analítico em virtude do senso rítmico rebaixado, enquanto há acentuada acuidade auditiva para tom.

Ao analisar o grupo G2 (tom e ritmo) no teste IMMA, por meio do teste de *Wilcoxon*, observou-se o resultado de $p=0,1094$, considerado estatisticamente não significativo. Mesmo assim, o aspecto tonal ainda continua a frente, principalmente quando se considera o resultado de variação mínima e máxima, mediana e as medidas de dispersão.

Tabela 10 – Teste IMMA G2 (tom e ritmo)

G2	VARIAÇÃO (Min - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)
IMMA TOM	26 – 36	32,5	30,5 - 36
IMMA RITMO	36 – 24	31,5	27,25 - 33
TOTAL N=8	24 – 36	32	28,87 – 34,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à Tabela 10, nota-se que G2, mesmo tendo apresentado aproximação dos valores das medidas, ainda apresenta diferença que demonstra a presença do ouvido expressivo em virtude do maior valor da mediana e em virtude da dispersão. É preciso lembrar que esses estudantes que realizaram o teste IMMA são participantes com mais idade, por esta razão, suas representações musicais são maiores e sua capacidade de abstração também, isto segundo Kirnarskaya (2004). Por outro lado, pode haver entre estes participantes algum/alguns estudante (s) influenciando nas distribuições de medida, ocasionando uma diferença não significativa.

Ao observar o desempenho do grupo G3, com relação ao teste PMMA considerando tom e ritmo, por meio do teste *Wilcoxon*, encontrou-se $p=0,0273$, considerado pelo teste significativo. O aspecto tonal esteve à frente do aspecto rítmico ao observar a variação, a mediana e a dispersão.

Tabela 11 – Teste PMMA G3 (tom) x G3 (ritmo)

G3	VARIAÇÃO (Min - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)
PMMA TOM	20 – 39	28	23 – 33
PMMA RITMO	7 – 30	25	22 – 29
TOTAL N=9	7 – 39	26,5	22,5 - 31

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos resultados da Tabela 11, percebe-se que G3 manifesta apenas a presença do ouvido expressivo, tanto que esse resultado foi considerado significativo por meio do teste *Wilcoxon*.

Ao realizar a comparação no G3 do teste IMMA, considerando as variáveis tom e ritmo, por meio do teste *Wilcoxon*, encontrou-se $p=0,0781$, considerado estatisticamente significativo. Ao observar a Tabela 12, é possível identificar que os participantes manifestaram somente o ouvido expressivo, com base em Kirnarskaya (2004).

Tabela 12 – Teste IMMA G3 (tom) x G3 (ritmo)

G3	VARIAÇÃO (Min - Máx.)	MEDIANA	DISPERSÃO (Q1 - Q3)
IMMA TOM	33 – 37	34,5	33,75 - 35
IMMA RITMO	26 – 36	33	30,25 - 35
TOTAL N=8	26 – 37	33,75	32 – 35

Fonte: Elaborado pela autora.

Em meio a todos os dados apresentados, observa-se que G1, foi o grupo que demonstrou traços precoces para música inferindo o comportamento de superdotação musical. Isso veio à tona por meio dos resultados intragrupo atrelados aos resultados das Tabelas 7 e 8, os quais demonstram que a diferença entre tom e ritmo não são significantes, embora houvesse certa vantagem para tom quando os participantes tinham mais idade.

Em comparação com G1, observa-se que G2 apresentou-se sem precocidade com comportamento de superdotação musical porque, este grupo apresentou resultados muito significantes, no teste PMMA, quando submetido ao teste de *Wilcoxon*, e por meio das distribuições de medidas, G2 também abriu vantagem para tom, o que, segundo Kirnarskaya (2004), remete estes participantes apenas ao ouvido expressivo, algo manifesto de maneira inicial para a autora, a base da pirâmide da estrutura da superdotação musical. Quanto a G2, no teste IMMA, os resultados podem estar sendo influenciados pelas representações musicais dos participantes ou em virtude de haver estudantes que discerniram bem tons e ritmos a ponto de ocasionarem um resultado no teste *Wilcoxon* estatisticamente não significativo.

Com relação a G3, ocorreu o mesmo fenômeno que para G2, no teste PMMA. Os resultados do teste de *Wilcoxon* se apresentaram significantes, tanto no teste PMMA quanto

no IMMA, o que demonstra a presença maior do ouvido expressivo, segundo Kirnarskaya (2004). Este grupo também não apresenta traços precoces com comportamento de superdotação musical, conforme Kirnarskaya (2004), em virtude de seus valores estarem maiores para tom inferindo o ouvido expressivo.

Diante dos dados arrolados, foi possível concluir que eles convergem com os resultados dos estudos de Gordon (1995). O autor salienta, que seus testes, são uma maneira de identificar o nível de acuidade auditiva de maneira inicial, por essa razão, ele criou um teste para cada ciclo escolar. Para ele, é importante que o professor saiba quais estudantes estão mais avançados, os que estão na média e aqueles que estão abaixo. Assim, por meio da Educação Musical geral, e de sua teoria de aprendizagem musical, estes professores poderiam atender seus estudantes conforme sua necessidade de desenvolvimento auditivo. Para Gordon (1997), há uma fase da vida das crianças em que sua acuidade auditiva estabilizará, isto, conforme o autor, acontece por volta de nove anos. Diante disto, o autor salienta a importância de se estimular as crianças desde a mais tenra idade e, por meio dos testes, acompanhar o desenvolvimento auditivo delas. Para ele, a estimulação torna-se fundamental para que o indivíduo siga se aprimorando e estabilize sua percepção na mais elevada condição, caso isto não ocorra, a criança simplesmente estabilizará atingindo o índice perceptivo do senso comum.

Diante dos dados arrolados anteriormente, concluiu-se, por meio das distribuições de medidas, que embora haja algumas diferenças nos valores das distribuições, elas não se fazem significativas, conforme comprovação por meio do teste *Kruskal-wallis*. Porém, quando se realiza a averiguação intragrupo, percebe-se que há diferenças significantes que, no geral, agregam vantagem para G1, conforme comprovação no teste *Wilcoxon*.

6.2 Instrumento II: FOOCM

Os primeiros dados encontrados por meio da FOOCM, foram os dados referentes ao universo musical da família, bem como os respectivos dados socioeconômicos, de grau escolar, idade e profissão dos responsáveis, os quais contribuíram para a composição das informações de cada participante, no intuito de entendê-los, em relação ao nível de Educação Musical atrelada à precocidade e ao comportamento de superdotação manifestos nessa amostra.

Mitchell e Gibson (2003), destacaram em uma de suas obras a importância de considerar a participação da família nos processos de avaliação e identificação, disponibilizando informações capazes de compor o dossiê da criança. Isto se torna possível

porque muitas famílias são membros ativos no processo educativo de seus filhos, segundo os autores. Mesmo aquela família mais distante e até a inacessível podem indiretamente conceder informações valiosas referentes à dinâmica familiar e à contribuição deles para com os filhos, no que tange ao processo de desenvolvimento musical.

Existem famílias que, desde muito cedo, conversam com as crianças ou cantam músicas no cotidiano do lar. Estas famílias valorizam todas as tentativas de comunicação da criança, passando a interagir ludicamente com os esforços que ela faz para se comunicar desde cedo. Neste sentido, tudo é importante: o sorriso, os sons guturais, a lalação, o balbucio, as primeiras palavras, as frases, as perguntas, a música ou a teatralização dos eventos corriqueiros do cotidiano do lar (FLEITH, 2007, p. 51).

Ao observar os dados iniciais das fichas referentes à idade dos responsáveis, foi possível perceber que eles apresentaram um perfil, denominado por Moura (2008), de jovens adultos. Isto porque, as idades variaram de 37,93 a 40,46 anos como se pode visualizar na Tabela 13. Diante desta informação, foi possível inferir que as influências culturais-musicais deles possivelmente foram estabelecidas com ênfase nas obras musicais desde a década de 60 até os dias atuais.

Tabela 13 – Média de idade dos responsáveis

PERFIL DE IDADE DOS RESPONSÁVEIS		
	Mães	Pais
G1	38,29	42,11
G2	38	39
G3	37,52	40,29
TOTAL (n = 102)	37,93	40,46

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 14 será possível observar os dados referentes ao perfil socioeconômico e nível de formação escolar dos responsáveis. Estes dados revelaram que muitas famílias apresentam grau escolar bastante satisfatório, porém, o nível salarial da maioria deles encontra-se na faixa de um a quatro salários mínimos do ano de 2014, o que pode ocasionar privações de diversas naturezas, dentre elas os cursos de artes, música, idiomas, esporte e outros, nem sempre oferecidos pela escola regular. Conforme Fleith (2007), o contraste econômico e social brasileiro evidenciam que, embora haja famílias em situação de pobreza, baixa escolaridade e salários reduzidos, ainda assim pode-se encontrar crianças e adolescentes precoces com comportamento de superdotação, inclusive em música. No entanto, ao

identificar essas crianças em tal situação, torna-se imprescindível oferecer a elas e a seus familiares oportunidades e acesso educacionais, além de recursos dos quais possam tirar proveito positivo para o seu desenvolvimento. Por esta razão, é importante que se faça o mapa educacional e econômico dos responsáveis para poder traçar as melhores alternativas de enriquecimento, conforme a teoria de Renzulli (1985).

Tabela 14 – Perfil socioeconômico dos responsáveis pelos participantes da pesquisa

PERFIL SÓCIOECONOMICO								
	NÍVEL ESCOLAR				SALÁRIOS			
	Ensino Fundamental	Ensino médio	Ensino Superior	Pós-graduação	1 a 4	4 a 8	8 a 12	Acima de 12
G1 (n=34)		17	14	1	9	6	2	0
G2 (n=34)	4	12	17	1	9	4	4	0
G3 (n=34)	7	9	14	4	3	7	5	2
TOTAL (n=102)	13	38	45	6	21	17	11	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: Os números das 4 colunas correspondentes ao nível escolar se referem aos responsáveis (2 por criança) dos participantes de G1, G2 e G3. Os números das 4 colunas correspondentes aos salários mínimos que agregam o total do casal.

Ao observar a Tabela 14, foi possível identificar maior incidência dos responsáveis pelos participantes do G1 no Ensino Médio, do G2 no Ensino Superior, e do G3 no Ensino superior e na Pós-graduação.

Embora haja responsáveis com nível escolar bastante considerável em G1 e G2, boa parte deles encontram-se na linha salarial de 1 a 4 salários mínimos, o que mostra que nessas condições, se uma criança se destacar musicalmente ou manifestar algum desejo de estudar nesta área, por mais que o responsável saiba dos benefícios que a música pode proporcionar, custear este estudo seria difícil, pois haveriam despesas mais prioritárias que a Educação Musical. Assim, essas famílias passam a depender de oportunidades oriundas do poder público, por meio de instituições, da própria escola ou de projetos sociais de música, quando existem e há vagas. Diante disto, caso a escola ofereça a Educação Musical como obrigatória em sua grade curricular (Lei nº 11.769/08), minimizaria estas circunstâncias e permitiria maior acesso de todas as crianças, principalmente aquelas com destaque nessa área.

Nossos dados apontam ainda, que o maior contingente de responsáveis pelos participantes de G3 tem formação concentrada nos níveis superior e pós-graduação, além de apresentarem maior concentração de renda que os responsáveis pelos outros dois grupos. Isto

pode ser um dos fatores decisivos para a valorização da Educação Musical e do desenvolvimento acadêmico e cultural.

Diante disto, observa-se que a escola possui um papel crucial e fundamental no processo de tornar a música mais acessível e ao alcance de todos, mas sobretudo, mais valorizada enquanto parte da cultura humana. Ao observar a Tabela 15, é possível observar que 43 responsáveis apresentaram alguma lembrança com relação a música.

Tabela 15 – Perfil da Estimulação Musical na família

	PERFIL MUSICAL							
	MÚSICOS NA FAMÍLIA		ESTUDOS MUSICAIS		ESTUDOS DE ARTES		LEMBRANÇAS MUSICAIS	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
G1 (n=17)	5	12	7	10	8	9	15	2
G2 (n=17)	8	9	5	12	7	10	12	5
G3 (n=17)	6	11	17	0	3	14	16	1
TOTAL (n=51)	19	32	29	22	18	33	43	8

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se, na Tabela 15, que são minoria as famílias que não possuem músicos em seu seio, maioria os responsáveis que estudaram formalmente a música, e minoria o que estudaram arte em algum momento da vida. O dado referente a lembrança musical é o que mais se sobressai positivamente dentre todos os resultados. Ele demonstra que 43 responsáveis podem ter vivenciado um ambiente com bastante estimulação musical, o que permitiu que trouxessem essa experiência aos filhos desde bebês. Eles cantaram para os filhos, disponibilizaram brinquedos musicais, coloram CDs ou DVDs, em tenra idade e, em alguns casos, até se matricularam em aulas voltadas para a musicalização de gestantes. Desde a família mais carente até a mais abastada, ou aquela com mais disponibilidade até aquela sem tempo algum, demonstraram preocupação em realizar alguma estimulação musical com a criança. Conforme Kirnarskaya (2004), caso a escola prosseguisse com tal estimulação, poderia oportunizar um constante aprimoramento e continuação do capital musical na sociedade no que concerne a Educação Musical, além de oportunizar que indivíduos precoces com comportamento de superdotação musical aflorassem e se desenvolvessem nessa área.

Outro dado importante com relação a família, se deu por meio da identificação da preferência musical dos participantes. A maioria dos responsáveis por G1 e G2 declararam ser ecléticos. Por outro lado, ao observar o G3, notou-se que a maioria declarou preferir como primeira opção a MPB, e como segunda, a música erudita.

Tabela 16 – Perfil da Preferência musical dos responsáveis

	MPB	Cantigas	Eclético	Eletrônica	Erudita	Fado	Funk	Gospel	Mantras	Nacional (Inter)	POP	Pagode	Samba	Sertanejo	Rock
G1	7	0	11	1	5	0	0	3	1	4	2	3	6	8	
G2	5	1	8	0	6	0	2	2	0	1	0	1	2	0	
G3	7	3	4	0	6	2	1	3	0	5	1	2	6	6	
TOTAL (n=51)	19	4	23	1	17	2	3	8	1	10	3	5	14	14	

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda: Os números dispostos nas colunas correspondem aos estilos e gêneros musicais citados pelos participantes e seus responsáveis.

Ao observar os dados da Tabela 16, e atrelá-los aos estudos de Reichelt (2012) e Souza et. al (2014) duas variáveis podem estar atuando sobre o resultado da opção eclético. Um aspecto, segundo Reichelt (2012), seria o surgimento dos dispositivos móveis que reproduzem áudio e até vídeo, os quais tornaram o hábito de ouvir música mais presente no cotidiano das pessoas, e o acesso aos estilos e gêneros atuais, também. Outro aspecto, segundo Souza et. al (2014) estaria ligado ao contingente de estilos e gêneros que surgiram atualmente, principalmente aqueles provenientes da cultura norte-americana. Em outras épocas havia a predominância de poucos estilos e gêneros que se revezavam por curtos espaços de sucesso na mídia entre um artista e outro, ao passo que atualmente há um contingente variado de opções que se destacam simultaneamente. Importante ressaltar que, dada a média de idade dos responsáveis, é de se esperar o contingente de preferência pela MPB e Rock, enquanto que a preferência pela música sertaneja sofre a influência da música caipira e atualmente o próprio mercado da música.

De acordo com os autores, o que faz esse tipo de fenômeno acontecer é a mídia, por meio de sua rede avançada de compartilhamento de informações, dentre elas, as musicais, como é o caso do *Youtube*, *Facebook*, e outros. Estes recursos possibilitaram o compartilhamento e a propagação dos artistas contemporâneos e até mesmo os anteriores. Para os autores, esta é uma indústria milionária de entretenimento que tem se atrelado a fatores tecnológicos, políticos, econômicos, sociais e culturais, que influenciam diretamente a conduta musical humana atual.

Quanto aos resultados de G3, com relação a opção MPB, com base nos estudos de Penna (2008), observou-se que a Tabela 16 exemplifica os resultados da intervenção do estudo musical, quando ele acontece sistematicamente. Para a autora, o estudo possibilita condições para que o indivíduo possa aprender a apreciar diferentes obras proveniente de sua

cultura, seja tocando, cantando ou ouvindo. Na falta do estudo formal, para a autora, o indivíduo se orienta apenas por referências emprestadas da vida cotidiana, mais atreladas ao senso comum, ou seja, aquilo que está posto por equipamentos tecnológicos ligados a comunicação de massa.

