

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Mariana Bravo Burlamaqui

“QUANDO FALAM EM SUPERDOTADO, EU SÓ PENSO NO  
MOZART E NO BEETHOVEN!”  
MITOS, PRECONCEITOS E INCLUSÃO: A NARRATIVA DE PROFESSORES DE  
MÚSICA SOBRE TALENTO, ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Brasília  
2022



Mariana Bravo Burlamaqui

**“QUANDO FALAM EM SUPERDOTADO, EU SÓ PENSO NO  
MOZART E NO BEETHOVEN!”  
MITOS, PRECONCEITOS E INCLUSÃO: A NARRATIVA DE PROFESSORES DE  
MÚSICA SOBRE TALENTO, ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em  
Arte/Ensino de Arte - Música submetida à Universidade de  
Brasília, curso de mestrado Profissional em Arte – Ensino de  
Arte – Música.

Orientadora: Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de  
Azevedo

Brasília  
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

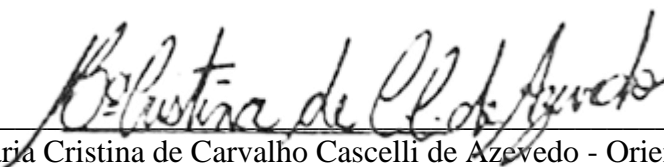
B826? Bravo Burlamaqui, Mariana  
"QUANDO FALAM EM SUPERDOTADO, EU SÓ PENSO NO MOZART E NO  
BEETHOVEN!" MITOS, PRECONCEITOS E INCLUSÃO: A NARRATIVA DE  
PROFESSORES DE MÚSICA SOBRE TALENTO, ALTAS HABILIDADES OU  
SUPERDOTAÇÃO / Mariana Bravo Burlamaqui; orientador Maria  
Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo. -- Brasília, 2022.  
126 p.

Dissertação(Mestrado em Artes) -- Universidade de  
Brasília, 2022.

1. Talento. 2. Altas habilidades em música. 3.  
Superdotação musical. 4. Atendimento Educacional  
Especializado em Artes/Música. 5. Professores de música. I.  
de Carvalho Cascelli de Azevedo, Maria Cristina, orient.  
II. Título.

**“QUANDO FALAM EM SUPERDOTADO, EU SÓ PENSO NO  
MOZART E NO BEETHOVEN!”  
MITOS, PRECONCEITOS E INCLUSÃO: A NARRATIVA DE PROFESSORES DE  
MÚSICA SOBRE TALENTO, ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Arte/Ensino de Arte - Música submetida à  
Universidade de Brasília, curso de mestrado Profissional em Arte – Ensino de Arte – Música.



---

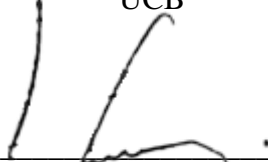
Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo - Orientadora  
UnB

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Afonso Celso Tanus Galvão – Membro Externo  
UCB



---

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo – Membro Externo  
UDESC

---

Prof. Dr. Delmary Vasconcelos de Abreu – Suplente  
UnB

Aprovado em: 16/12/2022



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar pelo caminho da música.

À minha família e em especial minha mãe, Ana Maria, e minha avó, Haydeé, pelo apoio e pelo cuidado com os meus filhotes caninos, Toshi, Yuki e Mayumi, nesse momento de dedicação à pesquisa.

Aos meus amigos, por sempre estarem ao meu lado, também pela compreensão nos momentos que precisei estar ausente.

À minha orientadora, Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, por toda a ajuda e por me proporcionar a oportunidade de crescimento com a pesquisa. E em especial por me acolher, pela paciência e compreensão nos momentos de dificuldade, pela sua dedicação, cuidado e disposição em todo o processo.

Aos professores participantes da pesquisa e colegas, que atenciosamente colaboraram quando os procurei.

À profa. Dra. Angela Virgolim pelas primeiras orientações e por compartilhar o material para a pesquisa.

Aos professores Dr. Afonso Galvão e Dr. Sérgio Figueiredo, profissionais que admiro pelos seus trabalhos. Agradeço pela oportunidade de terem integrado a banca, por me mostrarem outras possibilidades com suas contribuições que certamente enriqueceram o trabalho, e ainda pela atenção e disponibilidade em continuarem colaborando nos momentos que precisei.

Aos professores do ProfArtes, Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu, que sempre se mostrou à disposição para colaborar e por contribuir com sugestões interessantes para a pesquisa, Dr. José Mauro, Dr. Paulo Bareicha e Dra. Maria Isabel Montandon por toda a atenção e por compartilharem seus conhecimentos nas aulas.

Aos professores mais uma vez, que foram tão importantes nesse percurso, professores da banca e do ProfArtes, incluindo minha orientadora. Todos de alguma forma deixaram transformações e abriram minha mente, não só contribuindo para as ideias apresentadas no trabalho, mas para minha vida profissional.

Aos meus alunos, que com suas particularidades me desafiam todos os dias a buscar novos conhecimentos para melhor atendê-los.





## RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito garantido aos alunos, reconhecidos como especiais, que devem ter à sua disposição serviços e recursos que lhes possibilitem o acesso ao seu desenvolvimento cognitivo e social. Em música, as Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) provocam inquietações que envolvem: o entendimento dos professores sobre altas habilidades ou superdotação em música; a identificação de tais habilidades e o atendimento específico e adequado. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo conhecer e descrever como os professores de música relatam seu entendimento sobre o conceito de altas habilidades ou superdotação; como descrevem suas características e quais dificuldades encontram na identificação dessa capacidade em seus alunos. A Entrevista Narrativa (EN) foi a técnica de coleta de dados utilizada para atingir os objetivos propostos. Participaram da pesquisa quatro (4) professores de uma Escola Parque da Regional Administrativa do Plano Piloto em Brasília. A análise interpretativa dos dados apontou as seguintes categorias: 1) Formação Musical; 2) Conceitos; 3) Características e Identificação; 4) Dificuldades e 5) Intervenções. Dentre os resultados, destacam-se a forte presença de mitos e crenças sobre as AH/SD. Os professores percebem as altas habilidades ou superdotação como algo excepcional e acreditam que raramente terão alunos com essas características. Por outro lado, acreditam que devem considerar que todos em suas turmas são talentosos ou superdotados e, portanto, não deve haver diferenças. Como consequência, deixam de reconhecer ou identificar habilidades e ainda deixam de indicá-los para um atendimento diferenciado. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para orientar professores sobre AH/SD na área musical e fomentar o atendimento desses alunos na educação básica.

**Palavras-chave:** Talento. Altas habilidades em música. Superdotação musical. Atendimento Educacional Especializado em Artes/Música. Professores de música.



## ABSTRACT

The Specialized Educational Assistance (AEE, in Portuguese) is a guaranteed right for students, recognized as special, who must have at their disposal services and resources that allow them access to their cognitive and social development. In music, high abilities provoke concerns that involve: 1) teachers' understanding of high skills or giftedness in music; 2) the identification of such skills, and 3) the specific and appropriate care. From this perspective, this research aimed to know and describe how music teachers report their understanding of the concept of high skills or giftedness; how they describe their characteristics and what difficulties they encounter in identifying this capacity in their students. The narrative interview was the data technique used to achieve the proposed objectives. Four teachers from a school of the Regional Administrative Center of Plano Piloto in Brasília, Brazil participated in the study. The interpretative analysis of the data pointed to the following categories: 1) Musical Training; 2) Concepts; 3) Characteristics and Identification; 4) Difficulties and 5) Interventions. Among the results, we highlight the strong presence of myths and beliefs about high abilities. Teachers perceive high skills or giftedness as exceptional and believe that they will rarely have students with these characteristics. On the other hand, they believe that they should consider that everyone in their class is talented or gifted and, therefore, there should be no differences. Consequently, they fail to recognize such skills, and even propose that they receive differentiated care. We hope that the results can contribute to guide teachers about high abilities or giftedness in the music area and foster the attendance of these students in basic education.

**Keywords:** Talent. High Abilities in music. Musical Giftedness. Specialized Educational in Arts/Music. Music Teachers.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH – Altas Habilidades

AH ou SD – Altas Habilidades ou Superdotação

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/EMB – Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DF – Distrito Federal

DF – Deficiência Física

DI – Deficiência Intelectual

DMU – Deficiência Múltipla

DV – Deficiência Visual

EP – Escola Parque

GDF – Governo do Distrito Federal

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEI – Núcleo de Educação Inclusiva

PAH – Pessoa com Altas Habilidades

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente, ou cociente Intelectual

SD – Superdotação

SEE – Secretaria de Educação Especial

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEDF – Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal

SOE – Serviço de Orientação Educacional

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Critérios para Identificação do Talento em Música .....	61
Quadro 2 – Modelo de Avaliação do Portfólio de Música .....	61
Quadro 3 – Conceitos e características na perspectiva dos professores. ....	99





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA: OS CONCEITOS E SUA ABORDAGEM TEÓRICA</b> .....	<b>25</b>
2.1 DO DOM ÀS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: POLISSEMIA DE TERMOS.....	27
2.2 CRÍTICAS AOS TERMOS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO .....	35
2.3 MÚSICA, TALENTO, ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: MITOS E DIVERGÊNCIAS .....	40
<b>2.3.1 Superdotado ou talentoso?</b> .....	<b>40</b>
<b>2.3.2 Influências genéticas e/ou ambientais</b> .....	<b>41</b>
<b>2.3.3 As artes e o intelecto</b> .....	<b>45</b>
<b>3 IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO</b> .....	<b>49</b>
3.1 CARACTERÍSTICAS, COMPORTAMENTOS E RECOMENDAÇÕES NA IDENTIFICAÇÃO DO TALENTO MUSICAL.....	49
<b>3.1.1 A perspectiva de Haroutounian (2002) para identificação na área musical</b> ....	<b>53</b>
3.2 CRITÉRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM MÚSICA .....	56
<b>3.2.1 Recomendações da SEEDF para indicação de alunos com Altas Habilidades ou         Superdotação</b> .....	<b>58</b>
<b>3.2.2 Outras possibilidades de identificação</b> .....	<b>60</b>
3.3 AS DIFICULDADES OBSERVADAS NOS ALUNOS.....	63
<b>4 O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL</b> .....	<b>67</b>
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>73</b>
5.1 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	75
<b>5.1.1 O contexto da pesquisa: Escola Parque do Plano Piloto de Brasília</b> .....	<b>77</b>
5.1.1.1 Planejamento, funcionamento das aulas e desafios .....	78
<b>5.1.2 As entrevistas</b> .....	<b>82</b>
<b>5.1.3 Procedimentos de análise das entrevistas</b> .....	<b>83</b>

<b>6 O ENTENDIMENTO SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NAS FALAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA .....</b>	<b>85</b>
6.1 O PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	85
<b>6.1.1 Francisco .....</b>	<b>85</b>
<b>6.1.2 Nivaldo.....</b>	<b>86</b>
<b>6.1.3 Renato.....</b>	<b>86</b>
<b>6.1.4 Sílvia .....</b>	<b>87</b>
6.2 TERMOS E CONCEITOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES .....	88
6.3 IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES .....	94
6.4 CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS A TERMOS E CONCEITOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES QUE IDENTIFICAM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO.....	97
6.5 DIFICULDADES E INTERVENÇÕES RELATADAS PELOS PROFESSORES.....	102
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES DE COMO IDENTIFICAR E ENCAMINHAR ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM MÚSICA .....</b>	<b>121</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A legislação brasileira que regulamenta o ensino especial assegura aos alunos<sup>1</sup> identificados com Altas Habilidades ou Superdotação<sup>2</sup> (AH ou SD) uma educação que deve reconhecer o potencial e a capacidade de desenvolvimento de cada um enquanto investe na formação desses estudantes. Dentre as obrigações do Estado, estão a disponibilização de espaços específicos, como salas de recursos, um atendimento diferenciado e reconhecido como Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores capacitados para o acompanhamento dos alunos reconhecidos com Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 2005).

Para que esses alunos sejam encaminhados aos espaços específicos de atendimento, devem antes ser identificados como portadores de Altas Habilidades ou Superdotação em alguma área do conhecimento ou em mais de uma. Dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), os professores denominados itinerantes são os responsáveis pelo encaminhamento desses estudantes identificados, que são indicados aos locais de atendimento. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na itinerância, os professores especializados devem visitar periodicamente as escolas e realizar oficinas ou atividades similares que favoreçam a identificação e o encaminhamento do aluno para o Atendimento Educacional Especializado (MEC, 2001).

Nem sempre a identificação é realizada pelos itinerantes nas escolas. Qualquer pessoa pode realizar essa identificação. Ela pode ser realizada dentro ou fora do contexto escolar por professores, familiares, pessoas próximas ou mesmo por meio da autoindicação. Nesses casos, os itinerantes recebem as indicações e encaminham os alunos indicados para o atendimento, que é preferencialmente ofertado na rede regular de ensino.

Contudo, a indicação dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação pressupõe que o reconhecimento desse sujeito seja realizado com base em critérios pré-determinados. Esses critérios podem ser estabelecidos a partir de informações oriundas de leituras sobre o tema, cursos, ou informações de fontes seguras. E, nesse sentido, acredita-se que quem indica deve conhecer o conceito de superdotação e altas habilidades assim como as características e ações

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, o termo “aluno” será utilizado de forma genérica para identificar o estudante da Educação Básica tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino.

<sup>2</sup> Diante da dificuldade de consenso quanto à nomenclatura adequada para identificar as capacidades que se destacam acima da média, nesta dissertação, optamos pela redação dada pela Lei 12 796/2013, ou seja, Altas Habilidades ou Superdotação.

que identificam o sujeito. Por outro lado, esses critérios podem também ser empregados a partir de observações consideradas significativas, mas com base no senso comum. Nesse ponto de vista, a falta de informações sobre Altas Habilidades ou Superdotação pode ocasionar confusões e dificuldades no reconhecimento desse sujeito. Por essa razão, antes mesmo da identificação desses indivíduos, deve-se considerar que é necessário compreender o que são as altas habilidades e a superdotação, assim como outros termos equivalentes a estes, buscando entender de que forma tais habilidades ou superdotações podem se manifestar.

Em determinadas situações, as informações sobre o assunto são insuficientes. Nessa concepção, Cupertino (2008) atenta para alguns problemas que podem intervir na credibilidade em relação à identificação do sujeito. Para ela, a tendência de acreditar, por exemplo, que todas as mães consideram seus filhos talentosos gera medo e desconfianças. Por outro lado, as fórmulas e medidas exatas para avaliar o talento, quando muito valorizadas, também são fatores que interferem. Outras questões são os espaços e situações que podem levar a equívocos. Segundo a autora, em um ambiente educacional flexível que pondera as capacidades e o ritmo de cada um buscando uma equidade nas habilidades de todos, ou em ambientes informais de brincadeiras, não há necessidade de uma classificação. Em outros contextos, como em uma escola tradicional ou com perspectivas para o trabalho, faz sentido identificar as habilidades, sejam altas ou baixas, assim como criar condições especiais e diferenciadas para o desenvolvimento dessas habilidades.

Na área de música, o aluno que apresenta habilidades musicais é comumente rotulado como “com jeito para música”. Essa avaliação, de certa forma superficial e intuitiva, pode gerar percepções ambíguas sobre as habilidades do aluno. Este pode ser encaminhado e receber atendimento específico ou, em outra perspectiva, deixar de ser identificado, o que pode prejudicar o seu desenvolvimento. A avaliação permite então que o aluno, em alguns casos, receba atenção e um atendimento específico posterior. Na falta da identificação, esse atendimento pode acabar sendo desconsiderado. Tanto a caracterização do aluno como superdotado, sem critérios e sem análise de suas capacidades cognitivas e comportamentais, quanto o descaso com o aluno que se destaca podem ocasionar prejuízos. No primeiro caso, podem surgir expectativas equivocadas em relação ao sujeito, e no segundo, um déficit na sua formação.

Em todo caso, Cupertino (2008) alerta que mesmo que não existam garantias de sucesso ao investir em um talento, o problema maior é deixar de identificá-lo. Para ela, no caso das altas habilidades, é preferível correr o risco de não acertar todas as vezes e incluir, apesar das

incertezas, do que deixar de identificar e de oferecer oportunidades. Ela ressalta ainda que o reconhecimento das altas habilidades não torna uma pessoa melhor ou superior à outra, apenas destaca as diferenças.

As possibilidades de desenvolvimento de um sujeito identificado parecem compensar os esforços para os estudos sobre o reconhecimento das altas habilidades ou superdotação em um indivíduo com esse potencial. No entanto, existem cuidados necessários na identificação e no encaminhamento da pessoa com altas habilidades. Cupertino (2008) atenta que a concepção de altas habilidades depende do entendimento sobre o talento, a inteligência, o potencial, e sobre os procedimentos de identificação. Do mesmo modo, esse entendimento reflete a forma como os alunos identificados serão educados. Para ela, “é diferente educar ‘gênios’ distantes do mundo real (preconceito) ou seres humanos ‘normais’ dotados de habilidades específicas” (CUPERTINO, 2008, p. 43).

Em música, essas especificidades tornam-se mais evidentes quando comparadas aos casos extremos de músicos que se destacaram, em que Mozart é a referência mais comum. Além disso, as habilidades avaliadas dependem do conhecimento sobre a área que está sendo analisada. No caso da música, é recomendável que o professor tenha algum conhecimento musical e compreensão sobre o tema altas habilidades. No contexto educacional nem sempre os professores estão seguros para realizar tais avaliações na área de música.

Soma-se à falta de entendimento sobre o tema para a identificação dos alunos especiais a questão da capacitação dos professores de Artes/Música que atendem alunos identificados com Altas Habilidades ou Superdotação. É importante destacar que nos espaços que viabilizam a identificação desses alunos, como as escolas regulares do Distrito Federal, o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP/EMB) e as Escolas Parque (EP), observa-se tanto a permanência da polivalência em Arte quanto a falta de professores com formação específica em música para atuar com Altas Habilidades ou Superdotação. Atualmente, os profissionais que atuam no componente curricular Artes/Música não possuem, necessariamente, habilitação específica. Essa situação é permitida pela Portaria nº 132, de 09 de junho de 2014, que reitera que professores de outras linguagens artísticas como cênicas, visuais ou dança, mesmo sem habilitação específica, possam atuar com música. Da mesma forma, para atuar com altas habilidades ou superdotação, o professor não precisa, necessariamente, estar habilitado em cada linguagem artística. De acordo com a portaria, nos concursos públicos para professores da SEEDF, e ainda nos editais para os remanejamentos

internos da Secretaria de Educação, a polivalência em Artes é uma prática recorrente na rede pública do ensino do Distrito Federal.

Recentemente, esse fato pode ser observado na publicação do Edital nº 31, de 30 de junho de 2022, para provimento de vagas e formação de cadastro reserva para os cargos das carreiras magistério público e assistência à educação da SEEDF. Conforme disposto no edital, foram disponibilizadas vagas somente para o componente curricular Artes. Nessa situação, foi possível perceber o descontentamento dos interessados em concorrer às vagas por meio de impugnação ao edital sobre esse item.

Nesse contexto, a polivalência persiste, e de acordo com Ortiz (2019), apresenta-se como um grande dilema que gera desconforto e frustração entre os educadores musicais, que não se sentem preparados para ensinarem outras linguagens artísticas e não encontram tempo para se aperfeiçoarem. Ela ressalta que “a polivalência está associada a um sentido generalista e superficial em relação aos objetos de conhecimento, situando-se numa relação economicista de “custo-benefício” para suprir o déficit de professores que atuam no ensino obrigatório” (ORTIZ, 2019, p. 7). A autora destaca que os concursos públicos reproduzem esse cenário como o exemplo recente na SEEDF citado acima:

Apesar da legislação reconhecer a especificidade e o conteúdo curricular das linguagens artísticas, Lei 13278/2016, a presença da polivalência permanece e a especificidade parece ser uma meta profissional ainda distante, dependente de política orçamentária e de recursos humanos. Juntamente com essa indefinição, as secretarias de educação, lamentavelmente, ainda lançam editais de concurso para professor de arte sem definir a especificidade das quatro linguagens artísticas contribuindo para a continuidade da ambiguidade de atuação profissional no ensino da música, bem como nas demais linguagens artísticas (ORTIZ, 2019, p.8).

Essa situação é observada nos editais de concursos públicos há vários anos. Figueiredo, em 2017, publicou pesquisas em que foram constatados diversos contextos em que a exigência de professores polivalentes predominava com reflexo nos editais de concursos públicos para professores da educação básica. Nesses casos, não são exigidas habilitações específicas para os candidatos aos cargos de Artes, o que resulta indiretamente na prática polivalente. Ele observa ainda que “a manutenção da polivalência se deve, em grande parte, à determinação de administradores escolares que enfatizam tal prática” (FIGUEIREDO, 2017, p. 83).

Em publicações de 2010 Figueiredo já apresentava a ambiguidade recorrente na prática polivalente no ensino das artes nos sistemas educacionais brasileiros. Essa condição exige que um único profissional ensine todas as quatro linguagens artísticas – música, dança, artes cênicas

e artes visuais como respondido pela banca que analisou os recursos ao Edital SEEDF nº 31/2022. No entanto, apesar das circunstâncias que conferem uma competência polivalente aos professores no ensino das artes no âmbito da SEEDF, é importante destacar o discurso ambíguo que permeia a especificidade em cada área artística, que se manteve com a Lei nº 13278/2016. Os pesquisadores e educadores na área de Arte e suas linguagens reconhecem que os professores licenciados em música, em sua formação inicial, não são formados para atuarem com teatro ou dança nas escolas, assim como os professores licenciados em artes visuais ou teatro não são preparados para ensinar música.

A atuação nas áreas específicas depende de um modelo educacional que valorize as artes, a música e a educação musical. De acordo com Figueiredo (2010), desde 2010 as pesquisas demonstram que a presença dos professores com licenciatura em música nas escolas de educação básica é pequena, situação que não tem sido modificada, uma vez que, a área de Artes Visuais tem predominado. Fonterrada, em publicação de 2008, também, já alertava sobre a ausência quase total da música no sistema educacional. Para ela, essa situação representava o reflexo de uma visão que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo. Ela ressalta que especificamente na área de música, a situação é ainda mais delicada.

As pesquisas de Figueiredo (2010), também, têm alertado sobre a quase ausência da música e a predominância das artes visuais no contexto escolar. Essa situação se reproduz nas salas de recursos para o Ensino Especial e Altas Habilidades. Os espaços reservados para Arte, tanto no ensino regular quanto nas salas de recursos de Ensino Especial ainda são em sua maioria ocupados com o trabalho com artes visuais. Isso pode ser constatado nos registros da SEEDF que informam a habilitação e a ocupação dos professores em cada área, disponíveis no endereço: <https://www.educacao.df.gov.br>

Essa condição, em que não há o reconhecimento da especificidade docente e de conteúdos em Arte pode também influenciar a identificação dos estudantes superdotados e gerar um entendimento equivocado sobre o tema altas habilidades ou superdotação em música.

Soma-se à questão da polivalência em Arte a formação de professores para atuarem no ensino especial. Os estudos de Ogando e Fernandes (2014) indicam que não há exigência, por exemplo, de obrigatoriedade de formação para atuar com Altas Habilidades ou Superdotação nos cursos de Licenciaturas em Música, o que também implica na falta de fundamentação e critérios para identificação da superdotação ou altas habilidades. Para agravar a situação, as



autoras reconhecem também a ausência de publicações na área musical, o que aponta para a falta de divulgação do tema no país. Em suas palavras:

Na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – indicadas no Parecer CNE/CP 9/2001 – e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música – incluídas na Resolução CNE/CES 2/2004 – não se encontram determinações para a obrigatoriedade de conteúdo tão específico como o ensino de música a alunos com altas habilidades ou superdotação nos currículos das licenciaturas, apresentando a discussão sobre os possíveis meios de abordagem deste tema nos currículos de Licenciatura em Música, devendo-se considerar, ainda, que no Brasil há necessidade de projeção do assunto no campo das pesquisas em música (OGANDO; FERNANDES, 2014. p.7).

Com relação às publicações, em levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados como Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD) e portal SCIELO, foi possível identificar pesquisas sobre Altas Habilidades ou Superdotação em sua maioria nas áreas de psicologia e educação. Na área de música ainda há pouca produção. As buscas realizadas incluíram ainda periódicos na área de educação musical e educação especial, tais como: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM); Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e Revista de Educação Especial (REE). Entre as palavras-chave relacionadas ao tema estavam “Altas Habilidades ou Superdotação”, “música” e “talento”. De maneira geral, os trabalhos encontrados tratam de pesquisas de diferentes áreas em que o foco não é, necessariamente, altas habilidades ou superdotação em música. Koga (2015) observa que as produções científicas que se referem à área de altas habilidades ou superdotação, dotação e talento associados à área de música são escassas no Brasil. Ela ressalta ainda a importância das discussões sobre o tema tanto da área da Educação quanto da Educação Musical.

Conforme demonstram os resultados encontrados, a falta de informações sobre Altas Habilidades ou Superdotação relacionadas especialmente à música pode estar influenciando também os professores quanto às condições apropriadas para a identificação e o encaminhamento desses alunos para um atendimento adequado. Tal situação reforça as dificuldades na identificação desses alunos e em um atendimento insatisfatório, o que gera a negligência em relação às altas habilidades ou superdotação.

Como consequência, tanto na área musical quanto em outras disciplinas, em qualquer fase da vida, as dificuldades de identificação dos alunos podem fazer com que os estudantes

com potencial em Altas habilidades ou Superdotação passem despercebidos, que não se adaptem ao ensino regular ou que se sintam deslocados dentro e fora do ambiente escolar. Nessa perspectiva, Virgolim (2007) reconhece que muitos deixam de ter a oportunidade de desenvolver seus potenciais.

A criança entra na vida escolar, em geral, sem consciência de seus talentos. Muitas crianças não têm a oportunidade de explorar suas potencialidades em seus anos iniciais de vida e seus talentos podem ficar escondidos ainda durante os anos escolares e, às vezes, por toda a sua vida (VIRGOLIM, 2007, p. 9).

A partir da problemática apresentada, é possível perceber que as ambiguidades e dificuldades na identificação dos alunos com perfil de Altas Habilidades ou Superdotação em música podem estar relacionadas à persistência da polivalência em Arte; à ausência do estudo sobre Altas Habilidades ou Superdotação na formação inicial de professores e à baixa produção acadêmica sobre o tema na área de música. Assim, este estudo reconhece a relevância de se discutir a temática e apresenta como objeto de investigação o entendimento de professores de música sobre o termo altas habilidades ou superdotação e sobre sua identificação na sala de aula. O interesse no tema está relacionado também à minha experiência pessoal com atendimento de crianças e adolescentes considerados portadores de altas habilidades ou superdotação em música. Durante minha atuação nessa área, também como professora em quatro Escolas Parque do DF e do CEP-EMB, observei a falta de conhecimento dos professores sobre Altas Habilidades ou Superdotação. De modo geral, eles têm dificuldade de identificar essas crianças, têm concepções tácitas e baseadas no senso comum, e desconhecem o atendimento especial e a legislação vigente.

Além disso, as concepções e crenças sobre Altas Habilidades ou Superdotação com base no senso comum podem induzir a diferentes preconceitos e à má informação. Por esse motivo, três temáticas apresentam-se relevantes nessa área: 1) o entendimento dos professores sobre altas habilidades ou superdotação em música; 2) a identificação de tais habilidades, e 3) o atendimento específico e adequado.

Ao considerar a situação apresentada, e tendo como contexto uma Escola Parque do DF, este estudo pretende conhecer e descrever como os professores de música relatam seu entendimento sobre o conceito de altas habilidades ou superdotação, como descrevem suas características e quais dificuldades encontram na sua identificação. Como produto educacional, será apresentada uma proposta de um formulário de orientação sobre o conceito de Altas

Habilidades ou Superdotação vigente, os mitos e preconceitos que dificultam esse entendimento e sobre os critérios para a identificação de seu potencial nos alunos.

Este estudo poderá contribuir para orientar professores sobre as altas habilidades ou superdotação na área musical. Poderá ainda propor um maior aproveitamento e investimento no aluno tanto em relação aos recursos educacionais quanto às possibilidades de enriquecimento e de adequação ao seu atendimento.

Este texto está estruturado em sete capítulos. O primeiro capítulo inclui esta introdução, que apresenta o tema Altas Habilidades ou Superdotação em música, as justificativas para o desenvolvimento da pesquisa, a problematização e os objetivos. No segundo capítulo, estão apresentados os conceitos e definições de altas habilidades ou superdotação, assim como outros termos associados a eles. No terceiro capítulo, são apresentadas as possibilidades de identificação do aluno na área musical. O quarto capítulo constitui uma síntese sobre o atendimento especializado em altas habilidades ou superdotação no Distrito Federal. No quinto capítulo, estão expostos os procedimentos para o desenvolvimento da metodologia do trabalho. No sexto capítulo, estão descritos os resultados da pesquisa. O último capítulo apresenta as considerações finais sobre o trabalho.

No próximo capítulo, os conceitos sobre as terminologias utilizadas nesta pesquisa são discutidos sob o ponto de vista de diversos autores. As escolhas pelos termos mais frequentes utilizados no texto também são analisadas considerando as críticas, os mitos e as divergências sobre o tema.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA: OS CONCEITOS E SUA ABORDAGEM TEÓRICA

As controvérsias relacionadas à identificação dos alunos para Altas Habilidades ou Superdotação podem estar associadas aos mitos que envolvem o fenômeno, à polissemia dos termos e às avaliações a que são submetidos os alunos para determinar se são ou não superdotados. As questões relacionadas ao tema envolvem, de modo geral: 1) a discussão sobre a nomenclatura Altas Habilidades ou Superdotação (STERNBERG, 2003; GAGNÉ, 2003; RENZULLI, 2003; GARDNER, 1994; WINNER, 1998); 2) sobre o próprio conceito de Altas Habilidades ou Superdotação (GAGNÉ, 2016; PERÉZ, 2006; GUENTHER, 2006); 3) sobre como os professores identificam esses alunos e suas habilidades (PISKE, 2016; SANTOS; FLEITH, 2016); e 4) sobre como é realizado o atendimento dos alunos nas escolas (ALENCAR; FLEITH, 2001; DELOU, 2014; GAMA, 2014).

Essas temáticas apresentam controvérsias e não se limitam às teorias mais utilizadas para definir o conceito de superdotação. Dentre essas teorias se destacam: a Teoria Triárquica de Inteligência (STERNBERG, 1986); a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983); o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (DMGT) – *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (GAGNÉ, 1983, 1985); e a Teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 1986). Apesar das divergências entre as teorias apresentadas e os conceitos empregados, diversos pesquisadores utilizam as teorias de Gagné (1983, 1985) e Renzulli (1986). Esta última tem sido especialmente utilizada para orientar professores da SEEDF quanto à identificação e ao atendimento dos alunos considerados com potencial para Altas Habilidades ou Superdotação.

