

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DOUTORADO EM MÚSICA

PARTICULARIDADES DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE UM ALUNO
OBSERVADO COM MÚLTIPLOS SINAIS DE TALENTO ENTRE ESTUDANTES
CEGOS

MARCIA GABRIELA CORREIA OGANDO

Rio de Janeiro
2017

PARTICULARIDADES DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE UM ALUNO
OBSERVADO COM MÚLTIPLOS SINAIS DE TALENTO ENTRE ESTUDANTES
CEGOS

por

MARCIA GABRIELA CORREIA OGANDO

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor, sob a orientação do Professor Dr. José Nunes Fernandes e coorientação da Professora Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes.

Rio de Janeiro, 2017

034

Ogando, Marcia Gabriela Correia

Particularidades do desenvolvimento musical de um aluno observado com múltiplos sinais de talento entre estudantes cegos / Marcia Gabriela Correia Ogando. -- Rio de Janeiro, 2017.
265 f.

Orientador: José Nunes Fernandes.

Coorientadora: Edicléa Mascarenhas Fernandes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2017.

1. Música. 2. Talento. 3. Dotação. 4. Capacidade acima da média. 5. Cegueira. I. Fernandes, José Nunes , orient. II. Fernandes, Edicléa Mascarenhas , coorient. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

**PARTICULARIDADES DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE UM ALUNO
OBSERVADO COM MÚLTIPLOS SINAIS DE TALENTO ENTRE ESTUDANTES
CEGOS**

por

MARCIA GABRIELA CORREIA OGANDO

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor José Nunes Fernandes (orientador)

Professora Doutora Edicléa Mascarenhas Fernandes (coorientadora)

Professora Doutora Miriam Grosman

Professora Doutora Carole Gubernikoff

Professora Doutora Ingrid Emma Perle Barancoski

Conceito: APROVADO

DEZEMBRO DE 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte da trajetória do desenvolvimento dessa pesquisa, apoiando, incentivando e viabilizando sua realização.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa durante parte do período de realização deste doutorado.

Agradeço de forma especial a todos que tiveram influência sobre as etapas finais de produção da tese, a partir das quais puderam ser, concretamente, delimitados seus conteúdos e estrutura:

ao Professor Dr. José Nunes Fernandes pela assertividade desde o início de sua orientação;

à Professora Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes pela permanente disponibilidade ao longo de sua coorientação e confiança diante das mudanças ocorridas no curso da pesquisa;

à Professora Dra. Carole Gubernikoff por seu determinante apoio ao longo do meu curso do doutorado e suas contribuições nas avaliações deste trabalho até a defesa;

às Professoras Dra. Miriam Grosman e Dra. Ingrid Barancoski tanto por terem contribuído com o desenvolvimento das reflexões desta pesquisa, considerando suas experiências e seus interesses em relação ao ensino de instrumento para alunos com dotação e talento, quanto pela participação como avaliadoras no processo de defesa deste trabalho;

ao Professor Dr. Hélio Ferreira Orrico e à Professora Dra. Silvia Sobreira pela disponibilidade em participar do processo de avaliação deste trabalho;

aos Professores Lucas Torres do Carmo, Claudia Sant'Anna, Fernando Guilhon, Caroline Camargo do Espírito Santo, Marcelo Edward Pereira, Ma. Joana Araújo e Dr. Rodolfo Cardoso por compartilharem conhecimentos musicais valiosos para a pesquisa de campo;

às Professoras Dra. Maria Rita Campello Rodrigues, Dra. Arheta Ferreira de Andrade, Ma. Tania Maria Moratelli Pinho, Ma. Lindiane Faria do Nascimento, Ma. Marcia Noronha de Mello, Dra. Naiara Miranda Rust, Ma. Rachel Maria Campos Menezes Moraes, Ma. Bianca Della Líbera e Ma. Mariana dos Reis Santos pelos marcantes conhecimentos compartilhados sobre questões práticas relativas à realização de pesquisas no Instituto Benjamin Constant;

aos professores e profissionais do Instituto Benjamin Constant que participaram das entrevistas e que garantiram o acesso a dados e documentos escolares durante a pesquisa de campo;

aos Professores Dr. Stephen Thomson Moore, Eleonora de Barros, Ma. Etsuko Hashizume, Ma. Ana Angélica dos Santos e Isabel Cristina Ribeiro de Mello pelas contribuições nos resumos em língua estrangeira;

aos amigos e colegas com os quais tive momentos de trocas de ideias e de experiências sobre produção de pesquisa, que foram importantes para o processo de mudança do foco da tese, Dra. Juciane Araldi, Me. Renato Borges, Ma. Fabiana Koga e Dra. Lívía Uehara;

ao grupo do Laboratório de Etnomusicologia da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro coordenado pelo Professor Dr. Samuel Araujo pelo extraordinário trabalho de pesquisa que desenvolvem, que tive a oportunidade de conhecer durante o momento de mudança do foco da tese e que acredito ter impactado minhas ideias em relação à própria tese;

à Violeta Hemsy de Gainza pela sua atenção e pelas palavras, durante seminário do Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem), que foram motivadoras no processo de mudança do foco da pesquisa para o estudo sobre o talento musical e a deficiência;

à Professora Dra. Cecília Cavalieri França com quem tive a oportunidade de aprender, em seus cursos, conhecimentos essenciais sobre a educação musical e a produção teórica de Keith Swanwick, fundamentais para esta pesquisa;

à Dra. Zenita Cunha Guenther, pesquisadora brasileira com vasto trabalho dedicado aos alunos com dotação e talento, idealizadora do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), por toda sua atenção tanto pessoalmente, durante eventos acadêmicos, quanto em trocas de e-mails ao longo desta pesquisa, compartilhando conhecimentos e referenciais bibliográficos;

ao meu irmão, Dr. Ricardo Lourenço Correia Ogando, pelas orientações técnicas sobre a objetividade na produção de trabalhos científicos;

ao meu pai, Iêdo Ogando, pela ajuda com os recursos tecnológicos que auxiliaram na otimização da produção do trabalho escrito;

à minha mãe, Matilde de Lourdes Correia Ogando, pela influência essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, compartilhando seus conhecimentos sobre a educação de alunos com dotação e talento, sua experiência na Fazenda do Rosário e seu acervo de materiais relacionados ao trabalho de Helena Antipoff no Brasil;

e, acima de tudo, aos alunos do Instituto Benjamin Constant e seus familiares, fundamentais para a realização da pesquisa de campo.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. *Particularidades do desenvolvimento musical de um aluno observado com múltiplos sinais de talento entre estudantes cegos*. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta tese apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as particularidades do desenvolvimento musical de um aluno cego observado com múltiplos sinais de talento em aulas de música. Como justificativas dessa pesquisa foram consideradas: a inobservância de trabalhos aprofundados sobre os aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos com talento musical; a relevância da produção atualizada sobre o assunto, que acompanhe a ampliação dos conhecimentos produzidos na contemporaneidade sobre o talento, a dotação, a deficiência visual e a educação musical; a importância da produção de conhecimentos que contribuam com a educação musical de alunos com talento e dotação, considerando, especialmente, as políticas brasileiras para o ensino de música na educação básica. A pesquisa teve seu início em 2013, a partir da observação das atividades musicais de alunos cegos da educação básica do Instituto Benjamin Constant (IBC) paralelamente à revisão de bibliografias sobre o talento, a dotação, a cegueira e a educação musical. A fase de observações exploratórias culminou na realização de um estudo de casos-piloto entre 2016 e 2017, envolvendo três grupos de alunos selecionados por aspectos comuns, especialmente por seus níveis de envolvimento com música. Tornaram-se base para essa pesquisa as perspectivas teóricas do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (GAGNÉ, 2013a) e do Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical (SWANWICK e TILLMAN, 1986). As análises desse estudo influenciaram a decisão de aprofundar a investigação sobre um aluno identificado como: um caso extremo, por ter sido observado com sinais de talento em diferentes disciplinas escolares, incluindo a música; um caso revelador, por ter sido observado com aparentes dificuldades durante práticas específicas introduzidas em suas aulas (particularmente com pandeiro, tamborim e ganzá), o que pareceu contraditório diante das observações anteriores de seus múltiplos sinais de talento; um caso relevante para estudo e, conseqüente, para compreensão de suas particularidades frente aos seus sinais de talento. Os objetivos específicos desta investigação foram: descrever as observações dos sinais de talento e dotação desse aluno realizadas entre 2013 e 2017; descrever os aspectos de seu desenvolvimento musical; relacionar as observações de seu desenvolvimento musical e de seus sinais de talento e dotação. Para reunir dados válidos, recorreu-se, ao longo da pesquisa, a fontes variadas de evidências, como: observação de atividades musicais escolares; gravações de vídeo e áudio dessas atividades; documentos escolares; entrevistas com alunos, familiares e professores; avaliação de especialistas sobre as gravações musicais levantadas. Nas análises sobre o caso do referido aluno, constatou-se que suas dificuldades surgiram em práticas musicais envolvendo complexos trabalhos de propriocepção, que também haviam desafiado seus colegas cegos. Observou-se que esses trabalhos são inerentemente carregados de referências visuais que podem exercer função complementar imediata na aprendizagem musical, exceto no caso de pessoas com limitações sensoriais como a cegueira. Por fim, apenas com base em observações de longo prazo tornou-se possível constatar a superação desse aparente desafio pelo aluno e, conseqüentemente, compreender essa superação como evidência de seu talento e dotação.

Palavras chave: música; talento; dotação; capacidade acima da média; cegueira.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. *Particularities of the musical development of a student observed as having multiple signs of talent among blind students*. 2017. Thesis (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This thesis presents the result of research, the goal of which was to investigate the particularities of the musical development of a blind student observed to have multiple signs of talent in music classes. As justifications for this research the following were considered: a lack of studies investigating aspects of musical development of blind students with musical talent; the relevance of current publications on the subject, which track the broadening of contemporary knowledge regarding talent, giftedness, visual impairment, and musical education; the importance of the development of knowledge contributing to the musical education of students with talent and giftedness, especially considering Brazilian policies for music instruction in basic education. The research began in 2013, based on the observation of the musical activities of blind students in basic education at the Instituto Benjamin Constant (IBC) in parallel with the review of the literature regarding talent, giftedness, blindness, and musical education. The exploratory phase culminated in carrying out a study of pilot cases between 2016 and 2017, involving three groups of students selected for aspects in common, especially for their levels of involvement with music. The theoretical perspectives upon which this research was based were the Differentiated Model of Giftedness and Talent (GAGNÉ, 2013a) and the Spiral Model of Musical Development (SWANWICK and TILLMAN, 1986). The analyses of this study influenced the decision to do more in-depth research regarding a student identified as: an extreme case, since he had been observed to have signs of talent in various subjects in school, including music; a revealing case, since he had been observed to have apparent difficulties during specific practices introduced in his classes (particularly with pandeiro, tamborim, and ganzá), which seemed contradictory given prior observations of his multiple signs of talent; a relevant case for study, and consequently, for the understanding of his particularities with regard to his signs of talent. The specific objectives of this investigation were: to describe the observations of signs of talent and giftedness of this student done between 2013 and 2017; to describe the aspects of his musical development; to relate the observations of his musical development and his signs of talent and giftedness. In order to bring together valid data, recourse was made, over the course of the research, to various sources of evidence, such as: observation of school music activities; the video and audio recordings of these activities; school documents; interviews with students, family members and teachers; evaluations by specialists regarding the musical recordings made. In the analyses regarding the case of the student in question, it was found that his difficulties arose in musical practices involving complex tasks of proprioception, which also had challenged his blind colleagues. It was observed that these tasks are inherently loaded with visual references which can exercise an immediate complementary function in musical learning, except in the case of persons with sensory limitations such as blindness. Finally, simply based on observations over the long term, it was possible to verify the overcoming of this apparent challenge by the student, and consequently, to understand this overcoming as evidence of his talent and giftedness.

Keywords: music; talent; giftedness; above-average capacity; blindness.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. *Particularités du développement musical d'un élève ayant démontré multiples signes de talent parmi les étudiants aveugles*. 2017. Thèse (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RÉSUMÉ

Cette thèse présente le résultat d'une recherche visant l'étude des particularités du développement musical d'un élève aveugle qui a démontré de multiples signes de talent dans les classes de musique. Cette recherche se justifie par les considérations suivantes: la constatation de l'absence de travaux approfondis sur les aspects du développement musical d'élèves aveugles qui ont du talent musical; l'importance de la production actuelle sur le sujet, qui accompagne l'élargissement des connaissances produites durant l'époque contemporaine sur le talent, la douance, la déficience visuelle et l'éducation musicale; l'importance de la production de connaissances qui puissent contribuer à l'éducation musicale d'élèves qui ont du talent et de la douance, spécialement si l'on prend en considération les politiques brésiliennes en matière d'enseignement de la musique dans l'éducation de base. La recherche a débuté en 2013, à partir de l'observation des activités musicales d'élèves aveugles de l'éducation de base de l'Institut Benjamin Constant (IBC) en parallèle avec la révision de bibliographies sur le talent, la douance, la cécité et l'éducation musicale. La phase d'observations exploratoires a culminé avec la réalisation d'une étude de cas pilote entre 2016 et 2017, concernant trois groupes d'élèves sélectionnés en fonction d'aspects communs, spécialement leurs niveaux d'engagement envers la musique. Cette recherche a été basée sur les perspectives théoriques du Modèle Différencié de la Douance et du Talent (GAGNÉ, 2013a) et du Modèle Spirale du Développement Musical (SWANWICK et TILLMAN, 1986). Les analyses de cette étude ont influencé la décision d'approfondir l'investigation sur un élève identifié comme: un cas extrême, qui a démontré de signes de talent dans diverses matières scolaires, dont la musique; un cas révélateur chez qui l'on a observé des difficultés apparentes au cours des pratiques spécifiques introduites dans ses classes (en particulier avec le pandeiro, le tamborim et le ganzá), ce qui a semblé contradictoire au regard des observations antérieures de ses multiples signes de talent; un cas important pour l'étude et par conséquent pour la compréhension de ses particularités en présence de ses signes de talent. Les objectifs spécifiques de cette recherche ont été: décrire les observations des signes de talent et de douance de cet élève, réalisées entre 2013 et 2017; décrire les aspects de son développement musical; rapporter les observations de son développement musical et de ses signes de talent et de douance. Pour rassembler les données valables, on a eu recours, tout au long de la recherche, à des sources variées de preuves telles que: observation des activités musicales scolaires; enregistrements de vidéo et d'audio de ces activités; documents scolaires; entretiens avec des élèves, leurs familles et leurs professeurs; évaluation de spécialistes concernant les enregistrements musicaux relevés. Dans les analyses du cas de l'élève en question, il a été constaté que ses difficultés avaient surgi lors de pratiques musicales englobant des travaux complexes de proprioception, qui avaient défié également ses collègues aveugles. On a observé que ces travaux sont remplis, de manière inhérente, de références visuelles qui peuvent exercer une fonction complémentaire immédiate sur l'apprentissage musical, excepté dans le cas de personnes qui ont des limitations sensorielles, comme la cécité. Finalement, seules des observations de longue durée ont permis de constater que l'élève avait surmonté ce défi apparent et par conséquent de comprendre ce dépassement comme preuve de son talent et de sa douance.

Mots-clés: musique; talent; douance; capacité supérieure à la moyenne; cécité.

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEB – Câmara de Educação Básica

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

DMGT – *Differentiated Model of Giftedness and Talent*

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial

FMV – Faculdade de Medicina de Valença

IBC – Instituto Benjamin Constant

MEC – Ministério da Educação

NAAH/S – Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Curva das Probabilidades	50
Figura 2 – Modelo Diferenciado de Dotação e Talento	53
Figura 3 – Os suportes biológicos do DMGT	58
Figura 4 – Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical	72
Figura 5 – Critérios para avaliação de participantes do concurso do festival de música do IBC de 2014	194
Figura 6 – Critérios para avaliação de participantes do concurso do festival de música do IBC de 2016	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados gerais de integrantes de GA	92
Quadro 2 – Dados gerais de integrantes de GB	94
Quadro 3 – Dados gerais de integrantes de GC	95
Quadro 4 – Dados musicais de integrantes de GA	98
Quadro 5 – Dados musicais de integrantes de GB	99
Quadro 6 – Dados musicais de integrantes de GC	100
Quadro 7 – Relação de atividades musicais de GA e da participação (P) ou não (N) de integrantes nelas	101
Quadro 8 – Relação de atividades musicais de GB e da participação (P) ou não (N) de integrantes nelas	102
Quadro 9 – Relação de atividades musicais de GC e da participação (P) ou não (N) de integrantes nelas	103
Quadro 10 – Detalhamento das atividades de GA	104
Quadro 11 – Detalhamento das atividades de GB	105
Quadro 12 – Detalhamento das atividades de GC	106
Quadro 13 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GA em 2016	107
Quadro 14 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GA em 2017	108
Quadro 15 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GB em 2016	109
Quadro 16 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GB em 2017	110
Quadro 17 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GC em 2016	112
Quadro 18 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GC em 2017	113
Quadro 19 – Observações complementares de A1	115
Quadro 20 – Observações complementares de A2	116
Quadro 21 – Observações complementares de A3	117
Quadro 22 – Observações complementares de A4	118
Quadro 23 – Observações complementares de A5	119
Quadro 24 – Observações complementares de A6	119
Quadro 25 – Observações complementares de A7	120
Quadro 26 – Observações complementares de A8	120
Quadro 27 – Observações complementares de AB	121
Quadro 28 – Observações complementares de B1	121

Quadro 29 – Observações complementares de B2	122
Quadro 30 – Observações complementares de B3	122
Quadro 31 – Observações complementares de B4	123
Quadro 32 – Observações complementares de B5	123
Quadro 33 – Observações complementares de B6	124
Quadro 34 – Observações complementares de C1	124
Quadro 35 – Observações complementares de C2	125
Quadro 36 – Observações complementares de C3	125
Quadro 37 – Observações complementares de C4	126
Quadro 38 – Observações complementares de C5	126
Quadro 39 – Avaliações complementares de A1	127
Quadro 40 – Avaliações complementares de A2	128
Quadro 41 – Avaliações complementares de A3	129
Quadro 42 – Avaliações complementares de A4	130
Quadro 43 – Avaliações complementares de A5	130
Quadro 44 – Avaliações complementares de A6	131
Quadro 45 – Avaliações complementares de A7	131
Quadro 46 – Avaliações complementares de A8	132
Quadro 47 – Avaliações complementares de AB	133
Quadro 48 – Avaliações complementares de B1	134
Quadro 49 – Avaliações complementares de B2	135
Quadro 50 – Avaliações complementares de B3	136
Quadro 51 – Avaliações complementares de B4	137
Quadro 52 – Avaliações complementares de B5	138
Quadro 53 – Avaliações complementares de B6	139
Quadro 54 – Avaliações complementares de C1	140
Quadro 55 – Avaliações complementares de C2	141
Quadro 56 – Avaliações complementares de C3	142
Quadro 57 – Avaliações complementares de C4	143
Quadro 58 – Avaliações complementares de C5	144
Quadro 59 – Análise das avaliações de A1	148
Quadro 60 – Análise das avaliações de A2	149
Quadro 61 – Análise das avaliações de A3	150

Quadro 62 – Análise das avaliações de A4	150
Quadro 63 – Análise das avaliações de A5	151
Quadro 64 – Análise das avaliações de A6	151
Quadro 65 – Análise das avaliações de A7	151
Quadro 66 – Análise das avaliações de A8	152
Quadro 67 – Análise das avaliações de AB	153
Quadro 68 – Análise das avaliações de B1	154
Quadro 69 – Análise das avaliações de B2	155
Quadro 70 – Análise das avaliações de B3	155
Quadro 71 – Análise das avaliações de B4	156
Quadro 72 – Análise das avaliações de B5	156
Quadro 73 – Análise das avaliações de B6	157
Quadro 74 – Análise das avaliações de C1	157
Quadro 75 – Análise das avaliações de C2	158
Quadro 76 – Análise das avaliações de C3	158
Quadro 77 – Análise das avaliações de C4	159
Quadro 78 – Análise das avaliações de C5	159
Quadro 79 – Avaliações de ensaios de A1	196
Quadro 80 – Níveis de desenvolvimento relacionados aos ensaios de A1	196

LISTA DE VÍDEOS

(Vídeos no DVD em anexo)

- Vídeo 1 – *Eu só quero um xodó* (A1, A2, A3 e A8 em 1ª performance), 127, 128, 129, 132, 148, 149, 150, 152
- Vídeo 2 – *Eu só quero um xodó* (A1, A2, A3 e A8 em 2ª performance), 127, 128, 129, 132, 148, 149, 152
- Vídeo 3 – *Cirandas* (A1, A2, A3 e A8 em 2ª performance), 127, 128, 129, 132, 148, 149, 150, 152
- Vídeo 4 – *Cirandas* (A1, A2, A3 e A8 em 1ª performance), 127, 128, 129, 132, 148, 149, 150, 152
- Vídeo 5 – *Pagode russo* (A1, A2, A3 e A8 em performance), 127, 128, 129, 132, 149, 150, 152
- Vídeo 6 – *Ensaio de carnaval no IBC* (A1, A2, A3 e A8 em performance), 127, 128, 129, 148, 149, 215
- Vídeo 7 – *Carnaval do IBC* (A1, A2, A3, A8 e AB em 1ª performance), 127, 128, 129, 133, 149, 153
- Vídeo 8 – *Carnaval do IBC* (A1, A2, A3, A8 e AB em 2ª performance), 127, 128, 129, 133, 149, 153
- Vídeo 9 – *Carnaval do IBC* (A1, A2, A3, A8 e AB em 3ª performance), 127, 128, 129, 132, 133, 149, 150, 152, 153
- Vídeo 10 – *Carnaval do IBC* (A1, A2, A3, A8 e AB em 4ª performance), 127, 128, 129, 133, 148, 153, 215
- Vídeo 11 – *Percussão corporal* (A4 em performance), 130, 150
- Vídeo 12 – *Ritmos na alfaia* (A5 em performance), 130, 151, 210
- Vídeo 13 – *Música no piano* (A5 em performance), 130, 151
- Vídeo 14 – *Improviso na bateria* (A6 em 1ª performance), 131, 151, 200
- Vídeo 15 – *Improviso na bateria* (A6 em 2ª performance), 131, 151, 200
- Vídeo 16 – *Improviso no pandeiro* (A7 em performance), 131, 151
- Vídeo 17 – *Percussão corporal* (AB em performance), 110
- Vídeo 18 – *Percussão corporal* (B1 em performance), 110
- Vídeo 19 – *Percussão corporal* (B2 em performance), 110
- Vídeo 20 – *Percussão corporal* (B3 em performance), 110

Vídeo 21 – Percussão corporal (B4 em performance), 110
Vídeo 22 – Percussão corporal (B5 em performance), 110
Vídeo 23 – Percussão corporal (B6 em performance), 110
Vídeo 24 – Percussão corporal (C1 em performance), 110
Vídeo 25 – Percussão corporal (C2 em performance), 110
Vídeo 26 – Percussão corporal (C3 em performance), 110
Vídeo 27 – Percussão corporal (C4 em performance), 110
Vídeo 28 – Percussão corporal (C5 em performance), 110
Vídeo 29 – *Brasileirinho* (A1 em performance), 127, 148, 149, 207
Vídeo 30 – *Brasileirinho* (A2 em performance), 128, 207
Vídeo 31 – *Brasileirinho* (A3 em performance), 129, 150, 107
Vídeo 32 – *Brasileirinho* (A5 em performance), 130, 151, 207
Vídeo 33 – Samba no pandeiro (A1 em estudo), 208
Vídeo 34 – Samba no pandeiro (A2 em estudo), 208
Vídeo 35 – Carreteiro no tamborim (A1 em estudo), 209
Vídeo 36 – Carreteiro no tamborim (A3 em estudo), 209
Vídeo 37 – Carreteiro no tamborim (A1 em desenvolvimento), 209
Vídeo 38 – Galope no tamborim (A1 em estudo), 211
Vídeo 39 – Galope no ganzá (A1 em estudo), 212
Vídeo 40 – Brincadeira musical (A1 em performance), 212
Vídeo 41 – Improviso na bateria (A1 em performance), 201
Vídeo 42 – Improviso na bateria (A2 em performance), 201
Vídeo 43 – Improviso na bateria (A3 em performance), 202
Vídeo 44 – Ritmos na alfaia (A1 em estudo), 210
Vídeo 45 – Ritmos na alfaia (A3 em estudo), 210
Vídeo 46 – Ritmos na alfaia (A1 e A3 em estudo), 210
Vídeo 47 – Primeiro ensaio de carnaval no IBC (A1 em performance), 214
Vídeo 48 – Aula de musicografia braille (A1 em escuta), 219
Vídeo 49 – Aula de musicografia braille (A1 em exploração sonora na mesa), 216
Vídeo 50 – Aula de musicografia braille (A1 em exploração sonora com palmas), 216
Vídeo 51 – Aula de musicografia braille (A1 em exploração sonora com punção), 216
Vídeo 52 – Aula de musicografia braille (A1 em exploração sonora na mesa e reglete), 216

LISTA DE ÁUDIOS

(Áudios no DVD em anexo)

- Áudio 1 – *Ser diferente é normal* (A8 em performance), 132, 152
- Áudio 2 – Apresentação de *rap* (A1 e A4 em performance), 127, 130, 148, 150
- Áudio 3 – *O meu carango* (GA e GC em performance), 134
- Áudio 4 – *O meu carango* (GA e GC em performance), 135, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 158
- Áudio 5 – *O meu carango* (B1 em performance), 134, 154
- Áudio 6 – *O meu carango* (B2 em performance), 135, 155
- Áudio 7 – *O meu carango* (B3 em performance), 136, 155
- Áudio 8 – *O meu carango* (B4 em performance), 137, 156
- Áudio 9 – *O meu carango* (B5 em performance), 138, 156
- Áudio 10 – *O meu carango* (B6 em performance), 139, 157
- Áudio 11 – Criação de letra para melodia definida (B1 em improviso), 134, 154
- Áudio 12 – Criação de letra para melodia definida (B2 em improviso), 135, 155
- Áudio 13 – Criação de letra para melodia definida (B3 em improviso), 136, 155
- Áudio 14 – Criação de letra para melodia definida (B4 em improviso), 137, 156
- Áudio 15 – Criação de letra para melodia definida (B5 em improviso), 138, 156
- Áudio 16 – Criação de letra para melodia definida (B6 em improviso), 138, 157
- Áudio 17 – *Casa de rock* (AB em performance), 133, 153
- Áudio 18 – *Casa de rock* (B1 em performance), 134, 154
- Áudio 19 – *Casa de rock* (B2 em performance), 135, 155
- Áudio 20 – *Casa de rock* (B3 em performance), 136, 155
- Áudio 21 – *Casa de rock* (B4 em performance), 137, 156
- Áudio 22 – *Casa de rock* (B5 em performance), 138, 156
- Áudio 23 – *Casa de rock* (B6 em performance), 139, 157
- Áudio 24 – Ensaio da música *A escola* (GB em performance), 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 153, 154, 155, 156, 157
- Áudio 25 – Ensaio da música *Casa de rock* (B1, B2, B3 e B4 em performance), 135, 135, 154, 155
- Áudio 26 – Ensaio da música *A escola* (B3 e B6 em estudo), 136, 139, 157

- Áudio 27 – *A escola* (B1, B2, B6 e AB em performance), 133, 134, 135, 139, 153, 154, 155, 157
- Áudio 28 – *Casa de rock* (B1, B2, B6 e AB em performance), 133, 134, 135, 139, 153, 154, 157
- Áudio 29 – *Eu quero saber* (GC em performance), 140, 141, 142, 143, 144, 158
- Áudio 30 – *O meu carango* (C1 em performance), 140, 157
- Áudio 31 – *O meu carango* (C2 em performance), 141, 158
- Áudio 32 – *O meu carango* (C3 em performance), 142
- Áudio 33 – *O meu carango* (C3 em performance), 158
- Áudio 34 – *O meu carango* (C4 em performance), 143, 159
- Áudio 35 – *O meu carango* (C5 em performance), 144, 159
- Áudio 36 – Criação de letra para melodia definida (C1 em improviso), 140, 157
- Áudio 37 – Criação de letra para melodia definida (C2 em improviso), 141, 158
- Áudio 38 – Criação de letra para melodia definida (C3 em improviso), 142, 158
- Áudio 39 – Criação de letra para melodia definida (C4 em improviso), 143, 159
- Áudio 40 – Criação de letra para melodia definida (C5 em improviso), 144, 159
- Áudio 41 – *Suíte do pescador* (C1 em performance), 140, 157
- Áudio 42 – *Suíte do pescador* (C2 em performance), 141, 158
- Áudio 43 – *Suíte do pescador* (C3 em performance), 142, 158
- Áudio 44 – *Suíte do pescador* (C4 em performance), 143, 159
- Áudio 45 – *Suíte do pescador* (C5 em performance), 144, 159
- Áudio 46 – Ensaio da música *A amizade* (C2, C3, C4 e C5 em performance), 141, 142, 143, 144, 158, 159
- Áudio 47 – Ensaio da música *Homenagem às mulheres* (C2, C3, C4 e C5 em performance), 141, 142, 143, 144, 159
- Áudio 48 – *A amizade* (C1, C2, C3 e C5 em performance), 140, 141, 142, 144, 159
- Áudio 49 – *Homenagem às mulheres* (C1, C2, C3 e C5 em performance), 140, 141, 142, 144
- Áudio 50 – Ensaio para festival de música (A1 e A5 em performance inicial), 196
- Áudio 51 – Ensaio para festival de música (A1 e A5 em performance final), 196
- Áudio 52 – Apresentação em festival de música (A1 e A5 em performance), 213

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DOTAÇÃO E TALENTO NO BRASIL	27
2.1 Os direitos educacionais de alunos com dotação e talento no Brasil	27
2.2 Referenciais norteadores das políticas públicas brasileiras para a educação de alunos com dotação e talento	39
3 A IDENTIFICAÇÃO DE PESSOAS COM DOTAÇÃO E TALENTO	44
3.1 Dotação, talento e múltiplos fatores de interferência em sua identificação	44
3.2 Dotação, talento e cegueira	48
3.3 Os conceitos de capacidade e habilidade na perspectiva do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento	52
4 OS SINAIS DE TALENTO NA ÁREA DA MÚSICA	60
4.1 A identificação e o desenvolvimento do talento na área da música: fundamentos e especificidades	60
4.2 Avaliação sistemática do desenvolvimento musical como estratégia de identificação do talento na área da música	71
4.3 A avaliação do desenvolvimento musical de alunos cegos como estratégia para o reconhecimento de seus sinais de talento	78
5 A PESQUISA EXPLORATÓRIA	80
5.1 O campo de estudo e as observações exploratórias iniciais	80
5.2 O estudo piloto	81
5.2.1 Motivações da escolha do método de investigação	81
5.2.2 Seleção de casos-piloto	82
5.2.3 Os espaços de realização do estudo	85
5.2.4 Etapas e procedimentos investigativos	86
5.2.5 Dados levantados no estudo piloto	91
5.2.6 Observações e avaliações complementares realizadas no estudo piloto	114
5.2.7 Etapas de análise dos dados do estudo piloto	144

5.2.8 Análise dos possíveis fatores dos níveis de desenvolvimento musical dos alunos	160
5.2.8.1 Aluno A1	160
5.2.8.2 Aluno A2	162
5.2.8.3 Aluno A3	163
5.2.8.4 Aluno A4	164
5.2.8.5 Aluno A5	165
5.2.8.6 Aluno A6	166
5.2.8.7 Aluno A7	167
5.2.8.8 Aluna A8	167
5.2.8.9 Aluna AB	168
5.2.8.10 Aluno B1	170
5.2.8.11 Aluno B2	171
5.2.8.12 Aluno B3	172
5.2.8.13 Aluno B4	173
5.2.8.14 Aluna B5	174
5.2.8.15 Aluna B6	175
5.2.8.16 Aluna C1	175
5.2.8.17 Aluna C2	177
5.2.8.18 Aluna C3	178
5.2.8.19 Aluna C4	179
5.2.8.20 Aluna C5	180
5.2.9 Considerações do estudo piloto	181

6 O CASO DE UM ALUNO CEGO OBSERVADO COM MÚLTIPLOS SINAIS DE TALENTO E PARTICULARIDADES NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL	188
6.1 Procedimentos investigativos para a ampliação do conhecimento sobre o caso de A1	188
6.2 Primeiros anos de observações de A1	190
6.3 Observações das atividades musicais de A1 entre 2016 e 2017	198
6.3.1 A participação de A1 na formação inicial de GA	198
6.3.2 As aulas de musicografia braille	199
6.3.3 A oficina de ritmos brasileiros	208

6.3.4 Apresentações musicais diversas	212
6.3.5 A retomada das atividades de GA e sua reconfiguração em 2017	214
6.3.6 O carnaval do IBC	214
6.4 Análise de dados reunidos na investigação sobre A1	215
6.4.1 Aspectos relevantes observados na identificação dos múltiplos sinais de talento de A1	215
6.4.2 Análise sobre as aparentes dificuldades observadas em A1	219
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS	231
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido de alunos maiores participantes da pesquisa	245
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido de responsáveis para autorização da participação de alunos menores na pesquisa	247
APÊNDICE C – Termo de assentimento de alunos menores participantes da pesquisa	249
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido de músicos colaboradores das atividades focalizadas na pesquisa	251
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista de profissionais da equipe escolar e familiares de alunos participantes da pesquisa	253
APÊNDICE F – Carta convite de especialistas para as avaliações de gravações musicais levantadas na pesquisa	255
APÊNDICE G – Roteiro de avaliação das gravações musicais levantadas na pesquisa	256
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista dos alunos participantes da pesquisa	257
APÊNDICE I – Roteiro de entrevista de familiares dos alunos participantes da pesquisa	260
APÊNDICE J – Roteiro de entrevista de professores dos alunos participantes da pesquisa	263

1 INTRODUÇÃO

A temática do talento musical tornou-se foco de meu interesse em 2011 ao me sentir desafiada no planejamento e na condução de aulas particulares de música para uma criança que apresentava ritmo muito intenso de aprendizagem e capacidade de se aprofundar de forma excepcional nos mais diversos tipos de atividades musicais. Além deste fato, a constatação de que havia sido professora deste aluno, anteriormente, em aulas coletivas de música no ensino fundamental sem identificar suas extraordinárias capacidades me levou a refletir sobre o que eu realmente conhecia em relação à identificação e ao desenvolvimento do talento.

Considerando essas experiências iniciei um estudo com o objetivo de compreender os processos de identificação e de desenvolvimento de alunos com capacidade acima da média de sua faixa etária. Este estudo tornou-se a base para a elaboração do projeto de pesquisa de doutorado com o qual ingressei no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro em 2012. A partir desse período, passei a entrar em contato com outros pesquisadores que se dedicavam à temática do talento e a ampliar, conseqüentemente, meu conhecimento sobre a bibliografia especializada sobre esta temática. Ao buscar conexões entre esta bibliografia e as observações de minha prática docente, foi possível notar que outros pesquisadores já haviam sugerido diferentes estratégias para a identificação e o desenvolvimento do talento que respondiam às questões motivadoras de meu projeto de pesquisa. Após esta constatação passei a questionar qual seria a relevância de investigar questões que já considerava respondida na produção desses pesquisadores.

Paralelamente a esse momento da pesquisa, comecei a me interessar pelo estudo sobre a identificação e o desenvolvimento do talento em pessoas com deficiência visual após ter a oportunidade de iniciar um trabalho como professora de música de alunos cegos e com baixa visão na educação básica do Instituto Benjamin Constant (IBC). Ao realizar a revisão bibliográfica e consultar outros pesquisadores brasileiros em busca de mais referências, foi possível notar a escassez de produção específica sobre as temáticas da identificação e do desenvolvimento do talento musical em pessoas com deficiência visual. Logo, essas temáticas foram percebidas como pontos relevantes de estudo, o que me motivou a reelaborar o projeto da pesquisa de doutorado em torno desses pontos. Considerando o prazo de realização do estudo e o fato de cada tipo de deficiência visual representar um universo particular de estudo (devido às diferenças e dimensões dos conceitos de cegueira total, cegueira parcial e baixa visão, podendo cada um estar relacionado, ainda, a condição congênita ou adquirida), revelou-se necessária a delimitação do grupo que seria focalizado na pesquisa. Após orientação e

avaliação da proposta de mudança no foco da pesquisa, ela foi direcionada para o estudo de jovens cegos. A opção pelo enfoque nesse grupo foi motivada pelo interesse imediato em discutir de forma mais aprofundada o mito do talento musical como característica comum entre cegos. A existência desse mito tem sido brevemente citada nos trabalhos de diferentes pesquisadores, no Brasil e no mundo. No Brasil, diferentes trabalhos ressaltam a existência de mitos sobre a facilidade de cegos em aprender música e buscam evidenciar que esses mitos são obstáculos à compreensão da importância da educação musical para todas as pessoas com deficiência visual, independentemente de serem identificadas ou não com talento. A abordagem do assunto pode ser observada nos trabalhos de Rodrigues (2010), Bonilha e Carrasco (2007) e Oliveira (2002), para citar alguns exemplos. Fora do Brasil, são observadas discussões tanto sobre o talento musical como característica de cegos com dotação (aspecto referido em inglês como *giftedness* e também traduzido no Brasil como *superdotação*) quanto sobre sua notável memória para sons e sua sensibilidade à mudança de alturas sonoras. As referências a esses aspectos podem ser respectivamente encontradas nos trabalhos de Chorniak (1984) e de Friedrichs (2001) ou Caton (1985).

Embora essas discussões deem visibilidade às temáticas da identificação e do desenvolvimento do talento musical em cegos, observa-se que elas não se aprofundam sobre o assunto. Esse fato influenciou o direcionamento desta pesquisa de doutorado para a referida temática. Outro fator que contribuiu para a redefinição do foco desta pesquisa foi a possibilidade de realizar uma investigação que considerasse as observações de minha própria atividade como professora de música no IBC. Portanto, foi considerada a conveniência de minha proximidade com o campo de pesquisa no dia-a-dia de trabalho e a possibilidade de, neste local, observar comparativamente um significativo número de alunos cegos dentro de um prazo delimitado.

Mostraram-se fundamentais para o impulsionamento da pesquisa as observações realizadas sobre um total de 97 alunos cegos durante minhas atividades docentes no IBC entre 2013 e 2017, assim como as análises de dados escolares desses alunos levantados para o próprio planejamento das suas aulas de música. Nesse período foram observados alunos com cegueira total e parcial, congênita ou adquirida e de faixas etárias diversas (compreendendo alunos de 7 anos a alunos com idade superior a 20 anos).

Essa fase de observações exploratórias culminou na realização de um estudo de casos-piloto envolvendo três grupos de alunos cegos selecionados por aspectos comuns de seus envolvimento com música. Por sua vez, as análises do estudo piloto influenciaram a decisão de aprofundar a investigação sobre o caso de um aluno observado com particularidades no

desenvolvimento musical para além do fato de ter sido identificado com capacidade de se desenvolver amplamente tanto na área da música quanto em diferentes áreas de atividade escolar. Essas análises foram fundamentadas nos referenciais teóricos do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (GAGNÉ, 2013a) e do Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical (SWANWICK e TILLMAN, 1986). Considera-se, ainda, que os procedimentos investigativos seguidos no estudo piloto permitiram o levantamento de evidências que, por conseguinte, contribuíram com a percepção da relevância do aprofundamento da investigação sobre o caso do referido aluno. Entre esses procedimentos incluíram-se: 1) a observação participante em atividades escolares de música (aulas, oficinas, concertos didáticos e apresentações musicais); 2) as gravações de vídeo e áudio de atividades musicais; 3) a revisão de documentos com dados escolares; 4) as entrevistas a alunos, seus familiares e professores; 5) a submissão de gravações das atividades musicais dos participantes do estudo para a avaliação de especialistas da área da música.

Cabe destacar que no início do estudo piloto chegou-se a cogitar, com base em algumas observações, que cada aluno sempre manteria um determinado padrão de desempenho e desenvolvimento musical em diferentes atividades musicais. Considerava-se um exemplo disso o fato de um aluno ter sido inicialmente avaliado com alto desempenho e amplo desenvolvimento em diferentes tipos de atividades musicais. Esses aspectos passaram a ser entendidos como múltiplos sinais de talento. Com base nas estimativas estatísticas apresentadas por Gagné e Guenther (2012), entendeu-se que características similares às desse aluno seriam encontradas em um percentual inferior a 0,1% da população. A princípio, cogitou-se que tais características, em particular, o definiam como um caso extremo de talento. Contudo, com a ampliação das observações do estudo piloto, foram notados aparentes contrastes entre as impressões iniciais e finais da investigação sobre o referido aluno (especialmente depois da introdução de algumas atividades em suas aulas, diante das quais demonstrou desenvolvimento restrito). Com base na verificação desses contrastes, considerou-se questionável a ideia de que um aluno sempre manteria um padrão de desempenho e desenvolvimento. A partir dessa reflexão surgiu o interesse em realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre o caso do referido aluno para a compreensão das particularidades observadas no seu desenvolvimento musical.

Tornou-se o objetivo geral desta pesquisa aprofundar a investigação sobre as particularidades do desenvolvimento musical desse aluno, que havia sido considerado com múltiplos sinais de talento em observações iniciais de suas atividades. Foram definidos como seus objetivos específicos: 1) descrever o processo de observação de seus sinais de talento e

dotação realizado entre 2013 e 2017; 2) descrever os aspectos observados em seu desenvolvimento musical ao longo desse período; 3) relacionar as observações de seu desenvolvimento musical e de seus sinais de talento e dotação. Para alcançar esses objetivos, buscou-se reunir dados gerais das atividades musicais escolares do aluno, indo além daqueles levantados no campo do estudo piloto. Buscou-se, nesse sentido, focalizar dados de anos anteriores ao estudo piloto – reunidos com base na consulta de diários de classe, de anotações informais sobre minhas atividades docentes no IBC e de gravações de suas atividades musicais escolares desde 2013.

Para apresentar os resultados dessa pesquisa, a tese foi organizada em sete partes, que abrangem a introdução, a revisão bibliográfica e teórica realizada para sua fundamentação, a descrição de todo o percurso das investigações de campo e as considerações finais. Após a introdução, na segunda parte, são relacionados os conceitos de talento e dotação a partir de uma revisão sobre as políticas públicas brasileiras para alunos com essas características. Com base nessa revisão busca-se refletir sobre o impacto das transformações dessas políticas na garantia dos direitos desses alunos. Dentre essas transformações são situadas mudanças nas terminologias e nas definições utilizadas em referências a esses alunos desde a década de 1960 até a atualidade – momento em que se encontra consolidado nas referidas políticas o uso da terminologia “altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). Menciona-se, também, a influência das atualizações teóricas relacionadas às temáticas do talento e da dotação, desde o século XX, nas transformações dessas políticas, citando os exemplos de diferentes enfoques teóricos que se projetaram mundialmente e que foram incorporados na fundamentação de políticas e projetos educacionais brasileiros. Aponta-se, ainda, o reflexo das teorias desenvolvidas por Joseph Renzulli nas atuais políticas brasileiras, ressaltando que este pesquisador tem se projetado entre outros estudiosos no panorama mundial das pesquisas relacionadas às temáticas da dotação e do talento. Com base na revisão da perspectiva teórica de Renzulli (2005; 1998; 1984), assim como de Renzulli e Reis (2008), reflete-se sobre a influência das primeiras versões de seus modelos teóricos em documentos de políticas públicas educacionais brasileiras – que, aparentemente, apresentam em comum uma ênfase sobre aspectos produtivos relacionados à dotação e ao talento. Embora Renzulli (2002) evidencie uma busca de atualização das suas publicações sobre o desenvolvimento de pessoas com essas características (passando a discutir, além dos traços cognitivos, o seu lado socialmente construtivo), observa-se a existência de documentos oficiais brasileiros que ainda parecem destacar o alto desempenho e os resultados produtivos dentre os aspectos relacionados à dotação e ao talento. Considera-se essa situação como um exemplo de que as

perspectivas teóricas sobre o assunto mudam mais rapidamente que o tempo possível para mudanças em documentos oficiais vigentes. A partir da revisão de diferentes documentos oficiais da educação brasileira, busca-se evidenciar como são gradativas as mudanças nesse contexto, especialmente no que se refere aos conceitos adotados nesses documentos e aos objetivos propostos em relação à educação de alunos com dotação e talento. Ao final da segunda parte, explica-se que – após a revisão das teorias de Renzulli assim como de outros pesquisadores (sem a mesma inserção em documentos oficiais brasileiros) – foram encontradas no Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT) – de François Gagné (2013a) referências relevantes para as discussões teórico-conceituais desta pesquisa. Justifica-se como principal motivo dessa escolha a percepção do aprofundamento de Gagné (2013a) na discussão das diferenças entre os conceitos de habilidade e de capacidade, distinção fundamental para as análises apresentadas no presente trabalho.

Na terceira parte, busca-se ilustrar as diferenças conceituais entre habilidade e capacidade a partir da revisão bibliográfica tanto sobre o talento e a dotação na diversidade humana (especialmente em relação à cegueira) quanto sobre o DMGT. Em revisão sobre o DMGT, apresenta-se o conceito de talento adotado neste trabalho e suas relações com o conceito de dotação, também adotado nesse contexto.

Na quarta parte é introduzida a questão da especificidade da identificação e do desenvolvimento do talento na área da música. Aponta-se, nessa parte, que diferentes pesquisadores e profissionais da área da música relacionam o talento musical, principalmente, como um tipo de desempenho musical. Observa-se que, com base nesse conceito de talento musical, alguns estudiosos propõem o uso de listas de competências delimitadas como meio de identificação do talento, instrumentos denominados por alguns especialistas como *checklists*. Ainda nesta parte da tese, apresenta-se uma reflexão sobre os limites do uso de *checklists* ou instrumentos padronizados para a identificação do talento musical, buscando evidenciar a complexidade da definição do próprio conceito de talento musical. Muitos desses instrumentos são constituídos por listagem de competências requisitadas em práticas musicais específicas – quando a definição de *prática musical* pode se distinguir entre diferentes culturas ou envolver adaptações (como no trabalho com pessoas com deficiência) ou se transformar ao longo dos tempos. Para evidenciar a relevância das adaptações na observação do talento musical em cegos, é citado o exemplo de um instrumento norte-americano (voltado para a identificação do talento em ambientes de ensino formal de música) que lista o alto desempenho em leitura à primeira vista dentre seus indicadores de talento. Considera-se que

ao empregar a expressão *leitura à primeira vista*, o instrumento parece ter sido concebido para a observação de alunos em práticas e ambientes musicais voltados para pessoas sem deficiência visual. Nesse sentido, discute-se a aplicabilidade do item *leitura à primeira vista* (encontrado no referido instrumento) para a identificação do talento de pessoas com deficiência visual, considerando as particularidades de sua leitura musical. Cogita-se, ainda, a chance de aplicabilidade desse item à realidade de alunos cegos a partir de uma mudança na sua redação – caso considerada indispensável a verificação da capacidade de leitura musical no ambiente para o qual o referido instrumento foi dimensionado.

Ainda na quarta parte propõe-se uma reflexão sobre a relevância da observação do talento no ambiente escolar, argumentando que esse processo pode ser fundamental para o dimensionamento de planos pedagógicos que garantam que alunos com talento também se desenvolvam nesse ambiente. Quanto aos meios de identificação do talento musical nesse ambiente, argumenta-se que a avaliação do desenvolvimento musical dos alunos pode contribuir com sua identificação. Logo, justifica-se a opção por realizar as etapas analíticas da pesquisa de campo, descrita a partir da quinta parte da tese, com base no Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986).

A quinta parte se inicia pela descrição das observações iniciais realizadas na fase exploratória da pesquisa e sua culminância em um estudo de casos-piloto – iniciado com a autorização do Centro de Estudos do IBC junto aos Comitês de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Valença (conveniada ao IBC para a avaliação de suas pesquisas) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (instituição de origem deste projeto de pesquisa). Consecutivamente, são apresentadas as justificativas da realização desse estudo de casos-piloto em torno de três grupos de alunos cegos (selecionados por um conjunto de aspectos comuns) e descritos os processos de levantamento assim como de análise de dados desses alunos. Ao final desta parte da tese, apresenta-se a justificativa do aprofundamento da investigação sobre o caso de um aluno observado com um conjunto particular de aspectos em seu desenvolvimento musical quando comparado a outros estudantes cegos participantes do estudo piloto.

Na sexta parte aprofunda-se a discussão do caso particular do referido aluno. Com base nas análises centradas no caso desse aluno são apresentadas as considerações finais da pesquisa e a compreensão das particularidades observadas em seu desenvolvimento musical.

Entende-se que a presente pesquisa se justificou de forma geral diante: 1) da inobservância de trabalhos aprofundados sobre os aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos com talento musical; 2) da relevância da produção atualizada sobre o assunto,

considerando a ampliação dos conhecimentos produzidos na contemporaneidade sobre o talento, a dotação, a deficiência visual e a educação musical; 3) da importância da ampliação dos referenciais para a educação musical de alunos com essas características, diante da presença da música no ensino básico como componente curricular, indicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Brasil.

2 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DOTAÇÃO E TALENTO NO BRASIL

2.1 Os direitos educacionais de alunos com dotação e talento no Brasil

No Brasil os direitos de alunos identificados com potencial e desempenho acima da média das demandas escolares começaram a ser explicitados nas leis da educação nacional na segunda metade do século XX, em meio ao desenvolvimento das políticas para educação especial no país. Desde este período, inúmeras transformações têm ocorrido em publicações oficiais no sentido de sintetizar as características desses alunos e de especificar suas necessidades educacionais.

Observa-se que, particularmente, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi um marco inicial dessas políticas ao dispor sobre a educação dos *excepcionais* – termo utilizado na época para designar pessoas com diferentes particularidades educacionais, incluindo alunos identificados com potencial e desempenho acima da média. Nesta lei duas garantias tornaram-se previstas para os alunos com excepcionalidades: seu acesso ao sistema geral da educação e o apoio dos poderes públicos a iniciativas voltadas para o atendimento educacional desses alunos.

Após a revogação de parte das diretrizes e bases da educação nacional de 1961 pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o abrangente termo *excepcionais* foi substituído pela delimitação do perfil dos alunos que deveriam receber tratamento especial, dentre eles os alunos com deficiências físicas ou mentais, com atraso quanto à idade regular de matrícula e os *superdotados*. Nessa conjuntura, os *superdotados* passaram a ser definidos oficialmente como aqueles que apresentassem notável desempenho, elevada potencialidade e revelassem talento especial a partir das publicações de Pareceres pelo Conselho Nacional de Educação junto à Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) e de Manuais pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) ainda na década de 1970.

Na década de 1990, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, introduziu a terminologia *educandos com necessidades especiais* como forma de definição de alunos com diferentes tipos de particularidades educacionais, incluindo os *superdotados*. A partir dessa lei foram ampliadas garantias legais sobre o atendimento educacional especializado para os *superdotados*, incluindo: 1) a definição de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para o atendimento de suas necessidades; 2) a aceleração para aqueles capazes de concluir em menor tempo o programa escolar; 3) professores com formação adequada para seu atendimento especializado assim como professores do ensino regular

capacitados para atender esses alunos em classes comuns; 4) educação especial para o trabalho, visando a integração na vida em sociedade dos alunos com habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora, por meio de articulação com órgãos oficiais; 5) acesso igualitário aos benefícios de programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Consecutivamente, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, e da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, os *superdotados* passaram a ser definidos, respectivamente, como aqueles com “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001a) e com “um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009).

Por sua vez, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, determinou alterações nos artigos 4º, 58, 59 e 60 da Lei nº 9.394, de 1996, substituindo a terminologia *educandos com necessidades especiais* por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). Neste contexto, destaca-se o emprego da terminologia *altas habilidades ou superdotação* (caracterizada pela presença da conjunção *ou*) no lugar de *altas habilidades/superdotação*, utilizada em documentos anteriores do Ministério da Educação (MEC), como a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001. Posteriormente, no âmbito das ações da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE voltou a projetar a terminologia *altas habilidades/superdotação* ao tratar da não obrigatoriedade de apresentação de laudos comprobatórios da identificação de alunos com essas características no preenchimento do Censo Escolar.