Diante desses dados familiares foi possível observar que, embora os responsáveis tenham faixa etária considerada jovem-adulto, formação escolar na maioria média ou superior, em alguns casos, a presença de músicos na família, além de considerar que a maioria destacou a importância da música para a formação do indivíduo em tenra idade, a faixa salarial pareceu ser, ainda, um dos tantos fatores determinantes para o acesso ao estudo formal de música. Mesmo que haja projetos sociais de músicas, estes, não conseguiriam abarcar a demanda do contingente de crianças como a escola regular poderia. Na Tabela 16, nota-se a importância da Educação Musical para todos como promotora do desenvolvimento da musicalidade do indivíduo, tirando-o da apreciação do senso comum para uma mais abrangente, estética e reflexiva, que faz, com que o indivíduo passe a conhecer outras possibilidades musicais que, segundo Schafer (2011), é algo imprescindível para o desenvolvimento musical de qualquer indivíduo que queira se musicalizar.

A partir das menções anteriores e da FOOCM, se fez necessário identificar, com base nas expectativas educacionais nacionais (Quadro 3), os estudantes que se destacaram na Educação Musical, relacionada à precocidade e ao comportamento de superdotação musical. As expectativas estabelecidas, conforme os parâmetros, são:

Quadro 3 – Expectativas educacionais musicais conforme o RCNEI e o PCN

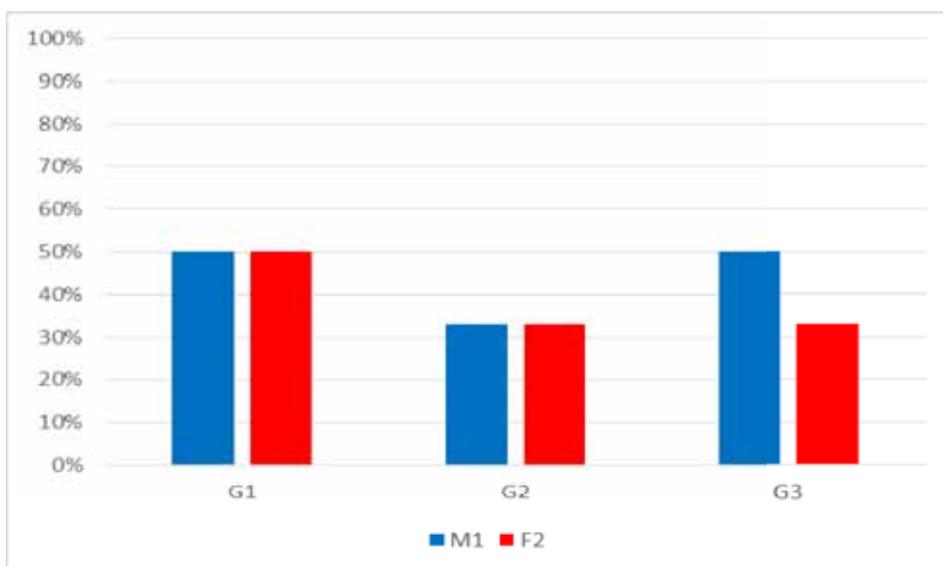
	SUBÁREA	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS
Educação Infantil	Fazer Musical	1) Reconhecimento e utilização: altura (graves e agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fraco ou forte), Timbre (característica do som). 2) Reconhecimento e utilização das variações de velocidade, pulsação e acentos. 3) jogos de improvisação. 4) Canções para desenvolver memória musical.	1) Conseguir reconhecer e utilizar as características expressivas. 2) Reconhecer e controlar as variações de velocidade, pulsação e acento. 3) Improvisar e/ou criar. 4) Apresentar Memória Musical.
	Apreciação Musical	5) Escuta de obras variadas (gênero, estilo, épocas, povos e outros). 6) Reconhecimento de frases, partes, elementos que se repetem (a forma).	5) Aprecia diferentes obras. 6) Reconhece a forma da música.

Fundamental I	Expressão em Música	1) Interpretação. 2) Arranjo. 3) Improvisação. 4) Experimentação. 5) Composição. 6) Seleção e experimentação de instrumentos. 7) Seleção e tomada de decisão frente a ideias musicais. 8) utilização e elaboração de notação musical. 9) Percepção e identificação de elementos musicais. 10) externalização de emoções por meio da música.	1) Ser capaz de criar por meio da interpretação, arranjo, improvisação, experimentação e composição. 2) Ser capaz de experimentar e selecionar os instrumentos de maneira variada. 3) Autonomia frente as decisões. 4) Ser capaz de utilizar a notação musical. 5) Ser capaz de discernir elementos musicais. 6) Ser capaz de se expressar por meio da música.
	Apreciação: escuta, envolvimento e compreensão	11) Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical. 12) sensibilidade e senso estético.	7) Ser capaz de compreender a música por meio dos elementos técnicos, sensibilidade e senso estético.
	Música: produto cultural	13) Movimentos musicais. 14) Transformações musicais ao longo do tempo. 15) Os sons do ambiente. 16) Conhecer músicos e obras.	8) Ser capaz de conhecer a cultura musical.
Fundamental II	Expressão e comunicação em música	1) Criar e interpretar utilizando diferentes meios e materiais.	1) Ser capaz de manipular diferentes recursos musicais.
	Compreensão da linguagem musical.	2) Comunicando-se e expressando-se musicalmente. 3) Percepção.	2) ser capaz de internalizar para poder externalizar a música (musicalidade). 3) Acuidade auditiva (reconhecimento de sons e timbres)
	Compreensão musical: produto cultural	4) Apreciar diferentes músicas. 5) Refletir. 6) Discutir. 7) Analisar.	4) Demonstrar refênciais musicais ativas. 5) Capacidade de apreciação de diferentes gêneros e estilos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, foram analisados os estudantes de G1, G2 e G3 que se encontravam matriculados na Educação Infantil. No Gráfico 1 é possível observar o desempenho representativo de G1, quando comparados a G2 e a G3 com base nas expectativas estabelecida pelo RCNEI.

Gráfico 1 – Objetivos estabelecidos nos RCNEI



Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: M1 (masculino) e F2 (feminino). M1 e F2 estão presentes em G1, G2 e G3.

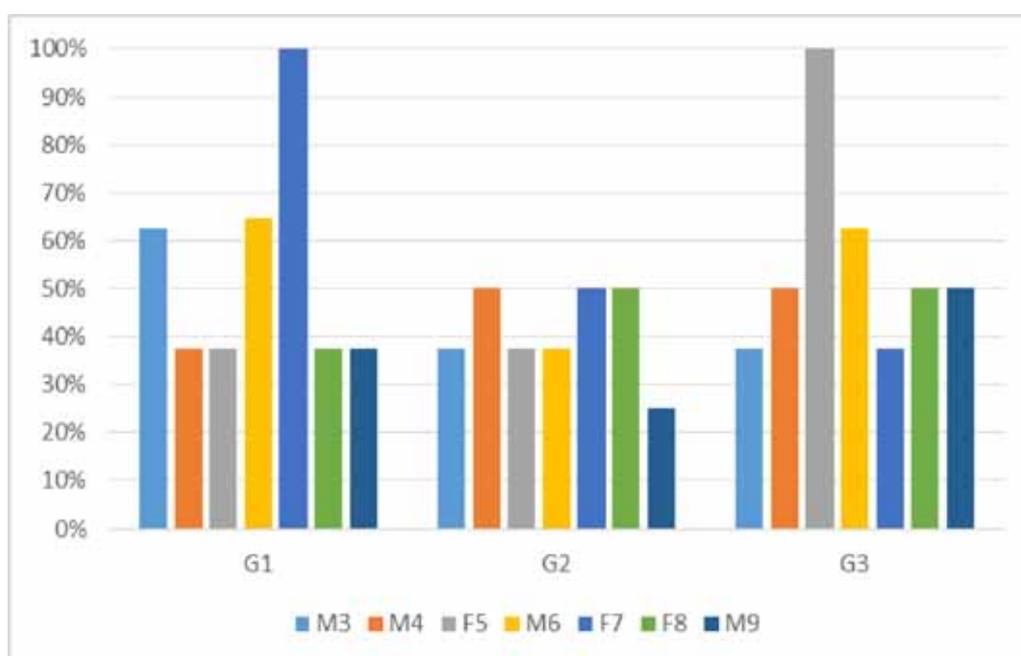
Diante dos resultados da FOOCM e conforme o que afirma Gainza (1988), crianças, de maneira geral, em idade pré-escolar não costumam escutar os sons musicais que ela mesma produz, seja cantando ou tocando algum instrumento. Segundo a autora, as crianças gritam quando cantam e batem nos instrumentos, ao invés de tocá-los. Tal comportamento, somente se modifica se essa criança for especialmente sensibilizada (in) diretamente pelo meio musical. Ao observar M1 e F2 de G1, por meio do alcance percentual, percebeu-se que eles, mesmo sem estudar formalmente a música, conseguiram atingir 50% dos objetivos estabelecidos nos RCNEI, semelhantemente a M1 de G3, o que segundo Gainza (1988) infere uma conduta musical que está refletindo certo grau de musicalização, sendo que os participantes de G1 não possuem estudo formal de música, enquanto que o participante do sexo masculino (M1) do G3 possui. Este dado pode sugerir que a precocidade dos participantes de G1 contribui para que atinjam esse grau de musicalização, ao mesmo tempo que pode sugerir também precocidade de M1 do G3, ou mesmo que está sendo bem trabalhado em sua Educação Musical.

Uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo a música, pode-se esperar que as crianças entre quatro e seis anos a reconheçam e utilizem-na como linguagem expressiva, conscientes de seu valor como meio de comunicação e expressão. Por meio da voz, do corpo, de instrumentos musicais e objetos sonoros deverão interpretar, improvisar e compor, interessadas, também, pela escuta de diferentes gêneros e estilos musicais e pela confecção de materiais sonoros. [...] Ouvindo, as crianças podem perceber detalhes: se cantaram gritando ou não; se o volume dos instrumentos ou objetos sonoros

estava adequado; se a história sonorizada ficou interessante; se os sons utilizados aproximaram-se do real etc. (BRASIL, 1998, p. 77).

Por meio do cruzamento dos dados da FOOCM com o PCN, destinado ao Ensino Fundamental ciclo I, encontrou-se, no gráfico 2, duas estudantes (F7/G1 e F5/G3) que alcançaram 100% dos objetivos relacionadas à musicalização. Ademais, os estudantes que apresentaram o segundo melhor nível, nessa faixa etária com relação às expectativas, foram M3 e M6 de G, e M6 de G3.

Gráfico 2 - Objetivos do PCN para o Ensino Fundamental I



Fonte: Elaborado pela autora.

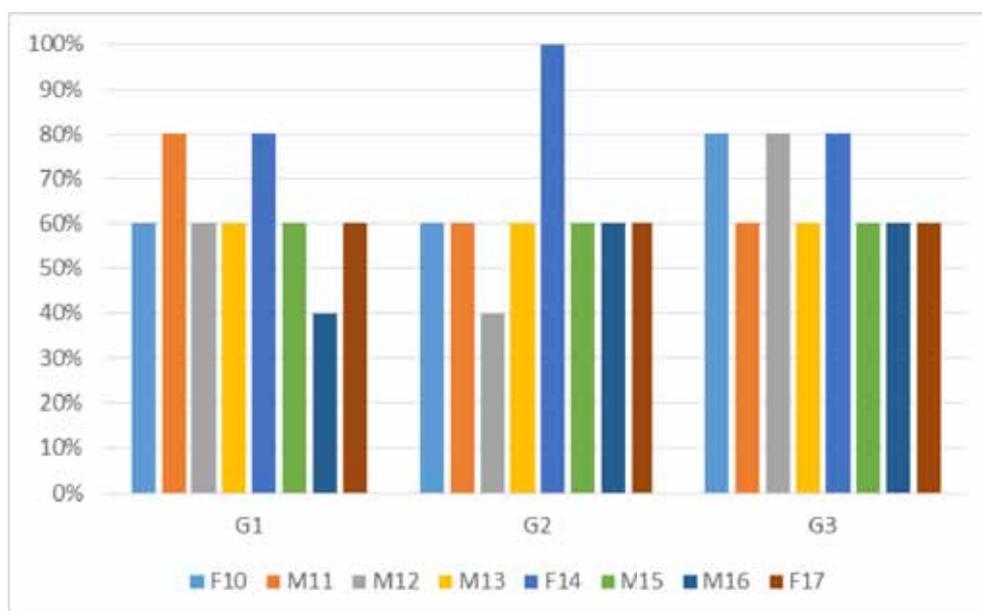
Legenda: Participantes M (masculino) e F (feminino); há participantes M3, M4, F5, M6, F7, F8 e M9 em G1, G2 e G3.

Ao analisar o Gráfico 2, de acordo com as contribuições de Gainza (1988), estudantes dessa faixa etária (6 a 9 anos), costumam não gritar ao cantar e tampouco batem no instrumento ao invés de tocá-los, eles preferem não cantar. Geralmente, abordam os instrumentos com timidez e os executam com determinada inibição interferindo em sua performance. Às vezes explicitavam descontrole motor ao tocar um instrumento como o triângulo, o agogô, o tambor e outros e, até mesmo, durante alguma brincadeira mais corporal. No entanto, tais aspectos esperados por Gainza (1988), se manifestaram de maneira diferente nesta pesquisa. Haja vista que as participantes F7/G1 e F5/G3 superaram tais expectativas em virtude de suas condutas musicais se apresentarem sobressalientes em relação a seus pares.

Além de outros participantes que obtiveram a segunda melhor marca, eles foram: M3 e M6 de G1 e M6 de G3, que atingiram um pouco acima de 60% dos objetivos do PCN.

Ao avaliar os estudantes do ciclo II do ensino fundamental, conforme a FOOCM, associado aos objetivos previstos pelo PCN, foi possível encontrar, no Gráfico 3, a participante F14 de G2 que alcançou 100% dos objetivos. Sucedendo a participante, com 80% dos objetivos atingidos encontram-se: M11 e F14 de G1 e F10, M12 e F14 de G3. Com exceção de M16 de G1 e M12 de G2, que atingiram 40% dos objetivos, os demais atingiram todos 60%.

Gráfico 3 - Objetivos do PCN para o Ensino Fundamental II



Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: Há participantes F10, M11, M12, M13, F14, M15, M16 e F17 em G1, G2 e G3.

O gráfico 3 demonstra que a conduta musical (observada por meio do desempenho) expressa diretamente o nível de musicalização individual (Educação Musical), ou seja, um determinado grau de sensibilidade, compreensão, treinamento e cultura em relação a música, o que está de acordo com as observações de Gainza (1988). Diante disto, a estudante F14 de G2 está demonstrando precocemente esse nível de musicalização por ser aquela que atingiu todos os objetivos previstos pelo PCN sem ser estudante regular de música. Também é preciso destacar M11 e F14 de G1 que se equipararam a F14, M12 e M16 de G3 ao demonstrar precocidade musical, tendo em vista que também não estudam regularmente música.

Diante dos dados arrolados com relação à FOOCM, RCNEI e PCN, foi possível observar que os grupos se mantiveram próximos com relação aos valores alcançados. Porém, é preciso destacar o desempenho de sete estudantes do G1 (M11, F14, M3, M6, F7, M1e F2), uma estudante do G2 (F14), e seis estudantes do G3, que apresentaram desempenho considerável, ao ponto de poder ser indicador de precocidade e comportamento de superdotação em música para os estudantes de G1 e G2, que não possuem instrução formal.

6.2.1 Estudo de caso

Para a realização do estudo de caso foi necessário observar os dados dos testes PMMA, IMMA e a FOOCM, no intuito de identificar nos três grupos os participantes com o melhor resultado intragrupo. A análise dos testes identificou três participantes. A primeira foi F7 do G1 que apresentou o melhor desempenho dentre os grupos e intragrupo. Em segundo, identificou-se F5 do G3, que se destacou no grupo de músico obtendo o melhor resultado e em terceiro, F14 do G2, que se destacou em como a participante com o melhor resultado intragrupo.

6.2.1.1 Estudante F7 de G1

A estudante F7 foi a participante que demonstrou o melhor desempenho, dentre todos os participantes dos três grupos, com relação aos objetivos previstos pelo PCN relacionado, a FOOCM e o teste de Edwin E. Gordon. Diante disto, se fez necessário conhecer o perfil da participante, por meio do desempenho dela, na FOOCM, correlacionado com a teoria dos três anéis de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985).