Entre as abordagens teóricas que surgiram a partir de teorias e pesquisas com alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, Dai e Chen (2014) sugerem uma abordagem paradigmática para refletir sobre quatro aspectos: 1) o conceito que define “o que” é a superdotação; 2) a identificação que determina “quem” é o indivíduo “talentoso”; 3) os motivos “por que” devem ser disponibilizados atendimentos especializados; e 4) “como” serão realizados esses atendimentos. Em seus estudos, essa abordagem apresenta três paradigmas distintos: 1) o da criança superdotada; 2) o do desenvolvimento de talentos; e 3) o da diferenciação. Em suas análises, os autores consideram que é improvável chegar a um firme consenso sobre os aspectos abordados. Esse estudo será retomado mais adiante no próximo tópico.

Conforme demonstram as perspectivas dos autores acima citados, as discussões sobre altas habilidades ou superdotação envolvem diferentes abordagens teóricas e concepções. Neste tópico, as questões se restringem, principalmente, à nomenclatura associada ao termo Altas

Habilidades ou Superdotação, ou seja, o que o define. É importante destacar que, sob alguns aspectos, os conceitos e terminologias se aproximam ou se distanciam.

Embora muitos autores já tenham tratado o tema, ainda que sob diferentes perspectivas, na área artística, a dificuldade conceitual se inicia com o termo talento. Esse, em alguns casos, aparece dissociado da superdotação ou das altas habilidades e em outros, é tratado como sinônimo. As pesquisas apontam ainda que a temática é ambígua e envolve posicionamentos divergentes quanto à manifestação, à identificação e ao desenvolvimento das altas habilidades em determinados indivíduos. Essa situação afeta a forma como os professores percebem o potencial para altas habilidades ou superdotação.

Sobre as controvérsias relacionadas à definição do superdotado, Alencar e Fleith (2001) enumeram os principais problemas: 1) não há concordância entre diferentes autores, considerando que para alguns, o termo superdotado se refere aos indivíduos excepcionais na área intelectual ou acadêmica, e o termo talentoso, para as habilidades artísticas, enquanto outros não fazem essa distinção; 2) a superdotação não é absoluta, pois são as características ou grupos de características mais desenvolvidas em alguns indivíduos que os diferenciam como superdotados; 3) dependendo da área de interesse de um indivíduo, este pode ser considerado superdotado, mas em outras matérias apresentar um baixo desempenho; 4) em áreas diferentes, as características que contribuem para um desempenho excepcional não são as mesmas; 5) não há um espaço que separa o superdotado daquele que não é, uma vez que os indivíduos considerados não-superdotados podem mudar para a categoria de superdotados caso tenham seus interesses implementados.

Por todas as questões citadas, surgem também dificuldades na identificação desses indivíduos assim como a caracterização de suas capacidades. Além disso, da mesma forma que para alguns autores a identificação pode discriminar aqueles que não são reconhecidos como superdotados, para outros, a inexistência da identificação também é discriminatória, pois conseqüentemente deixa de oferecer oportunidades àqueles que se destacam. Essa situação enfatiza a importância de melhor se conhecer as terminologias utilizadas e como elas estão sendo debatidas, principalmente, na literatura da psicologia. Contudo, é importante ainda ressaltar os argumentos defendidos por abordagens teóricas que questionam os conceitos de superdotação ou altas habilidade, assim como o uso desses termos relacionados ao talento. Nesses estudos, destacam-se as pesquisas sobre *expertise* (ERICSSON, 2008; SOSNIAK, 2006; GALVÃO, 2006).

Assim, este capítulo apresenta três tópicos: 1) do dom às altas habilidades ou superdotação: polissemia de termos; 2) crítica aos termos altas habilidades ou superdotação; 3) música, talento, altas habilidades ou superdotação: mitos e divergências.

## 2.1 DO DOM ÀS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: POLISSEMIA DE TERMOS

Diversas terminologias foram utilizadas para classificar os indivíduos que se afastam dos padrões típicos e que são considerados acima da média. Dentre esses termos estão: dotação, talento, genialidade, prodígio, precocidade, superdotação e altas habilidades. Estes surgiram em determinados casos derivados de traduções e foram se modificando e recebendo novos significados. Da mesma forma, algumas dessas nomenclaturas receberam contrações de palavras e diferentes denotações. Além desses termos, outras expressões conhecidas popularmente como *nerd*, *geek*, sabichão ou CDF, descritas por Perez (2012), surgiram como forma de apontar o indivíduo com características intelectuais que se evidenciavam. Esses termos não só rotulam os indivíduos, mas provocam preconceito e exclusão. Além disso, o entendimento dessas terminologias como um conceito estritamente ligado ao intelecto ocasiona distorções e confusões.

Com relação ao termo **dotação**, este foi utilizado para se referir às pessoas que demonstram habilidades que se destacam. A sua origem remete aos termos *dons* e *dotes*. Delou (2011) diferencia o termo dotação de talento. **Talento** tem origem no nome dado à moeda antiga grega e romana. Aquele que a possuía era denominado talentoso. Esses dois conceitos partiram do senso comum e foram se transformando. Delou (2011) ao diferenciar os dois termos, reconhece o talento como algo mais abrangente que engloba a concepção de dote e de aprendizagem. Em suas palavras:

A ideia de talento mostrou-se mais ampla que a ideia do dote, pois enquanto a ideia do dote só incluía o dom natural, na concepção de talento, estavam incluídas as concepções do dom natural ou aptidão natural e a habilidade adquirida, que é o resultado do exercício da prática (DELOU, 2011, p. 65).

Gagné e Guenther (2012) reconhecem as características em comum dos conceitos de **dotação** e **talento**, mas diferenciam a dotação como “posse e uso de notável, capacidade natural, ‘aptidão’, em pelo menos um domínio da capacidade humana” (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 21). O **talento** é definido como “alto nível de desempenho e mestria em

habilidades e competências sistematicamente desenvolvidas (conhecimento ou realização) em pelo menos um campo de atividades humanas” (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 21).

O termo talento, segundo Guenther (2011), pode apresentar sentidos diferentes, tais como: o talento como capacidade natural; talento como capacidade própria, conhecido como talento natural ou inato conforme definem Howe, Davidson e Sloboda (1998), e talento no sentido geral, que significa uma capacidade adquirida intencionalmente.

As autoras Guenther e Rondini (2012) contextualizam a terminologia de Gagné e consideram o termo capacidade relacionado ao poder físico ou mental de “fazer alguma coisa”, aprender e agir. Elas esclarecem que essa expressão não tem relação com traços pessoais que se referem à personalidade. Para elas, a capacidade também remete ao conceito de dote e talento. Além disso, consideram a existência de uma “capacidade natural” com o mesmo sentido de dotação, dom e dote, apesar das associações desses termos estarem relacionadas a uma predisposição ou tendência. Ao descreverem a capacidade natural justificam a inadequação com os conceitos:

Capacidade natural atua em qualquer campo de ação, é essencialmente independente de áreas ou conteúdos e está disponível para qualquer ramo de atividade propiciado pelo ambiente. Dessa forma, não seria apropriado dizer dotação musical, dotação atlética, dotação acadêmica porque indicam campos específicos de atividades dependentes de aprendizagem, exercício e treino (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 242).

A partir dessa perspectiva, Guenther e Rondini (2012) reiteram que a dotação pode ser entendida como uma capacidade natural, condição que antecede o desempenho, apresenta origem genética e é desenvolvida informalmente. Para elas, o talento se refere a uma capacidade superior para desempenhar uma atividade, que pode ser considerada como uma capacidade adquirida (originada em aprendizagens intencionais no ambiente, treino).

Em síntese, assim como no modelo DMGT de Gagné (2012), a dotação é descrita como uma habilidade natural, ou capacidade natural de um indivíduo, e tem origem genética. No mesmo modelo, o talento se refere ao desempenho, capacidade desenvolvida ou competência para realizar uma tarefa, tendo o ambiente como influência. Nessas circunstâncias, tanto a dotação quanto o talento podem ser desenvolvidos, mas o desenvolvimento do talento depende da dotação.

Em relação às abordagens atribuídas ao inato, Gagné e Guenther (2012) esclarecem que não devem ser confundidas com capacidades naturais. Elas reconhecem a predisposição genética originária desse conceito, mas o definem como “padrões fixos de ação próprios de uma

espécie, firmemente amarrados, e impermeáveis à experiência” (PLOMIN, 1998 *apud* GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 24).

Por outro lado, Howe, Davidson e Sloboda (1998) consideram que um talento inato pode se revelar de diferentes formas e pode ser explicado por experiências como treinamento e prática. Eles também associam influências biológicas relacionadas ao inato que não têm consequências previsíveis associadas à noção de talento. No caso de fatores hereditários, esclarecem ainda que entre dois irmãos, não necessariamente ambos serão favorecidos exatamente da mesma maneira. A partir desse conceito, revelam uma preocupação em construir definições que não discriminem os indivíduos.

De forma similar, talento para Piske, Stolzt e Camargo (2016) é considerado uma capacidade adquirida, pois para elas a hereditariedade “não determina as potencialidades e talentos que o sujeito irá desenvolver durante seu percurso vital” (PISKE; STOLZT; CAMARGO, 2016, p. 211). As autoras explicam que “o talento excepcional em uma dada área não é o resultado de alguma qualidade inata, mas sobretudo o uso racional de dispositivos culturais e da capacidade de potencializar o uso dos recursos naturais” (STOLZT; PISKE, 2012 *apud* PISKE; STOLZT; CAMARGO, 2016, p. 208).

Landau, citado por Piske, Stolzt e Camargo (2016), por sua vez, diferencia o termo talento de superdotação e genialidade. Para o autor, a genialidade é rara e abrangente, e a superdotação identifica a personalidade do indivíduo que tem o talento em determinada área específica, ou seja, que se destaca em determinada área:

O talento se expressa em um campo específico de interesse de cada sujeito. A superdotação pode ser definida como um aspecto básico da personalidade desse sujeito talentoso, o que lhe possibilita manifestar seu talento em um nível superior contextualizado em uma maior abrangência, no seu meio cultural e social. Já a genialidade é definida como um fenômeno que raramente acontece na sociedade (PISKE; STOLZT; CAMARGO, 2016, p. 210).

As autoras citam ainda que a genialidade expressa “uma amplitude de manifestações, abrangendo o talento do superdotado, cuja compreensão ou realização se observam mundialmente” (LANDAU, 1990, p. 10 *apud* PISKE; STOLZT; CAMARGO, 2016, p. 210). Portanto, de acordo com as autoras, o termo gênio se refere aos indivíduos com habilidades excepcionais e a Superdotação é uma característica pessoal, uma potencialidade inerente ao indivíduo que possibilita o desenvolvimento do talento.

Alencar (2007) explica que o termo superdotado sugere a presença de um talento em alguma área do conhecimento, como musical, literária ou de artes plásticas. Para ela, “o



denominador comum nessas diversas conotações do termo é a presença de um notável desempenho, talento, habilidades ou aptidões superiores” (ALENCAR, 2007, p. 15).

Segundo Araújo (2014) a diferenciação entre superdotação e talento surgiu a partir da definição de inteligência baseada nas classificações dos testes de Quociente de Inteligência (QI), e ainda da forte tradição do dom especial que o talento carrega. Pelo senso comum, os termos talento e talentoso apresentam uma compreensão mítica parecida com superdotado e superdotação com uma mistura de crenças e de religiosidade, já que concebe as habilidades ou as aptidões artísticas como inatas (PERÉZ, 2012).

Para explicar a origem da superdotação, Gomes (2014) busca referências nos paradigmas defendidos por Dai e Chen (2014). No primeiro paradigma, que ela se refere à da criança superdotada, a superdotação é identificada como inata e hereditária, expressa como uma característica pessoal e indissociável. Nesse conceito, predominante no século XX, os testes de inteligência eram os instrumentos utilizados para identificar os alunos. Em seguida, surgiu o paradigma do desenvolvimento de talentos, atribuído a Renzulli (1986, 1998), que considera a superdotação como um conjunto de comportamentos característicos, como um talento em uma ou mais áreas específicas, comprometimento com a tarefa e criatividade. Nesse paradigma, não são necessários testes específicos de avaliação. Além disso, nesse contexto, há o reconhecimento do talento em áreas diversas, como as artes e os esportes, sendo, portanto, um paradigma considerado numa perspectiva inclusiva. No paradigma da diferenciação de Dai e Chen (2014), o rótulo da superdotação é dispensável, mesmo quando o talento ou as altas habilidades estão presentes. Nesse paradigma, os alunos são identificados pelas suas necessidades e são disponibilizados currículos diferenciados e adaptados para cada um com o foco no aprendizado.

De forma análoga, Pereira, citada por Bahiense (2013) e Bilimória (2011), ao buscar conceituar a superdotação, distingue três períodos históricos: 1) “etapa mítica”; 2) “etapa do quociente de inteligência (QI)” e 3) “etapa dos talentos”. No primeiro período, iniciado na pré-história até o início do século XX, a ideia de superdotação estava associada ao sobrenatural, atribuído aos entes divinos. No decorrer desse período, surgiram mitos que associavam esse fenômeno às forças do mal ou os relacionavam à loucura. No segundo período histórico, já no início do século XX, surgiram os primeiros testes de inteligência, momento em que foi comprovado que a superdotação não tinha relação com psicopatias. No terceiro período, ainda no século XX até o presente, novos conceitos surgiram após estudiosos reconhecerem as limitações dos testes de QI. Os resultados e fórmulas quantitativas deixaram de ter importância

para atentarem aos processos, com a valorização dos perfis de características e/ou desempenho em determinadas áreas. Nessas mudanças, os estudos de Sternberg (2003) e Gardner (1994) tiveram influência na valorização de outros “tipos de inteligência”.

Pereira, citada por Bahiense (2013) considera que a principal contribuição de Sternberg foi o conceito de “inteligência de sucesso”. Ela envolve a interação e o equilíbrio de três tipos de inteligência: a inteligência analítica; a criativa ou sintética e a inteligência prática. O conceito de “inteligência de sucesso” é abordado como uma forma de *expertise*, em que uma pessoa pode manifestar mestria em um domínio de desempenho a partir da capacidade adquirida pela prática, dissociada de uma habilidade herdada e não necessariamente desenvolvida em todos os domínios. Nessa mesma abordagem, Galvão (*apud* GALVÃO, PERFEITO e MACEDO, 2011) explica que três fatores são importantes no conceito de *expertise*: 1) a noção de prática, entendida como estudo deliberado; 2) a qualidade do desempenho e 3) a noção de domínio específico. Desse modo, para tornar-se um *expert* seria necessário o envolvimento do sujeito em atividades praticadas regularmente de modo deliberado, qualitativa e quantitativamente. Esse envolvimento precisaria de pelo menos 10 anos de prática, segundo Galvão (2006), podendo levar 20 anos, de acordo com Sosniak (1985), ou mesmo atingir o desempenho máximo na terceira e na quarta décadas, especialmente, no caso das artes (ERICSSON, 1993).

Nessa mesma perspectiva, o conceito de Sternberg (2003) relacionado à *expertise* parece não mais considerar o talento como um conceito importante quando relacionado ao dom como algo que nasce com o talentoso. Zorzal (2012) esclarece que as evidências do envolvimento biológico na explicação de habilidades excepcionais mostram relações muito fracas entre medidas de performance e medidas neurais, e por essa razão, não é possível garantir conclusões sobre a existência do talento. No entanto, é possível perceber que *experts* não necessariamente foram identificados como talentosos quando iniciantes e que as diferenças iniciais entre os indivíduos considerados talentosos dos não talentosos tendem a desaparecer com o estudo deliberado (GALVÃO *apud* ZORZAL, 2012).

Outro aspecto que pode ser considerado em relação às diferenças entre um *expert* e um iniciante, é a aptidão superior de resolver problemas que um *expert* desenvolve em detrimento de um aprendiz. Nesse entendimento, Bilimória (2011) cita que a contribuição de Gardner com a Teoria das Inteligências Múltiplas teve relevância por valorizar o contexto como essencial na definição de inteligência. Nesse conceito, Gardner (1995) considera a inteligência como uma habilidade para resolver problemas que se manifesta e se desenvolve em um meio cultural que valoriza essa capacidade. Além disso, essa teoria foi conveniente por considerar as capacidades

dos indivíduos em diferentes áreas para a manifestação da superdotação, pois passou a incluir outras capacidades como: a motora, a social, a artística e a mecânica, além da acadêmica e intelectual.

Com as mudanças dos conceitos de talento, que já não valorizavam os testes de QI e consideravam o meio como fator interveniente na definição do superdotado, a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986, 1998) se destacou. Nessa teoria, ele distingue dois tipos de Superdotação, a acadêmica ou escolar e a produtivo-criativa, que o pesquisador enfatiza como igualmente importantes. A acadêmica, de um modo geral, é mais facilmente identificada por testes de QI, por alunos que apresentam facilidade de aprendizagem, dedicação e boas notas e, por isso, é o mais percebido em sala de aula. Já a produtivo-criativa geralmente não é reconhecida como Altas Habilidades ou Superdotação. É caracterizada pela produção de materiais, ideias e pensamentos originais e, diferente da acadêmica, é conhecida por produzir conhecimento, enquanto a outra por acumular conhecimento. Considerando essas diferenças, a concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis considera três traços pessoais que interagem entre si: 1) habilidades acima da média; 2) comprometimento com a tarefa e 3) criatividade, conforme já citado.

É importante ressaltar que Renzulli (2016) utiliza a palavra superdotado para se referir aos indivíduos que apresentam comportamentos superdotados ou de superdotação. Ele distingue ainda o que pode ser compreendido como potencial de desempenho, considerando que uma pessoa possa ter, por exemplo, um notável potencial para piano, mas que até que esse potencial se manifeste como um desempenho superior, pode ser que ainda não demonstre um comportamento superdotado.

Nesse sentido, a superdotação pode ser identificada em diferentes etapas do desenvolvimento do ser humano. Na infância, a criança com superdotação, como por exemplo no caso de Mozart, é denominada prodígio (WINNER, 1998; GARDNER, 1995) ou seja, apresenta uma versão precoce e extrema de Superdotação. Essa precocidade é descrita por Winner (1998) como uma característica identificada em crianças que começam a dar os primeiros passos em uma idade anterior à média das crianças no domínio de alguma área. Guenther e Rondini (2012) também entendem precocidade como um fenômeno que sai dos padrões, mas para elas, a precocidade não indica, necessariamente, superdotação. Elas alegam que estudos na área evidenciam que “o prodígio pode ser apenas expressão de precocidade, e não efetivamente sinônimo de dotação, pois há mais crianças precoces que a probabilidade esperada de dotação, enquanto muitas pessoas dotadas não foram prodígios ou sequer precoces”

(GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 245). As crianças com Altas Habilidades ou Superdotação normalmente são crianças precoces, especialmente na área em que apresentam o comportamento de Altas Habilidades ou Superdotação, mas nem toda criança precoce será uma criança com Altas Habilidades ou Superdotação. Para Guenther (2000), a precocidade não é sinônimo de potencial.

Em resumo, Cupertino (2008) explica que a **habilidade superior**, a **superdotação**, a **precocidade**, o **prodígio** e a **genialidade** são gradações de um mesmo fenômeno. Ela esclarece que o precoce é a criança que apresenta alguma habilidade específica de forma prematura desenvolvida em qualquer área do conhecimento. O termo criança prodígio é utilizado para sugerir algo extremo e raro, fora do percurso normal de desenvolvimento de uma criança. Os gênios também são raros e mesmo entre os extraordinários se destacam. Todas as habilidades citadas, que se manifestam em pessoas precoces, prodígios ou gênios, podem ser enquadradas em um termo mais amplo: **altas habilidades**.

Para explicar as **altas habilidades**, Cupertino (2008) enuncia que o termo pode ser associado à expressão inglesa *outstanding performance*, que significa desempenho destacado. A autora exemplifica que a pessoa que se destaca pode estar a um ou mais passos à frente das demais. Da mesma forma, com as altas habilidades, podem estar somente a um passo à frente do desempenho geral das pessoas ou podem se destacar de maneira notável.

Bilimória (2011) entende que as altas habilidades, pela teoria de Renzulli, podem ser compreendidas por dois tipos: 1) as habilidades gerais, relacionadas ao processamento de informações ou utilização do raciocínio de diversas formas e 2) as habilidades específicas, que se referem à capacidade de adquirir conhecimento, competências ou manifestar desempenho em áreas específicas, como o ballet, a química, a matemática ou a composição musical.

Na área de música, Gomes (2014) percebe que o talento ou conhecimento musical adquirido por músicos ou professores de música é reconhecido na sociedade, porém, apesar de ser uma expressão artística que exige habilidades específicas, ainda não há uma relação desse talento com o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação. Ela questiona se esses profissionais, assim como estudantes que concluem um curso de graduação em música, os que tocam em orquestras, autodidatas ou que participam de gravações, eventos e apresentações musicais podem ser consideradas pessoas com altas habilidades ou se no próprio conceito de músico já existe a noção de talento, altas habilidades e superdotação, e que, por essa razão, seria redundância utilizar esses termos para definir o músico.

Rech e Freitas (2006) percebem a resistência de alguns estudiosos a usar o termo talento, mas observam que muitos parecem confortáveis com as distinções e quantidade de definições diversificadas. No entanto, Extremiana (*apud* RECH e FREITAS, 2006) reitera que não há unanimidade em relação ao conceito de superdotação. Renzulli (1986) reconhece a complexidade do conceito e explica que é dinâmico e que não se restringe a uma única definição. Da mesma forma, Alencar e Fleith (2001) consideram que o conceito de superdotação se ampliou de forma significativa.

Ogando (2014) cita ainda várias outras terminologias que surgiram em documentos oficiais ou produções científicas, tais como: alunos que revelam talento especial, alunos com notável desempenho, elevada potencialidade, potenciais superiores, habilidades superiores, habilidades elevadas, boa dotação ou alta capacidade, alunos mais capazes, bem-dotados, talentosos, dotados ou altos habilidosos.

Renzulli (2016) afirma ainda que nunca haverá uma definição sobre o conceito de superdotação enquanto existirem diferenças de opiniões entre os acadêmicos. Mas ele ressalta que provavelmente é assim que tem que ser. No entanto, enfatiza que o mais importante é entender qual é o propósito dessa definição. Para ele, tanto uma definição que considere, por exemplo, as habilidades artísticas quanto o desempenho em matemática devem apontar o caminho para a identificação e apresentar práticas programadas para o desenvolvimento dessas habilidades.

A partir dos documentos legais que tratam das Altas Habilidades ou Superdotação, Gomes (2014) analisa que esses dois conceitos não são definidos na lei nem nos documentos complementares, cabendo aos pesquisadores essa tarefa. Em relação à música, apesar de ser reconhecida como área de conhecimento para o desenvolvimento de altas habilidades ou superdotação, as definições que a compreendem se referem somente a algumas características comportamentais. Além disso, em música elas são minimamente citadas.

Diante da complexidade dos termos envolvendo principalmente talento, altas habilidades e superdotação, no decorrer do texto, serão utilizados os três termos, e preferencialmente altas habilidades ou superdotação, considerando a forma como são tratados nos documentos oficiais. O uso do termo talento é justificado pelos pressupostos teóricos descritos pela Secretaria de Educação Especial (SEE) (2002) que associa o talento com a área de interesse do aluno. Dessa forma, muitos são os autores que se referem ao talento para expressar uma habilidade da qual o indivíduo pode apresentar. No caso da música, descrevem-na como talento em música, e o talento musical seria uma habilidade em potencial para o

desenvolvimento de altas habilidades ou superdotação (GOMES, 2014). Portanto, esse termo será respeitado quando relacionado às citações e explicações dos autores mencionados neste texto. Porém, quando o termo aparecer entre aspas, “talento”, estará se referindo, estritamente, ao entendimento expresso pelo senso comum.

Por todas as dificuldades encontradas nas definições dos termos e mesmo com a escolha preferencialmente pela nomenclatura Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD), muitas são as críticas em relação às terminologias. No próximo tópico, serão abordadas as críticas sobre esses conceitos e justificativas para essa definição.

## 2.2 CRÍTICAS AOS TERMOS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Conforme discutido no tópico anterior, as expressões altas habilidades e superdotação surgiram a partir de outras nomenclaturas e de junções de termos já utilizados no senso comum, tendo como referência conceitos como dotação, capacidade elevada ou talento. Alguns estudiosos questionam se esses novos conceitos, Altas Habilidades ou Superdotação, carregam o seu sentido original, quais significados estão associados a eles e que efeitos produzem na sua utilização.

Guenther e Rondini (2012) ao analisarem os termos superdotação e altas habilidades esclarecem que apesar do seu emprego em instruções oficiais e publicações no meio acadêmico, não existem concepções teóricas sobre eles. Além disso, revelam que somente no Brasil essas nomenclaturas são empregadas, com exceção do uso em algumas versões de publicações brasileiras em espanhol. Elas argumentam ainda que o termo altas habilidades, por exemplo, apresenta problemas de tradução e de incorporação de prefixos que elevam qualitativamente o substantivo habilidades, considerado equivocado, uma vez que o termo mais indicado seria alta capacidade. Em suas palavras:

Altas habilidades – essa combinação de palavras é uma expressão que também não tem referencial teórico, portanto não é usada em nenhum outro lugar do mundo. Conceitualmente, o termo habilidade/s se relaciona a resultados de algo aprendido e/ou treinado intencionalmente. É geralmente associado a bom desempenho no domínio da capacidade física, estendido a certas operações mentais. Todavia, a inserção do qualificativo altas modifica o alcance do conceito, ressaltando a tradução inapropriada da expressão *high ability*, literalmente alta capacidade (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 255).

Ao analisar a expressão **altas habilidades**, Pérez (2012) justifica que surgiu do inglês *high ability*, sendo traduzida para o espanhol como altas capacidades. Pérez (2012, p.53)

informa que na língua inglesa, *ability* “(...) significa qualidade de ser capaz: poder físico, mental ou legal para executar; competência em fazer: Habilidade; talento natural ou proficiência adquirida”. Ela esclarece ainda que nos países da Europa, o termo *high ability* é muito utilizado, e no Brasil ficou conhecido como sinônimo de superdotação a partir da conjunção de Altas habilidades com Superdotação, conforme pode ser encontrado na legislação educacional e na produção científica. Mas para Pérez (2012), o termo superdotação, também advindo de terminologias estrangeiras, pode resultar na compreensão de que a pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação recebeu de Deus ou da Natureza algo mais do que os outros, considerando que a etimologia do próprio termo dom como “dote”, segundo Guenther e Rondini (2012), já traz a ideia de um presente dado ao indivíduo. Esse seria o motivo pelo qual o superlativo super foi somado ao dotado, que originalmente se referia apenas a alguém que possuía um dom ou dote qualquer (PEREZ, 2012). A autora ressalta ainda o incômodo ao utilizar esse termo.

Essa ideia de ter mais, no entanto, não combinava (não combina) com os ideais de democracia e igualdade de uma sociedade normatizadora como a nossa onde todos devemos ser “normais” para sermos aceitos como membros dela. Dessa forma, o nome “superdotado” foi sendo maculado por mitos e crenças populares que hoje impedem que ele seja pronunciado sem um sorriso nervoso de quem o faz e sem que aquele que é com ele nomeado se sinta incômodo com ele porque o afasta da “normalidade” (PÉREZ, 2012, p.50).

Perez (2001) observa também que como forma de suavizar o superlativo, e ainda considerando o padrão de “normalidade” almejado socialmente, foram sugeridos termos mais leves como talento e talentoso, altas habilidades, altas capacidades, alto potencial, e, nas palavras dela, “outras curiosas e criativas invenções menos frequentes” (PÉREZ, 2012, p. 51).

Na compreensão de Guenther e Rondini (2012), as imprecisões e confusões relacionadas aos principais termos utilizados no Brasil podem ter surgido a partir da complementação do prefixo super procedido da tradução literal das expressões americanas *giftedness* e *gifted*, que significam respectivamente dotação e dotado. Porém, segundo elas, “o termo superdotação foi mal aceito nos meios educacionais. Para amenizar o efeito, buscou-se a expressão inglesa *high ability*, em português, capacidade elevada, a qual, mal traduzida para altas habilidades, perdeu a essência do conceito” (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 248).

Ainda na perspectiva teórica de Guenther e Rondini (2012), os termos descritos são amplos e superpostos, e se perdem ao se unirem. Além disso, para elas, a popularização dos termos **superdotação** e **talento**, divulgados pela mídia a partir de documentos oficiais, de

publicações e de traduções, confundem e dificultam ainda mais a compreensão dos conceitos. Conseqüentemente, ocorre a impossibilidade de ações educacionais mais eficientes para os alunos dotados e talentosos. De acordo com as autoras, as incoerências com a forma como são descritos os termos são ainda mais evidentes no Brasil.

(...) ao que parece, o caos é agravado no cenário brasileiro com instruções oficiais e publicações acadêmicas que também dificultam clarear os conceitos, por usar uma terminologia própria, com termos vagos unidos por barras sem significação específica, como superdotação-barra-altas habilidades, substituindo ou, no mínimo, confundindo os construtos estabelecidos pela pesquisa (GUENTHER; RONDINI, 2012, p.247).

As autoras Guenther e Rondini (2012) criticam ainda a junção Altas Habilidades ou Superdotação nos documentos oficiais. Essa crítica é compartilhada por Perez (2012) que afirma que o termo **Altas Habilidades** foi tratado com receio pelos adeptos do termo **Superdotação**. Estes acreditavam que as pessoas com altas habilidades poderiam ser identificadas somente como boas no que faziam e acima da média, mas sem indicadores de criatividade e comprometimento com a tarefa, características da superdotação (PEREZ, 2012). Em contrapartida, os adeptos da expressão Altas Habilidades defendiam a ideia de que “o termo superdotação trazia uma carga muito pesada para a pessoa, especialmente para as crianças” (PEREZ, 2012, p. 55). O peso do nome pode também estar associado ao fato de que existe um estereótipo de “super-homem” ou “supermulher” ligado ao indivíduo superdotado. E essa classificação pode gerar medo e insegurança em relação à pessoa apontada com essa descrição (REICH; FREITAS, 2006).

Segundo Perez (2006), o acréscimo do prefixo super antes do termo **dotação** pode dificultar o entendimento dos professores sobre o conceito e impossibilitar a identificação dos alunos. Além disso, esse vocábulo parece gerar conflitos ao próprio portador dessa capacidade diferenciada que recebe o título distorcido do seu real sentido.

(...) o próprio prefixo *super* dá a entender que esta pessoa tem que ser excelente ou melhor, *em tudo*, e esta condição chega a ser incorporada às exigências que a ela se faz ou como uma autoexigência, que geralmente já faz parte das características desta pessoa. Isto traz dificuldades até no simples reconhecimento destes alunos pelo professor, que imagina que nunca teve ou raramente terá um aluno como este na sua sala (PÉREZ, 2006, p.54).