Com a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a terminologia *altas habilidades ou superdotação* voltou a ser empregada no Plano Nacional de Educação (PNE) na definição de estratégias em prol do atendimento de alunos da educação básica, incluindo os alunos com as referidas características. Dentre essas estratégias:

- 1) prioridade de acesso à educação infantil e o fomento de atendimento educacional especializado;
- 2) universalização do acesso à educação básica a partir dos 4 anos;
- 3) garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recurso multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;

- 4) universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 a 3 anos;
- 5) garantia da identificação das particularidades educacionais dos alunos;
- 6) estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
- 7) fomento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade de acordo com as necessidades dos alunos;
- 8) promoção do desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam às necessidades educacionais específicas;
- 9) apoio à ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda dos processos de escolarização;
- 10) definição de indicadores de qualidade assim como política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional;
- 11) promoção da obtenção de informação detalhada sobre o perfil dos alunos de 0 a 17 anos, com o apoio de órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes;
- 12) incentivo à inclusão nos cursos de licenciatura e outros cursos de formação para profissionais da educação dos referenciais teóricos relacionados à educação especial e à educação inclusiva;
- 13) promoção de parcerias com instituições conveniadas com o poder público visando ampliar a oferta de formação continuada, a produção de material didático acessível e os serviços de acessibilidade para o acesso, a participação e a aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos, quando matriculados na rede pública de ensino;
- 14) garantia de educação em tempo integral na faixa etária de 4 a 17 anos;
- 15) expansão da oferta da educação profissional técnica de nível médio.

Recentemente, a publicação da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, veio ressaltar as obrigações dos Estados, Distrito Federal e Municípios em relação à identificação, ao cadastramento e ao atendimento dos alunos com *altas habilidades ou superdotação* na educação básica e superior, voltando a reforçar o uso da referida terminologia na legislação. Apesar da projeção dos termos *altas habilidades* e *superdotação* em documentos oficiais brasileiros, não se observa um consenso entre pesquisadores sobre a pertinência do uso desses

termos na legislação. Exemplifica este fato os diferentes posicionamentos de pesquisadores em torno da terminologia *altas habilidades*. De acordo com Guenther (2011) *altas habilidades* foi uma má tradução da expressão inglesa *high ability*, que em português significaria alta capacidade, enquanto *skill*, na língua inglesa, equivaleria à habilidade – termo exclusivamente relacionado a algo aprendido ou treinado intencionalmente. Por outro lado, Alencar e Fleith (2001) justificam que, no Brasil, a terminologia *altas habilidades* foi sugerida pela Secretaria de Educação Especial em 1995 para se evitar o emprego de *aluno superdotado*, em que o indivíduo seria diferenciado como pessoa, enquanto no uso de *altas habilidades* o enfoque estaria em características do aluno.

O uso de barra (/) e da conjunção *ou* entre os termos *altas habilidades* e *superdotação* tem sido outro foco de discussão. Rangni e Costa (2011) buscam explicar o sentido da barra analisando a combinação dos termos *altas habilidades e/ou superdotação*, na qual tanto poderia se considerar as *altas habilidades* separadas da *superdotação* quanto poderiam ser consideradas as duas juntas. Para Delou (2007), se suprimida a conjunção *ou* entre *altas habilidades* e *superdotação* acaba-se com a possibilidade de alunos com fracasso escolar serem identificados por suas elevadas potencialidades, considerando as observações de pesquisadores sobre os alunos que escondem suas capacidades para não se diferenciarem em seu convívio social.

A respeito do termo *superdotação*, Guenther (2012) relaciona o acréscimo do sufixo *super* a uma confusão terminológica na tradução brasileira dos termos *giftedness* e *gifted*, ao explicar que os referidos termos significam literalmente dotação e dotado. Guenther (2012) observa, ainda, o problema da má aceitação ao termo *superdotação* em meios educacionais. A conotação negativa do prefixo *super* já havia sido evidenciada por Helena Antipoff quando optou pelo uso da terminologia *bem dotado*, na segunda metade do século XX, ao protagonizar ações políticas e educacionais em prol de alunos com essa característica, no Brasil. A esse respeito, Antipoff e Campos (2010) citam que essa reação ao prefixo *super* se devia ao fato de remeter a algo como super-homem, expondo esses indivíduos a curiosidade, altas expectativas de desempenho e preconceitos.

Ainda sobre a diversidade de terminologias utilizadas no Brasil em referência a esses alunos, ela revela-se maior em bibliografias relacionadas às temáticas do talento e da dotação que na própria legislação brasileira. Exemplos dessa diversidade de terminologias são citados nas publicações de Delou (2007), Guenther (2012), Rangni e Costa (2011), Freitas e Pérez (2012), dentre eles: *aluno com dotação*, *boa dotação*, *alta capacidade*, *potenciais superiores*, *habilidades superiores*, *habilidades elevadas*, *habilidade acima da média*, *capacidade acima*

da média ou, ainda, a abreviação *AH/SD* (no lugar de *altas habilidades/superdotação*) e derivações como *PAH/SD* (*pessoas com altas habilidades/superdotação*), *alunos mais capazes*, *bem dotados*, *dotados* e *altos habilidosos*.

Analisando tais citações dessas terminologias, compreende-se como cada termo pode evocar conceitos e referenciais teóricos diferentes, a exemplo de *dotação* e *talento*, que admitem diferentes definições. De acordo com Gagné e Guenther (2012), existem autores que fazem distinções variadas entre os dois termos: alguns relacionam o termo *dotado* a elevada capacidade cognitiva, e *talentosos* para outras formas de excelência (como artes, esportes, tecnologia); outros associam a *dotação* a um nível mais elevado de excelência do que *talento*; e outros vinculam a *dotação* a uma forma mais madura de expressão, e *talento* como uma capacidade não desenvolvida.

Gagné e Guenther (2012) explicam que em suas perspectivas a *dotação* se refere à posse e ao uso de alta capacidade em domínio mental ou físico, enquanto, o *talento* se refere ao alto nível de desempenho desenvolvido e revelado com base em alta capacidade. Portanto, a *dotação* pode ser compreendida como um amplo potencial fundamental para o desenvolvimento do talento. Essa concepção da *dotação* e do *talento* tem base no Modelo Diferenciado de *Dotação* e *Talento*, desenvolvido pelo pesquisador canadense François Gagné desde 1983. Com base nessa perspectiva teórica, Gagné e Guenther (2012) consideram que os conceitos de potencialidade e desempenho não são sinônimos e que o ser humano pode apresentar tanto *capacidades naturais* (que envolvem domínios humanos relacionados ao plano genético) quanto *capacidades adquiridas* (desenvolvidas sistematicamente por meio de treinamento ou estudo intencional). Nesse sentido, a identificação do talento depende de um conhecimento amplo sobre o desenvolvimento da habilidade de uma pessoa e sobre as capacidades que ela revela de forma mais espontânea. Por esse motivo, pode ser equivocado afirmar que uma pessoa “tem” ou “não tem” talento com base em uma única observação de seu desempenho, sem um conhecimento do tempo de treino investido por ela e de outros fatores que possam estar, de forma geral, relacionados ao seu nível de desenvolvimento.

No presente trabalho opta-se pelo uso das terminologias *talento* e *dotação* no lugar de *altas habilidades* e *superdotação*, respectivamente, em concordância com as revisões conceituais e terminológicas explicadas por Gagné e Guenther (2012) e Guenther (2011; 2012). Ainda neste trabalho, poderá ser encontrada a referência a esses alunos como aqueles com *capacidade acima da média* com a finalidade de evidenciar a particularidade diante da qual se justifica a adequação do atendimento desses alunos em ambientes escolares onde prevalecem programas de ensino padronizados e dimensionados com base em estimativas da

média de desenvolvimento da população escolar. Este trabalho também assume um posicionamento crítico em relação ao fato de documentos oficiais da educação brasileira parecerem manter um destaque ao alto desempenho e aos resultados produtivos dentre os aspectos do talento e da dotação. Considera-se, contudo, que o aspecto desses documentos oficiais vigentes reflete o fato de que o tempo possível para suas mudanças não acompanha a rapidez das mudanças nas perspectivas teóricas sobre o assunto.

Enquanto na legislação podem ser encontradas definições bastante concisas em torno da terminologia *altas habilidades ou superdotação*, existem publicações oficiais que esclarecem que alunos com essas características não são necessariamente aqueles que se destacam pelo alto desempenho escolar. O Parecer CNE/CEB nº 17, de 2001, menciona que esses alunos, devido a necessidades e motivações específicas (incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar), podem ser tidos como trabalhosos e indisciplinados, dificultando o reconhecimento da necessidade de serem encaminhados para serviços especiais de enriquecimento e aprofundamento curricular. Ainda segundo o Parecer CNE/CEB nº 17, de 2001, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento.

Por sua vez, a série de publicações do MEC “A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação” (FLEITH, 2007; FLEITH, 2007a; FLEITH, 2007b; VIRGOLIM, 2007) evidencia como podem ser diversos os aspectos do comportamento desses alunos. Dentro das publicações desta série, Alencar (2007) evidencia a existência de mitos em torno do assunto que dificultam o desenvolvimento desta área da educação, como a ideia de que a dotação seria algo raro. Alencar (2007) destaca como equívocos existentes sobre o assunto as ideias de que toda pessoa com essa característica: seria um gênio; teria recursos intelectuais suficientes para desenvolver por conta própria seu potencial superior; se caracterizaria por excelente rendimento acadêmico; se tornaria arrogante e vaidoso ao receber atendimento educacional especializado; seria, geralmente, um menino franzino com interesses restritos (concentrados, em especial, na leitura); não teria demandas educacionais urgentes como as pessoas com transtorno e deficiência; teria mais prejuízos que benefícios com a aceleração de série, na escola; teria predisposição a apresentar problemas sociais e emocionais. Todas essas ideias podem, atualmente, ser definidas como equívocos diante dos conhecimentos produzidos em relação ao assunto por diferentes pesquisadores. Sobre a dotação ser associada exclusivamente à genialidade, Alencar (2007) evidencia a desmistificação dessa ideia ao tratar do estudo de Lewis Terman da década de 1920, que objetivava verificar a genialidade em aproximadamente 1500 crianças com altos

resultados em testes de inteligência, considerando que só poderiam ser definidos como gênios aqueles que deixassem contribuições originais e de grande valor.

Sobre os alunos com dotação serem autossuficientes, se tal condição correspondesse a todas as situações de aprendizagem desses alunos não se justificariam os trabalhos e referenciais teóricos que têm ressaltado a importância de seu atendimento educacional especializado – como a metodologia educacional dos Centros para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, descrita por Guenther (2011a), ou o Modelo de Enriquecimento Escolar, descrito por Renzulli e Reis (2008). No que diz respeito à relação entre a alta capacidade e o excelente rendimento acadêmico na escola, cabe considerar que notas altas na escola podem refletir a qualidade de treinamento e estudo de um aluno, independentemente de se observar nele ou não a capacidade de aprender muito além dos conteúdos exigidos no programa escolar.

No que diz respeito ao mito de alunos com dotação sempre apresentarem ótimo desempenho escolar, diferentes pesquisadores têm observado que, quando estes alunos não se sentem motivados ou interessados nas atividades escolares, eles podem apresentar baixo desempenho. Pertinentemente, Gama (2006) e Alencar e Fleith (2001) evidenciam não ser incomum, no espaço escolar, o desinteresse de indivíduos que têm suas capacidades para além das necessárias às atividades em aula.

Sobre a oportunidade de atendimento especializado tornar o aluno vaidoso e arrogante, a ideia se opõe ao propósito fundamental dessa qualidade de atendimento que seria proporcionar ambiente favorável, na escola, à aprendizagem de alunos com capacidade acima da média, uma vez que o programa de ensino regular não lhe garante essa experiência. No Brasil, o art. 59 da Lei nº 9.394, de 1996, prevê a garantia a esses alunos de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos.

Sobre o estereótipo da dotação, Alencar (2007) exemplifica o assunto ao tratar da predominância do encaminhamento de estudantes do gênero masculino para programas de atendimento especializado. Alencar (2007) explica que no Distrito Federal este fato podia ser constatado, por volta de 2007, em programas da rede pública de ensino.

No que se refere à ideia de não ser prioritário o atendimento especializado de alunos com dotação, não se pode justificar que esses alunos têm menor importância em relação àqueles que apresentam dificuldade em alcançar a média escolar. Nos dois casos os alunos podem se deparar com inadequações dos programas de ensino regular quando concebidos com base em estimativas sobre a média de desenvolvimento da população escolar.

Sobre os preconceitos em relação à aceleração dos estudos, Alencar (2007) afirma que os resultados de pesquisas têm indicado benefícios para o aluno quando o processo de aceleração é bem conduzido, levando em conta suas necessidades e características intelectuais, sociais e emocionais, paralelamente a professores adequadamente preparados para apoiá-lo em suas necessidades. Ainda de acordo com Alencar (2007), os estudos têm contribuído para a superação de mitos sobre a solidão ou o desajustamento entre jovens com programa acadêmico acelerado e sobre o decréscimo do rendimento acadêmico ou da motivação pelo estudo de alunos alocados em séries mais avançadas.

Sobre a ideia de que os alunos com capacidade acima da média teriam predisposição a apresentar problemas sociais e emocionais, deve-se considerar, primeiramente, que tais aspectos são de natureza humana e que podem ocorrer com qualquer pessoa em contexto de exclusão social. Pertinentemente, Alencar (2007) explica que estes problemas tendem a ocorrer quando os alunos não têm oportunidades de: interagir com colegas com características similares; de participar de um programa educacional que considere suas habilidades, interesses e nível de desenvolvimento; de encontrar, nos ambientes de sua família, escola e sociedade onde vivem o apoio para seu melhor desenvolvimento acadêmico, emocional e social.

Outros equívocos em relação às características desses alunos são apontados no Ofício nº 9, de 2013, entregue pelo Conselho Brasileiro para Superdotação ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Em muitos casos, as pessoas com AH/SD são confundidas com pessoas com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade), Autismo, Transtorno de Asperger e, como os profissionais da saúde também não têm formação na área, quando são encaminhadas para eles, especialmente em postos do SUS, acabam sendo equivocadamente diagnosticadas e inclusive medicadas desnecessariamente. (PÉREZ, 2013a, p.2)

Influências do modelo médico e do modelo psicopedagógico de educação especial até meados do século XX podem ser relacionadas ao uso de conhecimentos médicos ou terapêuticos para nortear o atendimento de alunos que não apresentam padrões previstos de comportamento e desempenho na escola. De acordo com esses modelos, alunos que não se integrassem ao sistema de ensino vigente deveriam ser analisados e diagnosticados. Outro fato que pode ser relacionado particularmente aos equívocos sobre a atuação de psicólogos na educação de alunos com talento e dotação é a vinculação estrita entre o uso de testes de inteligência – como os testes de QI (Quociente de Inteligência) – e a identificação de alunos com capacidade acima da média. Essa ideia pode ser relacionada a perspectivas de

identificação da capacidade acima da média originadas no século XX, que refletiam uma noção monolítica da inteligência por influência do surgimento do conceito de inteligência geral, projetado a partir de estudos de pesquisadores como: Charles Spearman (1904), Francis Galton (1888), Alfred Binet e Théodore Simon (1916), Lewis Terman (1916) e Leta Stetter Hollingworth (1942). Nessa perspectiva, entendia-se que um meio de identificar a dotação seria testar a capacidade geral de raciocínio de um aluno. Esta perspectiva da identificação de alunos com dotação passou a ser ampliada a partir do desenvolvimento de diferentes teorias que explicam a composição da inteligência por múltiplos fatores e componentes, como as produções de: Louis Leon Thurstone (1938) assim como Joy Paul Guilford (1967) (sobre a definição da inteligência por capacidades delimitadas), de John L. Horn e Raymond Bernard Cattell (1966), John Carroll (1993), assim como Howard Gardner (1983) (sobre a inteligência em múltiplos domínios) ou de Robert Sternberg (1985) (que relaciona a inteligência a processos internos, externos e de interação entre a pessoa e o meio), para citar alguns exemplos. Por conseguinte, com a ampliação dos estudos relacionados às temáticas da dotação e do talento, a partir da segunda metade do século XX, a compreensão da identificação dessas características transformou-se ainda mais. Esta transformação pode ser observada, por exemplo, a partir dos estudos de: Joseph Renzulli (1978), que relaciona a dotação a três traços (a capacidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade); François Gagné (1983), que explica o desenvolvimento da dotação como resultado da combinação de fatores naturais, ambientais, intrapessoais e do acaso; Franz Mönks (1992), que enfatiza a influência de fatores como o ambiente, a personalidade, a motivação e o emocional no desenvolvimento das capacidades; Abraham Tannenbaum (1986), que também tratam de questões ambientais, destacando a possibilidade de pessoas com potencial influenciarem o contexto social e da importância de amplas oportunidades para a produção e desempenho dessas pessoas. Todos estes são apenas alguns exemplos de referenciais que conquistaram significativa visibilidade no mundo em meio à vasta produção teórica relacionada à dotação e ao talento.

Embora os estudos sobre a inteligência fundamentem muitas das teorias explicativas da dotação e do talento, o uso de testes de inteligência como fórmula de identificação de alunos com essas características tem sido problematizado por diferentes pesquisadores – como Gardner (2001), Treffinger e Renzulli (1986) e Gagné (2007). Esses pesquisadores também concordam que o processo de identificação dessas características deve envolver outras fontes de evidências das capacidades dos alunos.

Com o objetivo de facilitar a identificação da dotação e do talento, diferentes pesquisadores vêm desenvolvendo instrumentos para a observação dessas características. Entre os instrumentos brasileiros disponíveis podem ser citados: a “Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros para a observação de alunos em sala de aula” (DELOU, 1987), o “Guia de Observação em Sala de Aula” (GUENTHER, 2006), o “Questionário de Autonegação e Nomeação pelos Colegas” (FREITAS E PÉREZ, 2012) e a “Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação” (FREITAS E PÉREZ, 2012). Embora cada um desses instrumentos apresente particularidades devido às suas fundamentações teóricas, todos evidenciam, consensualmente, que a dotação pode ser relacionada aos seguintes sinais: a memória, a originalidade, a curiosidade, a facilidade de aprendizagem e a capacidade acima do normal de se envolver com atividades de interesse.

Considerando os apontamentos de Gagné (1994) e Shipley (1978) de que professores têm condições de atuar na identificação dessas características (diante do tempo e da qualidade do contato mantido por estes profissionais com os alunos), pode-se cogitar que também seja válido o uso de instrumentos para a identificação do talento e da dotação por professores. Com as mudanças notadas na área da educação sobre o papel de médicos e psicólogos na identificação de alunos com particularidades educacionais, observa-se a consequente abertura de um espaço para a atuação direta de professores no processo de identificação das necessidades dos alunos. Um exemplo dessa transformação pode ser observado na orientação da Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, a qual trata da não obrigatoriedade dos laudos médicos para comprovação das necessidades educacionais dos alunos da educação básica. Ao dispensar o laudo sobre aspectos que devem ser tratados pedagogicamente e não clinicamente, a referida nota técnica aponta para o aumento da responsabilidade da equipe escolar e de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a identificação das necessidades educacionais dos alunos. Esta nota ressalta, principalmente (em acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009) que o acompanhamento desses alunos faz parte do AEE (que, nas escolas da educação básica, tem a função de contribuir com a garantia dos direitos dos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas e com a efetivação da oferta de atendimento especializado como parte do projeto político pedagógico dessas escolas). Como atividades características do AEE para alunos identificados com dotação e talento, a Nota Técnica nº 046/2013/MEC/SECADI/DPEE indica: 1) o enriquecimento curricular; 2) a articulação com instituições de educação superior ou com centros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, das artes e dos esportes, entre outros, como modo de estimular suas potencialidades e habilidades. Como espaços para a realização

desse atendimento, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, indica: as salas de recurso multifuncionais, os centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Outro marco nas políticas públicas sobre a definição de espaços para o atendimento destes alunos foi a proposta de parceria entre o MEC e as Secretarias de Educação para implementação dos Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) no Brasil, a partir de 2006. A criação desses núcleos foi justificada pela constatação do reduzido número de alunos registrados no item *altas habilidades/superdotação* do Censo Escolar, que correspondia a aproximadamente 0,003% da população escolar, e da discrepância desse percentual em relação às estimativas apresentadas por especialistas da área de que até 20% da população escolar poderia apresentar essas características.

Em documento orientador sobre os NAAH/S de 2006, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC situou dentre as atribuições desses núcleos a formação de professores e de profissionais da educação para a identificação e o atendimento dos alunos identificados com *altas habilidades/superdotação*, além da oferta desse atendimento, do acompanhamento de familiares dos alunos e da comunidade escolar, no sentido da produção de conhecimentos sobre o tema e disseminação de informação para a “educação inclusiva e de qualidade” (BRASIL, 2006).

Contudo, em 2013, após quase uma década da criação do referido documento, o manifesto público dos NAAH/S junto ao Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) – produzido a partir do I Encontro Nacional dos NAAH/S, em Mato Grosso do Sul – revelou a existência de inúmeros desafios ao funcionamento dos núcleos, dentre eles problemas de: financiamento, supervisão e acompanhamento por parte do MEC e das mantenedoras dos NAAH/S (dentre elas as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Fundações); institucionalização e infraestrutura dos núcleos (incluindo problemas de recursos materiais, humanos e financeiros, de alta rotatividade dos profissionais e de investimento na formação desses profissionais); restrição do número de alunos encaminhados para os núcleos devido à falta de professores com formação adequada para sua identificação e a consequente dificuldade de justificar os investimentos nesta área da educação.

A falta de formação continuada de professores do ensino regular e de AEE para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos nossos alunos é uma carência constatada na maior parte dos estados e municípios. O tema Altas Habilidades/Superdotação, quando é incluído nas formações oferecidas pelas Secretarias de Educação e pelo MEC, é discutido superficialmente, não atingindo as reais necessidades dos educadores. O argumento apresentado para justificar essa ausência é que “os professores não demandam essa formação para as Secretarias de Educação”; entretanto, perguntamos como eles poderiam fazer essa demanda se

desconhecem a existência desses alunos em suas escolas, principalmente devido ao grande número de mitos e crenças populares equivocados. (PÉREZ, 2013, p.2-3)

Paralelamente à atuação dos NAAH/S, no Brasil, iniciativas de ONGs, assim como de projetos viabilizados por editais públicos e projetos de extensão universitária se destacam, em alguns pontos do país, atendendo aos alunos identificados com capacidade acima da média na rede pública da educação básica. De forma geral, esses projetos ocorrem por meio de parcerias com secretarias de educação e escolas públicas. Estas iniciativas, geralmente, são caracterizadas por atendimento educacional suplementar em espaços externos às escolas, envolvendo equipes multidisciplinares compostas por: profissionais que acompanham tanto o processo de identificação quanto de seleção de alunos; professores que desenvolvem atividades em áreas de conhecimento especializadas; profissionais que atuam na gestão desses programas. São alguns exemplos destas iniciativas os trabalhos desenvolvidos no Instituto Rogério Steinberg e Instituto Lecca (ambos no Rio de Janeiro), nos Centros para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (com unidades em Minas Gerais e São Paulo) e no Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento de Superdotação da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Seja por meio do atendimento educacional especializado nos NAAH/S, em salas de recurso multifuncionais, em ONGs ou em projetos de extensão, o atendimento suplementar de alunos com dotação e talento é considerado indispensável por vários especialistas. Neste sentido, desde 2006, publicações do MEC têm tratado da relevância do enriquecimento da formação de alunos identificados com capacidade acima da média, buscando fundamentação no Modelo de Enriquecimento Escolar, que tem sua origem no trabalho de Joseph Renzulli (1977) – pesquisador estadunidense vinculado à Universidade de Connecticut, que desde a década de 1970 produziu inúmeros trabalhos a respeito do desenvolvimento das capacidades humanas a partir de oportunidades enriquecedoras de aprendizagem. São exemplos de publicações do MEC que citam o Modelo de Enriquecimento Escolar: “Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Documento orientador: execução da ação” (BRASIL, 2006), “A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação” (FLEITH, 2007) e “Educação de alunos superdotados/altas habilidades: legislação e normas nacionais, legislação internacional” (ANDRÉS, 2010).

2.2 Referenciais norteadores das políticas públicas brasileiras para a educação de alunos com dotação e talento

As políticas públicas brasileiras para a educação de alunos com dotação e talento têm sido marcadas por aproximações com teorias e políticas norte-americanas desde a década de 1970. Exemplifica este fato, diferentes publicações do MEC que remetem aos conceitos encontrados no Relatório Marland (*Marland Report*) – documento publicado pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, em 1972, relacionado às particularidades da educação de alunos com dotação (*giftedness*). São exemplos dessas publicações: “Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de superdotados” (CENESP, 1986); “Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades” (BRASIL, 1995); “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008); “Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2015a). De acordo com o Relatório Marland, a dotação pode ser relacionada aos seguintes aspectos combinados ou isolados: capacidade intelectual; aptidão acadêmica ou específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento artístico; capacidade psicomotora.

Por sua vez, são encontradas na publicação “Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Documento orientador: execução da ação” (BRASIL, 2006) referências à perspectiva teórica desenvolvida, desde a década de 1970, pelo pesquisador estadunidense Joseph Renzulli. Nesse documento são encontradas referências ao conceito traduzido por inúmeros pesquisadores brasileiros como *comportamento de superdotação* (*gifted behaviour*) – definido por Renzulli e Reis (2008) como um comportamento que pode ser desenvolvido por alguns alunos por meio de oportunidades. A própria justificativa de criação dos NAAH/S se apoia na estimativa apresentadas por Renzulli (1998) de que até 20% da população escolar pode ser identificada com esse comportamento, desde que ela tenha acesso a oportunidades de enriquecimento escolar e a profissionais com formação na área. O documento destaca, ainda, a distinção entre se referir a um aluno por seu *comportamento de superdotação* ou por *ser superdotado* – o primeiro considerado um tratamento abrangente e o segundo restritivo. Buscando detalhar os aspectos do *comportamento de superdotação*, o documento cita o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1998), originalmente publicado em 1978 e desenvolvido com base em pesquisa sobre pessoas criativo-produtivas. De acordo com o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1998), pessoas que alcançaram o reconhecimento por suas realizações e contribuições possuem três traços interligados do *comportamento de*

superdotação: envolvimento com a tarefa (*task commitment*), criatividade (*creativity*) e capacidade acima da média (*above average ability*, traduzido no documento como *habilidade acima da média*). Em relação ao traço da capacidade acima da média, Renzulli (1998) considera que se subdivide em dois aspectos: geral e específico. No documento, o aspecto geral é associado à capacidade de processar informações e de integrar experiências diante de novas situações, enquanto o específico é relacionado à capacidade de adquirir conhecimentos, prática e habilidades para atuar em uma ou mais áreas específicas. Numa definição mais detalhada dos traços do *comportamento de superdotação*, Renzulli (1998) afirma que a capacidade geral é caracterizada: pelos altos níveis de pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência linguística; adaptação para novas situações encontradas no ambiente externo; automatização do processamento de informações; recuperação rápida, precisa e seletiva de informações. Sobre a capacidade específica, Renzulli (1998) aponta ser definida por: aplicação de diversas combinações das capacidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou áreas de atuação humana (por exemplo, artes, liderança e administração); capacidade de adquirir e de utilizar adequadamente quantidades significativas de conhecimento formal, conhecimento tácito, técnico, logístico, e estratégia em estudo de problemas específicos ou manifestação de áreas de desempenho especializadas; capacidade de classificar as informações relevantes e irrelevantes associada a um problema ou área de estudo ou de desempenho particular. Com relação ao envolvimento com a tarefa, Renzulli (1998) indica se caracterizar por: capacidade em altos níveis de interesse, entusiasmo, fascínio e envolvimento em um problema particular, área de estudo ou forma de expressão humana; capacidade de perseverança, resistência, determinação, trabalho duro e prática dedicada; autoconfiança, um ego forte e uma crença na própria capacidade de realizar um trabalho importante, livre de sentimentos de inferioridade, empenhado em alcançar um objetivo; capacidade de identificar problemas significativos em áreas especializadas; a capacidade de entrar em sintonia com os principais canais de comunicação e novos desenvolvimentos em determinados campos; definição de padrões elevados para o próprio trabalho; abertura para críticas pessoais e externas; desenvolvimento de senso do gosto, qualidade e excelência sobre o próprio trabalho e o trabalho dos outros. A criatividade é descrita por Renzulli (1998) como: fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura à experiência; receptividade ao que é novo e diferente nos pensamentos, ações e produtos de si mesmo e dos outros; curiosidade, capacidade de especular, aventurar-se e brincar mentalmente; disposição a assumir riscos em pensamento e ação, ao ponto de se desinibir; sensibilidade aos detalhes, às características estéticas de ideias

e coisas; disposição a agir e reagir a estímulos externos e ideias e sentimentos próprios dos outros. Cabe observar que após sua criação, o Modelo dos Três Anéis foi ampliado com base em novos estudos. Originalmente, os três traços do *comportamento de superdotação* apareciam combinados a dois fatores: personalidade e ambiente. Posteriormente, Renzulli (2005) passou a ilustrar mais detalhes sobre seus componentes, com a inclusão de subfatores, dentre os quais: otimismo (relacionado à esperança e sentimento positivo em relação ao trabalho pesado), coragem (independência psicológica, intelectual e convicção moral), paixão por um tópico ou disciplina (interesse e paixão), sensibilidade com questões humanas (introspecção e empatia), energia física/mental (carisma e curiosidade) e visão/senso de destino (senso de poder para mudanças, de direção e busca de objetivos). Em sua atualização teórica, Renzulli (2002) passou a destacar o lado socialmente construtivo dos aspectos relacionados no Modelo dos Três Anéis e a tratar do conceito de capital social, em meio a reflexões sobre a observação de um declínio social na história recente da América. Nesse contexto, Renzulli (2002) trata do capital social como algo que não pode ser definido precisamente como ganhos corporativos ou de produto interno bruto, mas que os investimentos nele podem beneficiar a sociedade como um todo.

Além do Modelo dos Três Anéis, outra teoria de Renzulli citada em publicações do MEC é o Modelo de Enriquecimento Escolar (originalmente publicado no final da década de 1970 e, posteriormente, revisado e atualizado), como se constata na série de publicações “A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação” (FLEITH, 2007; FLEITH, 2007a; VIRGOLIM, 2007). De acordo com Renzulli e Reis (2008), o Modelo de Enriquecimento Escolar representa a junção dos referenciais para a identificação e o desenvolvimento do *comportamento de superdotação* encontrados no Modelo dos Três Anéis, no Modelo Triádico de Enriquecimento, no Modelo de Identificação da Porta Giratória e no Modelo de Menu Múltiplo. O Modelo Triádico de Enriquecimento constitui-se como uma proposta de enriquecimento curricular por três tipos de atividades: tipo I (concebida para expor os alunos a uma grande variedade de oportunidades de aprendizagem), tipo II (relacionada à escolha de materiais e métodos para promover o desenvolvimento dos alunos) e tipo III (caracterizada por exigir do aluno comprometimento mais aprofundado e avançado com uma tarefa de seu interesse). Renzulli e Reis (2008) destacam a relação entre tais atividades de enriquecimento e o Modelo de Identificação da Porta Giratória, o qual tem como objetivo a identificação de alunos que possam ter proveito em atividades do tipo III considerando dados de testes, de nomeações por professores, pais ou autonegação, de observações nas salas de aula e nas experiências de enriquecimento. Ainda com relação aos

dados obtidos sobre os alunos, Renzulli e Reis (2008) apresentam o conceito de Portfólio do Talento Total como meio para coleta e registro de informações de maneira sistemática sobre as capacidades, os interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, com ênfase em seus pontos fortes, objetivando utilizar essas informações para fins pedagógicos do planejamento da formação do aluno. Para o norteamento do planejamento do ensino, Renzulli e Reis (2008) apresentam o Modelo de Menu Múltiplo, relacionado à elaboração curricular com base em diferentes componentes que incluem desde a seleção do campo de estudo aos aspectos pedagógicos, às instruções técnicas e aos tipos de produtos que podem resultar de interações dos alunos com o conhecimento.

De forma geral, se nota nas produções teóricas iniciais de Renzulli descrições de aspectos e fatores do alto desempenho com aparente ênfase na questão da produtividade na população escolar. Observa-se que, principalmente, conteúdos dessas produções teóricas conquistaram projeção em várias publicações das políticas públicas brasileiras para a educação, desde a década de 1990. No documento orientador dos NAAH/S o conceito de *altas habilidades/superdotação* encontra-se diretamente relacionado aos componentes do Modelo dos Três Anéis descrito por Renzulli (1998). No documento encontra-se como objetivo do trabalho com alunos com essas características a busca de equilíbrio entre elas no sentido de “aprofundar os comportamentos e habilidades já evidentes e desenvolver outros comportamentos necessários para o sucesso na área de habilidade” (BRASIL, 2006). A referência ao sucesso dos alunos, neste caso, pode ser interpretada como ênfase à produtividade. Entretanto, uma mudança pode ser observada em publicações oficiais brasileiras posteriores quanto ao uso de termos que se remetem a resultados produtivos. Um exemplo pode ser observado na publicação da Lei nº 13.234, de 2015, ao determinar o “cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (BRASIL, 2015). Neste caso, a presença do termo potencialidades sugere ênfase nas inúmeras possibilidades de realização do aluno, não apenas no sucesso e na produção em áreas delimitadas.

No entanto, a associação entre produção e capacidade acima da média representa apenas parte das questões discutidas por pesquisadores em relação às temáticas da dotação e do talento, na atualidade. Discussões mais amplas podem ser encontradas nos estudos sobre as especificidades da identificação da dotação e do talento em pessoas com deficiências ou com outras particularidades educacionais. Embora a quantidade de estudos relacionados a esse assunto ainda seja restrita (especialmente quando comparada às pesquisas que não discutem a

dotação e o talento diante da diversidade humana), os trabalhos produzidos sobre o assunto já contribuem com alguns esclarecimentos sobre as interferências de alguns tipos de particularidades educacionais na identificação da capacidade acima da média.

3 A IDENTIFICAÇÃO DE PESSOAS COM DOTAÇÃO E TALENTO

3.1 Dotação, talento e múltiplos fatores de interferência em sua identificação

No Brasil, as pesquisas realizadas em relação às temáticas da dotação e do talento, em sua maioria, não se aprofundam a respeito da diversidade de fatores que podem interferir na identificação desses aspectos (como fatores culturais, sociais, psicológicos, cognitivos, intelectuais, sensoriais e físicos). Dentre a restrita produção de pesquisas que tratam desses fatores, parte tem como foco a temática da revelação da capacidade acima da média em pessoas com múltiplas excepcionabilidades e deficiências. Esses estudos, geralmente, apontam a necessidade de atendimento educacional adequado para essas pessoas (com metodologias especializadas e acessibilidade educacional) e de instrumentos adaptados para a identificação de seus potenciais. Podem ser citados como exemplos de trabalhos com referências ao assunto as publicações de Costa e Rangni (2010) Rangni (2012), Taucei et al. (2012), Mettrau et al. (2012), Quintella et al. (2012), Veiga (2014), Rangni e Costa (2014), Rangni e Costa (2016) e Bezerra (2016).

A restrita visibilidade ao assunto pode ser considerada um obstáculo à identificação de alunos com capacidade acima da média entre pessoas de grupos minoritários e com desvantagens sociais de forma geral, como observa Guenther (2006). Ainda esse respeito Guenther (2006) relata ser comum aos profissionais deixarem de identificar a capacidade acima da média devido a uma noção restrita sobre esse aspecto, como se correspondesse apenas a um bloco de características. Por outro lado, fora do Brasil, um número maior de estudos tem sido desenvolvido em torno do assunto, contribuindo para a ampliação de seu conhecimento.

Sobre a interferência de fatores culturais e sociais na identificação da capacidade acima da média, Miller (2013) aponta o desafio de se avaliar as capacidades dos alunos em casos de diversidade cultural e de baixa renda (aspectos que podem, inclusive, aparecer associados), pois testes padronizados podem não oferecer medidas precisas diante das particularidades desses alunos. Miller (2013) destaca que as injustiças sociais (exemplificadas pelas diferenças no cuidado pré-natal, nas experiências nos primeiros anos de vida e na qualidade de serviços acessados) se relacionam com o número não representativo de alunos de baixa renda identificados com dotação. Diante deste quadro, Miller (2013) argumenta que formas alternativas de avaliação desses alunos podem ser necessárias e que devem ser utilizados instrumentos de avaliação apropriados ao contexto, incluindo múltiplos critérios nesse processo, buscando focalizar aspectos básicos e universais das capacidades humanas.

Por sua vez, Ford et al. (2005) explicam que o currículo escolar também tem impacto na identificação da dotação, apontando como obstáculo a esse processo os currículos com enfoque monoculturalistas e etnocêntricos, que não consideram a diversidade cultural da população escolar. Ford (2010) sugere como exemplo dessa situação a reduzida e desproporcional presença, nos Estados Unidos, de estudantes afro-americanos, latino-americanos, de povos nativos do país em programas educacionais para alunos com dotação e talento devido à existência de currículos escolares que não refletem a diversidade cultural do país. Ford (2010) observa que quando nestes currículos não são incluídas questões do interesse particular de cada aluno e não existem oportunidades para o estudo de conteúdos relacionados à sua identidade cultural, o aluno pode permanecer desmotivado e, conseqüentemente, não revelar suas capacidades. Plucker (2013) descreve situação semelhante em relação aos alunos de regiões rurais, considerando que podem apresentar singularidades culturais, ou serem afetados pelo isolamento geográfico (situação atenuada com a ampliação do acesso às tecnologias da informação e comunicação) ou por problemas socioeconômicos onde habitam.

Quanto aos fatores que interferem na identificação da dotação e do talento entre meninas e mulheres, existem pesquisas com diferentes enfoques sobre o assunto. Callahan (2013), por exemplo, menciona o fato de homens ainda predominarem em posições de destaque na sociedade (incluindo desde os primeiros lugares em premiações à liderança de governos) como um indicativo dos obstáculos enfrentados por mulheres para ter suas capacidades reconhecidas. De acordo com Callahan (2013), entrevistas realizadas com mulheres cientistas sugerem que elas têm menor acesso a determinados setores e costumam dividir seu tempo entre demandas da família e do trabalho, sendo importante para muitas delas trabalhar com o que amam e, ao mesmo tempo, vivenciar relações significativas com seus companheiros, amigos e familiares que apoiem seu trabalho. Callahan (2013) argumenta que para o atendimento de alunas com capacidade acima da média, educadores devem estar atentos a essas questões para que possam estimular a revelação e o desenvolvimento de seus talentos. Para Freeman e Garces-Bacsal (2016) também seria importante a verificação do contexto cultural no qual se encontram essas alunas, considerando as diferenças observadas em estudantes de localidades distintas. Freeman e Garces-Bacsal (2016), com base na revisão de diferentes estudos sobre o assunto, mencionam as diferentes observações já realizadas a esse respeito, como: o maior destaque de meninas em escolas da Inglaterra em função de demonstrarem maior confiança nas próprias capacidades e devido aos currículos que envolvem diferentes tipos de avaliação (incluindo trabalhos escritos, portfólios e pesquisas); o

menor destaque de meninas em avaliações não verbais ou em ciências, tecnologia, engenharia e matemática em comparação ao resultado de meninos nos Estados Unidos, enquanto, por outro lado, elas se sobressaem em testes verbais mais do que os meninos; em Cingapura se observou ser mais importante para a autoestima intelectual das meninas a competência acadêmica e a capacidade de resolução de problemas do que para os meninos; nas Filipinas foram notadas semelhanças quanto ao orgulho da inteligência entre meninas e meninos.

Também se destaca como foco de diferentes estudos a especificidade da identificação da dotação e do talento em alunos com dupla excepcionalidade, transtornos de aprendizagem, transtornos emocionais, comportamentais e/ou com deficiências. Missett e Brunner (2013) observam que a combinação dessas características nem sempre foi entendida por educadores, à medida que eram consideradas paradoxais. Para Kalbfleisch (2013), as pesquisas da neurociência contribuíram com esclarecimentos sobre as capacidades de pessoas com dupla excepcionalidade, com transtornos de aprendizagem, ao identificarem que elas têm se destacado nos campos das ciências e das artes devido a particularidades nas suas aprendizagens (que podem se apoiar em processamentos visuais, numéricos, análises quantitativas, relações espaciais, de memória e nas habilidades de pensamento divergente, de resolução de problemas assim como na memória extraordinária). Quanto ao desenvolvimento desses alunos de acordo com suas necessidades afetivas e educacionais, Kalbfleisch (2013) menciona o consenso de diferentes especialistas sobre a necessidade de monitorar o desenvolvimento desses alunos para decidir sobre seu atendimento, norteando-se pelo Modelo de Resposta à Intervenção (RtI), logo, incluindo princípios de resolução de problemas, flexibilidade e a participação da família nesse processo. Missett e Brunner (2013), em seu enfoque sobre o assunto, destacam os desafios da identificação da dotação nos casos de alunos com transtornos emocionais e comportamentais (incluindo transtornos de humor, de conduta, esquizofrenia, distúrbios de ansiedade, desafiador e de oposição). Missett e Brunner (2013) explicam que esses alunos podem apresentar dificuldade de construir ou manter relações satisfatórias com colegas e professores, ter comportamentos e sentimentos que fogem às circunstâncias, manifestar profunda depressão, tendência a desenvolver sintomas físicos ou medo associado a pessoas ou problemas escolares, enfim, variados aspectos que podem se relacionar com dificuldades no processo de aprendizagem. Ainda de acordo com Missett e Brunner (2013) esses alunos são geralmente descritos como extremamente intensos e altamente sensíveis, em alguns casos se expressam precocemente, sendo vistos como “sabe-tudo”. Outros aspectos relacionados a esses alunos são, por um lado, o pensamento altamente crítico, criativo, abstrato e, por outro, inflexíveis em seus padrões cognitivos, diante dos quais

professores ou colegas podem se frustrar e esses alunos podem parecer isolados. Sendo alunos que apresentam pontos fortes associados a dificuldades, Missett e Brunner (2013) destacam que é comum ser dada maior atenção a suas características negativas e que sua dotação pode ser mascarada pelas dificuldades que apresentam. A respeito das estratégias utilizadas no atendimento desses alunos, Missett e Brunner (2013) citam que se assemelham às daquelas de alunos com transtornos do desenvolvimento e da aprendizagem, podendo ser norteadas pelo Modelo de Resposta à Intervenção. Missett e Brunner (2013) ressaltam também a importância de professores terem apoio social, emocional de uma equipe colaborativa com administradores, familiares dos alunos, conselheiros, psicólogos e professores especializados em educação especial. Esse apoio se justifica diante da intensa demanda desses alunos de tempo, energia e recursos, que de acordo com estudos podem influenciar a desistência de professores no trabalho com esses casos devido à exaustão ou *burnout*.

Quanto à produção sobre a dotação e o talento em alunos com deficiência, encontram-se diferentes trabalhos que tratam, principalmente, de alunos com deficiências como surdez, surdo-cegueira e deficiência visual, incluindo os casos de deficiência combinada a múltiplas excepcionalidades (por exemplo, cegueira e autismo, simultaneamente). Buscando sintetizar os obstáculos observados no final do século XX à identificação desses alunos, Johnsen e Corn (1989) identificaram quatro fatores: 1) familiares e profissionais com limitado conhecimento sobre o potencial humano, que não compreendem a coexistência de funções em duas áreas de excepcionalidade; 2) o pequeno percentual de crianças com deficiência e capacidade acima da média, em função do qual professores nem sempre têm experiência em ensiná-las e podem não ter uma atitude positiva quanto à indicação delas para programas de desenvolvimento do talento; 3) a utilização de métodos e instrumentos de identificação inadequados que não ressaltam os pontos fortes dos alunos; 4) recursos financeiros frequentemente limitados para acolher esses alunos em programas de desenvolvimento do talento e disponibilizar as tecnologias assim como os recursos adequados (os quais teriam custos muito altos para os orçamentos disponibilizados). Willard-Holt (1999) também observa que testes e instrumentos usualmente utilizados para a identificação de alunos com capacidade acima da média se demonstram inadequados para a identificação dessa característica em alunos com deficiência. De acordo com Willard-Holt (1999) cabe na identificação desses alunos: a incorporação de indicadores não convencionais de talento; enxergar para além da pontuação de testes; durante um processo seletivo, considerar que pessoas com deficiência podem apresentar menor pontuação; comparar o aluno a outros que apresentem a mesma deficiência; considerar significativamente tanto as características que impedem a criança de compensar a deficiência

quanto áreas de performance não afetadas pela deficiência; permitir que a criança participe em caráter de experimentação de programas que atendam alunos com dotação.

Em síntese, as pesquisas sobre os aspectos da dotação e do talento na diversidade humana, de forma geral, evidenciam a necessidade da atitude crítica de profissionais da educação diante de quaisquer fórmulas padronizadas disponíveis para a identificação e o desenvolvimento desses aspectos. Pode-se cogitar, com base nessas pesquisas, que inúmeras são as possibilidades de combinações de particularidades que podem ser apresentadas por um aluno com capacidade acima da média, embora as pesquisas existentes sobre o assunto, em sua maioria, focalizem, no máximo, entre duas e três excepcionalidades simultâneas. Nesse sentido, se justifica uma perspectiva predominantemente qualitativa no caso de alunos que apresentam diversas particularidades.

3.2 Dotação, talento e cegueira

As particularidades de alunos com deficiência visual identificados com dotação e talento já foram ressaltadas por diferentes pesquisadores, principalmente, fora do Brasil – como exemplificam os trabalhos de Starr (2003), Bulla (2002), Friedrichs (2001), Willard-Holt (1999), Lin e Sikka (1992), Corn (1986), Whitmore e Maker (1985) e Chorniak (1984). Esses trabalhos evidenciam a ampla dimensão do assunto devido à abrangência do conceito de deficiência visual, no qual se incluem casos congênitos ou adquiridos de baixa visão, de cegueira parcial e total – podendo, ainda, cada um apresentar variâncias em seus aspectos. Como evidenciam González e Díaz (2007), à medida que o resíduo visual e o momento da aquisição da deficiência variam, podem ocorrer diferenças funcionais na forma como cada pessoa interage com o ambiente, inclusive, como aprende. De acordo com Warren (1984), o impacto da falta de interação perceptiva com o ambiente e de integração de experiências podem resultar em um atraso de até 2 anos na aquisição do conceito de objeto. Por sua vez, Precht et al. (2001) e Seixas (2009) evidenciam que a ausência da visão pode ter efeitos restritivos sobre o desenvolvimento da propriocepção de pessoas com deficiência visual, logo, de suas capacidades de percepção da localização e do movimento do corpo no espaço e, em consequência disso, sobre o próprio desenvolvimento motor dessas pessoas. Com base em investigações sobre os efeitos da estimulação precoce nos primeiros anos de vida de cegos congênitos, Rodrigues e Macário (2006) e Farias (2004) observam que a realização de atividades para o estímulo motor e cognitivo de crianças cegas podem tornar seus desenvolvimentos mais próximos dos observados de forma geral em crianças que enxergam. Rodrigues e Macário (2006) enfatizam ainda a importância da participação das famílias de

crianças cegas em suas estimulações quando seguem, por exemplo, uma rotina de ações orientadas por especialistas que acompanham o desenvolvimento dessas crianças.

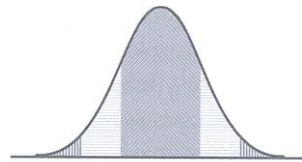
Quanto à definição dos aspectos da deficiência visual nas legislações de diferentes países, podem ser encontradas definições delimitadas para fins de especificação dos direitos das pessoas que se enquadram nessas definições. No Brasil, segundo o Decreto nº 5.296, de 2004, considera-se como deficiência visual, para fins legais:

cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004)

Observa-se que a definição de cegueira encontrada no Decreto nº 5.296, de 2004, é abrangente por incluir diferentes tipos de deficiência visual. Nesse mesmo sentido, observa-se que a deficiência visual também tem sido referida de forma abrangente por diferentes pesquisadores em estudos sobre a dotação e o talento. Não são, entretanto, comuns os trabalhos que entram em detalhes sobre as diferenças existentes nos casos de cegueira (que podem ser parcial ou total). Em geral, os trabalhos a respeito do assunto buscam sintetizar os aspectos semelhantes desses casos. No que se refere à identificação da dotação e do talento em alunos cegos, esses trabalhos evidenciam que eles apresentam particularidades quanto ao seu ritmo de aprendizagem, memória, comunicação verbal, capacidade de resolver problemas, criação, persistência, motivação com o conhecimento e concentração em relação à média das pessoas com deficiência visual. De acordo com Whitmore e Maker (1985), nos casos de talento na área acadêmica, esses alunos também revelam facilidade de aprendizagem do braille – código tátil desenvolvido e adaptado para a leitura e a escrita de pessoas com deficiência visual. Chorniak (1984), sugere que cegos com dotação comumente manifestam talento musical, enquanto, Friedrichs (2001) especifica dentre as características comuns a esses alunos a notável memória para sons e a sensibilidade à mudança de alturas sonoras, perspectiva semelhante à de Caton (1985), que aponta dentre suas características a memória auditiva excepcional. Friedrichs (2001) evidencia a existência da estimativa de que por volta de 5% da população de pessoas com deficiência visual teria dotação. Esta faixa percentual condiz com as previsões da Lei das Probabilidades, que, como explica Guenther (2006) tem sido utilizada nas ciências humanas e sociais para orientar planos de ação e fazer previsões sustentáveis em longo prazo. Essa perspectiva das probabilidades é representada pelo desenho de uma curva, também explicada por Guenther (2012):

Ao redor da média, no ponto alto da curva, fica cerca de 70% da população: abaixo da média, por volta de 10% e acima da média, cerca de 10%. Esses 90-94% formam a “população normal”. Os 3-5% em cada extremo são os “excepcionais”; e ao lado superior da curva estão dos excepcionalmente “dotados”. (GUENTHER, 2012, p. 10)

Figura 1 – Curva das Probabilidades



fonte: (GUENTHER, 2012, p.10)

Com relação aos aspectos particulares de alunos com deficiência e capacidade acima da média, Maker (1982) destaca que na infância seu desenvolvimento pode parecer mais lento que de crianças sem deficiência, sendo capazes de alcançá-las mais tarde. A constatação de um ritmo de desenvolvimento diferenciado em crianças cegas também é relatada por Warren (1984). Por outro lado, França-Freitas e Gil (2012) ressaltam a relação entre as dificuldades de crianças cegas diante de um mundo organizado por e para pessoas sem deficiência visual. O surgimento dessa perspectiva sobre o desenvolvimento de crianças cegas pode ser relacionado à busca de pesquisadores para o aprofundamento da compreensão sobre o assunto, uma vez que estudos mais antigos que se concentravam na discussão dos atrasos do desenvolvimento dessas crianças – a exemplo dos estudos de Hatwell (1966), Gottesman (1971) e Tobin (1972). Whitmore e Maker (1985) evidenciam, sobre o caso de alunos com deficiência visual e capacidade acima da média, que o desenvolvimento lento pode ser relacionado à natureza restrita da interação com o ambiente, à falta de sucesso em oportunidades de aprendizagem pela imitação e à pequena quantidade de experiências necessárias para o desenvolvimento de conceitos abstratos. Lin e Sikka (1992) também concluem que quando esses alunos apresentam baixo desempenho em testes padronizados de compreensão e similaridade, isso pode decorrer da própria limitação diante do estímulo visual e a, conseqüente, restrição das experiências de compreensão de conceitos. Para Willard-Holt (1999) o uso de testes padronizados e de *checklists* para a identificação da dotação e do talento em alunos com deficiência pode ser problemático e mascarar o potencial deles. Starr (2003) observa que, apesar de se constatar o aumento da visibilidade a esta temática em capítulos de livros recentes, existem poucos estudos sobre instrumentos confiáveis e válidos para a identificação da capacidade desses alunos. Starr (2003) também observa ser um

problema quando testes disponíveis para a identificação de alunos acima da média se concentram no reconhecimento da habilidade e não do potencial, pois esses alunos podem apresentar atraso no desenvolvimento se tiverem formação inadequada. Pertinentemente, Maker (1977) sugere que alunos com deficiência sejam comparados a outros com a mesma deficiência. Para Chorniak (1984) testes padronizados deveriam ser evitados no início do processo de identificação das capacidades de alunos cegos, mas esses alunos poderiam ser testados após participarem de programação sólida e específica de dois a três anos. Na perspectiva de Seeley (1989), alunos com deficiência e dotação se utilizam da alta capacidade para desenvolver habilidades adaptativas de forma que a deficiência não pareça um fator de limitação para eles nesse processo.