F7 tem 9 anos, é estudante de escola pública, em 2013 quando participou da pesquisa estava cursando o 4º ano do ensino fundamental I. Foi identificada por meio de triagem realizada pelo PAPCS e desde então frequenta o programa. Nunca estudou formalmente a música, mas seus pais são músicos autodidatas e praticam a música *freelance*, em virtude do trabalho com a música aos finais de semana, tocando em casamentos. O pai possui o ensino superior completo e trabalha como bancário e a mãe, é estudante de Pedagogia e cuida da casa e das filhas. Declararam renda familiar entre 6 a 7 salários mínimos.

Ao serem arguidos sobre estudos musicais realizados, o pai disse: “Comecei estudar teclado, mas desisti pouco tempo depois. Prefiro aprender sozinho, de ouvido”. A mãe relata: “Eu nunca havia estudado música, mas resolvi, há pouco tempo, me matricular em uma escola

de curso livre onde aprendi técnica vocal. Não faz muito tempo que eu também realizei um curso básico, de curta duração e a distância, voltado para Educação Musical”.

Embora os pais tenham vivenciado tais experiências, conforme relato da mãe, ela foi a que mais avançou nos estudos de música, inclusive disse que pretende aliar a Educação Musical à Pedagogia quando estiver no exercício da profissão. O pai, por outro lado, prefere atuar mais de maneira intuitiva na música, sem ter que estudar formalmente por meio de um método pré-estabelecido ou que tenha que ler partitura.

Quando foram questionados sobre as lembranças relacionadas à música a mãe disse: “Durante a gestação e após o nascimento de F7 eu cantava bastante, principalmente porque eu ensaiava para cantar nos casamentos e na igreja. A minha casa era um ambiente bastante musical”.

Na continuação do relato, a mãe destaca que embora o ambiente fosse bastante influenciado pela música, F7 resiste ao estudo musical. De acordo com a mãe: “F7 nunca manifestou desejo pelo estudo de música. Eu e o meu marido percebemos que ela tinha muita habilidade. O pai dela tentou ensinar as notas no teclado e ele percebeu que com pouca explicação ela conseguia aprender rápido onde as notas ficavam, mas não quis continuar o estudo com o pai”. A mãe disse ainda: “Eu tenho um coral de crianças na igreja, e teve um dia que alguém precisava fazer o solo, várias crianças tentaram mas nenhuma conseguia porque era preciso afinação, voz bem colocada, enfim... Então eu pedi para ela cantar o solo (eu preciso dizer que ela é muito tímida e retraída, ela até vai ao psicólogo desde muito pequena para trabalhar isso). Ela, após eu insistir muito, cantou a música me surpreendendo, porque ela apresentou uma voz, de criança ainda, mas muito afinada e bem colocada, mesmo sem eu nunca ter ensinado técnica vocal a ela”.

O pai, em seguida, complementando o relato da mãe disse que a matriculou no Projeto Guri³⁰, mas ela permaneceu aproximadamente um mês. De acordo com a própria F7: “As aulas eram repetitivas e devagar demais porque o professor tinha que ficar voltando a lição porque ainda tinha pessoas que não tinham aprendido”. O pai completa mencionando que ela não se adaptou ao sistema de aulas do projeto que eram em grupo.

Por fim, os pais finalizam dizendo que não costumam frequentar atividades musicais na cidade em virtude da falta de oportunidade. Ainda, mencionaram que o contato que têm com a cultura musical se dá somente por meio de CDs e DVDs e vídeos no Youtube.

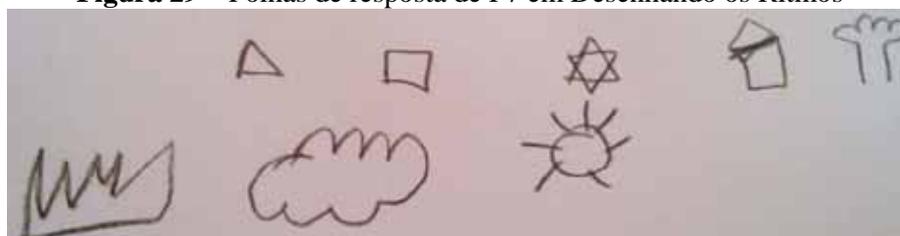
³⁰ Associação Amigos do Guri (Organização social de cultura do estado de São Paulo).

Ao analisar a FOOCM, foi possível identificar, com base em Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985), a presença dos três anéis. Sobre o anel *Envolvimento com a tarefa*, F7 apresentou foco bastante apurado e muita concentração durante a atividade *Desenhando os Ritmos* de Perez e Tatti (2010), por exemplo. Ela inclusive interagiu durante o momento de explicação da atividade fazendo perguntas para a pesquisadora sobre o que deveria ser realizado durante a mesma. Não se distraiu em nenhum momento com os outros participantes, tanto que havia um ao seu lado, que às vezes a cutucava, mas mesmo assim, se mantinha focada e concentrada. A seguir, é possível observar um episódio da transcrição do vídeo que exemplifica tais menções, para compreender a descrição da brincadeira *Desenhando os Ritmos*³¹.

00:01:20 – 00:03:16

F7 interagiu com a pesquisadora durante o período de explicação da atividade. A participante estava sentada em uma cadeira com apoio para escrever, sobre a carteira estava uma folha de sulfite e um lápis. A atividade se inicia e **F7** imediatamente posiciona o lápis sobre a folha. A música é iniciada, a estrofe é executada culminando na primeira contagem feita pela música, que é 1 2 3 e dentro deste tempo, **F7** realiza a grafia da figura triângulo conforme o tempo da contagem. Em seguida, a música continua e realiza a contagem 1 2 3 4 e novamente F7 consegue grafar a figura do quadrado durante o tempo da contagem. Na sequência, a contagem realizada é a 1 2 3 4 5 e **F7** novamente grafa, conforme o tempo, e corretamente a figura da estrela. O mesmo ocorre com a contagem 1 2 3 4 5 6, para a qual a participante desenha a casa. Na contagem 1 2 3 4 5 6 7 consegue razoavelmente se manter no tempo da contagem, porém não consegue obter o número de traços correspondente a 7. O mesmo ocorre com a coroa, com a nuvem e com o sol. O tempo todo **F7** se mantém de acordo com o tempo estabelecido para grafar o desenho, além de se mostrar focada, permanecendo com os olhos fixos na folha sulfite e o lápis o tempo todo sobre a folha aguardando o tempo da contagem para grafar a figura. Em nenhum momento se distraiu com os outros participantes ou qualquer outro estímulo ambiental.

Figura 29 – Folhas de resposta de F7 em *Desenhando os Ritmos*



Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a atividade anteriormente apresentada tenha sido de exemplificação, é preciso salientar que F7 demonstrou muita concentração e foco, além de motivação e interesse em

³¹ Ver página 84 – Descrição da atividade *Desenhando os Ritmos*.

todas as outras atividades, por esta razão, basta observar a atividade do *Amarelinha Musical*³² (FERNANDES, 2011) sobre o tapete colorido, a qual F7 descobriu qual era a música solfejada, além de desvendar dentre as notas musicais a que estava oculta, ou seja a nota Mi. Algo que conseguiu realizar porque, enquanto a pesquisadora solfejava, ela ouvia e, simultâneamente, olhava fixamente para o quadro que continha as notas.

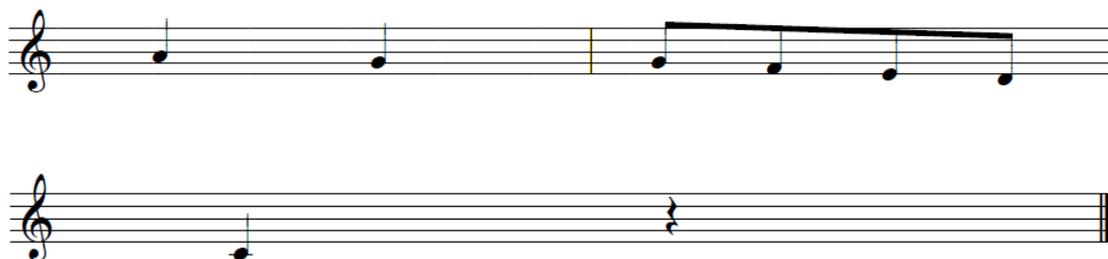
00:08:29 – 00:13:38

A pesquisadora já havia explicado a atividade e já haviam ocorrido algumas rodadas da brincadeira quando F7 foi chamada. Havia um tapete colorido (as cores eram as mesmas das notas musicais do quadro) disposto no chão formando as teclas de um piano. Em um quadro a frente, na altura dos olhos dos participantes, havia a sequência de notas (cada uma de uma cor). A pesquisadora cantou a sequência da música (marcha soldado) uma vez, para a participante observar que música era. Imediatamente, ela identificou a música e, também, a ausência da nota Mi (destaca-se que ela foi a única que identificou). Após isso a participante se preparou e se posicionou e, então a pesquisadora começou a solfejar utilizando as notas. A participante começou a percorrer o tapete com agilidade. Pisou em todas das cores necessárias. Depois, foi a vez da participante cantar e ao mesmo tempo pisar na cor correspondente do tapete. De maneira firme e não duvidosa, realizou o solfejo, porém não entoou os intervalos da música com precisão na afinação, mas manteve o pulso e realizou regularmente a divisão rítmica das figuras.

Ela solfejou: *sol, sol (colcheias); mi (semínima); do, do (colcheias); mi (semínima); sol, sol (colcheias); sol, mi (semínimas); re, mi (colcheias); fa, fa (colcheias); fa, re (semínimas); sol, sol (colcheias); la; sol (semínimas); sol, fa, mi, re (colcheias); do (semínima).*

Figura 30 – Solfejo realizado por F7 de G1





Fonte: Elaborado pela autora.

Ela deveria ter solfejado: *sol (semínima); sol, mi (colcheias); do (semínima), do, mi, sol, sol, sol, mi (colcheias); re (semínima pontuada); mi, fa, fa, fa, re (colcheias); sol (semínima); sol, la; sol, fa, mi, re (colcheias); do (semínima).*

Figura 31 – Partitura da música Marcha Soldado



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar a FOOCM de F7, e associá-la à teoria dos anéis de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985), foi possível identificar também o anel da *Habilidade acima da média*. F7 se destacou por meio de sua manipulação instrumental apurada e manifestada durante a execução da atividade *Ciranda Cirandinha*³³. Durante a execução, ela demonstrou senso rítmico, por manter a pulso³⁴; senso estético, por tocar em volume médio não encobrendo o

³³ Ver Página 87 – Descrição da atividade Ciranda Cirandinha.

³⁴ Pulso ou pulsação: subdivisão de tempo em sequência organizada e constante de “batidas”. Quando a pulsação é organizada em seções, por meio da duração, se tem o ritmo (SADIE; LATHAN, 1994).

áudio, além de extrair sonoridade agradável do instrumento; senso melódico, por seguir a melodia, e senso estrutural, em virtude da criação do motivo (foi a única participante que demonstrou perceber que o acompanhamento ocorre por meio de um padrão rítmico contínuo, ou seja, criação de um motivo com desdobramento em variações ou ostinato³⁵).

00:27:25 – 00:28:47

A atividade da música *Ciranda Cirandinha* é iniciada, **F7** está sentada no chão, com o tambor (instrumento de escolha livre). Enquanto alguns dos participantes tocavam de maneira aleatória, ela experimentou tocar o instrumento com mãos alternadas, enquanto o início da brincadeira não era declarado. A atividade foi iniciada, **F7** parou de tocar e esperou a introdução da música começar. Ela em nenhum momento se influenciou com a execução instrumental dos outros participantes. Ao iniciar o acompanhamento, juntamente com o início da voz da cantora na gravação, **F7** criou um motivo rítmico de duas duplas de colcheia - ♪♪♪♪ e dois grupos com quatro semicolcheias - ♪♪♪♪ ♪♪♪♪, em cada um inferindo um ostinato. Este ciclo ela foi realizando repetidamente de maneira a não encobrir a melodia. A semicolcheia foi proporcional à colcheia e a participante se manteve dentro da pulsação da música. No momento do solo da voz, **F7** parou de tocar o acompanhando (a participante percebeu que o violão, único acompanhamento da música, havia parado de tocar). Todos os participantes percebendo que **F7** parou de tocar imitaram-na. Após o tempo de pausa do violão na gravação, **F7** voltou a tocar retomando a célula rítmica inicial criada por ela, seguindo este ostinato até o final da música.

Quanto à *Criatividade*, conforme a teoria dos três anéis de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985), foi possível identificar durante a atividade de sonorização da história, que a participante realizou as ações utilizando a voz, o corpo e os instrumentos. Porém, é preciso salientar que **F7** também demonstrou criatividade na atividade *Ciranda Cirandinha*, anteriormente mencionada, ao criar uma célula motivo que não estava presente na gravação. A seguir se faz um exemplo:

00:00:01 – 00:01:30

Todos os participantes estavam sentados no chão e os instrumentos musicais disponíveis à frente deles. A pesquisadora narrava uma história para que os participantes realizassem espontaneamente a sonorização das ações. A pesquisadora narrou que o rugido do leão assustou a todos, imediatamente **F7** começou a gritar e sacudir os braços demonstrando o desespero das pessoas no zoológico. Em seguida, enquanto a pesquisadora dizia que o leão enfurecido saiu da jaula, **F7** começou a gesticular e a se arrastar pelo chão imitando o leão feroz. Mais adiante a pesquisadora leu que o macaco gritava, **F7** balançando os braços aleatoriamente e sonorizando vocalmente imita o

³⁵ Ostinato: repetição de um padrão musical por muitas vezes sucessivas (SADIE; LATHAN, 1994).

macaco desesperado. Posteriormente, vocalmente imitou a cobra realizando o som do guizo e depois, o rugido do leão novamente. A pesquisadora, então, narra que as zebras corriam desesperadas também, F7 sem pensar muito, pegou a dupla de cocos e começou a tocar um contra o outro imitando o trote das zebras. Depois a pesquisadora lê que o alarme do zoológico soou e imediatamente **F7** pega o sino e começa a tocar. A história tem o seu desdobramento e é finalizada em seguida.

De maneira geral, a participante demonstrou durante o teste muita autoconfiança, além de seu senso de humor, apesar de ser uma menina tida como tímida. É preciso salientar que F7 apresentou também uma característica voltada para a liderança, que se evidenciou durante as atividades conforme a relação dela com os outros participantes. A seguir um exemplo se faz dessas características encontradas.

00:15:40 – 00:19:00

A pesquisadora explicava a atividade *Bingo sonoro*³⁶, apresentando o nome dos instrumentos de cada uma das cartelas para que todos pudessem ter acesso tanto ao nome quanto à função deles na música. **F7** olhava fixo para a pesquisadora, enquanto em voz baixa seguia a pesquisadora falando o nome dos instrumentos antecipadamente. Após a pesquisadora mostrar a cartela de **F7**, ela mesma diz: “*eu sei tudo!*” (Olhando para um participante ao lado). Conforme a pesquisadora ia mostrando as outras cartelas, **F7** seguia dizendo: “*eu conheço todos!*”. A brincadeira começa, são executadas cinco faixas contendo, em cada uma, um instrumento musical diferente. **F7** percebendo que não tinha os cinco instrumentos em sua cartela não assinalou nenhuma imagem. Ao perceber que estava sendo filmada, ela olha para a câmera e diz: “*Olha que sorte que eu tô! ...*” (a participante aponta para a cartela que está voltada para frente) [18:54]. Na sequência a faixa executada continha o instrumento carrilhão, mas erroneamente **F7** acaba assinalando o xilofone. O cavaquinho é o instrumento executado na sequência e acertadamente **F7** o identifica e o marcar em sua cartela. Logo após, a flauta é executada, bem como a gaita e depois o gongo japonês, acertadamente **F7** não assinala nenhum deles em sua cartela. Logo após, a guitarra é executada e erroneamente **F7** marca o violino. Após esses instrumentos, **F7** não assinalou mais nenhum instrumento.

A FOOCM de Gainza (1988), em seus últimos itens, traz os dados decorrentes da observação e referentes à relação estabelecida pela participante com os instrumentos, com a música e com seus pares. Os dados mostraram que F7 interagiu com a música e com os instrumentos de maneira excelente, e com os outros participantes de maneira relativamente

³⁶ Ver Página 86 – Descrição da atividade Bingo Sonoro.

boa. Com relação às condições gerais de habilidade, sensibilidade e inteligência, conforme a ficha, foi possível observar que F7 demonstrou habilidade durante a manipulação dos instrumentos e durante a execução deles apresentou sensibilidade, por meio da gradação das intensidades sonoras, e senso estético, por meio da distribuição das figuras rítmicas durante as atividades instrumentais. A FOOCM também traz o item denominado capacidade de seguir, adaptar-se e guiar-se, a qual F7 se apresentou de maneira excelente. Por fim, a ficha também traz o item referente ao prestígio no grupo, o qual F7 se sobressaiu em virtude de sua característica de liderança identificada durante as execuções instrumentais sendo notada pelos outros participantes por conta de seu desempenho, trata-se de um indicador raramente observado pelos professores.