A autora destaca ainda o problema com a falta de literatura e pesquisas nessa área, além da falta de uniformidade de termos em nível nacional, fazendo com que a própria literatura crie confusões conceituais. Para ela, há um desconhecimento sobre a problemática da nomenclatura.



Em suas palavras, “geralmente os professores nunca ouviram falar do tema e nem sequer conhecem a legislação que obriga a atender estes alunos no ensino regular ou em salas de recursos” (PEREZ, 2006, p.55).

O desconhecimento dos professores, a falta de homogeneidade dos conceitos e a expectativa presente no termo superdotação parecem ter sido amenizados com a presença do termo altas habilidades. Esta terminologia parece v minimizar tanto a expectativa em relação aos indivíduos, quanto a prática frequente entre superdotados de inibir as capacidades em que eles se destacam (DELOU, 2007) para não serem excluídos socialmente.

Hoje, sabe-se que alunos com altas habilidades/superdotação escondem capacidades e potencialidades em inúmeras histórias de fracasso escolar, a fim de não serem excluídos do convívio social por serem inteligentes ou por serem capazes de desempenho escolar bem-sucedido (DELOU, 2007, p.31).

Nesse contexto, a nomenclatura Altas Habilidades parece ter sido melhor aceita pelo meio educacional (DELOU, 2007). Com a pluralidade de termos, Gomes (2014) esclarece que, em 2013, a lei de nº 12.796, que altera a LDBEN de 1996, modificou o termo que antes se referia a “altas habilidades/superdotação” e passou a registrar “altas habilidades ou superdotação”. Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, adota essa mesma terminologia. Para a autora, essa alteração significou uma mudança de paradigma e ampliou as possibilidades de identificação do potencial das capacidades dos estudantes.

A princípio pode não parecer que substituir a barra por “ou” faça alguma diferença. Mas assim como mudar de “superdotado” para “altas habilidades/superdotação” significou uma mudança de paradigma, ao colocar o ou fica aberta a possibilidade de se considerar ou uma coisa ou outra assim como as duas coisas juntas. Com a barra o conceito era um só e o fato de altas habilidades vir na frente enfatizava mais a noção de habilidade do que de superdotação. Uma vez que não existe mais a barra, passa a ser possível considerar os dois conceitos de forma distinta (GOMES, 2014, p. 342).

No entanto, essa última terminologia utilizada nos documentos legais, “altas habilidades ou superdotação”, ainda não é aceita por toda a comunidade científica. Além disso, depende da concepção utilizada por cada teórico. Com toda a polêmica associada à terminologia altas habilidades e superdotação, o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) insiste que a expressão Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é a mais indicada. Em nota publicada no site (conbrasd.org), o Conselho Brasileiro para Superdotação ratifica que solicitou à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o posicionamento

quanto às modificações das terminologias nos documentos legais ressaltando que a nomenclatura utilizada é o resultado das contribuições de especialistas, composto pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007. O Conselho ressalta ainda que as informações podem ser averiguadas ao acessar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, disponível no portal do Ministério da Educação (MEC).

Em contrapartida, ao averiguar a resolução do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), nº 1 de 28/03/2017 publicada no DOE-DF em 12 de abril de 2017, as normas estabelecidas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015, esclarece: “estudantes com altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas” (DISTRITO FEDERAL, 2015). Ou seja, no termo utilizado, permanece a conjunção “ou”.

No entanto, ao pesquisar fontes recentes sobre os termos adotados pela SEEDF, todas as informações indicam que o termo utilizado continua com a barra: Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Alguns dos trabalhos mais recentes investigados em 2018 também utilizam essa terminologia, apesar de existirem os que adotam “Altas Habilidades ou Superdotação”. Conforme indicam pesquisas que tratam sobre os conceitos, a falta de definição deixa espaço para que os estudiosos façam suas escolhas.

Apesar da necessidade de definir um conceito uniforme, as autoras Guenther e Rondini (2012) ressaltam que é improvável essa padronização. Elas argumentam que ainda há autores que negam a existência da área de Altas Habilidades ou Superdotação (CUPERTINO *apud* GUENTHER e RONDINI, 2012) apesar dos documentos legais. No entanto, defendem que não são as confusões sobre os termos os responsáveis pela carência de conhecimento, mas como consequência, os mitos que envolvem o superdotado. Rech e Freitas (2006) corroboram com essa afirmação ao esclarecerem que os mitos são um dos principais fatores que prejudicam a identificação e o atendimento às pessoas reconhecidas com Altas Habilidades ou Superdotação. Também por essa razão, muitas são as divergências em relação aos conceitos expressos principalmente pelo senso comum.

As discussões sobre os termos apresentados refletem a dificuldade de uma definição que compreenda o que de fato representa as altas habilidades ou a superdotação tanto em relação à nomenclatura, quanto ao seu significado, e demonstra o interesse por parte de pesquisadores

em tratar o assunto de forma abrangente e inclusiva. No próximo tópico, serão abordadas algumas das confusões relacionadas aos termos empregados para definir o que são altas habilidades ou superdotação que partem de premissas empíricas sobre a temática.

### 2.3 MÚSICA, TALENTO, ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: MITOS E DIVERGÊNCIAS

As questões associadas à terminologia para identificar indivíduos considerados acima da média são também polêmicas na área de música. Além disso, muitas das discussões envolvem questionamentos relacionados aos vários mitos sobre o tema. Rech e Freitas (2006) esclarecem que “os mitos surgem no imaginário popular como forma de tentar compreender os mistérios de natureza física, sobrenatural, e como produtos de determinadas circunstâncias históricas e sociais” (RECH e FREITAS, 2006, p. 62). Esses mitos dificultam as propostas de identificação e atendimento nas escolas aos alunos com capacidades que se destacam.

Entre os principais mitos e opiniões que causam conflitos e que podem interferir nesses aspectos voltados para a área de música estão: 1) as discussões sobre a influência de fatores genéticos e da hereditariedade no indivíduo considerado com Altas Habilidades ou Superdotação; 2) as referências que fazem distinções entre indivíduos que na área acadêmica recebem o nome de superdotados, mas na área artística ou desportiva são denominados talentosos; 3) os debates que questionam se o indivíduo superdotado tem o domínio em todas as áreas do conhecimento e se, nesse sentido, também pode ser reconhecido como intelectualmente acima da média e 4) a suposição errônea de que o aluno por ser superdotado não necessita de um professor.

Nos próximos subtópicos, serão discutidos alguns dos principais mitos que podem interferir na identificação do aluno identificado com Altas Habilidades ou Superdotação na área musical. Tais mitos estão relacionados, principalmente, aos termos utilizados para se referir a esse aluno e seus significados. As referências sobre os mitos questionam: 1) se o indivíduo pode ser considerado superdotado ou talentoso e por que as diferenças de conceito entre esses termos interferem para o entendimento na área artística; 2) se as influências genéticas ou ambientais interferem na concepção dos termos; e, por fim, 3) se as artes e o intelecto podem compreender os mesmos critérios que definem as Altas Habilidades ou a Superdotação.

#### 2.3.1 Superdotado ou talentoso?

A ideia de que crianças talentosas não podem ser consideradas superdotadas, na visão de Winner (1998), é um mito. Nessa inconsistência, a autora discute a diferença entre dois conceitos atribuídos a indivíduos que demonstram capacidades diferenciadas. O primeiro, reconhecido por apresentar habilidades acadêmicas, é denominado como superdotado, e o que demonstra habilidades artísticas e desportivas recebe outro título, o de talentoso. No entanto, para a autora, não deve haver distinção entre os indivíduos considerados superdotados e talentosos.

Embora as crianças precoces nestes tipos de habilidades escolásticas avaliadas por um teste de QI sejam chamadas de superdotadas, as crianças que demonstram habilidade excepcional em uma forma de arte como artes visuais, música ou dança ou em uma área atlética, como patinação, tênis ou mergulho são chamadas de talentosas. Dois rótulos diferentes sugerem duas classes diferentes de crianças. Mas não há justificativa para tal distinção. As crianças artísticas ou atleticamente superdotadas não são tão diferentes das crianças academicamente superdotadas (WINNER, 1998, p.15).

A citação demonstra como são ambíguas e polissêmicas as conceituações das terminologias apresentadas. Interligada a essas suposições, está a concepção distorcida que infere que o intelecto é determinante na superdotação e que está presente em todas as áreas do conhecimento do indivíduo considerado superdotado. Essa percepção inconsistente sobre como a superdotação se manifesta reforça a ideia do mito acima descrito.

Com essas contradições, ainda existe a crença de que outros fatores podem interferir na classificação de um indivíduo, independentemente da área de conhecimento da qual ele é reconhecido. Tais fatores podem ser descritos como genéticos ou ambientais.

### **2.3.2 Influências genéticas e/ou ambientais**

Ao buscar compreender de que forma músicos alcançam em sua trajetória habilidades consideradas de alto nível, autores recorrem às pesquisas que tratam tanto da genética quanto de fatores ambientais que podem interferir na sua performance. Nesse contexto, as discussões sobre a origem das capacidades que se destacam em determinados indivíduos podem se revelar controversas.

Algumas contribuições sobre o entendimento desses conceitos são apontadas por autores como Gagné (2003) que, por um lado, ressalta as características físicas e inatas como um elemento interveniente nas características pessoais do indivíduo talentoso, e, por outro,

percebe que os aspectos ambientais, de natureza extrínseca, como o incentivo da família em relação à música, contribuem para o talento (GAGNÉ, 2003, *apud* ZORZAL, 2012, p. 204).

Zorzal (2012), na mesma argumentação de Gagné (2003), constata que os fatores que mais influenciam o desenvolvimento musical são o ambiente familiar e a motivação intrínseca. Contudo, ele questiona a origem genética dessa motivação a partir de Manturszewska que “admite a influência tanto de fatores biológicos, quanto de fatores sócio-culturais no desenvolvimento profissional dos músicos” (ZORZAL, 2012, p. 204). Por outro lado, a partir da perspectiva de Howe e Sloboda, Zorzal (2012), afirma que quando a família oferece um ambiente favorável, a criança pode atingir níveis elevados de performance. E, nesse desenvolvimento, não é necessário a presença de um *expert* em música para identificar pessoas que desempenham confiavelmente uma atividade em níveis elevados e previsíveis de qualidade (ERICSSON; RORING; NANDAGOPAL *apud* GUENTHER e RONDINI, 2012).

A partir desse contexto, Zorzal (2012) se apoia nas perspectivas de autores como Ericsson, Sloboda e Howe que negam a existência de bases científicas para comprovar as teorias que inferem que o talento musical é inato. Um dos fatores que justifica esse entendimento é a constatação de que mesmo o ouvido absoluto pode ser aprendido, pois apesar das diferenças presentes nas estruturas cerebrais dos indivíduos não músicos e músicos sem o ouvido absoluto, pode ser encontrado em indivíduos que iniciam seu treinamento tardiamente, ou mesmo em adultos, embora com esforço considerável (SLOBODA *et al*; 1998).

Ericsson (*apud* SLOBODA *et al*; 1998) em seus estudos com atletas de alto nível observou, por exemplo, que as diferenças na proporção das fibras musculares que são essenciais para o sucesso na corrida de longa distância são, em grande parte, o resultado da prática prolongada na corrida, em vez de uma causa inicial de uma habilidade diferenciada. Por outro ponto de vista, Gagné (2003) acredita que os traços psicológicos de cada indivíduo são influenciados pela hereditariedade e que as características intrapessoais tanto de caráter físico quanto psicológico, que vão desde o tamanho da mão do instrumentista, podem interferir, e, portanto, facilitar na execução de acordes abertos, assim como uma motivação fora do normal ao praticar diariamente.

Sobre a hereditariedade, Guenther e Rondini (2012) apontam a existência de uma falsa noção de que as diferenças genéticas iniciam antes do nascimento e permanecem imutáveis. Esse argumento vai ao encontro dos estudos do geneticista Plomin (1998), citado por Guenther e Rondini (2012), que “demonstrou como muitas características herdadas são modificáveis e características adquiridas são profundamente resistentes a mudanças” (GUENTHER;

RONDINI, 2012, p. 239). Sobre os fatores genéticos, Plomin (1998) discute as interpretações errôneas e esclarece que genética não significa inato.

De acordo com Ilari (2013), o educador Shinichi Suzuki, no seu livro *Educação do Talento*, defende o estudo sistemático mais do que o talento inato. Para ele, todas as crianças têm o potencial para aprender e somente o estímulo, o ambiente e as instruções adequadas proporcionam o desenvolvimento dessa potencialidade. Do mesmo modo, Galvão, Perfeito e Macedo (2011), com base nos estudos sobre *expertise*, entendem que o talento envolve o comprometimento dos familiares, o estudo individual deliberado e a interação com o meio. Eles concluem que mesmo os músicos considerados talentosos não são, necessariamente, considerados *experts*.

De forma divergente, Winner (1998) esclarece que é um mito acreditar que a superdotação é somente uma questão de treinamento intensivo por parte de pais e professores. Para ela, essa proposição ignora a influência sobre o desenvolvimento das aptidões e desconsidera o papel da biologia. Por outro lado, entende que “não importa quão superdotadas sejam, as crianças não desenvolvem seus dons sem um pai ou substituto por trás delas encorajando, estimulando e empurrando” (WINNER, 1998, p. 245). Contudo, apesar dos estímulos em torno da criança, a autora enfatiza que “os pais não criam o dom” (WINNER, 1998, p. 245). Rech e Freitas (2006) reiteram ainda que a estimulação é essencial para que o aluno desenvolva suas habilidades, mas que não há como “fabricar” um superdotado. Não existem garantias de que uma criança superestimulada se tornará superdotada. Para Winner (1998), a teoria do treinamento nega, de certa forma, a existência da superdotação. Em seus estudos, Winner (1998) declara que:

Muitos diretores e professores afirmam que todas as crianças são superdotadas. Às vezes, isso significa que todas as crianças têm algumas áreas nas quais elas têm pontos fortes; outras vezes, significa que todas as crianças têm um potencial igual para aprender. Esta suposição não é feita apenas sobre habilidades acadêmicas. [...] Considerações sociológicas do conceito de superdotação, às vezes levaram à conclusão de que isso consiste apenas em uma construção social para apoiar o elitismo (WINNER, 1998, p. 17).

O entendimento de que todas as crianças são superdotadas pode levar à desconsideração das demandas educacionais especiais que esses indivíduos necessitam. Para Winner (1998) “a crença de que todas as crianças são superdotadas e, portanto, nenhuma criança é superdotada o suficiente para precisar de educação especial, conduz à discriminação contra os superdotados”

(WINNER, 1994, p. 246). Winner (1998) revela suas preocupações em relação ao atendimento especializado também para os alunos de música.

Ninguém parece se importar com o fato de que as crianças superdotadas em música rotineiramente tomam aulas avançadas fora da escola. Porém, a visão de que todos os estudantes são superdotados, em habilidades escolares, leva a posições inflexíveis contra qualquer forma de educação especial para os superdotados (WINNER, 1998, p. 17).

Contrários a esse pensamento, Howe, Davidson e Sloboda (1998) consideram que a discriminação é feita quando as crianças são categorizadas como inatamente talentosas, pois, nessa condição, aqueles que não são identificados como talentos inatos em um domínio específico não terão as mesmas oportunidades e o incentivo que necessitariam se quisessem atingir altos níveis de competência.

Sobre os mitos relacionados aos fatores biológicos envolvidos no talento, não há um consenso. Rech e Freitas (2006) reconhecem que há uma disputa entre geneticistas que defendem que a superdotação provém da carga genética e ambientalistas que sustentam que somente o treino e o estímulo podem tornar o indivíduo um superdotado, mas não se sabe o quanto cada um contribui (RECH; FREITAS, 2006).

Recentemente, pesquisa com professores de uma Orquestra Sinfônica Comunitária objetivou investigar o conhecimento desses professores sobre quais qualidades eles atribuem a um aluno musicalmente superdotado e sobre como eles identificavam esses estudantes em suas turmas. Dentre os resultados, Lopes Junior (2021) destaca que em relação aos fatores genéticos e ambientais, ambos tiveram influência no desenvolvimento da superdotação musical. Em suas palavras:

Quanto ao objeto de pesquisa, isto é, refletir sobre a superdotação musical, não houve preponderância de nenhum dos fatores elencados (genética, meio familiar/escolar ou dom). Na realidade, todos foram apontados como importantes e potenciais influenciadores no desenvolvimento da superdotação musical, o que está em consonância com as pesquisas mais recentes envolvendo a inteligência na arte sonora (LOPES JUNIOR, 2021, p. 161).

Em sua análise, Lopes Junior (2021) conclui ainda que a nomenclatura, além de alguns mitos e crenças, representam um obstáculo no rastreamento e no reconhecimento dos indivíduos superdotados. Nessa análise, o autor destaca que as respostas dadas pelos docentes aos questionamentos da entrevista corroboraram com a presença de mitos no imaginário popular, crenças e falsas impressões com relação às pessoas superdotadas.

Portanto, o uso dos termos talento e altas habilidades ou superdotação apresenta divergências relacionadas, principalmente, à capacidade intrínseca da personalidade dos indivíduos para determinada área (superdotação) e a manifestação dessa capacidade (talento).

### **2.3.3 As artes e o intelecto**

Um dos mitos que envolvem a superdotação em música está relacionado às avaliações às quais os alunos são submetidos para determinar se são ou não superdotados. Nessa perspectiva, Winner (1998) compreende que na área musical existem diversas formas de manifestação de superdotação que podem ocorrer em níveis e condições variadas, o que pode dificultar os processos e os métodos avaliativos. Outra dificuldade pressupõe que a utilização de testes para aferição do Quociente Intelectual (QI) também pode interferir em uma concepção restrita de inteligência que impossibilita uma efetiva identificação das altas habilidades musicais. No caso da música ou das artes, a autora esclarece que ter um QI alto é irrelevante para superdotação nessas áreas. Renzulli (2004) também considera que os resultados em testes de inteligência não são os únicos determinantes para definir a superdotação. Ferracioli (2008) chama atenção para a valorização das habilidades verbais e matemáticas em detrimento das habilidades artísticas:

A eficiência e veracidade dos resultados obtidos pelos testes de QI, principalmente os de escore geral, tem sido alvo de críticas e questionamentos, por não detectarem as altas habilidades em Artes ou Música, por exemplo. Tais avaliações estabelecem principalmente o nível de habilidades verbais e matemáticas, mas as habilidades artísticas ou motoras excepcionais, muitas vezes, não são identificadas (FERRACIOLI, 2008, p. 299).

Winner (1998) aponta ainda a existência de um mito relacionado ao entendimento distorcido de que as crianças superdotadas possuem um poder intelectual geral que lhes permitem ser superdotadas em tudo, o que a autora denomina como superdotação global. Porém, esclarece que as crianças podem ser superdotadas em uma área, mas somente na média, ou até mesmo apresentarem distúrbios de aprendizagem, em outras, e que, portanto, as habilidades podem ser independentes umas das outras.

A observação de Winner (1998) sobre a afirmação de que a superdotação em determinados indivíduos pode estar presente em uma área e ausente em outras é confirmada pelos estudos de Sacks (2007). Ele relata casos de indivíduos com retardo mental profundo que



possuíam habilidades excepcionais para cálculo, desenho, aptidões mecânicas, capacidade de lembrar, tocar ou compor música. Esses indivíduos são denominados *idiot savants*, termo designado por Down (*apud* SACKS, 2007) e, traduzido como idiotas sábios. Sacks (2007) destaca a música como um talento dos *savants*. A síndrome de Williams, que revela no seu portador problemas de coordenação e equilíbrio, apresentando um atraso psicomotor, é outro caso que o autor associa com indivíduos que ele denomina como “uma espécie hipermusical”.

Sobre esses casos, Howe, Davidsson e Sloboda (1998) voltam a questionar a existência do talento inato. Pesquisas revelam que existem casos de relatos de crianças mentalmente deficientes que exibem habilidades específicas extraordinárias que parecem ter sido adquiridas sem treinamento ou instrução deliberada, mas não há evidências que comprovem que as causas são inatas. De todo modo, na maioria dos casos documentados de autistas e *savants*, é notório que as habilidades surgem com um interesse obsessivo e graus intensos de prática (SLOBODA *et al*, 1998).

Com todos os aspectos relatados, Perez (2006) salienta ainda uma concepção errônea em deixar de reconhecer um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação e suas necessidades educacionais. Ela compreende que a lei deve incluir alunos nesse perfil tanto quanto alunos com necessidades físicas evidentes, mas que, no caso de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, há um entendimento equivocado que considera que eles possuem um potencial imutável, e outro que compreende que somente o raciocínio verbal e lógico-matemático seriam aspectos a ser considerados como especiais nesses alunos. Por essa razão, esses alunos já receberiam estímulos suficientes em aulas regulares. Além disso, esse pensamento deixa de reconhecer outras áreas do conhecimento que também deveriam ser incluídas com atendimento educacional especializado, como no caso das artes. Nesse sentido, a autora revela as dificuldades enfrentadas com a educação especial:

Uma pessoa com deficiência física, visual ou auditiva é reconhecida claramente como um aluno especial, mas não o aluno com Altas Habilidades/ Superdotação, embora a lei inclua a todos nesta modalidade de atendimento educacional. Em parte, esta visão é produto do mito de que o aluno com Altas Habilidades/Superdotação possui um potencial imutável e não precisa de nada para desenvolvê-lo, e, em parte, porque ao considerar-se apenas o raciocínio verbal e lógico-matemático, como as áreas nas quais este aluno se destaca, a escola pode parecer estímulo suficiente para atender as suas necessidades, mas não só o nível do ensino é extremamente limitado mas também não se levam em conta as outras inteligências no sistema educacional (PEREZ, 2006, p.55).

Apesar da constatação de que não é o intelecto que determina se o indivíduo pode ou não ser considerado superdotado, Alencar e Fleith (2001) observam que há uma tendência no

sentido de se valorizar especialmente a habilidade intelectual, considerando que “a maior parte dos programas existentes são montados para atender o superdotado que se destaca na área intelectual ou acadêmica, apenas” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 69).

Com todos os problemas, equívocos e divergências relacionados aos termos utilizados para definir o que é, quem é, por que e como fazer (DAI; CHEN, 2014) para identificar e atender um indivíduo identificado com Altas Habilidades ou Superdotação, é importante tornar evidente e entender as discussões sobre o tema. Além disso, é fundamental reforçar que existem formas diversificadas de identificação que não se restringem às amostras limitadas de medidas com testes tradicionais de inteligência. Vários fatores devem ser considerados, especialmente na área artística.

Portanto, o uso dos termos talento e altas habilidades ou superdotação apresentam divergências que remetem, principalmente, à capacidade intrínseca da personalidade dos indivíduos para determinada área e a manifestação dessa capacidade. Fica claro na apresentação deste capítulo a importância de criar oportunidades de desenvolvimento para esses alunos independentemente do nível de superdotação observado, ou da capacidade intelectual em qualquer área do conhecimento.



### 3 IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

As dificuldades existentes na distinção dos conceitos de Altas Habilidades ou Superdotação se estendem em relação à identificação dos alunos considerados talentosos, principalmente, na área de música. Nessa identificação podem ser feitas avaliações de forma simplificada em que qualquer um pode indicar um aluno que, por exemplo, destaque-se em um “show de talentos” promovido na escola. Mas, sob outras circunstâncias, pode também exigir que os alunos sejam avaliados por outros aspectos dos quais os psicólogos do Atendimento Educacional Especializado são responsáveis.

As avaliações prévias realizadas por professores em suas salas, as informações sobre o tema, tais como a compreensão sobre os conceitos ou sobre os parâmetros de identificação, servem como ferramentas que podem contribuir para a indicação. Alguns critérios serão apresentados e descritos neste capítulo, incluindo características e comportamentos observáveis que os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação possam apresentar. Além disso, os dados serão discutidos com base nas perspectivas teóricas de Renzulli (1986, 2004), Haroutounian (2002) e dos estudos que tratam da *expertise*.

#### 3.1 CARACTERÍSTICAS, COMPORTAMENTOS E RECOMENDAÇÕES NA IDENTIFICAÇÃO DO TALENTO MUSICAL

Muitos métodos para identificação de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação foram questionados em relação à sua eficácia. Segundo Fleith (2001), há algumas décadas, o processo de identificação era relativamente fácil por submeterem os indivíduos apenas a testes de inteligência geral em que resultados de Quociente de Inteligência (QI) acima de 130 eram considerados de pessoas superdotadas. Mas, com as mudanças no conceito de superdotado, o processo de identificação se ampliou e se tornou um problema mais complexo, tornando impossível confiar em apenas um único instrumento para identificar o superdotado. Com as limitações dos procedimentos existentes, muitos sujeitos poderiam se perder no anonimato e ficar sem atendimento adequado.

Perez (2006) aponta também falhas decorrentes das técnicas utilizadas por muito tempo para avaliar alunos com Altas Habilidades ou Superdotação em diversas áreas, incluindo a musical, e reflete sobre as amplas possibilidades de reconhecer os indivíduos através da identidade, da origem, da natureza e das características de cada um.

Entendo que identificar não pode significar “diagnosticar”, no sentido clínico, ou rotular, como se fez durante muito tempo, submetendo as pessoas a testes psicométricos que avaliam algumas poucas habilidades (apenas a linguística, a lógico-matemática e a espacial), e falham na detecção das habilidades em outras áreas da inteligência (como a musical, a corporal-cinestésica, a naturalista, a intrapessoal e a interpessoal). Identificar significa determinar a identidade, a origem, a natureza, as características. Identificar significa saber *quem* são as pessoas com AH/SD, *onde estão* e *quais são* suas verdadeiras necessidades para, então, sim, formular as medidas necessárias para que a escola se adapte a elas, como deve ser (PEREZ, 2006, p. 170).

Segundo Alencar e Fleith (2001), diversos critérios devem ser utilizados na identificação do aluno com Altas Habilidades ou Superdotação. Para elas, as características de personalidade devem ser consideradas além do aspecto intelectual. Nesse reconhecimento, elas sugerem a utilização da técnica proposta por Torrance segundo Gowan e Torrance (1970) conhecida por autoidentificação, em que são feitos questionamentos à criança sobre seus principais interesses, *hobbies*, atividades realizadas fora da escola, pensamentos e reações a determinadas circunstâncias. Além desses, outro critério proposto na identificação pode ser feito pela nomeação dos colegas que indicam aquele que se destaca.

Alencar e Fleith (2001) propõem ainda que o professor atente para as sugestões de Gowan e Torrance (1970) ao buscar identificar o aluno em aula. São elas: a) o melhor aluno; b) aquele com o vocabulário maior; c) o aluno mais criativo e original; d) o aluno com maior capacidade de liderança; e) o aluno com o pensamento crítico mais desenvolvido; f) o aluno com maior motivação para aprender; g) o aluno que as demais crianças gostam mais; h) o aluno com maior interesse na área de ciências; i) o aluno que está mais avançado na escola para a sua idade.

Em relação às características gerais que podem identificar uma criança superdotada, Winner (1998) relata que existem três principais. São elas: a precocidade; a insistência em fazer as coisas a seu modo e uma fúria por dominar. A precocidade, segundo Winner (1998), é identificada em crianças que antecipam seu desenvolvimento em uma área de interesse como a linguagem, a matemática, a música, as artes visuais, o xadrez, o bridge, o balé, a ginástica, o tênis ou a patinação, por exemplo. Além disso, ela observa que as crianças que se revelam como precoces progridem mais rápido na área em que apresentam maior facilidade em aprender.

A segunda característica, descrita como uma insistência em fazer as coisas a seu modo, Winner (1998) descreve que ela pode ser identificada em crianças que aprendem de uma forma qualitativamente diferente, que precisam de uma ajuda mínima de adultos para dominar sua área e que buscam resolver problemas de formas novas e por conta própria. Ela as descreve também como criativas, mas segundo a autora: “[...] não podem ser criativas com C maiúsculo,

pois com isso eu me refiro a transformar um domínio da forma” (WINNER, 1998, p.13). Para ela, a criatividade verdadeira ocorre na fase adulta e com trabalho. Em suas palavras “apenas adultos, que trabalharam pelo menos 10 anos para dominar uma área, podem esperar deixá-la para sempre alterada, a exemplo de como a música dodecafônica transformou a música” (WINNER, 1998, p.13).

A terceira característica, denominada como uma fúria por dominar, é entendida como um interesse intenso e obsessivo por um domínio, assim como uma motivação intrínseca que pode conduzir ao alto desempenho da criança se incentivada por pais dedicados e por uma instrução adequada. Outros fatores que, segundo Winner (1998), devem também ser considerados são: a motivação, o ambiente familiar, as oportunidades e até mesmo o acaso.

Da mesma forma, Piske, Stoltz e Camargo (2016) apontam que a habilidade de um determinado sujeito, considerada única e especial, “somente se expressa e se desenvolve na medida em que houver condições favoráveis para seu desenvolvimento integral” (PISKE; STOLTZ; CAMARGO, 2016, p. 215).

Esse entendimento converge com o que Renzulli (1986) ressalta em sua teoria dos Três Anéis. Para ele, a superdotação apresenta três características que podem se manifestar de diferentes proporções compostas por: 1) habilidade acima da média; 2) motivação ou comprometimento com a tarefa; e 3) criatividade. Ele enfatiza ainda que podem ocorrer em determinados momentos e sob certas circunstâncias, também em níveis diferentes. Ele descreve que é na interação desses três traços que se encontra a superdotação, mas revela que a superdotação pode ser também circunstancial, ou seja, pode surgir em determinados momentos e em outros não, e, por isso, é transitória. Desse ponto de vista, Renzulli (2014) se refere à superdotação como um comportamento. Ele ainda distingue o potencial do desempenho. Para ele:

Pessoas podem ter um comportamento notável para matemática, natação ou piano, mas até que esse potencial manifeste em algum tipo de desempenho superior, fico relutante em dizer que demostre um comportamento superdotado. Naturalmente, nosso maior desafio como educadores é criar condições que transformem esse potencial em desempenho (RENZULLI, 2014, p. 222).

A partir do conceito defendido por Renzulli (2014), Freitas e Perez (2010) ressaltam que a superdotação só pode ser considerada dentro de um contexto. No caso da habilidade acima da média, deve-se considerar que só pode ser identificada em um meio em que os alunos apresentem, por exemplo, a mesma faixa etária, que estejam na mesma turma e que pertençam à mesma classe socioeconômica.

Pérez (2012) ressalta ainda que se deve pensar na finalidade prática dos conceitos, finalidades e critérios de identificação. Para ela “é importante lembrar as recomendações de Renzulli (1986) no que se refere à finalidade e aos critérios para definir a superdotação” (PÉREZ, 2012, p. 41). Nesse sentido, pode-se evitar que tais conceitos sejam utilizados para fins políticos, como pode ocorrer. A essa observação são atribuídos os seguintes preceitos:

- a) deve estar baseada nas melhores pesquisas e não em noções românticas sobre ela;
- b) deve oferecer orientações para construir instrumentos e procedimentos que possam ser usados para elaborar sistemas de identificação defensáveis;
- c) deve orientar e estar relacionada às estratégias e materiais pedagógicos, capacitação de professores e à avaliação dos programas;
- e d) deve ser capaz de gerar estudos que validem ou não esta definição (RENZULLI *apud* PEREZ, 2012, p. 41).