Quanto ao atendimento de alunos cegos em programas especializados, Caton (1985) sugere que eles precisam desenvolver habilidades adaptativas para melhorar sua orientação e mobilidade, usando gravadores e outros equipamentos para, por meio da audição, facilitar sua adaptação. Para Omdal et al. (s.d), as tecnologias assistivas que facilitem a leitura, o acesso à informação e o uso de recursos de apoio *on-line* também podem contribuir com a aprendizagem desses alunos. Em relação à presença de crianças com deficiência e capacidade acima da média em projetos educacionais em áreas de sua preferência, Johnsen e Corn (1989) observam que pode contribuir com o crescimento da confiança e das habilidades delas. Karnes e Johnson (1986) ressaltam que quando alunos com deficiência e dotação têm a oportunidade de se sobressair após sua identificação, isso pode contribuir com a elevação da sua autoestima e com a mudança da percepção de pares, professores e pais em relação à deficiência, tornando os mesmos mais otimista em relação ao futuro da criança.

Em geral, constata-se na produção desses diferentes pesquisadores a importância de se acompanhar o processo de desenvolvimento de alunos cegos tanto para a identificação de suas capacidades quanto para o estímulo de seu crescimento. Nessa produção se constata diferenças sutis entre os conceitos capacidade e habilidade, à medida que uma pessoa pode ser capaz de alcançar um alto desempenho, mas para isso necessita de condições favoráveis para que se desenvolva. Pertinentemente, Starr (2003) explica que a concepção de atendimento educacional de pessoas com deficiência e dotação corresponde à concepção de atendimento de pessoas com dotação de grupos minoritários. Em ambos os casos a aplicação de instrumentos de avaliação e de programas de ensino utilizados de modo geral na população escolar podem se revelar inadequados para o reconhecimento das capacidades das pessoas com deficiência. A diferenciação explicada por Gagné (2013a) a respeito dos conceitos de capacidade e de habilidade, em revisão sobre seu Modelo Diferenciado de Dotação e Talento,

permite compreender como é possível o reconhecimento da capacidade acima da média no caso de alunos com particularidades educacionais (sejam elas culturais, sociais, psicológicas, deficiências, dentre várias, que podem inclusive se somar em um mesmo aluno).

3.3 Os conceitos de capacidade e habilidade na perspectiva do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento

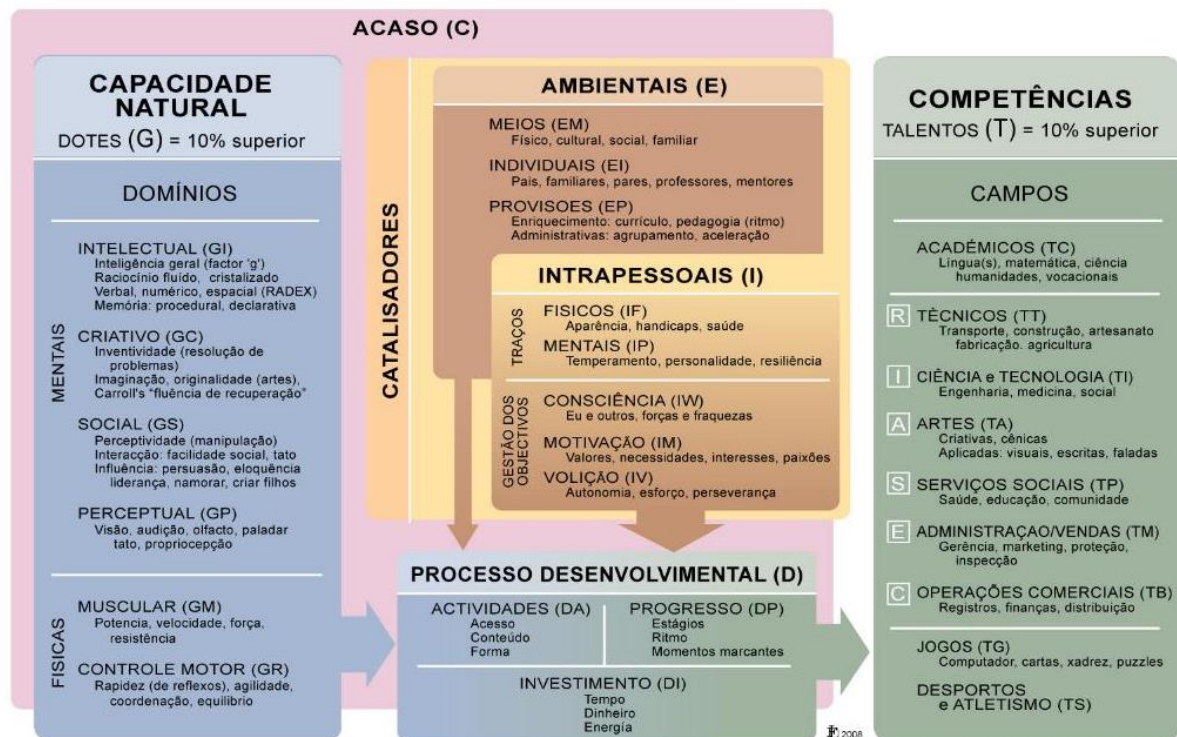
O Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT) – se originou de estudos do pesquisador canadense François Gagné (1983) envolvendo a busca de uma ampla revisão de literatura relacionada aos conceitos de talento e dotação, e a delimitação das diferenças desses conceitos. Desde sua primeira publicação o DMGT passou por atualizações, mas de acordo com Gagné e Guenther (2012) a ideia central permaneceu intocada, incluindo a distinção conceitual entre dotação e talento assim como a presença de componentes relacionados ao processo de desenvolvimento do talento. Gagné e Guenther (2012) também ressaltam que a contínua revisão de literatura e o acúmulo de questões, perguntas, sugestões de leitores, ouvintes e colegas têm impulsionado a constante revisão do DMGT – sendo sua revisão mais recente referida como DMGT 2.0 (GAGNÉ, 2013a). No Brasil, o DMGT tem sido divulgado de forma sistemática pela pesquisadora Zenita Guenther em sua vasta bibliografia sobre a dotação e o talento e em seu trabalho como idealizadora do CEDET (Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento) – à medida que sua produção se apoia teoricamente nesse modelo.

De acordo com Gagné e Guenther (2012), no DMGT, a dotação é referida como posse e uso de notável capacidade natural em pelo menos um domínio da capacidade humana. O grau dessa capacidade deve colocar a pessoa entre os 10 % superiores dentro de um grupo comparável. Neste caso, as capacidades naturais podem ser entendidas como capacidades humanas básicas, que se revelam tanto em domínio mental (na forma de capacidade intelectual, criativa, social ou perceptual) quanto em domínio físico (como capacidade muscular e de controle motor). Guenther e Rondini (2012) explicam que a essência do conceito de dotação pode ser expressa como “capacidade em potencial”.

Quanto à definição do talento, Gagné e Guenther (2012) explicam que no DMGT, esse conceito se relaciona ao alto nível de desempenho e qualidade em habilidades e competências sistematicamente desenvolvidas em pelo menos um campo de atividade humana. O grau dessa capacidade deve colocar a pessoa entre os 10 % melhores no grupo etário que exerce a mesma atividade. Em síntese, o talento é considerado uma capacidade adquirida por aprendizagem intencional, enraizada e condicionada pelo ambiente, pela cultura, pelo momento histórico em

que a pessoa nasce e pelo meio em que é criada, como observa Guenther et al. (2015). Ainda sobre o talento, Guenther et al. (2015) destaca que seu desenvolvimento se relaciona à capacidade natural em um domínio específico. Nessa perspectiva, a dotação encontra-se na base do talento. Logo, o talento, por definição, seria uma expressão visível do alto grau de capacidade interna do indivíduo, pelo desempenho extraordinário em alguma via de ação diferenciada no ambiente físico-sócio-cultural, como explica Guenther et al. (2015). Esse processo de transformação da dotação em talento pode ser observado na representação visual do DMGT, onde diferentes conjuntos de aspectos e fatores são dispostos lado a lado, formando um percurso do desenvolvimento do talento.

Figura 2 – Modelo Diferenciado de Dotação e Talento



fonte: (GAGNÉ e GUENTHER, 2012, p.22)

Dotação, processo de desenvolvimento e talento são três componentes básicos do DMGT que formam o próprio percurso do desenvolvimento do talento. Os *catalisadores intrapessoais* e os *catalisadores ambientais* são componentes adicionais que incidem sobre o *processo de desenvolvimento*. No componente *dotação* encontra-se a divisão entre *domínios mentais* e *físicos*. Por conseguinte, em relação ao *domínio mental* encontra-se a diferenciação entre quatro subcomponentes (correspondente a capacidades específicas):

- 1) *intelectual* – inteligência geral, raciocínio fluido, cristalizado, verbal, numérico, espacial, memória procedural, declarativa;

- 2) *criativo* – inventividade na resolução de problemas, imaginação, originalidade nas artes, a “fluência de recuperação” (*retrieval fluency*, conceito relacionado à fluência com a qual uma pessoa pode acessar informações armazenadas na memória de longo prazo);
- 3) *social* – das percepções e ações para compreender e intervir na convivência com os outros indivíduos no ambiente social – como explicam Guenther et al. (2015) – ao manejo de sentimentos em via interna e externa de interação (como na facilidade social e no tato) e de influência (como na persuasão, na eloquência, na liderança, no namorar, no criar filhos);
- 4) *perceptual* – articulação entre o poder físico de captação de estímulos sensoriais e a função mental de interpretar o sentido desses estímulos – como explicam Guenther et al. (2015) – relacionados à visão, à audição, ao olfato, ao paladar, ao tato, à propriocepção.

Em relação ao *domínio físico* encontra-se a diferenciação entre dois subcomponentes:

- 1) *muscular* – potência, velocidade, força e resistência;
- 2) *controle motor* – rapidez de reflexos, agilidade, coordenação e equilíbrio.

Quanto ao componente *processo de desenvolvimento*, no DMGT, Gagné e Guenther (2012) explicam que originalmente havia recebido menor atenção, mas, após revisões da literatura sobre o desenvolvimento de talentos, uma ampla coleta de temas foi considerada dentro desse componente. O *processo de desenvolvimento* se refere à dedicação sistemática de pessoas que buscam alcançar níveis elevados de desempenho em um campo de atividade, durante um período de tempo significativo, seguindo um programa estruturado com metas de alto nível. O *processo de desenvolvimento* se divide em três subcomponentes principais:

- 1) *atividades* – o acesso que um indivíduo tem a um programa sistemático de longo prazo de atividades orientadas para seu talento, a partir de sua identificação, iniciativa própria ou seleção;
- 2) *investimento* – a intensidade do processo de desenvolvimento, o tempo, o dinheiro e a energia investida nesse processo, que geralmente constitui curvas longitudinais mostrando aumento ou diminuição do processo no decorrer do tempo, como explicam Gagné e Guenther (2012);
- 3) *progresso* – o ritmo de progresso daqueles que buscam desenvolver o talento de forma sistemática, que pode ser relacionado a estágios progressivos correspondentes a categorias como novato, avançado, proficiente e *expert* utilizadas por pesquisadores do desenvolvimento de *expertise*. Na avaliação desse ritmo, podem ser estabelecidas comparações tanto sobre o próprio aprendizado do aluno em diferentes momentos

(considerando sempre seu melhor desempenho) quanto sobre o ritmo do aluno em relação a outros pares que buscam objetivos semelhantes em programas, grupos ou níveis de ensino comparáveis – como evidenciam Gagné e Guenther (2012). Quanto aos momentos marcantes que afetam o desenvolvimento do talento, estes podem ser a sinalização de um professor ou treinador, o recebimento de uma bolsa de estudos, o enfrentamento de problemas diversos (mudança ou acidente), acontecimentos pessoais (casamento, filhos, morte de alguém ou desemprego).

Todo o *processo de desenvolvimento* pode ser afetado, ainda, por catalisadores, ou seja, por elementos que podem exercer influências positivas ou negativas (tanto pela sua presença quanto ausência), podendo, também, se modificar ao interagirem no processo. Esses catalisadores se dividem em *intrapessoais* e *ambientais*. Os *catalisadores intrapessoais* se dividem em dois grupos, os *traços* e a *gestão dos objetivos*. Os traços são subdivididos em:

- 1) *físicos* – aparência, deficiência, saúde, aspectos que, por exemplo, podem ser um diferencial em processos seletivos especializados, como na seleção de integrantes para um grupo de dança, onde aspectos físicos específicos sejam definidos como critérios de seleção;
- 2) *mentais* – temperamento, personalidade, resiliência.

A *gestão dos objetivos*, por sua vez, se subdivide em:

- 1) *consciência* – a própria consciência dos pontos fortes e fracos necessária para o desenvolvimento do talento;
- 2) *motivação* – os valores, as necessidades, os interesses, as paixões que levam à identificação e à reavaliação de objetivos e, conseqüentemente, afetam o desenvolvimento do talento;
- 3) *volição* – a autonomia, o esforço, a perseverança que são intensamente demandados diante de objetivos de nível elevado de dificuldade.

Nos *catalisadores ambientais* estão incluídos:

- 1) *meio* – físico, cultural, social, familiar, sendo exemplo da interferência deste catalisador o caso de jovens que vivem longe de grandes centros urbanos e não têm acesso a recursos que possibilitem o desenvolvimento de seu potencial, como explicam Gagné e Guenther (2012);
- 2) *individuais* – pais, familiares, pares, professores, mentores, que são os próprios indivíduos que exercem influência no desenvolvimento do talento do aluno;

- 3) *provisões* – enriquecimento curricular, pedagógico e provisões administrativas como agrupamento de acordo com a capacidade do aluno e aceleração nos níveis de formação.

No DMGT, a *dotação*, o *processo de desenvolvimento* e os *catalisadores* encontram-se inseridos no plano de fundo do *acaso*. O *acaso* envolve o grau de controle que a pessoa (que busca desenvolver o talento) pode ter sobre os fatores que afetam seu desenvolvimento. Essa pessoa que se encontra envolvida com o desenvolvimento de seu próprio talento é referida por Gagné (2013a) como *talentee*. Para Gagné e Guenther (2012) em português o termo *talentee* também pode ser utilizado, uma vez que não se encontra outra palavra que expresse esse conceito, cabendo, neste caso, seguir a lógica de palavras com a terminação inglesa *ee*, como *trainee*.

Com relação ao componente *talento* (que aparece na extremidade final da trajetória de desenvolvimento representada graficamente no DMGT), Gagné e Guenther (2012) explicam que este componente foi ampliado desde a versão inicial, quando buscava apenas ilustrar a diversidade de campos de talentos aplicáveis a estudantes de nível médio, sem empregar a taxonomia de ocupações. Gagné e Guenther (2012) explicam que, atualmente, o componente *talento* se constitui de subcomponentes fundamentados em revisão de literatura sobre a divisão de tipos de ocupação, buscando ao mesmo tempo sintetizar a dimensão do assunto de forma razoavelmente completa em nove categorias. Seis desses subcomponentes são provenientes do sistema de categorização de John Holland, adotado no Mapa do Mundo do Trabalho (ACT, 2008) e representados pelos campos:

- 1) *técnicos* – especialidades mecânica e elétrica, transporte, agricultura, computação, construção, artesanato, fabricação e atividades relacionada a cada especialidade;
- 2) *ciência e tecnologia* – engenharia, ciências naturais, tecnologias médicas, tratamento e diagnósticos médicos, ciências sociais;
- 3) *artes* – artes visuais, escritas, faladas, criativas e performáticas, nas quais encontra-se incluída a música;
- 4) *serviços sociais* – saúde, educação, serviço comunitário, serviços particulares;
- 5) *administração/vendas* – serviços relacionados ao emprego, marketing, gerência, proteção e inspeção;
- 6) *operações comerciais* – registros, finanças, distribuição.

Além desses seis subcomponentes, Gagné (2013a) destaca outros três que não são mencionados no Mapa do Mundo do Trabalho, mas têm relações com disciplinas do sistema

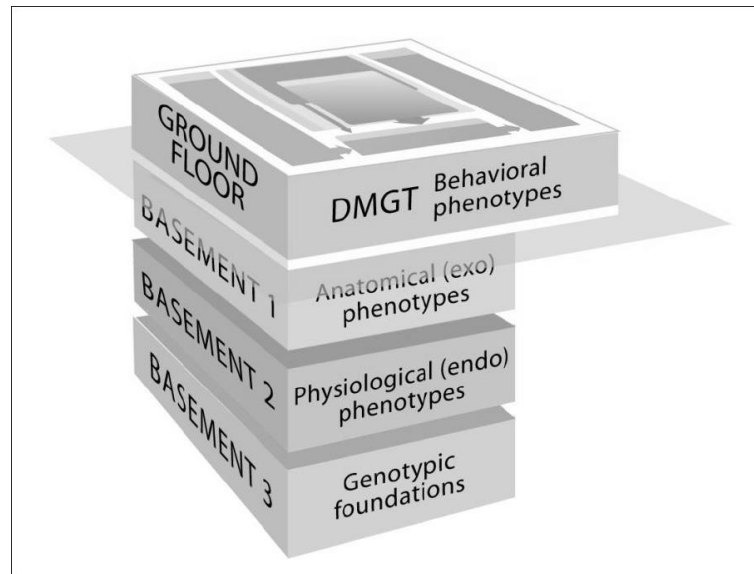
de educação primária e secundária K-12, adotado em diferentes países do mundo. Dentre esses subcomponentes estão os:

- 7) *acadêmicos* – língua(s), matemática, ciência, humanidades, vocacional;
- 8) *jogos* – computador, cartas, xadrez, quebra-cabeças;
- 9) *desportos e atletismo*.

Ainda com relação ao talento, Gagné (2013a) destaca as contribuições de pesquisas sobre estruturas e processos biológicos humanos para a desconstrução da ideia de talento inato – empregada por muitas pessoas como metáfora para expressar que alguém progride sem esforço e em ritmo muito mais rápido do que os outros. Gagné (2013a) destaca que outra confusão que tem observado no uso do termo inato é empregá-lo como antônimo de capacidade adquirida. Para Gagné (2013a) a constatação das raízes genéticas das capacidades naturais não significa que elas possam ser classificadas como inatas pois passaria duas falsas imagens: que as diferenças observadas no indivíduo são imutáveis e que elas estão presentes desde o nascimento ou que aparecem repentinamente com pouco treino. Para ilustrar a relação entre o talento desenvolvido e seus suportes biológicos, Gagné (2013a) apresenta a figura semelhante a uma casa com um andar térreo (*ground floor*, correspondente ao comportamento e característica observáveis e mensuráveis) e três andares subterrâneos, que sintetizam componentes mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento do talento. O nível térreo corresponde, portanto, ao fenótipo comportamental (*behavioral phenotype*) e abaixo se encontram subterrâneo 1, subterrâneo 2 e subterrâneo 3 (*basement 1, basement 2 e basement 3*) respectivamente relacionados ao:

- 1) *fenótipo externo* (*anatomical phenotypes* ou *exo*) – estruturas anatômicas associadas com capacidades e características pessoais;
- 2) *fenótipo interno* (*physiological phenotypes* ou *endo*) – processos fisiológicos e neurológicos que atuam no desenvolvimento biológico e no funcionamento do cérebro e do corpo;
- 3) *genótipo* (*genotypic foundations*) – estruturas e processos diretamente relacionados ao material genético.

Figura 3 – Os suportes biológicos do DMGT



fonte: (GAGNÉ e GUENTHER, 2012, p.36)

Sobre a localização dos elementos inatos da dotação dentro desses níveis, Gagné e Guenther (2012) explicam que certamente não se encontram no primeiro subnível à medida que a maioria das estruturas anatômicas é resultado de extenso desenvolvimento. No segundo subnível, relativo aos processos fisiológicos, torna-se difícil separar o que é inato dos processos que resultam de desenvolvimento, considerando o restrito conhecimento que se tem sobre o assunto na atualidade. O terceiro subnível teria maior relação com a parte genética.

Quanto ao número estimado de pessoas na população com dotação e talento, Gagné (2013a) considera que não existe uma resposta absoluta sobre essa questão e que para determinar os limites de uma estimativa seria necessário consenso entre profissionais. Sobre a ausência de consenso em relação ao assunto, Gagné e Guenther (2012) observam a diversidade de proposições que oscilam de 1%, adotado por Terman (1925) (com base no limite de QI 135), à faixa de 3 a 5% previsto por Marland (1972) (com base na curva das probabilidades) e aos 20% proposto por Renzulli (1984) no seu Modelo de Identificação da Porta Giratória. Gagné e Guenther (2012) ressaltam que essas linhas de demarcação, quando adotadas para definir políticas e processos seletivos desses alunos, podem ter um imenso impacto no atendimento educacional dos mesmos. No DMGT, as estimativas adotadas buscam abranger os indivíduos que estão entre os 10% acima da média. De acordo com Gagné e Guenther (2012), essa demarcação maior que a probabilidade seria contrabalançada pelo reconhecimento de cinco níveis, ou graus, de dotação e talento, hierarquicamente estruturados, inspirados pelo sistema métrico, cada nível abrangendo os 10% mais altos do

nível anterior. O DMGT propõe, nesse sentido, que nos 10% estão incluídos alunos que apresentam levemente sinais de dotação e talento, ou moderadamente (1 em 100), ou altamente (1 em 1.000), ou excepcionalmente (1 em 10.000) ou extremamente (1 em 100.000). Esse sistema de níveis se aplica aos domínios de capacidade e campos de talento, de modo que o número total de pessoas com esses sinais pode exceder 10% da população. Sobre a dotação excepcional, Gagné e Guenther (2012) explicam que é um fenômeno raro e que embora professores, ao longo de anos de trabalho, possivelmente encontrem poucos alunos com esse nível de dotação, a compreensão da raridade desses casos seria dificultada diante da forma como os casos de precocidade extraordinária costumam ser explorados publicamente para impressionar uma audiência. Gagné e Guenther (2012), neste sentido, evidenciam que não existe um nível único de capacidade acima da média e que é preciso cuidado ao se focalizar publicamente os casos raros, para não se transmitir uma noção distorcida sobre a dotação ou o talento e não induzir administradores dos sistemas educacionais a julgarem que os alunos com essas características constituem uma população homogênea e muito pequena, logo, que caberia pouco investimento de tempo e dinheiro para o atendimento desses alunos.

4 OS SINAIS DE TALENTO NA ÁREA DA MÚSICA

4.1 A identificação e o desenvolvimento do talento na área da música: fundamentos e especificidades

No Brasil, poucas pesquisas tratam de forma aprofundada da educação de alunos identificados com capacidade acima da média na área da música, especialmente entre publicações especializadas dessa área. Uma busca pelas terminologias *altas habilidades* e *superdotação* em títulos de trabalhos publicados nas 37 edições da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), desde 1992, evidenciou ausência de títulos com destaque ao assunto. Entretanto, é interessante notar que, na revista n.º 36 da ABEM de 2016, especificamente no artigo de Fantini et al. (2016) se encontra alguma visibilidade ao termo *superdotação*, citado na revisão das autoras sobre a produção brasileira sobre educação especial desde a década de 1990. Tal referência ao termo *superdotação* pode ser considerada uma introdução relevante ao assunto entre as publicações da ABEM, uma vez que sua revista representa uma importante referência de consulta para pesquisadores da área da educação musical e suas publicações garantem visibilidade a temas emergentes da área.

Buscando pelos referidos termos em títulos de trabalhos de outras revistas brasileiras da área da música que mantêm destaque nas classificações recentes Qualis-Periódicos – como a Revista Per Musi (com 31 números produzidos, desde 2000), a Revista OPUS da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (com 35 números produzidos, desde 1989) e a Revista Música Hodie (com 30 números, desde 2001) – apenas um artigo foi encontrado com o termo *superdotação* em seu título: “Oficina de enriquecimento musical do programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação (PAPCS)” (KOGA e CHACON, 2015a). Esse artigo apresenta uma revisão dos resultados da pesquisa de mestrado de KOGA (2015), uma das poucas pesquisas concluídas sobre o assunto no nível de pós-graduação, no Brasil.

Partindo de uma busca (ainda nos títulos de artigos desses periódicos) por outras terminologias consideradas pertinentes à temática do talento musical (dentre as quais *dom*, *dotação*, *talento*, *inteligência*, *psicologia da música*, *desenvolvimento musical*, *cognição musical*, *musicalidade* e *mito*, além de palavras com mesmos radicais) puderam ser encontrados outros trabalhos com conteúdos relacionados. Em alguns deles são encontradas breves citações a estudos relacionados à temática do talento, como são os casos de: “Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: do Homo sapiens ao Homo digitalis” (CUERVO et al., 2017), “The Psychology of Music, editado por Diana Deutsch, 3ª

edição: resenha dos capítulos 10 a 13” (ZORZAL, 2016) e “The Psychology of Music, editado por Diana Deutsch, 3ª edição: resenha dos quatro capítulos finais” (ZORZAL, 2015).

Em outros trabalhos são encontradas discussões mais amplas sobre o assunto, dentre eles:

- 1) “Uma Breve Discussão sobre Talento Musical” (ZORZAL, 2012) – no qual o autor argumenta que é preciso oportunidade de desenvolvimento musical para todos, diante da falta de consenso sobre o talento ser inato;
- 2) “Capital cultural versus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros” (AMATO, 2008) e “Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?” (KEBACH, 2007) – nos quais as autoras também tratam das relações entre oportunidade e desenvolvimento musical;
- 3) “O músico: desconstruindo mitos” (SCHROEDER, 2004) – no qual a autora discute o mito sugestivo de que o trabalho de músicos dependeria de posse de dom inato para a música;
- 4) “A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical” (ILARI, 2003) – no qual é citado o conceito de inteligência musical.

Ainda dentre os trabalhos encontrados a partir dessa busca, é interessante notar a perspectiva apresentada no artigo “Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical” (BEYER, 1995) que embora não trate explicitamente do talento, menciona a variedade de processos mentais que determinam distinções nas concepções e nos desempenhos musicais, em síntese, no desenvolvimento musical de cada indivíduo. Nesse artigo, Beyer (1995) também ressalta a importância de programas curriculares que contemplem a todos os tipos de caminhos de desenvolvimento musical, possibilitando o aproveitamento do potencial musical de cada aluno.

Isoladamente, diferentes trabalhos pertinentes à temática do talento musical podem ser encontrados entre publicações brasileiras tanto de eventos e periódicos de diferentes áreas quanto resultantes de pesquisas de pós-graduação – a exemplo dos trabalhos de Ferracioli (2008), Teruya (2012), Duarte (2012), Gomes (2014; 2016), Chacon et al. (2014), Koga e Chacon (2015; 2016; 2016a; 2016b; 2017), Ogando (2014; 2014a; 2014b; 2015; 2016), Ogando e Fernandes (2014) assim como Rodrigues e Rangni (2016). Todas estas publicações podem ser consideradas um avanço na constituição de referenciais em relação à temática no Brasil.

Todavia, essa produção pode ser considerada restrita diante da dimensão de toda a produção acadêmica brasileira da área da música e da presença da música em projetos educacionais brasileiros voltados para alunos com capacidade acima da média. Quanto à

presença da música nesses programas, observa-se que ela não é recente, a exemplo do trabalho desenvolvido por Helena Antipoff com esses alunos por volta da primeira metade do século XX. Otilia Braga Antipoff (1984) descreve a presença da música no projeto educacional de Helena Antipoff e, particularmente, as experiências musicais dos seus alunos nas colônias de férias da Fazenda do Rosário. De acordo com Antipoff (1984), o contato dos alunos com a música, o teatro, o canto, a dramatização nessas colônias de férias tinha como objetivo desenvolver a expressão corporal, o ritmo e o uso de instrumentos no sentido do conhecimento dos clássicos e da valorização do folclore.

Atualmente, atividades relacionadas à área da música também são encontradas nas programações de projetos educacionais brasileiros para alunos da educação básica identificados com capacidade acima da média. Programações como essas podem ser encontradas, por exemplo, a partir da pesquisa pelos termos *talento e/ou superdotação* junto às palavras *música* e *projeto* em sites de busca na internet. Observa-se, deste modo, como alguns exemplos de locais que já incluíram ou incluem atividades relacionadas à música em seus projetos: o Instituto Rogério Steinberg e a Vila Olímpica da Maré (realizados no Rio de Janeiro), os Centros para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (com atividades realizadas em Minas Gerais e São Paulo) e o Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento de Superdotação da UNESP (com atividades realizadas em Marília). Apesar da existência de projetos educacionais brasileiros com esse perfil, não se pode afirmar que esses projetos devam ser os únicos responsáveis pela formação musical dos referidos alunos. Tomando como base a perspectiva de desenvolvimento traçada no DMGT, muitas contribuições podem ser oferecidas a esses alunos nos mais diversos ambientes e situações que estimulem seu desenvolvimento, inclusive em ambientes escolares. No dia-a-dia escolar, em especial, há a possibilidade de se observar em longo prazo as capacidades, os interesses e as habilidades desses alunos e de estimulá-los de acordo com seus potenciais.

Considerando a presença do ensino da música na Educação Básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, revela-se necessária a participação de profissionais da equipe escolar na identificação e formação desses alunos, à medida que os programas regulares de ensino de música não possibilitem seus desenvolvimentos contínuos. Esses profissionais devem também estar atentos às especificidades da identificação desses alunos, pois como evidenciam Guimarães e Ourofino (2007) são necessários instrumentos adequados para a avaliação de áreas específicas – como a música.

Com a modificação do conceito de superdotação, também se alterou a metodologia utilizada para a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. Isso porque, atualmente, as características como criatividade, aptidão artística e musical, liderança, entre outras, são também consideradas, porém não são medidas por testes de inteligência, tornando essa identificação bem mais complexa. Portanto, cabe a utilização de instrumentos e atividades alternativas, numa perspectiva mais qualitativa para acessar esta variedade de características. Tais instrumentos devem considerar o contexto sócio-cultural do indivíduo, assim como as características observadas no processo de identificação e o atendimento especializado disponível. (GUIMARÃES e OUROFINO, 2007, p. 57)

Por sua vez, Ferracioli (2008) menciona que as crianças que se destacam por suas habilidades em artes ou em música começaram a ser consideradas “superdotadas” (FERRACIOLI, 2008) de acordo com a atualização do entendimento de especialistas sobre esse conceito. Ferracioli (2008) evidencia a relação entre essa mudança de entendimento e o surgimento do conceito de inteligência musical, a partir da publicação da Teoria das Múltiplas Inteligências proposta por Gardner (1983) – na qual eram originalmente reconhecidas sete inteligências distintas, dentre elas inteligência lógico-matemática, linguística, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal e musical. De acordo com Gardner (2001), na Teoria das Múltiplas Inteligências cada inteligência é considerada um potencial biopsicológico. Nesse sentido, para Gardner et al. (1998) a inteligência musical é relacionada à capacidade humana de criar, comunicar e compreender significados compostos por sons. Gardner (2001) sugere, ainda, que o reconhecimento das diferentes inteligências em qualquer pessoa depende dos contatos delas com ricas oportunidades de desenvolvimento.

Visão semelhante sobre o reconhecimento de potenciais é apresentada por Gagné (2013a), quando explica que o talento não se trata de uma característica inata e evidencia que sua identificação depende da observação de aspectos desenvolvidos por cada pessoa. Por este motivo Gagné (2013a) afirma que a expressão *talento inato* não deve ser utilizada, considerando que talento se refere ao alto desempenho que uma pessoa é capaz de demonstrar em determinada área e que esse desempenho resultaria de um complexo processo de desenvolvimento (influenciado tanto por fatores internos quanto externos e apoiado em seus potenciais mentais e/ou físicos). Gagné (2013a) também critica o uso do termo talento como sinônimo de dotação assim como da dotação como sinônimo de inato. O equívoco na associação desses termos foi constatado por Gagné (2013a) após a revisão diferentes trabalhos relacionados às temáticas do talento e da dotação. Gagné (2013a) sintetiza as diferenças desses termos na explicação de dois conceitos:

- 1) *capacidade adquirida* – característica fundamental do talento e resultante de desenvolvimento sistemático por meio de treinamento ou estudo intencional;

2) *capacidade natural* – característica fundamental da dotação, sendo observada em situações espontâneas, sem estudo deliberado e que não se trata de uma característica inata, mas resulta de transformações em torno de aspectos inatos ao acaso. Como explica Guenther (2011), a capacidade natural atua como potencial para a ação em qualquer ramo de atividade propiciado pelo ambiente e constitui um conceito de dotação que independe de campos específicos de atividade. Por esse motivo seria inapropriado, por exemplo, falar de uma dotação musical, embora se possa afirmar que uma pessoa com talento musical é uma pessoa com dotação (seja por apresentar, por exemplo, uma ampla capacidade de memorização, de raciocínio, inventividade, imaginação, originalidade, interação social, percepção, controle motor e/ou muscular, ou seja, um conjunto de aspectos mentais e físicos que contribua com seu desempenho na área da música).

Em relação às confusões conceituais na área da música, Gagné (2013) observa, com base na revisão de literatura de outros autores sobre o talento musical, a ambiguidade no uso dos termos *musical*, *musicalidade*, *capacidade musical*, *talento musical* e *habilidades musicais* para descrever tanto potencial quanto desempenho, o que não ocorre no DMGT, à medida que este modelo teórico tem por base a diferenciação entre esses conceitos. Nessa perspectiva, o talento musical depende de capacidade adquirida para alto nível de desempenho na área da música. Com base na revisão de Guenther e Rondini (2012) em torno de conceitos fundamentais do DMGT, o talento musical pode ser entendido como um conjunto de aspectos e que, de forma geral, sua identificação depende da constatação da habilidade de uma pessoa na área delimitada da música e de um alto potencial que esteja relacionado ao desenvolvimento dessa habilidade. Essa habilidade se constituiria de um leque de competências treinadas – sendo, nesse caso, a competência compreendida como um conceito específico, que diz respeito à capacidade adquirida para desempenho em área ou campo de ação definido.

Considerando a base teórica do DMGT, torna-se claro que o fato de uma pessoa não evidenciar habilidade musical em um dado momento não determina que seja incapaz de desenvolver-se excepcionalmente na área da música. Nessa mesma perspectiva, uma única observação do desempenho musical de uma pessoa (mesmo que aparente controle nesse desempenho) não pode ser considerada suficiente para identificar um talento musical quando não se conhece também sua trajetória de desenvolvimento. Por esses motivos podem ser consideradas relevantes as observações qualitativas de longo prazo de qualquer aluno, desde que essas observações contribuam para o conhecimento das capacidades e habilidades do

aluno. Cabe, ainda, nesse processo observar a forma como cada pessoa alcança determinado desempenho – por exemplo, se mostra rapidez, profundidade ou criatividade acima das demandas médias (motivos pelos quais um aluno pode desafiar um sistema educacional onde predomine fórmulas padronizadas de ensino). A perspectiva qualitativa sobre o caso de cada aluno é fundamental para que a identificação do talento contribua com as tomadas de decisões e a definição das estratégias para sua formação, que podem ser: a aceleração nos estudos, o avanço do nível de formação (série, período, etc.) e ações educacionais que considerem suas condições físicas, sensoriais, psicológicas, sociais, etc. – pois, como evidencia Guenther (2011a), a educação de jovens com capacidade acima da média que se concentra exclusivamente em enriquecimento dos estudos não garante resultado de longo prazo na vida do aluno. De acordo com Guenther (2011), numa perspectiva humanista de educação, esses alunos devem também ter oportunidades de aprendizagens internas, desenvolvidas pela vivência de situações diversificadas e consciência de valores pessoais e culturais. Logo, no próprio processo de identificação do talento cabe observar se cada pessoa apresenta outras particularidades que demandam oportunidades de aprendizagem e instrumentos de avaliação adequados (como nos casos de pessoas com deficiência, com singularidades culturais, sociais, etc.) dentro das especificidades da área de talento.

Quanto às especificidades da identificação do talento musical, com o desenvolvimento dos estudos sobre o talento e a ampliação do conhecimento sobre as estratégias para sua identificação, especialistas têm a possibilidade de associar variados procedimentos nesse processo. Algumas estratégias encontradas, por exemplo, nas publicações de Cavert et al. (2009), Felton et al. (2009) e Haroutounian (2002) sobre a identificação do talento musical são também apontadas por Guenther (2011) dentre estratégias comuns à própria identificação de aspectos gerais da dotação e do talento, dentre elas:

- 1) testes padronizados (projetados a partir da 1ª metade do século XX com base em princípios psicométricos, delineando estratégias baseadas em conceitos fixos e análises quantitativas de dados);
- 2) questionários e entrevistas (que levantam as percepções dos próprios alunos e das pessoas ligadas a eles);
- 3) indicações de profissionais, familiares e colegas ligados aos alunos (obtendo seus julgamentos sobre o potencial de cada aluno);
- 4) observação dos processos de desenvolvimento dos alunos (principalmente realizada por professores no dia-a-dia de sala de aula, em longo prazo).

Independentemente da variedade de estratégias existentes para a identificação do talento, Guenther (2011) evidencia que a observação de longo prazo (com base em critérios claros, coerentes e precisos) é necessária para o reconhecimento da dimensão da capacidade de uma pessoa. Segundo Guenther (2011), outra condição fundamental à identificação da dotação e do talento é que ela seja parte de um processo de conhecimento profundo de todos os alunos, sem focalizar problemas, deficiências e dificuldades. Nesse sentido, Guenther (2011) afirma ser necessário realizar a identificação ao longo do tempo, considerando a sequência de acontecimentos naturais, envolvendo a observação contínua, direta e cuidadosa, em diversas situações de ação, produção, posição e desempenho.

Na área da música, analisando as propostas existentes para a identificação do talento, algumas têm como ponto de partida o levantamento objetivo de dados da habilidade musical do aluno por meio do preenchimento de listagens, principalmente, de competências. Exemplos dessas propostas são observados entre publicações norte-americanas que se encontram disponíveis para acesso a partir de busca simples na internet por termos em inglês relacionados à temática do talento musical, como: “*Identification of children who are gifted in music: implementation handbook for educators*” (CAVERT et al., 2009) – do Departamento de Educação de Ohio – e “*Music Identification Handbook: for Educators, Coordinators, and Administrators in Wisconsin Public Schools*” (FELTON et al., 2009) – da Associação de Educadores Musicais de Wisconsin. Essas publicações propõem indicadores de talento musical que possam nortear educadores na identificação de alunos com essas características. O reconhecimento, a reprodução e a criação rítmica, melódica e sonora, assim como a concentração em atividades musicais são os principais aspectos listados como indicadores de talento nas referidas publicações. Quanto à inclusão da leitura musical à primeira vista como um indicador de talento musical, este não representa um consenso. Na publicação “*Identification of children who are gifted in music: implementation handbook for educators*” (CAVERT et al., 2009) é reconhecido o risco de o enfoque na leitura à primeira vista excluir alunos que tenham grande potencial, mas não tenham tido oportunidade de treinar essa competência. Na publicação “*Music Identification Handbook: for Educators, Coordinators, and Administrators in Wisconsin Public Schools*” (FELTON et al., 2009) a leitura à primeira vista é sugerida como algo a ser observado no âmbito das práticas instrumentais e vocais. Ao optar pela permanência do item *leitura à primeira vista*, os autores desse instrumento pareceram não ter como primeiro plano sua aplicação, por exemplo, com pessoas que apresentam deficiência visual. Diante do modo e do ritmo diferenciado em que pode se processar a leitura musical de pessoas com deficiência visual (especialmente quando não é

possível a simultaneidade entre leitura e execução musical devido à necessidade de identificação dos sinais na partitura seguida de sua memorização e, por último, sua execução) o item *leitura à primeira vista* pode ser considerado impertinente no processo de identificação do talento musical de cegos. Pode-se cogitar, ainda, que o instrumento publicado por Felton et al. (2009) teria mais chances de aplicabilidade direta à realidade de alunos cegos caso fosse adotada alguma mudança na sua redação, substituindo, por exemplo, a expressão *leitura à primeira vista* por *leitura musical* – caso considerada indispensável a verificação da capacidade de leitura musical no ambiente para o qual o referido instrumento foi dimensionado. Embora não se observe, concretamente, no referido instrumento esse tipo adaptação, Felton et al. (2009) reconhecem a necessidade de avaliação dos alunos de forma acessível considerando aspectos culturais, especificidades relativas ao gênero, ao desenvolvimento ou à deficiência de cada aluno. A publicação de Felton et al. (2009) apresenta como sua fundamentação os estudos de Joanne Haroutounian (2002) sobre a identificação do talento musical, autora que apresenta uma perspectiva de identificação do talento musical fundamentada na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1998).

Para Haroutounian (2002) os componentes *capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa* da Teoria dos Três Anéis podem ser relacionados como aspectos do talento musical. Como contribuição particular dos estudos de Haroutounian (2002) pode ser citada sua lista de estratégias para o adequado atendimento de alunos identificados com talento em aulas de música, dentre elas:

- 1) a expansão do currículo existente, por meio da inclusão de atividades para a aprendizagem aprofundada, com desafios incentivadores;
- 2) as oportunidades de aprendizagem individualizadas, por meio de aulas particulares, estudos teóricos ou participação do aluno em conjuntos musicais (como bandas ou orquestras), mesmo para os mais jovens talentosos;
- 3) a ponte que a escola pode estabelecer para que o aluno tenha contato com organizações da área das artes e professores da comunidade que oportunizem a ampliação da aprendizagem;
- 4) os programas que incluam as atividades para a resolução criativa de problemas – no sentido do desenvolvimento das habilidades de pensamento – envolvendo, por exemplo, a composição e a teoria;
- 5) a oportunidade do trabalho coletivo de alunos que demonstrem motivação com desafios em áreas de interesse compartilhado;

- 6) as aulas de música em nível avançado sobre a teoria, literatura ou performance musical (com momentos de instrução individualizadas), considerando os interesses específicos de cada aluno;
- 7) as instruções individualizadas, podendo viabilizar apresentações em solo ou conjunto;
- 8) os projetos interdisciplinares, associando conhecimentos de música, ciências, matemática, linguagem, línguas ou história;
- 9) os programas de enriquecimentos oferecidos fora da escola, os quais podem centrar-se em instruções individualizadas ou na preparação para programas ligados a colégios, universidades ou conservatórios.

Haroutounian (2002) destaca que são poucas as fontes sobre a identificação do talento disponíveis para fundamentar processos formais de sua identificação na música. No entanto, Haroutounian (2002) evidencia que pode ser um ponto de partida para profissionais da área o conhecimento de fontes já existentes, como a lista de características musicais encontradas na publicação *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS) de Renzulli et al. (1997) – na qual se encontram escalas para classificação (em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a música) das características comportamentais de alunos acima da média. No que se refere à música, encontram-se listados nessa escala, basicamente, aspectos relacionados à habilidade musical. Conteúdos da escala de Renzulli et al. (1997) podem ser encontrados em instrumentos publicados no Brasil para a identificação de alunos que se destacam em áreas especializadas como a música. São exemplos de instrumentos que apresentam elementos dessa escala: a *Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas* apresentada por Freitas e Pérez (2012); a *Escala de Nomeação por Professores* citada por Pereira (2010).

Na *Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas*, Freitas e Pérez (2012) focalizam, particularmente, cinco aspectos relacionados à revelação de capacidade acima da média na área da música: 1) criação de músicas diferentes; 2) criação de *jingles*; 3) improvisação com voz e/ou instrumentos sonoros em conjunto; 4) participação em conjunto instrumental para interpretação musical; 5) conhecimento da divisão histórica da música e das variações dos estilos musicais. Na *Escala de Nomeação por Professores*, Pereira (2007) apresenta uma reprodução de itens da escala de características musicais de Renzulli et al. (1997), que inclui: 1) demonstração de interesse em música; 2) percepção de sutis diferenças em sons musicais (altura, intensidade, timbre e duração); 3) facilidade de lembrar melodias e de reproduzi-las com precisão; 4) participação com entusiasmo de atividades musicais; 5)

prática de um instrumento musical ou interesse em tocar instrumento; 6) sensibilidade aos ritmos da música, resposta com movimento corporal a mudanças de tempo da música; 7) consciência e capacidade para identificar variedade de sons ouvidos em um determinado movimento e sensibilidade aos ruídos de fundo, a acordes que acompanham a melodia, a sons diferentes de cantores ou instrumentistas em performance. Em alguns pontos da tradução publicada por Pereira (2010) acredita-se, entretanto, que caberia a inclusão de conceitos musicais específicos, como na tradução de *picht* pelo termo *sonoridade* caberia mencionar o conceito de *altura*, para citar um exemplo. Independentemente das questões de tradução e adaptação desses instrumentos, compreende-se que eles se propõem a apresentar, principalmente, sínteses de aspectos do talento musical e não a produzir respostas definitivas sobre o talento de cada aluno. Compreende-se, portanto, que não cabe utilizar de forma isolada esses instrumentos, mas que eles podem ser utilizados como parte de um processo de observação de longo prazo – à medida que se considere o talento como a capacidade de uma pessoa manter um desempenho e desenvolvimento acima da média em comparação a seus pares de idade diante de oportunidades equiparáveis de aprendizagem em área de atividade especializada.

Por outro lado, Gomes (2016) e Koga (2015) – em umas das poucas pesquisas brasileiras publicadas no nível de pós-graduação em relação à temática do talento musical – apresentam perspectivas particulares sobre a observação da capacidade acima da média na área da música. Gomes (2016) propõe, no contexto de seu estudo das trajetórias de desenvolvimento profissional de músicos proeminentes da cena do *rap* no Brasil, a atenção aos materiais, recursos e comportamentos como meio para a compreensão do processo de desenvolvimento do talento musical. Gomes (2016) fundamenta teoricamente sua proposta a partir da revisão dos trabalhos de Vygotsky sobre o desenvolvimento cultural e apresenta como resultado de seu estudo o *Modelo Analítico do Desenvolvimento do Talento Musical* (MADTM) integrado pelo instrumento AMCAM (*Avaliação Molecular do Comportamento na Atividade Musical*). Observa-se nesse referencial analítico uma busca de categorização de perfis de aprendizagem em relação aos tipos de aprendizagem que cada músico exerce, sintetizados em oito perfis comportamentais: *analista*, *articulador*, *colaborador*, *coleccionador*, *especialista*, *experimentador*, *mimetista* e *observador*. Gomes (2016) sugere, ainda, a aplicação desse referencial no campo da educação musical como meio para repensar tanto o ensino da música diante dos diferentes perfis de aprendizagem quanto o reconhecimento do talento. Porém, o trabalho não parece apresentar exemplos dessa aplicação em outros ambientes de aprendizagem e ensino da música além do universo estudado com

músicos profissionais da cena do *rap* nacional. Dessa forma, não se pode afirmar de que maneira sua aplicação poderia ser válida ou quais os desdobramentos de sua aplicação, por exemplo, em locais que lidam com diretrizes formais de ensino, como os ambientes escolares.

Por sua vez, o trabalho de Koga (2015) se concentra na apresentação e aplicação de referências para a observação do talento no ambiente de ensino formal de música do Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS) da UNESP. O referencial apresentado por Koga (2015) consiste na associação dos testes *Primary Measures of Music Audiation* (PMMA) e *Intermediate Measures of Music Audiation* (IMMA) de Gordon (1986a; 1986) à *Ficha orientadora para observação da conduta musical* de Gainza (1988). Esses referenciais são respectivamente relacionados à: 1) verificação da percepção sonora por meio de testes padronizados; 2) observação da relação do indivíduo com a música e de aspectos do seu desenvolvimento musical por levantamento de dados sobre sua história de vida, sobre a forma como interage com a música e seus parâmetros sonoros, como se expressa musicalmente, aprende, se relaciona com o meio (professores, colegas, etc.) e se caracteriza em termos de personalidade. Para identificar aspectos da alta capacidade nos alunos avaliados, na análise dos dados levantados com a ajuda dos referidos instrumentos, Koga (2015) envolve a busca de características relacionadas à Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1998): “habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade” (KOGA, 2015). Koga (2015) explica sobre a escolha dos testes de Gordon (1986; 1986a) e da ficha de observação de Gainza (1988), que ela resultou do acesso a esses recursos após uma revisão bibliográfica sobre instrumentos de avaliação musical. A opção pela Teoria dos Três Anéis decorreu da adoção desse modelo teórico de Renzulli (1998) de forma geral no PAPCS/UNESP.

Sobre o uso dos testes de Gordon (1986; 1986a), entende-se que se mostra válido principalmente para obtenção de dados do desempenho perceptual de cada aluno no momento da avaliação. Em relação à ficha de observação de Gainza (1988), compreende-se que ela pode contribuir com o conhecimento do processo de desenvolvimento do aluno.

É interessante notar que Gainza (1988) sugere a observação tanto dos desempenhos de cada pessoa quanto de possíveis fatores de seu desenvolvimento musical (como dados de história individual, de relação com o ambiente musical e personalidade), perspectiva em que se notam semelhanças com o modelo de Gagné (2013a) para observação do desenvolvimento de capacidades humanas. Em relação à validade da aplicação da ficha de Gainza (1988) para tal observação do desenvolvimento musical, considera-se que pode depender da competência do observador para organizar suas constatações dentro dos itens listados na ficha.

Pertinentemente, Gainza (1988) afirma que aqueles que se interessam pelas condutas musicais e pretendem observá-las sistematicamente deverão estar munidos não apenas de instrumentos para esta tarefa, mas também de profunda experiência no contato com a música. Nesse sentido, pode-se cogitar, ainda, que referenciais analíticos que auxiliem na síntese das próprias avaliações do desenvolvimento musical de cada aluno tenham a contribuir com a organização das observações sobre suas capacidades na área da música – especialmente quando levantada uma grande diversidade de dados com o objetivo de analisar o desempenho do aluno de forma geral, não isolada. Considera-se que todo esse processo se justifica desde que contribua com o desenvolvimento pessoal do aluno, não com sua rotulação – entendendo, como Gainza (1988), que é tarefa da educação geral atuar nesse desenvolvimento. Considera-se também, assim como Guenther (2009), que esse processo se justifica à medida que contribua para a formação de pessoas que possam tomar decisões de acordo com as situações de vida com as quais se deparam.