Embora F7, conforme relato de seus pais, não apresente interesse em estudar a música mais formalmente, ela apresentou, por meio da FOOCM, musicalidade que remete a participante a um elevado nível de Educação Musical, quando comparada aos demais. Este fato a coloca em uma condição de melhor colocada nos resultados, não somente na FOOCM, mas também no teste de Edwin E. Gordon.

Diante dos dados e conforme a teoria de Renzulli (1985), concluiu-se que o alto desempenho de F7 que “saltou aos olhos”, tornando possível observar os indicadores do comportamento de superdotação para música, mediante a manifestação dos três anéis.

6.2.1.2 *Estudante F5 de G3*

F5 foi a segunda participante no rank geral e aquela com melhor desempenho intragrupo em G3, considerando o PCN em relação à FOOCM e ao teste de Edwin E. Gordon. F5 tem 7 anos, é estudante de escola pública, estava cursando o 2º ano do ensino fundamental I em 2013, época da coleta de dados dessa pesquisa, e estuda música formalmente a cerca de três anos. Passou pela fase de iniciação musical culminando no estudo instrumental. Seus pais são empresários do ramo de hortifrúti e declaram que a renda familiar encontra-se em torno de 7 a 8 salários sendo que, há épocas que essa renda aumenta ou diminui em virtude, segundo o pai, da oscilação da produção. O pai possui o Ensino Fundamental I incompleto e a mãe possui nível superior completo.

Conforme entrevista com os pais, exceto a irmã mais velha de F5, que está começando a se encaminhar profissionalmente na música, ela não possui nenhum outro músico profissional na família. Porém, a irmã mais velha de F5, que é estudante regular de música a cerca de dez anos, canta e toca, além de participar de eventos artísticos. Embora F5 e a irmã

estudem regularmente a música, seus pais relataram que nunca estudaram formalmente nenhum instrumento ou cantaram em algum grupo, somente gostam muito de música.

Ao ser arguidos com relação às preferências musicais, o pai disse gostar de sertanejo raiz e universitário. A mãe alegou gostar de MPB e rock, a irmã disse preferir músicas internacionais e F5 mencionou gostar de sertanejo universitário e músicas internacionais.

Quando foram indagados sobre suas lembranças musicais, a mãe disse que colocava música para ouvir no período da gestação e ia a shows quando era possível. Tanto o pai quanto a mãe salientaram que quando F5 nasceu, costumavam colocar DVDs da XUXA para ela assistir, além de outros. A mãe destacou: “F5 só dormia ao som de um CD de cantigas de ninar que ela gostava muito”. Tanto o pai quanto a mãe declararam que a casa sempre foi um ambiente extremamente musical. De acordo com a mãe: “nós ouvimos música, até hoje, o dia todo”.

Por fim, os pais foram arguidos com relação à frequência em atividades culturais. Segundo eles a família tem o hábito de apreciar os eventos que são promovidos pela escola e pelo curso de música das filhas.

Ao analisar a FOOCM, foi possível identificar, com base em Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985), a presença dos três anéis. Sobre o anel *Envolvimento com a tarefa*, durante o solfejo e leitura, F5 demonstrou compreensão, fluidez, rapidez, agilidade e precisão ao conseguir proporcionar a duração das duas figuras (semínima e colcheias). Em nenhum momento se preocupou com os demais participantes, nem demonstrou timidez, mas manifestou preocupação em não errar a atividade, tanto que a pesquisadora precisou intervir, ao perceber o marejar dos olhos da participante, dizendo que não existia certo ou errado e que a atividade deveria ser realizada do jeito dela. Após ter dito isso, F5 realizou todas as atividades mais tranquilamente, porém sempre se preocupando com o fazer certo.

00:03:50 – 00:04:29

F5 estava sentada com boa postura em uma cadeira com encosto. Com a mão direita segurou o instrumento meia lua (escolhido pela participante). A pesquisadora posicionou a partitura de frente para ela na altura dos olhos. Ressalta-se que a participante teve instruções referentes à atividade e a duração sonora das figuras rítmicas culminando na apresentação do símbolo de cada figura. Ao iniciar a leitura, a participante executa a ♩ (semínima) por meio de um movimento moderado vertical indo de cima para baixo, e também posiciona o instrumento na vertical (deitado). Para executar a ♪ (colcheia) ela utiliza o instrumento na vertical e o movimenta em andamento andante (movimento mais rápido), para frente e para trás, conforme a duração da colcheia. Em nenhum momento a participante acelera o ritmo, mantendo a pulsação.

Observe que a preocupação em alterar a posição do instrumento demonstra que F5 possui sensibilidade e índice de musicalidade em virtude de sua preocupação em demonstrar a existência de diferença entre a sonoridade da semínima e da colcheia. Tal fato tanto pode ser fruto da educação formal de música, quanto um indicador de superdotação musical.

Ao analisar os dados da FOOCM com relação a teoria dos três anéis de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985), foi possível identificar também o anel da *Habilidade acima da média*. Este foi percebido durante a realização do solfejo melódico-rítmico proposto na atividade *Amarelinha Musical*³⁷ de Fernandes (2011). A seguir se faz um exemplo:

00:01:09 – 00:03:52

A pesquisadora já havia explicado a brincadeira. Após explicação iniciou o solfejo da música. **F5** imediatamente levantou a mão e disse: “*essa música é a marcha soldado cabeça de papel*”. Em seguida, ela também descobriu a ausência da nota Mi (oculta). A pesquisadora então inicia o solfejo enquanto **F5** pisava na cor referente à nota, no tapete. F5 consegue pisar no tapete seguindo o solfejo no tempo correto. Demonstrou agilidade, bem como leia concomitantemente as notas do quadro. Durante a segunda rodada, a participante foi incumbida de solfejar e pisar sobre o tapete. Quando iniciou o solfejo demonstrou afinação e solfejou mantendo a pulsação e fluência do começo ao fim, apesar de dois equívocos de duração no final da frase musical.

Ela solfejou: *sol, sol (colcheias), mi (semínima), do, do (colcheias), mi (semínima), sol, sol (colcheias), sol (semínima), mi (semínima), re (semínima), mi, fa, fa, fa, re, sol, sol, la, sol, fa, mi, re (colcheias), do (semínima).*

Figura 32 – Solfejo realizado por F5 de G3



³⁷ Ver página 88 – Descrição da atividade Amarelinha Musical.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ela deveria ter solfejado: sol (semínima); sol, mi (colcheias); do (semínima), do, mi, sol, sol, sol, mi (colcheias); re (semínima pontuada); mi, fa, fa, fa, re (colcheias); sol (semínima); sol, la; sol, fa, mi, re (colcheias); do (semínima).

Figura 33 – Partitura da música Marcha Soldado

Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito do anel da *Criatividade*, segundo a teoria dos três anéis de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985) relacionado com a FOOCM, foi possível ser identificá-lo na participante, por meio da atividade de sonorização³⁸. A seguir se faz um exemplo:

00:10:00 – 00:13:43

Tanto **F5** quanto os demais participantes estavam sentados no chão e os instrumentos musicais disponíveis a frente. A pesquisadora, então inicia a atividade. Ao narrar a história a pesquisadora leu o trecho no qual as crianças estavam fazendo toda a bagunça dentro do ônibus. **F5** foi a primeira participante a ter a iniciativa de sonorizar a bagunça, ela pegou as castanholas e tocou bem forte, depois também pegou o sino e tocou-o

³⁸ Ver página 85 – Descrição da atividade Baú Mágico.

concomitantemente às castanholas com o intuito de aumentar o volume. A história seguiu, a pesquisadora narrou que as crianças começaram a gritar após a buzina do ônibus ter soado, **F5** pega as castanholas e toca forte enquanto os outros participantes soltam um grito forte. Logo após, a pesquisadora narrou que o leão começou a rugir ferozmente, imediatamente **F5** toca o tambor mais grave, enquanto os outros participantes fazem o mugido. A pesquisadora segue na narrativa dizendo que o leão assustou a todos, imediatamente **F5** pega o tambor e toca em ritmo acelerado. A pesquisadora volta a narrar que o leão continuava a rugir ferozmente, novamente **F5** resolve tocar o tambor. A pesquisadora novamente narra o desespero dos animais, no mesmo instante **F5** toca o agogô. Logo depois a pesquisadora narra que os guardas conseguem acalmar a situação utilizando dardos tranquilizantes. **F5** então percute duas vezes o tambor como se finalizasse a ação. A pesquisadora então narra o desfecho da história e a finaliza.

Nos últimos itens da FOOCM referente à relação estabelecida por F5 com a música, com os instrumentos e com os outros participantes, mostrou que a participante se apresentou de maneira excelente. Ela demonstrou capacidade de seguir, guiar-se e adaptar-se, segundo a FOOCM, porém não obteve destaque no grupo sendo reconhecida por eles por conta de sua habilidade ou características voltadas à liderança. É preciso destacar que F5 apresentou baixa resiliência com relação a lidar com o próprio erro nas atividades, de modo que, no início do teste, a participante marejou os olhos por conta de um equívoco cometido por ela. Por outro lado, apresentou habilidade, durante as atividades instrumentais por meio da manipulação. Também demonstrou sensibilidade, por meio da produção e gradações sonoras e, por fim, inteligência, ao discernir as proporções rítmicas que exigiam o raciocínio lógico.

Embora a participante se mostre motivada e apresente sensibilidade, ela demonstrou dificuldade na expressão musical em virtude de seu perfeccionismo, que a travou inicialmente na execução das atividades, no entanto salienta-se que o perfeccionismo, de acordo com Winner (1998), é um dos indicadores do comportamento de superdotação, assim como a fúria por dominar e a perseverança.

6.2.1.3 Estudante F14 de G2

F14 foi a terceira participante com melhor desempenho e intragrupo apresentou o melhor resultado, considerando o PCN em relação à FOOCM e o teste de Edwin E. Gordon. F14 tem 12 anos, é estudante de escola pública, cursava na época da coleta de dados em 2013 o 7º ano do ensino fundamental II e nunca estudou música formalmente. O pai possui o

Ensino Fundamental II completo e a mãe graduação em História, ambos estão aposentados e declararam renda familiar em torno de 3 a 4 salários mínimos. Ambos declaram, ainda, que F14 é filha adotiva.

Ao iniciar a entrevista os pais foram arguidos quanto à existência de músicos profissionais na família. Eles disseram que o filho (biológico) mais velho deles é percussionista profissional, embora tenha outro emprego como fonte de renda. Eles ainda disseram que este filho reside em outro Estado e somente estabelece contato com F14 em períodos de férias.

Com relação a alguém estudar formalmente a música, os pais disseram que, exceto o irmão, mais ninguém estudou formalmente a música. Adicionalmente relataram que a mãe cantou por bastante tempo em um coral da cidade.

Quando arguidos sobre as preferências musicais, tanto o pai quanto a mãe se declararam ecléticos e complementaram dizendo: “Gostamos muito de tudo que está disponível nas rádios de maneira geral”. F14 declarou gostar de funk, sertanejo e música clássica. Ela completou dizendo: “Eu também gosto da música clássica por conta da escola. Lá tem uma professora que tem o hábito de colocar esse tipo de música durante as atividades e eu gosto muito disso porque me deixa tranquila”.

Posteriormente, a família foi arguida sobre as lembranças relacionadas à música. Como F14 não foi adotada quando bebê a família não pode dizer se houve estimulação musical antes. Porém, os pais disseram que a música sempre foi estimulada em casa, tanto que acreditam que, por isso, o filho mais velho se tornou músico. Os pais ressaltaram que sempre incentivaram F14 a realizar alguma atividade extracurricular, tanto que ela pertenceu, durante muito tempo, à banda marcial da cidade como bailarina do grupo. Por fim, os pais disseram que não são assíduos a atividades artísticas e/ou culturais na cidade, porém quando há oportunidade tentam ir.

Ao analisar a FOOCM, foi possível identificar, com base em Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985), a presença dos três anéis. Sobre o anel *Envolvimento com a tarefa*, por meio das atividades *Amarelinha Musical*³⁹ e o *Bingo Sonoro*⁴⁰ (FERNANDES, 2011), os quais a participante demonstrou motivação, concentração e foco. Tanto que não antecipou nenhuma de suas ações, pelo contrário demonstrou-se calma e atenta às instruções. A seguir exemplos de cada atividade.

³⁹ Ver página 88 – Descrição da atividade Amarelinha Musical.

⁴⁰ Ver página 86 – Descrição da atividade Bingo Sonoro.

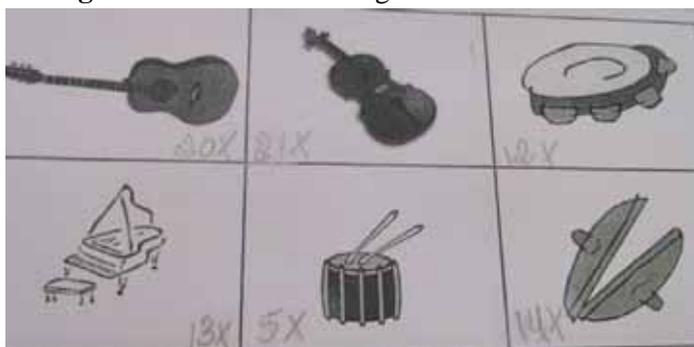
Figura 35 – Partitura da música Marcha Soldado



Fonte: Elaborado pela autora.

00:00:03 – 00:04:43 - *Bingo Sonoro*

A participante estava sentada e havia recebido da pesquisadora uma cartela do *Bingo Sonoro* e lápis. A pesquisadora explicou e também orientou os participantes apresentando a eles os instrumentos que compunham cada uma das cartelas. Os três primeiros instrumentos são executados, e **F14** corretamente não assinala nenhum instrumento. Quando o quarto instrumento é executado, ela assinala erroneamente os pratos. Em seguida, surge o som da caixa e acertadamente a participante a reconhece e o assinala em sua cartela. Após a caixa, outros instrumentos são executados, porém **F14** não assinala nenhum por reconhecer que não os tinha. Após mais algum tempo o instrumento pandeiro é executado e acertadamente **F14** o assinala, em seguida também assinala corretamente o 13º instrumento. Ao chegar ao 14º instrumento, a participante é surpreendida pelo som verdadeiro dos pratos. Imediatamente, apaga o número 4, que assinalará antes e reescreve 14. A participante permanece um tempo sem assinalar os instrumentos, na realidade ela observa e espera o instrumento correto. Então se executa o 20º e depois o 21º instrumento. Após ouvi-los, imediatamente a participante os assinala completando sua cartela.

Figura 36 – Cartela do Bingo Sonoro

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar os dados da FOOCM com base na teoria dos três anéis de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985), foi possível identificar também o anel da *Habilidade acima da média*. Este foi percebido durante a execução instrumental da música *Ciranda Cirandinha* e durante a leitura do solfejo rítmico *Gato e Rato*⁴¹ (FERES, 1989).

00:00:03 – 00:01:05 - *Ciranda Cirandinha*

A participante havia escolhido o instrumento tambor. Em seguida sentou-se em uma cadeira que estava disponível entre dois participantes e apresentou uma postura corporal bastante adequada (sentou-se bem alinhada). **F14** apoiou o tambor sobre suas pernas e com a mão direita segurou a baqueta. Seus dedos estavam levemente cerrados e não apertavam a baqueta, o braço estava bastante relaxado. Para tocar posicionou a baqueta na horizontal um pouco inclinada. Ressalta-se que a participante posicionou a baqueta a uma altura de três dedos próximo do couro do tambor e desempenhou força média, o que gerou uma sonoridade consistente, porém não agressiva. Quando a música foi iniciada, **F14** acompanhou o desenho exato da melodia permanecendo todo o tempo dentro da pulsação da música, seguindo o desenho rítmico da voz.