Alencar e Fleith (2001) descrevem ainda que a superdotação é um conceito multidimensional, que inclui não apenas talentos acadêmicos, mas também uma excelência em liderança, criatividade, artes ou mesmo esportes. Para elas, especificamente em áreas como talentos musicais ou artísticos, as metodologias de identificação propostas para a área acadêmica têm pouca relevância para as áreas artísticas.

O talento musical é um fenômeno complexo e misterioso. É provavelmente difícil de ser definido operacionalmente e talvez impossível de ser avaliado de forma similar à inteligência no seu sentido tradicional. Quais seriam os componentes do talento musical? A que estaremos nos referindo quando dizemos que um certo estudante apresenta tal talento? Esta é uma das mais fascinantes questões para todos aqueles interessados em avaliar tal talento (KREITNER; ENGIN, 1981 *apud* ALENCAR e FLEITH, 2001, p. 77).

Nesse contexto, as autoras (ALENCAR; FLEITH, 2001) sugerem que a avaliação dos alunos seja considerada a partir da proposta denominada *Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores* desenvolvidas por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman. Elas reconhecem que essa avaliação contribui para o reconhecimento dos alunos por meio de indicativos de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, artes, música, teatro, comunicação e planejamento. Alencar e Fleith (2001) descrevem ainda que, nessa avaliação, um dos itens a ser considerado é a sensibilidade ao ritmo da música que pode ajudar a identificar se o aluno responde com movimentos corporais às mudanças no tempo da música.

A sensibilidade em relação à estrutura da música (tonalidade, harmonia e ritmo), assim como a habilidade de ouvir as propriedades expressivas da música são habilidades que Winner

e Martino (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001) sugerem como central de uma criança musicalmente superdotada. Nesse sentido, citam que essas crianças apresentariam:

Interesse precoce por som, memória musical (facilidade em tocar ou cantar uma música com precisão após uma única exposição a ela, por exemplo), múltiplas representações para uma mesma peça musical (Bamberger, 1986) e sensibilidade emocional à mensagem que a música passa (mais importante que a sensibilidade aos aspectos de notação musical) (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 78).

Koga (2017), da mesma forma, resume que, para Winner (1998), as crianças identificadas com Altas Habilidades ou Superdotação podem apresentar:

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 um instrumento. A autora afirma que a superdotação musical pode se revelar cedo, antes dos seis anos de idade. Isto ocorre, porque a música é uma área de domínio altamente regida por regras e é formalmente estruturada, o que viabilizaria a manifestação desta área de domínio (WINNER, 1998 *apud* KOGA, 2017, p. 85).

Alencar e Fleith (2001) ressaltam também que Kreitner e Engin (1981) sugerem considerar cinco aspectos do talento musical: percepção, memória, reprodução, “gosto” e aptidão artística. Da mesma forma, consideram propor um programa flexível de identificação e uma busca constante por talentos musicais. Elas enfatizam ainda que a avaliação do aluno superdotado e talentoso é um processo contínuo que não se restringe à sistemática de identificação dele.

Sob a perspectiva de Haroutounian (2002), a identificação do talento musical, exige critérios específicos. Ela argumenta que, se por um lado, é fácil de ser reconhecido, seja pela performance surpreendente de um jovem entusiasta, seja pela dedicação de um músico envolvido com anos de treinamento, por outro, é difícil por não se encaixar em um parâmetro quantitativo. Assim, o trabalho de Haroutounian será detalhado no subtópico a seguir.

### **3.1.1 A perspectiva de Haroutounian (2002) para identificação na área musical**

Ogando (2014) exemplifica que Haroutounian reconhece a existência de alguns instrumentos de identificação com fichas desenvolvidas nas escolas, mas destaca o uso da *Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores* que inclui o enfoque na área musical. A partir dessa escala para avaliação, são observadas questões referentes ao comportamento dos indivíduos. Dessas se sobressaem o interesse, a percepção musical, a facilidade, a participação, o domínio ou a vontade de dominar



um instrumento musical, a sensibilidade e outros aspectos envolvendo a música, conforme descreve Ogando (2014):

Deste instrumento, Haroutounian (2002) destaca o enfoque em comportamentos como: a demonstração de interesse em música; a percepção de diferenças detalhadas dos parâmetros musicais; a facilidade de memorizar e reproduzir melodias; a participação intensa em atividades musicais; o domínio de um instrumento musical ou desejo de dominar; a sensibilidade ao ritmo e ao andamento; a capacidade de identificação de elementos constitutivos da textura musical (OGANDO, 2014, p. 8).

Para a avaliação da performance, Ogando (2014) ressalta que Haroutounian entende que não se deve considerar apenas um resultado final, pois a identificação do aluno representa ações articuladas. Ela descreve que esse pensamento é compartilhado por Sloboda no que se refere à avaliação ou triagem musical e deixa claro, nas palavras do psicólogo musical, que esse tipo de avaliação “deveria ser realizada apenas com respeito a uma questão educacional a ser respondida em um momento específico e não para fornecer um laudo definitivo acerca da capacidade ou potencial de rendimento do candidato” (SLOBODA, 1996 *apud* OGANDO, 2014, p. 8).

Ogando (2014) esclarece ainda que Haroutounian (2002), nos seus estudos, reconhece as contribuições de pesquisadores como Seashore, Gordon, Sloboda, Hargreaves, Shuter-Dyson e Gabriel, mas utiliza como referência o *Modelo dos Três Anéis* de Renzulli para a identificação dos alunos na área de música. Esse modelo é adaptado e destaca características como: 1) o potencial musical acima da média; 2) o comprometimento e a automotivação e 3) a criatividade.

Para essa identificação, Haroutounian (2002) sugere, primeiramente, considerar ampliar a compreensão sobre o talento musical. Nessa perspectiva, ela aponta o talento musical sob cinco aspectos: 1) como aptidão musical; 2) inteligência musical; 3) desempenho ou performance; 4) criatividade; e 5) superdotação.

Com relação ao primeiro aspecto, Haroutounian (2002) descreve “o talento como aptidão musical” como a capacidade de sentir e distinguir os sons. Esse conceito, que se refere às capacidades perceptivas, assemelha-se ao conceito de talento inato, pois estão presentes desde o nascimento e antes do treinamento. A autora ressalta como características: a faculdade de ouvir; a capacidade de imaginar música sem o estímulo sonoro; a capacidade de recordar experiências musicais; a capacidade de examinar e julgar intelectualmente a forma musical. Nessa lista, os testes medem em geral a percepção: rítmica, de tom, de altura, de intensidade e de timbre. Ela resume que seria como uma medida sobre a capacidade de ouvir com atenção.

Haroutounian (2002) ressalta a aptidão musical como um fator importante, mas desaprova que esses testes sejam utilizados como única fonte para determinar o talento musical.

O talento como inteligência musical, considerando um segundo aspecto descrito pela autora, difere da aptidão musical (baseada em capacidades naturais). Ela explica que a inteligência musical está relacionada à resolução de problemas e decisões assumidas em determinados momentos, seja por meio da performance, da improvisação, da composição, da percepção, seja pelo pensamento crítico sobre o processo de construção da música. Para ela, esse processo é semelhante ao processo de solução de problemas encontrado na educação de superdotados em áreas acadêmicas. Com base no conceito de metacognição, que é a capacidade do indivíduo de monitorar e autorregular os próprios processos cognitivos, ela desenvolve o termo metapercepção como um processo de tomada de decisão interpretativa por um músico ou outro artista. A partir desse conceito, um músico seria capaz de perceber ou pensar sobre a intenção artística, filtrar e manipular percepções sensoriais combinadas com a tomada de decisão cognitiva e expressiva, com o objetivo de criar soluções artísticas.

Sob a perspectiva do terceiro aspecto, que considera o talento como desempenho ou performance, Haroutounian (2002) entende que a aptidão musical pode medir o potencial musical, mas que o talento musical é realizado por meio da performance. Para a autora, a identificação do talento pelo desempenho ou performance normalmente é feita por músicos e professores ao ouvirem um aluno tocar. Mas essa avaliação de desempenho é subjetiva. Ela esclarece que a performance musical é uma experiência fenomenológica única entre o *performer* e o ouvinte, pois depende da perspectiva do ouvinte e da interpretação compartilhada pelo intérprete em um processo que ela descreve como dinâmica de desempenho. A avaliação nesse contexto ocorre normalmente em audições, em que podem ser medidas a precisão, a criatividade, a clareza ou a técnica. Mas, para ela, o talento musical evolui a partir do treinamento e do desenvolvimento musical e, portanto, deve-se considerar que as performances são construídas a partir de muito estudo.

Assim como Sloboda (1996) e Sosniak (1987), a autora inclui nesse aspecto a importância da influência ambiental na determinação do talento, pois depende também do incentivo dos pais, instruções e treino. Nesse sentido, destaca a prática deliberada, estudadas por Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993), como um objetivo para melhorar o desempenho, sendo fundamental na construção da performance. Por fim, ressalta o comprometimento como fator essencial desse talento.

No quarto aspecto, do talento como criatividade, Haroutounian (2002) considera que pode ser percebido até mesmo a partir de brincadeiras rítmicas com tampas de panelas e colheres, em que a atenção e a experimentação sonora podem revelar indícios de criatividade por meio da improvisação. Outros aspectos a serem considerados são: a curiosidade auditiva, cinestésica e tátil e a criação de pequenos gestos musicais. Ela descreve que esse talento pode ser revelado também a partir de composições e pelo intérprete, que dá vida à criação do compositor e imprime personalidade à sua obra.

A autora ressalta ainda que mesmo que a aptidão musical se revele em um determinado momento, o talento criativo pode não se manifestar e, nesse sentido, necessita que sejam oferecidas oportunidades ao indivíduo para que se desenvolva. Ela descreve que esse indivíduo pode ser considerado como um talento oculto e um ouvinte criativo, pois mesmo que não apresente um desempenho superior na prática instrumental, por exemplo, pode se revelar um talento criativo.

Haroutounian (2002) enfatiza ainda a importância da criatividade no reconhecimento de talentos, pois esse, para ela, pode muitas vezes ser o fator decisivo na triagem em consonância com o *Modelo dos Três anéis* de Renzulli (1998): a aptidão acima da média, o compromisso e a criatividade. Ela cita ainda os *Testes de Criatividade* de Torrance (1974) para a identificação desses talentos, mas ressalta que não devem ser usados para medir o talento musical ou artístico. Para ela, as atividades que poderão revelar a criatividade musical de uma forma ampla são: a improvisação, a composição, o desempenho ou a audição.

Por fim, quanto ao quinto e último aspecto, do talento como superdotação, Haroutounian (2002) o associa ao prodígio musical. Para ela, a superdotação surge frequentemente na área musical. Nessa identificação, as habilidades se desenvolvem de maneira rápida e um aluno identificado a partir desse conceito geralmente surpreende seus professores também pela capacidade elevada de desenvolvimento musical. Apesar do progresso rápido no aprendizado, a autora considera essencial o acompanhamento de um professor, assim como um ambiente favorável de aprendizagem.

### 3.2 CRITÉRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM MÚSICA

Os conceitos apresentados até aqui, mesmo que apontem concepções divergentes, indicam que as sugestões para identificação dos alunos de Altas Habilidades ou Superdotação na área de música não devem ter uma única referência. Alguns dos aspectos referentes à

identificação do talento, como, por exemplo, o talento pelo desempenho, podem ser encontrados nos estudos sobre *expertise*. Por outro lado, Haroutounian (2002) faz referência a vários autores e constrói suas sugestões, de forma que a identificação, especificamente em música, seja considerada e destacada. Além disso, é relevante considerar a aproximação da perspectiva teórica de Haroutounian (2002) com o modelo de Renzulli adotado pela SEEDF conforme recomendação do MEC (2002). Por essa razão, neste trabalho, as características e definições apontadas por Haroutounian (2002) serão consideradas para uma proposta de identificação na área de música no âmbito da SEEDF.

A primeira recomendação de Haroutounian (2002) é a indicação de várias fontes informativas sobre a observação do talento nos indivíduos, incluindo professores, família e comunidades religiosas. Além disso, sugere que os professores estejam atentos aos alunos que buscam o aprendizado por outros meios. Um exemplo é a *internet*, que dispõe de vídeo aulas pelo *YouTube*, e atualmente, também, aplicativos diversos.

Em síntese, a autora utiliza, inicialmente, como base, escalas de avaliação para definir critérios para identificação do talento. Sobre as propriedades da aptidão musical, que podem ser denominadas como potencial acima da média, ressalta que as quatro primeiras se referem a: 1) memória tonal; 2) pulso rítmico; 3) percepção e 4) distinção sonora. A quinta característica é descrita com base no desempenho em sala de aula, que enfatiza a precisão e a facilidade, em vez da postura ou confiança, que são fatores de desenvolvimento. Além disso, ela ressalta que o aluno que aprende com rapidez também se destaca naturalmente. Ela descreve que o indivíduo que se enquadra nessas descrições é capaz de:

1. Lembrar e repetir melodias;
2. Manter um pulso estável e responder a mudanças sutis no ritmo;
3. Ouvir pequenas diferenças nas melodias, ritmos e sons;
4. Diferenciar sons individuais em contexto: identificar padrões, melodias, instrumentos em uma composição musical ou sons ambientais específicos;
5. Executar com precisão e facilidade, e aprender com rapidez.

Outras características para a identificação estão relacionadas à criatividade, que Haroutounian (2002) denomina como Interpretação Criativa. Essa é inerente aos alunos que demonstram:

1. Gostar de experimentar sons: compondo músicas e manipulando melodias e ritmos;

2. Compreender pequenas mudanças na intensidade e timbre;
3. Realizar e reagir à música com expressão pessoal: demonstrando envolvimento com a música.

Em relação ao comprometimento, a autora ressalta que se deve considerar o “interesse sustentado”, pois a ideia de perseverança, concentração focada e motivação interna são pertinentes ao estudante de música talentoso que normalmente procura alcançar seus objetivos, busca o refinamento e a crítica. Essas características devem se revelar nos alunos que:

1. Demonstram perseverança nas atividades musicais: trabalhando com concentração e foco, energia e motivação interna;
2. Se esforçam para refinar ideias musicais: buscando conquistar objetivos elevados e refletir sobre críticas construtivas relacionadas aos outros e a eles mesmos.

As perspectivas de identificação apontadas por Haroutounian (2002) podem instigar os professores de música a refletir sobre outras possibilidades que propiciem o reconhecimento dessas habilidades em sala de aula ou atividades extracurriculares. Além disso, essas recomendações e critérios podem contribuir para que seus alunos recebam posteriormente um atendimento adequado.

### **3.2.1 Recomendações da SEEDF para indicação de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação**

A SEEDF recomenda, por indicação do MEC, que a identificação dos alunos seja feita com base no *Modelo dos três anéis* de Renzulli (1998), considerando: 1) Habilidades acima da média; 2) Envolvimento com a tarefa e 3) Criatividade. Os dados aqui apresentados foram retirados da *Ficha de Indicação do Estudante*, disponibilizado pela Coordenação de Educação Especial da SEEDF e disponível pelo portal da Secretaria. Na ficha de indicação consta a ilustração do modelo com as características gerais atribuídas aos alunos de Altas Habilidades, que são:

1. **Habilidades gerais acima da média:** facilidade em processar informações e em emitir respostas apropriadas e contextualizadas; aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição; pensamento crítico; gosta de lidar com problemas abstratos/complexos e propõe soluções originais; excelente memória e facilidade

para acumular conhecimento; habilidade de raciocínio lógico-matemático; apresenta vocabulário avançado e fluente para idade e/ou série; capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra; mostra percepções que não são comuns na resolução de situações/problemas do cotidiano.

2. **Motivação e envolvimento com a tarefa:** interesse constante por certos tópicos ou problemas; tendência a iniciar suas próprias atividades; persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse; autoexigência para atingir a perfeição; ocupa seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária a estimulação constante do professor; concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer; preferência por situações desafiadoras e complexas, buscando as informações sobre as áreas ou tópicos de seu interesse, por iniciativa própria; obstinação por dominar uma área de conhecimento.
3. **Criatividade:** facilidade e agilidade para produzir ideias; flexibilidade ou facilidade para pensar fora dos padrões, de forma original; capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão; capacidade de resolver problemas de forma criativa e adequada à situação; abertura a novas experiências, novas ideias e sugestões externas; disposição para correr riscos; vê relação entre ideias aparentemente diversas; independência e autonomia de pensamento; apurado senso de humor.

Além dessas sugestões propostas na identificação, há recomendações inclusas nas fichas que advertem que os fatores que identificam uma alta habilidade ou superdotação não ocorrem na mesma intensidade e nem o tempo todo. Sugerem que se considere também que aparecem em certas pessoas, em determinados momentos e sob certas circunstâncias, principalmente, quando o estudante está engajado em atividades do seu interesse. Há também instruções para que sejam anexados ao documento o histórico escolar ou outro documento demonstrativo do desempenho acadêmico atual do aluno, tais como: produções artísticas, no caso de indicação para a área de talento, e produções acadêmicas na área de habilidade do estudante.

Após o preenchimento da ficha, há indicações para que esta seja entregue na Coordenação de Educação Especial (COESP) ou na Coordenação Regional de Ensino (CRE) ou ao professor Itinerante da Unidade de Atendimento ao Estudante Superdotado de sua CRE.

Dentro desses indicativos, quem se propõe a preencher a ficha deve assinalar ainda quais características ou comportamentos ele acredita que o aluno indicado apresenta. Além disso, deve também listar por escrito em quais situações o aluno demonstrou tais habilidades, que podem ser consideradas em premiações, olimpíadas, campeonatos, feiras, exposições, produções literárias, concursos, entre outras participações de destaque relativas à área de interesse/talento do aluno. Para as especificidades na área de talento em música, devem ser registradas as seguintes habilidades:

1. Pensar por ritmos e/ou melodias;
2. Gostar muito de cantar, assobiar, cantarolar, batucar com as mãos e os pés, escutar música;
3. Tocar instrumento(s): \_\_\_\_\_
4. Demonstrar capacidade para o canto, melodia, tom, ritmo e timbre;
5. Demonstrar capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar-se como os musicistas, instrumentistas e maestros;
6. Demonstrar memória musical superior e capacidade de improvisação.

Apesar da brevidade com que a música é apontada na identificação do indivíduo com Altas Habilidades ou Superdotação na área de música, esse instrumento para coleta de informações é, por um lado, pertinente por incluir a música nesse fichamento. Por outro, parece limitado aos conceitos gerais que podem restringir os indivíduos às áreas acadêmicas. Nessa indicação inicial, deve-se considerar os três anéis e neles não há especificação que interprete em que momentos os alunos de música se enquadram, como faz Haroutounian (2002). Além disso, a exigência do histórico escolar ou produções artísticas anexadas ao formulário podem inibir a indicação.

### **3.2.2 Outras possibilidades de identificação**

Além das possibilidades de indicação anteriormente descritas, outras sugestões especificamente para a área de música foram encontradas no *Gifted and Talented Resource Guide: Music Identification Handbook*, desenvolvido com o apoio da *Wisconsin Music Educators Association* e com recursos financiados pelo Departamento de Instrução Pública de Wisconsin. O guia está disponível no site [www.maine.gov](http://www.maine.gov). Esse guia é utilizado como um manual de recursos para identificação e indicação de talentosos e superdotados musicalmente, e foi criado para ajudar os professores e profissionais na identificação de crianças com esse

perfil. Desse manual, dois quadros que podem ser utilizados como ferramentas complementares na área de música foram aproveitados neste trabalho. Neles, há instruções sobre quais critérios devem ser considerados para identificar a superdotação, assim como as características aceitáveis para indivíduos com Altas Habilidades ou Superdotação.

Quanto aos *Indicadores de Potencial Talento em Música*, esses podem ser utilizados para observação em sala de aula. Para Haroutounian (2002) o procedimento deve ser o seguinte: “Quando os alunos da sua turma mostrarem evidências das características listadas no *Quadro de Critérios para Identificação do Talento em Música* (Quadros 1 e 2) anote os nomes nos espaços abaixo e adicione contagens para observações adicionais”.

Quadro 1 – Critérios para Identificação do Talento em Música

<b>Conscientização/ Percepção Auditiva</b>	<b>Interpretação Criativa</b>	<b>Comportamento/ Desempenho/ Performance</b>	<b>Intensidade</b>
Muito consciente dos sons; ouve com concentração focada.	Amplia, manipula e experimenta o som.	Executa com senso natural de ritmo e aguçada percepção dos elementos tonais.	Mostra concentração focalizada quando envolvida em tarefas musicais.
Distingue pequenas diferenças nas melodias, ritmos, sons.	Responde às qualidades estéticas da música de forma espontânea e criativa.	Usa atenção focada, preparação, prática para melhorar o desempenho.	Automotivado; trabalha de forma independente em atividades musicais.
Percebe diferenças rítmicas; responde fluidamente aos ritmos.	Ansioso, imaginativo em expressar, moldar, refinar ideias musicais.	Executa com expressão musical avançada.	Critica/ refina performances ou composições; procura feedback.
Percebe as diferenças no tom; alto nível de memória/ audição tonal.	Revisa ideias musicais pensativa e perceptivelmente.	Aplica conhecimentos e habilidades para criar composições musicais.	Mostra persistência e perseverança em tarefas musicais.

Fonte: *Gifted and Talented Resource Guide: Music Identification Handbook*. Developed with support from the Wisconsin Music Educators Association with funding from the Wisconsin Department of Public Instruction. 2008-2009 (tradução nossa).

Quadro 2 – Modelo de Avaliação do Portfólio de Música

<b>Avaliação do portfólio de música</b>	
<b>Nome do aluno:</b> _____	<b>Ano:</b> _____
<b>Escola</b> _____	
<b>Data</b> _____	
<b>Por favor, resuma o conteúdo do portfólio (composições, vídeo e / ou gravação de áudio, trabalho escrito etc.</b>	
<b>Anote neste portfólio as seguintes características (por favor, marque todas as que se aplicam):</b>	



<b>AVANÇADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grande número de peças variadas demonstrando alto interesse e qualidade no desempenho musical, composição ou resposta interpretativa à música</li> <li>● Demonstra excelente precisão com notas, ritmos e entonação</li> <li>● Mostra uma natural facilidade física em movimento ou desempenho</li> <li>● Mostra evidências de ouvir e moldar ideias interpretativas durante a realização ou criação</li> <li>● Planeja elementos interpretativos ou composições além da idade ou nível do aluno (dinâmica, fraseado, cores tonais, articulação etc.)</li> <li>● Comunica um envolvimento pessoal na música ao ouvinte</li> <li>● Ideias composicionais criativas e originais com refinamento óbvio de ideias</li> <li>● Potencialmente altamente capaz de ler e / ou improvisar</li> </ul>
<b>PROFICIENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mostra compreensão da precisão em notas e ritmo</li> <li>● Expressa emoção através desempenho, composição ou resposta interpretativa à música</li> <li>● Faz uso adequado e eficaz de elementos musicais para transmitir expressão através da composição</li> <li>● Proficiente em leitura visual ou improvisação</li> </ul>
<b>BÁSICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pouca ou nenhuma variedade em composições ou peças executadas</li> <li>● Compreensão básica de precisão em notas e ritmo</li> <li>● Compreensão básica de expressão musical escrita</li> <li>● Inconsistência à primeira vista, habilidades de leitura ou improvisação</li> </ul>

Fonte: *Gifted and Talented Resource Guide: Music Identification Handbook*. Developed with support from the Wisconsin Music Educators Association with funding from the Wisconsin Department of Public Instruction. 2008-2009 (tradução nossa).

Outra proposta sugere a identificação por meio de três processos que evidenciam a musicalidade na vida de uma pessoa: Percepção Musical, Reprodução Sonora e Composição Musical. Nessa perspectiva, Nesme (2021) analisou dados referentes às características evidenciadas pelos alunos com altas habilidades musicais relatadas por seus pais em entrevistas semiestruturadas. A partir desses dados, foi elaborado um documento com o objetivo de favorecer os processos de identificação de estudantes com altas habilidades em música e mapear o perfil dessas pessoas. Segundo a autora, as informações que sugerem o diagnóstico podem ser verificadas por pais, professores e pela comunidade. O quadro 3 compreende questões relacionadas às características e habilidades identificadas nesses estudantes.

Quadro 3 – Talento Musical: Altas Habilidades Musicais, como identificá-las?

<b>Principais Características e habilidades</b>	<b>A criança ou o adolescente apresenta a característica?</b>
---	---

Percebe células rítmicas e ritmos produzidos por fontes sonoras variadas	SIM( )	NÃO( )
Reconhece diversas alturas sonoras (grave e agudo)	SIM( )	NÃO( )
Percebe movimentos sonoros ascendentes e descendentes (do grave para o agudo, do agudo para o grave)	SIM( )	NÃO( )
Percebe melodias (sequências de notas)	SIM( )	NÃO( )
Diferencia os timbres dos instrumentos	SIM( )	NÃO( )
Reconhece as frequências das notas musicais (ouvido absoluto)	SIM( )	NÃO( )
Reproduz padrões rítmicos	SIM( )	NÃO( )
Reproduz sons graves e agudos	SIM( )	NÃO( )
Reproduz movimentos sonoros ascendentes e descendentes (do grave para o agudo do agudo para o grave)	SIM( )	NÃO( )
Tem facilidade para aprender instrumentos	SIM( )	NÃO( )
Toca um instrumento musical	SIM( )	NÃO( )
Toca vários instrumentos musicais	SIM( )	NÃO( )
Canta com afinação	SIM( )	NÃO( )
Cria sequências rítmicas	SIM( )	NÃO( )
Cria sequências melódicas	SIM( )	NÃO( )
Elabora arranjos musicais (simples e complexos)	SIM( )	NÃO( )
Compõe músicas	SIM( )	NÃO( )
Teve influências musicais na família?	SIM( )	NÃO( )
Teve influências musicais na comunidade?	SIM( )	NÃO( )
É muito musical desde bebê	SIM( )	NÃO( )

Fonte: *Talento Musical: Altas Habilidades Musicais, como identificá-las?* NESME, Liliane Arantes Theodoro. Curitiba: Editora Appris, 2021.

[https://www.kobo.com/br/pt/p/desktop?utm\\_source=kobo&utm\\_medium=lp&utm\\_campaign=appslp](https://www.kobo.com/br/pt/p/desktop?utm_source=kobo&utm_medium=lp&utm_campaign=appslp)

Conforme demonstram os quadros acima, as possibilidades de identificação descrevem informações complementares sobre como os sujeitos que serão identificados percebem, interpretam, criam, e de forma geral compreendem a música. As propostas parecem facilitar o processo de identificação, mas as questões elaboradas sugerem também um conhecimento musical prévio por parte de quem utiliza os quadros propostos para essa identificação. De qualquer forma, podem ser adaptados conforme a realidade de quem os utiliza, considerando que são ferramentas concretas com especificidades da área de música que podem contribuir para o reconhecimento das altas habilidades ou superdotação musical.

### 3.3 AS DIFICULDADES OBSERVADAS NOS ALUNOS

Com todos os indícios que podem revelar um aluno com potencial para Altas Habilidades ou Superdotação, existem dificuldades que dependem do interesse dos professores e dos esforços empregados para entender que não são somente as altas habilidades identificadas

que farão com que o aluno se desenvolva de forma a se tornar bem-sucedido, mesmo dentro de um programa específico que o atenda. Segundo Sabatella (2012):

Reforçamos que inúmeras características nos levam à identificação dos superdotados dentro dos estabelecimentos de ensino, mas, para que isso se efetive, é necessário inicialmente que exista interesse em encontrá-los. Para tanto, os profissionais precisam saber quais qualidades buscar e descartar os preconceitos e mitos que existem pela falta de informação a respeito (SABATELLA, 2012, p.117).

Winner (1998), da mesma forma, esclarece a importância em atentar para que o indivíduo com Altas Habilidades ou Superdotação não deixe de ser identificado e atendido adequadamente. Em suas palavras: “(...) nós parecemos ter uma necessidade de negar ou idealizar a criança superdotada” (WINNER, 1998, p.17). Essa afirmação reforça os mitos já mencionados e coloca a questão da superdotação sob uma perspectiva ilusória ou a ignora. Contudo, é importante destacar também o fato de que, na realidade, as crianças identificadas como superdotadas nem sempre serão adultos criativos e eminentes. Winner (1998) descreve ainda que “muitas crianças superdotadas, especialmente os prodígios, malogram, enquanto outras acabam por se dedicar a outras áreas de interesse” (WINNER, 1998, p.18).

Além das dificuldades já citadas, Winner (1998) reconhece que as crianças superdotadas são, com frequência, socialmente isoladas e infelizes, especialmente se não estão em contato com pessoas como elas. Ela enfatiza ainda que “a visão da criança superdotada bem ajustada se aplica apenas à criança moderadamente superdotada e deixa de fora os extremos” (WINNER, 1998, p.17). Um aspecto importante a ressaltar é o fato de que para desenvolver suas potencialidades, é necessário um acompanhamento de professores atentos que conheçam as demandas e as dificuldades pelas quais os alunos podem passar. Alguns desses problemas podem estar relacionados a fatores possivelmente emocionais ou psicológicos. Gainza (1982) identificou, a partir de observações de diversas aulas de música, que mesmo os sujeitos considerados acima da média podem deixar de desenvolver suas potencialidades em determinadas ocasiões ou períodos das suas vidas em decorrência desses fatores.

Muitos professores e administradores escolares desconhecem as características emocionais e sociais dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, pois, em geral, têm conhecimentos somente dos aspectos cognitivos e acadêmicos deles. Fato que faz com que não estejam preparados para lidar com essa clientela (ALENCAR e VIRGOLIM *apud* ALENCAR e FLEITH, 2001). A superdotação também não deve estar relacionada à ideia de elitismo, considerando que pode ser encontrada em todas as classes sociais e apresentar dificuldades diferenciadas por parte dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.

Farias e Wechsler (2014) reconhecem imensas falhas na realidade brasileira tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, especialmente em relação à identificação de talentos e seu atendimento. Elas consideram que os professores se sentem desorientados e não sabem de que forma atender e ajudar a desenvolver as capacidades específicas dos alunos. Piske (2016) compreende também que, no contexto escolar, “muitos professores não se percebem preparados para lidar com as dificuldades e necessidades especiais do seu alunado” (PISKE, 2016, p. 249). Ela cita duas situações em sala de aula responsáveis por esse fato: 1) a dificuldade de os professores lidarem com a indisciplina dos seus alunos por julgarem seus comportamentos inadequados e 2) a dificuldade em estimular o interesse e o desejo de seus alunos de aprender.