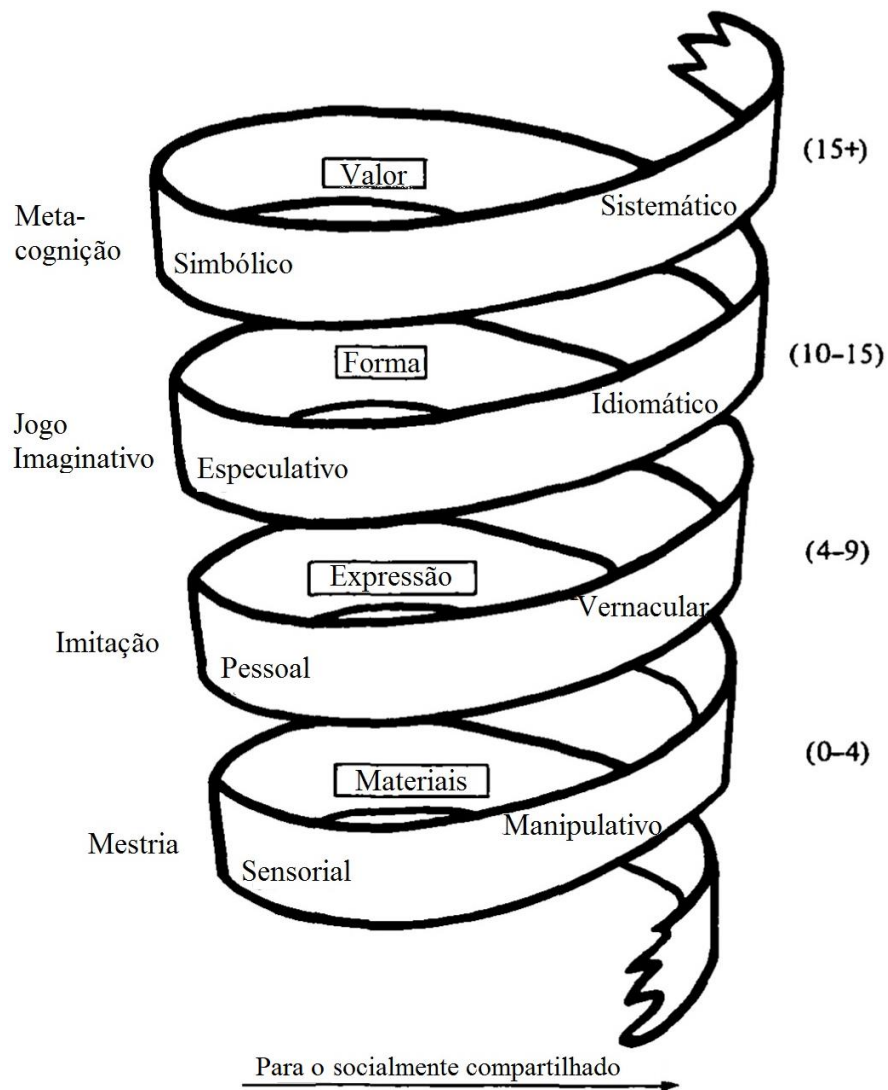
4.2 Avaliação sistemática do desenvolvimento musical como estratégia de identificação do talento na área da música

Os estudos relacionados à temática do desenvolvimento musical têm se ampliado significativamente desde a primeira metade do século XX. As produções de Seashore (1938), Serafine (1988), Shuter-Dyson e Gabriel (1981), Hargreaves (1986), Sloboda (2008) e Swanwick e Tillman (1986) são alguns exemplos amplamente relacionados em publicações da área da educação musical como referenciais para a compreensão da temática. Na presente pesquisa, o interesse pela perspectiva de Swanwick e Tillman (1986) (originalmente publicada em um estudo da avaliação das composições musicais de crianças de três a onze anos em escolas inglesas) certamente foi influenciado pela sua visibilidade na área da educação musical no Brasil assim como pela sua adoção e divulgação no trabalho de diferentes pesquisadores e educadores musicais brasileiros. Outros fatores de influência sobre o interesse no modelo de Swanwick e Tillman (1986), como possível base teórica para essa pesquisa, foram: o fato de já ter sido aplicado em diferentes ambientes formativos com pessoas de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade, no Brasil; a cogitação da pertinência de sua aplicação com base em observações exploratórias de campo. Como exemplos de aplicação desse referencial em diversas situações de avaliação musical por pesquisadores brasileiros, podem ser citados os trabalhos de:

- 1) Hentschke (1993) que trata da avaliação da apreciação musical de crianças brasileiras e inglesas;

- 2) França (1998) sobre a composição, performance e apreciação de jovens brasileiros em uma escola de música com cursos de formação livre;
- 3) Grossi (1999) sobre a percepção musical de estudantes de cursos superiores de música;
- 4) França (2004) sobre a performance de alunos de curso superior de música;
- 5) Fernandes (2016) sobre a música nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 4 – Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical



fonte: (SWANWICK e TILLMAN, 1986, p.331)

A significativa divulgação e aplicação do modelo de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (1986) em diferentes ambientes ou níveis da formação musical e envolvendo pessoas de diferentes idades, gêneros ou culturas, por exemplo, evidencia a dimensão da validade de seu uso por educadores musicais em diversos contextos. Sobre a

validade desse referencial em si, Fernandes (2016) destaca, com base em revisão sobre o assunto, que ela pôde ser reforçada pela sua replicação por Swanwick (1991) em Chipre (onde confirmou sua sequência) e reiterada pela pesquisa de Hentschke (1993; 1993a) (na qual foi verificada sua validade como teoria do desenvolvimento). Essa variada aplicação do modelo de Swanwick e Tillman (1986) por diferentes pesquisadores pode ser relacionada ao fato de seus autores considerarem a música como elemento central de avaliação, de modo que onde há música, a princípio, há a possibilidade de aplicação desse referencial e de produção de análises nessa perspectiva teórica.

Para Swanwick e Tillman (1986) o desenvolvimento musical se trata de um processo de transformações envolvendo momentos de exploração e de controle sobre níveis da experiência musical. Em seu modelo do desenvolvimento musical, Swanwick e Tillman (1986) buscam representar as referidas transformações ao longo do desenho do recorte de uma fita em espiral. Para o desenvolvimento desse modelo os autores mencionam sua preocupação de que fosse representativo de diferentes origens culturais (asiática, indiana, africana, europeia do norte ao sul) e representativos de meninos e meninas.

A opção por representar de forma sequenciada o desenvolvimento musical foi fundamentada na perspectiva de Maccoby (1984), pesquisador que argumenta ser parte relevante do estudo do desenvolvimento humano a observação da sequência de aquisições comuns a um grande número de pessoas no sentido do conhecimento das aquisições necessárias a determinadas etapas desenvolvimentais. O desenho da espiral é marcado pela divisão de quatro porções horizontais representativas de dimensões centrais da análise musical (SWANWICK, 2004): na base, *materiais* e, ascendentemente, *expressão*, *forma* e *valor*. Swanwick e Tillman (1986) também relacionam esses conceitos a níveis da experiência musical. Neste caso, o nível dos *materiais* se refere à percepção ou manipulação dos materiais sonoros (intervalos, registro, textura, etc.). *Expressão* representa a relação com o caráter expressivo da música (vivo, doce, solene, etc.). *Forma* corresponde à relação com elementos formais da música (repetição, variação, desenvolvimento, etc.). *Valor* corresponde aos aspectos estéticos da experiência musical (gênero, estética, estilo, etc.).

Swanwick e Tillman (1986) vinculam essas porções horizontais da espiral a quatro conceitos apresentados por Piaget (1951) em estudo sobre os períodos do desenvolvimento infantil dentro da experiência de jogos:

- 1) *mestria* (resposta e controle sensorial);
- 2) *imitação* (ilustração de elementos percebidos ao redor);
- 3) *jogo imaginativo* (seleção e combinação de convenções e elementos aprendidos);

4) *meta-cognição* (consciência sobre os próprios pensamentos).

No paralelo apresentado por Swanwick e Tillman (1986) os níveis da espiral correspondentes, por exemplo, ao desenvolvimento da percepção e da manipulação de materiais sonoros (*materiais*) são associados ao período de desenvolvimento da resposta e do controle sensorial (*mestria*). Nesse sentido: a *imitação* é relacionada ao nível da *expressão*; o *jogo imaginativo* à *forma*; a *meta-cognição* ao *valor*.

Swanwick e Tillman (1986) também relacionam a divisão dos níveis da experiência musical ao estudo de Ross (1984) sobre o processo de desenvolvimento estético nas artes e, particularmente, à sua descrição das quatro etapas principais do desenvolvimento em relação à música:

- 1) 0 a 2 anos – envolvimento sensorial com os sons e algum estabelecimento de relações com sentimentos e humor na experimentação e no reconhecimento da música;
- 2) 3 a 7 anos – percepção no processo de escuta musical; alguma expressividade pela voz; assimilação inconsciente de convenções; progressivo controle de estruturas sonoras e padrões; música como estímulo à fantasia, logo, sons como efeitos sonoros;
- 3) 8 a 13 anos – preocupação com as convenções da produção musical, aproximando do universo musical de adultos; necessidade de a música ter sentido e significado; mistura de influências, imitações e reproduções são comuns nesse momento;
- 4) 14 anos em diante – percepção da música como forma de comunicação e de expressão pessoal; na composição aparece o uso de estilo e preferência pessoal; a qualidade se torna uma preocupação significativa; gosto por formas musicais mais complexas; disposição para lidar com o não familiar.

Swanwick e Tillman (1986) também propõem relações entre os níveis de desenvolvimento da espiral e as faixas etárias em que são predominantemente observados. Na base da espiral encontra-se a fase de 0 a 4 anos (no nível dos *materiais/mestria*), e, consecutivamente, de 4 a 9 (*expressão/imitação*), de 10 a 15 (*forma/jogo-imaginativo*), enfim, de 15 em diante (*valor/meta-cognição*). Entretanto, a indicação dessas faixas etárias no modelo de Swanwick e Tillman (1986) não deve ser compreendida como algo que limita cada nível do desenvolvimento a uma idade específica, mas como limites de idades geralmente observados sobre os referidos níveis do desenvolvimento musical. Swanwick (2016) ressalta que, na perspectiva da espiral, o desenvolvimento é compreendido como um processo cumulativo e cíclico, de modo que a cada nova experiência a pessoa pode voltar a transitar nos estágios mais básicos da busca de controle musical, à medida que precise de novas

aquisições para se desenvolver nessa experiência. Portanto, a espiral não se propõe a definir o desenvolvimento como uma sequência linear rígida – ao contrário do que se possa interpretar em uma análise isolada dos estágios representados no seu desenho ascendente. Por este motivo, Swanwick (2016) explica que a indicação de faixas etárias na espiral não deve ser tomada como algo rígido e nem significa que uma pessoa não pode fugir a esses limites gerais. Por exemplo, é possível cogitar uma situação em que uma criança de 8 anos demonstre controle no nível do *valor/meta-cognição*, o que pode ser avaliado como uma precocidade com base na espiral, à medida que na maior parte dos jovens se observa esse controle depois dos 10 anos. Por outro lado, um jovem de 15 anos iniciante em uma prática musical pode não evidenciar imediatamente o controle no nível do *valor/meta-cognição*, à medida que necessite de aquisições básicas para apoiar seu desenvolvimento neste nível. Esta lógica esclarece a situação descrita por Swanwick (2016) em que uma pessoa que inicia o estudo de uma nova música ou um músico diante de novas experiências musicais pode parecer voltar para níveis iniciais do desenvolvimento, uma vez que essas novas experiências exijam aprendizados novos e específicos. Deve-se considerar, também, a possibilidade de, em novas situações de aprendizagem musical, uma pessoa apresentar um processo de desenvolvimento mais dinâmico – inclusive com aparentes saltos – à medida que possa se apoiar em aquisições anteriores e cumulativas. Contudo, a observação de aspectos isolados de um nível avançado de desenvolvimento em um aluno pode não definir necessariamente um controle estável desses aspectos. Este tipo de situação exemplifica a importância de considerar que o desenvolvimento se trata de um processo – como explicado por Swanwick (2016) – não de uma variedade de eventos isolados.

No sentido de detalhar ainda mais os pontos marcantes do desenvolvimento musical na espiral, Swanwick e Tillman (1986) dividem cada porção horizontal em duas partes. Desta forma são diferenciados os componentes do lado esquerdo e direito da espiral, respectivamente relacionados a etapas com predominância de exploração musical e de controle dos esquemas socialmente compartilhados. Essa diferenciação e sequenciamento entre momentos de exploração e de controle são associados por Swanwick e Tillman (1986) aos conceitos de *acomodação* e *assimilação*, apresentados por Piaget (1951) para explicar a dinâmica de equilíbrio entre momentos de adaptação e de controle observada em seus estudos sobre o desenvolvimento humano. O primeiro nível demarcado na espiral trata-se do nível *sensorial* e à sua direita segue o nível *manipulativo*. No sentido ascendente, na segunda porção horizontal da espiral encontram-se os níveis *pessoal* (à esquerda) e *vernacular* (à direita). Na terceira porção, *especulativo* (à esquerda) e *idiomático* (à direita). Na quarta,

simbólico (à esquerda) e *sistemático* (à direita). Cada nível representa um conjunto de aspectos observáveis no desempenho:

- 1) *sensorial* – experiências de exploração com os materiais sonoros (intervalos, registro, textura, timbre, dinâmica, etc.); experiência investigativa da natureza dos sons, podendo apresentar instabilidades na expressão do pulso e de unidades sonoras;
- 2) *manipulativo* – controle de esquemas compartilhados em relação aos materiais sonoros; aumento do controle técnico para o controle do desempenho;
- 3) *peçoal* – explorações em torno do caráter musical (vivo, solene, doce, dramático, etc.); experiências exploratórias sobre mudanças de velocidade, dinâmica, inclusão de elementos para clímax na música;
- 4) *vernacular* – controle em relação ao caráter expressivo; expressão de convenções musicais, no uso de frases, métrica, sequências melódicas e rítmicas, além da referência a materiais musicais conhecidos no ambiente de ensino ou fora dele;
- 5) *especulativo* – exploração de elementos da forma musical (repetição, variação, contraste, desenvolvimento, etc.); expressão de surpresas está presente e a exploração de possibilidades estruturais da música;
- 6) *idiomático* – controle sobre os elementos formais da música; maior consistência no acréscimo de surpresas; expressão de pergunta e resposta; noção de variações e finalizações; controle técnico sobre a estrutura; influência significativa de músicas apreciadas;
- 7) *simbólico* – exploração de valores na música (gênero, estética, estilo, etc.); a expressão de identificação com músicas particulares, do poder afetivo da música, da experiência musical relacionando ao crescimento da autoconsciência e ao desenvolvimento de sistema de valores;
- 8) *sistemático* – controle em relação aos valores; expressão da própria experiência musical (com consciência de estilo e suas relações com referências musicais externas) e da expansão das possibilidades musicais de maneira sistemática.

Na escolha dessas terminologias para a definição dos níveis da experiência musical, Swanwick e Tillman (1986) buscaram adotar alguns conceitos e conhecimentos encontrados no estudo de Bunting (1977) sobre a composição de crianças da escola secundária. São exemplos: o uso do termo *vernacular* na espiral para se referir a uma forma de linguagem comum da música; a referência ao termo *ilustração* para explicar o processo de associação que ocorre no nível da imitação; enfim, a descrição das fases de desenvolvimento com base

em aspectos observados por Bunting (1977). Para tratar dos marcos do desenvolvimento musical de crianças em idade pré-escolar, Swanwick e Tillman (1986) buscaram no estudo de Moog (1976) maiores referências sobre o assunto. As observações desses pesquisadores coincidem, por exemplo, no que se refere à predominância da impressão sensorial dos sons nos estágios iniciais do desenvolvimento musical.

Outra questão posteriormente mencionada por Swanwick (2016), em revisão dos princípios da espiral do desenvolvimento musical, se refere à relação entre o aspecto espontâneo e natural do desenvolvimento e o ambiente cultural no qual ele ocorre. A esse respeito, Swanwick (2016) afirma que não cabe presumir que a teoria de Piaget fundamenta um conceito de criança que existe fora de um ambiente cultural e, citando Serafine (1980), se refere a Piaget como um interacionista, que enfatiza os efeitos recíprocos do meio externo e das estruturas cognitivas internas. Swanwick (2016) sugere, ainda, uma reflexão do assunto considerando a perspectiva de Vygotsky (1978) sobre o desenvolvimento como um complexo processo dialético com transformações qualitativas. Para Swanwick (2016), o modelo Swanwick-Tillman reflete princípios similares quando supõe que o desenvolvimento musical tende para o equilíbrio entre assimilação e acomodação entre motivação pessoal (à esquerda) e convenções culturais (à direita). Os níveis *manipulativo*, *vernacular*, *idiomático* e *sistemático* são indicativos de processos sociais – acomodativos. Swanwick (2016) admite que mais trabalhos são necessários sobre o assunto, por exemplo na linha vygotskyana, explorando a produção musical e a percepção, considerando o proeminente conceito de zona de desenvolvimento proximal (também traduzido como zona de desenvolvimento iminente), investigando as influências da linguagem, do contexto cultural e do exemplo entre pares no desenvolvimento.

Em relação ao contexto em que se avalia o desenvolvimento, Swanwick (2016) ressalta que o resultado de uma avaliação reflete suas bases teóricas, de forma que aquilo que se avalia com alta ou baixa qualidade musical, por exemplo, depende do que se presume como alto e baixo na perspectiva teórico-musical implícita ou explícita na avaliação. Para ele a espiral pode ser entendida como complementar e não como concorrente com estudos etnográficos que buscam situar o processo em vez de padrões desenvolvimentais.

Em relação à representação dos aspectos afetivos e cognitivos na espiral, Swanwick (2016) destaca que esta representação não visa sua separação. Explica ainda que tampouco as respostas aos elementos expressivos e afetivos são consideradas inferiores a elementos da estrutura e da forma.

Por fim, desde a primeira publicação da espiral por Swanwick e Tillman (1986) até publicações posteriores de Swanwick (1988; 1994; 2016) – que ampliam as discussões sobre seus princípios teóricos –, a análise musical é mantida como elemento fundamental desse modelo teórico. Acreditando na aplicabilidade do modelo de Swanwick e Tillman (1986) para as avaliações propostas no campo prático da presente pesquisa, optou-se por esse modelo como base para a sistematização e síntese dessas avaliações – as quais são descritas a partir da quinta parte desta tese. A opção por esse modelo teve como objetivo constituir bases válidas, sistemáticas e objetivas para as análises apresentadas nesta tese sobre observações de campo do desenvolvimento musical de alunos cegos.

4.3 A avaliação do desenvolvimento musical de alunos cegos como estratégia para o reconhecimento de seus sinais de talento

Breves discussões sobre a identificação do talento musical em cegos têm sido encontradas nas publicações de pesquisadores no Brasil e no mundo. Entre as publicações brasileiras, as discussões comumente tratam da existência de mitos sobre a facilidade de cegos em aprender música e buscam evidenciar que esses mitos são obstáculos à compreensão da importância da educação musical para todas as pessoas com deficiência visual, independentemente de revelarem talento ou não. A abordagem do assunto pode ser observada nos trabalhos de Rodrigues (2010), Bonilha e Carrasco (2007) e Oliveira (2002), para citar alguns exemplos. Fora do Brasil, são observadas discussões tanto sobre o talento musical como característica de cegos com dotação quanto sobre a notável memória de cegos com dotação para sons e a sensibilidade à mudança de alturas sonoras. As referências a esses aspectos podem ser respectivamente encontradas nos trabalhos de Chorniak (1984) e de Friedrichs (2001) ou Caton (1985).

Não se encontram, com a mesma projeção, trabalhos resultantes de investigações aprofundadas sobre a identificação do talento musical em estudantes cegos, constatação que motivou a presente pesquisa de doutorado na qual se busca verificar não apenas o tipo de desempenho associado aos sinais de talento musical na cegueira, mas o perfil de desenvolvimento musical associado a esses sinais. Nesta pesquisa considera-se, com base no DMGT de Gagné (2013a), que o reconhecimento dos sinais de talento depende da observação do desenvolvimento alcançado pelo aluno e de sua análise comparativa em relação a seus colegas diante de oportunidades equiparadas de aprendizagem, considerando, ainda, a sua faixa etária frente à dos outros estudantes. Considera-se, também, com base nessa perspectiva teórica, que não cabem análises isoladas do desempenho de um aluno para o conhecimento de

seu potencial, mas a busca da compreensão da relação entre desempenho, desenvolvimento e oportunidades de aprendizagem. Por sua vez, com base no modelo de Swanwick e Tillman (1986), compreende-se que a avaliação do desenvolvimento musical também deve resultar da compreensão das relações de dados de um processo, não de observação isolada de qualquer desempenho musical de um aluno.

Em relação à aplicabilidade dessas perspectivas teóricas no estudo de alunos cegos, no DMGT a deficiência é um fator previsto por Gagné (2013a) entre os catalisadores do processo de desenvolvimento do talento. No Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical, embora Swanwick e Tillman (1986) não tratem especificamente do desenvolvimento musical de cegos, seu modelo representa uma referência para a análise de práticas musicais. Por este motivo, na presente pesquisa, considerou-se pertinente o aproveitamento dos níveis da espiral na análise das práticas musicais de alunos cegos. Admite-se, também, que esse entendimento tenha sido influenciado por observações da fase exploratória da pesquisa de campo (relatada na quinta parte desta tese), quando foi notada a possibilidade de aplicação de conceitos do modelo de Swanwick e Tillman (1986) na análise dos dados de avaliações de alunos observados em aulas de música no Instituto Benjamin Constant.

5 A PESQUISA EXPLORATÓRIA

5.1 O campo de estudo e as observações exploratórias iniciais

Em 2013, despertei o interesse pela investigação dos aspectos do talento musical em alunos com deficiência visual quando iniciei minha experiência como professora da escola de ensino básico do Instituto Benjamin Constant (IBC) – instituição fundada em 1854 na cidade do Rio de Janeiro para o atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência visual. Esse interesse se intensificou a partir da constatação de mitos sobre a capacidade de pessoas com deficiência visual em relação à música e do contato com bibliografia sobre o assunto, especialmente sobre o mito do talento musical na cegueira. Com a revisão dessa bibliografia, observei que esse mito preocupa pesquisadores e profissionais especializados na educação musical de cegos, a exemplo de Rodrigues (2010), Bonilha e Carrasco (2007) e Oliveira (2002). Além de ser reconhecido como um obstáculo à compreensão da importância de educação musical para cegos (independentemente de revelarem ou não talento musical), o mito também pode ser um obstáculo à compreensão dos fatores que influenciam a revelação do talento musical, dentre os quais as oportunidades adequadas de aprendizagem.

Como professora de música no IBC, desde 2013, tive a oportunidade de observar 97 alunos cegos durante atividades de música que ministrei e coordenei como: aulas de música, apresentações musicais, oficinas, passeios temáticos relacionados à música e concertos didáticos dentro e fora do instituto. Durante essas atividades, todos esses alunos foram observados com interesse em música, mas de diferentes formas – uns, por exemplo, apresentando interesse pelos mais diversos tipos de atividades musicais dentro e fora de sala de aula e outros especialmente por práticas musicais familiares (chegando a mostrar desinteresse em conteúdos musicais não familiares durante as atividades escolares). Em relação às observações dos desempenhos e desenvolvimentos musicais desses alunos, surgiu, nesse período, a impressão de que cada aluno sempre manteria um mesmo tipo de desempenho e desenvolvimento em diferentes atividades musicais, como: alto desempenho em momentos isolados, mas limitado ritmo de desenvolvimento em novas atividades; ou rápido ritmo de desenvolvimento, mas limitado desempenho em curto prazo; ou alto desempenho e amplo desenvolvimento, simultaneamente; ou limitado desempenho e desenvolvimento. Acreditava-se, ainda, que poucos alunos seriam observados, simultaneamente, com alto desempenho e amplo desenvolvimento nas atividades das aulas de música.

Apesar de ter sido cogitada a possibilidade de realizar um estudo comparativo para aprofundar sobre os aspectos do desenvolvimento musical desses alunos observados desde 2013, a tarefa não foi considerada tão simples devido à grande diversidade de fatores que deveria ser considerada numa pesquisa comparativa sobre os casos deles. Dentre os fatores estavam:

- 1) a ampla faixa etária do grupo como um todo (com alunos de 7 a 26 anos);
- 2) os aspectos distintos de cegueira (congenita ou adquirida, parcial ou total);
- 3) a apresentação ou não de múltiplas deficiências;
- 4) as particularidades da história de vida de cada aluno com oportunidades, estímulos e fatores distintos relacionados ao seu desenvolvimento;
- 5) a diversidade de conhecimentos e preferências musicais dos alunos, e suas possíveis interferências no envolvimento ou afastamento de cada aluno com atividades musicais escolares não familiares ou diferentes de suas preferências.

Refletindo sobre as observações exploratórias desse campo, foi possível concluir que diante de sua abrangência caberia, ainda, escolher um foco ainda mais específico, considerando que a tese deveria se constituir pelo aprofundamento em uma questão dentro do prazo delimitado para sua realização. Considerou-se que caberia uma investigação ainda mais sistemática de campo por meio de um estudo piloto, no sentido de contribuir com a maior delimitação do grupo a ser investigado e do foco de pesquisa.

De forma geral, considerou-se como justificativa para a condução dessa investigação:

- 1) a inobservância de trabalhos aprofundados sobre os aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos com talento musical;
- 2) a relevância da produção atualizada sobre o assunto, considerando a ampliação dos conhecimentos produzidos na contemporaneidade sobre o talento, a dotação, a deficiência visual e a educação musical;
- 3) a importância da ampliação dos referenciais para a educação musical de alunos com essas características, diante da presença da música no ensino básico como componente curricular, indicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Brasil.

5.2 O estudo piloto

5.2.1 Motivações da escolha do método de investigação

A escolha do estudo de caso como método investigativo desde a fase exploratória da presente pesquisa foi influenciada, principalmente, pelo interesse em desenvolver uma

investigação qualitativa e aprofundada em relação à temática do talento musical na cegueira. O surgimento deste interesse decorreu de considerações iniciais da pesquisa, dentre as quais:

- 1) a identificação com a perspectiva de Yin (2010) sobre o estudo de caso, quando menciona que esse método investigativo se caracteriza, principalmente, pela profundidade e pelo seu desenvolvimento no contexto de vida real, podendo ser aplicado quando não há a garantia de controle de eventos comportamentais – exigindo de investigadores o enfrentamento de variáveis diversas por meio do uso de múltiplas fontes de evidência e da triangulação de dados para a garantia da validade do estudo;
- 2) a possibilidade de realizar uma investigação considerando minhas próprias observações como professora de música de alunos cegos assim como o constante acesso a dados desses alunos no dia-a-dia escolar e, conseqüentemente, a conveniência dessa oportunidade diante do prazo para a realização da pesquisa;
- 3) a constatação de escassez de estudos sobre os aspectos específicos do talento musical de cegos;
- 4) o entendimento da relevância de estudos aprofundados sobre esses aspectos para a compreensão dos sinais de talento musical de cegos.

5.2.2 Seleção de casos-piloto

De acordo com Yin (2010) os casos-pilotos podem ser conduzidos por várias razões não relacionadas com os critérios para a seleção dos casos finais no projeto do estudo de caso. Yin (2010) afirma ainda que o estudo de caso-piloto pode ajudar o pesquisador: a refinar seus planos de coleta de dados; a desenvolver linhas relevantes de questões de investigação; a esclarecer conceitos para o projeto de pesquisa; como “laboratório” para o detalhamento do protocolo de pesquisa, permitindo a observação de diferentes fenômenos a partir de muitos ângulos distintos e tentativas de abordagens diferentes experimentalmente.

Considerando essas possíveis contribuições do estudo de caso piloto para a identificação de questões que pudessem se tornar foco de um estudo aprofundado, sistemático e válido, foi tomada a decisão de realizar um estudo piloto com grupos delimitados de alunos do IBC. Para a seleção dos grupos foram consideradas, principalmente, minhas observações como professora de turmas integradas por alunos cegos que tive a oportunidade de atender do início de 2016 ao início de 2017. Como critérios para a seleção dos grupos considerou-se:

- 1) a produção criativa (com desenvolvimento de composições e arranjos musicais próprios) observada, nesse período, nas atividades musicais dos grupos, acreditando na possibilidade de identificar sinais de dotação e talento entre seus integrantes;
- 2) o apontamento de diferentes profissionais da equipe escolar (durante reuniões e conversas informais) sobre as capacidades e habilidades demonstradas pelos integrantes dos grupos em atividades musicais;
- 3) os laços de colaboração observados entre seus integrantes (marcada pela capacidade de entrarem em acordos em prol da produção musical coletiva), acreditando que, na ausência desses laços, os integrantes do grupo poderiam não se sentir confortáveis em se expor e revelar seus potenciais.

Três grupos foram observados com essas características. O primeiro grupo, definido como GA, foi formado por alunos cegos que iniciaram em 2016 um trabalho musical coletivo a partir de aulas extracurriculares sobre a musicografia braille para aprendizagem da leitura e escrita musical com uso do código braille. Posteriormente, essas aulas passaram a ter o foco na prática de ritmos musicais brasileiros. A maior parte das atividades do grupo ocorreu no turno da tarde. Seus integrantes eram de diferentes anos do ensino fundamental e sua faixa etária amplamente heterogênea. A configuração de GA passou por modificações ao longo de suas atividades, tendo sido frequentado por um total de 9 alunos cegos (7 alunos e 2 alunas). No início de 2017, ao trabalharem na produção do bloco de carnaval do IBC se uniram a um grupo com maior participação de colegas de baixa visão de diferentes séries. Entretanto, optou-se por concentrar a exposição e análise dos dados exclusivamente nos casos dos alunos cegos considerando o objetivo do estudo piloto em focalizar questões relativas à cegueira. Enfim, ao longo de todas as atividades de GA, apenas 4 alunos participaram com maior frequência das produções coletivas do grupo, motivo pelo qual tornou-se possível a análise mais ampla do desenvolvimento musical dos mesmos. Quanto aos dados dos demais alunos (que estiveram presentes em atividades isoladas e que aceitaram ser mencionados na pesquisa), esses puderam ser utilizados principalmente para o detalhamento das descrições comparativas do estudo, não tendo sido considerados suficientes para análises consistentes sobre seus desenvolvimentos musicais.

O segundo grupo, definido como GB, consistiu em uma turma de alunos cegos que iniciou o 3º ano do ensino fundamental em 2016, seguindo para o 4º ano em 2017. Essa turma foi observada em suas aulas curriculares de música ocorridas principalmente no turno da manhã. A faixa etária de seus integrantes se mostrou próxima e sua configuração também

passou por modificações entre 2016 e 2017. GB chegou a constituir-se de um total de 10 alunos cegos (6 alunas e 4 alunos). Dentre as alunas, duas deixaram de frequentar a escola durante os referidos anos letivos e não tiveram a oportunidade de receber o convite para participar da pesquisa. Efetivamente, 3 alunas e 4 alunos aceitaram participar da pesquisa, incluindo uma aluna que ingressou no grupo em 2017 e que também participou das atividades de GA nesse ano.

O terceiro grupo, definido como GC, também consistiu em uma turma de alunos cegos que iniciou o 3º ano do ensino fundamental em 2016, seguindo para o 4º ano em 2017. Essa turma também foi observada em suas aulas curriculares de música ocorridas principalmente no turno da manhã. A faixa etária de seus integrantes se mostrou relativamente heterogênea. Sua configuração passou apenas por uma modificação em 2017 chegando a ser integrado por 6 alunos cegos (5 alunas e 1 aluno). Apenas as 5 alunas mantiveram frequência regular às aulas ao longo do estudo e, conseqüentemente, tiveram a oportunidade de receber o convite para participar da pesquisa assim como de um maior acompanhamento de seus desenvolvimentos no estudo piloto.

Para a realização desse estudo foi solicitada autorização ao Centro de Estudos do Instituto Benjamin Constant junto aos Comitês de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Valença (FMV) – conveniado ao IBC para a avaliação das pesquisas realizadas no instituto – e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – instituição de origem do projeto de pesquisa. Foram apenas considerados no estudo piloto os alunos que concordaram em participar da pesquisa mediante preenchimento e assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido por si mesmos – no caso de maiores de 18 anos (APÊNDICE A) – ou pelos responsáveis – no caso de menores de 18 anos (APÊNDICE B) – junto ao preenchimento do termo de assentimento pelos menores interessados (APÊNDICE C). Foi dada a opção para cada aluno assinar o termo tanto com escrita em tinta (disponibilizando caneta e guia de assinatura) quanto com impressão digital (disponibilizando o coletor de impressão digital). Cada aluno recebeu uma cópia em braille do termo para ter acesso ao conteúdo textual do documento. Ao final desse processo, duas testemunhas sem deficiência visual e sem vínculo com o projeto de pesquisa também foram convidadas a assinar o termo de cada aluno.

Quanto aos profissionais que tiveram atuação didática e musical nas atividades observadas e gravadas ao longo do estudo (colaborando como docente ou estagiário), solicitou-se autorização dos mesmos mediante preenchimento de termo de consentimento específico (APÊNDICE D) para a citação de dados relativos às suas experiências junto aos

referidos alunos. Também participaram do estudo mediante preenchimento de termo de consentimento livre e esclarecido próprio (APÊNDICE E) familiares desses alunos e seus professores de diferentes disciplinas escolares que concordaram em participar de entrevistas.

5.2.3 Os espaços de realização do estudo

O estudo de casos-piloto envolvendo os grupos GA, GB e GC foi iniciado em uma sala de aula do IBC que passei a ocupar em 2016. O espaço da sala é retangular possui três amplas janelas que tornam o ambiente bastante iluminado. A organização dos móveis não é fixa (tendo sido modificada de acordo com as atividades realizadas nas aulas). O espaço da sala no qual os alunos podiam circular livremente foi considerado restrito para a realização de atividades musicais que avançassem no trabalho de expressão musical com o corpo e, conseqüentemente, para a realização de avaliações sobre o desenvolvimento dos alunos nesse sentido. Cogitou-se também a complexidade da avaliação sobre essa dimensão do desenvolvimento musical dos alunos considerando as especificidades de seus processos de aprendizagem sobre a movimentação e consciência do corpo no espaço em função da ausência da visão. Essa complexidade foi cogitada, principalmente, em relação ao caso de cegos congênitos que não tiveram desde o nascimento meios de acesso imediato, espontâneo e contínuo à diversidade de referências visuais relacionadas a movimentos, expressões ou gestos musicais. Diante das observações dos limites do referido trabalho em sala de aula, não se considerou válido na investigação do estudo piloto firmar análises sobre as relações entre o desenvolvimento da expressão musical e corporal dos alunos.

Para a realização das atividades de música durante o ano letivo, a sala foi equipada com piano, cadeiras, mesas de estudo, dois armários e dois gaveteiros de metal, computador e móvel fornecidos pela a escola. Instrumentos e equipamentos musicais que adquiri para ampliar os recursos de sala também estiveram disponíveis nas aulas como mesa de som, amplificador, teclados e suporte, bateria eletrônica, microfone, ganzás, pandeiro de couro, pandeirola, ukulele, acordeon, flauta doce, pífano e flauta transversal. Foi possível, ainda, tomar em empréstimo outros instrumentos disponíveis na escola como surdo, caixa, caxixis, agogôs, triângulos, pandeiro de nylon, atabaques, tambores, chocalhos, guizos, guitarra, violão e cajon. Outros instrumentos também foram disponibilizados pelo estagiário que acompanhou as aulas dos grupos em 2016, como zabumba, alfaia, ganzá mineiro e triângulo. Ao longo da investigação, essa diversidade de instrumentos disponíveis para as aulas de música contribuiu, principalmente, para ampliar as observações sobre os alunos em atividades musicais diversificadas. Contudo, não se considerou que essa diversidade de recursos por si

só levaria à identificação de talentos em sala de aula, compreendendo que a principal condição para o reconhecimento do talento seria a observação comparativa do desenvolvimento musical de longo prazo entre alunos com oportunidades equiparadas de aprendizagem.

Outros espaços onde também ocorreram atividades focalizadas no estudo piloto foram o teatro, o auditório e as áreas externas ao prédio de aulas. Nesses espaços ocorreram especialmente ensaios e apresentações musicais.

O teatro é um espaço com capacidade para receber aproximadamente 250 pessoas, tem ar-condicionado, cadeiras fixas na plateia, acesso por duas portas frontais de entrada e duas laterais de emergência, não possui janelas, tem piso e paredes revestidos de carpete, com grande palco em tablado de madeira, equipamentos de som (como caixas amplificadoras, microfones, instrumentos musicais acústicos e elétricos) e cabine de som.

O auditório é um espaço com capacidade para receber aproximadamente 90 pessoas, tem ar-condicionado, cadeiras fixas na plateia, acesso por uma porta lateral de entrada, possui janelas amplas, tem piso de madeira, com palco em tablado de madeira, equipamentos de som (como caixas amplificadoras, microfones, instrumentos musicais acústicos e elétricos) e cabine de som.

Em 2017, os espaços abertos do IBC (como pátio interno e áreas do estacionamento em torno do prédio) foram utilizados para a realização de ensaios e apresentações do evento escolar de carnaval.

5.2.4 Etapas e procedimentos investigativos

Após a seleção dos casos para o estudo piloto, imediatamente iniciou-se a busca de formas mais sistemáticas do levantamento de seus dados. Os procedimentos realizados nesse sentido foram:

- 1) a observação participante das aulas e das atividades de música dos grupos e de seus integrantes no ambiente escolar;
- 2) as gravações frequentes de vídeo e áudio das atividades musicais dos grupos;
- 3) a consulta a especialistas da área da música para avaliações das gravações musicais dos alunos;
- 4) as entrevistas semiestruturadas com os integrantes dos grupos e seus familiares sobre suas histórias de vida, de formação educacional e seus interesses;
- 5) as entrevistas semiestruturadas com professores dos alunos sobre seus desenvolvimentos e desempenhos escolares;

6) a revisão de documentos escolares (principalmente históricos escolares) com dados dos participantes do estudo em disciplinas mantidas em todo o currículo escolar.

A definição de diferentes procedimentos para o levantamento de dados e o envolvimento de outros profissionais nas avaliações musicais dos alunos teve por base, respectivamente, a noção da relevância de múltiplas fontes de evidência para a validação dos dados – como explicado por Yin (2010) – e a necessidade de dialogar com as interpretações de outros observadores – como sugerido por Stake (2007).

Para a escolha dos especialistas teve-se como critério serem professores com formação superior em música, terem vivência no ensino para pessoas com deficiência visual e experiência prática nas áreas musicais relacionadas aos conteúdos das gravações (no caso, canto, instrumentos de teclado ou percussão). Sete profissionais foram cogitados como possíveis avaliadores por apresentarem perfil pertinente. Para sondar a disponibilidade dos mesmos, houve a oportunidade de consultar seis deles pessoalmente e apenas um foi consultado por troca de mensagens via internet. Para registro formal do convite, todos os avaliadores receberam carta elaborada com essa finalidade (APÊNDICE F).

O número de especialistas avaliadores foi determinado pela disponibilidade dos convidados para participação na etapa de avaliação das gravações durante as datas previstas no cronograma da pesquisa. Não foi possível, por esse motivo, reunir mais de dois especialistas por área de avaliação. Embora cogitados os problemas que um número par de avaliadores poderia ocasionar na validação dos resultados avaliativos (especialmente no caso de ausência de consenso entre dois avaliadores), considerou-se que para fins de um estudo piloto os resultados das suas avaliações poderiam enriquecer as reflexões investigativas. Outra condição diante da qual não se estabeleceu restrição foi a presença de avaliadores que já haviam tido contato com os alunos. Dentre os especialistas que demonstraram disponibilidade em participar da etapa de avaliação das gravações, três já haviam tido contato com participantes do estudo. Para a minimização das chances de reconhecimento dos alunos por esses especialistas e, principalmente, das influências que isso poderia causar em suas avaliações, buscou-se submeter para suas apreciações gravações editadas com a ocultação de nomes e fisionomias (respectivamente, silenciando trechos de áudio e desfocando parte das imagens). Apesar disso, para garantir o cumprimento dos princípios da confidencialidade da pesquisa assumidos perante os Comitês de Ética em Pesquisa da UNIRIO e da FMV, os avaliadores foram informados sobre o compromisso de não divulgação pública das identidades dos participantes do estudo.

Participaram da referida etapa da pesquisa 3 avaliadoras (AV1, AV2 e AV3) e 2 avaliadores (AV4 e AV5) que se dividiram em duplas por área musical da avaliação. Apenas AV2 participou de duas áreas de avaliação (analisando as gravações de percussão em dupla com AV1 e de teclados com AV4) por ter disponibilidade, experiência e formação nas áreas. Por sua vez, AV3 e AV5 realizaram as avaliações das gravações da área de canto.

Os especialistas foram convidados a apresentar os resultados de suas avaliações por meio de respostas a um questionário semiaberto constituído como um roteiro genérico de perguntas (APÊNDICE G). Os avaliadores foram orientados a responder apenas as perguntas pertinentes às gravações após a apreciação de cada vídeo ou áudio. A constituição do questionário com perguntas abertas teve por objetivo garantir abertura para as observações particulares de cada avaliador que fossem além dos itens focalizados nas perguntas. Nesse processo também foi prevista a abertura para o esclarecimento de dúvidas sobre os componentes do questionário e para conversas sobre as impressões individuais de cada especialista, à medida que mostrassem a necessidade de justificar verbalmente suas percepções avaliativas. Notou-se, ainda, a necessidade de abertura de espaço, ao longo do processo avaliativo, para esclarecimento de dúvidas sobre conceitos e termos específicos encontrados pelos especialistas em seus questionários. A exemplo deste fato, foram reiterados, quando necessário, os conceitos de materiais sonoros, expressão, forma e valor assim como o sentido de termos referentes a possíveis níveis ou padrões de controle musical dos alunos, dentre os quais:

- a) total – em referência a um controle aparentemente contínuo e ininterrupto;
- b) quase total – em referência a um controle frequente, mas com aparentes perdas isoladas do mesmo nível de controle;
- c) oscilante – em referência a aparente falta de estabilidade no controle, com oscilação entre controle total e parcial;
- d) parcial – em referência a um controle aparentemente restrito, mas sem grandes mudanças dentro dessa restrição;
- e) isolado – em referência a aparentes demonstrações isoladas de algum controle do padrão estimado de desempenho;
- f) nenhum – em referência a aparente ausência de controle do padrão estimado de desempenho.

Cabe destacar que a estipulação desses padrões teve influência de observações de mais de três anos sobre aspectos gerais dos desempenhos de alunos do IBC, durante minhas

próprias aulas de música, e da revisão teórica da pesquisa, especialmente dos conceitos de acomodação e assimilação – fundamentais dentro do modelo teórico Swanwick e Tillman (1986).

Quanto ao preenchimento do questionário, admitiu-se o diálogo entre avaliadores diante do surgimento de dúvidas sobre esse processo, mas foi enfatizada a importância de cada um explicitar o resultado de seu próprio raciocínio avaliativo. Essa ênfase foi realizada no sentido de cada avaliador não restringir suas respostas à repetição das ideias do outro ou ao registro de respostas imaginadas pelo avaliador como “corretas” ou “desejadas” na pesquisa, uma vez que a fidelidade às impressões e aos raciocínios próprios poderia garantir maior validade à avaliação.

No que se refere à fundamentação do processo de levantamento de dados, ao longo do estudo foram considerados os componentes do DMGT (GAGNÉ, 2013a) como focos importantes de atenção, buscando identificar: domínios dos alunos; possíveis catalisadores de seus processos de desenvolvimento; aspectos desses processos; campos de atividade de interesse do aluno. Com base nessa referência foram formulados os roteiros para entrevistas semiestruturadas para serem realizados com os alunos participantes do estudo (APÊNDICE H), seus familiares (APÊNDICE I) e seus professores (APÊNDICE J).

Porém, observou-se após as primeiras experiências de realização das entrevistas que cabia tornar sua dinâmica mais sintética, após notar que a realização de todas as questões contidas no roteiro demandava um mínimo de quarenta minutos e que em alguns casos as entrevistas tiveram que ser interrompidas várias vezes diante da restrição de tempo para sua realização – gerando ansiedade sobre a conclusão do processo e colocando em risco a disposição de todos os envolvidos. Observou-se ainda que a maior parte dessas entrevistas havia se concentrado no esclarecimento de dúvidas sobre conceitos presentes em algumas perguntas, diante das quais ou os entrevistados acabavam mencionando não saber respondê-las ou acabavam por respondê-las em outros momentos, perante outras perguntas que tinham conexão com o assunto. Por esse motivo, nas entrevistas de cada aluno e de seus familiares passaram a ter como eixo central as questões diretamente relacionadas a:

- 1) dados pessoais do próprio aluno (especialmente sua idade, data de nascimento e local de residência);
- 2) período, setor e série no qual ingressou no IBC;
- 3) descrição de sua deficiência visual;
- 4) seu atendimento escolar;
- 5) sua relação com a música.

Nas entrevistas a professores passaram a ser centrais as questões diretamente relacionadas a:

- 1) dados da disciplina ministrada para o aluno;
- 2) descrição de suas capacidades e habilidades;
- 3) sua deficiência visual;
- 4) aspectos do atendimento escolar do aluno, particularmente na referida disciplina.

Em alguns casos, esses roteiros de entrevista foram submetidos como questionários semiabertos por internet, no caso de familiares de alunos ou de professores que não tiveram a disponibilidade de encontro presencial para entrevista.

Quanto aos dados produzidos na etapa de avaliações dos especialistas, resultaram da busca de uma síntese avaliativa com base no modelo teórico do desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (1986). Cada parecer de um especialista foi relacionado a um dos oito níveis do desenvolvimento musical indicados por Swanwick e Tillman (1986): *sensorial*, *manipulativo*, *pessoal*, *vernacular*, *especulativo*, *idiomático*, *simbólico* ou *sistemático*.

Os procedimentos relacionados à etapa de análise de dados foram:

- 1) a organização dos dados em quadros e gráficos expositivos, considerando a qualidade de seus conteúdos;
- 2) a triangulação entre avaliadores, no sentido de validar os dados das avaliações do desenvolvimento musical dos alunos;
- 3) a triangulação de todos os dados reunidos ao final do levantamento do estudo, buscando relações entre dados de documentos escolares, de entrevistas realizadas com alunos, familiares e professores, de observações participantes em atividades musicais escolares, de gravações musicais dos alunos e das avaliações de diferentes especialistas sobre as referidas gravações.

Considera-se que o processo analítico dos dados dos grupos foi realizado desde o princípio de seu levantamento. O período de realização desse levantamento teve início em aulas do primeiro semestre de 2016 e foi finalizado após as avaliações de especialistas em 2017. Quanto aos tipos de análise de dados realizados, embora o tratamento qualitativo tenha sido considerado prioritário diante da opção pelo método do estudo de caso, as análises quantitativas também foram admitidas como parte do próprio processo analítico qualitativo. Essa perspectiva qualitativa e quantitativa de investigação mostrou-se relevante, por exemplo, na identificação da frequência de certos eventos e de suas relações com o processo de desenvolvimento musical de cada aluno.

5.2.5 Dados levantados no estudo piloto

Considerando a quantidade de participantes e o compromisso de confidencialidade de seus dados de identificação pessoal (conforme assegurado nos termos de consentimento e assentimento), optou-se por código alfanumérico para diferenciação dos participantes na descrição do estudo. Apenas uma aluna é referida por código exclusivamente alfabético (no caso, AB) para indicar sua participação simultânea em GA e GB – embora no primeiro grupo tenha participado de um número menor de atividades, motivo pelo qual se optou pela apresentação de parte de seus dados junto aos dos integrantes de GB.

Quanto à exposição dos dados, se configura como parte do próprio processo de análise do estudo piloto uma vez que resulta da síntese de informações levantadas no campo de estudo e de sua organização em quadros e gráficos. Admite-se, ainda, que os itens focalizados no estudo piloto podem não esgotar todos os fatores influentes no desenvolvimento musical dos alunos, mas possibilitaram o conhecimento dos fatores que se cogitava (com base na revisão de literatura) como de influência nesse desenvolvimento, dentre os quais: o histórico e o aspecto da deficiência de cada aluno; a faixa etária; a trajetória de formação escolar; a participação da família nessa trajetória; a relação com o universo acadêmico expresso no rendimento escolar; o contato com atividades extracurriculares; a frequência nas atividades musicais escolares; as oportunidades de desenvolvimento musical fora da escola; a disponibilidade de recursos para esse desenvolvimento fora da escola. Admite-se que, nesse contexto, a questão do rendimento dos alunos na área acadêmica teve um enfoque mais amplo que em outras áreas de atividade que não correspondiam a disciplinas comuns dos currículos escolares seguidos por todos os alunos. Esse marcante enfoque foi motivado, também, pelo interesse em refletir sobre as vinculações estabelecidas por autores como Friedrichs (2001), Caton (1985) e Chorniak (1984) entre: capacidade acadêmica, capacidade musical e deficiência visual.

Para a apresentação dos dados levantados, foram constituídos os quadros e gráficos com: dados gerais dos integrantes dos grupos (do Quadro 1 ao 3); média geral dos integrantes dos grupos em avaliações de disciplinas escolares comuns (do Gráfico 1 ao 4); dados de suas atividades musicais (do Quadro 4 ao 6); relação de atividades musicais dos grupos e da frequência de seus integrantes nelas (do Quadro 7 ao 9); detalhamento das atividades dos grupos (do Quadro 10 ao 12); impressões iniciais dos desempenhos dos seus integrantes (do Quadro 13 ao 18).

Quadro 1 – Dados gerais de integrantes de GA

Aluno(a)	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	AB
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	*
Idade (2016/2017)	12/13	18/19	16/17	19/20	20/21	15/16	21/22	15/16	*
Ano escolar (2016/2017)	6º/7º	4º/5º	7º/8º	7º/7º	7º/8º	8º/9º	Não manteve matrícula escolar.	5º/6º	*
Permanência no internato do IBC durante a semana	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Permanecia quando matriculado na escola.	Não	*
Aspecto da cegueira	Apresenta cegueira parcial congênita.	Apresenta cegueira parcial adquirida por perda gradual da visão até os 6 anos.	Apresenta cegueira parcial adquirida por perda gradual da visão até os 6 anos.	Apresenta cegueira total congênita.	Apresenta cegueira total adquirida por perda gradual da visão até os 14 anos.	Apresenta cegueira parcial congênita	Apresenta cegueira parcial congênita.	Apresenta cegueira parcial adquirida por perda gradual da visão até os 5 anos.	*
Ingresso no IBC	Ingressou no setor de estimulação precoce com 3 anos.	Ingressou na série de alfabetização com 11 anos.	Ingressou na série de alfabetização com 7 anos.	Ingressou na série de alfabetização com 9 anos.	Ingressou na série de alfabetização aos 13 anos.	Ingressou no setor de estimulação precoce com 4 meses.	Ingressou na série de alfabetização com 8 anos.	Ingressou no setor de estimulação precoce aos 3 anos.	*
Nível de leitura em braille	Lê textos.	Lê textos.	Lê textos.	Lê textos.	Lê textos.	Lê textos.	Lê textos.	Lê textos.	*
Nível de escrita em braille	Escreve textos.	Escreve textos.	Escreve textos.	Escreve textos.	Escreve textos.	Escreve textos.	Escreve textos.	Escreve textos.	*
Avaliações e programas de disciplinas acadêmicas	Têm base no currículo regular.	Têm base no currículo regular.	Têm base no currículo regular. Por outro lado, com frequência tem critérios avaliativos parcialmente diferenciados por aparentes problemas de aprendizagem associados a numerosas faltas por atividades da equipe esportiva escolar.	Têm base no currículo regular. De forma ocasional, tem critérios avaliativos parcialmente diferenciados por aparentes problemas de aprendizagem associados a aparente desmotivação em atividades que não se relacionam diretamente com seus interesses específicos (de formar-se como MC de <i>funk</i>).	Têm base no currículo regular. De forma ocasional, tem critérios avaliativos parcialmente diferenciados por aparentes problemas de aprendizagem associados a aparente desmotivação em atividades que não se relacionam diretamente com seus interesses específicos (de formar-se como músico).	Têm base no currículo regular.	Têm base no currículo regular.	Têm base no currículo regular.	*
Postura corporal durante a aula	Criação frequente de batuques no corpo e em objetos disponíveis.	Criação frequente de batuques no corpo e em objetos disponíveis.	Não apresentou movimentos específicos.	Não apresentou movimentos específicos.	Não apresentou movimentos específicos.	Não apresentou movimentos específicos.	Não apresentou movimentos específicos.	Não apresentou movimentos específicos.	*

*Dados apresentados entre integrantes de GB.

Continua...