00:00:01 – 00:01:19 - *Solfejo rítmico – Gato e Rato*

A participante havia escolhido o instrumento tambor. Ela estava sentada em uma cadeira escolar para destros, mas apoiou o instrumento sobre as pernas. Ela também prestou muita atenção na explicação da pesquisadora, principalmente durante a exemplificação da sonoridade da ♩ (semínima) em relação à ♪ (colcheia). Também esteve atenta à orientação da pesquisadora que, executava primeiro o som da figura e depois apresentava o desenho. Com a mão direita, **F14** segurava a baqueta, com os dedos levemente cerrados sem apertá-la. Também aproximou a baqueta da pele do instrumento, além de posicioná-la levemente inclinada. A partitura foi posicionada sobre o apoio para escrever da cadeira e foi levemente inclinada para facilitar a visualização. Inicialmente, a figura a ser executada é a

⁴¹ Ver página 88 – Descrição da atividade de solfejo Gato e Rato.

semínima. A participante executa um movimento que vai de cima para baixo (vertical) e após tocar, durante a volta da baqueta, ela espera uma pequena fração de segundo no ar para percutir a segunda nota. Ao executar a colcheia, a participante realiza um movimento contínuo de subida e descida. A sonoridade é agradável em nível médio e o braço da participante permanece relaxado e solto, contribuindo para que a sonoridade fosse mais suave que agressiva.

Importante ressaltar que a participante ao apresentar o braço relaxado ao tocar demonstra habilidade equivalente a um estudante de música uma vez que os braços soltos e os dedos levemente cerrados são componentes técnicos do estudo da percussão, especificamente em instrumentos que utilizam baquetas. Outro aspecto apresentado foi o controle do tônus muscular, observou-se que o toque foi planejado e não aleatório, tal comportamento é indicador de quem estuda formalmente a música, ao mesmo tempo em que se caracteriza como um traço de sensibilidade. Outro, mais importante, é o da proporção rítmica das duas figuras ao adequar o movimento de subida e descida da mão para calcular a proporção das mesmas. Todos esses comportamentos, presentes em uma estudante que não possui estudo formal de música, podem estar evidenciando comportamento de superdotação musical.

A respeito do anel da *Criatividade*, segundo a teoria dos três anéis de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985) relacionado com a FOOCM, foi possível ser identificada por meio da atividade de sonorização da história *Nunca se sabe o que pode acontecer*⁴² (FERNANDES, 2011).

00:03:59 – 00:06:50

A participante estava sentada no chão, assim como os demais, todos formavam um semicírculo. A pesquisadora iniciou a narrativa da história. Então, de acordo com o trecho narrado, ela leu que estava uma bagunça dentro do ônibus. **F14** escolheu o bloco sonoro para representar a bagunça e o tocou rápido e forte. Na sequência, a pesquisadora narra que o motorista apertou a buzina e todo mundo começou a gritar, nesse momento **F14**, que está focada e observando os instrumentos, não sonoriza nada. A história segue, então a pesquisadora narra o desespero dos animais que fugiam do leão, **F14** toca o tambor simulando trotes. Ao mencionar a cobra, ela imediatamente pega a caixa sonora e faz o barulho do guizo da cobra. Na sequência, a pesquisadora narra que o leão rugia ferozmente, nesse momento, **F14** pega o agogô e pede, para um participante que estava ao seu lado, rugir dentro do espaço aberto no agogô. Na continuação da história, a pesquisadora narra que o alarme do zoológico soou, imediatamente **F14** toca

⁴² Ver página 85 – Descrição da atividade Baú Mágico.

o sino. Assim, após essa parte da história, a pesquisadora inicia a conclusão e desfecho final da história.

Por meio dos itens finais da FOOCM foi possível observar que F14 apresentou excelente relação para com os instrumentos, música e demais participantes. Também, demonstrou excelente capacidade, segundo a ficha e atividades disparadoras, de seguir, guiar-se e adaptar-se. A participante durante a execução, principalmente instrumental, se destacou frente aos outros participantes adquirindo certo prestígio no grupo por seu desempenho.

Embora F14, durante a entrevista, não tenha declarado ou expressado verbalmente interesse, até o momento, para estudar música, ela demonstrou motivação e habilidade, explicitadas durante a manipulação instrumental, além de sensibilidade, por meio das gradações sonoras e inteligência ao coordenar as proporções rítmicas por meio do raciocínio lógico.

Após análise dos estudos de caso foi possível observar que as três participantes, apesar de suas especificidades, apresentam aspectos comuns entre si como: ter um músico na família, serem de classe média, por conta do índice salarial, ter pais com nível de formação básica e superior, serem estudantes de escola pública e terem sido estimuladas musicalmente.

Diante dos resultados acima arrolados nos três estudos de caso, observou-se que a estimulação ou sensibilização por si só não promovem a motivação para a busca do desenvolvimento do potencial musical, de maneira formal. O indivíduo pode e deve ser sensibilizado musicalmente por muitas vias de acesso, pela família, escola, condições socioeconômicas, contato com um músico e outros, no entanto, há que se observar os elementos internos do próprio indivíduo, peça chave e fundamental para agir e interagir com tais estímulos e colocá-los a serviço do próprio desenvolvimento musical. Nada disso fará sentido para ele se sua atitude com relação à música não se modificar em decorrência da relação estabelecida com as vias de estimulação e sensibilização. Caso seja precoce com comportamento de superdotação para música, sua resposta aos estímulos será bastante significativa, modificando-o a ponto de estabelecer um antes e um depois. Para que isso ocorra, será preciso que o indivíduo entre em contato direto com a música para então poder descobrir se ela faz algum sentido para ele. Por isso, seria fundamental proporcionar a Educação Musical para todos. Afinal, pode haver muitas vias de acesso, mas não haver nenhuma seria uma discriminação negativa injustificável.

7 PROPOSTA DE ENRIQUECIMENTO MUSICAL

Após a identificação, segundo Gama (2006), propor um plano de enriquecimento é fundamental. O indivíduo precoce com comportamento de superdotação em música necessita de apoio educacional especial porque, este, torna-se essencial para o seu desenvolvimento. Por mais que se destaque musicalmente entre seus pares, sozinho não conseguirá se apropriar de aspectos como os técnicos, por exemplo, comuns a qualquer instrumento musical e composicional.

Inicialmente, para que o enriquecimento musical seja de fato efetivo é imprescindível que o professor conheça e siga o RCNEI e PCNs, além de considerar as metodologias para o ensino da Educação Musical que culminará no aprendizado instrumental e composicional. Afinal, todas essas metodologias relacionadas ao RCNEI e PCNs trazem os conteúdos musicais bem planejados, organizados e apresentam objetivos a serem alcançados conforme a idade e ano escolar, contemplando todos os anos e todas as crianças.

No Quadro 4 encontram-se os ciclos escolares e a relação estabelecida entre RCNEI e PCNs com as metodologias do ensino musical, juntamente com o modelo de enriquecimento dos Tipos I, II, e III de Renzulli e Reis (1985) e de Tipo IV de Freitas e Pérez (2012), com a finalidade de apresentar mais uma possibilidade de estratégia de trabalho para a Educação Musical.

Quadro 4 – Proposta de Esquecimento Musical associada aos Tipos de Enriquecimento

CICLOS ESCOLARES	METODOLOGIAS E ENRIQUECIMENTOS DOS TIPOS I, II, III (REZZULLI E REIS, 1985), E IV (FREITAS E PÉREZ, 2012)
Educação Infantil (RCNEI)	Edwin E. Gordon (Tipo I, II)
	Edgar Willems (Tipo I, II, III)
Fundamental I e II (PCNS)	Émile Jaques-Dalcroze (Tipo I, II, III)
	Zoltán Kodály (Tipo I, II, III)
	Carl Orff (Tipo I, II, III, IV)
	Maurice Martenot (Tipo I, II, III)
	Murray Schafer (Tipo I, II, III, IV)
	Shinichi Suzuki (Tipo I, II, III, IV)
	John Paynter (Tipo I, II, III, IV)
	Jos Wuytack (Tipo II, III)
	Violeta H. de Gainza (Tipo I, II, III, IV)
	Gertrud Meyer-Denkman (Tipo I, II)

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do Quadro 4 foi possível observar que o método de Edwin E. Gordon atende ao enriquecimento dos Tipos I e II, isso acontece, porque sua metodologia está voltada para a exploração sonoro-musical geral e por apresentar a técnica e os elementos da linguagem musical ludicamente compartilhados com a criança. Isso porque, o autor construiu sua metodologia para ser utilizada na primeira infância, por essa razão, como as crianças muitas vezes são bebês, o autor propõe que todas as atividades trabalhem os elementos musicais ao máximo mediante experimentação e a exploração geral e ampla.

Edgar Willems atendeu aos enriquecimentos: do Tipo I, na medida, em que propõe a exploração das canções populares abordando amplamente as escalas, os intervalos, os ritmos, letras, velocidades, rimas, acordes, movimentos corporais e outros; do Tipo II, na medida em que propõe o início da codificação simbólica dos elementos musicais; do Tipo III, quando propõe a passagem do concreto para o abstrato por meio do desenvolvimento das faculdades criativas mediante improvisação, que culmina nas aulas de Educação Musical formal. Embora esteja sendo proposto somente para a Educação Infantil, este método pode se estender até o ciclo I do Ensino Fundamental. Seu limite de idade está posto dos três aos sete anos.

Émile Jacques-Dalcroze atendeu aos enriquecimentos: do Tipo I, em virtude de suas atividades exploratórias se encontrarem na área rítmica de maneira abrangente, atingindo todas as possibilidades rítmicas presentes no universo musical; do Tipo II, em virtude de a abordagem rítmica do método atender aos aspectos teóricos que são apresentados ao estudante, primeiro ludicamente para, posteriormente, ser contextualizado mediante aspectos técnicos e teóricos.

Zoltán Kodály atendeu aos enriquecimentos: do Tipo I, no momento em que propõe a exploração sonora, por meio da solmização (uso de sílabas para solfejar alturas); do Tipo II, ao introduzir os elementos técnicos e teóricos, sempre lúdicos, que permitiram chegar ao Tipo III, no qual o indivíduo será capaz de realizar seu próprio solfejo e até mesmo, realizá-lo com ou sem partitura.

Carl Orff atendeu aos enriquecimentos: do Tipo I, no momento em que propõe a exploração geral das canções infantis entrando em contato com variados padrões rítmicos, melódicos, movimentos corporais, rimas e outros; do Tipo II, quando propõe que o estudante se aproprie da linguagem musical; dos Tipos III e IV por meio da improvisação criada pelo próprio estudante e aplicada por meio do uso dos instrumentos do Orff-Instrumentarium, além da apropriação da técnica, culminando no desenvolvimento da *performance*.

Maurice Maternot atendeu aos enriquecimentos: do Tipo I, por meio da proposta de exploração rítmica e do canto espontâneo (responsável pelo desenvolvimento da memória

musical e ouvido interno), por meio de canções do repertório cultural, no qual a criança está inserida; do Tipo II, ao propor desenvolver o canto consciente por meio do solfejo e leitura formal da música, por meio do contato com os símbolos que representam as durações e alturas; do Tipo III, ao propor o estudo da teoria aplicada e a educação sensorial sistematizada.

Shinichi Suzuki atendeu aos enriquecimentos: do Tipo I, quando propõe que a exploração musical da criança deva ocorrer fora da sala de aula de música, ou seja, antes da Educação Musical formal, sendo propiciada, muitas vezes, pela própria família; do Tipo II, no momento em que a família encaminha a criança para a Educação Musical formal para que ela se aproprie da linguagem musical, estabelecendo relação com aquilo que ela traz consigo enquanto aprendizado de música extra escola; do Tipo III, no momento em que a criança escolhe o instrumento que deseja aprender, sendo apresentada à técnica; e do Tipo IV, no momento em que a criança se apropria da técnica do instrumento escolhido demonstrando habilidade acima da média, criatividade e envolvimento pela tarefa, conforme postula a teoria dos anéis de Renzulli e Reis (1985).

Gertrud Meyer-Denkman atende somente aos enriquecimentos do Tipo I, podendo alcançar o Tipo II em virtude de sua proposta pedagógica musical propiciar e sugerir atividades com os elementos musicais de maneira exploratória, com base na apresentação e experimentação.

John Paynter atende a todos os Tipos de enriquecimento porque inicialmente, no Tipo I, propõe que os estudantes sejam expostos a todo tipo de sons e ritmos, além de outros elementos musicais de maneira diversificada e abrangente; no Tipo II o autor propõe a experimentação e aquisição de técnicas para o desenvolvimento da criação e manipulação dos elementos da linguagem musical; nos Tipos III e IV o estudante está compondo sua própria música por meio de elementos da linguagem musical que aprendeu a dominar, muitas vezes criando sua própria música com base em elementos composicionais, também criados pelo próprio sujeito. O autor incentiva a produção da música contemporânea a partir de elementos demiurgos.

Murray Schafer atende também a todos os tipos de enriquecimento. De acordo com a metodologia do autor, se torna possível a relação com o Tipo I quando propõe que se faça a exploração ampla dos recursos sonoros disponíveis no meio cultural. O Tipo II é atendido no momento em que o autor propõe pesquisar verticalmente os elementos sonoros decorrentes da exploração e classificá-los utilizando os elementos formais da música. O Tipo III é atendido, também, no momento que o autor propõe que o estudante, utilizando os sons pesquisados e

classificados, crie sua própria música. O Tipo IV é atendido, na metodologia de Murray Schafer, no momento em que o estudante se torna compositor.

Jos Wuytack não atende às atividades do Tipo I, porém propõe uma metodologia que atende ao enriquecimento do Tipo II, em virtude da apresentação da técnica e dos elementos da linguagem musical de maneira mais específica que exploratória. O Tipo III é atendido no momento que sua metodologia propõe a aplicação das técnicas aprendidas por meio da *performance*. O Tipo IV é contemplado no momento que propõe a improvisação que corresponde ao momento do fazer sozinho, mediante criação.

Violeta H. de Gainza atende ao enriquecimento do Tipo I por meio da proposta de exploração dos elementos musicais a fim de trabalhar o desenvolvimento da musicalidade. O Tipo II consiste em desenvolver a capacidade de dominar os elementos musicais por meio do desenvolvimento técnico e teórico. O Tipo III estaria ligado a aplicação dos elementos técnicos e o Tipo IV ao domínio pleno e profissional dos elementos musicais aplicados mediante *performance*.

Ao observar todas as metodologias da área da música, arroladas, percebeu-se que, de maneira geral, 12 atenderam a todos os tipos de enriquecimento conforme a teoria de Renzulli e Reis (1985) e de Freitas e Pérez (2012). No entanto, há peculiaridades entre elas, as quais revelam que, conforme a proposta e o objetivo teórico de cada uma, atenderá a todos os tipos de enriquecimento ou apenas a alguns. Por essa razão, profissionais da Educação Musical e escolas deverão observar qual dessas metodologias se adequariam mais aos seus estudantes e recursos disponíveis no seu entorno, caso as adote como referencial.

Quanto aos Tipos de enriquecimento, não há uma fórmula que apresente em que momento, ou como o professor deve aplicá-lo em sua sala de aula ou escola. Isto dependerá da resposta ao enriquecimento, mensurada pelo processo de observação e avaliação, fornecida em sala de aula, pelos estudantes individualmente, o que dará ao professor elementos para decidir se passa ou não para o Tipo seguinte de enriquecimento.

Cada professor encontrará uma resposta diferente ao enriquecimento musical, que irá variar de estudante para estudante. É preciso salientar que pode haver estudantes que comecem em tipos avançados de enriquecimento como os Tipos II, III e até IV, em virtude da especificidade de sua área de domínio, por exemplo, como a composição, o canto, a *performance* de maneira geral e outros.

8 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Após realizar a presente pesquisa, percebeu-se a necessidade de discutir e apresentar os aspectos metodológicos, oriundos e decorrentes da aplicação dos testes PMMA, IMMA e FOOCM, além de explicitar suas características favoráveis na obtenção de resultados fidedignos e apresentação dos dificultadores ligados à logística de aplicação dos mesmos.

8.1 Testes PMMA e IMMA

O PMMA e o IMMA, embora sejam metodologicamente completos com relação a discriminação sonora de sequências tonais e rítmicas, são testes que avaliam o indivíduo por meio de seu alcance máximo (PASQUALI, 2013), o que os torna passíveis de uso, porém mediante uma testagem inicial e individual, não sendo possível repetir o mesmo teste no intuito de avaliar o progresso do indivíduo após intervenção e, tão somente para mensuração de um grupo ou sala de aula, porque os indivíduos com melhores pontuações acabam contribuindo para elevar o nível do grupo compensando o resultado daqueles que obtiveram os piores índices.