Nesse contexto, Winner (1998) ressalta a importância em se repensar a educação para superdotados, considerando que as crianças com superdotação também têm necessidades especiais que não são menores do que as crianças com retardo ou com distúrbios de aprendizagem. Para ela, as crianças superdotadas são como uma promessa para o futuro. Virgolim (2007) considera também dedicar esforços para investir na educação visando a realização pessoal dos alunos também em outros contextos. Ela atenta para a preocupação dos pesquisadores nesse sentido e reconhece que “embora nem todos nós sejamos um dia reconhecidos por nossos talentos, torna-se reconfortante pensar que podemos encorajá-los e desenvolvê-los pelo menos para levarmos vidas mais produtivas e satisfatórias” (VIRGOLIM, 2007, p. 25).

Nesse sentido, Gainza (1982) atenta para a importância de um acompanhamento diferenciado por parte dos professores e de outros profissionais da saúde e da educação no caso de alunos especiais, de modo que possam somar seus conhecimentos e esforços em favor da educação. Winner (1998) revela ainda suas preocupações em relação ao atendimento especializado também aos alunos de música.



#### **4 O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL**

As discussões sobre o ensino de Altas Habilidades ou Superdotação têm como referência a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Essa legislação visa assegurar que os sistemas de ensino disponibilizem aos alunos considerados portadores de Altas Habilidades ou Superdotação currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender às suas necessidades. Nessa perspectiva, as metas incluem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com o objetivo de contribuir para garantir que a educação seja um direito de todos os brasileiros desde o nascimento e ao longo da vida.

O Ensino Especial reconhece que os alunos identificados com Altas Habilidades ou Superdotação devem ter a oportunidade de receber um atendimento complementar e suplementar ao ensino regular. De acordo com os pressupostos da LDB nº 9.394/1996, a educação especial deve disponibilizar serviços e recursos para que os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento tenham acesso ao conhecimento escolar de forma diferenciada, como também para que os alunos portadores de Altas Habilidades ou Superdotação tenham atendimento adequado. No Art. 58 a legislação define educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A oferta dessa educação especial é também garantida entre as diretrizes do PNE 2014-2024 em que se destacam a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação com a meta 4. As estratégias previstas, 4.13 e 4.16, incluem também a formação de professores para atuarem na escolarização e no Atendimento Educacional Especializado, a formação voltada para o processo de identificação dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e a identificação dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no Censo Escolar.

No Distrito Federal, a SEEDF disponibiliza o atendimento ao ensino especial com o programa de Altas Habilidades ou Superdotação. No atendimento especial, conhecido como Atendimento Educacional Especializado, os alunos são recebidos por uma equipe especializada formada por professores e psicólogos em espaços diferenciados das salas de aulas regulares,

denominados Salas de Recursos. As atividades desenvolvidas são relacionadas à área artística, música, artes cênicas e visuais, e/ou à acadêmica como: literatura, matemática, ciências, xadrez e informática.

Em relação aos conceitos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (1994) utiliza o termo Altas Habilidades para definir os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em seis áreas gerais de habilidades em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; capacidade psicomotora. Essa nomenclatura é a mesma utilizada pela SEEDF.

Para uma compreensão acerca do conceito de Altas habilidades e Superdotação e sobre como identificar alunos, o Ministério da Educação, em sua política de implantação dos Núcleos de Atendimento de Altas Habilidades ou Superdotação, adota a conceituação de Renzulli (1994) em seus documentos norteadores. Os pressupostos teóricos de Renzulli (1994) incluem o *Modelo dos Três Anéis*, o *Modelo das Portas Giratórias* e o *Modelo Triádico de Enriquecimento*. O conceito de Altas Habilidades ou Superdotação atual adotado pela SEEDF revela a necessidade de se estabelecer um parâmetro para entender o significado do termo empregado não só para evitar julgamentos prévios concebidos pelo senso comum como para reconhecer os alunos considerados com Altas Habilidades ou Superdotação de forma menos inflexível.

O programa de Altas Habilidades ou Superdotação do Distrito Federal foi implementado na rede pública do DF em 1975 como um programa que oferece oportunidades para o desenvolvimento do potencial e dos talentos dos alunos identificados. Na programação estão incluídas atividades de enriquecimento/aprofundamento curricular, de aceleração de estudos, ou de modalidades conjugadas. Segundo Caixeta Souza e Cavalcante (1990), o programa promove o desenvolvimento social e ajustamento escolar, expõe os estudantes a experiências, materiais e informações que extrapolam o currículo regular e apresenta conteúdos acadêmicos de maior grau de dificuldade.

O trabalho de Tannenbaun, citado por Alencar e Fleith (2001), descreve os objetivos gerais da maior parte dos programas:

- Ajudar aqueles indivíduos com alto potencial a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades;

- Favorecer o seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar maiores contribuições possíveis à sociedade, possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, viver de uma forma satisfatória;
- Fortalecer um autoconceito positivo;
- Ampliar as experiências desses alunos em uma diversidade de áreas e não apenas uma área especializada do conhecimento;
- Desenvolver no aluno uma consciência social;
- Possibilitar ao aluno uma maior produtividade criativa.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa à autonomia e independência do estudante dentro e fora da escola como um complemento à sua formação. As atividades desenvolvidas não substituem a escolarização por se diferenciarem das realizadas na sala de aula comum. O atendimento realizado deve ser ofertado no turno inverso às aulas regulares. O AEE também tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem obstáculos para a plena participação dos estudantes.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008. p.15).

O atendimento especial também contribui para a inserção do aluno ao contexto do ensino regular. O MEC, nesse sentido, define diferentes etapas em virtude dos interesses e habilidades dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Virgolim (2014) sintetiza os objetivos do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da inclusão escolar:

- Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar;
- Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual;
- Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse;
- Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos;



- Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências etc.

Em relação aos investimentos, as propostas do PNE podem contribuir para fomentar pesquisas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologias assistivas; promover pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas intersetoriais; definir indicadores de qualidade e políticas de avaliação; obter informações detalhadas sobre o perfil dos estudantes da educação especial; incentivar a inclusão em cursos de licenciatura e em demais cursos de formação para profissionais da educação e para promover parcerias interinstitucionais.

As propostas enfatizam o ensino especial como um campo a ser melhor aproveitado e reconhecido como diferente. Alencar e Fleith (2001) atentam para a importância de um ensino que não apenas seja bom para todos, mas que valorize o potencial dos que se destacam como talentosos:

O fato de que uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos tem levado um interesse crescente pelos alunos mais competentes e capazes, a par de uma consciência de que um sistema educacional voltado apenas para o estudante médio e abaixo da média pode significar o não-reconhecimento e estímulo do talento, e, conseqüentemente, o seu não aproveitamento (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 11).

Com o exposto, é possível compreender a importância do ensino especial e do investimento em programas de Altas Habilidades ou Superdotação como tem proposto o DF. Destaca-se ainda o interesse pelo cumprimento das metas e propostas destinadas para essa modalidade de ensino. No entanto, a garantia pelo ensino especial em Altas Habilidades ou Superdotação não necessariamente certifica que há investimentos e esforços para que os alunos portadores de Altas Habilidades ou Superdotação sejam identificados e atendidos no ensino educacional especializado conforme determina a lei.

De acordo com Alencar e Fleith (2001), os superdotados constituem um grupo social que no Brasil é pouco compreendido e profundamente negligenciado, pois há concepções equivocadas sobre esse estudante e carência de programas específicos. Nas palavras das autoras, “muitas são as ideias errôneas a seu respeito e poucos são os programas direcionados para atender as suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento.” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p.12).

Especificamente, no DF, o programa disponibiliza 23 salas de recursos em funcionamento com atendimento especializado em Altas Habilidades ou Superdotação em diversas áreas do conhecimento. No encaminhamento para essas salas, atuam 15 professores itinerantes que têm também a função de divulgar o programa por meio de palestras ou reuniões com pais e alunos nas escolas das regionais em que atuam.

Atualmente, a partir de informações obtidas informalmente com a equipe de professores itinerantes, existe somente uma sala de recursos para Altas Habilidades ou Superdotação em funcionamento com o atendimento especializado em música, na região de Sobradinho. Contudo, há ainda relatos de professores que já atuaram na área, mas que, no momento, não fazem parte do quadro de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Com relação ao atendimento de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação em música, acredita-se que seu encaminhamento é realizado, preferencialmente, para o Centro de Ensino Profissionalizante-Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Este, juntamente com sete Escolas Parque do DF, cinco no Plano Piloto, uma em Ceilândia e uma em Brazlândia, oferece ensino específico de música.

Entre essas escolas, o CEP-EMB apresenta uma estrutura com maior possibilidade de atendimento a alunos de vários perfis e de diferentes faixas etárias. A escola disponibiliza, aproximadamente, cem cursos em diferentes níveis de formação e oferece apoio para o atendimento especial com o Núcleo de Educação Inclusiva (NEI), de acordo com informações no site e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

De acordo com o PPP do CEP-EMB, o NEI teve origem em 1985 com o objetivo de prestar atendimento especializado exclusivamente aos alunos deficientes visuais, cegos e de baixa visão. Mas, em 2007, teve seu atendimento ampliado juntamente com o Serviço de Orientação Educacional (SOE) para atender estudantes com outras necessidades educacionais especiais detectadas dentre o corpo discente da instituição. Nesses núcleos, havia a estimativa para o atendimento aos alunos identificados tanto pela sua elevada capacidade quanto pelas suas dificuldades para aprender.

Apesar de o NEI reconhecer a necessidade de atendimento especializado para estudantes que apresentam elevada capacidade, o núcleo se divide em quatro setores, mas a Sala de Recursos de Altas Habilidades ou Superdotação não é mencionada. Conforme descrito no PPP, a organização funcional do NEI compreende: 1) Sala de Recursos Generalista, para Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMU) e Transtorno Global do

Desenvolvimento (TGD); 2) Sala de Recursos Específica para estudantes com Deficiência Visual (DV), destinada ao atendimento de estudantes cegos e com baixa visão; 3) Setor para preparação de material didático em Braille e ampliado e 4) Serviço de Apoio Pedagógico para estudantes com Dificuldade de Aprendizagem e estudantes da terceira idade.

Assim, observa-se que o PPP não define um atendimento diferenciado para os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Conforme afirmam Alencar e Fleith (2001), a concepção errônea sobre o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação implica na falta desse atendimento e de programas específicos. Esse argumento aponta para a relevância de se conhecer e compreender o entendimento de professores de música sobre Altas Habilidades ou Superdotação em música e de como identificá-las na sala de aula.

## 5 METODOLOGIA

De acordo com a proposta deste estudo, que tem como objetivo conhecer e descrever questões que envolvem o entendimento dos professores sobre o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação, sobre quais características eles consideram pertinentes de um aluno com esse perfil e quais dificuldades encontram na sua identificação, a abordagem considerada adequada para esse fim foi a pesquisa qualitativa e a técnica utilizada, a entrevista narrativa (EN).

Esta pesquisa qualitativa envolve questões e procedimentos que emergiram em um ambiente de uma realidade social no campo educacional, buscando compreender os pensamentos, comportamentos e experiências dos participantes de forma subjetiva por meio das entrevistas. Nessa técnica de entrevista, as informações sobre o tema são diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados, que revelam o que sabem, o que fazem, seus argumentos e reflexões sobre determinado assunto (SEVERINO, 2007).

Nesse contexto, o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado e o desenvolvimento da pesquisa, imprevisível. Apesar de lidar com interpretações, deve evitar o envolvimento emocional do entrevistador. Jovchelovitch e Bauer (2002) descrevem que na entrevista narrativa a influência do entrevistador deve ser mínima para se obter uma versão mais válida. Nesse método de pesquisa, a entrevista surge como uma forma não estruturada, de profundidade, e com características específicas em que a entrevista narrativa é motivada por uma crítica.

Conforme descrevem Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa visa considerar “uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na entrevista narrativa é chamado um ‘informante’) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.93). Nesse formato, as entrevistas são apresentadas como um método de geração de dados em que, através das narrativas, as pessoas se comunicam como uma necessidade natural de querer contar, lembrar do que aconteceu e experienciar os acontecimentos em sequência como uma forma de aliviar, encontrar sentido ou tornar familiares as situações e sentimentos vividos no cotidiano.

Ao conhecer os entrevistados, suas histórias e experiências profissionais, assim como ao buscar avaliar de que forma cada um pode ter sido influenciado pelas oportunidades pelas quais passou, professores que estiveram presentes em suas vidas, ou momentos em que a música teve importância na sua formação, alguns desses dados podem ser interpretados com base nas informações dadas por eles também sobre as questões referentes ao tema da pesquisa.

Os métodos para a realização deste estudo serão apresentados neste capítulo com a descrição sobre os procedimentos para a coleta de dados, o contexto pelo qual os participantes da pesquisa atuam, assim como a justificativa pela escolhas desses sujeitos, o roteiro das entrevistas, e os procedimentos para a análise dos dados.

Jovchelovitch e Bauer (2002) entendem que o ato de contar uma história é relativamente simples e implica em duas dimensões: a cronológica, que se refere à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que surge como um enredo a partir da construção de sucessivos acontecimentos. Nesse ato de contar, os autores entendem a narrativa como um esquema autogerador. Eles descrevem que esse esquema tem três características principais: 1) a textura detalhada, em que o narrador tem a necessidade de fornecer muitos detalhes principalmente quando percebe que o ouvinte conhece pouco sobre a história contada; 2) a fixação da relevância, do qual o narrador fornece informações com base no que considera importante, de acordo com sua vivência; e 3) o fechamento da Gestalt, em que um acontecimento pode ser contado com um começo, meio e fim.

Para obter informações mais precisas, algumas regras devem ser observadas para a realização da pesquisa. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), as regras de execução da entrevista narrativa restringem o entrevistador, mas evitam constrangimentos e mantém o informante disposto a contar as histórias sobre acontecimentos importantes. Além disso, oferece um guia que orienta o entrevistador com o objetivo de fazer com que surja uma narração rica. Eles descrevem ainda que é uma técnica que vai além de qualquer outra, pois evita uma pré-estruturação e busca superar o tipo de entrevista baseada em pergunta-resposta. Nesse método, quatro fases são descritas no processo: 1) a fase da iniciação; 2) a fase da narração; 3) a fase do questionamento; e 4) a fase da fala conclusiva.

Antes da entrevista, é necessária uma preparação em que, para se familiarizar com o campo de estudo, o pesquisador possa investigar documentos, boatos e registrar relatos informais do seu interesse. Com base nessas informações, ele elabora perguntas relacionadas aos fatos a serem investigados, para que, no tempo adequado, essas perguntas orientem a narrativa e possam ser utilizadas durante as entrevistas.

Em seguida, na fase de iniciação, o pesquisador deve pedir permissão para que a entrevista seja gravada. Nesse momento, são explicitados os procedimentos da entrevista. Nessa fase, o primeiro tópico deve fazer parte da experiência do informante para garantir seu interesse e revelar detalhes relativos aos interesses da pesquisa. Ao mesmo tempo, o assunto inicial deve ser amplo para permitir que o informante desenvolva sua história lembrando desde

acontecimentos passados até os atuais de forma contínua, incluindo datas, nomes e lugares que ele mesmo deve informar.

Na segunda fase, descrita como narração central, é o momento em que o entrevistado conta sua história sem ser interrompido. O entrevistador pode fazer anotações para perguntas posteriores sem interferir, demonstrando interesse de forma não verbal ou pronunciando sentenças curtas afirmativas. Ao final, pode pedir para que o entrevistado fique à vontade para complementar sua narrativa e deve estar atento para quando o informante encerra sua fala.

Ao terminar a narrativa, a próxima etapa é a fase de questionamento, que é o momento em que o entrevistador pode fazer perguntas que complementem as informações dadas inicialmente. Nessa fase, existem três regras básicas: fazer somente perguntas relacionadas aos acontecimentos, como o que aconteceu antes ou depois, sem questionar o porquê; fazer questionamentos sobre o que o informante comentou com as palavras utilizadas por ele; e atentar para não apontar contradições na narrativa.

Na última etapa, a fase da fala conclusiva, é o momento em que se encerram as gravações e que são permitidas as perguntas que questionam o porquê. Nessa fase, podem surgir comentários informais sobre situações descontraídas que podem ajudar na interpretação dos dados. Nesse caso, podem ser feitas anotações em seguida.

Nesse formato, as entrevistas são apresentadas como uma técnica de geração de dados em que, por meio das narrativas, as pessoas se comunicam como uma necessidade natural de querer contar, lembrar do que aconteceu e experienciar os acontecimentos, em sequência como uma forma de aliviar, encontrar sentido ou tornar familiares as situações e sentimentos vividos no cotidiano.

No próximo tópico serão descritos os procedimentos feitos para coleta de dados com base nas referências acima descritas da entrevista narrativa.

## 5.1 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Inicialmente, os participantes da pesquisa seriam os professores de música atuantes na Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), por entender que poderiam fornecer informações mais consistentes sobre o fenômeno da superdotação, uma vez que se observa uma tendência de encaminhamento de alunos considerados portadores de talento musical para escolas específicas. Porém, por meio de conversas informais, foi possível reconhecer que tanto os professores de música da Escola de Música de Brasília quanto os professores de música das Escolas Parques (EP) compartilham da falta de contato e de conhecimento sobre a existência

de um programa específico para alunos superdotados em música na SEEDF, como também da falta de conhecimento sobre a nomenclatura Altas Habilidades ou Superdotação utilizada para denominar esses alunos. Além disso, é senso comum que a Escola de Música de Brasília seja o destino natural para os alunos considerados com Altas Habilidades ou Superdotação e as escolas regulares e as Escolas Parque, os espaços mais acessíveis para sua identificação. Assim, considerando que o meu contexto de trabalho é umas das Escolas Parque do Plano Piloto em Brasília e, por isso, de fácil acesso e contato com os professores de música lotados nessas escolas, optei pela realização da pesquisa com professores de uma das Escolas Parque. Cabe ainda destacar que o acesso às Escolas Parque é restrito aos alunos da SEEDF o que não acontece no contexto da Escola de Música de Brasília, em que o acesso é também disponibilizado para estudantes de instituições particulares. Assim, a Escola Parque se configurou como um contexto adequado para a realização desta pesquisa, ainda pela oferta de aulas de música para alunos da rede pública de ensino. Apesar das diferenças do ensino de música da Escola de Música de Brasília e das Escolas Parque, entendo ainda que as questões relacionadas à identificação das Altas Habilidades ou Superdotação partem da vivência e da experiência dos professores de música, o que justifica ouvir os profissionais que atuam nas Escolas Parque.

Nesse sentido, a Escola Parque selecionada localiza-se no Plano Piloto e possui seis professores de música, dentre os quais me incluo. Três deles atuam no período matutino e outros três, no vespertino. Na ocasião da pesquisa, um dos professores estava de licença médica e, por isso, quatro participaram da pesquisa. Alguns deles, em conversas informais, já conheciam a temática desta pesquisa, ou seja, o meu interesse no tema Altas Habilidades ou Superdotação. Nas reuniões de coordenações ou em momentos do intervalo entre uma aula e outra, algumas vezes, surgia, naturalmente, o assunto sobre minha pesquisa, de modo que o contato com eles foi feito nesses momentos na própria escola. Todos eles se mostraram atenciosos e prontamente aceitaram participar da pesquisa.

A realização da entrevista foi esclarecedora e permitiu que eu e os professores refletíssemos sobre como o tema ainda é polêmico. A temática Altas Habilidades ou Superdotação deve ser repensada e ainda necessita de outras investigações, não só em relação à identificação, mas sobre como o aluno pode ser atendido ao ser identificado. É importante destacar que a identificação do nome específico da Escola Parque e dos professores participantes desta pesquisa são omitidos para preservar o anonimato dos participantes.

### **5.1.1 O contexto da pesquisa: Escola Parque do Plano Piloto de Brasília**

As cinco Escolas Parque do Plano Piloto oferecem o ensino integral em que os alunos participam das aulas de forma complementar à escola regular. Na escola escolhida para a pesquisa, cada professor ministra aulas para quatro turmas. Em cada dia da semana, esse professor atende duas turmas com aulas de música e mais uma turma em um horário complementar incluído na modulação do ensino integral. A duração das aulas para cada turma é de uma hora e trinta minutos (1h30') com aproximadamente vinte (20) alunos na faixa etária de seis a onze (6 a 11) anos que frequentam aulas de música com o mesmo professor de duas a três vezes por semana. Portanto, os alunos têm de três horas (3h) a quatro horas e trinta minutos (4h30') de aulas de música por semana.

No horário complementar, os professores precisam acompanhar seus alunos no almoço e depois do almoço no período que chamam informalmente de “hora do descanso”, além dos períodos em que os alunos são acompanhados para realizar a higiene pessoal. No momento do descanso, após a limpeza das salas, os professores organizam todos os dias nas suas salas colchonetes para os alunos, que devem ser previamente limpos pelo professor ou pelo aluno. Nesse acompanhamento, a mesma turma permanece com o mesmo professor todos os dias da semana. A recomendação da escola nesse momento é a de que os alunos durmam ou descansem em silêncio. Não são permitidos livros ou outros recursos didáticos ou de entretenimento. A única ferramenta permitida é a música, porém, por um período curto e selecionada para o descanso.

No contexto atual de aulas de música na Escola Parque, entendo que os alunos têm a oportunidade de entrar em contato com a música até quatro vezes por semana e de ser estimulados a desenvolver e demonstrar suas potencialidades. Mas, também, podem se desinteressar caso não se identifiquem com a forma com que a música é apresentada.

Além disso, a escola não dispõe de muitos recursos materiais e de infraestrutura para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem musical: poucos instrumentos estão em boas condições para o uso dos alunos; a escola utiliza ainda apenas quadros-negros e giz; as salas de aula são pequenas e pouco ventiladas; e não há isolamento acústico. Nesse contexto, os cuidados com a voz precisam ser intensificados. A estrutura da escola, em geral, não foi preparada para atender os alunos para o ensino integral, mas possui um auditório onde as apresentações musicais podem ser realizadas, além do espaço do pátio interno da escola, que pode também ser utilizado para esse fim.



As atividades musicais a ser desenvolvidas dependem do planejamento de cada professor. Porém, devem ser organizadas de acordo com o PPP de cada escola, segundo os pressupostos teóricos indicados pela SEEDF.

#### 5.1.1.1 Planejamento, funcionamento das aulas e desafios

O planejamento das aulas de música nas Escolas Parque tem como referência o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, que apresenta os pressupostos teóricos do ensino fundamental para os anos iniciais e orientam o componente curricular Arte. Os pressupostos teóricos e os procedimentos de ensino recomendados envolvem o aprender, o fazer artístico, o conhecer, o fruir e o refletir, além de conceitos, atividades, atitudes, valores e normas próprias das linguagens artísticas, apresentados por França e Swanwick (FRANÇA, SWANWICK, 2002) e se fundamenta na tríade proposta por Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1998) para o ensino de Arte: fruição, reflexão e produção. Além disso, o currículo recomenda estimular a criatividade, a socialização e a autonomia dos alunos, em que a teoria integrada à prática musical é importante nesse processo.

A partir dessas premissas, os objetivos e os conteúdos são organizados (factualis, procedimentais, atitudinais, conceituais), assim como as estratégias de avaliação da aprendizagem, tudo de acordo com o contexto e com a realidade dos alunos. Os planejamentos anuais, semestrais e bimestrais fazem parte também da organização pedagógica e incluem cronogramas relacionados ao PPP da escola. A cada bimestre há a exigência de que professores apresentem seus planejamentos à direção da escola.

No planejamento, devem ser definidos os objetivos, os conteúdos, os procedimentos e as estratégias e a avaliação. O planejamento inclui a fase preparatória, de fundamentação teórica, que exige conhecimento e leitura dos pressupostos teóricos do currículo da SEEDF; a fase de definição de aspectos comuns, que envolve como colocar o currículo em ação pelos profissionais e estudantes, o que envolve a discussão coletiva e o registro, observando os objetivos e metas do PPP da escola; a fase do planejamento das unidades didáticas que compõe os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, as estratégias de ensino e aprendizagem; as estratégias de avaliação para a aprendizagem, os recursos materiais e humanos necessários para o desenvolvimento das atividades propostas e o cronograma de trabalho. Além do planejamento, os planos de aula de cada professor são registrados diariamente nos Diários de Classe e, também, devem estar relacionados ao PPP da escola.

De modo geral, os objetivos para as aulas envolvem proporcionar aos alunos o conhecimento das noções básicas da teoria musical, da percepção e da apreciação associadas à prática com a formação de conjuntos vocais e instrumentais; desenvolver, através das atividades propostas, o senso rítmico, a linguagem gestual, a motricidade, o respeito mútuo e a sociabilidade; produzir e ouvir músicas com melodias e ritmos variados de diferentes gêneros musicais e incentivar a pesquisa em relação aos temas abordados.

Os conteúdos abrangem os parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre); estilos/gêneros musicais e de ritmos diversos (música folclórica, popular e erudita brasileiras e estrangeiras); banda rítmica com exposição e prática de instrumentos de percussão convencionais ou de materiais reutilizáveis; demonstração e experimentação dos instrumentos piano, teclado e flauta doce (noções básicas do funcionamento dos instrumentos); introdução à escrita musical: notas, escala musical, tons e semitons, claves, pauta, figuras rítmicas; noções de técnica vocal: solfejo melódico e rítmico; prática de canto coral até duas vozes e cânones; brincadeiras rítmicas, percussão corporal, trava-línguas e banda rítmica; prática de conjunto instrumental com instrumentos percussivos; noções de regência; apreciação e contextualização dos conteúdos; produção e audição de músicas com melodias e ritmos variados de diferentes gêneros musicais. Os conteúdos são propostos pelo Currículo em Movimento e definidos no planejamento anual do setor de música da Escola Parque.

As habilidades incluem desenvolver a expressão oral e corporal; identificar elementos básicos da teoria musical relacionando com a prática musical; desenvolver a percepção auditiva e a apreciação musical; desenvolver a técnica instrumental; conhecer as características do ritmo, melodia e harmonia em músicas diversas; utilizar a escrita musical; saber usar as escalas maiores e menores, arpejos e acordes; executar melodias simples do repertório dos alunos e sugeridas pelo professor; saber tocar em conjunto; ter noções de improvisação e composição; desenvolver a capacidade de explorar os materiais musicais com autonomia.

Nos procedimentos e estratégias são disponibilizadas aulas expositivas e dialogadas; vídeo aulas com debate entre alunos; expressão oral; trabalho integrado com turmas do setor de música; dinâmicas de grupo; performance musical envolvendo canto, instrumentos musicais e expressão corporal.

Os objetivos, conteúdos, habilidades, e procedimentos e estratégias são propostos pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) e definidos no planejamento anual do setor de música da Escola Parque. Entre todos os aspectos citados, cada professor desenvolve suas atividades conforme a faixa etária dos alunos. Os planejamentos devem também incluir

oficinas conforme as possibilidades disponíveis, tais como oficina de flauta doce, oficina de canto, de percussão ou outras que os professores julguem adequadas. As práticas comumente utilizadas são as que envolvem o canto, considerando os recursos limitados e a quantidade de alunos em uma mesma turma. Além destas, outras propostas podem ser desenvolvidas, tais como jogos musicais, percussão corporal ou experimentação com materiais alternativos, incluindo materiais reutilizáveis.

Nessas atividades, são sugeridas apresentações bimestrais ou semestrais, algumas relacionadas às festividades de acordo com o calendário anual escolar. Nessas ocasiões, os professores devem estar atentos para que as datas comemorativas, que mobilizam a escola em torno de celebrações, ou o excesso de projetos voltados para esse fim ou outros que não tenham relação com as disciplinas, não interfiram nos objetivos de aprendizagem dos estudantes, mesmo que tratem de temas transversais.

Como forma avaliativa, são utilizadas a avaliação formativa, diagnóstica e processual, além da observação sobre os processos de aprendizagem dos trabalhos realizados em aula, dedicação, qualidade das tarefas, comportamento e disciplina. Na avaliação, ocorre também o Conselho de Classe, que é realizado bimestralmente com a participação dos coordenadores e professores da escola. Além desta reunião bimestral é realizada também uma segunda reunião chamada de “Pré-Conselho de Classe” em um encontro anterior ao do Conselho. Nos dois encontros, as discussões acerca das avaliações dos alunos são exatamente as mesmas, com exceção de que na segunda, um representante da escola regular de origem desses alunos participa do Conselho Escolar acrescentando informações sobre o comportamento de cada aluno na sua escola de origem.

Potencialmente, o Conselho de Classe poderia ser produtivo se respeitasse a função de avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem, de acordo com a Lei nº 4.751/2012 (Art. 35) e ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001. No entanto, o que se discute está relacionado, principalmente, ao comportamento e disciplina de cada aluno. Os professores das escolas de origem desses alunos relatam situações presenciadas que não tem relação com o processo pedagógico vivenciado por eles na Escola Parque. Além disso, os professores da Escola Parque atuam em disciplinas diferentes das que eles participam na escola de origem, e por isso, os relatos expostos por esses professores não deveriam interferir na avaliação do professor da Escola Parque.

Nessas avaliações, muitas são as observações sobre os comportamentos dos alunos, no

qual o desempenho de alguns pode ser justificado pelos seus comportamentos, nos casos de estarem dificultando o aprendizado deles. Ferrari (2003), com base nos conceitos de Freud, Piaget e Rogers, defende que a aprendizagem, não se dá apenas no plano cognitivo. Além da inteligência, a aprendizagem envolve aspectos orgânicos, corporais, afetivos e emocionais. Para que a aprendizagem ocorra é necessário que essas funções estejam em harmonia.

De fato, observa-se que os alunos passam muitas horas juntos, no total 10 horas por dia, o que normalmente resulta em muitos conflitos. Além disso, há relatos sobre problemas familiares, situações externas à sala de aula tais como: alunos que chegam à escola sem ser alimentados ou sem a medicação que necessitam; alunos que sofrem *bullying* ou que são discriminados pelos colegas e alunos especiais com diversas deficiências, tais como paralisias múltiplas, DIs, autistas, além de alunos diagnosticados com TDAH ou mesmo com Altas habilidades ou Superdotação em uma mesma escola. Nesse contexto, as turmas são bastante heterogêneas e os professores devem atendê-los, mesmo que não tenham recebido formação específica para atender às demandas dos alunos especiais.

Para incentivar o aluno a se envolver mais nas atividades e a ter um comportamento exemplar em aula, a escola propôs uma premiação para os alunos que se encaixassem nessas condições, ou seja, a escola recompensa aquele que pode ser denominado “Aluno Destaque”. Nessa avaliação, os professores indicam os alunos que acreditam que tiveram destaque em suas aulas, mas a premiação está condicionada à indicação de todos os professores desse mesmo aluno, ou seja, ele teria que receber destaque em música, artes cênicas, artes visuais e educação física. Além disso, o aluno só pode receber o destaque se o seu comportamento for aceitável em todas as disciplinas. O aluno indicado somente em uma das disciplinas pode ter seu nome afixado em um mural exposto no pátio da escola revelando que recebeu a indicação pelo professor de uma determinada disciplina. Essa indicação também está atrelada ao comportamento do aluno em aula, mas é um indicativo de que pode ser premiado como “Aluno destaque” caso tenha o mesmo desempenho e comportamento em todas as disciplinas.