**Quadro 1 – Dados gerais de integrantes de GA
(Continuação)**

Aluno(a)	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	AB
Atividades extracurriculares realizadas	Participação no IBC das oficinas: <i>Futebol de cinco; Golbol; Rádio.</i>	Participação no IBC das oficinas: <i>Teatro; Matemática Ambiental; Diversidade e Diferença.</i> Participa de campeonatos pela equipe de <i>Futebol de cinco</i> do IBC.	Participação no IBC da oficina: <i>Golbol.</i> Participa de campeonatos pela equipe de <i>Futebol de cinco</i> do IBC.	Participação no IBC da oficina: <i>Rádio.</i> Já realizou esporte, mas não teve interesse em continuar.	Participação do programa <i>Jovem Aprendiz.</i>	Participação no IBC das oficinas: <i>Golbol; Laboratório de Química.</i>	Interrompeu os estudos no ensino básico e não realizou atividades educacionais fora da escola.	Participação no IBC das oficinas: <i>Cultura Popular; Corpo, Expressão e Arte; Construindo Saúde; Mídias Sociais.</i>	*
Presença de familiares no acompanhamento da vida escolar do(a) aluno(a)	Frequente	Ausente	Frequente	Ausente	Ocasional	Ocasional	Ausente	Frequente	*
Presença de familiares nas atividades culturais do(a) aluno(a) na escola	Frequente	Ausente	Ocasional	Ausente	Ocasional	Ocasional	Ausente	Frequente	*

*Dados apresentados entre integrantes de GB.

Quadro 2 – Dados gerais de integrantes de GB

Aluno(a)	B1	B2	B3	B4	B5	B6	AB
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade (2016/2017)	11/12	10/11	11/12	10/11	11/12	9/10	11/12
Ano escolar (2016/2017)	3º/4º	3º/4º	3º/4º	3º/4º	3º/4º	3º/4º	4º/4º
Permanência no internato do IBC durante a semana	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Aspecto da cegueira	Apresenta cegueira parcial congênita.	Apresenta cegueira total congênita.	Apresenta cegueira parcial congênita.	Apresenta cegueira parcial congênita.	Apresenta cegueira total congênita.	Apresenta cegueira parcial congênita.	Apresenta cegueira total congênita.
Ingresso no IBC	Ingressou no setor de estimulação precoce com 2 anos.	Ingressou no setor de estimulação precoce com aproximados 8 meses.	Ingressou na educação infantil com 5 anos.	Ingressou no setor de estimulação precoce com 9 meses.	Ingressou no setor de estimulação precoce aos 2 anos.	Ingressou no setor de estimulação precoce com 11 meses.	Ingressou no setor de estimulação precoce com 2 anos.
Nível de leitura em braille	Lê frases.	Lê textos.	Lê textos.	Lê textos.	Lê textos.	Lê textos.	Lê textos.
Nível de escrita em braille	Escreve frases.	Escreve textos.	Escreve textos.	Escreve textos.	Escreve textos.	Escreve textos.	Escreve textos.
Avaliações e programas de disciplinas acadêmicas	São parcialmente diferenciados em situações que demonstra problemas de aprendizagem associados à limitado desenvolvimento da leitura, escrita e do raciocínio lógico (diante dos níveis de exigências acadêmicas escolares).	Têm base no currículo regular. De forma ocasional, tem critérios avaliativos parcialmente diferenciados por aparentes problemas de aprendizagem associados a aparente dificuldade de contínua concentração (diante de diferentes conteúdos escolares).	Têm base no currículo regular.	Têm base no currículo regular.	Têm base no currículo regular.	Têm base no currículo regular.	Têm base no currículo regular.
Postura corporal durante a aula	Ocasionalmente repetia leve balanço do corpo para frente e para trás.	Frequentemente explorava objetos ao seu redor.	Ocasionalmente criava batiques com sons corporais e com objetos da sala.	Frequentemente realizava movimentos variados com diferentes partes do corpo, sons e batiques corporais e com objetos da sala.	Não apresentou movimentos específicos.	Não apresentou movimentos específicos.	Ocasionalmente repetia leve balanço do corpo para frente e para trás.
Atividades extracurriculares realizadas	Participação no IBC da oficina: <i>Judô</i> .	Participação no IBC das oficinas: <i>Atletismo; Rádio; JogaVox.</i>	Participação no IBC das oficinas: <i>Judô; Informática; Matemática.</i>	Participação de aulas de música fora do IBC.	Participação no IBC da oficina: <i>Atletismo.</i>	Participação no IBC das oficinas: <i>Ensaio Musical; Natação.</i>	Participação no IBC da oficina: <i>Judô.</i>
Presença de familiares no acompanhamento da vida escolar do(a) aluno(a)	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente
Presença de familiares nas atividades culturais do(a) aluno(a) na escola	Frequente	Frequente	Ocasional. A mãe relatou que o aluno não comentava em casa sobre suas atividades culturais escolares.	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente

Quadro 3 – Dados gerais de integrantes de GC

Aluno(a)	C1	C2	C3	C4	C5
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade (2016/2017)	12/13	16/17	16/17	11/12	13/14
Ano escolar (2016/2017)	3º/4º	3º/4º	3º/4º	3º/4º	3º/4º
Permanência no internato do IBC durante a semana	Não	Não	Sim	Não	Sim
Aspecto da cegueira	Apresenta cegueira total congênita	Apresenta cegueira total congênita	Apresenta cegueira parcial congênita	Apresenta cegueira parcial congênita	Apresenta cegueira parcial congênita
Ingresso no IBC	Ingressou no setor de estimulação precoce entre 2 e 3 anos.	Ingressou no setor de estimulação precoce com 6 meses.	Ingressou no setor de estimulação precoce entre 2 e 6 meses.	Ingressou na série de alfabetização com 6 anos.	Ingressou no setor de estimulação precoce com aproximadamente 6 meses.
Nível de leitura em braille	Lê frases.	Sabe dizer os pontos que formam as letras em braille, mas não reconhece os pontos na leitura.	Não reconhece com o tato os pontos na leitura.	Lê frases.	Sabe dizer os pontos que formam as letras em braille, mas não reconhece com o tato os pontos na leitura.
Nível de escrita em braille	Escreve palavras.	Reproduz letras, mas não escreve palavras e frases.	Não escreve os pontos da cela braille.	Escreve frases.	Reproduz letras, mas não escreve palavras.
Avaliações e programas de disciplinas acadêmicas	Têm base no currículo regular. Por outro lado, com frequência, tem critérios avaliativos parcialmente diferenciados em situações que apresenta intensa timidez e consequente realização lenta das atividades propostas.	São parcialmente diferenciados em situações que demonstra problemas de aprendizagem associados à limitado desenvolvimento da leitura, escrita e do raciocínio lógico (diante dos níveis de exigências acadêmicas escolares).	São parcialmente diferenciados em situações que demonstra problemas de aprendizagem associados à limitado desenvolvimento da leitura, escrita e do raciocínio lógico (diante dos níveis de exigências acadêmicas escolares).	Têm base no currículo regular. Por outro lado, com frequência, tem critérios avaliativos parcialmente diferenciados considerando as situações que aparenta limitado desenvolvimento da compreensão contextual de falas e expressões não familiares.	São parcialmente diferenciados em situações que demonstra problemas de aprendizagem ligados à limitado desenvolvimento da leitura, escrita e do raciocínio lógico (diante dos níveis de exigências acadêmicas escolares).
Postura corporal durante a aula	Não apresentou movimentos específicos.	Com frequência apresentou movimentos laterais repetitivos com a cabeça.	Não apresentou movimentos específicos.	Ocasionalmente apresentou repetição de leve balanço do corpo para frente e para trás.	Ocasionalmente apresentou movimentos laterais repetitivos com a cabeça com menor frequência associado a balanço com o corpo.
Atividades extracurriculares realizadas	Participação no IBC da oficina: <i>Artes</i> .	Participação no IBC da oficina: <i>Atletismo</i> .	Participação no IBC das oficinas: <i>Corporal; Judô; Atletismo</i> .	Participação no IBC das oficinas: <i>Rádio; Mídias Sociais; JogaVox; Detetives do Conhecimento; Ensaio Musical</i> .	Participação no IBC da oficina: <i>Artes</i> .
Presença de familiares no acompanhamento da vida escolar do(a) aluno(a)	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente
Presença de familiares nas atividades culturais do(a) aluno(a) na escola	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente

Gráfico 1– Médias anuais dos integrantes de GA em disciplinas escolares comuns de 2016

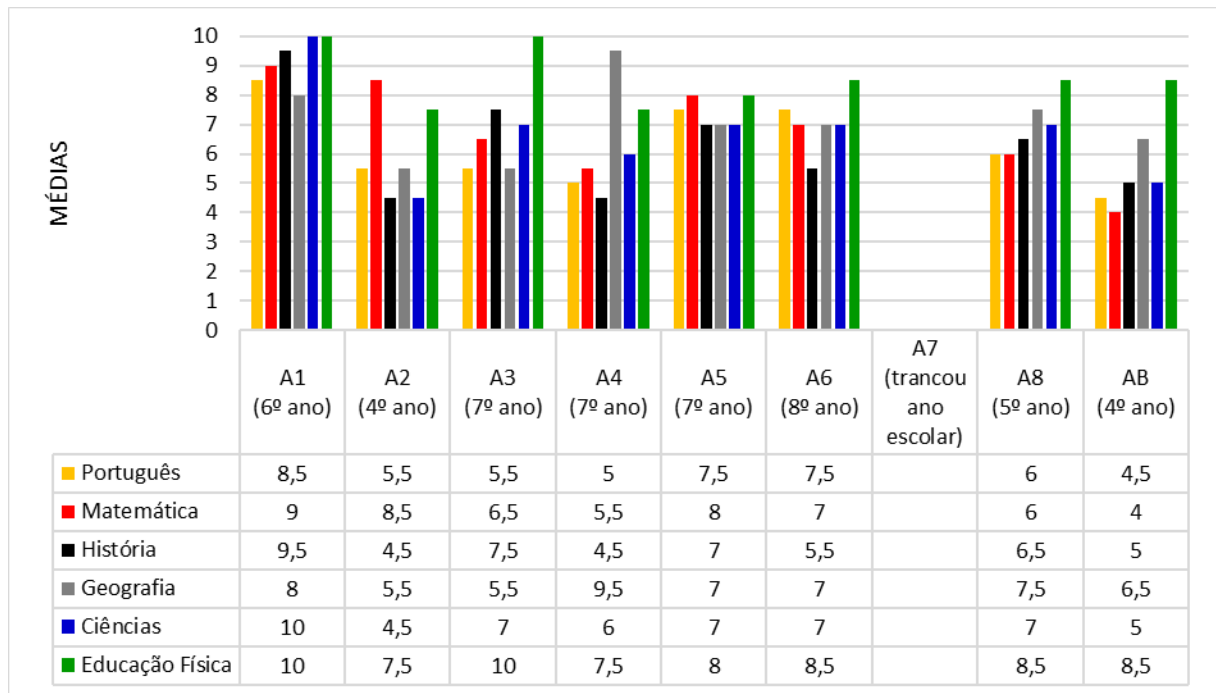


Gráfico 2 – Médias anuais dos integrantes de GB em disciplinas escolares comuns de 2016

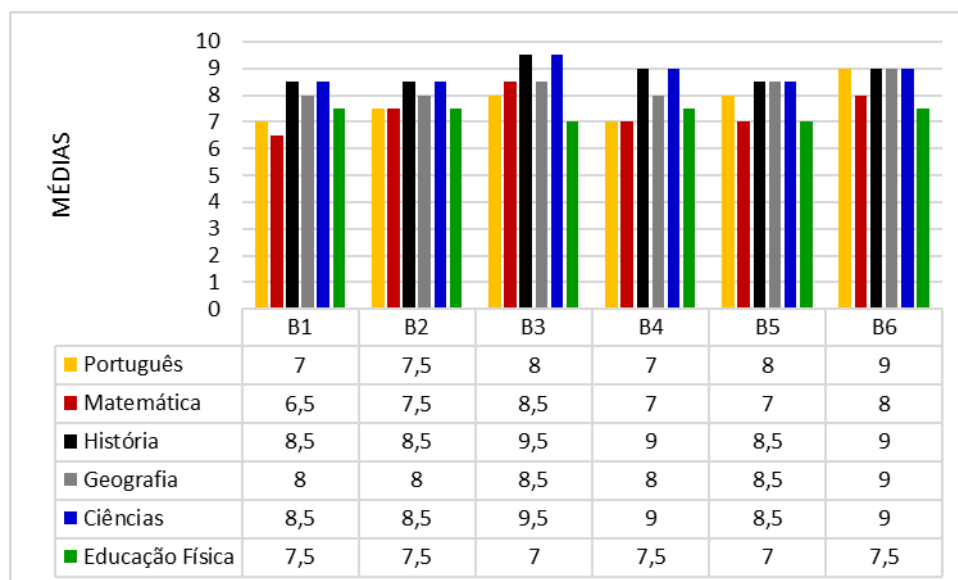


Gráfico 3 – Médias anuais dos integrantes de GC em disciplinas escolares comuns de 2016

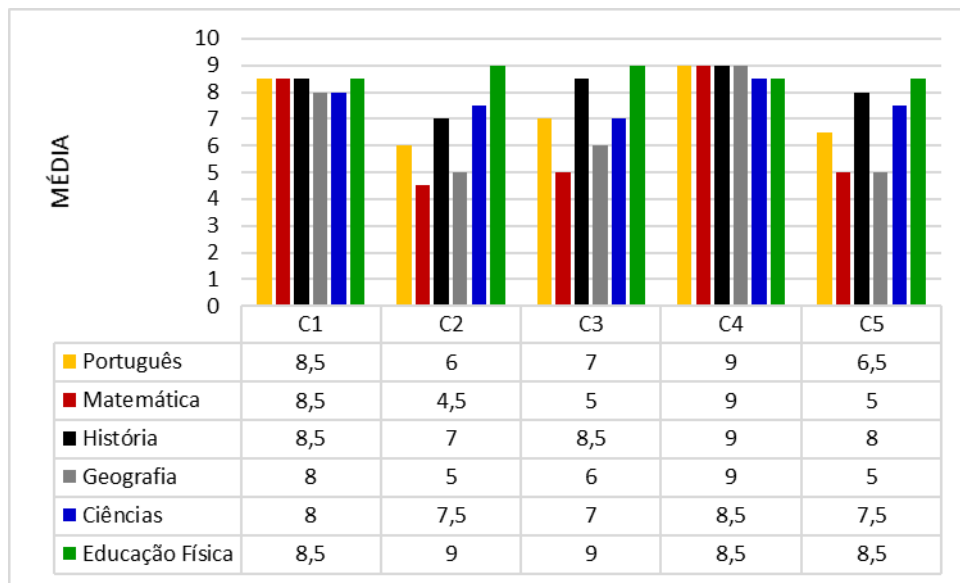
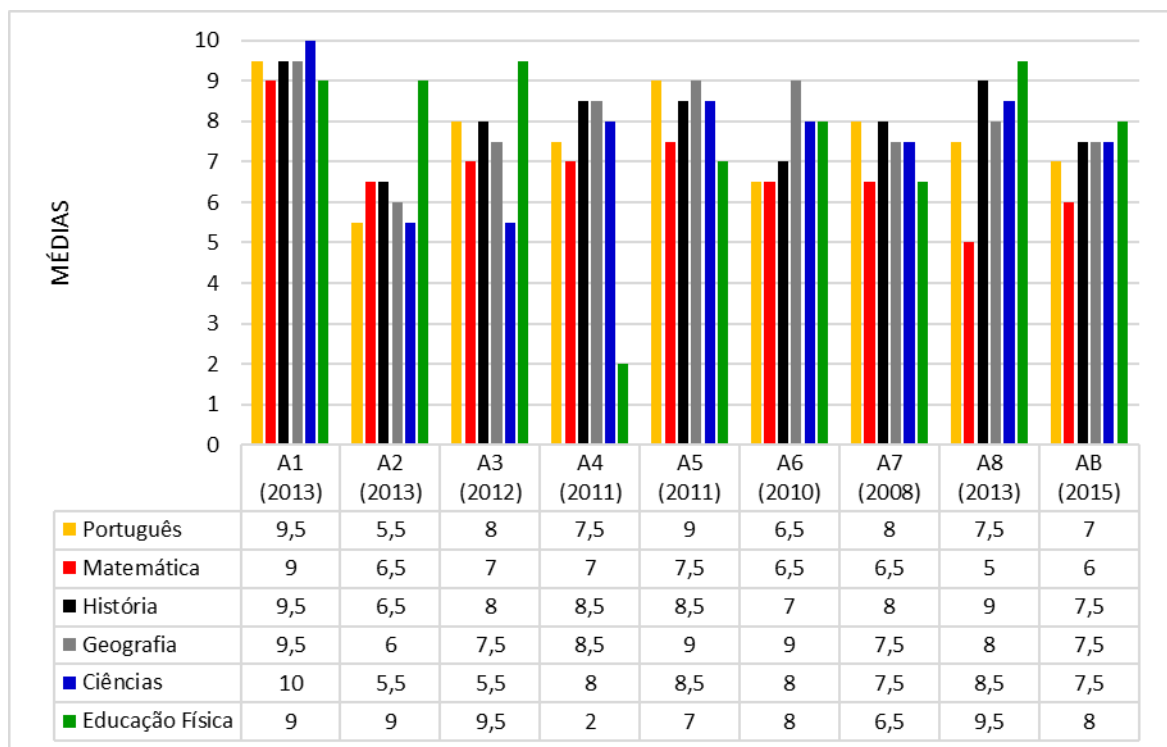


Gráfico 4 – Médias anuais dos integrantes de GA em disciplinas escolares cursadas no 3º ano do ensino fundamental



Quadro 4 – Dados musicais de integrantes de GA

Aluno(a)	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	AB
Frequência nas atividades de música focalizadas no estudo piloto (2016/2017)	Muito alta	Alta	Alta	Baixa	Baixa	Muito baixa	Muito baixa	Média	Média
Interesse demonstrado por atividades musicais extracurriculares	Muito frequente, inclusive em atividades musicais variadas e não familiares.	Frequente, em especial nas atividades musicais familiares.	Frequente, em especial nas atividades musicais familiares.	Frequente, em especial nas atividades musicais familiares.	Frequente, em especial nas atividades musicais familiares.	Ocasional, por considerar horário restrito dentro da rotina familiar.	Frequente, em especial nas atividades musicais familiares.	Muito frequente, inclusive em atividades musicais variadas e não familiares.	*
Participação em atividades musicais extracurriculares variadas	Frequente, facilitada por ficar no internato.	Frequente, facilitada por ficar no internato.	Frequente, facilitada por ficar no internato.	Frequente, facilitada por ficar no internato.	Ocasional desde que passou a participar do programa <i>Jovem Aprendiz</i> .	Ocasional, por ter horário restrito dentro da rotina familiar.	Ocasional desde que saiu da escola.	Frequente, facilitada por ter horários compatíveis com suas atividades escolares.	*
Estudo de música com professores ou orientadores fora da escola	Recebeu breves orientações de músicos de sua igreja sobre bateria.	Teve aulas de música na escola anterior ao ingresso no IBC.	Teve aulas de música na escola anterior ao ingresso no IBC.	Não	Recebeu breves orientações de pessoa do círculo de convivência sobre flauta.	Teve aulas particulares de bateria em curso de férias.	Não	Estudou pandeiro em escola de música.	*
Tem ou teve instrumento musical para estudo	Tem bateria e tamborim.	Teve pandeiro.	Não	Não	Tem teclado, violão e flauta doce; teve gaita de brinquedo.	Tem bateria virtual (no computador).	Tem pandeiro, cavaquinho e tamtam.	Tem violão, teclado e pandeiro.	*
Mantém atividade musical fora da escola	Toca bateria em sua igreja.	Cantava em igreja.	Nenhuma atividade formal, mas brinca tirando batuques em objetos de casa.	Apresenta de forma ocasional seus <i>raps</i> na vizinhança onde mora.	Toca e canta com frequência em igrejas e festas.	Não	Toca e canta de forma ocasional em roda de pagode com amigos.	Nenhuma atividade formal, mas tira músicas de ouvido em casa e treina imitações com a voz.	*

*Dados apresentados entre integrantes de GB.

Quadro 5 – Dados musicais de integrantes de GB

Aluno(a)	B1	B2	B3	B4	B5	B6	AB
Frequência nas atividades de música focalizadas no estudo piloto (2016/2017)	Alta	Média	Média	Alta	Média	Média	Baixa
Interesse demonstrado por atividades musicais extracurriculares	Frequente, em especial nas atividades musicais familiares.	Muito frequente, inclusive em atividades musicais variadas e não familiares.	Ocasional, com apresentação de seletividade em relação às atividades e de comentários críticos àquelas nas quais não tinha interesse.	Frequente, em especial nas atividades musicais familiares.	Relativamente frequente. Quando esteve presente nas aulas demonstrou abertura para atividades musicais variadas.	Muito frequente, inclusive em atividades musicais variadas e não familiares.	Muito frequente, inclusive em atividades musicais variadas.
Participação em atividades musicais extracurriculares variadas	Frequente, por rotina familiar favorável à participação do aluno em atividades de seu interesse.	Frequente, por rotina familiar favorável à participação do aluno em atividades de seu interesse.	Ocasional. Houve choque de horários entre rotina familiar e atividades escolares extracurriculares.	Ocasional. Houve choque de horários entre rotina familiar e atividades escolares de seu interesse.	Ocasional. Houve choque de horários entre rotina familiar e atividades escolares de seu interesse.	Ocasional. Houve choque de horários entre rotina familiar e atividades escolares de seu interesse.	Frequente. Teve contínuo incentivo familiar às suas experiências musicais.
Estudo de música com professores ou orientadores fora da escola	Teve aulas de bateria particulares em escola de música por pouco tempo.	Teve aulas individuais de teclado com professor particular e recebe orientações de pessoas com experiência musical na família e na igreja.	Não	Tem aulas em escola de música com professora de canto.	Não	Não	Com 1 ano começou a ser estimulada pela família após notarem seu interesse em música. Atualmente tem aulas de cavaquinho e participa de grupo de percussão.
Tem ou teve instrumento musical para estudo	Tem tamborim, pandeiro, violão, guitarra e teclado de brinquedo.	Tem teclado, flauta, cavaquinho, violão, gaita, tamborim e teve bateria de brinquedo.	Não	Tem pandeiro e acordeon. Utiliza também com frequência sons vocais e corporais para a imitação de instrumentos musicais como trompete e percussão.	Não	Tem teclado, pandeiro e tambor.	Tem cavaquinho, violão, guitarra, pandeiro, tamborim, caixa, tantam, reco-reco, afoxé, agogô e teclado.
Mantém atividade musical fora da escola	Cantava em igreja.	Toca teclado em igreja.	Nenhuma atividade formal, mas brinca tirando batuques em objetos de casa.	Nenhuma atividade formal, mas brinca de criar trilhas sonoras, sonoplastias e batuques em casa.	Canta no coral da sua igreja.	Nenhuma atividade formal, mas treina teclado em casa de ouvido.	Toca em grupos de percussão e com músicos em rodas de samba.

Quadro 6 – Dados musicais de integrantes de GC

Aluno(a)	C1	C2	C3	C4	C5
Frequência nas atividades de música focalizadas no estudo piloto (2016/2017)	Média	Alta	Alta	Média	Média
Interesse demonstrado por atividades musicais extracurriculares	Ocasional, por tímida manifestação da aluna em relação às suas preferências.	Frequente, em especial nas atividades musicais familiares.	Frequente, em especial nas atividades musicais familiares.	Frequente, em especial nas atividades musicais familiares.	Frequente, inclusive em atividades musicais variadas e não familiares.
Participação em atividades musicais extracurriculares variadas	Ocasional, limitada pela frequência escolar da aluna.	Frequente, por rotina familiar favorável à participação da aluna em atividades de seu interesse.	Ocasional quando compatível com os horários de suas outras atividades na rotina escolar.	Frequente quando presente na escola, apesar de sua limitada frequência escolar.	Frequente quando presente na escola, apesar de sua limitada frequência escolar.
Estudo de música com professores ou orientadores fora da escola	Não	Iniciou aulas particulares de teclado frequentes em 2017.	Teve aulas em uma escola de música onde cantava em grupo. Tem se desenvolvido vocalmente no contato com o coral de jovens de sua igreja.	Tem aulas particulares de teclado. Estudou flauta e canto coral.	Não
Tem ou teve instrumento musical para estudo	Não	Teve triângulo e pandeiro.	Tem pandeiro e reco-reco.	Tem teclado, flauta e bateria de brinquedo.	Não
Mantém atividade musical fora da escola	Canta com grupo jovem de sua igreja.	Participou de conjunto vocal da igreja. Atualmente, costuma cantar em casa.	Canta com o grupo jovem de sua igreja.	Ocasionalmente toca teclado na sua igreja.	Cantou no coral infantil de sua igreja. Atualmente, costuma cantar em casa.

Quadro 7 – Relação de atividades musicais de GA e da participação (P) ou não (N) de integrantes nelas

Período	Atividades	Alunos								
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	AB
1º semestre / 2016	Aulas de musicografia braille	P	P	P	P	N	P	N	N	N
1º semestre / 2016	Apresentação musical em evento cultural escolar	N	P	N	N	N	N	N	N	P
1º semestre / 2016	Oficina de ritmos brasileiros	P	P	P	P	P	N	P	N	N
1º semestre / 2016	Gravação de DVD	P	P	P	N	N	N	N	P	N
2º semestre / 2016	Apresentação no aniversário do IBC	P	N	N	P	P	N	N	N	N
2º semestre / 2016	Ensaio para festival de música do IBC	P	N	N	P	N	N	N	P	N
2º semestre / 2016	Apresentação em festival de música do IBC	P	N	N	P	N	N	N	P	N
1º semestre / 2017	Ensaio para bloco de carnaval do IBC	P	P	P	N	N	N	N	P	P
1º semestre / 2017	Apresentação do bloco de carnaval do IBC	P	P	P	N	N	N	N	P	P

Quadro 8 – Relação de atividades musicais de GB e da participação (P) ou não (N) de integrantes nelas

Período	Atividades	Alunos						
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	AB
1º semestre / 2016	Aulas de música do currículo regular	P	P	P	P	P	P	N*
1º semestre / 2016	Apresentação musical em evento cultural escolar	P	P	N	P	N	P	N*
2º semestre / 2016	Aulas de música do currículo regular	P	P	P	P	P	P	N*
2º semestre / 2016	Apresentação no aniversário do IBC	N	P	N	N	P	P	N*
2º semestre / 2016	Ensaio para festival de música do IBC	P	P	P	P	P	P	N*
2º semestre / 2016	Apresentação em festival de música do IBC	P	N	N	P	N	N	N*
1º semestre / 2017	Aulas de música do currículo regular	P	P	P	P	P	P	P
1º semestre / 2017	Ensaio musical de repertório produzido pela turma	P	P	P	P	P	P	P
1º semestre / 2017	Apresentação de repertório em evento cultural escolar	P	P	N	N	N	P	P

*Não era integrante da turma nesse período

Quadro 9 – Relação de atividades musicais de GC e da participação (P) ou não (N) de integrantes nelas

Período	Atividades	Alunos				
		C1	C2	C3	C4	C5
1º semestre / 2016	Aulas de música do currículo regular	P	P	P	P	P
1º semestre / 2016	Apresentação musical em evento cultural escolar	P	P	P	P	P
2º semestre / 2016	Aulas de música do currículo regular	P	P	P	P	P
2º semestre / 2016	Apresentação no aniversário do IBC	N	N	N	P	P
2º semestre / 2016	Ensaio para festival de música do IBC	P	P	P	P	P
2º semestre / 2016	Apresentação em festival de música do IBC	N	P	P	N	N
1º semestre / 2017	Aulas de música do currículo regular	P	P	P	P	P
1º semestre / 2017	Ensaio musical de repertório produzido pela turma	P	P	P	P	P
1º semestre / 2017	Apresentação de repertório em evento cultural escolar	P	P	P	N	P

Quadro 10 – Detalhamento das atividades de GA

Período	Atividades	Trabalhos realizados
1º semestre / 2016	Aulas de musicografia braille	Estudo da leitura e escrita das figuras de ritmo em braille. Apreciação, prática e criação envolvendo os ritmos estudados na música brasileira com ênfase no samba.
1º semestre / 2016	Apresentação musical em evento cultural escolar	Os alunos A2 e AB, integrantes da mesma turma de 4º ano do ensino fundamental, participaram de apresentação musical dessa turma – A2 tocando repique e AB, atabaque, com ritmos de escolha própria na música <i>Balança Brasil</i> .
1º semestre / 2016	Oficina de ritmos brasileiros	Estudo de ritmos brasileiros por apreciação e prática de arranjos musicais, tendo ênfase em: maracatu, baião, xote, galope e cirandas. O desenvolvimento da oficina foi viabilizado pela colaboração de estagiário com experiência na prática e no ensino de ritmos brasileiros.
1º semestre / 2016	Gravação de DVD	Realização de gravação do repertório estudado na oficina de ritmos brasileiros em alternativa à impossibilidade de A1, A2 e A3 se apresentarem na Festa Junina do IBC devido a compromissos agendados antes do convite feito ao grupo pela professora coordenadora de apresentações musicais da festa. GA realizou a gravação das músicas <i>Pagode russo</i> , <i>Eu só quero um xodó</i> e de cirandas com participação de A1, A2, A3 (em instrumentos de percussão), de A8 (na parte vocal), do referido estagiário (no violão) e da referida professora (no acordeon).
2º semestre / 2016	Apresentação no aniversário do IBC	Apresentação dos alunos em grupos distintos: A4 (cantando <i>funks</i> de sua autoria) acompanhado por A1 (no teclado, utilizando timbre de percussão); A5 se apresentou tocando teclado e cantando a música <i>Cura-me</i> com colegas não integrantes de GA.
2º semestre / 2016	Ensaio para festival de música do IBC	A1 e A4 continuaram desenvolvendo trabalho musical semelhante ao apresentado no aniversário do IBC, entretanto com A1 usando sons de percussão no celular para acompanhar <i>funks</i> da autoria de A4. A8 escolheu cantar duas canções, sendo acompanhada pelo estagiário (ao violão) na música <i>A Loba</i> e por sua musicoterapeuta (ao violão) na música <i>Pela vida inteira</i> .
2º semestre / 2016	Apresentação em festival de música do IBC	Os alunos A1, A4 e A8 participaram de concurso musical do festival com músicas ensaiadas previamente. Nas músicas apresentadas por A8, o aluno A1 se disponibilizou a acompanhá-la na bateria eletrônica.
1º semestre / 2017	Ensaio para bloco de carnaval do IBC	Os ensaios do bloco de carnaval do IBC ocorreram na semana anterior à sua apresentação e foram coordenados por professores de história e música do instituto. Não houve regularidade na participação dos alunos, tendo ocorrido mudanças nas formações instrumentais do grupo, logo, na definição de qual aluno ficaria em cada instrumento, exceto nos casos da aluna AB (que permaneceu de forma geral no repique por sua familiaridade com esse instrumento) e de A8 (que se manteve na parte vocal).
1º semestre / 2017	Apresentação do bloco de carnaval do IBC	Apresentação de samba enredo ensaiado para o carnaval do IBC por A1 (no tamborim), A2 (na caixa), A3 (no repique), A8 (na voz) e AB (no repique).

Quadro 11 – Detalhamento das atividades de GB

Período	Atividades	Trabalhos realizados
1º semestre / 2016	Aulas de música do currículo regular	Realização de atividades adaptadas do livro didático “Turma da Música” (FRANÇA, 2009) envolvendo experiências de apreciação das músicas <i>O meu carango</i> , <i>Caminhãozinho</i> , <i>O hipopótamo e a joaninha</i> e <i>Pedro e o lobo</i> a partir das quais foram trabalhados: o reconhecimento auditivo e o controle vocal de sons de paisagens sonoras urbanas, onomatopeias na música, formas musicais, andamentos, expressões/caráteres, timbres, alturas, melodias, acompanhamentos, dinâmicas e padrões rítmicos.
1º semestre / 2016	Apresentação musical em evento cultural escolar	Apresentação vocal da música <i>O meu carango</i> com turmas do 2º e 3º anos do ensino fundamental. Dentre os integrantes de GB, apenas B1, B2, B4 e B6, que estavam na escola no dia do evento, se apresentaram. Como integrante desse conjunto musical, realizei seu acompanhamento ao piano.
2º semestre / 2016	Aulas de música do currículo regular	Estudo de padrões melódicos utilizando a voz, o teclado e o piano. Estudo e prática gradual de motivos melódicos criados para o ensino de duas a cinco notas dentre as teclas pretas do teclado. Desenvolvimento da prática vocal e instrumental dos motivos melódicos estudados pelos alunos junto à base rítmico-harmônica que criei na condição de colaboradora e pianista acompanhadora do grupo. Desenvolvimento de composição musical pela turma partindo de motivos melódicos trabalhados anteriormente na voz e no teclado. Ampliação da composição a partir da criação de letra e decisão do grupo de realizar uma homenagem ao estagiário que acompanhou a turma durante o primeiro semestre de 2016. Criação de terceira versão para a letra da composição da turma, inspirada no tema <i>a escola</i> .
2º semestre / 2016	Apresentação no aniversário do IBC	Apresentação vocal da composição da turma pelos integrantes presentes na escola no dia do evento: B2, B5, B6 junto às alunas C4 e C5 que também haviam aprendido a canção durante encontros ocasionais de GB e GC na sala de música. Como integrante desse conjunto musical, realizei seu acompanhamento ao piano.
2º semestre / 2016	Ensaios para festival de música do IBC	Ensaio pela turma de sua composição para apresentação no festival. Ensaios de músicas de livre escolha por B2 (na parte vocal com seu próprio acompanhamento ao teclado) e B4 (na parte vocal com <i>playback</i>), que demonstraram interesse em participação solo no festival.
2º semestre / 2016	Apresentação em festival de música do IBC	Apresentação da composição da turma pelos integrantes presentes na escola no dia do evento: B1 (na bateria) e B4 (na voz e pandeirola). Se juntaram a eles, para ampliar as vozes do conjunto, as alunas C2 e C3 que haviam aprendido a cantar a composição de GB. B4 também se apresentou individualmente, cantando com acompanhamento de <i>playback</i> as músicas: <i>Esse cara sou eu e Agora</i> .
1º semestre / 2017	Aulas de música do currículo regular	Trabalho de apreciação, discriminação e percepção de sons, ruídos e músicas por meio de jogos coletivos. Estudo e prática de gêneros musicais diversos partindo daqueles identificados como familiares aos alunos e utilizando percussão corporal para o estudo de seus ritmos (com ênfase em rock, samba, baião e hip hop). Estudo de alturas, dinâmicas, articulações e timbres produzidos na percussão corporal (sons graves, médios, agudos, secos, reverberantes, fortes e fracos) Trabalho de criação musical coletiva a partir do surgimento da ideia no grupo da realização de uma paródia da música <i>Casa de farinha</i> conhecida por todos. O trabalho deu origem à música <i>Casa de rock</i> , caracterizada pela mudança do tom menor da música original para tom maior, com o objetivo de mudar o seu caráter, uma vez que os alunos classificaram como triste o caráter da versão original da música. O trabalho marcou o início da elaboração e dos ensaios do projeto de apresentação musical de criações da própria turma (inclusive da composição realizada por alunos da turma em 2016 e nomeada <i>A escola</i>).
1º semestre / 2017	Apresentação de repertório em evento cultural escolar	Apresentação da produção musical da turma pelos integrantes presentes na escola no dia do evento: B1 (na pandeirola, no cajon e na voz), B2 (no teclado e na voz), B6 (no piano) e AB (no cajon e no chimbal) com meu acompanhamento ao piano em substituição à parte que seria realizada no teclado por B3. O arranjo precisou ser reorganizado na hora da apresentação devido à ausência de alguns integrantes do grupo, tendo B1 aceitado improvisar um acompanhamento no cajon (além de se manter na parte vocal como havia sido inicialmente previsto).

Quadro 12 – Detalhamento das atividades de GC

Período	Atividades	Trabalhos realizados
1º semestre / 2016	Aulas de música do currículo regular	Realização de atividades adaptadas do livro didático “Turma da Música” (FRANÇA, 2009) envolvendo experiências de apreciação das músicas <i>O meu carango</i> , <i>Caminhãozinho</i> , <i>O hipopótamo e a joaninha</i> e <i>Pedro e o lobo</i> a partir das quais foram trabalhados: o reconhecimento auditivo e o controle vocal de sons de paisagens sonoras urbanas, onomatopeias na música, formas musicais, andamentos, expressões/caráteres, timbres, alturas, melodias, acompanhamentos, dinâmicas e padrões rítmicos.
1º semestre / 2016	Apresentação musical em evento cultural escolar	Apresentação vocal da música <i>O meu carango</i> com turmas do 2º e 3º anos do ensino fundamental. Apresentação consecutiva, apenas pelas integrantes de GA, da música <i>Eu quero saber</i> (canção trabalhada por sugestão do grupo). Como integrante dos conjuntos musicais formados com GA, realizei seus acompanhamentos ao piano.
2º semestre / 2016	Aulas de música do currículo regular	Estudo de padrões melódicos utilizando a voz, o teclado e o piano. Estudo e prática gradual de motivos melódicos criados para o ensino de duas a cinco notas dentre as teclas pretas do teclado. Desenvolvimento da prática vocal e instrumental dos motivos melódicos estudados pelas alunas junto à base rítmico-harmônica que criei na condição de colaboradora e pianista acompanhadora do grupo. Desenvolvimento de composição musical pela turma partindo de motivos melódicos trabalhados anteriormente na voz e no teclado, tendo como tema <i>a amizade</i> .
2º semestre / 2016	Apresentação no aniversário do IBC	Apresentação vocal da composição da turma pelas integrantes que estavam presentes na escola no dia do evento: C4 e C5. As alunas também cantaram a composição de GB junto aos alunos B2, B5 e B6, por terem aprendido a canção durante encontros ocasionais de GB com GC na sala de música. Como integrante desses conjuntos musicais, realizei seus acompanhamentos ao piano.
2º semestre / 2016	Ensaio para festival de música do IBC	Ensaio pela turma de sua composição para apresentação no festival. Ensaio de músicas de livre escolha por C2 (na parte vocal com <i>playback</i>) e C4 (na parte vocal com seu próprio acompanhamento ao teclado) que demonstraram interesse em participação solo no festival.
2º semestre / 2016	Apresentação em festival de música do IBC	Apresentação vocal da composição da turma pelas integrantes que puderam estar presentes no dia: C2 e C3. C2 também se apresentou individualmente, cantando com acompanhamento de <i>playback</i> as músicas: <i>Sou humano</i> e <i>Liberta-me</i> .
1º semestre / 2017	Aulas de música do currículo regular	Trabalho de apreciação, discriminação e percepção de sons, ruídos e músicas por meio de jogos coletivos. Estudo e prática de gêneros musicais diversos partindo daqueles identificados como familiares aos alunos e utilizando percussão corporal para o estudo de seus ritmos (com ênfase em rock, samba, baião e hip hop). Estudo de alturas, dinâmicas, articulações e timbres produzidos na percussão corporal (sons graves, médios, agudos, secos, reverberantes, fortes a fracos) Trabalho de criação musical coletiva a partir da ideia de homenagem ao Dia Internacional da Mulher por elaboração de letra para música instrumental de trilha do filme <i>Forest Gump</i> . O trabalho marcou o início da elaboração e dos ensaios do projeto de apresentação musical de criações da própria turma (inclusive da composição realizada por alunas da turma em 2016 e nomeada <i>A amizade</i>).
1º semestre / 2017	Apresentação de repertório em evento cultural escolar	Apresentação da produção musical da turma pelas integrantes que estavam presentes na escola no dia do evento: C1, C2 e C3 (na parte vocal) e C5 (na parte vocal e no cajon) com meu acompanhamento ao piano em substituição à parte que seria realizada no teclado por C4.

Quadro 13 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GA em 2016

		Alunos									
Período	Atividade	Avaliação	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	AB
1º sem./2016	Aulas de notação musical em braille	Conexão das figuras de ritmo às letras do alfabeto braille	Associou de modo imediato.	Associou de modo quase que imediato.	Pareceu ter dificuldade na associação.	Não participou.	Não participou.	Participou de modo imediato, mas confundiu letras na associação.	Não participou.	Não participou.	*
		Memória das figuras de ritmo em braille	Lembrou das figuras dias depois da primeira aula, mas não no retorno da segunda aula.	Não manteve a lembrança das figuras na segunda aula.	Não manteve a lembrança das figuras na segunda aula.	Esteve presente, mas apenas observou e decidiu sair da aula no início das atividades coletivas.	Não participou.	Não participou.	Não participou.	Não participou.	*
1º sem./2016	Oficina de ritmos brasileiros	Controle dos ritmos	Explorou com frequência os ritmos e instrumentos apresentados; realizou ritmos de acordo com as músicas trabalhadas com rapidez; pareceu ter dificuldade em algumas atividades musicais, mas foi observada sua persistência nesses casos; tendeu a realizar variações muito frequentes nos ritmos trabalhados.	Explorou com frequência os ritmos e instrumentos apresentados; realizou ritmos de acordo com as músicas trabalhadas com rapidez; pareceu ter dificuldade em algumas atividades musicais, mas não foi observada persistência sua nesses casos; tendeu a realizar variações frequentes nos ritmos trabalhados.	Explorou com frequência os ritmos e instrumentos apresentados; realizou ritmos de acordo com as músicas trabalhadas com rapidez; pareceu ter dificuldade em algumas atividades musicais, mas não foi observada persistência sua nesses casos; tendeu a realizar variações ocasionais nos ritmos trabalhados.	Mostrou interesse em apenas uma atividade ao reproduzir ritmos com percussão corporal, logo, ao executar padrão rítmico solicitado de semicolcheias sobre a música Brasileiro.	Quando participou demonstrou interesse em explorar instrumentos não familiares demonstrando execução próxima dos padrões estudados; de forma geral preferiu utilizar o piano para improvisar e reproduzir bases harmônicas para o grupo.	Não participou.	No único dia em que participou não pareceu à vontade para usar diferentes instrumentos; se manteve em especial com o pandeiro (instrumento com o qual tem familiaridade); ao final da aula utilizou o atabaque, realizando ritmos de acordo com as músicas trabalhadas; manteve gestual próprio no pandeiro com movimentos norteados pelos sons.	Não participou.	*
1º sem./2016	Gravação de DVD	Desempenho musical	Realizou ritmos dentro do pulso e expressão próxima dos padrões musicais demandados no bumbo, pandeiro e caixa.	Realizou ritmos dentro do pulso e expressão próxima dos padrões musicais demandados no triângulo, pandeiro e caixa.	Realizou ritmos dentro do pulso e expressão próxima dos padrões musicais demandados no bumbo e caixa.	Não participou.	Não participou.	Não participou.	Não participou.	Demonstrou memória das letras, ritmos e interpretação de acordo com o estilo das canções; afinação próxima ao padrão demandado; acréscimo de variações melódicas na interpretação.	*

*Não participou das atividades de GA nesse período

Quadro 14 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GA em 2017

		Alunos									
Período	Atividade	Avaliação	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	AB
1º sem./2017	Ensaios para bloco de carnaval do IBC	Desempenho musical	Realizou ritmos dentro do pulso e expressão próxima dos padrões musicais demandados na caixa e no tamborim; sua tendência de brincar com variações durante o ensaio chegou a interferir na fluência do conjunto.	Realizou ritmos dentro do pulso e expressão próxima dos padrões musicais demandados na caixa.	Realizou ritmos dentro do pulso e expressão próxima dos padrões musicais demandados no repique.	*	*	*	*	Demonstrou memória das letras, ritmos e interpretação coerente com o estilo musical demandado; afinação muito próxima do padrão demandado; acréscimo de variações melódicas na interpretação.	De acordo com os relatos dos colegas, realizou de forma notável os ritmos dentro dos padrões musicais demandados.
1º sem./2017	Apresentação do bloco de carnaval do IBC	Desempenho musical	Realizou ritmos dentro do pulso e expressão próxima dos padrões musicais demandados no tamborim.	Realizou ritmos dentro do pulso e expressão próxima dos padrões musicais demandados na caixa.	Realizou ritmos dentro do pulso e expressão próxima dos padrões musicais demandados no repique.	*	*	*	*	Demonstrou memória das músicas e interpretação coerente com o estilo do repertório.	Realizou ritmos dentro do pulso e expressão conforme padrão musical demandado no repique; exerceu liderança sobre o conjunto de percussão, especialmente em dinâmicas de perguntas e respostas rítmicas com o grupo.

*Não participou das atividades de GA nesse período

Quadro 15 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GB em 2016

		Alunos								
Período	Atividade	Avaliação	B1	B2	B3	B4	B5	B6	AB	
1º sem./2016	Aulas de música do currículo regular	Execução vocal de parte escolhida pelo(a) aluno(a) da música <i>O meu carango</i>	Manteve padrão rítmico e de afinação; realizou algumas alterações expressivas na onomatopeia.	Manteve padrão rítmico e de afinação; realizou algumas substituições criativas na onomatopeia; pareceu esquecer parte da música ao trocar trecho da letra por outro do final.	Manteve padrão rítmico e de afinação; realizou algumas alterações na realização da onomatopeia e no contorno melódico do final da 3ª parte.	Manteve padrão rítmico e de afinação; realizou algumas substituições criativas na onomatopeia; pareceu esquecer parte da letra durante a performance; durante a avaliação do aluno B1, de modo espontâneo, B4 reexecutou a melodia com imitação vocal de sons de trompete.	Foi necessária transposição para a aluna manter proximidade ao padrão de afinação; manteve padrão rítmico; realizou uma alteração na primeira onomatopeia, aparentemente com objetivos expressivos.	Manteve o padrão rítmico e de afinação; realizou algumas alterações expressivas na onomatopeia e em finais de frase (com voz mais próxima da fala).	*	
1º sem./2016	Apresentação musical em evento cultural escolar	Performance coletiva dos alunos de 2º e 3º anos do ensino fundamental	Não foi possível avaliar individualmente a contribuição de cada aluno para o resultado da performance. A partir dessa experiência, decidiu-se desconsiderar as performances coletivas posteriores (que tivessem aspecto semelhante) para fins de avaliações formais e de definição das médias periódicas dos alunos.							
2º sem./2016	Aulas de música do currículo regular	Criação de letra para melodia familiar	Criou duas frases próprias para trecho melódico; manteve padrão rítmico e de afinação na execução.	Criou uma frase própria para trecho melódico; manteve padrão rítmico e de afinação na execução.	Criou duas frases próprias para trecho melódico; manteve padrão rítmico; a afinação foi afetada pela decisão do aluno de criar efeitos caricatos de voz grave com vibrato, embora tenha mantido padrão no contorno melódico.	Criou quatro frases próprias para trecho melódico; manteve padrão rítmico e de afinação na execução.	Aproveitou uma exclamação sua antes da avaliação como frase para o trecho melódico, considerando minha sugestão como avaliadora; manteve padrão rítmico; não manteve a afinação em harmonia com o piano, mas seguiu um contorno melódico com direções semelhantes ao padrão demandado.	Criou duas frases próprias para trecho melódico; manteve padrão rítmico; a afinação se manteve no padrão, inicialmente, e, posteriormente foi afetada quando a aluna passou a criar a letra com expressão cômica.	*	

*Não participou das atividades de GB nesse período

Quadro 16 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GB em 2017

		Alunos							
Período	Atividade	Avaliação	B1	B2	B3	B4	B5	B6	AB
1º sem./2017	Aulas de música do currículo regular	Avaliação da realização de ritmos com percussão corporal e melodia com a voz	Realizou ritmo e timbre propostos, alternando pés e palmas (VÍDEO 18); na voz, manteve padrão na realização da letra e a melodia próxima dele (com emissão moderada).	Realizou ritmo e timbre propostos, alternando pés e palmas (VÍDEO 19); na voz, manteve padrão na afinação com algumas variações devido a busca de expressão de alguns trechos (com emissão forte, dentro do estilo da música); apresentou demora para lembrar partes da letra interferindo no ritmo, mas em outros momentos manteve o padrão demandado.	Realizou ritmo proposto com timbre diferenciado, mantendo o pulso nos pés e marcando palmas de dois tempos (VÍDEO 20); na voz, manteve padrão na realização da letra e do ritmo; a afinação foi afetada pela dificuldade de encontrar um tom confortável diante da sua mudança de voz.	Realizou ritmo e timbre propostos alternando pés e palmas (VÍDEO 21); na voz, manteve o padrão demandado na realização da letra, do ritmo e da melodia; explorou a expressão musical emitindo a voz com força (aparentemente, imitando expressão de cantores de rock).	Realizou ritmo e timbre propostos, alternando timbre de pés e palmas (VÍDEO 22); na voz, manteve padrão na realização da letra e do ritmo; a melodia não foi realizada de acordo com o padrão demandado em diferentes momentos, em especial quando o tom utilizado com a maior parte da turma pareceu não estar confortável para B5.	Realizou ritmo e timbre propostos, alternando timbre de pés e palmas (VÍDEO 23); na voz, manteve padrão na realização da letra; a afinação da melodia foi próxima ao padrão demandado; manteve emissão vocal forte.	Realizou ritmo e timbre propostos, alternando timbre de pés e palmas (VÍDEO 17); na voz, manteve padrão na realização da afinação e da letra, com uma variação de aparentemente intencional, expressão de sotaque diferenciado e emissão vocal forte.
1º sem./2017	Ensaio das criações musicais da turma	Desempenho musical	Tocou a pandeirola mantendo o pulso e com padrões rítmicos pertinentes ao estilo da música.	Tocou a harmonia no teclado; manteve o pulso e fez experiência com padrões rítmicos rápidos ao acompanhar o grupo.	Realizou contracantos no teclado mantendo o pulso, em especial no trecho inicial da música; fez experiência buscando contracantos variados que em alguns momentos se afastaram do padrão harmônico.	Cantou a melodia de acordo com o padrão e criou efeitos sonoros como beat box.	Cantou a melodia com afinação próxima do padrão demandado.	Tocou a melodia de toda a música no piano mantendo na execução predomínio do padrão demandado.	Tocou o cajon mantendo o pulso e com combinação de ritmos variados, pertinentes ao estilo da música.

Continua...

**Quadro 16 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GB em 2017
(Continuação)**

Alunos									
Período	Atividade	Avaliação	B1	B2	B3	B4	B5	B6	AB
1º sem./2017	Apresentação das criações em evento cultural escolar	Desempenho musical	Manteve o padrão ensaiado na pandeirola.	Manteve padrão próximo ao demandado, evitando criações rítmicas no teclado (de acordo com regras combinadas no ensaio).	Não esteve presente.	Não esteve presente.	Não esteve presente.	Manteve o padrão ensaiado no piano.	Manteve o padrão ensaiado no cajon.

Quadro 17 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GC em 2016

		Alunos						
Período	Atividade	Avaliação	C1	C2	C3	C4	C5	
1º sem./2016	Aulas de música do currículo regular	Execução vocal de parte escolhida pela aluna da música <i>O meu carango</i>	Manteve padrão na realização da letra, do ritmo e da afinação.	Iniciou a melodia sem seguir a harmonia do piano e após a transposição do acompanhamento realizou o ritmo, a letra e a afinação de acordo com o padrão demandado.	Manteve padrão na realização da letra, do ritmo e da afinação; apresentou dicção de algumas palavras fora do padrão.	Manteve, predominantemente, padrão na realização da letra, do ritmo e da afinação; na última frase realizou uma variação sobre a melodia e expressão prolongada da última onomatopeia, imitando forte freada de carro; apresentou dicção de algumas palavras fora do padrão.	Manteve padrão na realização da letra, do ritmo e da afinação.	
1º sem./2016	Apresentação musical em evento cultural escolar	Performance coletiva dos alunos de 2º e 3º anos do ensino fundamental	Não foi possível avaliar individualmente a contribuição de cada aluno para o resultado da performance. A partir dessa experiência, decidiu-se desconsiderar as performances coletivas posteriores (que tivessem aspecto semelhante) para fins de avaliações formais e de definição das médias periódicas dos alunos.					
2º sem./2016	Aulas de música do currículo regular	Criação de letra para melodia familiar	Criou duas frases próprias para trecho melódico com uma questão de prosódia no encaixe da letra sobre a melodia; manteve padrão na realização do ritmo e da afinação.	Criou duas frases próprias para trecho melódico com uma questão de prosódia no encaixe da letra sobre a melodia; manteve padrão na realização do ritmo e da afinação.	Criou uma frase própria para trecho melódico; manteve padrão na realização do ritmo e da afinação.	Criou uma frase própria para trecho melódico; manteve padrão na realização do ritmo e da afinação.	Criou três frases próprias para trecho melódico com uma questão de prosódia no encaixe da letra sobre a melodia; manteve padrão na realização do ritmo e da afinação.	