Outro fator atrelado aos testes PMMA e IMMA, consiste no fato de medirem somente a acuidade auditiva por meio do discernimento tonal e rítmico, não atendendo a outros aspectos musicais presentes no processo de avaliação do índice de Educação Musical de um indivíduo. Por essa razão, os testes foram relacionados ao instrumento FOOCM, no intuito de ampliar a avaliação.

Tanto o PMMA quanto o IMMA apresentam um custo financeiro bastante elevado para que se possa realizar uma testagem em massa e sua aquisição também é bastante restrita, tanto que, para a aquisição do instrumento ocorrer, foi preciso entrar em contato com a editora GIA Publication sediada nos Estados Unidos da América e realizar o pagamento à vista por meio eletrônico.

Embora haja elementos dificultadores, os testes PMMA e IMMA exemplificam o quanto um teste pode ser mensurável, fidedigno e apresentar aplicabilidade, mesmo apresentando tais elementos durante a aquisição, manipulação e aplicação.

8.2 Teste FOOCM

Gainza (1988) não direcionou onde, como, ou de que maneira a observação deveria ser feita, por meio da ficha FOOCM, também não estabeleceu quais atividades musicais deveriam ser realizadas ou se deveria ser durante as aulas de Educação Musical, ou ainda mediante execução instrumental. Porém, a autora explicita que o preenchimento da ficha deve ser individual.

Metodologicamente a ficha apresentou-se bastante detalhada e completa, contemplando uma avaliação detalhada de aspectos musicais previstos no ensino de Educação Musical geral, cujos conteúdos também são encontrados e previstos pelo RCNEI e PCNs. Porém, há alguns dificultadores para aqueles que pretendem fazer uso da ficha. Isso porque, antes de utilizá-la, será preciso organizar atividades disparadoras, como as utilizadas por esta pesquisa, e organizar o ambiente para a realização da mesma, garantindo máximo de controle de estímulos externos e internos que possam interferir no comportamento dos estudantes durante a atividade. Porém, há algo mais complexo que concerne em avaliar cada estudante sob os aspectos contidos na ficha, e preenchê-las uma a uma.

A opção do uso de atividades disparadoras requer: critério de escolha, observação da realidade cultural musical dos pesquisados e juízes especialistas que estejam capacitados e dispostos a julgar a escolha das atividades, a fim de um critério mais objetivo e resultados mais precisos.

Outro dificultador está no ato da observação. No caso de uma turma média ou grande, o aplicador precisará fazer uso de filmagens, primeiro porque as atividades são musicais e por esta razão, os estudantes irão cantar, tocar, desenvolver atividades de improvisação, criação, de movimentação e outros; além disso, o aplicador está avaliando a conduta musical do estudante, algo que requer observação minuciosa. Segundo, não há tempo hábil para o aplicador realizar a atividade e preencher a ficha simultaneamente. Tão somente, o avaliador terá tempo hábil para avaliar e observar todos os estudantes para preencher a ficha em um segundo momento. Além de ser uma ficha completa, é de difícil preenchimento.

Também há itens presentes que poderiam tornar-se escalas likerts, haja vista que, da maneira como estão dispostos, induzem a este formato. No geral, entendeu-se que a ficha não deveria apresentar itens fechados, embora haja a possibilidade de, em momentos pontuais, haver presença das escalas likerts.

Diante do trabalho de aplicação da FOOCM, do PMMA e IMMA, observou-se a necessidade de desenvolvimento de instrumentos de avaliação que considerem mais a sua

aplicabilidade, porém sem perder sua fidedignidade e padrão metodológico. Estes três instrumentos de avaliação apresentaram-se completos e fidedignos, porém de difícil aplicação, quando pensados para turmas de acima de 20 estudantes. E, no que condiz à aquisição e viabilização do uso, são em demasia caros.

Conseguem fazer uso destes instrumentos de avaliação as instituições, programas e projetos especializados com possibilidades de custeio, profissionais capacitados e constituídos de poucos estudantes. No entanto, para a escola pública ou programas e projetos de grande porte, com pouco subsídio, ausência de profissionais capacitados, número grande de estudantes, estes instrumentos de avaliação tornam-se praticamente inviáveis, seja pelo custo, seja pela logística da aplicação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foi possível observar, em primeiro lugar, que a produção científica, na área da superdotação, apresenta crescimento no Brasil (ALENCAR; FLEITH, 2001; GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007; CUPERTINO, 2008; FREITAS; BARBOSA, 2011; FREITAS; PEREZ, 2012; CHACON; PEDRO; KOGA, 2014, e outros). Embora as pesquisas na área estejam em crescimento, nota-se que na área da superdotação musical, os estudos científicos brasileiros ainda são prematuros e escassos, como já se mencionou no levantamento bibliográfico desta pesquisa. Em segundo, a ausência da estimulação na escola regular impede que os indivíduos precoces com comportamento de superdotação e outras crianças se desenvolvam musicalmente, haja vista os resultados dessa pesquisa que exemplificou o quanto a estimulação e sensibilização musical podem contribuir para o desenvolvimento da musicalidade (in)diretamente.

A baixa contingência de trabalhos na área da superdotação musical e a carência de estimulação musical podem estar ocorrendo por duas razões: a primeira, pelo fato de até o momento desta pesquisa a música ainda não configurar como parte da educação geral em vigor, o que a colocava à margem do curriculum escolar, embora haja uma lei federal que garante o ensino musical em todas as escolas regulares abrangendo todos os estudantes, e que as escolas devem oferecer a partir de 2014; a segunda razão estaria no fato de que os próprios músicos e educadores da área musical não se interessam ou ainda desconhecem a existência da temática da superdotação musical. Para comprovar esta segunda razão, basta acessar virtualmente as páginas das duas principais revistas da área da música, nas quais não se encontra absolutamente nenhum artigo ou indícios de pesquisas que trabalharam cientificamente o tema da superdotação musical ou terminologias similares como dotação e talento, até o momento (ABEM, 1992; ANPPOM, 1988).

A partir dos autores encontrados no Brasil, fica evidente que há muito a ser pesquisado e feito, inclusive por parte dos profissionais da Educação Musical. Até então, quem se debruçou sobre os estudos referentes aos indivíduos que se destacam em música foram os profissionais da educação, muitas vezes munidos apenas de conceitos prévios sobre a superdotação musical. Embora isto ocorra, os pesquisadores brasileiros, anteriormente arrolados, contribuíram e contribuem muito para a atenção educacional a todos os indivíduos que se destacam de seus pares em qualquer área do conhecimento, inclusive a musical. No entanto, de nenhuma maneira este fato isenta os educadores musicais de também darem suas contribuições científicas para a área, como fez Ilari (2002; 2012), por exemplo, ao se dedicar

a pesquisar sobre o talento musical, principalmente, na perspectiva da teoria de Shinichi Suzuki.

Neste trabalho científico foi possível observar quão rico é o material pedagógico da Educação Musical, e o quanto se avançou nas questões da superdotação. Porém, o que não se viu foi um ponto de unificação entre a música, educação e superdotação, até então. Por quê?

Definitivamente é difícil fazer qualquer menção diante de tais circunstâncias, mas no que condiz aos métodos musicais, percebe-se que não são utilizados nem com a finalidade de musicalizar os indivíduos que estão na rede regular de ensino geral, quiçá para identificar indivíduos com comportamento de superdotação ou até como fonte de enriquecimento. Caso houvesse uma conexão entre o modelo de enriquecimento de Renzulli (1985) e os métodos musicais como Kodály, Orff, Suzuki, Maternot (MATEIRO; ILARI, 2012) e outros, por exemplo, como se sugeriu na presente pesquisa, todos os indivíduos, incluindo os superdotados musicais, poderiam ter oportunidade de se aprimorar e até escolher a música como profissão, o que está previsto no PCN destinado aos conteúdos do ensino médio, anteriormente citados.

Por não haver nenhum trabalho desta natureza no Brasil, se perdem grandes futuros artistas, como F7, F5 e F14, em virtude da falta de enriquecimento musical. Perdem-se outros, às vezes, pela falta de oportunidade. Indivíduos superdotados musicais, muitas vezes, que vivem em áreas desprivilegiadas socialmente e conforme a cidade em que residem, acabam não tendo condições de pleitear uma oportunidade em uma escola especializada, e tão somente conseguem chegar ou ter uma vaga garantida em algum projeto social de música. No entanto, bem ou mal, as escolas regulares conseguem alcançar um maior número de indivíduos, à vista disto, o modelo de enriquecimento de Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985) aparece como uma oportunidade de revisão não somente da atenção aos superdotados, mas da assistência à escola como um todo. Caso a escola brasileira trabalhasse pelo menos uma vez por semana a música associada ao enriquecimento proposto por Renzulli (2003) e Renzulli e Reis (1985), fenômenos como poucas crianças atingindo patamares elevados, como se viu na presente pesquisa, poderia não ocorrer.

No contato com os participantes desta pesquisa, o que se viu foram indivíduos extremamente curiosos, sedentos e interessados pela música, o que se tornou explícito durante as brincadeiras musicais, no contato com os instrumentos e outros. Todos os participantes manifestaram ansiedade e euforia ao se deparar com os jogos e os instrumentos musicais, principalmente. Houve casos de participantes que não conseguiam guardar o instrumento e ir embora do CEES e, ainda, houve aqueles que pediram para a pesquisadora para continuar

vindo nas semanas seguintes porque gostariam que o trabalho de pesquisa se tornasse um curso regular de música. No entanto, isto não foi tudo. Durante a análise dos dados identificou-se F7, F5, F14 como as participantes com os melhores resultados. Ressalta-se que F7 e F5, ainda, ultrapassaram o índice americano estabelecido pelo teste que permite afirmar a presença da precocidade e comportamento de superdotação para música.

Em todas as fichas preenchidas percebeu-se que os pais e/ou responsáveis valorizavam e reconheciam a importância da música, tanto que alguns demonstraram ter cantado ou ouvido música durante os primeiros anos de vida da criança pesquisada; em alguns casos, até mesmo durante o período de gestação. Também, a formação acadêmica deles se concentra entre o ensino médio e o superior. Quanto ao índice salarial se observou que a maioria das famílias encontram-se entre 1 a 4 e 4 a 8 salários. O que estes dados revelam é que por mais que as famílias saibam da importância da música e por mais que possam valorizar, a condição socioeconômica mostrou ser um fator crucial na decisão de matricular o filho em um conservatório.

O consenso que se chega diante dos dados coletados, somados ao que aborda a literatura, é que para muitas crianças a escola acaba se tornando o único berço de oportunidades e desenvolvimento das potencialidades de cada uma delas. Também, é preciso lembrar que, assim como a escola, projetos sociais, igrejas e outros têm gerado oportunidades valiosas de aprimoramento e compartilhamento de conhecimento, inclusive os musicais. Dentre todos eles, encontram-se os programas como o PAPCS, o PIT, Naahs⁴³ e o CEDET⁴⁴, além de projetos como o GURI⁴⁵ que proporciona o estudo musical em específico e até o Conservatório Dramático Carlos de Campos⁴⁶, da cidade de Tatuí/ SP, e Escola Municipal de Música de Ourinhos⁴⁷ e outros, os quais são totalmente subsidiadas pelo Estado e pelo Município no que concerne o ensino musical e artes em geral como dança e teatro, como no caso da escola de Ourinhos/SP.

⁴³ Naahs – Núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação
<<http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>>.

⁴⁴ CEDET – Centro para o desenvolvimento do potencial e do talento – Responsável: Prof.^a Dra. Zenita Guenther <http://www.lavras.mg.gov.br/?page_id=121>.

⁴⁵ GURI – Projeto idealizado pelo governo do Estado de São Paulo para o ensino musical geral
<http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.77e50ae1b029060df6378d27ca60c1a0/?vgnextoid=10ecb23eb2a6b110VgnVCM100000ac061c0aRCRD&idEquipamento=cdb7f12dc424c110VgnVCM1000004c03c80a_____>.

⁴⁶ Conservatório Dramático Carlos de Campos de Tatuí <<http://www.conservatoriodetatui.org.br/>>

⁴⁷ Escola Municipal de Ourinhos <<http://escolamunicipaldemusicaourinhos.blogspot.com.br/>>.

No entanto, sabe-se que tais projetos, igrejas, instituições ou programas ainda atendem pouquíssimas crianças com interesse musical ao passo que a escola consegue, mesmo diante das dificuldades, atender a um número muito maior, inclusive àqueles em desvantagem social, com diferentes crenças e outros atributos diferenciais, em virtude da escola ser um órgão democrático e laico, além de estar sediada nos mais diferentes bairros de uma cidade, como Marília/SP e outras.

Dessa maneira, o acesso da criança e sua família passam a não depender de transporte coletivo para se chegar ao local, ao passo que para muitas crianças os projetos sociais ou instituições e outros, às vezes, tornam-se inviáveis em virtude da necessidade de transporte coletivo para a criança e seu familiar, que muitas vezes não possuem condições financeiras mínimas para chegar ao local do curso.

No caso do PAPCS, por exemplo, os participantes com dificuldades financeiras para o transporte são subsidiados por meio de passagem de ônibus concedido após a triagem social, mas em projetos como o GURI, por exemplo, não há essa possibilidade. O programa PIT, por exemplo, resolveu essa dificuldade financeira sediando o projeto em uma escola municipal localizada no centro da cidade de Santa Maria/RS. O mesmo ocorre com o programa CEDET em Lavras. Porém, mesmo assim, muitas crianças superdotadas ainda ficam à margem desses programas e as superdotadas musicais muito mais, em virtude de as escolas especializadas em música serem sediadas muitas vezes em lugares longínquos ou em bairros da cidade onde crianças de baixa renda não conseguem chegar semanalmente. Ressalta-se, ainda, que o projeto GURI atende a várias cidades do Estado de São Paulo, ao passo que, o conservatório de Tatuí e o de Ourinhos atendem apenas a cidade na qual estão sediados, mas a criança, no caso do projeto GURI, só poderá acessar o programa se estiver acima de seis anos aproximadamente e após triagem e fila de espera, enquanto os dois conservatórios atendem crianças de variadas idades e sem fila de espera.

Também é preciso destacar que há no Brasil, em geral, escolas filantrópicas de música sediadas em igrejas promovendo oportunidade para muitas pessoas, mas mesmo elas não conseguem abranger todas as crianças em virtude das convicções religiosas que abordam em seus conteúdos musicais, os quais deixam à margem os indivíduos que não comungam das mesmas crenças, além do problema comum aos projetos e programas de atenção educacional musical como a localização que inviabiliza o acesso de muitas famílias.

Em vista disto, observam-se grandes barreiras que crianças em geral e principalmente as superdotadas musicais enfrentarão, caso desejem estudar música com acesso subsidiado pelos órgãos públicos no Brasil, em especial no Estado de São Paulo.

Ao observar países como Cuba, Japão, Rússia, Estados Unidos, Polônia, Itália e outros, sob a ótica educacional musical, o que se vê são oportunidades que até hoje propicia a continuidade do capital musical. A cada ano, nesses países, a arte em geral não para de ser estimulada em meio à população. Mesmo em crise estes países não deixam de investir em sua educação e atenção aos seus membros acima da média, por acreditarem que estas são uma das maiores chances de superação. Por outro lado, o que faz o Brasil?

É muito difícil explicar porque os governantes não conseguem pensar na escola por meio de ações que permitam elevar os níveis de todos os que ali estão. Até quando, as crianças superdotadas em geral e todas as outras terão que desistir de suas áreas de domínio para se dedicarem a qualquer outra coisa em virtude da falta de acesso e das dificuldades socioeconômicas que as colocam à margem da sociedade? Até quando?!

Ao longo da história da música muitos artistas de camadas desprivilegiadas, em alguns casos quase miseráveis da sociedade brasileira, fizeram história como: Cartola, Assis Valente, Pixinguinha, Djavan, Lupicínio Rodrigues, Paulo de Diniz, Dominginhos, Elba Ramalho, Zé Ramalho, Orlando Silva, Dorival Caymmi e Rolando Boldrin, além de tantos outros.

A realidade demonstra que, embora a escola reproduza o sistema com todos os seus problemas e alienações, ela ainda é a fonte primária de possibilidades e acesso para todas as camadas sociais em virtude da legislação que obriga todos os governantes a atenderem seus membros provendo a educação, dentre outras obrigações do Estado.

Sabe-se que o indivíduo que possui condições financeiras boas obterá oportunidades por meio de seus próprios recursos, mas aquele que está em situação financeira e social desprivilegiada terá somente a escola e a educação básica como oportunidade real de desenvolvimento e de almejar uma vida melhor.