Essa forma de avaliação parece estimular que alguns se empenhem em receber o destaque, mas o comportamento estritamente ligado ao destaque não indica exatamente um desempenho que se destaca, ou uma habilidade superior que o aluno possa demonstrar. Há alunos que se destacam pelas habilidades ou pelo interesse em uma determinada disciplina, mas não em todas. Porém, nem sempre demonstram o comportamento que se espera de um aluno disciplinado. Alguns são desafiadores, demonstram impaciência em relação aos demais, o interesse exagerado às vezes dispersa os demais alunos e dificulta o andamento das aulas. Nesse

caso, ele jamais poderia receber a premiação. Portanto, apesar das considerações sobre as dificuldades relatadas, a avaliação deveria ter o foco no aprendizado.

Um aspecto positivo do ensino integral na Escola Parque é a possibilidade de aproximação do professor com os alunos. Com um maior contato é possível conhecê-los melhor, registrar seus principais interesses e buscar entender e ajudar, quando possível, para que suas dificuldades pessoais não interfiram no seu aprendizado. Essa aproximação é possível quando é estabelecido um vínculo entre o professor e o aluno. Além disso, dessa forma, haveria a possibilidade de proporcionar para que desenvolvam mais ainda suas habilidades de acordo com suas potencialidades.

Esse é o contexto no qual os professores da Escola Parque atuam e os professores devem estar atentos a esses aspectos para que possam trabalhar de forma produtiva e possibilitar que os alunos desenvolvam suas potencialidades também de forma satisfatória.

### 5.1.2 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas no período de 8 a 26 do mês de março de 2018 em horários previamente combinados, fora do expediente dos professores, dentro da própria escola. Todas elas foram registradas com gravações de áudio e com anotações simultâneas efetuadas no momento das entrevistas. A duração das entrevistas variou de 25 a 40 minutos.

Na primeira fase, da iniciação, os participantes foram estimulados a falar sobre suas experiências, inclusive com altas habilidades, com o intuito inicial de se apresentarem, e demonstrarem suas formações e vivências musicais, sem terem sido incentivados previamente a responderem perguntas formuladas especificamente sobre o tema. Em seguida, nesse primeiro momento, as informações sobre a iniciação musical, formação acadêmica e experiências profissionais de cada um, foram dadas pelos próprios professores, permitindo que eles se envolvessem com o tema, instigando-os a relacionarem suas experiências com o que lembrassem sobre o assunto.

No decorrer da entrevista, algumas questões foram efetivadas, a partir das narrativas dos professores, para aprofundar e esclarecer pontos específicos dos relatos. Já Nesta etapa, fase do questionamento, ~~em~~ algumas anotações prévias foram relevantes para orientar a fala dos participantes.

As principais questões abordadas foram sobre: ~~qual~~ o entendimento que cada um tinha sobre Altas Habilidades ou Superdotação; as características que eles consideravam inerentes aos alunos que pudessem ser considerados com Altas Habilidades ou Superdotação e, no caso,

o que fariam se os identificassem e, por fim, as dificuldades relatadas na identificação dos alunos.

Na última etapa da entrevista, a gravação foi encerrada, mas alguns assuntos relacionados ao tema ainda puderam ser abordados. As principais temáticas discutidas estavam relacionadas às dificuldades do ensino integral, além das dificuldades em reconhecer as habilidades diferenciadas dos seus alunos, considerando que, no ponto de vista dos participantes, uma grande parte desses alunos é muito nova (6 a 7 anos), sem contato prévio com aulas de música e em processo de interação com os professores. Assim, os professores participantes da pesquisa alegavam que não podiam observar as características de altas habilidades ou superdotação em seus alunos: eles ainda não demonstravam conhecimentos musical suficiente. Outras questões emergentes na fase final da entrevista se referiam ao fato de que o tema era pouco abordado e por isso, pouco se tinha conhecimento sobre como identificar e encaminhar os alunos para um atendimento diferenciado. Além disso, surgiram sugestões para que as atividades na Escola Parque pudessem ser realizadas com mais proveito.

Para que os professores estejam cientes das questões éticas envolvidas na pesquisa, um termo de consentimento livre e esclarecido para a participação na pesquisa foi compartilhado conforme modelo apresentado no apêndice desta pesquisa.

### **5.1.3 Procedimentos de análise das entrevistas**

Utilizada como uma técnica para gerar histórias, a entrevista narrativa é aberta quanto aos processos que envolvem a análise e geração dos dados, conforme ressaltam Jovchelovitch e Bauer (2002). No entanto, nesse processo, os autores indicam três técnicas de análise que podem ajudar os pesquisadores. São elas: a análise temática, a análise proposta de Schütze e a análise estruturalista.

Na análise das entrevistas, o primeiro passo realizado foi a transcrição literal e detalhada do material verbal. Para as entrevistas realizadas com os professores das Escolas Parque, a análise temática foi considerada a mais adequada à pesquisa. Nesse tipo de análise, é recomendado um procedimento gradual de redução do texto qualitativo. Dessa forma, as reduções podem ser feitas com o texto dividido em três colunas, a primeira com a transcrição, a segunda com a redução e a terceira com apenas palavras-chave. A partir dessa redução, podem ser desenvolvidas categorias gerais. No produto final, as interpretações das entrevistas são feitas buscando aproximar o que foi considerado relevante por parte dos informantes e do

entrevistador. A partir dessa análise, é possível também que sejam feitas reduções para serem analisadas quantitativamente.

Com base nessa análise, nesta pesquisa, as transcrições literais, realizadas pela própria pesquisadora, foram organizadas em um Caderno de Entrevistas (CE). As informações registradas compõem aproximadamente cinquenta (50) páginas.

Após a transcrição, as reduções iniciaram com o texto dividido em duas colunas, no formato de um quadro, das quais alguns trechos foram destacados de um lado, e, do outro, como palavras-chave. Estas foram descritas junto a informações adicionais sobre assuntos específicos relacionados com o tema da pesquisa. Paralelamente, foram também organizadas listas com as principais categorias selecionadas e referentes ao tema, para que, em seguida, pudessem gerar a interpretação dos dados.

A partir das reduções geradas dos dados, emergiram as seguintes categorias: 1) Formação Musical; 2) Conceitos; 3) Características e Identificação; 4) Dificuldades; e 5) Intervenções.

Na redução e sistematização da análise, subcategorias foram esquematizadas como subitens das categorias principais. Essa redução foi realizada para cada entrevista no primeiro momento. Em seguida, mais duas reduções foram feitas. Uma delas composta em mais duas colunas, das quais os principais comentários de todos os professores foram divididos em tópicos. E a segunda, com os principais assuntos relacionados ao tema mencionados por eles. As reduções foram feitas para cada categoria. E, ao final, os principais termos mencionados por eles sobre o tema foram quantificados, tais como a quantidade de palavras mencionadas por cada informante durante as entrevistas. Dessas categorias, as pesquisas bibliográficas feitas inicialmente serviram como apoio para compreender as questões expressas e para alcançar os objetivos delimitados na pesquisa.

## **6 O ENTENDIMENTO SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NAS FALAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA**

Neste capítulo serão apresentados o contexto da Escola Parque e os principais relatos dos professores participantes da pesquisa sobre o tema abordado. Algumas falas serão analisadas com base nos estudos de autores apresentados na pesquisa. São apresentados os perfis dos participantes entrevistados. Na sequência, serão registrados os principais termos comumente pronunciados pelos professores para se referirem ao tema da pesquisa e às altas habilidades ou superdotação, assim como os conceitos descritos por eles para explicar os termos. Nos tópicos seguintes, foram analisados os relatos sobre a forma como os professores identificam os alunos que poderiam ser considerados com Altas Habilidades ou Superdotação, assim como as características nos alunos encontradas por eles nessa identificação. E, por fim, serão relatadas as observações e reflexões dos professores.

### **6.1 O PERFIL DOS ENTREVISTADOS**

Neste tópico, os entrevistados serão apresentados como Francisco, Nivaldo, Renato e Sílvia. Os nomes fictícios foram escolhidos para identificarem as falas de cada um, e constam no Caderno de Entrevistas (CE) que os distingue pela primeira letra dos seus nomes, sendo CE, F para o professor Francisco, CE, N para Nivaldo, CE, R, para o professor Renato e CE, S para a professora Sílvia.

Os participantes são quatro professores efetivos de música da Secretaria de Educação do Distrito Federal que atendem alunos do ensino fundamental 1 em uma Escola Parque de Brasília. Eles são formados em música e atuam em suas áreas específicas de formação, como professores de música.

#### **6.1.1 Francisco**

Sobre sua formação musical, Francisco é bacharel em Regência e licenciado em Educação Artística. O professor possui também pós-graduação em administração escolar. Ele relata ainda que cursou música sacra. E para complementar sua formação, fez cursos pontuais na França e cursos de Libras. Seu interesse pela música iniciou aos 11 anos, seguindo a banda do interior onde morava. Aos 14 anos, ingressou na banda onde aprendeu teoria, percussão, clarineta, saxofone e caixa clara. Estudou ainda em escola técnica e, aos 17 anos, ingressou como músico na Marinha, época em que desenvolveu ainda mais seus estudos musicais.



Sobre seu contato com a música, descreve:

O desenvolvimento pelo Regente da banda de música da Marinha, a exigência era outra, ele já exigia uma boa técnica e uma certa habilidade, porque lá no interior não tinha esse rigor e a maior parte do tempo eu tocava sentado. Lá eu tinha que marchar e tocar ao mesmo tempo (CE, F, 2018).

Como eu tinha um bom ritmo, para mim foi tranquilo, porque lá no interior eu já sabia exatamente por ter começado pela percussão (CE, F, 2018).

O professor Francisco foi Mestre da Banda da Escola Naval (Academia da Marinha) e em 1995 ingressou na SEEDF onde atuou em duas escolas na Regional de Samambaia; na Regional do Núcleo Bandeirante no Ensino Médio e na Escola Parque como diretor e professor.

### **6.1.2 Nivaldo**

O professor Nivaldo é licenciado em Música pela UnB. Aos 16 anos, demonstrou interesse pelo violão, período em que iniciou seus estudos, sendo que, aos 17 anos, ingressou na Escola de Música de Brasília, onde permaneceu por quase 10 anos incluindo alguns intervalos.

Acho que com 16 que eu comecei a me interessar pelo violão. Com 16, 17 eu entrei na escola de música. Fiquei muito tempo lá. Acho que fiquei quase 10 anos lá, sério mesmo, porque aí eu tranquei, passei um semestre fora, reprovei, passei mais um semestre assim... mais 8 anos... demorei muito tempo lá (CE, N, 2018).

Ele relata que trabalhou por dezessete anos em uma Escola particular no Guará, onde ministrava oficina de violão e realizava montagens de bandas com alunos e professores. Na escola, organizava ainda apresentações e eventos com os alunos. Desde 2014, atua na SEEDF e, atualmente, está na Escola Parque no Plano Piloto.

### **6.1.3 Renato**

O professor Renato relata que manifestou interesse pela música muito cedo. Em sua narrativa, ele demonstra uma insatisfação por não ter tido oportunidade de iniciar seus estudos na infância e por não ter tido condições de aprender sozinho.

Minha aprendizagem de música iniciei por acaso. Quando eu tinha 5 anos eu já falava que queria ser pianista, mas acabou que depois de uns 12 eu ganhei um teclado e iniciei, mas sozinho não consegui aprender (CE, R, 2018).

Aos 15 anos, estudei por influência da mãe, que me matriculou em uma escola de música. Iniciei os estudos no violão, depois, um ano de guitarra e, por fim, desenvolvi minhas habilidades musicais como autodidata.

(...) eu fiquei tocando sozinho violão, fui tocando de ouvido e voltei depois de um ano, fiz um ano de guitarra, mas todo esse lance da aprendizagem formal era meio chato para mim, percepção e tudo... aí fiquei um tempo sem escola, fiquei tirando música de ouvido, em banda... E aí foi um lance diferente mesmo... que a aprendizagem formal fez um bem. Eu fui desenvolvendo, mas claro que eu tinha um conhecimento de que se eu não praticasse ia ficar mais difícil. Mas realmente praticar é complicado... você encontrar motivação para praticar, mas tudo bem... (CE, R, 2018).

Renato comenta que estudou cinco anos na Escola de Música de Brasília e concluiu o curso de Licenciatura em Música pela UnB. Como professor, deu aulas particulares até ingressar na SEEDF em 2014. No ano de 2015, atuou com anos finais no Núcleo Bandeirante em aulas de Arte (Visuais, Cênicas e Música) e, desde 2016, é professor de música na EP no Plano Piloto.

#### **6.1.4 Sílvia**

Sílvia narra que iniciou seus estudos de música aos 14 anos com o piano. Ela interrompeu sua aprendizagem por um período e voltou a estudar aos dezessete (17) anos no coral da escola. Posteriormente, ao ingressar no CEP-EMB relata sua relação com a música e com sua professora de instrumento:

Eu fui para um concerto de música antiga lá em Juiz de Fora e eu fiquei apaixonada pelo cravo... quando eu voltei aí eu já fui para Escola de Música (CE, S, 2018).

Ela seguiu com seus estudos e se tornou professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 1994. Na ocasião, foi encaminhada para lecionar diretamente na mesma Escola Parque da qual permanece até hoje. Depois de algum tempo atuando como professora de música na Escola Parque, ela relembra que percebeu o cansaço com as atividades que exercia principalmente em razão do regime de trabalho do qual os professores eram submetidos, de vinte horas (20h) do período matutino e mais vinte horas (20h) no vespertino.

Eu estava muito cansada, porque a jornada de trabalho de 20/20 realmente é muito desgastante, principalmente, para a gente [que] canta e toca... você cantar de manhã e de tarde é muito difícil. Aí eu tive um probleminha de saúde, então eu parei (CE S, 2018).

A professora Silvia, tem formação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade do Piauí e Especialização em Linguagens Artísticas e Educação na Faculdade Dulcina de Moraes em Brasília. É professora efetiva na SEEDF desde 1994, com lotação na Escola Parque do Plano Piloto.

## 6.2 TERMOS E CONCEITOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

Os relatos dos professores refletem o entendimento deles sobre o tema Altas Habilidades ou Superdotação, assim como sobre a nomenclatura adotada por cada um para explicar os conceitos apresentados por eles. Ao serem questionados sobre o que entendem sobre o tema do projeto, além dos conceitos de altas habilidades e superdotação, surgiram outros termos como **talento, dom, genialidade e virtuoso**. Como alternativa a essas expressões, os professores citaram também alunos que não foram considerados por eles com características de superdotação, mas que de alguma forma tiveram destaque em suas aulas, e, por isso, foram denominados como alunos **esforçados** ou **interessados**. Ao apresentarem os conceitos, os professores atribuíram também características associadas a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, apresentando aqui as principais terminologias destacadas pelos professores e seu entendimento sobre eles.

Na fala de um dos professores, identificado aqui como Francisco, é possível perceber o entendimento de **superdotação** como o que Winner (1998) descreve como superdotação global. Este é um mito que contribui para o entendimento de que o superdotado detém o conhecimento sobre todas as áreas. Essa percepção revela o desconhecimento de que um aluno que apresente um desempenho elevado em uma disciplina, pode, em outra, apresentar um déficit.

O superdotado, ele não só conhece música, ele conhece tudo. Tudo o que você falar ele está há anos luz na frente, na minha pequena condição de ver, porque se a gente for ver pelo lado espiritual, não tem como a gente mostrar isso. Pelo lado técnico eu tenho como mostrar, porque o lado técnico, para o cara que não é superdotado, eu tenho que ensinar. Por melhor que o cara seja, eu tenho que ensinar (CE F, 2018).

Esse discurso reflete também o entendimento de que o aluno não necessita de um professor que o ajude no desenvolvimento do seu potencial, já que o superdotado, nesse ponto

de vista, sabe de tudo e está à frente do professor. Esse também é um dos mitos que Rech e Freitas (2006) citando Guenther (2011) descrevem como um conceito falso. Para ela, esse raciocínio impede que os professores percebam esse aluno como um indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Em outro relato, além do entendimento relacionado à superdotação global, o professor Francisco diferencia o talento da superdotação, mas descreve o aluno superdotado com o mesmo sentido de aluno com altas habilidades.

Eu entendo que superdotação, na minha forma de entender é que se eu mandar ele jogar futebol, ele joga bem. Se eu mandar ele jogar xadrez, ele joga bem. Se eu mandar ele tocar, ele toca bem. Eu acho que é uma pessoa que aplica a coisa além daquilo que ele poderia saber. O talento não, o talento ele desenvolve naturalmente... na minha visão ele desenvolve naturalmente a partir do que está sendo ensinado, do que ele está sendo induzido. Altas Habilidades não precisa, se você mandar jogar pedra, joga pedra bem, se mandar ele pescar, ele pesca bem (CE, F, 2018).

Nessa fala, o talento aparece como algo que pode ser desenvolvido naturalmente a partir de um ensinamento, enquanto nos termos superdotação e altas habilidades o prefixo “super” e “altas” parecem influenciar o entendimento. Em outro discurso, o professor lembra como foram seus primeiros contatos com a música e como foi seu o aprendizado musical, também desenvolvido de forma natural.

No meu caso não foi altas habilidades, foi um desenvolvimento normal. Foi o mestre da banda que acho que viu que eu tinha condições de ser músico (CE, F, 2018).

O desenvolvimento normal nesse caso, pode também ser atribuído ao talento. Em outro momento o termo **dom** aparece com o mesmo sentido de **talento**, pois, para o professor Francisco, o dom também necessita de ensinamento. Além disso, o dom é entendido como algo que demanda treinamento, conforme descrito na fala abaixo:

O dom seria uma coisa que depois de ter ensinado, depois de ter induzido pela constância ele vai aprender mais rápido. Pela constância. Já põe eu e uma outra pessoa que é superdotada, a outra pessoa superdotada não vai precisar que o professor diga isso... e para mim vai ter que dizer. Só que o professor vai fazer comigo aquilo três vezes e eu vou fazer bem e o superdotado vai fazer bem aquilo que o professor mostra (CE, F, 2018).

A diferença de dom ou talento em relação à Superdotação ou Altas Habilidades, na concepção desse professor, pode ser explicada ao valor atribuído a cada conceito, que para o Superdotado ou com Altas Habilidades parece ter uma medida muito maior. Nesse sentido, se

o dom vem como um presente, conforme relato de Guenther e Rondini (2012), um super dom é um presente ainda maior. Nessa definição, os prefixos super e altas também podem ter contribuído para esse entendimento, além do conceito estar atrelado ao mito que associa o superdotado ao “super-herói”.

O dom foi tratado com ceticismo pelo professor Renato. Para ele, admitir a existência do dom pode discriminar determinados indivíduos. Nesse sentido, o dom pode ter o mesmo conceito do talento inato. Essa concepção concorda com Howe, Davidson e Sloboda (1998), que defendem que reconhecer o talento inato em alguns é injusto e discriminatório. Renato descreve ainda que o fenômeno da superdotação pode ser interpretado como uma facilidade em desenvolver uma habilidade e, nesse entendimento todos poderiam ter as mesmas oportunidades.

Qualquer um poderia desenvolver por mais que o caminho seja mais longo. Agora o nível, também pode ser diferente. Eu não tô falando de nível, estou falando de desenvolver uma musicalidade (CE, R, 2018).

Na continuidade da entrevista, ele esclarece:

Eu não acredito muito nesse lance de dom. “Ah, tem que ter o dom para a música!” Se você trabalhar, eu acho que uns mais, outros menos... E aí o que eles chamam de dom, eu acho que é essa facilidade. Tem essas pessoas que eu acho que tocam muito bem, mas eu acho que não foi assim... eu ia falar do Yamandú... Claro que tem outras pessoas, mas é porque ele é meio doidão assim... quer mostrar que é virtuoso... então, ele toca muito fácil. Mas será que foi fácil para ele aprender? Pode ter essa abertura... Então eu acho que dá para dizer que o aluno que tem essa alta habilidade, já dá para dizer no início. “Quando a pessoa fala de dom, é porque o outro não tem. Então exclui, né?!” (CE, R, 2018).

O professor menciona também o termo virtuoso para descrever um músico considerado exímio, mas que, na percepção dele, pode ter adquirido suas habilidades não necessariamente com a facilidade com que demonstra atualmente. Nessa reflexão, ele parece associar o talento ou o dom ou a superdotação com treinamento. Esse entendimento é vinculado ao conceito de *expertise*.

Em outro relato, exposto pelo professor Renato, ele pareceu surpreso com as nomenclaturas apresentadas. Ao ser questionado sobre o que ele considerava que seria Altas Habilidades ou Superdotação, respondeu:

Pois é... Teoricamente eu não sei... (CE. F, 2018).

Nesse momento, foi questionado novamente e ele contestou:

Altas Habilidades? Eu não entendi... como você disse? Superdotação? Hum... (CE, F, 2018).

A indagação expressa pelo professor Renato pode confirmar a conjectura inicial apresentada na problemática deste trabalho de que os professores desconhecem o tema e têm um entendimento intuitivo que é influenciado pela grafia e sentido comum dos termos. Sabe-se que alguns dos professores recebem em suas turmas alunos especiais, tanto com deficiência intelectual quanto considerados superdotados. Nesses casos, os professores devem receber informações assinaladas em seus diários de que estão recebendo esses alunos. Mas é possível que o desconhecimento sobre Altas Habilidades ou Superdotação e sobre como proceder com esse aluno seja também em razão da associação dos alunos superdotados com a área acadêmica. Outro motivo pode ser o fato de que não há a exigência de algum curso de formação continuada sobre Altas Habilidades ou Superdotação para os professores que recebem esses alunos em suas aulas. No Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), os professores podem realizar cursos de acordo com o seu interesse voltados para o atendimento de alunos especiais, mas eles, na sua maioria, são ofertados para o atendimento de deficiências. Existem poucos cursos voltados para Altas Habilidades ou Superdotação, não ocorrem todo semestre e a maioria deles é limitado aos professores em atendimento aos alunos nas salas de recursos.

Nesse contexto, é possível pressupor que o professor Renato revelou seu conhecimento a partir de critérios vigentes no senso comum. Ele descreveu o superdotado como uma pessoa que tem facilidade de absorver o conhecimento, percebe os acontecimentos com rapidez e facilidade de leitura o que pode se manifestar em níveis diferentes. Ele fez também referências aos alunos que apresentam bastante dificuldade e destaca a facilidade que os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação apresentam. Em suas palavras:

(...) um certo desbloqueio, né?! Da dificuldade (CE, R, 2018).

É a facilidade de absorver o conhecimento, seja por imitação... você toca e ele toca a mesma coisa rápido. E realmente tem gente que tem... você toca devagar, olha aqui e tal... aí não... olha um dedo no instrumento, vai na tablatura, vai na partitura, tenta escutar... Então realmente tem gente que tem muita dificuldade. Então voltando aí, eu acho que é assim... uma facilidade de leitura, de qualquer tipo de notação. Pode ser que uns mais e outros menos? (CE, R, 2018).

A facilidade também é descrita como uma característica de superdotação na concepção do professor Nivaldo. Além disso, ele a associa a um desenvolvimento rápido e surpreendente que se manifesta em determinados alunos. Mas ele revela insegurança ao definir o conceito Altas Habilidades ou Superdotação.

O que eu percebo, que eu acho que deveria ser talvez fosse isso... o aluno fez uma aula e já demonstrou que tem uma facilidade, na segunda aula ele está fazendo coisas que você nem imaginava que ele fosse fazer, e daí para a frente seguir nesse nível. Pode ser que o meu entendimento de superdotação esteja completamente equivocado (CE, N, 2018).

Nessa definição, apesar da hesitação na definição do termo, o professor ressalta novamente que a facilidade está vinculada ao superdotado, por exemplo, para tocar um instrumento. Contudo, para ele, essa facilidade se manifesta independentemente do interesse da pessoa. Nessa situação ele diferencia a pessoa interessada da pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação. Ele descreve ainda as características da pessoa interessada, em geral, como uma pessoa assídua, dedicada, esforçada, atenciosa, disciplinada e entusiasta nas aulas. Algumas dessas características poderiam revelar o que Renzulli (2016) chama de comportamento de superdotação, que, no modelo dos três anéis, enquadra-se no comprometimento com a tarefa.

(...) eu entendo que superdotação, não sei se eu entendo certo também... Mas acho que é uma coisa que aparece com mais facilidade independente de ele ter muito interesse ou não, ele vai ter uma facilidade para tocar um determinado instrumento. Eu vejo dessa forma. Então, como eu não me lembro de nenhum aluno nesse nível de falar assim: “esse cara veio aqui duas vezes e já está tocando isso tudo...” não me lembro. As únicas lembranças que eu tenho são: O aluno veio, demonstrou muito interesse, ele não falta, chega antes, fica até o final da aula, passa o horário da aula. Sempre faz os exercícios, sempre faz tudo, ou seja, ele demonstra mais interesse do que: “Ah, ele tem uma habilidade especial...” Aí eu não sei te dizer se é realmente uma habilidade especial ou se é só o interesse dele que está prevalecendo (CE, N, 2018).

O relato do professor Nivaldo demonstra a presença do mito associado ao entendimento de que o superdotado é descrito como um ser inalcançável para os seres humanos comuns. O mito de que a superdotação é um fenômeno raro, descrito por Alencar e Fleith (2001). Em sua fala ele reconhece a tendência de supervalorização da palavra superdotação que obscurece a valorização de características próprias do aluno com altas habilidades com capacidade para a superdotação:

(...) eu acho que, na minha mente, como leigo nesse assunto, a gente tem... talvez até um mito, né?! De achar que superdotado é um gênio, o suprasumo da genialidade. Acho que na cabeça da gente, talvez tem um pouco disso... achar assim que... Esse

cara é um gênio, ele está acima do bem e do mal. Então, talvez como eu não tenho essa medida do que é o superdotado, fica até difícil de eu te dizer... (CE, N, 2018).

Para a professora Silvia, o talento e as altas habilidades têm sentido distintos. Ela também acrescenta o termo “aluno esforçado”, ao comparar outros termos que, geralmente, são mencionados no senso comum.

Bom... talentosa é aquela pessoa que tem uma facilidade de resolver e de entender os exercícios de música, de perceber ritmo, perceber altura, perceber duração, perceber essas coisas básicas da música, perceber certas nuances, essas coisas. Essa para mim é a talentosa. A pessoa esforçada é aquela que mesmo não tendo muito talento, de tanto ela repetir, ela acaba tocando alguma coisa. Ela quer. Ela quer, né?! E as altas habilidades... o AH é aquele que tem um talento assim... que te surpreende, porque você tá ensinando um negócio, e o menino já enxerga lá na frente. Você não ensinou ainda e você sabe que ele não teve outro professor, entende? Você vê como é que ele já vai vendo as conexões. Entende? Aí a coisa já vai e a turma fica parada. Assim... e você fica numa situação meio de... porque você tá com um aluno que tá à frente e o resto da turma tá tentando entender o que ele já viu (CE, S, 2018).

Em outro relato, a superdotação ou altas habilidades em música parece ser difícil de descrever para a professora Silvia e ela logo associa os termos com o aluno esforçado.

Bom... Você quer só altas habilidades? Você não quer o esforço? Seria mais fácil ensinar para Altas Habilidades ou Superdotação? Ou seria necessário aprender mais sobre este tema para orientar os alunos? (CE, S, 2018).

A fala de Silvia demonstra ainda a reação das pessoas, de modo geral, diante de alunos considerados superdotados. Para essa professora, o talento e as altas habilidades têm conceitos diferentes. Ela acrescenta também uma outra categoria que distingue o aluno como **esforçado**. Para ela, o talentoso apresenta uma facilidade auditiva, de compreensão musical, e, em geral, de percepção dos elementos básicos da música, de ritmo, de altura e de duração. A pessoa esforçada foi descrita como alguém que aprende por repetição. Esse conceito também apareceu anteriormente quando o professor Francisco descreveu que o aluno talentoso aprende pela constância. Pode ser associado também ao aluno interessado, já citado. Outro entendimento compartilhado também na fala de dois professores é o entendimento do aluno com Altas Habilidades ou Superdotação como um visionário e que demonstra um conhecimento, de certa forma, inexplicável.

De modo geral, para os entrevistados, o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação surpreende. Eles parecem categorizar esse aluno com um nível que se destaca dos demais, mas também reconhecem que determinadas habilidades estão presentes em indivíduos que eles não



descreveriam exatamente com esses termos. Nesse reconhecimento eles relatam os critérios que consideram importantes para identificar o aluno.

### 6.3 IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

A identificação do aluno com Altas Habilidades ou Superdotação por parte dos professores está relacionada com o entendimento que cada um tem dos conceitos apresentados. Além disso, suas experiências em sala de aula, assim como a vivência que cada um teve com a música desde o início do aprendizado, também influenciam a identificação.

Nesta pesquisa, ao mesmo tempo que os professores citaram não haver dificuldades em identificar os alunos em suas aulas, normalmente, porque acreditam que o aluno possivelmente se destacaria naturalmente, citaram a dificuldade em estabelecer um parâmetro para definir e identificar o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação. Isso pode ser também explicado pelo fato de não terem conhecimentos específicos para determinar se um aluno é ou não superdotado em música.

O professor Francisco relata a facilidade em identificar um superdotado pelo conhecimento apresentado por esse indivíduo, que segundo o professor, se destacaria dos demais alunos. Outro indicador para a identificação, para esse professor, é a consciência rítmica do aluno. Para ele, o ritmo é essencial para definir se o aluno tem ou não dificuldade. É possível associar então que a facilidade, por outro lado, é um componente essencial que define o superdotado, na visão do professor Francisco.

(...) para a gente descobrir é mais fácil porque o superdotado quando a gente pensa em falar uma coisa ele já sabe (CE, F, 2018).

O superdotado não é difícil identificar. Eu acho que não, principalmente em música (CE, F, 2018).

Bem, é tão simples. Você dá dois passos com ele andando, se ele não tiver ritmo, você já sabe que ele já tem dificuldade. Ele tem dificuldade... a maior dificuldade do músico é o ritmo” (CE. F, 2018).

A associação com o ritmo também é um fator que deve ser considerado, conforme relatam Alencar e Fleith (2001) e Haroutounian (2002) a partir de escalas de avaliação em música. Além disso, as comparações de um aluno que apresenta dificuldades rítmicas com um outro que não demonstra dificuldades pode ser determinante na identificação da pessoa com

Altas Habilidades ou Superdotação. Portanto, a facilidade parece estar presente nos indícios que definem um aluno superdotado. Essa é também uma característica que pode ser facilmente identificada, na visão do professor Francisco.

Ainda que existam relatos de professores que disseram não encontrar dificuldades na identificação dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, ao mesmo tempo, há outros que revelaram nunca ter identificado alunos nesse perfil. Essa falta de identificação pode estar associada também aos mitos relacionados ao aluno que “sabe de tudo” e às comparações envolvendo o modelo de superdotação do senso comum conhecidos por Mozart ou Beethoven.