Quadro 18 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GC em 2017

		Alunos					
Período	Atividade	Avaliação	C1	C2	C3	C4	C5
1º sem./2017	Aulas de música do currículo regular	Avaliação da realização de ritmos com percussão corporal e melodia com a voz	Realizou ritmo e timbre propostos, alternando pés e palmas (VÍDEO 24); na voz, manteve padrão na realização da letra e da melodia na maior parte do tempo.	Realizou ritmo proposto com timbre diferenciado, mantendo o pulso nas mãos e pés (VÍDEO 25); na voz, manteve padrão na realização da letra e da melodia na maior parte do tempo.	Se aproximou do ritmo proposto, tendo algum atraso em relação ao pulso (VÍDEO 26), e realizou timbre diferenciado utilizando ao mesmo tempo pés e mãos nas marcações; na voz, manteve, na maior parte do tempo, padrão na realização da letra e do ritmo; a execução da melodia se aproximou do padrão; trocou palavras na frase final do trecho avaliado.	Realizou ritmo e timbre propostos, alternando pés e palmas (VÍDEO 27); na voz, manteve padrão na realização da letra e da melodia na maior parte do tempo (com aparente tendência à elevação da afinação em relação ao acompanhamento).	Realizou ritmo proposto com timbre diferenciado, mantendo o pulso nas mãos e pés (VÍDEO 28); na voz, manteve padrão na realização da letra e da melodia.
1º sem./2017	Ensaio das criações musicais da turma	Desempenho musical	Manteve padrão na realização das letras e melodias; não esteve presente no registro do ensaio da outra criação da turma.	Participou tocando pandeiro e cantando; na voz, manteve padrão na realização da letra e da melodia; na pandeiro, criou acompanhamento rítmico pertinente para a música sobre o tema <i>a amizade</i> , realizando sua criação dentro do pulso e com variação do ritmo apenas na cadência final (com ritmos curtos regulares).	Manteve padrão na realização da letra e do ritmo; se afastou do padrão de afinação em diferentes momentos durante a realização das melodias.	Participou tocando teclado e cantando; na voz, manteve padrão na realização das letras e das melodias; ao teclado, exerceu liderança tanto na execução da música sobre o tema <i>a amizade</i> quanto no acompanhamento da música em homenagem ao Dia Internacional das Mulheres; manteve padrão na realização dos acompanhamentos ao teclado.	Participou tocando cajon e cantando; na voz, manteve padrão na realização das letras e das melodias; no cajon, criou acompanhamento rítmico pertinente para a música sobre o tema <i>a amizade</i> (realizando sua criação dentro do pulso e com variação rítmica apenas na cadência final, reproduzindo ritmo da pandeiro).

Continua...

**Quadro 18 – Impressões iniciais dos desempenhos de integrantes de GC em 2017
(Continuação)**

		Alunos					
Período	Atividade	Avaliação	C1	C2	C3	C4	C5
1º sem./2017	Apresentação das criações em evento cultural escolar	Desempenho musical	Não foi considerada claramente perceptível a voz da aluna no conjunto devido ao volume de som do restante do grupo e da qualidade do som na gravação.	Manteve padrão na realização das letras, do ritmo e da melodia; não foi considerada claramente perceptível a voz da aluna durante toda a apresentação devido ao volume de som do restante do grupo e da qualidade do som na gravação.	Manteve padrão na realização das letras e do ritmo; na realização da melodia manteve emissão vocal extremamente forte (o que na primeira música pareceu afetar a percepção e controle da própria afinação); na segunda música manteve emissão mais moderada; se afastou do padrão de afinação principalmente em trechos mais agudos; apresentou ainda, em trechos cadenciais, alguma variação melódica dentro do pulso e da harmonia.	Não esteve presente.	Não foi considerada claramente perceptível a voz da aluna no conjunto devido ao volume de som do restante do grupo e da qualidade do som da gravação; foi perceptível, em trechos cadenciais da primeira música, alguma variação criada pela aluna dentro do pulso e harmonia; ainda nessa música, a aluna tocou simultaneamente o cajon criando acompanhamento rítmico pertinente ao estilo da música e dentro do pulso.

5.2.6 Observações e avaliações complementares realizadas no estudo piloto

Ao longo do estudo piloto, as observações dos grupos investigados, o acesso a dados variados dos alunos e a revisão de suas gravações junto a outros especialistas possibilitaram a obtenção de dados relevantes para a ampliação das suas análises. Para apresentar esses dados também foram constituídos quadros expositivos. Primeiramente, do Quadro 19 ao 38 encontram-se cinco tipos de dados complementares considerados relevantes sobre cada aluno: 1) seu envolvimento durante as atividades musicais regulares; 2) suas aparentes dificuldades; 3) suas participações em eventos escolares; 4) sua relação com os colegas durante as atividades; 5) outras observações marcantes. As descrições dos pareceres dos especialistas foram reunidas do Quadro 39 ao 58. As descrições dos especialistas também incluíram a referência a problemas apontados por eles em relação à qualidade das gravações, como: a impossibilidade de distinguir a participação musical de um ou mais alunos em meio a performances coletivas; a insuficiência de conteúdos musicais nas gravações que permitissem avaliar de forma geral um aluno. Todas as avaliações descritas do Quadro 39 ao 58 se referem exclusivamente a atividades de performance musical, que foram a culminância dos trabalhos

pedagógicos desenvolvidos com GA, GB e GC. As gravações de estudos considerados como práticas sonoras restritas e descontextualizadas de um trabalho musical mais amplo não foram objetos de avaliação dos especialistas (como as atividades de reprodução de ritmos regulares com percussão corporal realizadas durante o estudo dos conceitos de pulso e divisão rítmica).

Quadro 19 – Observações complementares de A1

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	A partir das análises dos vídeos das aulas, foram notadas explorações sonoras muito frequentes de A1 tanto em momentos de espera entre uma atividade e outra, quanto durante as próprias atividades. Nessas explorações, o aluno manipulava materiais para escrita em braille (como reglete e punção), mobiliário (como cadeira e mesa), o próprio corpo (com percussão corporal) e instrumentos musicais (principalmente instrumentos de percussão e de teclado disponíveis na sala de aula). Simultaneamente, o aluno parecia conseguir acompanhar as explicações e proposições de atividades na aula, apresentando com frequência comentários, sugestões, questionamentos e clareza na explicitação e descrição de suas dúvidas.
Aparentes dificuldades	A1 pareceu apresentar dificuldades em práticas com o pandeiro, o ganzá e o tamborim. Foi notada ainda sua consequente tentativa de superar essas dificuldades pela alternância de momentos de exploração autônoma seguidos de busca de mais orientações de profissionais da área da música do IBC. Após persistir por aproximadamente um ano, em particular, no estudo do tamborim, A1 se apresentou no bloco de carnaval do IBC tocando o ritmo do carreteiro no referido instrumento.
Participações em eventos musicais escolares	Quanto ao interesse demonstrado pelo aluno em música desde 2013, quando se tornou meu aluno em aulas regulares da escola, A1 frequentemente se demonstrou interessado em diferentes oportunidades de conhecimento e produção musical como: apresentações musicais escolares, concertos didáticos, passeios a museu com temática da música e oficinas sobre práticas musicais diversas. Em dois festivais musicais ocorridos no IBC foi interessante notar que, além de se disponibilizar a tocar percussão no acompanhamento de diferentes participantes do evento, ele concorreu e alcançou os primeiros lugares nos concursos musicais desses festivais em parcerias com colegas de faixa etária mais alta que a sua. Em 2014, A1 alcançou o primeiro lugar tocando bateria em acompanhamento de A5 na voz e no teclado. Em 2016, A1 formou com A4 dupla de <i>rap</i> na qual utilizou o celular para realizar acompanhamentos rítmicos.
Relação com os colegas durante as atividades	Foram observadas situações frequentes de impaciência de A1 diante de colegas com aparentes dificuldades em atividades musicais coletivas (como dificuldades de afinação, ritmo ou memória). Entretanto, para além dessas situações, o aluno demonstrou interagir espontaneamente com diferentes colegas e preferência por permanecer em grupos com faixa etária maior que a sua.
Observações consideradas marcantes	De forma geral, nas aulas regulares, o ritmo de aprendizagem de A1 parecia bastante rápido, desafiando a condução das atividades no sentido de evitar sua ampla ociosidade (à medida que concluiu mais rapidamente as atividades que os demais colegas). Um exemplo dessa rapidez em sua aprendizagem foi observado no trabalho de acompanhamento no teclado da música <i>Brasileirinho</i> durante a oficina de ritmos brasileiros. Entre todos os colegas, A1 foi aquele que conseguiu claramente memorizar e realizar o acompanhamento com início, meio e fim em menor tempo. Os demais colegas tiveram desde desempenhos próximos a afastados do padrão musical trabalhado. Outro aspecto marcante em relação ao desenvolvimento de A1 foi sua idade, frequentemente mais baixa que os demais colegas de suas turmas e de seus círculos de amizade.

Quadro 20 – Observações complementares de A2

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	Tanto nas análises de vídeos de A2 quanto nas observações de seu comportamento durante as aulas de música, foi possível observar sua frequente exploração sonora de objetos diversos. Em entrevista, o aluno lembrou que havia participado da descoberta da “cadeira-pandeiro” – uma cadeira da sala de música que, ao ser percutida, seus rebites produziam som semelhante ao de platinelas de pandeiro. A exploração sonora não parecia impedir que o aluno acompanhasse as atividades ao longo das aulas, pois respondia atentamente quando convidado a se concentrar nessas atividades.
Aparentes dificuldades	Foi notada aparente dificuldade de A2 na reprodução de gestos ensinados no pandeiro. Embora o aluno não tenha persistido na busca da reprodução desses gestos, ele demonstrou buscar soluções gestuais próprias para reproduzir a sonoridade trabalhada no pandeiro. Para executar, por exemplo, uma série de semicolcheias rápidas no pandeiro, o aluno procurou realizar o ritmo apoiando o instrumento no abdômen e tocando sua membrana com a alternância das duas mãos.
Participações em eventos musicais escolares	Quanto ao interesse demonstrado pelo aluno em música desde 2013, quando me tornei sua professora em aulas regulares de música na escola, A2 frequentemente pareceu interessado em atividades que envolvessem conteúdos familiares. Entre 2013 e 2015, o aluno participou de apresentações musicais escolares, concertos didáticos, passeios a museu com temática da música, oficinas sobre práticas musicais (principalmente de música brasileira). Em 2014, ao participar do concurso do festival de música do IBC, em dupla vocal com uma colega de faixa etária próxima à sua, A2 não alcançou as etapas finais do concurso. Em 2016 o aluno não participou do festival por estar envolvido com outras atividades escolares.
Relação com os colegas durante as atividades	É interessante notar que A2 se encontra em ano escolar não correspondente ao comum para sua faixa etária. De acordo com A2, quando ingressou no IBC aos 11 anos, foi direcionado para turma de alfabetização para desenvolver seu aprendizado do braille, embora tenha chegado a cursar série mais avançada fora do IBC. Desde que ingressou no IBC, A2 tem integrado turmas com alunos de faixa etária mais baixa que a sua – distância etária aumentada à medida que o aluno teve repetência em algumas séries. Apesar desse fato, A2 demonstrou interagir com espontaneidade com colegas de diferentes faixas etárias, inclusive na realização de trabalhos musicais escolares.
Observações consideradas marcantes	Em suas turmas regulares, A2 frequentemente se destacava pelo desempenho musical em comparação aos demais colegas. Embora esse destaque de A2 exigisse atenção (para a adequação de seus programas de acordo com seu nível de desenvolvimento), não era possível afirmar se esse aluno se destacaria da mesma forma em aulas de música com colegas de sua faixa etária. Em suas práticas vocais, A2 demonstrou consciência de afinação, ritmo e expressão musical, mas sem controle total da voz em regiões extremas (aparentemente por falta de treino).

Quadro 21 – Observações complementares de A3

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	Tanto nas análises de vídeos de A3 quanto nas observações de seu comportamento nas aulas de música, foi possível perceber sua frequente exploração sonora de objetos diversos. Em entrevista, o aluno e sua mãe mencionaram que essa exploração sonora também ocorre em casa, com uso de objetos domésticos (por exemplo, baldes e panelas) como instrumentos musicais.
Aparentes dificuldades	Foi notada aparente dificuldade de A3 em atividades musicais com o tamborim. O aluno não pareceu se interessar por persistir na aprendizagem dos gestos ensinados no tamborim, demonstrando preferência por tocar sons e ritmos de forma exploratória e própria no instrumento. Ele também não pareceu à vontade em atividades que envolviam discussão sobre conceitos teóricos, notação musical em braille e apreciação musical (especialmente quando convidado a descrever suas percepções sobre músicas trabalhadas).
Participações em eventos musicais escolares	O fato de A3 ter atividade como atleta (participando de treinos e competições regulares) frequentemente interferiu na sua participação nas atividades musicais escolares do turno da tarde. Portanto, sua participação em atividades musicais extracurriculares ocorreu de acordo com seu interesse e disponibilidade de tempo.
Relação com os colegas durante as atividades	A3 pareceu ter mais proximidade com um grupo restrito de colegas (dentre eles alguns integrantes de GA).
Observações consideradas marcantes	A propósito de uma atividade de improvisação com teclado, A3 desenvolveu um trabalho marcante em dupla com A1. Nesse trabalho, A3 criou um contracanto para uma melodia ensinada para A1 no piano. No contracanto, A3 buscou manter a repetição de um mesmo motivo melódico sobre melodia executada por seu colega. Foi interessante notar que nem A3 e tampouco A1 apresentaram variações melódicas nessa dinâmica, parecendo bastante concentrados na tarefa de reprodução melódica e harmônica.

Quadro 22 – Observações complementares de A4

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	A4 demonstrou com frequência interesse em atividades especificamente centradas na prática e produção de <i>raps</i> . Ao participar da oficina de ritmos brasileiros, manteve-se principalmente como observador, chegando a retirar-se, algumas vezes, da sala antes do término da aula e a justificar sua falta de interesse em determinadas atividades. Os principais registros de suas atividades musicais como integrante de GA foram de suas parcerias com A1, nas quais A4 cantava <i>raps</i> de sua criação e A1 realizava os acompanhamentos percussivos – algumas vezes com bateria eletrônica, outras no teclado (com sons de bateria) ou utilizando aplicativos de celular com <i>samples</i> de <i>funk</i> .
Aparentes dificuldades	À medida que A4 não demonstrou interesse em participar das oficinas, não puderam ser feitas amplas observações sobre sua aprendizagem musical. De forma geral, observou-se uma dificuldade de A4 em se envolver com práticas que transcendiam seu universo musical familiar.
Participações em eventos musicais escolares	Com frequência A4 demonstrou interesse em participar de eventos musicais escolares para apresentar seus <i>raps</i> . O aluno participou de festivais da música do IBC nos quais concorreu cantando suas próprias criações musicais. Em 2016, alcançou (em parceria com A1) o primeiro lugar do concurso do festival musical do IBC.
Relação com os colegas durante as atividades	A4 se encontra em ano escolar não correspondente ao comum para sua faixa etária, integrando turmas com colegas de faixa etária mais baixa que a sua – distância etária aumentada à medida que o aluno teve repetência em algumas séries. O aluno pareceu seletivo na interação com os colegas, se mantendo próximo de colegas com disponibilidade de recursos tecnológicos que pudessem gravar suas criações musicais. Frequentemente A4 estabeleceu parcerias com colegas com idade inferior à sua (como foi o caso de seu trabalho com A1).
Observações consideradas marcantes	A4 buscou com frequência a sala de música para realizar gravações de suas criações musicais. Uma das gravações mais marcantes foi a criação de um programa de rádio com a participação de A1 (acompanhando ritmicamente seus <i>raps</i>) e de A8 como entrevistadora. A participação de A4 e dos demais colegas nessa gravação se revelou espontânea, de modo que ela foi realizada sem edições. Esse registro foi um dos exemplos da ampla memória de A4 para as variadas letras de seus <i>raps</i> – nos quais, ocasionalmente, inclui improvisos falando, por exemplo, de expectadores presentes na hora da performance ou homenageando colegas e professores.

Quadro 23 – Observações complementares de A5

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	A5 esteve presente em atividades isoladas da oficina de ritmos brasileiros. Quando esteve presente demonstrou, principalmente, interesse em explorar instrumentos disponibilizados na oficina os quais ainda não conhecia. O aluno pareceu atento nos momentos expositivos da oficina e, ao mesmo tempo, buscou utilizar o piano na maior parte do tempo – instrumento que aprendeu de ouvido segundo seu relato. Ao piano, A5 demonstrou preferência por estilo musical pop na liderança de práticas de conjunto com os colegas, ao criar bases harmônicas e improvisação vocal para serem acompanhadas pelo restante do grupo. A5 aproveitou a disponibilidade do piano nos dias da oficina para treinar o instrumento e realizar gravações de suas performances musicais, após o horário da aula, já com a sala vazia.
Aparentes dificuldades	Se por um lado A5 apresentou controle na criação de arranjos instrumentais (especialmente em instrumentos de teclado), por outro mostrou aparente dificuldade na conexão de conceitos teóricos – apresentados durante a oficina (como nome de notas, acordes e ritmos) – à suas práticas. Nesse sentido, parecia mais fácil para o aluno aprender por referências sonoras que pela indicação de nome de notas, de acordes ou de outros conceitos musicais.
Participações em eventos musicais escolares	Com frequência A5 demonstrou interesse em participar de eventos musicais escolares. Entretanto em 2016 teve menos oportunidades para participar desses eventos devido a seu ingresso no programa <i>Jovem Aprendiz</i> , onde começou a ter experiência de trabalho regular. Em 2014, no festival de música do IBC alcançou o primeiro lugar tocando teclado e cantando com o acompanhamento de A1 na bateria.
Relação com os colegas durante as atividades	A5 não se mostrou vinculado a nenhum grupo específico de colegas na escola, interagindo com os demais alunos de acordo com as necessidades impostas pelas atividades escolares coletivas. Frequentemente, pôde ser observado transitando sozinho dentro do ambiente escolar ou envolvido, em horas vagas, com o treino de instrumentos que levava de casa para a escola.
Observações consideradas marcantes	Uma situação marcante em relação a A5 ocorreu antes do estudo piloto, em 2014 durante suas aulas regulares de música. Após ser solicitada à sua turma a execução vocal de um trecho melódico simples, o aluno realizou a atividade cantando outra melodia (que, como avaliadora, reconheci como segunda voz). Nesta situação, o aluno admitiu que pretendeu se divertir acrescentando uma dificuldade a mais na atividade por ter considerado muito simples a tarefa de reprodução da melodia original. Ao fim, ele realizou a melodia principal simultaneamente à criação de um acompanhamento ao piano para sua execução vocal.

Quadro 24 – Observações complementares de A6

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	A6 esteve presente na primeira aula da oficina de musicografia braille. Ele demonstrou um comportamento comedido, se mantendo em silêncio a maior parte do tempo, especialmente durante as partes expositivas da aula. Nas atividades práticas participou de acordo com as demandas, explorando instrumentos musicais e criando arranjos com as figuras de ritmo estudadas.
Aparentes dificuldades	Durante a aula de musicografia braille, A6 apresentou uma ligeira confusão de memória sobre letras do alfabeto braille. Em atividade de performance na bateria, o aluno pareceu, inicialmente, ter dificuldade em se acostumar com a localização dos componentes do instrumento, movimentando de forma exploratória as baquetas no sentido da localização desses componentes. Ao mesmo tempo, o aluno manteve uma condução rítmica, parecendo buscar regularidade na realização dos ritmos. Logo, A6 relatou que há muito tempo não tinha contato com a bateria e que sentia ter perdido o controle da época que estudou o instrumento.
Participações em eventos musicais escolares	A6 não manteve participação em eventos musicais escolares, sendo a disponibilidade do aluno determinada pela agenda familiar, portanto, dos compromissos que tinha em família.
Relação com os colegas durante as atividades	A6 pareceu seletivo em relação a seus grupos de convivência embora interaja com os demais alunos de acordo com as necessidades impostas pelas atividades escolares coletivas. De forma geral, se observou a preferência de A6 por interagir com alunos de faixa etária próxima a sua.
Observações consideradas marcantes	Durante a oficina de 2016, A6 relatou que não estava treinado para tocar os ritmos que gostaria na bateria. Mas à medida que teve a chance de utilizar o instrumento na aula, ao longo de sua performance, pareceu gradualmente resgatar a memória da prática da bateria, principalmente, de padrões rítmicos regulares e viradas.

Quadro 25 – Observações complementares de A7

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	A7 esteve em apenas uma aula da oficina de ritmos brasileiros, em período que ainda frequentava a escola. A7 se demonstrou atento ao longo da aula, tendo escolhido tocar durante as atividades principalmente o pandeiro (instrumento que já praticava anteriormente).
Aparentes dificuldades	Apesar da aparente agilidade de A7 na execução de ritmos de samba (os quais já conhecia e conseguia reproduzir no pandeiro), ao tentar acompanhar um padrão rítmico com semicolcheias – ensinado pelo estagiário colaborador da oficina (especialmente no trabalho de ritmos de baião) – não conseguiu manter a reprodução do padrão. Entretanto, o aluno buscou no pandeiro estratégias gestuais próprias e alternativas para a realização do padrão rítmico estudado.
Participações em eventos musicais escolares	Quando regularmente matriculado na escola, A7 participava com frequência dos eventos escolares cantando e se acompanhando ao pandeiro ou acompanhando ao pandeiro a performance vocal de outros colegas. Em 2014 ele concorreu na categoria solo do festival de música do IBC, contudo, não foi selecionado para a final.
Relação com os colegas durante as atividades	A7 se manteve por longo período em ano escolar não correspondente ao comum para sua faixa etária, integrando turmas com alunos de faixa etária mais baixa que a sua – distância etária aumentada à medida que o aluno passou por repetência de algumas séries no IBC. Ao longo desse período A7 demonstrou espontaneidade na interação com os colegas, parecendo se manter mais próximo principalmente de colegas com interesses musicais comuns.
Observações consideradas marcantes	A7 demonstrou controle na realização de ritmos familiares em instrumentos de percussão que possui e tem a oportunidade de treinar. A7 também demonstrou algum controle em práticas vocais e frequentemente cantava acompanhando-se com o pandeiro. Em suas práticas vocais, A7 demonstrou consciência de afinação, ritmo e expressão musical, mas sem controle total da voz em regiões extremas (aparentemente por falta de treino).

Quadro 26 – Observações complementares de A8

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	A8 esteve apenas nas aulas finais da oficina de ritmos brasileiros e foi convidada a integrar o grupo a propósito de uma visita sua à sala de música no horário da aula. Considerando o amplo desenvolvimento musical e interesse demonstrados pela aluna em eventos musicais escolares, ela foi convidada a cantar o repertório treinado pelos alunos A1, A2 e A3 (que frequentaram a oficina ao longo do semestre). A aluna aceitou o convite de imediato e demonstrou já conhecer as músicas propostas.
Aparentes dificuldades	Fora da oficina, A8 havia sido observada com grande capacidade de imitação de artistas e cantores conhecidos. Entretanto, a aluna não revelou interpretações com característica vocal própria na mesma proporção que as imitações. Por outro lado, durante a gravação do DVD de GA, não foram notadas influências específicas na interpretação de A8, de modo que essa gravação foi considerada uma oportunidade para o desenvolvimento e revelação de suas interpretações próprias.
Participações em eventos musicais escolares	A8 participou com frequência de eventos musicais escolares cantando com ou sem acompanhamento de colegas e profissionais da equipe escolar. Em 2016 concorreu no festival de música do IBC, tendo alcançado o 3º lugar.
Relação com os colegas durante as atividades	A8 demonstrou espontaneidade na interação com os colegas sem revelar proximidade com grupos ou colegas específicos no dia-a-dia escolar. Com frequência foi observada transitando desacompanhada dentro do ambiente escolar ou interagindo com conhecidos que encontrava ao acaso nos corredores da escola.
Observações consideradas marcantes	Com frequência A8 reproduzia, ao cantar, estilo vocal semelhante ao de cantores conhecidos – em alguns casos realizando criação de paródias. Mas, pareceu ter oportunidade de desenvolver interpretação própria na gravação do DVD de GA, cantando músicas com variações melódicas e efeitos expressivos (como o acréscimo de comentários falados entre partes das músicas).

Quadro 27 – Observações complementares de AB

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	A aluna AB foi observada como atenta e participativa de forma geral nas atividades musicais, durante as aulas. Com frequência ela pareceu se sentir à vontade para apresentar sugestões e para mostrar suas habilidades tocando diferentes instrumentos.
Aparentes dificuldades	Aparentemente as atividades em que AB demonstrou dificuldade foram identificadas como não familiares para ela. No teclado, por exemplo, a aluna não pareceu apresentar de imediato o alto desempenho apresentado em outros instrumentos – aparentemente, por não poder apreender nas primeiras explicações todas as posições das notas musicais em função da ausência da visão. Em entrevista, sua mãe afirmou que embora tenham teclado em casa, o instrumento não fica exposto e acessível, de modo que AB utiliza outros instrumentos encontrados ao seu alcance. Sua ampla experiência musical desenvolvida fora da escola (por incentivo da família desde 1 ano e meio de idade) pareceu a base para a demonstração de ampla capacidade na música e rapidez no desenvolvimento – em comparação a outros colegas de diferentes faixas etárias. Observou-se que as atividades nas quais a aluna aparentou dificuldades foram as atividades redimensionadas para um nível avançado, quando a aluna já demonstrava controle em níveis básicos.
Participações em eventos musicais escolares	As participações de AB em eventos musicais da escola pareceram dependentes da compatibilidade de agenda escolar e familiar. Sua participação foi mais frequente em atividades do turno da manhã (no qual se concentravam as aulas curriculares) como foi o caso de sua apresentação em dois eventos culturais da escola em 2017: o carnaval do IBC e a <i>Salada Cultural</i> .
Relação com os colegas durante as atividades	AB pareceu espontânea na relação com os colegas quando focada nos objetivos musicais das atividades – principalmente como integrante de GB (grupo no qual a aluna ingressou por repetência do 4º ano). Ainda em GB, a aluna demonstrou maior interação pessoal com B1 (tanto dentro quanto fora de sala de aula, sendo observada inclusive uma proximidade entre os familiares de ambos). Em GA, AB pareceu exercer liderança musical no grupo, tendo alguns colegas relatado admiração diante da habilidade musical da aluna.
Observações consideradas marcantes	Durante o ano de 2017, foram observadas diferentes atividades em que AB se mostrou capaz tanto de reproduzir padrões demandados nas atividades – principalmente em práticas de novas músicas – quanto de criar de forma autônoma. A aluna demonstrou, também, ampla capacidade criativa. Em síntese, durante as atividades musicais em que os grupos eram solicitados a manter padrões rítmicos e/ou melódicos específicos, a aluna seguiu os padrões, mas quando convidada a criar, em outros tipos de trabalho, também se demonstrou à vontade.

Quadro 28 – Observações complementares de B1

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	O aluno B1 mostrou envolvimento e concentração ao longo de diferentes atividades. Ele apresentou, ainda, frequente manifestação de interesse em tocar bateria nas práticas musicais das aulas. Por outro lado, em situações onde o aluno pareceu achar o trabalho repetitivo comumente questionava em tom de reclamação “Ah, de novo?”, embora realizasse as atividades de acordo com as demandas. Ele também se mostrou sensível ao comportamento de outros colegas, apresentando reclamações sobre aqueles que conversassem ou produzissem sons que não fossem diretamente relacionados às atividades.
Aparentes dificuldades	B1 pareceu apresentar dificuldade de concentração nas aulas, especialmente diante da ocorrência de sons não relacionados às atividades (como ruídos externos ou produzidos pelos colegas).
Participações em eventos musicais escolares	B1 teve participação em diferentes eventos musicais escolares com o apoio e presença de familiares. Em 2016 participou do festival de música do IBC tocando bateria na apresentação da criação musical de sua turma. Em 2017, acompanhando as criações musicais de sua turma, ele se apresentou cantando, tocando pandeiro e aceitando tocar cajon em substituição a B4 (que havia ensaiado nesse instrumento, mas não pôde ir à escola no dia da apresentação).
Relação com os colegas durante as atividades	Embora B1 tenha demonstrado maior proximidade pessoal com alunos específicos da turma – especialmente B2, em 2016, e AB, em 2017 – durante as atividades musicais do grupo interagiu de forma espontânea com todos os colegas para o alcance dos objetivos dessas atividades.
Observações consideradas marcantes	Foi observado como marcante o desempenho de B1 nas atividades vocais por manter, de forma geral, o padrão de afinação demandado nas músicas cantadas nas aulas. Em entrevista ao aluno e a sua mãe, foi obtida a informação de que ele vinha ampliando sua experiência com o canto, participando do grupo vocal de sua igreja.

Quadro 29 – Observações complementares de B2

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	Durante as aulas, B2 demonstrou intensa curiosidade em descobrir objetos e instrumentos musicais presentes na sala, tateando continuamente ao seu redor. Ao se deparar com instrumentos musicais – especialmente o teclado e o piano (instrumentos estudados pelo aluno) – com frequência B2 começava a tocá-los, parecendo perder o foco das atividades coletivas (sendo, comumente, chamado a retornar ao trabalho de grupo).
Aparentes dificuldades	B2 pareceu ter dificuldade de manter a concentração nas atividades coletivas. Quando convidado a tocar o teclado, em práticas musicais coletivas das aulas, frequentemente experimentava acrescentar variações nos arranjos musicais. Geralmente, tal busca de variações pareceu interferir no desempenho do aluno, o distanciando dos padrões de pulso, harmonia e expressão propostos inicialmente para o grupo. Nesse processo de exploração, o aluno aparentou ter dificuldade em localizar com rapidez e precisão diferentes notas ou acordes e em realizar saltos no teclado – o que também interferiu em seu desempenho. Relacionou-se essa dificuldade ao fato de o aluno não poder utilizar a visão nessas situações.
Participações em eventos musicais escolares	Embora B2 tenha apresentado interesse em participar de diferentes eventos musicais escolares, sua participação ocorreu de acordo com sua disponibilidade. Em 2016 ele se inscreveu para concorrer no festival de música do IBC, mas por motivos de saúde não pôde se apresentar. Em 2017 ele participou da apresentação coletiva das criações de sua turma.
Relação com os colegas durante as atividades	A interação pessoal entre B2 e seus colegas de turma durante o ano de 2016 pareceu mais ampla que em 2017. Esse fato pareceu estar relacionado ao aumento da frequência das explorações do espaço e dos instrumentos musicais pelo aluno na sala de aula. Observou-se que, durante essas explorações, B2 deixava de interagir com o grupo.
Observações consideradas marcantes	Após observar que as explorações musicais de B2, nos ensaios da sua turma, estavam interferindo no resultado coletivo da performance e orientá-lo a manter um padrão na realização dos arranjos musicais, o aluno se demonstrou capaz de seguir, de forma imediata, a orientação e de manter a base harmônica do conjunto no teclado.

Quadro 30 – Observações complementares de B3

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	Durante as aulas, B3 demonstrou interesse nas atividades, apresentando com frequência perguntas e sugestões.
Aparentes dificuldades	Aparentemente, B3 apresentou dificuldades para cantar de forma confortável ao começar a passar por mudança de voz entre 2016 e 2017. Nesse processo, B3 começou a brincar, frequentemente, com a criação de sonoridades diferentes com sua voz (realizando, por exemplo, imitações caricatas de vibrato em registros graves), inclusive ao cantar as músicas trabalhadas com sua turma durante as aulas.
Participações em eventos musicais escolares	Não foram observadas participações de B3 em eventos escolares que envolvessem apresentações musicais públicas. Em entrevista, a mãe de B3 mencionou que ele não comentava sobre suas atividades musicais escolares. O comprometimento do aluno com outras atividades escolares (especialmente as esportivas) e familiares também foi observado como fator de sua ausência em eventos musicais da escola. Por outro lado, foi comum o aluno visitar a sala de música em suas horas vagas na rotina escolar. Ao visitar a sala de música, o aluno demonstrava interesse em utilizar instrumentos musicais disponíveis ou observar as atividades que ocorriam no momento de sua visita.
Relação com os colegas durante as atividades	B3 demonstrou ao longo do estudo maior proximidade pessoal com B4. Por outro lado, durante atividades musicais coletivas, ele interagiu de forma espontânea com todos os colegas para o alcance dos objetivos das atividades.
Observações consideradas marcantes	B3 liderou diferentes momentos da criação de melodia, ritmo e letra das composições de sua turma, sugerindo, inclusive, a inclusão de elementos contrastantes ao longo do processo de criação musical. Na produção dos arranjos musicais das composições da turma também foi observada sua busca por inovação ao criar contracantos a partir de improvisações sobre as teclas pretas do teclado. Entretanto, tendeu a manter a brincadeira de improvisação até quando o arranjo já havia sido definido, afastando-se dos esquemas musicais planejados. Quando orientado no ensaio a simplificar seu contracanto sem a inclusão de novos improvisos, o aluno se demonstrou capaz de seguir de forma imediata a orientação.

Quadro 31 – Observações complementares de B4

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	O aluno B4 se mostrou constantemente criativo durante as aulas, criando: batuques (no corpo e em objetos ao seu redor); imitações sonoras (imitando, por exemplo sons de trompete, elefante e <i>beat box</i>); estórias diversas (contadas com acréscimo de sonoplastia); palavras (algumas concebidas para definir objetos também inventados). Frequentemente, o aluno manteve movimentos corporais com animação e, em algumas situações, com aparente ansiedade. Aparentemente, o aluno demonstrou mais envolvimento em atividades com abertura às suas criações.
Aparentes dificuldades	B4, aparentemente, não apresentava interesse em atividades nas quais fossem solicitadas respostas previsíveis ou reprodução de padrões melódicos e rítmicos ensinados no canto, percussão corporal ou instrumentos musicais. O aluno frequentemente brincou de acrescentar efeitos sonoros nos arranjos musicais ensaiados pelo grupo, interferindo na unidade do conjunto.
Participações em eventos musicais escolares	Com frequência, B4 explicitou seu interesse em participar de apresentações musicais em eventos escolares. Por outro lado, o aluno teve impedimentos para participar de diferentes eventos escolares – especialmente, por questões da disponibilidade familiar. Em 2014 e 2016, ele participou dos festivais da música do IBC, cantando acompanhado de <i>playback</i> . No festival de 2016 participou concorrendo com alunos de até 15 anos e alcançou o primeiro lugar.
Relação com os colegas durante as atividades	B4 demonstrou espontaneidade ao interagir com os colegas durante as aulas. Suas imitações assim como criações pareceram despertar o interesse de todos, sendo, inclusive, aproveitadas por outros colegas (especialmente as palavras de sua invenção). B4 demonstrou maior proximidade pessoal com B3 para conversas e brincadeiras.
Observações consideradas marcantes	Foi marcante o processo de desenvolvimento musical de B4 entre seus ensaios e sua apresentação no festival de música do IBC de 2016. Ao cantar algumas músicas de sua escolha nos primeiros ensaios, o aluno demonstrou dificuldade de manter a afinação. Logo, o aluno foi convidado a sugerir outras músicas, que consequentemente foram buscadas na internet e testadas em sua voz. As músicas consideradas mais confortáveis por ele e por todos os ouvintes de seus testes foram escolhidas para a apresentação no festival. Na performance dessas músicas B4 teve um nível mais avançado de desempenho, o qual se manteve na apresentação do festival de música, contribuindo com sua conquista do primeiro lugar.

Quadro 32 – Observações complementares de B5

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	B5 foi observada como atenta durante as aulas e capaz de explicitar suas dúvidas e curiosidades por meio de perguntas e comentários. Com frequência a aluna mencionou ter mais interesse em cantar que tocar instrumentos durante as atividades musicais do grupo.
Aparentes dificuldades	As faltas frequentes de B5 à escola pareceram dificultar a aluna em compreender conteúdos e conceitos introduzidos em aulas nas quais esteve ausente. Seu desempenho nas práticas musicais pareceu ter interferências das suas ausências na escola. A aluna apresentou dificuldade de afinação ao cantar músicas em tons identificados como confortáveis para a maioria da turma.
Participações em eventos musicais escolares	B5 demonstrou interesse em participar das apresentações da turma, mas não teve oportunidade de participar da maior parte das apresentações em função de suas faltas escolares.
Relação com os colegas durante as atividades	B5 demonstrou maior proximidade pessoal com B6. Por outro lado, durante as atividades musicais do grupo, ela interagiu de forma espontânea com todos os colegas para o alcance dos objetivos dessas atividades.
Observações consideradas marcantes	Foi marcante o interesse demonstrado por B5 em atividades envolvendo a leitura e organização das letras da música <i>O meu carango</i> , no primeiro semestre de 2016. A aluna se demonstrou fluente na leitura e organização das frases e onomatopéias de <i>O meu carango</i> . Após essa aula, B5 mencionou que gostaria de novas oportunidades de realizar atividades semelhantes.

Quadro 33 – Observações complementares de B6

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	B6 foi observada como atenta durante as atividades das aulas e capaz de explicitar suas dúvidas e curiosidades por meio de perguntas e comentários. Após ter contato com o piano e o teclado nas aulas regulares de música de 2016, a aluna passou a mencionar e demonstrar especial interesse na prática desses instrumentos durante as atividades musicais do grupo.
Aparente dificuldades	Inicialmente, em 2016, não foram observados níveis avançados de desenvolvimento nas performances musicais de B6 durante suas aulas de música, mas foi possível observar sua ampla capacidade de memorização, de raciocínio lógico e sua curiosidade no estudo de novos conteúdos e músicas. Em longo prazo, observando de forma mais ampla a aluna, notou-se que em atividades de seu interesse ela se desenvolvia rapidamente – a exemplo dos estudos realizados sobre o piano e o teclado, nos quais ela pareceu se desenvolver de forma mais ampla que a maioria dos colegas.
Participações em eventos musicais escolares	B6 demonstrou interesse em participar das apresentações musicais da turma, mas participou apenas de forma ocasional por impossibilidade de ir à escola nos dias de algumas apresentações.
Relação com os colegas durante as atividades	B6 demonstrou maior proximidade pessoal com B5. Por outro lado, durante as atividades musicais do grupo, a aluna interagiu de forma espontânea com todos os colegas para o alcance dos objetivos dessas atividades.
Observações consideradas marcantes	Por interesse e iniciativa própria, B6 se disponibilizou a aprender no teclado a melodia completa da primeira criação musical da turma. Nesse processo foi observada sua ampla capacidade de memorização, de reprodução e de fluidez na performance ao teclado (inclusive quando seu controle na execução de alguns trechos ou notas musicais parecia oscilar). Observação semelhante sobre suas capacidades ocorreu durante uma apresentação musical públicas de GA, em 2017. Quando já se encontrava no palco, B6 se disponibilizou a aprender no piano o acompanhamento da música <i>Casa de rock</i> para complementar o conjunto musical (que precisou ser reconfigurado em função da ausência de alguns integrantes). Após breves orientações, a aluna tocou o acompanhamento aprendido, mantendo a unidade com o conjunto.

Quadro 34 – Observações complementares de C1

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	C1 pareceu tímida em todas as aulas, desafiando a avaliação de suas participações ao longo das atividades. Contudo, as gravações de suas atividades contribuíram significativamente para verificar as formas de interação próprias da aluna – que incluíam tom de voz bastante baixo (às vezes inaudível) e movimentos comedidos.
Aparente dificuldades	C1 pareceu ter dificuldade em participar de atividades do tipo pergunta e resposta (nas quais muitas vezes se mantinha em silêncio, mesmo sendo incentivada pelas colegas a responder). Também foi observada uma restrita participação da aluna em atividades de criação musical, nas quais se manifestava de forma discreta (frequentemente após contínuo incentivo do grupo).
Participações em eventos musicais escolares	C1 participou de diversos eventos musicais escolares cantando em conjunto com sua turma.
Relação com os colegas durante as atividades	C1 pareceu interagir de forma mais notável com a turma quando chamada nominalmente pelas colegas, durante conversas ou atividades.
Observações consideradas marcantes	Embora C1 aparentasse uma emissão vocal tímida, foi possível observar, com base nas gravações das aulas, sua capacidade de cantar as melodias estudadas seguindo os padrões de ritmo e afinação demandados.

Quadro 35 – Observações complementares de C2

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	C2 pareceu se envolver de forma mais notável nas atividades das aulas de música quando convidada nominalmente a participar.
Aparente dificuldades	C2 apresentou problemas de aprendizagem que dificultaram o trabalho com materiais escritos (por não ler o braille) e com coordenação motora (principalmente, em situações que exigiam noção de lateralidade). Ao utilizar o teclado, por exemplo, mostrou dificuldade na localização das notas durante o estudo da topografia do instrumento. Por outro lado, ao buscar as notas pelo som se demonstrou capaz de identificar seus nomes.
Participações em eventos musicais escolares	C2 participou de diversos eventos musicais escolares cantando em conjunto com colegas de turma. Em 2016 concorreu no festival de música do IBC cantando as músicas <i>Sou humano</i> e <i>Liberta-me</i> com acompanhamento de <i>playback</i> – tendo seu desempenho vocal sido aparentemente afetado por um resfriado que havia apresentado dias antes do evento. A aluna alcançou o 4º lugar concorrendo com alunos acima de 16 anos.
Relação com os colegas durante as atividades	C2 pareceu interagir de forma mais notável com a turma quando chamada nominalmente pelas colegas, durante conversas ou atividades.
Observações consideradas marcantes	C2 foi observada com uma ampla memória para letras e melodias, durante as aulas. A aluna revelou sua capacidade de aprender a cantar músicas inteiras em uma só aula. Foi marcante notar, com frequência, a aluna cantando com forte emissão vocal, sendo convidada a experimentar variações de dinâmicas que poderiam ser feitas de acordo com o caráter da música. Foram observadas numerosas colaborações de C2 na proposição de ideias para as letras e rimas das criações musicais da turma.

Quadro 36 – Observações complementares de C3

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	C3 foi observada como atenta e motivada nas aulas.
Aparente dificuldades	C3 apresentou problemas de aprendizagem que dificultaram seu trabalho com materiais escritos (por ainda não ler o braille), coordenação motora (principalmente na coordenação de diferentes movimentos corporais simultaneamente) e dicção de alguns fonemas (interferindo, conseqüentemente, na dicção ao cantar). Inicialmente, a aluna foi observada com dificuldade em reproduzir melodias estudadas nas aulas e em seguir o padrão de afinação trabalhado. Posteriormente, observou-se sua capacidade de reproduzir as melodias de acordo com os padrões melódicos trabalhados quando ela passou a experimentar formas variadas de colocação vocal, buscando diferenciação da voz falada (anteriormente utilizada pela aluna de modo frequente ao cantar).
Participações em eventos musicais escolares	C3 participou de diversos eventos musicais escolares cantando em conjunto com colegas de turma.
Relação com os colegas durante as atividades	C3 interagiu de forma espontânea com toda a turma durante as aulas. A aluna também pareceu liderar e motivar o grupo, apresentando, frequentemente, palavras de incentivo à participação de todos os colegas que hesitassem em dar alguma resposta ou realizar alguma prática.
Observações consideradas marcantes	Foi marcante observar que, ao ser estimulada a cantar em registros mais agudos, C3 mantinha um padrão de afinação mais próximo do estimado.

Quadro 37 – Observações complementares de C4

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	C4 foi observada como atenta durante as aulas. Foi possível observar, ainda, seu controle e interesse no estudo do teclado – instrumento que começou a estudar fora da escola.
Aparente dificuldades	C4 apresentou dificuldade na dicção de alguns fonemas encontrados nas letras das músicas praticadas nas aulas. Em entrevista, sua mãe mencionou que, de acordo com avaliações de especialistas, havia indicação de fonoaudiologia para a aluna. Por outro lado, a aluna não teve oportunidade de receber atendimento fonoaudiológico após essa avaliação. Outra dificuldade que a aluna pareceu apresentar foi em relação à compreensão do uso de força de expressão, a exemplo do dia em que ela pareceu não conseguir realizar dinâmicas mais fortes no piano e foi convidada a “soltar o braço no instrumento” – sendo mostrado, simultaneamente, um exemplo de som forte de <i>cluster</i> no piano. Nesse momento a aluna falou “Não! Não pode!” e não aceitou fazer o mesmo no piano, demonstrando receio em não ser bom para o instrumento tocar com a intensidade demonstrada.
Participações em eventos musicais escolares	C4 demonstrou interesse em participar de diferentes eventos musicais escolares tocando teclado e cantando. Em 2016 se inscreveu para concorrer no festival de música do IBC cantando e se acompanhando ao teclado, mas por motivo de saúde não pôde participar do evento.
Relação com os colegas durante as atividades	C4 pareceu interagir de forma mais notável com a turma quando chamada nominalmente pelas colegas, durante conversas ou atividades.
Observações consideradas marcantes	Foi observada como marcante a capacidade de C4 tirar melodias e harmonias de diferentes músicas de ouvido no teclado ou piano. A aluna também se mostrou capaz de criar arranjos nesses instrumentos para acompanhar músicas cantadas pela turma.

Quadro 38 – Observações complementares de C5

	Observações
Envolvimento durante atividades musicais regulares	C5 foi observada como uma aluna atenta, curiosa e com marcante motivação para participar de variados tipos de atividades durante as aulas. Também foi observado seu espontâneo envolvimento no trabalho com voz ou percussão – sendo comum ela indicar interesse em tocar bateria, criar batuques com palmas ou na mobília da sala e em acompanhar suas práticas vocais com percussão.
Aparente dificuldades	C5 apresentou problemas de aprendizagem que dificultaram seu trabalho com materiais escritos (por ainda não ler o braille), agilidade na movimentação do corpo em pé (por apresentar dismetria das pernas) e coordenação motora fina (como no controle dos dedos das mãos em instrumentos de cordas e teclado).
Participações em eventos musicais escolares	C5 participou de diversos eventos musicais escolares cantando em conjunto com sua turma. Em 2017 teve a oportunidade de escolher o cajon para acompanhar sua turma na apresentação das criações musicais do grupo.
Relação com os colegas durante as atividades	Durante as aulas, C5 interagiu de forma espontânea com toda a turma, demonstrando atenção e incentivo à participação de cada integrante do grupo.
Observações consideradas marcantes	C5 foi observada com uma ampla memória para letras, melodias e ritmos, durante as aulas. A aluna revelou sua capacidade de aprender a cantar músicas inteiras em uma só aula, acrescentando ainda improvisos melódicos em cadências ao longo das músicas. Com frequência, observou-se a aluna cantando com forte emissão vocal. Consequentemente, ela era convidada a experimentar variações de dinâmicas que se relacionassem com o caráter da música. Foram observadas numerosas colaborações de C5 com ideias para as melodias e letras das criações musicais da turma.

Quadro 39 – Avaliações complementares de A1

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Apresentação em festival de música como DJ utilizando celular (ÁUDIO 2)	Demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, parecendo ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.	Demonstrou controle quase total dos materiais sonoros e da forma, parecendo ter noção total sobre a expressão e o valor.
		Performance da música <i>Eu só quero um xodó</i> na zabumba (VÍDEO 1)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Considerando parte do vídeo, demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, da expressão e da forma, parecendo ter noção total sobre o valor.
		Performance da música <i>Eu só quero um xodó</i> na zabumba (VÍDEO 2)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, quase total da expressão, parecendo ter noção total sobre a forma e o valor.
		Performance de cirandas na caixa (VÍDEO 3)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Performance de cirandas no pandeiro (VÍDEO 4)	Demonstrou controle parcial dos materiais sonoros, parecendo ter noção oscilante sobre a expressão, a forma e o valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Performance da música <i>Pagode russo</i> na zabumba (VÍDEO 5)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
	2017	Ensaio do carnaval do IBC no tamborim (VÍDEO 6)	Demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, oscilante da expressão e da forma, parecendo ter noção quase total sobre o valor.
		Performance de sambas no tamborim, em carnaval do IBC (VÍDEO 7)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Performance de sambas no tamborim, em carnaval do IBC (VÍDEO 8)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Performance de sambas no tamborim, em carnaval do IBC (VÍDEO 9)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
Performance de sambas no tamborim, em carnaval do IBC (VÍDEO 10)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Considerando a parte final do vídeo, que foi possível avaliar, demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, parecendo ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.		
Área	Ano	Atividade	AV2	AV4
Teclados	2016	Aprendizagem do baixo da música <i>Brasileirinho</i> no teclado (VÍDEO 29)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.

Quadro 40 – Avaliações complementares de A2

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Performance da música <i>Eu só quero um xodó no triângulo</i> (VÍDEO 1)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Considerando parte do vídeo, demonstrou controle total dos materiais sonoros, quase total da expressão e da forma, parecendo ter noção total sobre o valor.
		Performance da música <i>Eu só quero um xodó no triângulo</i> (VÍDEO 2)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Performance de cirandas no pandeiro (VÍDEO 3)	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, parecendo ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.
		Performance de cirandas na caixa (VÍDEO 4)	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, parecendo ter noção quase total sobre a expressão, a forma e o valor.	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, parecendo ter noção quase total sobre a expressão, a forma e o valor.
		Performance da música <i>Pagode russo no triângulo</i> (VÍDEO 5)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
	2017	Ensaio do carnaval do IBC na caixa (VÍDEO 6)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da expressão, da forma, parecendo ter noção quase total sobre o valor.
		Performance de sambas na caixa, em carnaval do IBC (VÍDEO 7)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Performance de sambas na caixa, em carnaval do IBC (VÍDEO 8)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Performance de sambas na caixa, em carnaval do IBC (VÍDEO 9)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, parecendo ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.
		Performance de sambas na caixa, em carnaval do IBC (VÍDEO 10)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
Área	Ano	Atividade	AV2	AV4
Teclados	2016	Aprendizagem do baixo da música <i>Brasileirinho no teclado</i> (VÍDEO 30)	Avaliação não completada à medida que não foi percebido o momento de entrada da música.	Avaliação não completada à medida que não foi possível identificar a compreensão do aluno sobre o que foi solicitado.

Quadro 41 – Avaliações complementares de A3

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Performance da música <i>Eu só quero um xodó na caixa</i> (VÍDEO 1)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Considerando parte do vídeo, demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, da expressão e da forma, parecendo ter noção total sobre o valor.
		Performance da música <i>Eu só quero um xodó na caixa</i> (VÍDEO 2)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Performance de cirandas na zabumba (VÍDEO 3)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor
		Performance de cirandas na zabumba (VÍDEO 4)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Performance da música <i>Pagode russo na caixa</i> (VÍDEO 5)	Demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
	2017	Ensaio de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 6)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 7)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 8)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 9)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 10)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
Área	Ano	Atividade	AV2	AV4
Teclados	2016	Aprendizagem do baixo da música <i>Brasileirinho no teclado</i> (VÍDEO 31)	Avaliação não completada à medida que não foi percebido o momento de entrada da música.	Avaliação não completada à medida que não foi possível identificar a compreensão do aluno sobre o foi solicitado.

Quadro 42 – Avaliações complementares de A4

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Trecho de atividade exploratória com percussão corporal (VÍDEO 11)	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da expressão e parcial da forma e do valor.	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, parecendo noção entre quase total e total sobre a expressão, a forma e o valor.
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Apresentação de composição própria em festival de música (ÁUDIO 2)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, quase total da forma, parecendo ter noção total sobre o valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.