A escola sempre foi e será multiplicadora e geradora de oportunidades de transformação, mudança, evolução e promotora de vidas melhores. A escola por meio da educação prepara o ser humano, não para os seus problemas imediatos de vida, mas para superá-los, a ponto de nunca mais tê-los. O que muitas famílias tentam transmitir a seus filhos e membros? Que eles estudem para que a vida não seja nunca parecida com a deles, que não tiveram a escola como oportunidade real de desenvolvimento e futuro.

Como tudo no Brasil exige força de lei, espera-se que com a Educação Musical, exigida como parte integrada do curriculum escolar, e a legislação que garante forçadamente a atenção aos estudantes superdotados em música possam viabilizar que todas as crianças

tenham um futuro melhor, que as valorizem mediante seus diferenciais e, sobretudo permitam que suas potencialidades se desenvolvam plenamente, e ao máximo.

REFERÊNCIAS

ALBERT, R. S. **Toward a behavioral definition of genius**. *American Psychologist*, Washington, v. 30, n. 2, p. 140-151, Feb. 1975.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. **Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres**. Madrid: EOS, 2003.

ANNUNZIATO, V. R. **Jogando com os sons e brincando com a música II: interagindo com a arte musical**. São Paulo: Paulinas, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Londrina: ABEM, 1992. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/diretoria.html>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br>>. São Paulo: ANPPOM, 1988. Acesso em: 14 jan. 2014.

BINET, A.; SIMON, T. **The development of intelligence in children (the Binet-Simon scale)**. Tradução de Elizabeth S. Kite. New Jersey: Vineland, 1905.

BLOOM, B. S. (Ed.). **Taxonomy of educational objectives handbook 1: cognitive domain**. New York: David Mackay, 1956.

BONA, M. **Carl Orff: um compositor em cena**. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 125-156.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 21 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de música será obrigatório**. Brasília, 25 ago. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com_content&task=view>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimentos de arte. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2000. p. 46-55. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Música. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014. p. 75-82.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Música. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 7. p. 78-87. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Presença de música na educação infantil. In: _____. **Referência curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 3. p. 45-79. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, T. A. de. **Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor**. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 21, p. 25-34, mar. 2009.

CHACON, M. C. M.; PEDRO, K. M.; KOGA, F. O. **Programa de Atenção ao aluno Precoce com Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS)**. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, Paris, v. 65, p. 13-29, 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.

DUARTE, M. **A criança e o jovem com comportamento de superdotação musical: um enigma para a pedagogia da música?** In: V ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 20., 2012, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, CONBRASD, 2012. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/A-CRIAN%3%87A-E-O-JOVEM-COM-COMPORTAMENTO-DE-SUPERDOTA%3%87%C2%A6O-MUSICAL-UM-ENIGMA-PARA-A-PEDAGOGIA-DA-MTSIC.pdf>>. Acesso em 13/01/15.

FEREZ, J. S. **Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo**. São Paulo: Ricordi, 1989.

FERNANDES, I. M. B. A. **Brincando e aprendendo: um novo olhar para o ensino da música**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2011.

FERREIRA, C. H. L. J. **A criatividade na aprendizagem da formação musical**. 2011. 64 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Comunicação e Artes, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6633/1/5132.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

FIALHO, V. M.; ARALDI, J. **Maurice Martenot: educando com e para a música**. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 157-184.

FINDLAY, E. **Rhythm and movement: applications of Dalcroze Eurhythmics**. Miami: Summy-Birchard, 1971.

FONTEERRADA, M. T. O. **Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança.** In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 275-303.

FREEMAN, J; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, M. de F. R. L. de; BARBOSA, A. J. G. **Autoeficácia e características de dotação e talento: análise cientométrica.** **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, p. 77-93, dez, 2011.

FREITAS, S. N.; GUTIERRES, A. de F.; MENDONÇA, B. O Programa de Incentivo ao Talento - PIT: a mais de uma década construindo ambientes estimulantes para sujeitos com características de altas habilidades/superdotação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Puc Paraná, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8813_6659.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

FREITAS, S. N.; PEREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

GAGNÉ, F. **Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory.** In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Org.). **Handbook of gifted education.** Boston: Person education, 2003. p. 60-74.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical.** Trad. de Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática.** São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GORDON, E. E. **Intermediate Measures of Music Audition.** Chicago: GIA Publication, 1986a.

GORDON, E. E. **Primary Measures of Music Audition.** Chicago: GIA Publication, 1986b.

GORDON, E. E. **Music, the brain, and music learning: mental representation and changing cortical activation patterns through learning.** Chicago: GIA Publication, 1997.

GORDON, E. E. **Musical Aptitude Profile.** Chicago: GIA Publication, 1995.

GORDON, E. E. **The Gordon Institute for Music Learning.** Chicago: GIA Publication, 2008. Disponível em: <<http://www.giml.org>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da música ocidental.** Lisboa: GRADIVA, 1994.

_____; GUENTHER, Z. C. **Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento – DMGT 2.0.** In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coord.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012. p. 19-44.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: UFLA, 2011.

HOULAHAN, M.; TACKA, P. **Kodály today**: a cognitive approach to elementary music education. New York: Oxford, 2008.

HOWARD, W. **A música e a criança**. Trad. de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1952.

ILARI, B. **Bebês também entendem de música**: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, set. 2002.

_____. **Shinichi Suzuki**: a educação do talento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 185-218.

INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: Ministério da Educação, 2005-. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

JENSEN, E. **Enriqueça o cérebro**: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KIRNARSKAYA, D. **The natural musician**: on abilities, giftedness and talent. Trad. do russo por Mark H Teeter. New York: Oxford, 2004.

KREPPNER, K. **Aplicando a metodologia de observação em psicologia do desenvolvimento e da família**. Tradução de Maria Auxiliadora Dessen. Curitiba: Juruá, 2011.

LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2007.

MANNES, E. **The power of music**: pioneering discoveries in the new science of song. New York: Walker & Company, 2011.

MANZANO, E. S. **La superdotación intelectual**. Málaga: ALJIBE, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARIANI, S. **Émile Jaques-Dalcroze**: a música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 25-54.

MARIZ, V. **História da Música no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MATEIRO, T. **John Paynter**: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 243-267.

MITCHELL, L. M.; GIBSON, K. L. **Estimulando una relación entre familia y profesional dentro de los programas para superdotados**. In: ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. **Manual Internacional de Superdotados: Manual para profesores y padres**. Madrid: EOS, 2003. p. 147-158.

MOURA, R.M. **A vida adulta**: uma visão dinâmica. Disponível em: <http://rmoura.tripod.com/vidaadult.htm>. Acesso em 10 jan. 2008.

OGANDO, M. G. C; FERNANDES, E. M. **Altas habilidades e Superdotação como conteúdo na formação docente: focalizando a questão nos cursos de Licenciatura em Música**. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2., 2014, São Carlos. **Anais** 2359-2109. São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/altas_habilidades_e_superdotacao_como_contenido_na_formacao_docente_focalizando_a_questao_nos_cursos>. Acesso em: 13/01/2015.

OGANDO, M.G.C. **A especificidade do ensino de música a alunos com altas habilidades ou superdotação: considerações com base nos referenciais de Renzulli e Haroutounian**. In: IX ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, GT 2.1 Ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica, 2014. **Anais...** Vitória: FAMES, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sudeste/regional_sudeste/paper/view/953>. Acesso em 13/01/2015.

PALHEIROS, G. B.; BOURSCHEIDT, L. **Jos Wuytack**: a pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 305-326.

PAREJO, E. **Edgar Willems**: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 89-123.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PENNA, M. **Música (s): e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREZ, S.; TATI, P. **Livro de brincadeiras musicais da palavra cantada**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

REICHEL, H. R. **Mediações fonográficas: uma análise dos negócios, regulações, usos e apropriações das tecnologias no contexto de ascensão de uma indústria da música**. **Revista EPTIC**, Vol. XIV, n. 2. p. 01 – 17, Maio/Ago. 2012.

RENZULLI, J. S. **Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital**. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Org). **Handbook of gifted education**. Boston: Pearson Education, 2003. p. 75-87.

RENZULLI, J. S. **O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos?** uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 52, n. 1. p. 75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for education excellence.** Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for education excellence.** In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Org). **Handbook of gifted education.** Boston: Pearson Education, 2003. p. 184-203.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Marília: ABPEE, 1992-. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 25 nov. 2012.

REYERS, M. T. F.; CHAPELA, M. T. S. **Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales: guía para profesores y orientadores.** Sevilla: Díada, 2010.

SABATELLA, M. L. P. **Expandir horizontes para compreender alunos superdotados.** In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá, 2012. p. 113-128.

SADIE, S.; LATHAN, A. **Dicionário Grove de música.** Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

SEASHORE, C. E. **Psychology of music.** New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1938.

SILVA, W. M. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 55-87.

SIMONTON, D. K. **History and the eminent person.** **Gifted Child Quarterly**, Washington, n. 22, p. 187- 195, 1978.

SOBREIRA, S. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas.** **Revista da ABEM**, Porto alegre, n. 20, p. 45-52, 2008.

SOUZA, J. **Gertrud Meyer-Denkman: uma educadora musical na Alemanha pós-Orff.** In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 219-241.

SOUZA, J; RODRIGUES, S. G; SANTOS, T. R; ALVES, T. V; MOREIRA, J. N. **Música Brasileira ou música norte-americana? Estudo sobre a indústria musical e as preferências dos jovens brasileiros.** **Revista Anagrama**, São Paulo, nº 8, 1ª ed., p. 01 – 17, Jan./Jun. 2014.

STERNBERG, R. J; DAVIDSON, J. E. **Conceptions of giftedness**. Massachusetts: Cambridge University Press, 1986.

TINHORÃO, J. R. **História Social da Música Popular Brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.

SUZUKI, S. **Educação é amor**: um novo método de educação. 2. ed. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1983. [1969] versão inglesa do original japonês.

_____. **Young children's talent education & its methods**. Trad. de Kyoko Selden. Miami: Summy-Birchard, 1996. p. 10.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Trad. de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação**: engajamentos potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, A. **Educação especial e diversidade**: a educação dos indivíduos com altas habilidade. In: TANAKA, E. D. O.; MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.; FUJISAWA, D. S.; MANZINI, E. J. (Org.). **As necessidades educacionais especiais**: altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência. Londrina: ABPEE, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **A história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

APÊNDICE A – FOOCM*História Individual***Dados pessoais:**

Viviane: 5 anos, Educação infantil;

Mãe: 34 anos, casada;

Pai: 47 anos; casado;

Parentes, irmãos, pais músicos – profissional e/ou amador:

Nenhum Músico por parte da família do Pai;

Há Músicos amadores por parte da família da Mãe: primos que tocam vários tipos de instrumento;

Estudos musicais realizados:

Mãe e pai nunca estudaram música;

Viviane tem estabelecido contato com a musicalização na escola há aproximadamente um ano;

Estudos gerais:

Mãe: ensino médio completo;

Pai: superior incompleto;

Idiomas: Mãe e Pai só estudaram quando estavam no colégio;

Trabalho manual ou artístico: Mãe nunca estudou; o Pai fez a graduação em arquitetura, consequentemente teve acesso a alguns módulos de arte.

Ocupação:

Mãe: dona de casa;

Pai: representante comercial;

Preferência musical:

Pai: gosta de rock;

Mãe: gosta de música popular brasileira, em especial o samba;

Viviane: gosta de rock como o pai;

Lembranças relacionadas a infância com a música:

Com Viviane: os pais se lembram que, por volta de 1 ano e 4 meses, em um restaurante, ela ficou o tempo todo paralisada observando os músicos tocando. Esse fato marcou os pais, porque Viviane era agitada e não parava por nada, mas naquele dia específico, ela ficou tranquila e paralisada ao vê-los tocar;

OBS: a família não costuma ir a atividades culturais, eles alegam falta de informação e eventos na cidade de Marília/SP;

O casal também ressaltou que Viviane não é filha biológica do casal, o que os preocupou quanto a uma possível hereditariedade musical desconhecida.

RECEPÇÃO MUSICAL

1. *Estimulação – motivação.*

- 1 – Interesse.
- 2 – Atenção.
- 3 – Concentração
- 4 – Memória.

R. Viviane demonstrou grande interesse pelas atividades, principalmente, quando foi apresentada aos instrumentos musicais. Ela não se conteve, sua fala ficou ofegante e alta e até se levantou de seu lugar, se aproximando da pesquisadora para contar que já conhecia alguns daqueles instrumentos. Durante a realização da atividade “Desenhando os Ritmos”, Viviane manifestou concentração e atenção, tanto que interrompeu a fala de um dos participantes, que havia parado a explicação da pesquisadora por conta de uma observação. A mostra de seu foco e objetividade ocorreu quando ela falou bem forte o nome da nota seguinte, no intuito de induzir a pesquisadora a continuar. Quanto à memória, esta apresentou-se falha durante essa atividade. No entanto, não se pode esquecer que Viviane possui 5 anos apenas.

00:10:23 – 00:11:04

A pesquisadora estava apresentando os instrumentos, um a um, quando Viviane disse empolgada: “Ah! Tia...eu já sei” [10:49]. Viviane elevou mais a voz e ficou mais ofegante, e disse: “Ah! Tia...Ah tia! Eu uso na minha aula de música da escola! Eu toco isso ai! Isso ai! ...[10:51] É pra batucar (ela apontava para as Claves). E ainda, continuou dizendo: “Esse daí! Esse daí! É para tocar assim ... (mexia os braços imitando o jeito de tocar das Claves; uma peça contra outra).

00:06:18 – 00:14:20

A pesquisadora realizava a explicação referente à atividade “Desenhando os ritmos”. Viviane estava sentada na ponta da cadeira e de frente para a pesquisadora. Ela estava atenta e concentrada. A pesquisadora apresentava as figuras que seriam desenhadas, quando, de repente, mostra uma estrela e diz que quem não soubesse desenhar uma poderia desejar do seu jeito. Imediatamente, Viviane diz: “Eu consigo desenhar! (Viviane falou com voz ofegante/agitada) [08:42]. Depois de um tempo, um dos participantes interrompeu a pesquisadora. Viviane, então, falou bruscamente encobrindo a voz dele (voz forte). Ela disse o nome da figura da próxima carta: “nuvem! É uma nuvem! [09:57]. A música teve seu início, Viviane desenhou tranquilamente o triângulo (na contagem 123), o

quadrado em seguida (1234), tudo com muita tranquilidade. Mas, para desenhar a estrela (contagem 12345) ela olhou para o papel do colega de seu lado esquerdo [12:54]. E desse ponto em diante, após o desenho da casa (contagem 123456) Viviane não conseguiu se lembrar de mais nenhuma figura. Ao término da atividade, ela disse: “*Tia eu não consegui completar!* [14:06]. (Falou cabisbaixa).

2. *Tendência predominante em relação ao:*

A. *Objeto* (aspecto ou traço musical que o sujeito capta preferencialmente)

- 1 – Timbre.
- 2 – Ritmo.
- 3 – Melodia.
- 4 – Harmonia.
- 5 – Estrutura formal.
- 6 – Estilo.
- 7 – Obra estética.
- 8 – Não há traço dominante (integração)

R. Viviane não manifestou os aspectos acima de maneira discrepante ou com algum nível de acentuação. Dessa maneira, Viviane se mostrou dentro da média, ela não apresentou traço dominante (integração). Com o exemplo abaixo, é possível perceber que ela consegue perceber bem o ritmo da música e sua entonação melódica é bem realizada. No entanto, nada de significante sobressaiu.

00:09:59 – 00:11:25

Viviane encontrava-se em um semicírculo sentada em uma cadeira com apoio para escrever e de frente para a pesquisadora, que, nesse momento, explicava a atividade, “*A dona aranha*”, para todos os participantes. [10:59] Viviane estava atenta e quando a música foi iniciada, imediatamente, ela começou a cantar junto com a gravação e em voz alta, como foi solicitado. O volume é reduzido e Viviane cessa o canto em voz alta, continuando a sequência musical cantando internamente. [11:13] Para isso, ela projeta o ritmo para seu corpo (mexendo-se na cadeira).

B. *Sujeito* (aspectos ou níveis individuais comprometidos na recepção).

- 1 – Sensorialidade (discrimina qualidades sonoras).
- 2 – Motricidade (move-se).
- 3 – Afetividade (aprecia, goza, escolhe).
- 4 – Inteligência (compreende, relaciona estruturas sonoras).
- 5 - Não há traço dominante (integração).

R. Essa atividade ofereceu certa complexidade para Viviane, no entanto, ela a realizou com bastante foco e motivação. No exemplo a seguir, percebe-se que Viviane conseguiu alguns acertos, porém cometeu um número maior de erros. Nesse item, Viviane apresentou de maneira acentuada o item 1 Sensorialidade (discriminação de qualidades sonoras) comprometidas durante a recepção.