Um menino de altas habilidades nos meus 21 anos de fundação e mais de 18 anos de marinha, eu nunca consegui encontrar um de altas habilidades na minha sala de aula... nunca encontrei (CE F, 2018).

Quando fala em superdotado, eu só penso no Mozart e no Beethoven. Eu acho que a maioria deve pensar isso. E por aí vai... então a gente fica pensando assim... acho que o superdotado vai chegar aqui destruindo, tocando tudo..., mas como a gente é leigo nesse ponto, a gente fica assim... não, acho que eu nunca tive um aluno superdotado. Porque ele nunca chegou lá e fez o que o Mozart fez (CE N, 2018).

Ao mesmo tempo que o professor Francisco ressalta a facilidade de identificar o aluno com potencial para Altas Habilidades ou Superdotação, principalmente, considerando o conhecimento e a facilidade rítmica apresentadas por ele, ressalta a improbabilidade de identificar esse aluno. A dificuldade com ritmo relatada pelo professor parece não ser o único fator que distingue um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação de um aluno que apresenta facilidade. O fator “conhecimento”, que pode ser interpretado como habilidade acima da média pelo conceito de Renzulli (1998), parece ser um elemento essencial. Outra referência citada, mas não como aluno superdotado, foi a identificação do indivíduo pelo interesse, envolvimento e continuidade com a música. Ao ser questionado se já havia identificado um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação em suas aulas, o professor Nivaldo respondeu:

Não que eu me lembre. Os que eu percebi, foram mais pela questão do interesse mesmo. De sempre querer fazer e tal... mas nada que fosse assim: “Nossa, aquele menino toca muito!” Não me lembro de ter visto algum aluno que me chamasse mais atenção nesse sentido (CE N, 2018).

[...] volta e meia aparecia aluno que chamava atenção, ou cantando, principalmente as meninas... tinham muitas meninas que cantavam super bem, mas por um motivo que eu não sei te dizer qual, não iam para frente (CE N, 2018).

Para esse professor, um aluno que surpreendesse, por exemplo, pela sua performance, poderia ser considerado com potencial para Altas Habilidades ou Superdotação. Mas, apesar de revelar nunca ter encontrado alunos que tenham demonstrado um desempenho elevado, possivelmente mais do que cantar super bem, relatou ter encontrado alunos interessados e que buscavam alcançar tais habilidades. Esses alunos poderiam revelar características descritas no envolvimento com a tarefa ou motivação do modelo de Renzulli (1986), considerando que o “querer fazer” demonstra uma vontade intrínseca. Além disso, essa vontade poderia ser desenvolvida com a prática deliberada, descrita por Galvão (2006) nos estudos sobre *expertise* e, nesse contexto, não poderia ser desconsiderada no desenvolvimento do aluno.

Em outro relato, o professor Nivaldo destacou alunos que, igualmente, demonstraram muito interesse, envolvimento e atitude ao dar continuidade aos seus estudos.

[...] Tive alguns alunos que apesar de não chamar a atenção como algo como superdotados, tinham muito interesse. Tive um ex-aluno até um tempo atrás (...) ele tinha uma banda de rock pesado tipo *black metal*, e ele sempre foi assim. Sempre foi nessa linha, e era um aluno muito decidido. Tomava as atitudes e demonstrava isso desde a adolescência. Eu me lembro de um episódio que ele ameaçou bater em um aluno porque estava conversando na minha aula. “Cala a boca aí cara, cala a boca aí, o professor está falando”. Porque ele queria fazer aula de violão e queria aprender guitarra. Ele sempre teve essa atitude... Muito interessado. E aí há um tempo atrás, a última informação que eu tive é que ele estava gravando. Ele tinha uma página na internet com a banda dele, estava vendendo camisetas, fazendo promoções. Ele estava correndo atrás mesmo. Apesar de ele nunca ter demonstrado essa questão de superdotação, de saber, de se destacar, mas ele se destacava pelo interesse. Ele sempre corria atrás, em fazer... e tudo mais... você tem um aluno ou outro que você percebe mais pelo interesse do que por uma habilidade (CE N, 2018).

O desempenho do aluno e o interesse ou o desejo de aprender são informações que podem revelar um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação para a professora Silvia.

Você reconhece pelo jeito que a criança reage, geralmente ela se manifesta. Geralmente ela abre um olho assim, e ela fica... e vai ganhando coragem e diz: “Professora posso tocar uma música? Eu já estudei música, já estudei alguma coisa...”. então quando começa a tocar, e o desejo... o desejo de aprender. Ela pede geralmente para tocar um pouquinho: “deixa eu tocar um pouquinho na hora do recreio?” (CE, S, 2018).

Da mesma forma, o professor Renato reconheceu ter encontrado alunos que poderiam ser considerados com potencial para Altas Habilidades ou Superdotação, mas que necessitariam de orientação educacional especial em música.

Eu acho que podia ser “o” músico ali. Porque se ele tivesse uma estrutura, uma educação musical... (CE, R, 2018).

Em sua pesquisa com professores sobre como identificar um superdotado em música, Lopes Junior (2021) compreende a importância da capacitação dos profissionais que acolherão esses alunos. Ele enfatiza que “É necessário (por que não dizer urgente?) que a escola seja capaz de reconhecer e amparar os superdotados brasileiros, sob pena de perdermos nossos jovens promissores para outros países ou, pior, para caminhos sociais perigosos” (LOPES JUNIOR, 2021, p. 161). O autor reconhece ainda a necessidade por parte das Secretarias de Educação dos Estados e municípios em investir em formação continuada, em salas de recurso, currículo apropriado e em professores especializados no assunto, que saibam reconhecer as capacidades superiores e propor serviços adequados para esses alunos. Da mesma forma, esclarece que as instituições de ensino superior devem estar preparadas para essa demanda.

As instituições de ensino superior, principalmente aquelas que oferecem licenciaturas, devem dar mais atenção, em seus projetos pedagógicos, às AH/SD, tanto no quesito preparação de profissionais como na identificação, dentre seus graduandos, de possíveis superdotados. Por serem responsáveis pela maioria das pesquisas científicas, as universidades públicas possuem papel fundamental na disseminação do conhecimento concernente às AH/SD e deveriam promover mais cursos de extensão, programas de pós-graduação e de formação inicial e continuada, a fim de que um número maior de docentes possa se qualificar e atuar na atenção desse alunado (LOPES JUNIOR, 2021, p. 161).

Essa proposição corrobora com que os professores entrevistados citaram sobre a importância em oferecer aos alunos uma educação musical voltada para suas necessidades específicas. Atentar para essas especificidades, no entanto, demanda um conhecimento complementar e formação adequada por parte dos professores atuantes nesse segmento.

#### 6.4 CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS A TERMOS E CONCEITOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES QUE IDENTIFICAM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Apesar do tema desta pesquisa ter sido apresentado com a terminologia Altas Habilidades ou Superdotação, em alguns momentos, os entrevistados associavam o termo ao aluno talentoso, dotado, interessado e esforçado. No entanto, não foram direcionadas perguntas para que nenhuma outra terminologia fosse utilizada. Espontaneamente, cada entrevistado fez suas escolhas ao denominarem esses alunos e ao identificarem e distinguirem suas características, mas todos os alunos citados em algum momento se destacaram principalmente por terem sido lembrados na entrevista narrativa.

Embora os entrevistados não tenham usado a mesma terminologia para descrever o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação, de modo geral, foi possível verificar que alguns dos traços característicos de superdotação citados por eles podem ser encontrados na proposta de Torrance e na lista de Tuttle e Becker (*apud* ALENCAR; FLEITH, 2001). Algumas das características em comum citadas foram: a curiosidade, a persistência, a facilidade de entender princípios gerais, a imaginação, a facilidade de propor ideias, a independência e a autossuficiência.

As principais características descritas estão relacionadas ao interesse do aluno e ao desejo de aprender. Também foram citadas a facilidade, a disciplina e o desempenho musical.

Em suas entrevistas e ao serem questionados sobre como os alunos poderiam ter adquirido as características descritas por eles, os professores revelaram que acreditavam que o motivo seria a influência da família. Alguns perceberam que, durante as aulas, os próprios alunos revelavam que tinham parentes músicos ou irmãos que tocavam ou os pais que incentivavam. Os professores citaram que alguns alunos revelaram também já terem aprendido música em outros momentos fora da Escola Parque ou que ainda recebiam aulas particulares.

Às vezes eles já estão mais desenvolvidos por causa disso. Porque tem um estímulo em casa (CE, R, 2018).

A fala dos professores sobre as características que distinguem o aluno superdotado do aluno talentoso, por exemplo, revela que, muitas vezes, eles não conseguem diferenciar as características entre um e outro. Ao narrar uma das suas experiências em sala de aula, a professora Silvia descreve um aluno e aponta que ele apresenta a mesma característica para as duas qualidades: talentoso e superdotado, ou seja, o fato de ter autonomia e independência é uma característica em comum.

Eu o vejo como talentoso, não como altas habilidades. Porque se ele fosse altas habilidades, ele escutaria os professores. Ele me escutaria, ele escutaria os outros professores, mas ele não escuta. Ele tem o jeito dele. Os alunos com Altas habilidades também tem essas características, de fazer as coisas do jeito deles (CE, S, 2018).

A fala da professora Silvia parece contraditória, mas ao relacionar o comportamento obediente com altas habilidades e rebelde com talentoso, ela parece se contradizer ao afirmar que tanto o aluno talentoso quanto o aluno com altas habilidades apresentam autonomia, comportamento este, aparentemente positivo. Apesar de haver semelhança ao descrever as características do fenômeno Altas Habilidades ou Superdotação e termos correlatos, as

características associadas a cada termo utilizado pelos professores para identificar o aluno que se destaca são apresentados de acordo com suas crenças pessoais e senso comum. Por esse motivo, essas características se repetem nos diferentes termos ou conceitos utilizados pelos professores em suas entrevistas. Para melhor identificar as contradições e entendimento dos professores sobre os conceitos associados aos alunos considerados destaques, foi elaborado um quadro de conceitos e características, Quadro 3, com base na análise das entrevistas realizadas. Assim, as terminologias citadas pelos professores foram organizadas na primeira coluna e, na segunda coluna, foram elencadas as palavras utilizadas pelos professores para exemplificar as características inerentes ao conceito utilizado para identificar o aluno que se destaca.

No quadro abaixo, as terminologias emergentes das entrevistas foram: Altas Habilidades ou Superdotação; talentoso; dotado (dom); aluno interessado e aluno esforçado. Na análise, para cada um desses conceitos foram identificadas características específicas nas falas dos professores. No quadro, elas são apresentadas literalmente como os professores se expressaram nas entrevistas.

Os entrevistados não foram estimulados a fazer distinção entre os conceitos apresentados. Além disso, inicialmente demonstravam não saber diferenciar os conceitos. No decorrer da entrevista e a partir do tema exposto, parecem ter refletido sobre a nomenclatura Altas Habilidades ou Superdotação. Os demais termos descritos parecem ter surgido de associações similares.

Quadro 3 – Conceitos e características na perspectiva dos professores.

Conceito	Características
Altas Habilidades ou Superdotação	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Percepção aguçada;</li> <li>● Boa memória;</li> <li>● Habilidade acima da média;</li> <li>● Surpreendente em relação ao conhecimento que possui;</li> <li>● Aprende sem a necessidade de ensinarem;</li> <li>● Tem um conhecimento amplo de tudo;</li> <li>● Facilidade em desenvolver rápido as atividades;</li> <li>● Desenvolve além do que se sabe;</li> <li>● Desenvolve bem em todas as áreas;</li> <li>● Demonstra o que sabe naturalmente e com facilidade;</li> <li>● Está à frente dos outros;</li> <li>● Surpreende, chama a atenção de forma diferente ou se destaca;</li> <li>● A facilidade se manifesta independente do interesse;</li> <li>● Facilidade para tocar;</li> <li>● Facilidade com pouco tempo de estudo;</li> <li>● Facilidade musical com ritmo, melodia e com o instrumento;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Demonstra ter muito prazer em tocar;</li> <li>● Interessado;</li> <li>● A música desperta a atenção;</li> <li>● Tem influência da família;</li> <li>● Autodidata;</li> <li>● Motivação;</li> <li>● Paciência;</li> <li>● Facilidade de absorver o conhecimento, de leitura, percepção e improviso;</li> <li>● Adiantado em relação aos outros alunos, apresenta nível elevado;</li> <li>● Faz as coisas do seu jeito</li> </ul>
Talentoso	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Precisa que ensine a técnica;</li> <li>● Desenvolve naturalmente a partir do que está sendo ensinado;</li> <li>● Demonstra facilidade de entendimento musical, de percepção, ritmo, e elementos básicos da música;</li> <li>● Surpreende;</li> <li>● “Visionário”;</li> <li>● Demonstra aprendizado rápido;</li> <li>● Criativo;</li> <li>● “Tira músicas de ouvido”;</li> <li>● Interessado;</li> <li>● Experimenta (instrumentos e formas diferentes de tocar);</li> <li>● Aprende o que ensinam com um certo esforço.</li> </ul>
Dotado (Dom)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprende com a constância;</li> <li>● Dom entendido como facilidade;</li> <li>● Tem facilidade;</li> <li>● Esforçado;</li> <li>● Virtuoso.</li> </ul>

Quadro 3 – Conceitos e características na perspectiva dos professores (continuação).

Aluno interessado	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Decidido, demonstra atitude;</li> <li>● Demonstra vontade de aprender;</li> <li>● Demonstra muito interesse;</li> <li>● Se destaca pelo interesse;</li> <li>● Dá continuidade à música e “corre atrás” (profissionalmente ou não);</li> <li>● Pratica o instrumento;</li> <li>● Demonstra motivação;</li> <li>● Demonstra dedicação;</li> </ul>
Aluno esforçado	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Disciplinado;</li> <li>● Estudioso;</li> <li>● Toca um instrumento;</li> <li>● Curioso;</li> <li>● Faz descobertas;</li> <li>● Tira músicas de ouvido;</li> <li>● Demonstra empolgação;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tem “autodisciplina”;</li> <li>● Estabelece continuidade com a música.</li> </ul>
--	--

A partir do Quadro 3, é possível perceber que em todos os conceitos aparecem características comuns. Algumas das características dos alunos classificados como interessados e esforçados também foram identificadas nos alunos superdotados, talentosos e dotados. O que parece diferenciar principalmente o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação dos demais é o fato daquele ser identificado como alguém que possui habilidades acima da média e que está à frente desses. Isso pode estar relacionado aos superlativos ou pela ideia do conhecimento holístico presente no senso comum. Por outro lado, os professores em geral perceberam que a maioria dos alunos que se destacava e que apresentava certa facilidade ou habilidade acima da média já tinha algum conhecimento musical ou recebia estímulos fora da escola, seja por meio de familiares ou outros estímulos externos. Para eles, esse fato fez com que alguns dos alunos se destacassem em sala de aula e fossem identificados, de certa forma, com mais habilidades que os demais.

Outros traços característicos em comum foram a curiosidade, a criatividade, a vontade de experimentar instrumentos e formas diferentes de tocar, de fazer descobertas e “fazer as coisas do seu jeito”. Além disso, em todas as categorias, tanto em relação às Altas Habilidades ou Superdotação, quanto nos talentosos, dotados, interessados ou esforçados apareceram traços de envolvimento com a tarefa ou motivação, seja pela dedicação, pelo esforço, pela constância nos estudos ou repetição, pela disciplina, ou mesmo pela empolgação ou por “correrem atrás”.

Nas narrativas apresentadas, os alunos que foram lembrados como “especiais” durante as entrevistas, em algum momento, foram identificados como diferentes dos outros. Mesmo que nem todos tenham sido rotulados como superdotados, altas habilidades ou mesmo talentosos, eles foram mencionados pelo destaque que tiveram em algum momento, mesmo que em níveis diferentes. Além disso, todos eles foram citados pelo interesse e pelo desejo de aprender.

Conforme é possível observar nas orientações de Renzulli (2014) e Houroutourian (2002), quando os autores relacionam motivação, criatividade, habilidade ou potencial acima da média ao aluno com Altas Habilidades ou Superdotação, o comportamento de superdotação pareceu presente em algum momento nos alunos lembrados pelos entrevistados em todos os conceitos citados. Esses alunos, mesmo que não tenham sido identificados ou que não tenham recebido os nomes de superdotados, altas habilidades, dotados ou talentosos, poderiam em



algum momento ser identificados como portadores de Altas Habilidades ou Superdotação a partir do *Modelo dos Três Anéis*, que serve como referência inicial.

## 6.5 DIFICULDADES E INTERVENÇÕES RELATADAS PELOS PROFESSORES

Em seus relatos, ao mesmo tempo que alguns dos entrevistados citaram encontrar dificuldades em reconhecer os alunos que poderiam ser identificados com Altas Habilidades ou Superdotação, de fato eles reconhecem que não identificaram esse tipo de aluno em suas turmas. Contudo, eles reconhecem que deve ser difícil lidar com um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação em sala de aula, eles não saberiam como fazer. Além disso, eles reconhecem que não conheciam a existência do Atendimento Educacional Especializado para o atendimento em música da SEEDF ou não sabiam se esse tipo de atendimento estava em funcionamento no Plano Piloto. Os professores que já tinham ouvido falar do programa também não tinham certeza se em outras regiões Administrativas do DF existia o atendimento para alunos de música. Apesar da professora Sílvia afirmar já ter identificado alunos com potencial para Altas Habilidades ou Superdotação em suas aulas, nenhum dos 4 professores entrevistados declarou já ter indicado algum para o Atendimento Educacional Especializado. Um dos professores relatou que antes de ingressar na SEEDF nunca tinha ouvido falar em Altas Habilidades ou Superdotação ou Atendimento Educacional Especializado, e dois deles, com mais tempo na Secretaria, recordaram que o encaminhamento para as salas de recursos era feito especialmente para alunos com deficiência. Ao ser questionado se já tinha encaminhado um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação, as respostas por parte de um dos professores foram:

Só porque era altas habilidades? Na época a gente não tinha sala de recursos, era mais para quando a pessoa era deficiente. Eu ia mais para direção, e a direção já entrava em contato com o pessoal lá da Escola de Música, por exemplo (CE, S, 2018).

(...) antes a direção permitia, mas não foi conversado aqui, então eu fiz uma turma só para a Escola de Música. Me surpreendeu que no final do ano praticamente ninguém foi fazer a inscrição. Aí eu abandonei porque também na época, depende muito da direção de lá, depende da direção daqui, depende desse diálogo (CE, S, 2018).

Apesar do pouco conhecimento sobre como encaminhar os alunos para o Atendimento Educacional Especializado, dois professores citaram que já recomendaram a alunos que procurassem fazer aulas no CEP-EMB. A professora Silvia citou que a direção da Escola Parque era responsável por esse encaminhamento, mas como a forma de ingresso é somente por sorteio

ou por meio de provas, ela buscou direcionar suas aulas na Escola Parque para que os alunos se preparassem para a prova do CEP-EMB.

Um dos professores citou que o “Aluno Destaque” poderia receber um acompanhamento diferenciado em música.

Aí já é o aluno destaque né?! Para a gente poder colocar na escola... “Aquele aluno é bom, ele tem facilidade e tal...” A princípio poderia ser um destaque aqui, né? Nisso a gente poderia sugerir outra intervenção (...) Conversar com os pais, colocar ele em uma aula, pensar na escola de música no futuro, adiantar em uma aula de música particular, porque a Escola Parque, eu acho que, para a gente, eles vão incentivar mais, né? Que seria a música na vida, no futuro (CE, R, 2018).

Além das orientações para que os alunos se inscrevessem CEP-EMB, que muitas vezes não eram acatadas, outras intervenções adotadas pelos professores, caso encontrassem alunos com potencial para Altas Habilidades ou Superdotação, foram: utilizar o aluno como ajudante, colocá-lo em destaque em apresentações ou em momentos solo com o acompanhamento dos professores, realizar atividades mais avançadas e individualizadas, trabalhar a prática individualmente.

Todos os entrevistados demonstraram interesse em contribuir para a formação desses alunos oferecendo aulas extras, indicando que recebessem aulas complementares, ou mesmo dando oportunidades para que fossem valorizados em suas aulas caso fossem identificados, porém, relataram ao mesmo tempo dificuldades nesse atendimento em sala de aula.

Então com um aluno que tem uma dificuldade, eu vou passar aquilo ali um ano, e outro aluno desses assim, eu consigo passar aquilo lá em 1 mês para ele desenvolver melhor. Aí vem a individualidade de cada um porque em uma aula de instrumento em grupo, você não vai ter isso. Como é que você vai dar atenção para o que tá com mais facilidade e o outro que está com mais dificuldade? Eles podem um ajudar o outro, mas vai ser diferente, vai ser outro tipo de visão (CE, R, 2018).

No ensino regular, em uma mesma turma, podem ser inclusos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação assim como alunos com deficiências, mas, em geral, mesmo que não apresentem necessidades especiais, alguns demonstram dificuldades assim como facilidades. Nessas condições, mesmo com adaptações, existem dificuldades em lidar não só com as turmas em geral, mas com as especificidades que os alunos especiais também necessitam. Outras dificuldades apontadas em relação aos alunos foram a falta de paciência do aluno com Altas Habilidades ou Superdotação em relação aos outros da mesma turma, a ansiedade e o descaso com a técnica caso não recebam um acompanhamento complementar.

A professora Silvia apontou um aluno identificado com Altas Habilidades ou Superdotação, mas não específico para a música. Nesse caso relatou que o conhecimento musical dele chamou a atenção até se tornar inconveniente por interromper as aulas, situação com a qual ela teve dificuldades em lidar. Além desta, citou os problemas em relação a um outro aluno que gostaria de ter aulas extras na Escola Parque.

Eu tenho um inclusive agora, o Luiz. Ele tira muita música de ouvido, e ele já veio me perguntar se eu teria tempo para dar aula para ele. Infelizmente não tem tempo por causa da oficina. Eu não sei o que eu poderia fazer por ele, acho que só se fosse na hora do almoço, se ele viesse pra cá (CE, S, 2018).

Outra dificuldade relatada para o atendimento a esses alunos foi o sistema do ensino integral. Os empecilhos relatados foram em relação ao horário, às aulas em grupo, às turmas cheias, à falta de maturidade dos alunos, às limitações quanto ao nível de cada um, às restrições quanto ao ensino da prática instrumental, às dificuldades de integrar teoria e prática, à impossibilidade de oferecer um trabalho diferenciado com aulas individuais, especialmente práticas. Citaram também o tempo limitado que os alunos têm para o desenvolvimento das habilidades em casa.

(...) não dá para eu cobrar muito deles... eles ficam mais cansados né?! uma hora e meia cantando? Não dá. Mas se for pensar assim, na minha aula, de prática de canto... eu não tive coragem de dar flauta, essas coisas para eles, porque ficar apitando no meu ouvido eu não queria. Então eu consegui desenvolver bem o canto de alguns... eu acho que mais por conta dos exercícios em sala, porque os meninos não têm maturidade e tempo em casa para fazer isso. Alguns... “Ah! eu estudei com meu pai, estudei com minha mãe!” Acho que é aí que começa, né? A dificuldade eu acho que para desenvolver mais, se eu quisesse um nível técnico melhor, eu acho que a idade limita esse nível técnico. Então eu tenho que exigir menos deles e vou ter um resultado mais básico deles. Aula de canto em grupo é de boa, eles aprendem juntos e tal... e acho que a dificuldade mesmo é de trabalhar os instrumentos e até a individualidade de cada um, que o grupo atrapalha, e a idade também. Não sei se tem mais alguma coisa (CE, R, 2018).

Além dos problemas pedagógicos, foram citadas a estrutura inadequada em relação aos espaços, a acústica imprópria e a dificuldade em lidar com o entendimento dos alunos que acham que a Escola Parque é para brincar.

(...) aqui eles têm a oportunidade de conhecer a música, mas não aproveitam muito por causa da estrutura, que a gente não tem espaço específico, tem barulho... E aí eles acham que é só brincadeira (CE, R, 2018).

Um dos professores concluiu que a dificuldade de identificação está relacionada à falta de informações sobre o tema.

Como eu não tenho esse conhecimento do que é o superdotado, eu posso no máximo dizer assim, que esse aluno demonstra uma facilidade com ritmo, com Melodia, com um instrumento tal... (CE, N, 2018).

Eu poderia no máximo fazer assim: “Oh fulaninho, vai conversar com a professora Mariana. Você faz uma aula com ela...” Eu poderia passar para você uma pessoa que eu acho que tem facilidade, agora eu não ia chegar assim e dizer: “Mariana, toma aqui, esse é superdotado”. Não ia ter como, porque eu não tenho ferramentas para poder averiguar isso aí. No máximo o que eu posso averiguar... É se ele tem uma facilidade, se ele tem um interesse, se ele demonstra em ter muito prazer em tocar... se se interessa, se você vê que despertou uma atenção. (...) acho então que não tenho muita propriedade para falar esse é superdotado e esse não é. Às vezes estou tropeçando em vários superdotados e não sei (CE, N, 2018).

Acho que deveria ter no mínimo um folheto informativo. Se o seu aluno tem tais e tais características... se ele demonstra isso e isso na sua aula, pode ser que ele seja um aluno superdotado, para você poder encaminhar pelo menos para uma pessoa especializada, se não, podem ter vários alunos aí e você nem percebe... Ao contrário, vai ter superdotado em qualquer armário que você abrir, que também é o outro lado exagerado. Acha que é superdotado e às vezes nem é. Então acho que falta uma medida de dizer: “calma, isso aqui pode ser, isso não passa nem perto, mas você está achando o que é”. Acho que mais por isso. Nós não temos um parâmetro de dizer assim: isso aqui está muito longe de ser superdotado, e isso aqui é um superdotado na cara e você não viu, porque acho que a gente não tem esse preparo para observar isso daí (CE, N, 2018).

Apesar do reconhecimento sobre a falta de conhecimento para identificar o aluno, esse professor, assim como os outros, parece ter refletido sobre o tema após as entrevistas e sobre as possibilidades de encaminhamento desses alunos para um atendimento diferenciado.

Observando agora, de repente se eu tivesse esse conhecimento aprofundado, talvez eu tivesse agido de forma diferente com determinados alunos. Desde o início das aulas, há 20 e poucos anos atrás, talvez muita coisa tivesse mudado diante de alguns alunos. Mas também eu não tinha a menor ideia do que isso era (CE, N, 2018).

Talvez você me dê uma luz, porque eu vou falar isso em relação ao Luiz. Porque se ele for realmente altas habilidades em música, ele vai ter um aproveitamento melhor se ele for encaminhado para o ensino especial (...) Eu vou te apresentar o Luiz (CE, S, 2018).

Ao final das entrevistas, as conversas continuaram por mais algum tempo. Um dos professores foi enfático ao dizer que a nomenclatura dada a um aluno identificado não era o mais importante. Esse mesmo professor foi o que disse anteriormente que identificar um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação seria como excluir outro.

Dessa afirmação, é possível compreender que as nomenclaturas não deveriam confundir a identificação. Seria importante adequar uma terminologia que não permitisse ações excludentes e, mais importante ainda, seria buscar o entendimento sobre como realizar a identificação para permitir que mais alunos tenham a oportunidade de se desenvolver de forma diferenciada, conforme seus interesses, suas curiosidades, suas aptidões ou seus esforços. O próximo passo, tão importante quanto este, seria oferecer essa oportunidade, tanto em salas de recursos, com o acesso ao CEP-EMB, ou mesmo às Escolas Parque, para que possam ser proporcionados atendimentos diferenciados a esses alunos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por “talentos” envolve diferentes áreas das quais podem surgir alunos que apresentem potenciais, habilidades ou interesses de destaque. Mas, antes mesmo que esses talentos se apresentem e para que possam ser identificados, é necessário compreender o que é o talento e como ele se manifesta. Esse é um tema controverso que provoca divergências e confusões tanto em relação à sua procedência, quanto às terminologias relacionadas ao talento e aos significados desses conceitos. O próprio termo talento, tanto quanto superdotação ou altas habilidades confunde a utilização desses conceitos para fins práticos. Nessa confusão, os conceitos relacionados aos termos podem dificultar que se estabeleça uma identificação e a indicação para um atendimento especializado aos alunos assim denominados nesse processo. Há ainda outro conflito que está relacionado às incertezas sobre o que poderia caracterizar um estudante como talentoso ou com Altas Habilidades ou Superdotação em música. Essas e outras dúvidas surgem também em razão dos conceitos equivocados e mitos que envolvem o tema.

Ao iniciar este trabalho, a intenção era compreender onde estavam os alunos com potencial para Altas Habilidades ou Superdotação em música no DF e entender os motivos pelos quais existiam poucas salas de recursos, e em determinados momentos, semestres ou anos letivos, nenhuma em funcionamento especificamente voltadas para música. No decorrer do trabalho, foi preciso um ajuste nessa intenção. Nesse período, muitas conjecturas surgiram por parte de várias professores e pessoas da comunidade com as quais troquei informações a respeito desse tema em conversas informais. Alguns acreditavam que as salas de recursos para Altas Habilidades ou Superdotação nem mesmo deveriam existir, outros acreditavam que o Centro de Educação Profissional- Escola de Música de Brasília já supria a demanda para os alunos com o perfil para o atendimento nessas salas. Alguns declaravam acreditar que todos os alunos que ali estavam seriam de alguma forma superdotados em música. Outros revelavam não terem conhecimento sobre Altas Habilidades ou Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado na SEEDF. E a maioria, especialmente professores de música, acreditavam que não seria correto distinguir um aluno como talentoso em música em uma mesma turma, considerando que todos teriam as mesmas condições e, por isso, seriam considerados naturalmente talentosos. Na concepção deles, essa seria também a razão pela qual o Atendimento Educacional Especializado não deveria existir para o atendimento em música. Além de todas essas afirmações, a palavra “talento” parecia um tabu entre as conversas e a superdotação em música, um fenômeno inexplicável e intocável.

A partir dessas concepções, considerando ainda o entendimento empírico por parte dos educadores sobre o “talento”, e que para eles, de alguma forma todos os estudantes poderiam ser considerados talentosos, e por esse motivo, alguns não poderiam se destacar em determinadas habilidades, surgiram as seguintes indagações que orientaram esta pesquisa: de que forma os professores poderiam reconhecer, identificar e ainda indicar alunos de música para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se todos fossem considerados talentosos? Além disso, se não tinham conhecimento da existência do AEE para alunos de música, como saberiam indicá-los para um atendimento especializado? E como poderiam reconhecê-los como talentosos ou com Altas Habilidades ou Superdotação, se também não sabiam da necessidade desse reconhecimento para que os estudantes pudessem receber esse atendimento? E ainda, o que esses professores eles deveriam reconhecer? O talento, a superdotação, ou as altas habilidades? Essas foram algumas das questões que me fizeram pesquisar o assunto e mudar o foco do problema.