Quadro 43 – Avaliações complementares de A5

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Trecho de atividade exploratória com alfaia (VÍDEO 12)	Demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, mas não foi possível avaliar a expressão, a forma e o valor devido ao curto trecho da gravação.	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, mas não foi possível avaliar a expressão, a forma e o valor devido ao curto trecho da gravação.
Área	Ano	Atividade	AV 2	AV 4
Teclados	2016	Performance livre no piano das músicas <i>A tua glória faz e Graças</i> , em sala de estudo de música (VÍDEO 13)	Demonstrou controle total em relação aos ritmos e à melodia, mas oscilante quanto à textura (dentre os materiais sonoros), parcial em relação à forma, parecendo ter noção total sobre a expressão e o valor.	Demonstrou controle total em relação aos ritmos e à melodia, mas quase total quanto à textura (dentre os materiais sonoros), parcial em relação à forma, parecendo ter noção total sobre a expressão e o valor.
		Aprendizagem do baixo da música <i>Brasileirinho</i> no teclado (VÍDEO 32)	Demonstrou controle total do material sonoro, mas não foi possível a avaliação da expressão, da forma e do valor por não ter sido considerado suficiente o conteúdo da gravação.	Demonstrou controle total em relação aos ritmos e melodia, quase total quanto à textura, mas não foi possível a avaliação da expressão, da forma e do valor por não ter sido considerado suficiente o conteúdo da gravação.
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Performance livre das músicas <i>A tua glória faz e Graças</i> , em sala de estudo de música (VÍDEO 13)	Demonstrou controle quase total dos ritmos e total da melodia, parecendo ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor. Superou os padrões estimados em relação à expressividade.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor, surpreendendo ao utilizar falsetes na interpretação musical.

Quadro 44 – Avaliações complementares de A6

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Trecho de atividade exploratória com bateria (VÍDEO 14)	Demonstrou controle isolado dos materiais sonoros, mas não foi possível avaliar a expressão, a forma e o valor devido ao curto trecho da gravação.	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, mas não foi possível avaliar a expressão, a forma e o valor devido ao curto trecho da gravação.
		Trecho de atividade exploratória com bateria (VÍDEO 15)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, mas não foi possível avaliar a expressão, a forma e o valor devido ao curto trecho da gravação.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, mas não foi possível avaliar a expressão, a forma e o valor devido ao curto trecho da gravação.

Quadro 45 – Avaliações complementares de A7

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Trecho de atividade exploratória com pandeiro (VÍDEO 16)	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor, o que não pareceu significar que o aluno não pudesse demonstrar controle total, à medida que a gravação focalizou um momento de exploração livre.	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.

Quadro 46 – Avaliações complementares de A8

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV3	AV5
Canto	2016	Performance da música <i>Eu só quero um xodó</i> (VÍDEO 1)	Demonstrou controle total dos ritmos e oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), e pareceu ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.	Demonstrou controle total dos ritmos e quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), e pareceu ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.
		Performance da música <i>Eu só quero um xodó</i> (VÍDEO 2)	Demonstrou controle total dos ritmos e quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), e pareceu ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.	Demonstrou controle total dos ritmos e quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), e pareceu ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.
		Performance de cirandas (VÍDEO 3)	Demonstrou controle total dos ritmos e oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), e pareceu ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.	Demonstrou controle total dos ritmos e quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), e pareceu ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.
		Performance de cirandas (VÍDEO 4)	Demonstrou controle total dos ritmos e quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), e pareceu ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor – tendo, entretanto, a qualidade da gravação dificultado a avaliação.	A voz pareceu ficar ao fundo na gravação, mas se percebeu controle total dos ritmos e quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), e pareceu ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.
		Performance da música <i>Pagode russo</i> (VÍDEO 5)	Demonstrou controle total dos ritmos e oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), e pareceu ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor. Superou os padrões estimados em relação à expressividade.	Demonstrou controle total dos ritmos e quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), e pareceu ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.
	2017	Interpretação do samba <i>Ser diferente é normal sem acompanhamento instrumental</i> (ÁUDIO 1)	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da forma e parcial do valor, parecendo ter noção total sobre a expressão, mas fugindo ao estilo de interpretação esperado em relação a um samba enredo.	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da forma, parecendo ter noção total sobre a expressão e o valor, mas fugindo ao caráter esperado em relação a um samba enredo.
		Apresentação do samba <i>Ser diferente é normal, em carnaval do IBC</i> (VÍDEO 9)	Demonstrou controle total dos ritmos e oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção total sobre a expressão e o valor. Não foi possível avaliar o controle da forma devido à qualidade da gravação.	Demonstrou controle total dos ritmos e oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção total sobre a expressão e o valor. Não foi possível avaliar o controle da forma na gravação.

Quadro 47 – Avaliações complementares de AB

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2017	Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 7)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 8)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 9)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 10)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Ensaio da composição de GB, <i>A escola, no cajon</i> (ÁUDIO 24)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Apresentação da composição de GB, <i>A escola, no cajon</i> (ÁUDIO 27)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Apresentação da composição de GB, <i>Casa de rock, no chimbal</i> (ÁUDIO 28)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 17)	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia, parcial da forma, parecendo ter noção total sobre a expressão e oscilante sobre o valor.	Demonstrou controle oscilante dos ritmos, isolado da melodia, parecendo ter noção entre oscilante e parcial sobre a expressão assim como sobre o valor e a forma.

Quadro 48 – Avaliações complementares de B1

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2017	Ensaio da composição de GB, <i>A escola, na pandeirola</i> (ÁUDIO 24)	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, parecendo ter noção quase total sobre a expressão, a forma e o valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Apresentação da composição de GB, <i>A escola, na pandeirola</i> (ÁUDIO 27)	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Apresentação da composição de GB, <i>Casa de rock, no cajon</i> (ÁUDIO 28)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Apresentação da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 3)	Não foi possível identificar a voz do aluno para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz do aluno para avaliação individual.
		Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 5)	Demonstrou controle quase total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parcial da expressão assim como da forma e isolado do valor.	Demonstrou controle oscilante dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), parcial da expressão e isolado do valor, parecendo ter noção oscilante sobre a forma.
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 11)	Demonstrou controle oscilante dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.	Demonstrou controle oscilante dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 18)	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção quase total sobre a expressão e oscilante sobre a forma e o valor.	Demonstrou controle parcial dos ritmos, isolado da melodia, parecendo ter noção entre parcial e oscilante sobre a expressão assim como sobre o valor e a forma.
		Ensaio da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 25)	Demonstrou controle quase total dos ritmos, da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma e do valor, tendo apresentado uma desestabilidade com as sílabas de determinadas partes da melodia.	Demonstrou controle total dos ritmos, da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma e do valor.
		Performance da composição de GB, <i>A escola</i> (ÁUDIO 27)	Demonstrou controle total dos ritmos, quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), quase total da expressão, oscilante da forma e do valor. Entretanto, essa gravação não foi considerada com qualidade para a observação de todos seus detalhes.	No que foi possível avaliar diante da qualidade da gravação, demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.
		Performance da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 28)	Demonstrou controle quase total dos ritmos, da melodia (dentre os materiais sonoros), da forma e do valor, parecendo ter noção total sobre a expressão. Entretanto, essa gravação não foi considerada com qualidade para a observação de todos seus detalhes.	No que foi possível avaliar diante da qualidade da gravação, demonstrou controle total dos ritmos, quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.

Quadro 49 – Avaliações complementares de B2

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 2	AV 4
Teclados	2017	Ensaio da composição de GB, <i>A escola, no teclado</i> (ÁUDIO 24)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor. Pareceu superar os padrões estimados em relação à expressividade.
		Ensaio da composição de GB, <i>Casa de rock, no teclado</i> (ÁUDIO 25)	Demonstrou controle total em relação à execução dos ritmos e melodia, mas quase total quanto à textura (dentre os materiais sonoros), parcial em relação à expressão, parecendo ter noção entre quase total e total sobre a forma e o valor.	Demonstrou controle total em relação à execução dos ritmos e quase total quanto à melodia e à textura (dentre os materiais sonoros), oscilante em relação à expressão, parecendo ter noção entre quase total e total sobre a forma e o valor.
		Apresentação da composição de GB, <i>A escola, no teclado</i> (ÁUDIO 27)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, quase total da expressão, parecendo ter noção total sobre a forma e o valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Apresentação da composição de GB, <i>Casa de rock, no teclado</i> (ÁUDIO 28)	Demonstrou controle quase total dos ritmos e melodia, mas não foi possível avaliar a textura (dentre os materiais sonoros), assim como a expressão, a forma e o valor devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Apresentação da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 4)	Não foi possível identificar a voz do aluno para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz do aluno para avaliação individual.
		Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 6)	Demonstrou controle quase total dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), oscilante da expressão assim como do valor e noção quase total sobre a forma.	Demonstrou controle total dos ritmos e quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, parecendo ter noção total sobre a forma e o valor. Houve a impressão de que alguns improvisos teriam sido acrescentados na interpretação uma vez que a reprodução do óbvio pode ser difícil.
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 12)	Demonstrou controle oscilante dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.	Demonstrou controle oscilante dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 19)	Demonstrou controle oscilante dos ritmos, da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle parcial dos ritmos e isolado da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma assim como do valor.
		Performance da composição de GB, <i>A escola</i> (ÁUDIO 27)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Performance da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 28)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.

Quadro 50 – Avaliações complementares de B3

Avaliação de especialistas da área				
Área	Ano	Atividade	AV 2	AV 4
Teclados	2017	Ensaio da composição de GB, <i>A escola, no teclado</i> (ÁUDIO 24)	Demonstrou controle total na execução dos ritmos e textura, mas quase total em relação à melodia (dentre os materiais sonoros) e quase total da forma, da expressão e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, parcial da expressão, parecendo ter noção quase total sobre a forma e o valor.
		Ensaio da composição de GB, <i>A escola, no teclado</i> (ÁUDIO 26)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 7)	Demonstrou controle total dos ritmos, quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), oscilante da expressão, parecendo ter noção quase total sobre a forma e o valor.	Demonstrou controle quase total dos ritmos, parcial da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção entre quase total e total sobre a expressão assim como sobre a forma e o valor.
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 13)	Demonstrou controle oscilante dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.	Demonstrou controle parcial dos ritmos e oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 20)	Demonstrou controle parcial dos ritmos, da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão e isolado da forma assim como do valor.	Demonstrou controle parcial dos ritmos e isolado da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma assim como do valor, parecendo estar em fase de mudança na voz.

Quadro 51 – Avaliações complementares de B4

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Apresentação da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 4)	Não foi possível identificar a voz do aluno para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz do aluno para avaliação individual.
		Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 8)	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, parcial da melodia (dentre os materiais sonoros), parcial do valor, parecendo ter noção oscilante sobre a expressão e a forma.
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 14)	Demonstrou controle oscilante dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.	Demonstrou controle parcial dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 21)	Demonstrou controle quase total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção total sobre a expressão assim como quase total sobre a forma e o valor. Superou os padrões estimados em relação à expressividade.	Demonstrou controle total dos ritmos e oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor. Superou os padrões estimados em relação à expressividade ao realizar brincadeiras durante a performance.
		Ensaio da composição de GB, <i>A escola</i> (ÁUDIO 24)	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parcial da expressão e da forma, mas isolado do valor. Entretanto, essa gravação não foi considerada com qualidade para a observação de todos seus detalhes.	No que foi possível avaliar diante da qualidade da gravação, demonstrou controle quase total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor. Pareceu, ainda, à vontade para acrescentar efeitos sonoros na performance, indo além do padrão interpretativo estimado.

Quadro 52 – Avaliações complementares de B5

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 9)	Demonstrou controle total dos ritmos, isolado da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, isolado da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma e do valor.
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 15)	Demonstrou controle parcial dos ritmos e nenhum controle da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.	Demonstrou controle isolado dos ritmos e nenhum controle da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 22)	Demonstrou controle oscilante dos ritmos e isolado da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma e nenhum do valor.	Demonstrou controle isolado dos ritmos e nenhum da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma assim como do valor.
		Ensaio da composição de GB, <i>A escola</i> (ÁUDIO 24)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.

Quadro 53 – Avaliações complementares de B6

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 2	AV 4
Teclados	2017	Ensaio da composição de GB, <i>A escola, no teclado</i> (ÁUDIO 24)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, quase total quanto à expressão, parecendo ter noção total sobre a forma e o valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, quase total quanto à expressão e ao valor, parecendo ter noção total sobre a forma.
		Ensaio da composição de GB, <i>A escola, no piano</i> (ÁUDIO 26)	Demonstrou controle quase total em relação à execução dos ritmos e melodia, mas total quanto à textura (dentre os materiais sonoros), quase total quanto à forma, parecendo ter noção total sobre a expressão e o valor.	Demonstrou controle quase total em relação à execução dos ritmos, oscilante da melodia e total quanto à textura (dentre os materiais sonoros), oscilante quanto à forma, parecendo ter noção entre quase total e total sobre a expressão e o valor.
		Apresentação da composição de GB, <i>A escola, no piano</i> (ÁUDIO 27)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, quase total da expressão, parecendo ter noção total sobre a forma e o valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Apresentação da composição de GB, <i>Casa de rock, no piano</i> (ÁUDIO 28)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle quase total dos ritmos e melodia, mas total quanto à textura (dentre os materiais sonoros), quase total quanto à expressão e à forma, parecendo ter noção total sobre o valor.
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Apresentação da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 4)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 10)	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, parcial da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção total sobre a expressão, a forma e o valor.
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 16)	Demonstrou controle oscilante dos ritmos e parcial da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.	Demonstrou controle parcial dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 23)	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção entre total e quase total sobre a expressão assim como sobre o valor e a forma.	Demonstrou controle total dos ritmos, parcial da melodia (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção total sobre a expressão e o valor, e parcial sobre a forma.

Quadro 54 – Avaliações complementares de C1

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Apresentação da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 4)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Apresentação da música <i>Eu quero saber</i> (ÁUDIO 29)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 30)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parcial da expressão, da forma e do valor.
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 36)	Demonstrou controle total dos ritmos, quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.
	2017	Solo da música <i>Suíte do Pescador</i> (ÁUDIO 41)	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), oscilante da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), parcial da expressão e do valor, parecendo ter noção oscilante sobre a forma.
		Apresentação da composição de GC, <i>A amizade</i> (ÁUDIO 48)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Ensaio da criação musical de GC, <i>Homenagem às mulheres</i> (ÁUDIO 49)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.

Quadro 55 – Avaliações complementares de C2

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2017	Ensaio da composição de GC, <i>A amizade, na pandeiriola</i> (ÁUDIO 46)	Demonstrou controle parcial dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Apresentação da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 4)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Apresentação da música <i>Eu quero saber</i> (ÁUDIO 29)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 31)	Demonstrou controle total dos ritmos, quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma e do valor.
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 37)	Demonstrou controle oscilante dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.	Demonstrou controle total dos ritmos, quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.
	2017	Solo da música <i>Suíte do Pescador</i> (ÁUDIO 42)	Demonstrou controle total dos ritmos, quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, oscilante da forma, parecendo ter noção quase total sobre o valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão e parcial do valor, parecendo ter noção total sobre a forma.
		Ensaio da composição de GC, <i>A amizade</i> (ÁUDIO 46)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Ensaio da criação musical de GC, <i>Homenagem às mulheres</i> (ÁUDIO 47)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Apresentação da composição de GC, <i>A amizade</i> (ÁUDIO 48)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Ensaio da criação musical de GC, <i>Homenagem às mulheres</i> (ÁUDIO 49)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.

Quadro 56 – Avaliações complementares de C3

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV5
Canto	2016	Apresentação da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 4)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Apresentação da música <i>Eu quero saber</i> (ÁUDIO 29)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 32)	Demonstrou controle quase total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), quase total da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), total da expressão, da forma e do valor.
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 38)	Demonstrou controle quase total dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.
	2017	Solo da música <i>Suíte do Pescador</i> (ÁUDIO 43)	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), quase total da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), total da expressão e da forma e quase total do valor.
		Ensaio da composição de GC, <i>A amizade</i> (ÁUDIO 46)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Ensaio da criação musical de GC, <i>Homenagem às mulheres</i> (ÁUDIO 47)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Apresentação da composição de GC, <i>A amizade</i> (ÁUDIO 48)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Ensaio da criação musical de GC, <i>Homenagem às mulheres</i> (ÁUDIO 49)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.

Quadro 57 – Avaliações complementares de C4

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 2	AV 4
Teclados	2017	Ensaio da composição de GC, <i>A amizade</i> , no teclado (ÁUDIO 46)	Demonstrou controle oscilante em relação à execução dos ritmos e melodia, mas total quanto à textura (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção quase total sobre a expressão, a forma e o valor.	Demonstrou controle oscilante em relação à execução dos ritmos e melodia, mas total quanto à textura (dentre os materiais sonoros), parecendo ter noção quase total e oscilante sobre a expressão, o valor e a forma.
		Ensaio da criação musical de GC, <i>Homenagem às mulheres</i> , no teclado (ÁUDIO 47)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Apresentação da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 4)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Apresentação da música <i>Eu quero saber</i> (ÁUDIO 29)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 34)	Demonstrou controle oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), da forma, parecendo ter noção quase total sobre a expressão e o valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parcial da expressão, da forma e do valor.
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 39)	Demonstrou controle quase total dos ritmos e oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.	Demonstrou controle total dos ritmos e parcial da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.
	2017	Solo da música <i>Suíte do Pescador</i> (ÁUDIO 44)	Demonstrou controle oscilante dos ritmos, da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), quase total da expressão, parcial do valor, parecendo ter noção total sobre a forma.
		Ensaio da composição de GC, <i>A amizade</i> (ÁUDIO 46)	Demonstrou controle total dos ritmos, da melodia (dentre os materiais sonoros), quase total da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), total da expressão, da forma e do valor.
		Ensaio da criação musical de GC, <i>Homenagem às mulheres</i> (ÁUDIO 47)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.

Quadro 58 – Avaliações complementares de C5

			Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2017	Ensaio da composição de GC, <i>A amizade</i> , no cajon (ÁUDIO 46)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Apresentação da composição de GC, <i>A amizade</i> , no cajon (ÁUDIO 48)	Demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle quase total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
Área	Ano	Atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Apresentação da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 4)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Apresentação da música <i>Eu quero saber</i> (ÁUDIO 29)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 35)	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	No que foi possível avaliar devido à qualidade da gravação, pareceu ter controle total dos ritmos, oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), parcial da expressão, da forma e do valor.
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 40)	Demonstrou controle quase total dos ritmos e da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.	Demonstrou controle total dos ritmos e oscilante da melodia (dentre os materiais sonoros), mas não se considerou possível avaliar a expressão, a forma e o valor no trecho gravado.
	2017	Solo da música <i>Suíte do Pescador</i> (ÁUDIO 45)	Demonstrou controle quase total dos ritmos, da melodia (dentre os materiais sonoros), da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos ritmos, quase total da melodia (dentre os materiais sonoros), total da expressão e da forma, e quase total do valor.
		Ensaio da composição de GC, <i>A amizade</i> (ÁUDIO 46)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Ensaio da criação musical de GC, <i>Homenagem às mulheres</i> (ÁUDIO 47)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Apresentação da composição de GC, <i>A amizade</i> (ÁUDIO 48)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Ensaio da criação musical de GC, <i>Homenagem às mulheres</i> (ÁUDIO 49)	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.

5.2.7 Etapas de análise dos dados do estudo piloto

A análise dos dados levantados durante o estudo piloto concentrou-se, primeiramente, nas avaliações de especialistas sobre o desempenho musical dos alunos, relacionando esses dados aos níveis do desenvolvimento musical sintetizados por Tillman e Swanwick (1986). Para a organização da análise desses dados, foram reunidas do Quadro 59 ao 78 as sínteses dos níveis de desenvolvimento musical deduzidos das respostas dos especialistas sobre cada atividade avaliada. Nesse processo, não foram focalizadas as respostas dos especialistas consideradas com conteúdos insuficientes para análise.

Na análise das respostas dos avaliadores, considerou-se o peso da indicação de um número maior de termos relacionados à instabilidade nas práticas (especialmente, *quase total*,

oscilante e isolado) como base para estabelecer relações com níveis de assimilação do modelo espiral (como *sensorial, pessoal, especulativo e simbólico*). Por conseguinte, quando indicado um número maior de termos relativos à desempenho estável (como *total e parcial*) ou permanentemente restrito (como *nenhum*), tendeu-se a relacioná-los com níveis de acomodação da espiral (como *manipulativo, vernacular, idiomático e sistemático*). Em alguns casos, os termos relativos à instabilidade também foram associados a níveis de acomodação, à medida que foram entendidos como sinais de uma transição inicial para níveis de assimilação. Nos casos das respostas consideradas complexas (devido à indicação de termos variados), buscou-se realizar uma escuta reflexiva das gravações com objetivo de observar possíveis relações entre seus conteúdos e os pareceres dos avaliadores para, por fim, apresentar uma síntese analítica.

Buscou-se, ainda, descrever se as atividades indicadas do Quadro 59 ao 78 eram: livres ou regulares; familiares (relacionadas a treino sistemático) ou não familiares. A diferenciação entre atividade livre e regular foi estabelecida por se observar que a primeira resultava de iniciativa espontânea de um aluno (sem relação com o plano de suas aulas coletivas) enquanto a segunda resultava de plano padronizado para o grupo. Quanto à diferenciação entre atividade familiar e não familiar, levou-se em consideração a possibilidade de existirem diferenças no desenvolvimento de cada aluno em situações familiares (que poderia ser impulsionado por aprendizagens anteriores) e não familiares (que poderia ser limitado por não ter contato sistemático com determinada prática).

No caso de alunos que não tiveram frequência regular nas atividades de seus grupos, suas avaliações foram incluídas considerando que poderiam contribuir com a ampliação das reflexões do estudo. Mas, compreendeu-se que a análise isolada do desempenho de alunos com restrita frequência não seria suficiente para propor discussões sobre seus níveis de desenvolvimento musical.

Outra questão considerada limitadora para as análises do desenvolvimento musical de diferentes alunos foi o fato de nem todas as gravações de suas atividades terem sido consideradas, pelos especialistas, com qualidade sonora para uma avaliação musical. Cabe destacar que todas as gravações do estudo foram planejadas considerando sua relevância para o levantamento e a análise sistemáticos de dados. Mas, mesmo buscando tanto utilizar equipamentos com significativa qualidade da captação audiovisual e alta capacidade de armazenamento quanto posicioná-los adequadamente para essa captação, houve impossibilidade de controle de algumas situações de gravação. Esse fato interferiu na qualidade dos conteúdos das gravações. Em algumas gravações não foi possível captar

exclusivamente os sons dos alunos focalizados no estudo (como no evento de carnaval do IBC), em outras ocorreram falhas na captação de sinais sonoros de instrumentos eletroacústicos e de microfones assim como em suas equalizações (como nas apresentações escolares ocorridas no teatro). No carnaval do IBC, a complexidade desse registro foi exemplificada pela participação musical de pessoas não focalizadas na pesquisa, pelos ruídos do ambiente e pelo dinamismo da movimentação dos alunos nas performances itinerantes (realizadas em trânsito pelos espaços abertos da escola). Em algumas apresentações escolares, os problemas das gravações foram relacionados às contínuas mudanças na organização do palco para a participação de diferentes turmas (incluindo grupos não participantes da pesquisa) e às consequentes inadequações do equilíbrio dos sons de palco de um grupo para outro. Foram, principalmente, observadas: falhas nas conexões dos captadores sonoros de microfones ou instrumentos e, conseqüentemente, na transmissão de seus sinais sonoros para os amplificadores; dificuldades em controlar sons microfonados; dificuldades em equalizar os sons de forma dinâmica entre uma apresentação e outra. Sobre as dificuldades de captação e ajuste dos sons microfonados, observou-se que movimentos imprevistos dos alunos ou dos instrumentos em relação ao microfone (por exemplo, ao esbarrarem ou se distanciarem dele durante a performance) foram fatores de interferência nessas gravações. Apesar desses obstáculos ao controle da qualidade das gravações em apresentações públicas, considerou-se que todas as gravações de culminâncias dos trabalhos musicais de cada grupo deveriam ser submetidas aos especialistas para que os mesmos verificassem a possibilidade de avaliá-las. Não se cogitou descartar qualquer uma dessas gravações *a priori* uma vez que poderiam ser fontes relevantes de análise. Embora algumas gravações não tenham sido consideradas passíveis de avaliações pelos especialistas, graças à realização de inúmeras gravações sobre performances repetidas dos alunos (entre ensaios e apresentações) considera-se que foi possível reunir materiais para análises válidas sobre eles.

Com base nas análises das avaliações dos especialistas foi constituído o Gráfico 5, no qual encontram-se sintetizadas visualmente as faixas dentro das quais se mantiveram os níveis de desenvolvimento das performances de cada aluno. Buscou-se também indicar no Gráfico 5 o total de materiais avaliados e quantificar a variedade de atividades focalizadas nessas avaliações com o objetivo de verificar possíveis relações entre o número ou a variedade de avaliações analisadas e a extensão da faixa dentro da qual se situou o desenvolvimento de cada aluno.

Para o cruzamento de dados do estudo, buscou-se estabelecer relações entre os resultados das avaliações de cada aluno e outros dados levantados sobre eles no sentido da

identificação de fatores de seu desenvolvimento. Os resultados do cruzamento de dados foram apresentados em subitens sobre cada aluno. Para sua organização, esses subitens foram divididos em quatro tópicos. Os três primeiros tópicos referem-se aos pontos considerados relevantes das avaliações dos especialistas. O último tópico refere-se propriamente ao cruzamento de dados. Entretanto, não apresentam essa subdivisão os subitens referentes a alunos com participações isoladas nas aulas de música, considerando a insuficiência de dados para o preenchimento dos referidos tópicos:

- 1) níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares do aluno;
- 2) níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares;
- 3) nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidades de treino;
- 4) análise geral.

O cruzamento de dados teve como ponto de partida uma análise geral sobre: os resultados consensuais assim como aproximados das avaliações dos alunos e os possíveis fatores do desenvolvimento alcançado pelos alunos nessas avaliações. Essa análise não incluiu a discussão de pareceres significativamente distintos dos especialistas por julgá-los com validade questionável, exceto quando apenas um avaliador optava por não emitir parecer sobre alguma gravação considerada com restritos conteúdos musicais, enquanto outro optava em descrever o nível restrito de conteúdo da performance.

Quadro 59 – Análise das avaliações de A1

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV1	AV 2
Percussão	2016	Apresentação em festival de música como DJ utilizando celular (ÁUDIO 2)	Atividade livre familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>
		Performance da música <i>Eu só quero um xodó na zabumba</i> (VÍDEO 1)	Atividade regular não familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	<i>Simbólico</i>
		Performance da música <i>Eu só quero um xodó na zabumba</i> (VÍDEO 2)	Atividade regular não familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Simbólico</i>
		Performance de cirandas na caixa (VÍDEO 3)	Atividade regular familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>
		Performance de cirandas no pandeiro (VÍDEO 4)	Atividade regular não familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Sistemático</i>
	2017	Ensaio do carnaval do IBC no tamborim (VÍDEO 6)	Atividade regular não familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Especulativo</i>
		Performance de sambas no tamborim, em carnaval do IBC (VÍDEO 10)	Atividade regular não familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	<i>Simbólico</i>
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV2	AV4
Teclados	2016	Aprendizagem do baixo da música <i>Brasileirinho</i> no teclado (VÍDEO 29)	Atividade regular não familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>

Quadro 60 – Análise das avaliações de A2

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV1	AV 2
Percussão	2016	Performance da música <i>Eu só quero um xodó no triângulo</i> (VÍDEO 1)	Atividade regular não familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	<i>Simbólico</i>
		Performance da música <i>Eu só quero um xodó no triângulo</i> (VÍDEO 2)	Atividade regular não familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>
		Performance de cirandas no pandeiro (VÍDEO 3)	Atividade regular não familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Simbólico</i>
		Performance de cirandas na caixa (VÍDEO 4)	Atividade regular não familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Especulativo</i>
		Performance da música <i>Pagode russo no triângulo</i> (VÍDEO 5)	Atividade regular não familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>
	2017	Ensaio do carnaval do IBC na caixa (VÍDEO 6)	Atividade regular não familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	<i>Especulativo</i>
		Performance de sambas na caixa, em carnaval do IBC (VÍDEO 7)	Atividade regular não familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	<i>Sistemático</i>
		Performance de sambas na caixa, em carnaval do IBC (VÍDEO 8)	Atividade regular não familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Simbólico</i>
		Performance de sambas na caixa, em carnaval do IBC (VÍDEO 9)	Atividade regular não familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	<i>Simbólico</i>
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV2	AV4
Teclados	2016	Aprendizagem do baixo da música <i>Brasileirinho no teclado</i> (VÍDEO 29)	Atividade regular não familiar	Avaliação não completada à medida que não foi percebida entrada da música.	<i>Manipulativo</i>

Quadro 61 – Análise das avaliações de A3

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Performance da música <i>Eu só quero um xodó na caixa</i> (VÍDEO 1)	Atividade regular não familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	<i>Especulativo</i>
		Performance de cirandas na zabumba (VÍDEO 3)	Atividade regular não familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>
		Performance de cirandas na zabumba (VÍDEO 4)	Atividade regular não familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>
		Performance da música <i>Pagode russo</i> na caixa (VÍDEO 5)	Atividade regular não familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Sistemático</i>
	2017	Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 9)	Atividade regular não familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	<i>Sistemático</i>
Área	Ano	Atividade		AV2	AV4
Teclados	2016	Aprendizagem do baixo da música <i>Brasileirinho</i> no teclado (VÍDEO 31)	Atividade regular não familiar	Avaliação não completada à medida que não foi percebida entrada da música.	<i>Sensorial</i>

Quadro 62 – Análise das avaliações de A4

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Trecho de atividade exploratória com percussão corporal (VÍDEO 11)	Atividade regular não familiar	<i>Vernacular</i>	<i>Especulativo</i>
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 3	AV5
Canto	2016	Apresentação de composição própria em festival de música (ÁUDIO 2)	Atividade livre familiar	<i>Idiomática</i>	<i>Sistemático</i>

Quadro 63 – Análise das avaliações de A5

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Trecho de atividade exploratória com alfaia (VÍDEO 12)	Atividade regular não familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Manipulativo</i>
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV2	AV4
Teclados	2016	Performance livre no piano das músicas <i>A tua glória faz</i> e <i>Graças</i> , em sala de estudo de música (VÍDEO 13)	Atividade livre familiar	<i>Vernacular</i>	<i>Especulativo</i>
		Aprendizagem do baixo da música <i>Brasileirinho</i> no teclado (VÍDEO 32)	Atividade regular familiar	<i>Manipulativo</i>	<i>Manipulativo</i>
Área	Ano	Atividade		AV3	AV5
Canto	2016	Performance livre das músicas <i>A tua glória faz</i> e <i>Graças</i> , em sala de estudo de música (VÍDEO 13)	Atividade livre familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Sistemático</i>

Quadro 64 – Análise das avaliações de A6

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Trecho de atividade exploratória com bateria (VÍDEO 14)	Atividade livre familiar	<i>Sensorial</i>	<i>Pessoal</i>
		Trecho de atividade exploratória com bateria (VÍDEO 15)	Atividade livre familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Pessoal</i>

Quadro 65 – Análise das avaliações de A7

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2016	Trecho de atividade exploratória com pandeiro (VÍDEO 16)	Atividade livre familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Especulativo</i>

Quadro 66 – Análise das avaliações de A8

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV3	AV5
Canto	2016	Performance da música <i>Eu só quero um xodó</i> (VÍDEO 1)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>
		Performance da música <i>Eu só quero um xodó</i> (VÍDEO 2)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>
		Performance de cirandas (VÍDEO 3)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>
		Performance de cirandas (VÍDEO 4)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>
		Performance da música <i>Pagode russo</i> (VÍDEO 5)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>
	2017	Interpretação do samba <i>Ser diferente é normal</i> sem acompanhamento instrumental (ÁUDIO 1)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Especulativo</i>
		Apresentação do samba <i>Ser diferente é normal,</i> em carnaval do IBC (VÍDEO 9)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>

Quadro 67 – Análise das avaliações de AB

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2017	Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 7)	Atividade regular familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 8)	Atividade regular familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>
		Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 9)	Atividade regular familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.
		Performance de sambas no repique, em carnaval do IBC (VÍDEO 10)	Atividade regular familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação
		Ensaio da composição de GB, A escola, no cajon (ÁUDIO 24)	Atividade regular familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>
		Apresentação da composição de GB, A escola, no cajon (ÁUDIO 27)	Atividade regular familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>
		Apresentação da composição de GB, Casa de rock, no chibral (ÁUDIO 28)	Atividade regular familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 3	AV 5
Canto	2017	Solo da composição de GB, Casa de rock (ÁUDIO 17)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Pessoal</i>

Quadro 68 – Análise das avaliações de B1

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2017	Ensaio da composição de GB, A escola, na pandeirola (ÁUDIO 24)	Atividade regular não familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Sistemático</i>
		Apresentação da composição de GB, A escola, na pandeirola (ÁUDIO 27)	Atividade regular não familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Especulativo</i>
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 5)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Pessoal</i>
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 11)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Pessoal</i>
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 18)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Pessoal</i>
		Ensaio da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 25)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Sistemático</i>
		Performance da composição de GB, A escola (ÁUDIO 27)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Idiomático</i>
		Performance da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 28)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>

Quadro 69 – Análise das avaliações de B2

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 2	AV 4
Teclados	2017	Ensaio da composição de GB, <i>A escola</i> , no teclado (ÁUDIO 24)	Atividade regular familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>
		Ensaio da composição de GB, <i>Casa de rock</i> , no teclado (ÁUDIO 25)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Especulativo</i>
		Apresentação da composição de GB, <i>A escola</i> , no teclado (ÁUDIO 27)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Sistemático</i>
Área	Ano	Atividade		AV 3	AV 5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 6)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Simbólico</i>
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 12)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Pessoal</i>
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 19)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Sensorial</i>

Quadro 70 – Análise das avaliações de B3

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 2	AV 4
Teclados	2017	Ensaio da composição de GB, <i>A escola</i> , no teclado (ÁUDIO 24)	Atividade regular não familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Especulativo</i>
Área	Ano	Atividade		AV 3	AV 5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 7)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Especulativo</i>
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 13)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Pessoal</i>
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 20)	Atividade regular familiar	<i>Sensorial</i>	<i>Sensorial</i>

Quadro 71 – Análise das avaliações de B4

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 8)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Pessoal</i>
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 14)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Sensorial</i>
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 21)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>
		Ensaio da composição de GB, <i>A escola</i> (ÁUDIO 24)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Simbólico</i>

Quadro 72 – Análise das avaliações de B5

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 9)	Atividade regular familiar	<i>Sensorial</i>	<i>Sensorial</i>
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 15)	Atividade regular familiar	<i>Sensorial</i>	<i>Sensorial</i>
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 22)	Atividade regular familiar	<i>Sensorial</i>	<i>Sensorial</i>

Quadro 73 – Análise das avaliações de B6

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 2	AV 4
Teclados	2017	Ensaio da composição de GB, <i>A escola</i> , no teclado (ÁUDIO 24)	Atividade regular não familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>
		Ensaio da composição de GB, <i>A escola</i> , no piano (ÁUDIO 26)	Atividade regular não familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>
		Apresentação da composição de GB, <i>A escola</i> , no piano (ÁUDIO 27)	Atividade regular não familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Sistemático</i>
		Apresentação da composição de GB, <i>Casa de rock</i> , no piano (ÁUDIO 28)	Atividade regular não familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Simbólico</i>
Área	Ano	Atividade		AV 3	AV 5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 10)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Idiomática</i>
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 16)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Pessoal</i>
	2017	Solo da composição de GB, <i>Casa de rock</i> (ÁUDIO 23)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Especulativo</i>

Quadro 74 – Análise das avaliações de C1

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 30)	Atividade regular familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação.	<i>Manipulativo</i>
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 36)	Atividade regular familiar	<i>Manipulativo</i>	<i>Manipulativo</i>
	2017	Solo da música <i>Suíte do Pescador</i> (ÁUDIO 41)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Manipulativo</i>

Quadro 75 – Análise das avaliações de C2

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2017	Ensaio da composição de GC, <i>A amizade</i> , na pandeirola (ÁUDIO 46)	Atividade regular não familiar	<i>Sensorial</i>	<i>Pessoal</i>
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Apresentação da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 4)	Atividade regular familiar	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Apresentação da música <i>Eu quero saber</i> (ÁUDIO 29)	Atividade regular familiar	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.	Não foi possível identificar a voz da aluna para avaliação individual.
		Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 31)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Sistemático</i>
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 37)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Manipulativo</i>
	2017	Solo da música <i>Suíte do Pescador</i> (ÁUDIO 42)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Especulativo</i>

Quadro 76 – Análise das avaliações de C3

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 3	AV 5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 33)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Simbólico</i>
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 38)	Atividade regular familiar	<i>Manipulativo</i>	<i>Pessoal</i>
	2017	Solo da música <i>Suíte do Pescador</i> (ÁUDIO 43)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Pessoal</i>

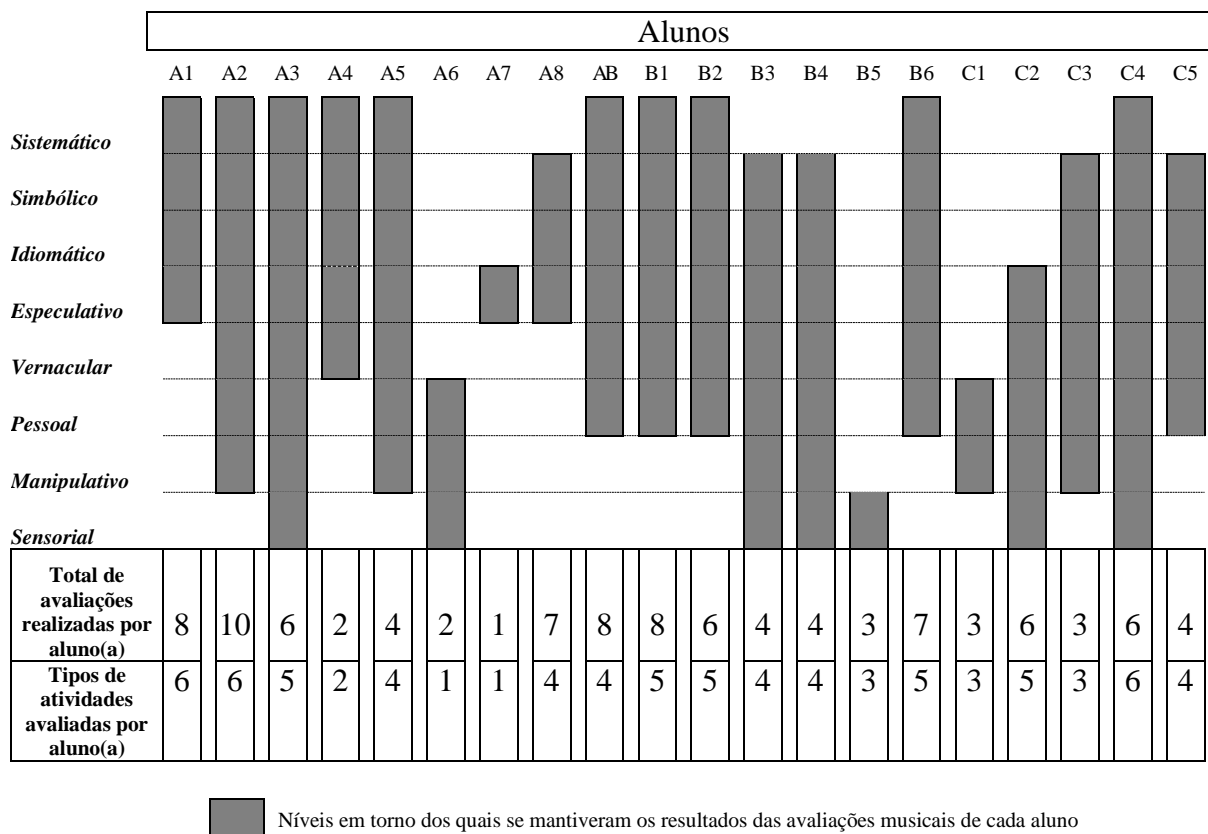
Quadro 77 – Análise das avaliações de C4

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 2	AV 4
Teclados	2017	Ensaio da composição de GC, <i>A amizade</i> , no teclado (ÁUDIO 46)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Especulativo</i>
		Ensaio da criação musical de GC, <i>Homenagem às mulheres</i> , no teclado (ÁUDIO 47)	Atividade regular familiar	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>
Área	Ano	Atividade		AV 3	AV5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 34)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Pessoal</i>
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 39)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Sensorial</i>
	2017	Solo da música <i>Suíte do Pescador</i> (ÁUDIO 44)	Atividade regular familiar	<i>Pessoal</i>	<i>Especulativo</i>
		Ensaio da composição de GC, <i>A amizade</i> (ÁUDIO 46)	Atividade regular familiar	<i>Especulativo</i>	<i>Simbólico</i>

Quadro 78 – Análise das avaliações de C5

				Avaliação de especialistas da área	
Área	Ano	Atividade	Aspecto da atividade	AV 1	AV 2
Percussão	2017	Apresentação da composição de GC, <i>A amizade</i> , no cajon (ÁUDIO 48)	Atividade regular não familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>
Área	Ano	Atividade		AV 3	AV5
Canto	2016	Solo da música <i>O meu carango</i> (ÁUDIO 35)	Atividade regular familiar	Avaliação não completada devido à qualidade da gravação	<i>Pessoal</i>
		Criação de letra para melodia definida (ÁUDIO 40)	Atividade regular familiar	<i>Vernacular</i>	<i>Pessoal</i>
	2017	Solo da música <i>Suíte do Pescador</i> (ÁUDIO 45)	Atividade regular familiar	<i>Simbólico</i>	<i>Simbólico</i>

Gráfico 5 – Síntese das avaliações dos integrantes de GA, GB e GC



5.2.8 Análise dos possíveis fatores dos níveis de desenvolvimento musical dos alunos

5.2.8.1 Aluno A1

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares:

as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *sistemático* por A1 ao executar caixa no acompanhamento de cirandas e nível *simbólico* ao executar base rítmica no celular em acompanhamento de A4 durante performance livre que ocorreu no concurso do festival de música do IBC de 2016 (no qual a dupla conquistou o primeiro lugar). Embora tenha se observado um aparente desentrosamento passageiro entre a dupla, cogitou-se que isso estaria associado ao fato de não poderem se utilizar da comunicação visual para contornar imprevistos na performance (por exemplo diante do prolongamento ou encurtamento de pausas por A4).

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares:

as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *sistemático* por A1 no estudo de trecho do acompanhamento da música *Brasileirinho*.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: embora não tenha sido um consenso, com base na avaliação de AV2 (avaliadora com experiência em percussão de escola de samba), entende-se que o aluno teria demonstrado nível *especulativo* ao tocar o ritmo do carreteiro no tamborim durante o ensaio do carnaval de 2017, no IBC. A avaliadora observou que A1 não havia desenvolvido resistência física para manter continuamente esse ritmo no tamborim, mas que o fato de parecer iniciante no instrumento poderia justificar esse aspecto, pois esse tipo de resistência seria comumente conquistado com tempo de experiência.

4) Análise geral: como professora de música de A1 foi possível observar seu controle no trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor, como observado nas avaliações dos especialistas, em diferentes situações de performance. Embora tenha se observado nas avaliações dos especialistas elementos do nível *sistemático* em relação à prática da música *Brasileirinho* (no teclado), cabe considerar que a simplicidade do arranjo trabalhado com o aluno (com limitados elementos rítmicos, texturais e harmônicos) tenha contribuído para a impressão de um amplo desenvolvimento musical. De forma geral, o desenvolvimento observado no aluno pôde ser associado ao seu conhecimento musical acumulado (por ter estudado música anteriormente), ao fato de possuir instrumentos musicais em casa, ao incentivo da família (pela participação em suas apresentações e pelo apoio para seu estudo musical), à dimensão de seu interesse em música, sua capacidade auditiva, seu raciocínio, sua memória, sua inventividade, sua imaginação, sua originalidade, seu domínio físico (como rapidez, coordenação motora e agilidade) e sua interação com os colegas. Foi interessante notar que quando A1 apresentou nível mais restrito de desenvolvimento persistiu em alcançar o controle desejado, buscando estratégias para aprender esse instrumento, A1 acabou desenvolvendo nível de controle do tamborim diferenciado de outros colegas que também haviam tido a oportunidade de aprender diferentes ritmos nesse instrumento. Observou-se, neste caso, que o potencial de aprendizagem de A1 foi revelado em função de sua persistência para a superação no trabalho com ritmos do tamborim. Portanto, comparativamente a seus colegas (particularmente A2 e A3 que também tiveram oportunidade de contato com o tamborim nas aulas de GA), pode-se afirmar que A1 se diferenciou pela persistência, motivação diante do desafio e por ter adquirido um tamborim para dar continuidade a seu estudo fora de sala de aula. Outro diferencial de A1 em relação aos colegas de grupo foi o fato de ter idade inferior à maioria deles. Os dados levantados sobre o histórico escolar de A1 evidenciam que ele teve oportunidade de estimulação precoce (não vivenciada pela maior parte dos integrantes de GA de faixa etária superior à sua) e de alta frequência nas

atividades regulares da escola. Todos esses fatores somados à capacidade demonstrada por A1 tanto fisicamente quanto mentalmente (também observada por diferentes professores), ao fato de parecer à vontade com as exigências acadêmicas escolares (considerando seu alto rendimento acadêmico), assim como sua própria condição de cegueira parcial (movimentando-se de forma autônoma dentro ou fora de sala e percebendo inclusive cores) evidenciam a complexidade de se propor comparações reducionistas entre A1 e os colegas de GA. Todavia, não há dúvidas que A1 mostrou, por um lado, desempenho mais alto que seus colegas em diferentes situações e, por outro, persistência em se superar, desafiando seus professores a, continuamente, contribuir com ele diante das restrições do tempo das aulas coletivas ou dos planos e estratégias de ensino previstos para essas aulas.

5.2.8.2 Aluno A2

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares: não foram focalizadas na análise do estudo atividades familiares de A2.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares: as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *sistemático* por A2 ao tocar triângulo nas músicas *Eu só quero um xodó* e *Pagode russo*.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *especulativo* por A2 na performance de cirandas na caixa. Foi observada a intensidade excessiva da sonoridade de A2 em relação ao conjunto musical, como se o aluno buscasse manter a concentração sobre sua linha de condução rítmica. Por outro lado, embora não tenha havido consenso na avaliação da aprendizagem da música *Brasileirinho* por A2 (uma vez que a avaliadora AV1 não considerou que o aluno apresentava elementos musicais suficientes para uma avaliação), observou-se na resposta de AV2 sugestão de elementos referentes ao nível *manipulativo*.

4) Análise geral: como professora de música de A2 foi possível observar seu controle no trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor, como observado nas avaliações dos especialistas, em diferentes situações de performance. Foram observados como fatores desse nível de performance o fato de ter 18 anos, suas oportunidades de vivências musicais variadas ao longo dos anos (relatadas como presentes em sua vida antes das aulas de música no IBC, desde sua escola anterior, suas brincadeiras de exploração sonora, sozinho ou com os amigos, observadas em seu dia-a-dia escolar), a dimensão de seu interesse em música, de sua capacidade auditiva, sua inventividade, sua imaginação, sua memória, seu domínio

físico (como coordenação motora, força e rapidez) e sua interação com os colegas. Cabe destacar que o fato de A2 se encontrar no 5º ano do ensino fundamental, mesmo tendo 18 anos, não pode ser entendido como sinal de capacidade restrita para as atividades acadêmicas, pois o próprio aluno relatou que após adquirir a cegueira e entrar no IBC foi direcionado para turmas de alfabetização em braille (onde apresentou dificuldades iniciais para aprendizagem desse código), o que teria afetado sua motivação nos estudos. Atualmente, tendo aprendido o braille, A2 é avaliado por diferentes professores como um aluno com capacidade de se desenvolver dentro das exigências médias acadêmicas na escola. Esses professores também avaliaram que quando A2 apresenta baixo rendimento essa condição pode ser associada a desmotivação nos estudos.

5.2.8.3 Aluno A3

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares: não foram focalizadas na análise do estudo atividades familiares de A3.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares: as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *sistemático* por A3 ao tocar zabumba nas cirandas.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: embora não tenha sido um consenso, com base na avaliação de AV4 (avaliador com experiência em piano), entende-se que o aluno teria demonstrado nível *sensorial* ao tentar executar no teclado trecho do acompanhamento da música *Brasileirinho* após treino orientado. O avaliador observou que A3 não deixou clara sua compreensão do trecho musical trabalhado. Acredita-se que A3 precisaria de mais tempo que os demais colegas para a memorização do trecho, o que não foi possível devido aos limites do tempo para o cumprimento do plano de aula.

4) Análise geral: como professora de música de A3 não foi possível observar situações diversificadas de seu controle no trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor, mas, como observado nas avaliações dos especialistas, o controle dos elementos desse nível foi observado, principalmente, em práticas com percussão. Embora tenha se observado nas avaliações dos especialistas elementos do nível *sistemático* em relação à prática de cirandas por A3 (na zabumba), cabe considerar que o aspecto do arranjo trabalhado (com limitação dos elementos rítmicos) tenha favorecido o resultado dessa avaliação do aluno. Foram observados como fatores desse nível de performance o fato de ter 16 anos, as oportunidades de vivências musicais variadas ao longo dos anos (relatadas como presentes em

sua vida antes das aulas de música no IBC, desde sua escola anterior, assim como as brincadeiras com batusques, sozinho ou com os amigos observadas em seu dia-a-dia escolar), seu interesse particular em percussão, a dimensão de sua capacidade auditiva, sua memória, seu domínio físico (como coordenação motora e rapidez) e sua interação com os colegas. Entretanto, em atividades que iam além da percussão o aluno não pareceu demonstrar o mesmo desenvolvimento, tendo sido observadas restrições diante de atividades envolvendo discussões teóricas. Outros professores também relataram dúvidas quanto à capacidade de A3 acompanhar as exigências médias em atividades acadêmicas de forma geral. Contudo, nenhum professor emitiu parecer fechado sobre os domínios de A3, pois consideraram não ser possível uma avaliação precisa sobre o aluno pela sua falta de assiduidade nas aulas regulares da escola, atribuída à sua atividade como paratleta participante de competições regionais e nacionais.

5.2.8.4 Aluno A4

A frequência de A4 nas aulas de GA foi considerada bastante restrita para uma avaliação do seu desenvolvimento nesse contexto. Além desse fato, não houve consenso nas suas avaliações, tendo sido deduzido delas pareceres entre os níveis *sistemático* e *vernacular*. Como professora de música de A4 foi possível observar sua capacidade de controle no trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor, assim como observado por AV5, ao cantar, principalmente, *raps* de criação própria. Foram observados como fatores desse nível de performance o fato de ter 19 anos, as oportunidades de treino para a criação e execução desses *raps*, seu interesse particular nessa área de prática musical, a dimensão de sua capacidade auditiva e verbal, sua memória, sua coordenação motora e sua interação seletiva com os colegas (de acordo com seus objetivos musicais pessoais). Entretanto, em atividades que não eram do interesse de A4, o aluno não teve envolvimento suficiente e, conseqüentemente, não teve registros de participações que pudessem ser avaliadas. Outros professores também notaram a falta de interesse e de envolvimento do aluno nas atividades acadêmicas não relacionadas ao universo do *rap*. Esses professores observaram, também, certa dificuldade em avaliar A4 em função da falta de elementos para sua avaliação, à medida que ele não se envolvia nas atividades propostas em suas aulas. Pode-se cogitar, ainda, que os fatos de A4 ter ingressado no IBC na classe de alfabetização aos 9 anos (sem frequentar a estimulação precoce) e de ter cegueira total congênita tenham influenciado seu aparente desinteresse na formação escolar.