00:00:00 – 00:05:00

Viviane encontrava-se sentada na cadeira com apoio, com participantes à sua esquerda e direita e a pesquisadora à frente. Passada a explicação, as cartelas e os lápis são entregues. Feito isso, a atividade se inicia com Viviane bem atenta e demonstrando traços de ansiedade. O primeiro instrumento toca e Viviane, em sua primeira fala, diz para o participante posicionado à sua esquerda: [01:44] “*Eu não consegui, não tem!*”. A atividade segue, mais um instrumento é executado, então ela diz (em voz alta e levemente agitada): “*Isso eu consegui descobrir, é o chocalho*” [01:56]. Na sequência, toca o agogô e ela diz impetuosamente: “*Não sei!*” [01:57]. Após essa fala de Viviane, a pesquisadora intervém para que ela pense em voz baixa, mas mesmo assim, na sequência ela diz em voz alta, dando continuidade ao seu raciocínio: “*Eu não consegui descobrir o triangulo, também*” [02:09]. Depois de algum tempo, Viviane percebe que a participante à sua esquerda parece estar acertando os instrumentos, então ela começa a olhar para a cartela dela [03:51]. Na sequência, os pratos tocam e Viviane os assinala em sua cartela acertadamente. No entanto, no momento do som do saxofone, ela acaba marcando erroneamente o trombone [04:20].

II. EXPRESSÃO MUSICAL

1. *Nível de externalização*

1. Manifesta (uso que a criança faz dos elementos musicais com naturalidade).

R. Viviane demonstrou uso natural da voz e do corpo durante a atividade de sonorização. Também demonstrou percepção, ao captar o ritmo feito por outro participante ao cantar, e expressá-lo por meio da execução instrumental.

00:11:58 – 00:13:35

A pesquisadora realizava a narração da história *Nunca se sabe o que pode acontecer*. Viviane encontrava-se sentada no chão, com as pernas cruzadas, de frente para os instrumentos e para a pesquisadora, com os demais participantes distribuídos ao seu redor (lados esquerdo e direito). Em determinado momento, a pesquisadora lê: “*todos começaram a gritar*” [12:55]. Viviane, sem titubear, solta um grito forte e longo “*Ahhhhhhhh!*”. A pesquisadora segue a leitura dizendo: “*Os alunos estavam felizes, o dia estava repleto de passarinhos e borboletas*” [13:00]. Nesse momento, Viviane utiliza a voz e o corpo e representa um passarinho [13:10]. A história continua e, então, a pesquisadora lê: “*ninguém esperava o que*

estava por vir... mistério...” [13:23]. Nesse instante um participante, que estava próximo de Viviane, entoou: “*tam (semicolcheia), tam (semicolcheia), tam (colcheia), tam (mínima)*” [13:26]. No mesmo instante, Viviane olha para os instrumentos e, ao escolher o pandeiro, reproduz a mesma sequência rítmica representada pelo outro participante, utilizando a mão direita em um gesto vertical (indo de cima para baixo) próximo do instrumento [13:32].

2. Latente (aspectos musicais reprimidos).

R. Viviane apresentou memória musical reprimida. A seguir, no exemplo *Desenhando os ritmos*, explicita-se a dificuldade de associar a imagem (memória visual) ao ritmo (memória auditiva ou musical).

00:12:10 – 00:14:15

Viviane encontrava-se sentada em uma cadeira com apoio para escrever, portando lápis e papel. Após explicação detalhada da atividade, a gravação é iniciada: “*nana, nana, neném, nana menino, nana carneirinho 1 2 3*. Nesse momento, Viviane realiza o desenho do triângulo, na continuação ela desenha o quadrado, a estrela e a casa, até a contagem do 6. Depois, Viviane para de desenhar [13:23], permanecendo assim até o final da atividade. Quando a gravação é finalizada, ela imediatamente diz (a voz refletia um tom de insatisfação): “*Tia, eu não consegui completar!*” .

2. Via ou meio de expressão.

- A.** Voz (registro – afinação – tônus muscular – técnica – comunicação)
- B.** Corpo (postura – tônus muscular – técnica – comunicação)
- C.** Instrumento (postura – tônus muscular – técnica – comunicação)

R. De um modo geral, Viviane desempenha bem os itens acima, no entanto, o ponto de maior significância é a voz. Viviane consegue ser expressiva e, por meio deste instrumento, ela consegue se expressar com clareza para os outros. Seu cantar é afinado, de sonoridade mediana e suave, boa projeção, mas sem aporte técnico. Viviane não tenciona a musculatura do pescoço para cantar e tão somente perde o fôlego por falta de uma respiração técnica.

00:10:52 – 00:12:10

A pesquisadora inicia a atividade *Radio*. As cadeiras estão dispostas em semicírculo. Viviane está em uma delas. Com o início do áudio, Viviane inicia seu canto com voz forte e projetada (sem gritar), além de boa afinação e ritmo preciso [11:00]. Ela repetiu sua execução em vários momentos e, em um deles, percebeu que seria preciso projetar mais a voz [12:07].

3. *Tendência predominante em relação ao objeto.*

A. *Objeto* (aspecto ou traço musical que o sujeito expressa preferencialmente).

- 1 – Sentido timbrístico (sonoro).
- 2 – Sentido rítmico.
- 3 – Sentido melódico.
- 4 – Sentido harmônico.
- 5 – Sentido estrutural.
- 6 – Sentido estético.
- 7 – Não há traço dominante (integração).

R. Viviane demonstrou sentido melódico e rítmico (de maneira informal), ao cantar espontaneamente a música *A dona aranha*. Todos os momentos que permitiam o canto em voz alta, por conta das regras da brincadeira, Viviane manteve sua afinação, boa respiração e ritmo.

00: 10:50 – 00:14:35

O áudio da música *A dona aranha* é iniciado. Viviane e os demais participantes iniciam o canto da música [10:59]. Ela apresenta boa articulação, afinação, boa respiração e bom ritmo. Simultâneo ao canto, Viviane mexe seu tronco no ritmo da música.

B. *Sujeito* (aspectos ou nível individual comprometido na expressão)

- 1 – Sensorialidade.
- 2 – Motricidade.
- 3 – Afetividade.
- 4 – Inteligência.
- 5 – Sociabilidade.
- 6 – Não há traço dominante (integração).

R. Viviane, por possuir apenas cinco anos de idade, manifesta certa inexperiência com relação aos aspectos técnico musicais. Não somente com relação à idade, mas por conta da ausência de estudo mais formal de música (uma escola especializada), que poderia sustentar e embasar sua execução e percepção musical, entre outros aspectos. Percebe-se que, mesmo a pesquisadora oferecendo o modelo sonoro (durante o treinamento), Viviane não consegue proporcionar a colcheia em relação à semínima, durante a atividade de leitura rítmica. No entanto, percebe-se que ela sabe que há diferença entre as durações, devido à pausa entre os compassos 3 e 4, mas não consegue executar essa diferença. Por fim, Viviane apresenta o item 1 e 2 (sensorialidade e motricidade) como aspectos comprometidos. Ressalta-se que o item motricidade está associado à reprodução/execução rítmica (ouvir – tocar) e não a problemas de coordenação motora.

00:21:43 – 00:22:19

Viviane estava sentada segurando o triângulo com a mão esquerda e a baqueta de metal com a mão direita. O braço esquerdo encontrava-se apoiado no suporte para escrever da cadeira e o direito livre para a execução. A partitura se encontrava à frente de Viviane na altura de seus olhos, levemente inclinada para trás. Viviane inicia a execução, percutindo o instrumento na vertical (de cima para baixo), dentro do ângulo do triângulo, cujo ponto de contato foi a base inferior. Viviane executou a dupla de colcheias na mesma duração da semínima, durante toda execução. Ela foi fluente na maior parte do tempo, havendo um momento de pausa (comportamento pensativo) entre os compassos 3 (completo por semínimas) e 4 (completo por colcheias) [21:49].

4. *Características gerais*

- 1 – Sensibilidade.
- 2 – Imaginação.
- 3 – Criatividade.
- 4 – Estereotipia.
- 5 – Capacidade de jogo.
- 6 – integração de campos expressivos.
- 7 – Comunicação.

R. Viviane apresentou sensibilidade durante a execução instrumental. Mesmo sem estudo formal de música que lhe ensinasse a técnica geral do uso do instrumento, ela demonstrou habilidade e boa sonoridade durante sua execução. Em geral, as crianças tocam os instrumentos percussivos com demasiada força (bater e não o percutir).

00:21:46 – 00:22:19

Viviane estava sentada em uma cadeira com apoio para escrever. A pesquisadora se encontrava à frente da participante segurando, na altura dos olhos de Viviane, a partitura. Viviane segurava o triângulo com sua mão esquerda (em relação a ela mesma), que estava apoiada, pelo cotovelo, no apoio da cadeira. E com sua mão direita segurava a baqueta de metal. Ao iniciar a leitura e execução, Viviane utilizou o movimento somente do pulso (mão esquerda), os dedos estavam serrados e seu ponto de contato foi a base inferior do triângulo. O ângulo de execução entre a baqueta e o triângulo esteve sempre próximo e seus olhos permaneceram fixos à partitura. Durante toda a execução, a sonoridade manteve-se moderada, em virtude do deslocamento da baqueta de metal, que influenciou não somente a sonoridade, mas também a velocidade.

III. APRENDIZAGEM

(Como equilíbrio do processo de recepção – expressão)

1. *Características gerais*

1. Atitude diante da possibilidade de realizar novas experiências.

R. Viviane foi participativa em todas as atividades propostas. Em nenhuma delas demonstrou-se exaurida ou desinteressada.

2. Organização mental: atividade consciente, clareza e organização conceitual, disciplina.

R. Viviane demonstrou disciplina ao realizar as atividades seguindo cada etapa estabelecida pelas regras propostas. Em virtude de sua pouca idade e da falta de experiência com a música, Viviane não pôde demonstrar aspectos conceituais. No entanto, demonstrou consciência e lucidez ao longo do teste, como exemplificam os itens 1 e 2 abaixo:

00:12:00 – 00:15:40

Viviane estava sentada no chão, de frente para os instrumentos e para a pesquisadora. Ao seu lado encontravam-se as demais crianças, com as quais Viviane interagiu o tempo todo. Ela acompanhava a narrativa com interesse e atenção e somente pegava alguns dos instrumentos no momento da sonorização. Além de participar de todas as sonorizações com muito afinco e motivação, Viviane teve esse mesmo comportamento ao longo de todo o teste.

3. Memória: conservação da experiência musical

R. Este aspecto foi o mais comprometido em Viviane. Durante a realização da atividade *Desenhando os Ritmos* (PEREZ, TATTI, 2010), essa debilidade fica claramente explícita. De dez figuras, Viviane conseguiu lembrar somente de quatro delas.

2. *Capacidades Manifestas* (Habilidade, técnica, destreza)

1. Capacidade de imitar;
2. Capacidade de interpretar;
3. Capacidade de aprender por si mesma;
4. Capacidade de progredir;
5. Capacidade de superar erros;
6. Capacidade de transmitir experiências (capacidade pedagógica)
7. Capacidade de verbalizar processos e dificuldades;

8. Capacidade de compreender estruturas (global e detalhes)
9. Capacidade de relacionar, integrar, transferir conhecimento e experiências.

R. Viviane demonstrou capacidade de imitação, superação de erros, progredir, de relacionar-se e verbalizar processos e dificuldades.

00:18:15 – 00:25:09

Viviane encontra-se sentada em círculo juntamente com os outros participantes. Percebe-se grande interação por parte dela e dos demais. Ao longo de toda a atividade não apresentou qualquer dificuldade em relação ao criar, somente quando ela foi o maestro apresentou dificuldade de execução por meio da performance.

00: 12:17 – 00:14:13

Viviane estava sentada portando papel e lápis. Ela realizava a atividade *Desenhando os Ritmos*. Durante a execução da atividade, Viviane conseguiu registrar apenas quatro figuras, depois disso não conseguiu continuar. Por conta de sua dificuldade, Viviane tentava compilar, por meio do espiar, as figuras de seus colegas do lado. Sem sucesso, ela reconhece e verbaliza sua dificuldade para a pesquisadora e para os outros participantes “*Tia, eu não consegui completar!*” [14:06], mas sem verbalizar ou manifestar desistência.

3. *Leitura e escritura*

1. Nível de compreensão: global, de detalhes;
2. Rapidez;
3. Eficácia;

R. Viviane realizou a atividade de solfejo rítmico com concentração e foco. Demonstrou agilidade, sendo capaz de conduzir a leitura e execução até o final da partitura. No entanto, Viviane não foi capaz de proporcionar as figuras, mesmo após o processo de treinamento e demonstração.

00:21:43 – 00:22:19

Viviane executava a leitura utilizando o instrumento triângulo. Durante a execução ela proporcionou a semínima e a colcheia com a mesma duração. Assim, não foi possível identificar sonoramente quando era a semínima e quando era a colcheia. Às vezes, Viviane interrompia brevemente a execução dando indicativos de seu pensamento, que certamente estaria percebendo a igualdade sonora das figuras que deveriam ser diferentes.

4. *Repertório Musical* (ativo – passivo)

– Gostos e preferências: autores – estilos – épocas – gêneros – países.

R. Em virtude da anamnese, percebeu-se que Viviane possui preferência passiva, gosta de rock como seu pai. Talvez isso ocorra por conta da pouca idade de Viviane, o que demonstra que, em sua vivência musical, as interações com outros estilos e autores musicais foram reduzidas ou ainda não ocorreram.

RELAÇÃO PESSOAL

(Excelente, muito boa, boa regular, insatisfatória, permanente, flutuante)

1. Com a música: excelente
2. Com o instrumento: excelente
3. Com a pesquisadora: muito boa
4. Com os companheiros: muito boa

R. Durante toda a atividade *Baú sonoro* se explicitam tais comportamentos. [10:25 – 16:45]

PERSONALIDADE

1. Condições gerais de habilidade, sensibilidade, inteligência;

R. Comportamento normal, exceto a sensibilidade no trato com os instrumentos que se deu acima do comum. Geralmente, de acordo com Gainza (1988), crianças como Viviane (cinco anos/ educação infantil) costumam executar o som da música, por meio do instrumento, sem escutá-lo, gritam enquanto cantam, e batem nos instrumentos, ao invés de tocá-los. A atividade que permite tal visualização denomina-se *Bandinha Rítmica*, anteriormente mencionada (fase de leitura utilizando o triângulo) [21:42 – 22:18].

2. Capacidade de seguir, guiar, adaptar-se;

R. Em nenhum momento Viviane inibiu-se por conta de ser uma das mais novas do grupo. Ela interagiu muito bem com todos e realizou as atividades com comprometimento e habilidade. Dessa maneira, sua capacidade de adaptação foi o ponto mais elevado de sua performance (algo percebido em todas as atividades).

3. Prestígio no grupo.

R. Viviane não obteve destaque neste quesito. O grupo a considerou normalmente sem dar ênfase em alguma habilidade ou capacidade apresentada por ela.

4. Vocação (grau de intensidade na tendência para o objeto ou atividade escolhida)

R. Viviane explicitou certo grau de interesse pela música. Como qualquer criança de cinco anos, ela demonstrou divertir-se, boa interação com a música e com os instrumentos, no entanto, nada verdadeiramente concreto que justifique uma alta habilidade, ou criatividade acima da média para música. No entanto, seu envolvimento pela tarefa é bastante alto e se explicitou em todas as atividades.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

Prezados pais,

Com o intuito de cada vez mais aprofundarmos a compreensão do tema precocidade e altas habilidades na área de Educação Musical é que convidamos seu filho ou filha para participar do estudo intitulado “**A identificação de crianças musicalmente superdotadas e/ou talentosas**” e aprovada pelo comitê de ética com o protocolo 649/2013.

Caso concordem, basta assinarem o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Vale ressaltar, que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, em nada prejudicando seu (sua) filho (a). Convém salientar que a identidade de seu (sua) menor impúbere será resguardada para todos os efeitos.

Para tanto, coloco-me à disposição no decorrer da pesquisa através dos seguintes contatos: Fabiana Oliveira Koga – (14) 3425-51-71 ou (14) 8826-36-91.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ com RG _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____, autorizo a participar da pesquisa intitulada “**A identificação de crianças musicalmente superdotadas e/ou talentosas**”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá acontecer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Data de Nascimento: _____

Assinatura do pai ou mãe e/ou responsável

___/___/2013