Em razão desses questionamentos, foram examinadas informações que pudessem revelar qual o entendimento que os professores tinham sobre o tema. A entrevista narrativa foi o método encontrado para esse fim e os professores de música de uma Escola Parque foram os sujeitos participantes. Algumas das questões apresentadas na pesquisa levaram às suposições de que os professores, possivelmente, não conheciam a proposta do Atendimento Educacional Especializado e, principalmente, a forma de identificação do aluno com potencial de superdotação em música. Considerando que não existe disciplina específica sobre o tema na formação dos professores de música e que ainda são poucos os trabalhos acadêmicos envolvendo o assunto (OGANDO, 2014; LOPES JUNIOR, 2021), foi possível constatar que esse é um tema repleto de incertezas.

Com a pesquisa, foi ainda possível compreender que as terminologias e os superlativos “super” e “altas” parecem confundir ainda mais o entendimento sobre o tema, pois estão relacionados ao mito de que o indivíduo com Altas Habilidades ou Superdotação é visto como “super” em todas as áreas do conhecimento, possui um conhecimento holístico e, por essa razão, é também raro de ser encontrado. Nessa perspectiva de excepcionalidade, ainda que no âmbito musical, os que mais se aproximariam dessa concepção seriam Mozart ou Beethoven. Além disso, foi possível identificar outras discussões relacionadas à origem da superdotação. Entre elas estão as de alguns autores que admitem questões biológicas relacionadas à superdotação, outros que desconsideram que a genética seja um aspecto essencial no desenvolvimento de uma habilidade, e aqueles que compreendem que os dois fatores são importantes para caracterizar o

superdotado. Da mesma forma, essas divergências intrigam e confundem a identificação e o atendimento do aluno com perfil para Altas Habilidades ou Superdotação.

Outra confusão identificada está relacionada aos conceitos que diferenciam o talento da superdotação por compreenderem o talentoso no domínio das áreas artísticas e desportivas e o superdotado da acadêmica. No entanto, alguns dos aspectos relevantes da pesquisa revelaram que o talento pode se manifestar dentro de uma área de interesse em um determinado contexto e a superdotação pode ser entendida como um aspecto inerente à personalidade de um indivíduo. Nesse caso, os dois termos não devem estar dissociados, considerando que o indivíduo superdotado ou com comportamento de superdotação pode ser também considerado talentoso.

Neste trabalho, portanto, as nomenclaturas altas habilidades, superdotação e talento apareceram interligadas, conforme orientações descritas pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o Ensino Especial. Ao mesmo tempo, nas entrevistas desta pesquisa surgiram outros termos relacionados a esses, tais como aluno dotado, interessado ou esforçado. Esses alunos, citados com tais denominações, apesar de não terem sido intitulados como portadores de Altas Habilidades ou Superdotação, em algum momento, foram lembrados por se destacarem em aula, seja por uma habilidade que superava a dos outros alunos, seja pelo interesse, ou pelo desempenho apresentado em sala de aula, mesmo que esse tenha sido adquirido com esforço. Além disso, as características associadas a esses alunos descritas nas narrativas assemelhavam-se às características dos alunos considerados com Altas Habilidades ou Superdotação de acordo com os documentos que orientam a identificação apresentada por Renzulli e Hauroutounian. Dessa forma, ao relacionar esses dois aspectos, o destaque em aula e as características apresentadas, os alunos citados poderiam em algum momento ter sido identificados como alunos com Altas Habilidades ou Superdotação pelo próprio comportamento de superdotação.

Sendo assim, os professores teriam condições de identificar os potenciais para Altas Habilidades ou Superdotação, e, se recebessem orientação, também de indicá-los para um atendimento específico, considerando que alguns dos professores revelaram já terem encontrado alunos nesse perfil, apesar de nunca os terem indicado para atendimentos especializados. Por outro lado, mesmo com essas indicações, os espaços que proporcionam um atendimento diferenciado para aqueles que se destacam em música ainda são reduzidos. Apesar do CEP-EMB proporcionar um atendimento a esses alunos, o ingresso somente por meio de sorteios ou provas teóricas e específicas em instrumentos dificultam esse acesso. Além disso,



não existem escolas específicas de música como o CEP- EMB em outras regiões do DF, o que também restringe o acesso à formação musical.

Em resumo, possivelmente a polissemia dos termos e a falta de informações sobre o tema dificultam as identificações e as indicações dos alunos. Nesse caso, repensar sobre os termos adotados pode contribuir com novas possibilidades com explicações mais simples e menos ambíguas principalmente em relação às áreas artísticas. Outro aspecto aponta que ao observar aqueles que demonstram, mesmo que inicialmente, um interesse ou uma maior disposição em aprender, é relevante considerar que esse mesmo interesse possa fazer parte de um talento, uma superdotação, um potencial *expert*, ou qualquer outro nome que possa ser atribuído a um desempenho diferenciado. Nesse caso, é preciso estar atento para que os professores em sala de aula estejam munidos de informações que os deixem seguros para identificar, indicar ou mesmo adequar esses alunos às suas necessidades educacionais.

Apesar da carência de informações mais precisas, com esta pesquisa foi possível constatar no relato dos professores que: o desconhecimento sobre Altas Habilidades ou Superdotação e o programa oferecido pela SEEDF que deve incluir música é verdadeiro; o entendimento de que todos possuem o “talento” deixa de reconhecer os que se destacam por habilidades diferenciadas; as dificuldades com as terminologias adotadas, assim como os mitos sobre os termos, atrapalham o entendimento, a identificação e o encaminhamento para um atendimento especial adequado; os professores sabem em parte identificar alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, mas não da forma convencional a partir das terminologias utilizadas; são poucos os espaços que oferecem oportunidades para que os alunos se desenvolvam; e, a falta de divulgação sobre o tema dificulta o acesso dos alunos aos atendimentos especializados.

Esses resultados representam um começo ou indício de que há necessidade de se investigar e conhecer mais sobre Altas Habilidade ou Superdotação. Assim como as discussões e questionamentos propostos nesta pesquisa instigaram reflexões que desencadearam um retorno construtivo sobre o assunto também por parte dos professores entrevistados, abriram minha mente para novos questionamentos e ideias que podem ser aproveitadas na minha prática educacional. Mesmo com as limitadas possibilidades de atuação e reconhecimento na área musical, a reflexão sobre o tema pode proporcionar que surjam outras descobertas e provocar a sensibilização daqueles que pensam em cultura e educação no sentido do reconhecimento e valorização dessa área de conhecimento. Nesse mesmo intuito, este trabalho e as discussões acerca dos assuntos tratados com a pesquisa, podem também oferecer oportunidades de

reflexões para que professores de música, educadores, administradores públicos e pais voltem seus olhares para as informações que estão sendo apresentadas.

Contudo, essas reflexões, assim como outras questões aqui relatadas, provavelmente ainda ficarão sem respostas enquanto não existirem definições mais claras sobre os termos ou um caminho inteligível sobre como identificar os alunos para as Altas Habilidades ou Superdotação em música. A proposta com a elaboração de um formulário (ver Apêndice B) que oriente professores sobre como identificar e encaminhar alunos para a área de música é mais um resultado dessa reflexão. As desconstruções aqui abordadas podem contribuir para a identificação, mas o caminho pelo qual o aluno terá que percorrer até receber um atendimento também merece atenção. Além disso, as formas de atendimento ao aluno já identificado com Altas Habilidades ou Superdotação em música no DF ainda necessitam ser investigadas.

Espera-se que, a partir das reflexões sobre o tema, sejam revistas novas propostas de atendimento, assim como possibilidades de se repensar sobre espaços diferenciados para esse atendimento em música. Espera-se ainda que a compreensão sobre o tema, a partir dos estudos expostos nesta pesquisa, possa contribuir para orientar professores sobre as Altas Habilidade ou Superdotação na área musical e para propor que eles possam receber um auxílio apropriado na identificação do aluno com potencial de superdotação e, da mesma forma, evitar entendimentos e ações preconceituosas e excludentes.



## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.M.L.S., FLEITH, D.S. **Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento.** (2ª. Edição revista e ampliada). São Paulo: EPU. 2001.
- BAHIENSE, R.R.S. **Concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação e prática docente.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo 2013.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BILIMÓRIA, H. C. Conceptualização de sobredotação: da inspiração divina à influência do contexto. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, n.4, p.95-108, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Altas habilidades - Superdotação - Encorajando potenciais** (Portuguese Edition) (Locais do Kindle 1017-1019). Edição do Kindle. 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 132**, de 09 de junho de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- CUPERTINO, C.M.B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.
- DAI, D.Y.; CHEN, F. **Paradigms of Gifted Education: a guide to theory-based, practice-focused research.** Waco, Texas: Prufrock Press Inc., 2014.
- DELOU, C.M.C. Altas Habilidades. In: MAIA, H. (org). **Necessidades Educacionais Especiais.** Rio de Janeiro: Walk, p.63-75, 2011.

DELOU, C.M.C. Educação do aluno com altas habilidades / superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D.S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, v. ,1 p. 25–39, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal -Ensino Fundamental: Anos Iniciais –Anos Finais**.2. ed. Brasília, 2018.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-RÖMER, C. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. **Psychological Review**. Washington, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

FERRACIOLI, H. A importância do estudo sobre a superdotação infantil para a educação musical. In: **IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. 4; 2008, São Paulo. Paulistana, p.197-304, 2008.

FERRARI, R.F. Considerações Psicopedagógicas da relação professor aluno. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, 1-14; 2003.

FIGUEIREDO, S. **O Processo de Aprovação da Lei 11.769/2008 e a Obrigatoriedade da Música na Educação Básica**. ENDIPE, 15., 2010, BH/MG. Anais... Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010.

FIGUEIREDO, S. **A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em pauta**. v. 13, n. 21, 2002.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. O DMGT 2.0 de François Gagné: construindo talentos a partir da dotação. **Sobredotação**, Braga, v. 11, p. 7-23, 2010.

GAGNÉ F. GUENTHER Z. C. Desenvolvendo talentos: Modelo diferenciado de dotação e talento-DMGT 2.0. In: STOLTZ M., MOREIRA L.C. (coord.) **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, p. 19-44, 2012.

GALVÃO, A. C. T. Cognição, emoção e expertise musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 169-174, 2006.

GALVÃO, A.; PERFEITO, C.; MACEDO, R. Desenvolvimento de expertise: um estudo de caso. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 1015-1033, set./dez, 2011.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria da Inteligências Múltiplas. Musical**. Tradução: Sandra Costa- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese - Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOMES, M. J. Avaliação, ensino e talento: construção metodológica para Educação Musical na Escola Pública. In: **Anais do III SIMPOM**, p. 336-345, 2014.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z.C. **Crianças Dotadas e Talentosas. Não as deixe esperar mais!** GEN LTC EPU, S. P, 2011.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 01, p. 237–266, mar, 2012.

HAROUTOUNIAN, J. **Kindling the spark: recognizing and developing musical talent**. New York: Oxford University Press, 2002.

HAROUTOUNIAN, J. **Arts Talent ID: a framework for the identification of talented students in the Arts**. New York: Royal Fireworks Press, 2014.

HOWE, M. J. A. et. al. Innate Talents: Reality or myth? **Behavioral and Brain Sciences**, Cambridge, v. 21, p. 399-442, 1998.

HOWE, M. J., DAVIDSON, J., & SLOBODA, J. Innate talents: Reality or myth? **Behavioral and Brain Sciences**, v. 21, p. 399-442, 1998.

ILARI B. S. S.: A Educação do Talento. In: MATEIRO T., ILARI B. **Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, p. 185-217, 2012.

ILARI B. **Música na Infância e na Adolescência: Um Livro para Pais, Professores e Aficionados**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

KOGA, F. O. **Avaliação Comparativa em Educação e Música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, 2015.

LOPES JUNIOR, C. R. **Superdotação musical: genética, meio familiar/escolar, dom ou tudo isso junto?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas- UNESP, 2021

NESME, L. A. T. **Talento Musical: Altas Habilidades Musicais, como identificá-las?** Curitiba: Editora Appris, 2021.

[https://www.kobo.com/br/pt/p/desktop?utm\\_source=kobo&utm\\_medium=lp&utm\\_campaign=appslp](https://www.kobo.com/br/pt/p/desktop?utm_source=kobo&utm_medium=lp&utm_campaign=appslp)

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: **Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical**, v. 9, Vitória. Anais... Vitória: UFES, 2014.

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**, 6, 2014, São Carlos. Anais. São Carlos: UFSCar, p.377-384, 2014.

ORTIZ, A.M.R; AZEVEDO, M.C.C.C. **A prática docente dos professores licenciados em música de Várzea Grande no contexto polivalente**. XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2019, Pelotas. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/29anppom/29CongrAnppom/paper/viewFile/6076/2140>. Acesso em: 03 ago. 2022.

PÉREZ, S.G.P.B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, p. 45-59, 2003.

PERÉZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. 1. ed. Curitiba: Juruá, p. 45–61, 2012.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; CAMARGO, D. A Compreensão de Vigotski sobre a criança com altas habilidades/superdotação, genialidade e talento. In: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e criatividade: Atendimento e identificação**. Curitiba: Juruá, p. 217-217, 2016.

PLOMIN, R. Genetic influence and cognitive abilities. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 21, n. 3, p. 420-21, 1998.

REICH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 2, n. 25, p. 72-73, 2005.

RENZULLI, J. S. Three ring conception of giftedness. In: BAUM, S. M., REIS, S. M. & MAXFIEL, L.R. (eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1998.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Educação PUCRS Porto Alegre**. BRASIL, 2004.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM A. M. R; KONKIEWITZ (org.). **Altas habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

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, p. 113-128, 2012.

SACKS, O. **Alucinações Musicais: Relatos sobre a música e o cérebro**. Tradução: Laura Teixeira Motta. Companhia das Letras, 2007.

SLOBODA, J.A.; DAVIDSON, J.W. The young performing musician. In DELIEGE, I.; SLOBODA, J. A. (Eds.) **Musical beginnings: origins and developments of musical competence**. New York: Oxford University, 1996.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Inteligência plena; ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOSNIAK, L. A. Learning to be a concert pianist. In BLOOM, B. S. (Ed.) **Developing talent in young people**. New York: Ballantine, p. 19-67, 1985.

SOSNIAK, L.A. From Tyro to Virtuoso: a long-term commitment to learning. In WILSON, F. R.; ROEHMANN, F. L. (Eds.) **Music and Child Development**. Proceedings of Denver Conference, Ann Arbor, MI: BookCrafters Inc, 274-290, 1987.

TORRANCE, E. P. **Torrance Test of Creative Thinking: Norms-technical manual**. Bensenville: Scholastic Testing Service, 1974.

TORRANCE, E. P.; GOWAN, J. C.; WU, J.-J.; ALIOTTI, N. C. Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore. **Journal of Educational Psychology**, v. 61, n. 1, p. 72-75, 1970.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ C. E. (Orgs) **Altas habilidade/superdotação: inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZAL, R. C. Uma Breve Discussão sobre Talento Musical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 201-209, 2012.





## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Tema da pesquisa: Altas habilidades ou superdotação na área de música.

Orientadora: Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Responsável pela coleta de dados: Mariana Bravo Burlamaqui

Objetivo da pesquisa: conhecer e descrever como os professores de música relatam seu entendimento sobre o conceito de talento, altas habilidades ou superdotação.

Descrição dos procedimentos a que os participantes serão submetidos: por meio da entrevista narrativa, relatar suas experiências e o entendimento sobre o tema apresentado.

Benefícios esperados: os dados serão divulgados em congressos científicos e por meio da publicação de artigos em periódicos especializados, bem como na dissertação de mestrado. Os resultados dessa pesquisa poderão colaborar com o conhecimento sobre como as concepções dos professores acerca das altas habilidades ou superdotação podem influenciar na identificação do aluno e encaminhamento para um atendimento adequado.

Mediante a assinatura deste termo de consentimento livre e esclarecido, autorizo a minha participação nesta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito sobre a compreensão que os professores de música têm sobre altas habilidades ou superdotação.

Fui esclarecido de que o estudo segue os padrões éticos vigentes, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o compromisso de divulgar as informações após o consentimento dos participantes. Quanto à utilização do meu nome na pesquisa, fui informado que este será divulgado somente com a minha autorização. Estou ciente de que participarei da pesquisa respondendo a uma entrevista. Fui informado, ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos, periódicos especializados e na dissertação de mestrado da responsável pela coleta de dados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a

respeito do tema investigado. Além disso, fui informado que os arquivos em mídia e papel ficarão sob a guarda da pesquisadora por cinco anos, e após esse tempo será decidido um fim para os mesmos. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, \_\_\_\_\_, ao me considerar devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresse livremente o consentimento para minha inclusão como participante deste estudo. Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Estou ciente e concordo com os procedimentos de pesquisa descritos nesse documento, e com termos nele estipulados.

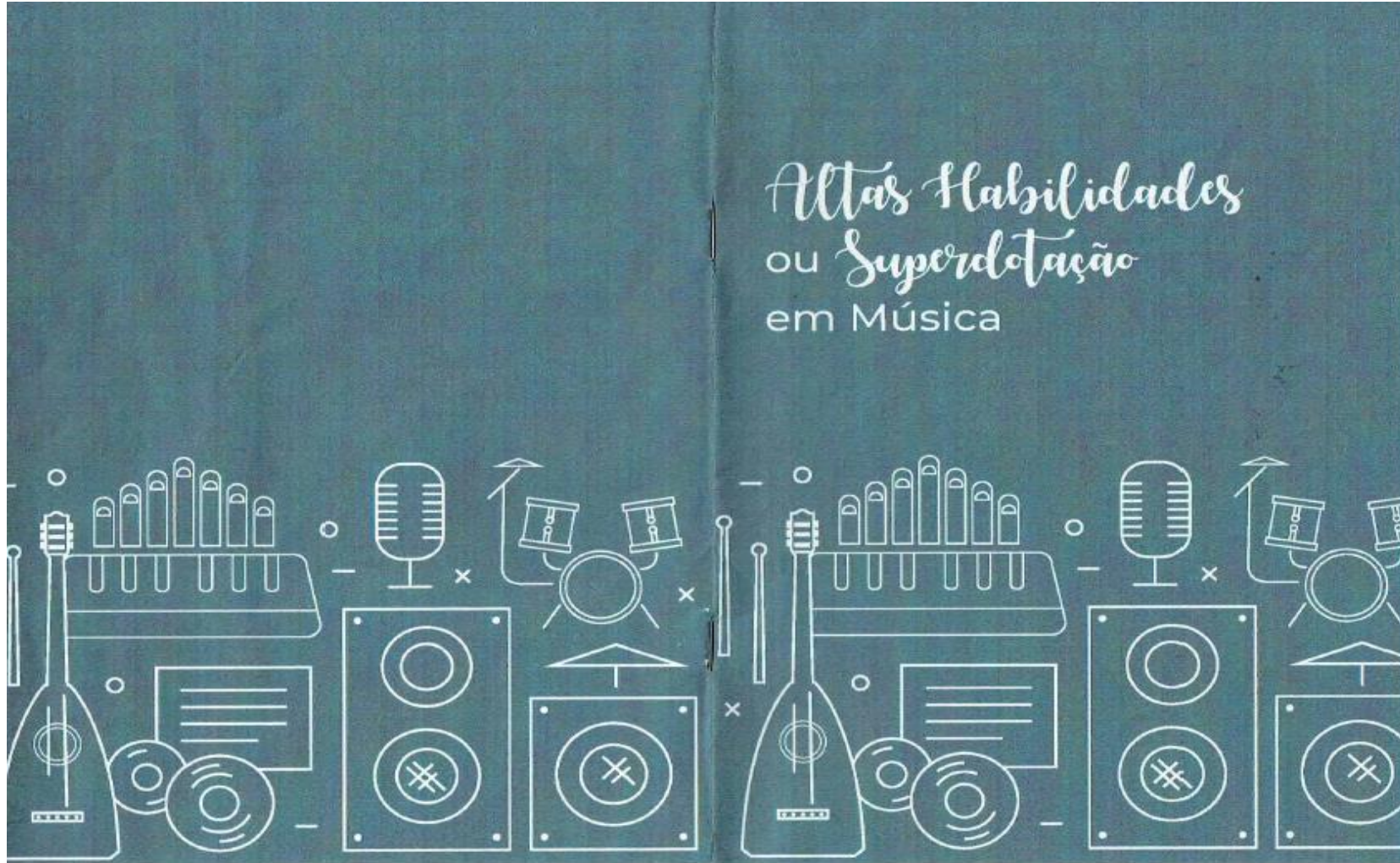
Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da orientadora: \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

**APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES DE COMO IDENTIFICAR E ENCAMINHAR ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM MÚSICA**







#### ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES (AH) OU SUPERDOTAÇÃO (SD):

- Não há uma definição única de superdotação ou altas habilidades.
- Muitas terminologias podem confundir a identificação de indivíduos acima da média como: talentoso, dotado, gênio, prociégio, precoce, superdotado ou altas habilidades. Muitos desses termos são derivados do senso comum, porém fazem parte de um mesmo fenômeno.
- A nomenclatura atual, de acordo com a Lei nº 12.796/2013 é altas habilidades ou superdotação.
- Identificar um aluno como talentoso, com AH ou SD não é discriminar aquele que não é identificado. Todos possuem potencialidades a serem desenvolvidas, mas alguns apresentam características e comportamentos que se destacam dos demais em determinadas áreas do conhecimento. Não reconhecer as diferenças é discriminar.
- O talentoso também pode receber a mesma denominação de superdotado ou com altas habilidades. Não deve haver distinção relacionada às áreas acadêmicas ou artísticas.
- Existe um programa para atender alunos identificados com AH ou SD que se chama Atendimento Educacional Especializado- AEE.
- Qualquer pessoa pode indicar alguém que considera com AH ou SD: o professor, os pais, os amigos ou a auto-indicação. Basta preencher o formulário disponível pela SEEDF e entregá-lo à COESP ou na CRE da sua escola que esta pessoa será encaminhada para um atendimento adequado.

## MITOS E CURIOSIDADES:

- O superdotado raramente apresenta habilidades superiores em todas as disciplinas, ele pode apresentar superdotação em uma área acadêmica e em outra, distúrbios de aprendizagem.
- Especialmente nas áreas artísticas, os testes de QI são irrelevantes para a identificação. Nesse caso, autistas também podem apresentar comportamento de superdotação.
- Nem sempre o superdotado é disciplinado, ele costuma demonstrar muito interesse, é curioso e por isso é também questionador. Às vezes pode até parecer atrapalhar as aulas.
- Não há um consenso entre os autores sobre a origem da superdotação. Não se sabe o quanto a genética ou o ambiente influenciam o indivíduo.
- Não há como "fabricar" um superdotado. O estímulo é essencial, mas não há garantias de que este se tornará um superdotado.
- A superdotação ou altas habilidades não são fenômenos raros e não estão presentes somente em classes socioeconômicas mais favorecidas, no entanto, o ambiente estimulante favorece o desenvolvimento das habilidades e sua identificação.
- O superdotado ou com AH necessita de um professor estimulando e contribuindo para o seu desenvolvimento.
- O superdotado não é perfeito, ele pode apresentar problemas emocionais, sofrer constrangimentos ou bullying.
- A superdotação não é sinônimo de genialidade. O gênio pode ser considerado como um indivíduo com produções significativas e de impacto para a humanidade, reconhecidos em geral séculos depois de sua existência, como Mozart e Beethoven.

## IDENTIFICAÇÃO:

- Para identificar uma pessoa com AH ou SD, a SEEDF utiliza o referencial teórico proposto por Renzulli de acordo com as recomendações do MEC. Este autor propõe o Modelo do Três Anéis que considera 3 aspectos na identificação: habilidade acima da média, envolvimento com as tarefas e criatividade. Esses fatores não ocorrem com a mesma intensidade e nem o tempo todo.
- Para Renzulli (2014) os indivíduos podem apresentar em qualquer idade comportamentos de superdotação, que podem se manifestar em certas pessoas, em determinados momentos e de diferentes maneiras e condições, principalmente, quando o estudante está engajado em atividades do seu interesse. Este autor distingue a "superdotação escolar" da "superdotação criativo-produtiva".





Com base no modelo dos Três Anéis, Haroutounian (2002) propõe uma identificação na área de música para identificar 3 traços característicos nos alunos.

## 1 APTIDÃO MUSICAL OU POTENCIAL ACIMA DA MÉDIA

- Lembram e repetem melodias;
- Mantêm um pulso estável e respondem às mudanças sutis no ritmo;
- Ouvem pequenas diferenças nas melodias, ritmos e sons;
- Diferenciam sons individuais em determinados contextos; identificam padrões, melodias, instrumentos em uma composição musical ou sons ambientais específicos;
- Executam com precisão e facilidade, e aprendem com rapidez.

## 2 CRIATIVIDADE OU INTERPRETAÇÃO CRIATIVA

- Gostam de experimentar sons; compoem músicas e manipulando melodias e ritmos;
- Compreendem pequenas mudanças na intensidade e timbre;
- Realizam e reagem à música com expressão pessoal; demonstrando envolvimento com a música.

## 3 COMPROMETIMENTO OU "INTERESSE SUSTENTADO"

- Demonstram perseverança nas atividades musicais; trabalhando com concentração e foco, energia e motivação interna;
- Se esforçam para refinar ideias musicais; buscando conquistar objetivos elevados e refletir sobre críticas construtivas relacionadas aos outros e a eles mesmos.

### CARACTERÍSTICAS E HABILIDADES PARA A IDENTIFICAÇÃO NA ÁREA DE MÚSICA:

CONSCIENTIZAÇÃO / PERCEÇÃO AUDITIVA	INTERPRETAÇÃO CRIATIVA	COMPORTEAMENTO / DESEMPENHO / PERFORMANCE	INTENSIDADE
Muito consciente dos sons; ouve com concentração focada	Amplia manipulação e experimentação som	Executa com senso natural de ritmo e aguçada percepção de elementos tonais	Mostram concentração focada quando envolvida em tarefas musicais
Distingue pequenas diferenças nas melodias, ritmos, sons	Responde às qualidades estéticas da música de forma espontânea e criativa	Usa atenção focada, preparação, prática para melhorar o desempenho	Auto motivada; trabalha de forma independente em atividades musicais
Percebe diferenças tímbricas; responde fluidamente aos ritmos	Amplia, imaginativa em expressar ideias musicais	Executa com expressão musical avançada	Crítica / reflete performances ou composições; procura feedback
Percebe as diferenças no tom; alto nível de memória / audição tonal	Revisa ideias musicais proativamente e perceptivamente	Ativa, com ideias e habilidades para criar composições musicais	Mostra persistência e perseverança em tarefas musicais

Fonte: "Gifted and Talented Resource Guide: Music Identification Handbook"

**FICHA DE INDICAÇÃO DO ESTUDANTE**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – AEE-AH/SD

O objetivo desse instrumento é orientar a observação do professor para indicação de estudantes com potencial para altas habilidades/superdotação. O referencial teórico adotado pela SEDF define a superdotação a partir do Modelo dos Três Anéis proposto por Joseph Renzulli e pelas Diretrizes recomendadas pelo MEC. Os Três Anéis que indicam a superdotação são: (a) Habilidades Acima da Média, (b) Envolvimento com a Tarefa e (c) Criatividade. Eles estão apresentados no corpo deste instrumento. Considere que os fatores que identificam uma alta habilidade/superdotação não ocorrem na mesma intensidade e nem o tempo todo. Além disso, aparecem em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias, principalmente, quando o estudante está engajado em atividades do seu interesse. Após preencher, o entregue na COESP ou na CRE ou ao professor itinerante da Unidade de Atendimento ao Estudante Superdotado de sua CRE. É imprescindível preencher corretamente todos os dados, assinar e anexar a este instrumento de indicação:

(a) Histórico escolar ou outro documento demonstrativo do desempenho acadêmico atual

(b) Produções artísticas, no caso de indicação para a área de talento (c) Produções acadêmicas na área de habilidade do estudante

Data da indicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1. Identificação do(a) estudante**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ anos Sexo:  M  F  
 Naturalidade: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Tel. Residencial: \_\_\_\_\_  
 Pai: \_\_\_\_\_ Tel. Trab: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_  
 Mãe: \_\_\_\_\_ Tel. Trab: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_  
 Responsável:  o pai  a mãe  outro: \_\_\_\_\_  
 Telefone de contato com o responsável: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Email do responsável: \_\_\_\_\_

**2. Dados Acadêmicos**

Escola de origem: \_\_\_\_\_ CRE: \_\_\_\_\_  
 Endereço da Unidade Escolar: \_\_\_\_\_ Tel.: \_\_\_\_\_  
 Série/ Ano do Estudante (a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Turno:  matutino  vespertino  
 Orientador (a) Educacional: \_\_\_\_\_ Tel.: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 Responsável pela indicação:  Professor  Família  Auto-indicação  Outro: \_\_\_\_\_  
 Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Ficha preenchida por: \_\_\_\_\_ Função ou Parentesco: \_\_\_\_\_  
 Indicação para a área  Acadêmica  Talento Artístico

Características observadas no estudante de acordo com o Modelo dos Três Anéis: marque com um "X" as características ou comportamentos observados:





Situações de destaque do estudante, relacionadas a algumas das características ou comportamentos acima, e/ou em premiações, olimpíadas, campeonatos, feiras, exposições, produções literárias, concursos, entre outras participações de destaque relativas à sua área de interesse/talento:

---



---



---



---

Habilidades específicas e/ou áreas de interesse do estudante

#### ÁREA DE TALENTO

##### HABILIDADE MUSICAL

1. Pensa por ritmos e/ou melodias;
2. Costa muito de cantar, assobiar, cantarolar, batucar com as mãos e os pés, escutar música;
3. Toca instrumento(s): \_\_\_\_\_
4. Demonstra capacidade para o canto, melodia, tom, ritmo e timbre;
5. Demonstra capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar-se como os musicistas, instrumentistas e maestros;
6. Demonstra memória musical superior e capacidade de improvisação.

Outras informações relevantes durante a sua observação:

---



---



---



---

#### Informações complementares:

O estudante apresenta algum diagnóstico além da suspeita de altas habilidades / superdotação?

( ) sim (anexar Laudo) ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

Entrega da Ficha preenchida em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Início do Período de Observação (1º dia na Sala de Recursos de AH/SO): \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---



---

Nome / Assinatura / Matrícula ou RG Responsável pelo recebimento e encaminhamento da Ficha

Os dados aqui apresentados foram retirados da "Ficha de Indicação do Estudante", disponibilizado pela Coordenação de Educação Especial da SEEDF. As informações extraídas estão especificamente voltadas para a área de música. A ficha completa está disponível no portal da Secretaria.

#### REFERÊNCIAS

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM A. M. R; KONKIEWITZ (orgs). Altas habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

HAROUTOUNIAN, Joanne. Kindling the spark: recognizing and developing musical talent. New York: Oxford University Press, 2002.