5.2.8.5 Aluno A5

A frequência de A5 nas aulas de GA foi considerada bastante restrita para uma avaliação do seu desenvolvimento nesse contexto (mesmo incluindo uma gravação de performance livre do aluno, realizada após um dos encontros da oficina de GA). Além desse fato, houve pouco consenso nas suas avaliações, tendo sido deduzido delas, de um lado, convergência sobre nível *manipulativo* de sua execução ao piano de trecho do acompanhamento da música *Brasileirinho* e, de outro, resultados avaliativos aproximados sobre sua revelação de desenvolvimento entre os níveis *simbólico* e *sistemático* em práticas vocais de músicas familiares. Como professora de música de A5 foi possível observar sua capacidade de controle no trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor (como observado na avaliação do avaliador AV5) em relação a práticas musicais livres sobre músicas familiares. O avaliador AV5 também identificou em A5 capacidade de surpreender durante sua performance, o que teria sido exemplificado pela criação de efeitos ornamentais com a voz (caracterizados, na opinião do avaliador, por significativo nível de controle musical). Cabe destacar que para além dos registros musicais de A5 levantados no estudo piloto, o aluno também foi observado em outras situações com controle entre os níveis *simbólico* e *sistemático* no piano e teclado em práticas livres de repertório familiar. Outro aspecto marcante observado sobre A5 em situações não abrangidas no estudo piloto, foi uma tendência a tentativas constantes de criação (inclusive sobre atividades em que era solicitada simples reprodução de materiais musicais) fugindo das soluções esperadas, por parecerem óbvias e não desafiadoras para ele. Entretanto, como o objetivo do estudo piloto foi focalizar resultados de atividades desenvolvidas e registradas em um período delimitado em torno de aulas regulares de grupos específicos, não pôde ser considerada válida a análise de materiais ou relatos isolados e não conectados com as atividades do estudo piloto, as quais tiveram seu início, meio e fim acompanhados. De forma geral, foram observados como fatores do nível de performance apresentado por A5 sua idade (20 anos na época), as oportunidades de treino (por possuir diversos instrumentos musicais e manter atividade profissional com música, especialmente tocando em igrejas), seu interesse em desenvolver-se como músico profissional, a dimensão de sua capacidade auditiva, sua imaginação, sua memória, sua originalidade, seu domínio físico (como coordenação motora e agilidade) e sua interação seletiva com os colegas (de acordo com seus objetivos musicais pessoais). Quanto aos níveis mais restritos de desenvolvimento de A5, foram observados como seus possíveis fatores o desinteresse do aluno na reprodução de materiais musicais delimitados e/ou os possíveis desafios impostos por materiais musicais não familiares e a possibilidade de estar

reaprendendo a coordenar o corpo no espaço sem a visão, após ter adquirido cegueira total aos 14 anos. Em entrevistas a outros professores, notou-se que A5 foi referido como um aluno com desinteresse na escola, principal condição relacionada ao seu desempenho acadêmico limitado. Os mesmos professores não relacionaram esse desinteresse a algum tipo de restrição em seu domínio mental, mas a demonstração de expectativas na sua própria profissionalização, fato associado ao seu marcante envolvimento com o programa *Jovem Aprendiz*.

5.2.8.6 Aluno A6

A frequência de A6 nas aulas de GA foi considerada bastante restrita para uma avaliação do seu desenvolvimento nesse contexto. Além desse fato, nenhum material registrado sobre suas performances resultou de qualquer trabalho das aulas do grupo. Embora submetidos para avaliação, os trechos musicais exploratórios realizados na bateria por A6 fizeram parte da primeira atividade das aulas de GA, a qual teve como objetivo a demonstração por cada aluno de habilidades e/ou interesses relacionados à área da música. Cabe destacar que o próprio aluno A6 relatou que embora houvesse estudado bateria no passado, há tempos não treinava o instrumento. Esse fato pode ser relacionado ao nível *pessoal* de desenvolvimento musical deduzido das avaliações consensuais de especialistas sobre sua performance na bateria. Outros fatores associados ao desenvolvimento da sua performance foram sua ausência total de visão e a possibilidade dessa condição exigir mais tempo para sua apreensão sobre a organização espacial da bateria que para colegas com cegueira parcial. Os mesmos fatores puderam ser relacionados à percepção de elementos do nível *sensorial* no parecer da avaliadora AV1 sobre o aquecimento conduzido por A6 (embora não tenha sido observado consenso entre avaliadores sobre o mesmo material). Considerando observações de anos anteriores de A6 como sua professora de música, poderia afirmar que os poucos registros de sua performance na aula trazem uma impressão restrita do seu potencial. Apesar disso e de acreditar que ele poderia se desenvolver significativamente à medida que tivesse oportunidade de treino nas aulas (considerando observações passadas e as avaliações de seus atuais professores sobre seu significativo domínio mental e físico, em especial sobre sua capacidade intelectual), não foi possível um levantamento sistemático a esse respeito no estudo piloto.

5.2.8.7 Aluno A7

A frequência de A7 nas aulas de GA foi considerada isolada para uma avaliação do seu desenvolvimento nesse contexto. Quanto ao único registro performático que foi possível realizar sobre uma atividade completa de A7 (embora tenha sido avaliado consensualmente com elementos do nível *especulativo* na exploração do pandeiro durante uma prática coletiva com percussão) foi interessante notar a observação da avaliadora AV1 sobre o desempenho do aluno. Para AV1 a observação de controle oscilante sobre os materiais sonoros, a expressão, a forma e o valor nas explorações de A7 não pareceu significar que o aluno não pudesse demonstrar controle total, pois a gravação focalizou apenas um momento de exploração livre. Em concordância com AV1, considerando observações de anos anteriores de A7 como sua professora de música, poderia afirmar que os poucos registros de sua performance na aula trazem uma impressão restrita do seu potencial. Embora não seja possível evidenciar pelos registros do estudo piloto o contrário, as entrevistas de professores que atenderam A7 em sua formação acadêmica no ano de 2015 evidenciam que o aluno era avaliado de forma geral com capacidade para atender às demandas médias das atividades regulares. Por outro lado, o próprio aluno justificou em entrevista seu desinteresse na escola diante das regras e normas impostas nesse ambiente.

5.2.8.8 Aluna A8

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares:

as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *simbólico* por A8 ao cantar cirandas, assim como as músicas *Eu só quero um xodó*, *Pagode russo* e o samba do carnaval do IBC (versão do samba enredo *Ser diferente é normal* com trechos parodiados).

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares:

não foram focalizadas na análise do estudo atividades não familiares de A8. Todas suas performances resultaram de treino autônomo, não tendo (nos encontros de GA) havido momento de orientações específicas sobre sua prática vocal, que se configurou como prática colaborativa livre dentro da oficina de ritmos brasileiros.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino:

as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *especulativo* por A8 em sua performance vocal à capela de samba apresentado no carnaval do IBC de 2017. Entretanto, os avaliadores comentaram que as oscilações observadas nessa performance poderiam decorrer da ausência de um acompanhamento instrumental, cogitando

que a aluna parecia capaz de desempenho mais próximo do padrão estimado de interpretação se contasse com o acompanhamento.

4) Análise geral: como professora de música de A8 foi possível observar que suas performances vocais passaram pelo trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor. Não houve oportunidade, durante o estudo, de observar A8 em outras práticas musicais, uma vez que não houve a intenção de obrigar a aluna a práticas que não eram de seu interesse, pois sua participação teve caráter de colaboração livre nas atividades de GA. Com relação à sua performance vocal, foram observados como fatores do referido nível de trabalho musical o fato de ter entre 15 e 16 anos, as oportunidades de vivências com música vocal (relatadas como presentes em sua vida não apenas dentro do IBC, mas fora em meio a brincadeiras de imitação de artistas brasileiros, ao estudo autônomo sobre a cultura brasileira e a aulas de música fora da escola), seu interesse particular em música popular brasileira (observado em seus relatos informais, inclusive pela memorização de grande volume de dados biográficos e artísticos de músicos brasileiros), o incentivo da família (pela participação em suas apresentações e apoio para seu estudo musical), a dimensão de sua capacidade auditiva, sua imaginação, sua memória, seu domínio físico (como coordenação motora, força e rapidez) e sua interação em grupos musicais. Esses aspectos dos domínios de A8 também foram observados por outros professores em atividades acadêmicas de forma geral, tendo sido destacado, ainda, pelos mesmos sua capacidade de expressão verbal. Por outro lado, foram apontadas restrições associadas a desinteresse da aluna em atividades escolares envolvendo cálculos e números, com identificação da necessidade de diferenciação de suas avaliações nessas atividades. Contudo, nenhum professor apresentou parecer fechado sobre a capacidade de raciocínio de A8, mas diferentes professores confirmaram seu desinteresse no trabalho com cálculos e números.

5.2.8.9 Aluna AB

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares: as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *sistemático* por AB ao tocar repique no carnaval do IBC e cajon na apresentação das criações musicais de GB.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares: todas as atividades realizadas com a aluna no período do estudo foram identificadas como familiares por sua ampla experiência com música desde um ano de idade, à propósito do incentivo da família.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: de acordo com as avaliações dos especialistas, considera-se que não houve um consenso sobre os aspectos mais restritos de sua performance, embora seja convergente a avaliação de desenvolvimento mais restrito da aluna em práticas vocais. Enquanto, a avaliadora AV3 indicou elementos do nível *especulativo* de AB na performance vocal da música *Casa de rock*, no parecer avaliativo de AV5 foram observados elementos do nível *pessoal*.

4) Análise geral: como professora de música de AB foi possível observar em suas práticas com percussão o controle sobre os materiais sonoros, a expressão, a forma e o valor. Nas performances vocais considera-se que o desenvolvimento da aluna não teve a mesma dimensão, mas considera-se como seu fator o interesse mais restrito de AB em canto, uma vez que a aluna relatou maior envolvimento com o estudo da música instrumental desde os primeiros anos de vida. Com relação às suas performances instrumentais, foram observados como fatores do nível de desenvolvimento alcançado nelas suas oportunidades de estudo e treino (principalmente fora do IBC, assim como em brincadeiras de roda de música com os colegas da escola ou em atuações em shows de músicos profissionais), seu interesse em música instrumental (observado em seus relatos e práticas musicais), o incentivo da família (pela participação em suas apresentações e pelo apoio para seu estudo musical), a dimensão de sua capacidade auditiva, sua imaginação, sua memória, seu domínio físico (como rapidez, coordenação motora e agilidade) e sua interação com os colegas para a ampliação de suas vivências musicais. Diante dos altos níveis das performances de AB e da sua proximidade com o desenvolvimento de alunos com mais idade e com acúmulo de experiências musicais, se destaca o fato de AB ter 12 anos e cegueira total congênita (o que sem estimulação adequada poderia interferir em seu desenvolvimento geral). Por outro lado, a avaliação sobre os aspectos gerais do desempenho acadêmico de AB se mostrou diversa, pois embora professores com mais tempo de trabalho com a aluna tenham avaliado seu desenvolvimento e seus interesses como restritos ou dentro da média em atividades acadêmicas de forma geral, por outro, um professor que começou a atender a aluna em 2017 observou, no início desse ano, um alto desempenho de AB nas aulas de matemática. Considera-se como possível motivo dessa divergência o fato de AB estar cursando novamente o 4º ano (por não ter completado a série em 2016 devido a motivos de saúde) e estar revisando conteúdos já aprendidos anteriormente. De toda a forma, foi interessante notar que a observação deste professor evidenciou um aspecto da capacidade de memorização de AB, pois ela manteve a lembrança de informações e procedimentos aprendidos no ano anterior.

5.2.8.10 Aluno B1

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares:

as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *simbólico* por B1 ao cantar a música *Casa de rock*.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares:

as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *especulativo* por B1 ao tocar pandeiro na performance coletiva de GB da música *A escola*.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino:

de acordo com as avaliações dos especialistas, considera-se que o aluno mostrou desenvolvimento no nível *peçoal* ao cantar a música *O meu carango* (trabalhada no início do ano letivo de 2016) e ao cantar na atividade de criação de letra para padrão melódico estudado por todo grupo GB.

4) Análise geral:

como professora de música de B1 foi possível observar em suas práticas vocais alcance de controle no trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor. Observou-se que de 2016 a 2017 houve ampliação dos níveis de controle vocal demonstrados pelo aluno nas aulas. Foram observados como fatores da ampliação de seu controle o fato de B1 manter prática vocal muito além das atividades escolares (pois o aluno atua no conjunto musical de sua igreja), o seu interesse em música, o incentivo da família (pela participação em suas apresentações e apoio para seu estudo musical), a dimensão de sua capacidade auditiva, sua memória, sua coordenação motora e sua interação com os colegas para uma produção musical. Observou-se, ainda, interesse de B1 por instrumentos de percussão, embora não tenha parecido se desenvolver de forma tão ampla nessa área quanto em canto, talvez por menor número de oportunidades sistemáticas de treino desses instrumentos nas aulas de GB e por curta oportunidade de estudo desses instrumentos fora da escola (de acordo com relato de sua mãe). Foi interessante notar, nas entrevistas a outros professores, o apontamento de B1 como um aluno com desenvolvimento restrito no trabalho intelectual, verbal, numérico e de raciocínio lógico. Durante suas aulas de música, considera-se que tais aspectos de B1 foram principalmente notados em momentos de explicações verbais, apesar de terem frequentemente sido superados com exemplificações práticas das demandas musicais das atividades.

5.2.8.11 Aluno B2

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares:

as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *sistemático* por B2 ao tocar teclado na música *A escola*.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares:

não foram focalizadas na análise do estudo atividades não familiares de B2.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *peçoal* por B2 ao cantar na atividade de criação de letra para padrão melódico estudado por todo grupo GB.

4) **Análise geral:** como professora de música de B2 foi possível observar em suas práticas de teclado e voz controle oscilante em suas performances passando pelo trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor. Observou-se, coincidentemente, que as avaliações dos especialistas refletem a diversidade de resultados de níveis de performance de B2. Relaciona-se como fator desses resultados a constante iniciativa de B2 recriar suas performances (buscando inovações de efeitos e timbres, brincando com as sonoridades e, conseqüentemente, com os níveis da expressão, da forma e do valor da experiência musical). Quanto à observação de elementos do nível *sistemático* nas avaliações dos especialistas sobre a performance do aluno no teclado, questiona-se a pertinência da associação desse nível ao seu desempenho por considerar que ao recriar apresentou oscilação em sua parte do arranjo musical. Entretanto, é compreensível a impressão de controle total de B2 durante sua performance no teclado por sua desenvoltura ao acompanhar o grupo em função do aspecto limitado do arranjo musical, além do fato de ser um aluno com oportunidades de treino do instrumento fora da escola e com experiência de tocar de ouvido. Foram observados, ainda, como fatores de seu desenvolvimento o incentivo de sua família – por participar de suas apresentações e apoiar seu estudo do teclado (instrumento que possui em casa) –, a dimensão de seu interesse em música, sua capacidade auditiva, sua inventividade, sua imaginação, sua memória, sua eloquência ao se expressar verbalmente, sua coordenação motora e sua interação com os colegas. Em entrevista a outros professores sobre as atividades acadêmicas de B2, também foram apontadas como características do aluno sua curiosidade, inquietude e capacidade imaginativa junto a aparente desconcentração e aproveitamento restrito dos conteúdos.

5.2.8.12 Aluno B3

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares:

as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *especulativo* por B3 ao cantar a música *O meu carango* no início do ano letivo de 2016.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares:

a apresentação de elementos do nível *simbólico* ao tocar teclado em ensaio com sua turma não foi um consenso entre os especialistas, tendo se observado durante a apreciação dos mesmos algumas dúvidas sobre a distinção entre a parte de B3 e B2, por tocarem no mesmo teclado.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino:

as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *sensorial* por B3 ao cantar a música *Casa de rock*.

4) Análise geral:

como professora de música de B3 foi possível observar em suas práticas de teclado e voz controle oscilante em suas performances passando pelo trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor. Observou-se, coincidentemente, que as avaliações dos especialistas refletem a diversidade de resultados de níveis de performance de B3. Foram observados como fatores desses resultados, por um lado, sua frequência limitada nas aulas e, por outro, seu senso crítico tanto consigo quanto com os demais colegas, além de seu interesse em realizar explorações com o objetivo de inovar e de não se limitar à reprodução de padrões propostos para o grupo. Observou-se, ainda, uma aparente mudança no seu processo de desenvolvimento em relação às práticas vocais entre 2016 e 2017, passando a ser avaliado com desenvolvimento mais restrito em 2017. Um fator relacionado a essa situação foi o início de mudanças em sua voz, quando passou a explorar o registro grave à medida que parecia desconfortável para ele cantar em registro médio. Cogita-se que B3 poderia alcançar níveis amplos de performance caso tivesse contínua oportunidade de treino, pois quando presente nas aulas sua capacidade auditiva, sua memória, seu raciocínio, sua coordenação motora, sua inventividade, sua imaginação, sua interação com o grupo e seu interesse em música (especialmente em práticas instrumentais) pareceram contribuir para corresponder às demandas básicas das atividades. Por fim, foi interessante notar que de acordo com outros professores B3 se mantém dentro da média em atividades acadêmicas de forma geral. Embora não se possa afirmar que esse foi o motivo pelo qual B3 manteve desenvolvimento próximo da média em música (à medida que cada área de atividade pode exigir um conjunto de aspectos específicos do domínio mental e/ou físico) pode-se cogitar que alguns aspectos do seu domínio mental (fundamentais para seu desempenho acadêmico geral) tenham

contribuído para que conseguisse atender às demandas básicas das aulas de música, mesmo com sua limitada frequência às aulas.

5.2.8.13 Aluno B4

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares: as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *simbólico* por B4 ao cantar a música *Casa de rock* no início do ano letivo de 2017.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares: não foram focalizadas na análise do estudo atividades não familiares de B4.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *pessoal* por B3 ao cantar a música *O meu carango* no início do ano letivo de 2016.

4) Análise geral: como professora de música de B4 foi possível observar em suas práticas vocais entre 2016 e 2017 o desenvolvimento de controle no trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor. Foram considerados como fatores desse controle as oportunidades de treino da música obtidas pelo aluno dentro e fora da escola (estudando canto com profissionais da área, brincando constantemente com a criação de efeitos vocais e corporais imitando sons de música e do ambiente), o incentivo da família pela participação em suas apresentações e apoio para seu estudo musical assim como a dimensão de seu interesse em música, sua capacidade auditiva, verbal, de memória, de interação com os colegas para uma produção musical coletiva, de coordenação motora e agilidade. Observou-se, coincidentemente, que as avaliações dos especialistas evidenciam esse desenvolvimento dos níveis de performance de B4. Observou-se ainda ser comum certa oscilação no controle dessas performances, que foram atribuídas à constante iniciativa de B4 em recriá-las buscando inovações de efeitos e timbres, brincando com as sonoridades e conseqüentemente com os níveis da expressão, da forma e do valor da experiência musical. O aspecto criativo das práticas de B4 foi notado como marcante tanto pelos avaliadores como por outros profissionais da área da música que tiveram contato com o aluno em estágio ou voluntariado. Foi interessante notar que em 2016 o aluno alcançou o primeiro lugar do concurso musical ao se apresentar individualmente com duas músicas de livre escolha acompanhado de *playback* e concorrendo com alunos de até 15 anos. Os registros do concurso não foram submetidos para as avaliações dos especialistas por não terem relação com os trabalhos coletivos desenvolvidos a partir de suas aulas regulares de música, os quais foram o foco do estudo piloto. O aluno também demonstrou interesse e algum controle na prática de instrumentos de

percussão. Observou-se, durante as aulas, que B4, ao tocar cajon, apresentou controle no trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e noções sobre o valor. Entretanto, para os especialistas a qualidade da gravação não permitiu que emitissem parecer sobre a performance de B4 no referido instrumento. Por sua vez, em entrevista a outros professores de B4, observa-se que de forma geral em outras atividades escolares o aluno tem atendido à média das demandas, podendo-se cogitar que alguns aspectos do seu domínio mental (fundamentais para seu desempenho acadêmico geral) também tenham relação com seu desenvolvimento nas aulas de música – como a dimensão de sua capacidade de verbalização, sua imaginação, sua memorização, sua interação com seus professores e sua turma.

5.2.8.14 Aluna B5

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares: as avaliações dos especialistas não apontam para apresentação de elementos além do nível *sensorial* por B5 em práticas vocais entre 2016 e 2017.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares: não foram focalizadas na análise do estudo atividades não familiares de B5.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *sensorial* por B5 em práticas vocais entre 2016 e 2017.

4) Análise geral: como professora de música de B5 foi possível observar como fator de seu aparente desenvolvimento restrito em torno dos materiais sonoros sua limitada frequência às aulas, de modo que suas avaliações frequentemente coincidiram com as fases iniciais de sua aprendizagem dos conteúdos de cada período. Por esse motivo, entende-se o aparente desenvolvimento musical restrito da aluna entre 2016 e 2017 como reflexo do limitado contato com os conteúdos estudados, não necessariamente por impossibilidade de controle no trabalho dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor. Foi interessante notar que outros professores também relataram o impacto da frequência de B5 no seu acompanhamento de conteúdos em outras disciplinas. Cabe destacar que, quando presente, a aluna se mostrou curiosa em entender conceitos e motivada na participação das atividades musicais, especialmente em práticas vocais. De forma geral, houve a impressão de que se a aluna tivesse frequência regular teria alcançado um desenvolvimento musical próximo da média estimada, por terem sido observados sinais de seu potencial auditivo e verbal, sua imaginação, sua inventividade, sua memória, seu raciocínio lógico, sua coordenação motora e sua interação com os colegas, nos momentos em que esteve presente nas aulas de música.

Entretanto, na ausência de registros suficientes para essa análise, não se considera possível um parecer consistente sobre o desenvolvimento musical de B5.

5.2.8.15 Aluna B6

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares: as avaliações consensuais dos especialistas apontam para apresentação de elementos do nível *especulativo* por B6 em prática vocal no início de 2017.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares: as avaliações consensuais dos especialistas apontam para apresentação de elementos do nível *simbólico* por B6 em sua performance no piano no início de 2017.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: as avaliações dos especialistas apontam para a apresentação de elementos do nível *peçoal* por B6 em prática vocal de meados de 2016.

4) Análise geral: como professora de música de B6 foi possível observar um desenvolvimento marcante principalmente em seu trabalho com o piano e o teclado (com os quais se envolveu significativamente após ter contato com eles nas aulas de 2016). Com incentivo da família a aluna adquiriu um teclado para estudar em casa. Na prática de instrumentos de teclado considera-se que a aluna demonstrou controle oscilante no trabalho com os materiais sonoros, a expressão, a forma e o valor. Considerando as observações participantes do estudo, questiona-se, entretanto, se suas performances pianísticas teriam efetivamente elementos do nível *simbólico*, como observado nas avaliações dos especialistas. Diante da complexidade de detalhes apontados nos pareceres dos especialistas sobre o desenvolvimento de B6 e a própria qualidade da gravação acredita-se ser válido esse questionamento. Em síntese, acredita-se que a aluna tenha se mantido em torno do nível *especulativo* em suas performances pianísticas por apresentar gestos marcados e articulados sobre a melodia que não refletiam o estilo da articulação da linha vocal. Contudo, o alcance de controle no trabalho dos materiais sonoros, da expressão e da forma nesse caso pode ser analisado como um desenvolvimento amplo para uma aluna que nunca havia estudado teclado anteriormente e por ter alcançado este resultado por estudo autônomo – tirando de ouvido, por iniciativa própria, toda a melodia da música *A escola* para sua incorporação no arranjo musical ensaiado pela turma. Quanto às avaliações de suas performances vocais, considera-se que os diferentes resultados obtidos tiveram aproximações com o nível *especulativo* (concentrando-se, principalmente, em torno do trabalho dos materiais sonoros, da expressão e da forma). Acredita-se que esses resultados de suas práticas vocais podem ser o reflexo de um

processo de ampliação das explorações da aluna no sentido do próprio desenvolvimento interpretativo da performance. Foram observados como fatores do desenvolvimento musical da aluna seu interesse em música, sua iniciativa de estudo autônomo (indo além dos trabalhos das aulas de música), seu envolvimento nesse estudo, o incentivo da família (pela participação em suas apresentações e disponibilização de recursos para seu treino musical), a dimensão de sua capacidade auditiva e verbal, sua inventividade, sua imaginação, sua memória, seu raciocínio lógico, seu domínio físico (como coordenação motora e agilidade) e sua interação com os colegas para produção musical. Foi interessante notar nas entrevistas de outros professores o apontamento de B6 como uma aluna com desenvolvimento amplo na área acadêmica de forma geral, especialmente em atividades com demanda de memória, raciocínio lógico e inventividade.

5.2.8.16 Aluna C1

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares:

as avaliações consensuais dos especialistas apontam para apresentação de elementos do nível *manipulativo* por C1 em prática vocal em meados de 2016. Com relação à performance vocal de trecho da *Suíte do Pescador*, embora não tenha se observado um consenso, houve aproximação entre as avaliações considerando que AV3 apontou elementos do nível *pessoal* e AV5 do nível *manipulativo*.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares: não foram focalizadas na análise do estudo atividades não familiares de C1.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: as avaliações dos especialistas não evidenciam significativas mudanças nos elementos apresentados por C1 em seu desenvolvimento musical, que pareceu se manter em torno do nível *manipulativo*.

4) Análise geral: como professora de música de C1 foi possível observar como fator de seu aparente desenvolvimento restrito no trabalho dos materiais sonoros sua limitada frequência às aulas, de modo que suas avaliações frequentemente coincidiram com momentos intermediários de sua aprendizagem dos conteúdos de cada período. Outro fator relacionado à qualidade do desempenho da aluna foi a aparente timidez apresentada por ela, característica também observada por outros professores e relacionada a uma aparente lentidão nas realizações de atividades da área acadêmica de forma geral. Compreende-se o aparente desenvolvimento musical restrito da aluna como reflexo da relação entre esses dois fatores. Ainda como professora de C1, foi possível observar que ao persistir no estímulo da aluna para

sua maior participação nas atividades, a mesma chegava a ampliar seu desenvolvimento no trabalho dos materiais sonoros, parecendo, entretanto, constantemente tímida quanto à demonstração de controle da expressão, da forma e do valor em suas performances musicais. Mas com base nos registros e observações de suas interações nas aulas foi possível notar sua capacidade auditiva, sua memória e sua coordenação motora.

5.2.8.17 Aluna C2

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares: as avaliações consensuais dos especialistas apontam para apresentação de elementos do nível *especulativo* por C2 ao cantar trecho da *Suíte do Pescador* no início de 2017.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares: nas avaliações dos especialistas não pareceu haver consenso sobre o nível de desenvolvimento apresentado pela aluna em sua única atividade não familiar registrada nas aulas, a performance na pandeirola de acompanhamento da música *A amizade*. Enquanto no parecer da avaliadora AV1 foram observados elementos do nível *sensorial*, no de AV2 foram observados elementos do nível *pessoal*.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: não se observou consenso sobre os aspectos mais restritos do desenvolvimento musical de C2, contudo entre as respostas mais aproximadas, foi possível notar entre elementos do nível *manipulativo* e *pessoal*.

4) Análise geral: como professora de música de C2 foi possível observar em suas práticas vocais o desenvolvimento do controle no trabalho, principalmente, dos materiais sonoros, da expressão e da forma. Também foi possível observar como aspectos marcantes de seu desenvolvimento musical sua memória (especialmente para letras de música e para reprodução de melodias com a voz) e o reconhecimento de padrões sonoros, sendo capaz de apontar verbalmente a necessidade de correção nas execuções de harmonias, melodias e sonoridades musicais. Foi interessante notar que, por outro lado, C2 era avaliada por diferentes professores como uma aluna com necessidade de planos diferenciados de ensino e avaliação. Uma das justificativas dessa diferenciação seria o fato de não ter se desenvolvido (desde que ingressou no IBC na estimulação precoce com 6 meses) dentro da média estimada na alfabetização em braille, no trabalho com cálculos, raciocínio lógico e de conceitos espaciais (como esquerda e direita). De forma geral, foram observados como fatores do desenvolvimento musical de C2 o incentivo da família ao seu estudo da música e às suas apresentações escolares (pela presença nelas), seu interesse em música, suas oportunidades de

treino musical dentro e fora da escola (tendo participação em atividades musicais vocais em sua igreja e aulas de música particulares), sua capacidade auditiva e verbal, sua memória, sua coordenação motora, sua interação com a turma, além dos fatos de ter entre 16 e 17 anos e ter recebido estimulação precoce no IBC (sem a qual poderia apresentar um desenvolvimento mais restrito).

5.2.8.18 Aluna C3

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares:

as avaliações consensuais dos especialistas apontam para apresentação de elementos do nível *peçoal* por C3 ao cantar trecho da *Suíte do pescador* no início de 2017. Não houve consenso sobre a apresentação de elementos do nível *especulativo* ou *simbólico* na performance vocal da música *O meu carango* no início de 2016, mas como professora de C3 foi possível observar um desenvolvimento mais próximo do nível *especulativo* que do *simbólico*, neste caso.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares: não foram focalizadas na análise do estudo atividades não familiares de C3.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: não houve consenso sobre os aspectos mais restritos do desenvolvimento musical de C3, contudo entre as respostas mais aproximadas, foi possível notar entre elementos do nível *manipulativo* e *peçoal*.

4) Análise geral: como professora de música de C3 foi possível observar em suas práticas vocais controle oscilante no trabalho, principalmente, dos materiais sonoros, da expressão e da forma. Também foi possível observar como aspectos marcantes de sua participação nas aulas a qualidade sua interação com o grupo (mostrando eloquência, motivação, liderança e incentivo a todos do grupo). Embora a aluna tenha apresentado aparentes dificuldades em sua dicção (interferindo em seu desempenho na articulação de letras de música ao cantar), não foi observada interferência dessa condição em seu processo de memorização das canções trabalhadas na aula. Portanto, C3 foi observada com relativa memória, ao ser capaz de reproduzir as letras de música e os ritmos de músicas estudadas, com restrições quanto à precisão das execuções melódicas. Também foi possível notar essa relativa memória de C3 nas observações do dia-a-dia de sala de aula, especialmente quando a aluna reproduzia passageiramente com precisão padrões melódicos trabalhados e os reconhecia ao serem tocados (por exemplo, no piano). Quanto aos momentos de precisão de C3 na execução vocal de trechos melódicos, aparentemente coincidiram com o descobrimento de formas

confortáveis e controladas de emissão vocal, situação relacionada ao desenvolvimento do controle motor sobre a voz, da inventividade (pela experimentação de soluções alternativas), da memória procedimental e da percepção sobre sua própria prática musical. Foi interessante notar que, por outro lado, C3 era avaliada por diferentes professores como uma aluna com necessidade de planos diferenciados de ensino e avaliação, sendo uma das justificativas dessa diferenciação o fato de não ter se desenvolvido dentro da média nos trabalhos com alfabetização em braille, com raciocínio lógico e com coordenação motora fina desde que ingressou no IBC na estimulação precoce entre os 2 e 6 meses. De forma geral, foram observados como fatores do desenvolvimento observado nas performances musicais de C3 sua marcante motivação, seu interesse por música, suas oportunidades de treino dentro e fora da escola (tendo participação em atividades musicais vocais em sua igreja e em aulas de música particulares), o incentivo da família ao seu estudo da música, os fatos de ter entre 16 e 17 anos e ter recebido estimulação precoce no IBC (oportunidade sem a qual poderia apresentar desenvolvimento mais restrito).

5.2.8.19 Aluna C4

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares: as avaliações consensuais dos especialistas apontam para apresentação de elementos entre os níveis *especulativo* e *sistemático* ao tocar teclado nas composições de GC *A amizade* e *Homenagem às mulheres* no início de 2017.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares: não foram focalizadas na análise do estudo atividades não familiares de C4.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: não houve consenso sobre os aspectos mais restritos do desenvolvimento musical de C4, contudo entre as respostas mais aproximadas, foi possível notar entre elementos do nível *pessoal* e *sensorial* ao cantar na atividade de criação de letra para padrão melódico estudado por todo grupo GC.

4) Análise geral: como professora de música de C4 foi possível observar em suas práticas vocais controle oscilante no trabalho, principalmente, dos materiais sonoros, da expressão e da forma. Embora a aluna tenha apresentado aspectos diferenciados em sua dicção (interferindo em seu desempenho na articulação de letras de música ao cantar), não foi observada interferência dessa condição em seu processo de memorização das canções trabalhadas na aula. Também foi possível observar como aspecto marcante de sua participação nas aulas seu desenvolvimento no teclado, instrumento que já estudava fora da

escola. Nesse instrumento foi observada com relativo controle sobre os materiais sonoros, a expressão, a forma e o valor, tendo algumas oscilações sido relacionadas à restrição que a deficiência visual poderia causar na precisão de movimentos complexos, como os saltos. A aluna se mostrou capaz de tirar de ouvido músicas no teclado e de criar arranjos para o acompanhamento das músicas estudadas na aula. Por outro lado, apesar de terem sido notados elementos do nível *sistemático* em práticas de C4 no teclado, cabe considerar que a simplicidade do arranjo trabalhado pela aluna (com limitados elementos rítmicos, texturais e harmônicos) tenha contribuído para a impressão de um amplo desenvolvimento musical na prática dos arranjos tocados no instrumento. Como fatores de seu desenvolvimento no teclado foram considerados os fatos de estudar o instrumento há alguns anos fora da escola e de ter oportunidades de praticá-lo na escola e fora dela (especialmente em igrejas), seu interesse na prática desse instrumento, o incentivo para o estudo dele pela família, a dimensão de sua capacidade auditiva, sua memória, sua inventividade musical, sua coordenação motora, sua motivação pela interação com professores e colegas com os quais mantem laços de confiança. Notou-se, por outro lado, que C4 foi considerada por diferentes professores como uma aluna com necessidade de processos diferenciados de avaliação, sendo uma das justificativas dessa diferenciação o fato de não corresponder à média de exigências de sua série escolar sobre o raciocínio lógico. Na área da música, de forma geral, foram observados como fatores do desenvolvimento de suas performances sua marcante motivação e seu interesse por música, suas oportunidades de treino dentro e fora da escola (tendo além do envolvimento em atividades musicais vocais em sua igreja, a participação em aulas de música particulares), o fato de ter entre 16 e 17 anos e o incentivo ao seu estudo da música por família (que também se mostra presente em suas apresentações escolares).

5.2.8.20 Aluna C5

1) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades familiares: as avaliações consensuais dos especialistas apontam para apresentação de elementos do nível *simbólico* por C5 ao cantar trecho da *Suíte do Pescador* no início de 2017.

2) Níveis mais amplos de desenvolvimento musical observados em atividades não familiares: as avaliações consensuais dos especialistas apontam para apresentação de elementos do nível *simbólico* por C5 ao tocar cajon na música *A amizade*.

3) Nível mais restrito de desenvolvimento musical observado após oportunidade de treino: não houve consenso sobre os aspectos mais restritos do desenvolvimento musical de

C5, contudo entre as respostas mais aproximadas, foi possível notar entre elementos do nível *peçoal* na performance da música *O meu carango*.

4) Análise geral: como professora de música de C5 foi possível observar em suas práticas vocais e instrumentais relativo controle no trabalho dos materiais sonoros, da expressão e da forma. Embora tenha se observado nas avaliações dos especialistas elementos do nível *simbólico* em relação às performances da aluna, cogita-se que ela apresente elementos de transição em torno do nível *idiomático*. Essa perspectiva se deve à percepção de exploração e controle restritos na execução de sonoridades características dos estilos das músicas estudadas. Foram observados como fatores do seu desenvolvimento musical seu significativo interesse por música, sua motivação em aprender e participar de atividades musicais, o fato de ter recebido estimulação precoce no IBC (oportunidade sem a qual poderia apresentar desenvolvimento mais restrito), o incentivo da família ao seu desenvolvimento musical, sua participação em práticas musicais fora da escola (cantando, por exemplo, em grupos de igreja), seu frequente envolvimento em atividades musicais escolares, a dimensão de sua capacidade auditiva e verbal, sua eloquência, sua inventividade, sua imaginação, sua memória, sua coordenação motora (especialmente em relação a práticas com voz e percussão) e sua interação com as pessoas de forma geral. Notou-se que, por outro lado, C5 era considerada por diferentes professores como uma aluna com necessidade de formas de ensino e avaliação diferenciadas, sendo uma das justificativas dessa diferenciação o fato de não ter se desenvolvido dentro da média escolar estimada nos trabalhos de alfabetização em braille, de raciocínio lógico e da coordenação motora fina (desde que ingressou no IBC na estimulação precoce com 6 meses). Foi marcante em sua participação nas aulas de música, a inventividade e imaginação que apresentou tanto nas atividades de performance (ao incluir ornamentos em trechos cadenciais) quanto nas atividades de criação (propondo numerosas ideias melódicas e letras) que culminaram na composição da música *A amizade* e na criação de *Homenagem às mulheres*.

5.2.9 Considerações do estudo piloto

Ao iniciar a análise sobre os dados levantados no estudo piloto, observou-se que, apesar de cada grupo ter sido selecionado considerando aspectos comuns entre eles, não se tratavam de grupos homogêneos – principalmente em relação às capacidades e aos níveis de desenvolvimento musical apresentados por seus integrantes. A investigação desses grupos se mostrou ilustrativa da complexidade da identificação do talento musical diante da diversidade humana, da particularidade da história de vida de cada aluno (*catalisadores ambientais*), de

seus aspectos pessoais (*catalisadores intrapessoais*) e da dimensão de seus domínios mentais e físicos (*capacidades naturais*).

Notou-se, ao longo do estudo, que a gradativa ampliação das propostas de atividades musicais nas aulas e do tempo de observação dos alunos resultou também na ampliação da percepção de suas capacidades, habilidades assim como das limitações em seus desenvolvimentos. Essa constatação encontra-se ilustrada no Gráfico 5 (onde foram sintetizados visualmente os níveis em torno dos quais se mantiveram os resultados das avaliações consensuais ou aproximadas do desenvolvimento musical de cada aluno). O Gráfico 5 sugere a relação entre a quantidade ou a variedade de atividades e a diversidade de resultados observados nas avaliações de cada aluno. No caso de alguns alunos que tiveram maiores números de gravações ou participação em variadas atividades foi comum observar uma extensa faixa de resultados avaliativos, a exemplo de A2, A3, A5, AB, B1, B2, B3, B4, B6, C2, C4 e C5. Considera-se, ainda, que a diversidade dos resultados avaliativos desses alunos não se deve apenas ao aumento das chances de sua ocorrência diante da quantidade e variedade das atividades avaliadas. Os resultados observados também puderam ser relacionados à diversidade de fatores identificados como influentes no desenvolvimento de cada aluno diante das demandas de cada tipo de atividade musical. Consequentemente, as impressões anteriores ao estudo piloto sobre a existência de categorias de desempenho e desenvolvimento musical (estipuladas com base em observações preliminares sobre 97 alunos cegos em aulas de música no IBC) passaram a ser questionadas e entendidas como percepções resultantes do enfoque sobre tipos específicos de atividades e sobre um período delimitado de trabalho.

Particularmente quatro situações foram consideradas motivadoras desse questionamento:

- 1) quando A1, que a princípio havia sido avaliado com desempenho e desenvolvimento acima da média em diferentes atividades, revelou dificuldade (do mesmo modo que outros colegas) no controle de técnicas em três instrumentos de percussão – o tamborim, o pandeiro e o ganzá. Esse fato contrariou a expectativa de que as capacidades desse aluno permitiriam que ele sempre alcançasse alto desempenho rapidamente em qualquer tipo de atividade musical;
- 2) após o conhecimento da condição de cegueira total congênita da aluna AB assim como do aluno A6, que em observações anteriores ao estudo piloto haviam sido considerados com desenvolvimento limitado em atividades que exigiam noção espacial. Considera-se que tal impressão decorreu da comparação inicial desses alunos a colegas com cegueira parcial,

- por exemplo, em situações que exigiam precisão no alcance dos componentes da bateria com a baqueta ou na memorização das distâncias de notas musicais no piano ou teclado;
- 3) ao se notar a ampliação da capacidade de desenvolvimento da aluna AB de 2014 (quando começou a ser observada em suas aulas de música) a 2017, o que pôde ser relacionado às suas ricas e intensivas experiências de estudo sistemático da música dentro e fora da escola;
 - 4) quando a aluna B6, a princípio observada com desempenho limitado, mas rápido desenvolvimento em diferentes atividades, passou a demonstrar (comparativamente aos colegas) alto desempenho em nível imediato em atividades específicas, especialmente com uso do piano e teclado. Considera-se que essa mudança no perfil de desenvolvimento e desempenho de B6 foi influenciada pelo despertar do seu interesse sobre esses instrumentos (estudados por todos de GB em 2016) e por sua iniciativa de estudá-los de forma autônoma. Por conseguinte, B6 acabou parecendo desenvolver sua capacidade durante a aprendizagem desses instrumentos.

Portanto, compreendeu-se que caberia maior cuidado com generalizações sobre a capacidade de cada aluno com base em observações delimitadas. Considera-se que esses limites da observação poderiam ser ilustrados pela ideia de uma cortina semiaberta capaz de encobrir parte de algo que se buscava conhecer (que no caso seria a capacidade de cada aluno). De acordo com o ponto de observação, essa cortina poderia ou não permitir a percepção das dimensões das capacidades dos alunos na área da música.

Notou-se, nesse sentido, a necessidade de rever a perspectiva utilizada para a formulação das referidas categorias e a importância da especificação dos tipos de atividades das quais se tratavam as análises do estudo acreditando que não se poderia afirmar que elas eram representativas de toda a diversidade de atividades existentes na área da música. Considerou-se fundamental reconhecer os limites do estudo piloto em seu levantamento sobre os sinais de talento musical de estudantes de música cegos, uma vez que se concentrou em situações do ensino formal da música em determinado local, com grupos específicos, envolvendo atividades e objetivos delimitados. Nesse ambiente e período de realização do estudo piloto, compreende-se que a apresentação de níveis mais amplos de desenvolvimento foi o principal aspecto que pôde ser relacionado como sinal de talento. Por outro lado, entende-se que os alunos não observados com tal aspecto não podem ser rotulados como sem talento. Primeiramente, não se considera haver sentido nesse tipo de rotulação à medida que não tem contribuições para a formação do aluno. Em segundo lugar, não houve oportunidade de observar esses alunos em tipos de práticas musicais que fossem além dos programas das

aulas. Logo, um desenvolvimento aparentemente restrito também pode ser associado a desinteresse, não necessariamente capacidade restrita do aluno. Um exemplo desse fato pôde ser observado na análise dos dados de A5, mesmo com sua limitada participação nas aulas. Esse aluno mostrou níveis de desenvolvimento distintos entre duas práticas semelhantes. Na performance de uma música de livre escolha no piano foi avaliado com amplos níveis de desenvolvimento enquanto, em outro momento, foi avaliado com níveis restritos, ao trabalhar um trecho relativamente simples quando comparado à complexidade do arranjo da referida música de livre escolha. Cogita-se que o motivo dessa distinção dos resultados alcançados por A5 em cada situação tenha decorrido do seu nível de interesse na reprodução de cada arranjo. Frequentemente, A5 mostrou-se interessado na criação de arranjos próprios ou em experiências exploratórias com a música (buscando ir além da reprodução de padrões musicais por meio da improvisação e da descoberta de sonoridades novas para si).

Ainda sobre os limites do estudo piloto, considera-se dentre seus fatores a opção pelo enfoque no fluxo espontâneo de acontecimentos, sem interferências intencionais no campo que fugissem aos objetivos próprios do trabalho pedagógico de cada grupo. Considerando a ênfase das atividades de GA em práticas com instrumentos de percussão, enquanto em GB e GC predominaram as práticas vocais e com instrumentos de livre escolha, não se buscou, por exemplo, impor práticas de GA para GB e GC ou vice-versa, com a finalidade de induzir comparações entre os grupos. Essa decisão foi considerada importante para refletir sobre a complexidade da identificação do talento diante de planos, objetivos, práticas e interesses musicais distintos de diferentes grupos, situação na qual se admite a existência de áreas especializadas e de contextos diversos de formação musical. No caso do ambiente de formação musical focalizado no estudo piloto, cabe esclarecer que apesar da culminância de seus processos de ensino e aprendizagem em atividades de performance, também fizeram parte das aulas de todos os grupos as atividades de criação, de apreciação e de estudo teórico. Contudo, essas atividades foram entendidas como etapas transitórias conduzidas para uma culminância no desenvolvimento de performances musicais com os grupos.

Apesar do enfoque exclusivo do estudo piloto sobre o desenvolvimento musical de seus participantes em atividades de performance, considera-se que suas análises são suficientes para se admitir como um mito a noção de que cegos tendem a revelar rápido desenvolvimento assim como alto desempenho musical e que, nessa perspectiva, poderiam ser sempre identificados como talentosos na área da música. A ideia de que a cegueira impulsionaria o desenvolvimento de capacidades fundamentais para qualquer atividade musical se mostra simplista diante da diversidade de fatores influentes no desenvolvimento

musical e dos níveis restritos de desenvolvimento identificados nas avaliações de diferentes participantes do estudo piloto, como A2, A3, A5, AB, B1, B2, B3, B4, B5, B6, C1, C2, C3, C4 e C5. Embora A6 também pudesse ser citado com nível de desenvolvimento musical restrito, esse aluno se diferenciou dos demais colegas por sua participação extremamente isolada nas aulas coletivas, de modo que não teve a mesma oportunidade deles de contato com os conteúdos dessas aulas.

Diante da variedade de dados levantados sobre os desenvolvimentos dos alunos em suas aulas escolares de música, sobre suas histórias de vida e as capacidades observadas neles por diferentes professores, constatou-se que a trajetória de desenvolvimento musical de alunos cegos pode ser bastante diversa. Diferentes casos exemplificaram que o desenvolvimento significativo de um aluno em uma atividade musical não necessariamente determina que sempre será observado com o mesmo nível de desenvolvimento em diferentes atividades musicais. Ilustram essa situação os resultados obtidos sobre os desenvolvimentos dos alunos A1, A2, A3, A4, A5, A8, AB, B1, B2, B3, B4, B6, C2, C3, C4 e C5

Observou-se que entre todos os alunos que alcançaram níveis mais amplos de desenvolvimento apenas A1 e A8 foram observados com menor variação nos resultados, mesmo tendo sido avaliados em numerosas e variadas atividades. Analisando em detalhes os resultados avaliativos desses alunos, notou-se uma diferença relevante. Enquanto A8 foi avaliada apenas em atividades familiares, A1 não apresentava familiaridade com algumas atividades nas quais foi avaliado.

Compreende-se que, no caso de A8, à medida que não houve a oportunidade de observá-la em tipos diversificados de atividades musicais e não familiares, não se tornou possível uma análise mais ampla de seu potencial. Tampouco cabe negar a existência de talento em A8 com a justificativa de que seus dados não provam o contrário ou que não mostram alcance do nível estimado como mais amplo de controle na performance (o nível *sistemático*). Considera-se que o sentido do processo de identificação do talento não está no fechamento de pareceres sobre o que não foi possível observar no aluno. Esse processo tem sentido como levantamento de evidências que justifiquem ampliações e adequações de planos de ensino para todos os alunos que precisarem delas, não para rotulações que não contribuem com a formação discente. Considera-se que o estudo piloto exemplifica como esse processo pode ser complexo e exigir observações de longo prazo. Como sintetizado por Guenther (2011), a identificação do talento deve envolver conhecimento profundo de todos os alunos, com base em observações ao longo de tempo, por observação contínua, direta e cuidadosa,

com base em critérios claros, coerentes e precisos, na sequência de acontecimentos naturais em diversas situações de ação, produção, posição e desempenho.

Ao longo do estudo piloto considera-se que foram reunidas evidências de particularidades do caso de A1 quando comparado a outros colegas. Compreendeu-se como evidências dessas particularidades:

- 1) o fato de A1 ter sido observado com amplo nível de desenvolvimento em atividades musicais tanto familiares quanto não familiares e de professores de outras áreas também terem constatado seu amplo desenvolvimento em atividades acadêmicas de forma geral;
- 2) a apresentação de desenvolvimento restrito por A1 em algumas atividades introduzidas em suas aulas, aparentemente contrariando observações anteriores sobre seus sinais de talento.

Diante da riqueza de elementos e particularidades constatadas no desenvolvimento musical de A1, tornou-se perceptível a relevância de um estudo que se aprofundasse especificamente na compreensão dessas particularidades frente aos seus sinais de talento. Nessa direção foi constituída a sexta parte desta tese, na qual se tornou possível discutir o conceito de talento musical e o processo de sua identificação em relação às particularidades do caso de A1.

Entretanto, a decisão de aprofundar sobre o caso de A1 não deve ser entendida como sugestiva de maior relevância dele em relação aos demais. Admite-se que as análises do estudo piloto permitiram a percepção de outros possíveis focos de estudo sobre os quais se justificaria um aprofundamento. Por exemplo, foram observados casos de alunos em que a motivação em criar e improvisar musicalmente pareceu uma característica marcante em seus desenvolvimentos, interferindo inclusive em seus desempenhos (a exemplo de A5, B2, B3, B4 e C5). Foram observados alunos que, por um lado, se mostraram capazes de reproduzir ritmos, harmonias, sonoridades e estilos musicais diversos em suas performances e, por outro, foram avaliados com desenvolvimento restrito da capacidade de raciocínio lógico (a exemplo de B1 e C4). Foram também notados casos de ampla memória para melodias e letras de músicas em participantes que mostraram em suas atividades acadêmicas necessidade de avaliações diferenciadas por aparentarem dificuldades com cálculo e raciocínio (a exemplo de A8 e C2). Para alguns participantes as atividades em que apresentaram amplo desenvolvimento coincidiram com seus interesses musicais (como A2, A3, A4, AB e B6). Outros alunos foram observados com restrito desenvolvimento nas avaliações consensuais dos especialistas, mas tiveram poucas gravações disponíveis para uma análise mais ampla de seus potenciais (como A6, A7, B5, C1 e C3). Apesar dessa riqueza de questões percebidas nas

análises do estudo piloto, considera-se que a decisão de aprofundar sobre o caso de A1 foi motivada por interesse em compreender o conjunto de dados particulares levantados sobre seu desenvolvimento musical durante o estudo piloto.

6 O CASO DE UM ALUNO CEGO OBSERVADO COM MÚLTIPLOS SINAIS DE TALENTO E PARTICULARIDADES NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

6.1 Procedimentos investigativos para a ampliação do conhecimento sobre o caso de A1

Entendendo a investigação sobre as particularidades do desenvolvimento musical de A1 como um desdobramento do estudo piloto, o método do estudo de caso permaneceu como base para o aprofundamento dessa investigação. A justificativa dessa opção metodológica não se difere da justificativa do método do estudo piloto, por:

- 1) ainda serem considerados relevantes os estudos qualitativos e aprofundados sobre a identificação do talento em cegos, por continuar se observando a escassez de bibliografia centrada no assunto;
- 2) se acreditar na pertinência do método do estudo de caso para tal investigação sobre um contexto da vida real;
- 3) se cogitar que a proximidade com o campo de pesquisa poderia contribuir com o acesso a dados relevantes para a investigação dentro de seu prazo de realização.

Por sua vez, compreende-se que o aprofundamento da investigação sobre o caso de A1 teve como justificativa o fato de:

- 1) ser considerado um caso extremo, uma vez que durante o estudo piloto foi observado com múltiplos sinais de talento, logo, com capacidades para se desenvolver amplamente em diferentes áreas de conhecimento, incluindo a música;
- 2) ser considerado um caso revelador, à medida que foi observado (em algumas atividades introduzidas em suas aulas) com desenvolvimento musical restrito, o que a princípio pareceu contraditório diante das observações anteriores de seus múltiplos sinais de talento;
- 3) ser considerada relevante a compreensão das particularidades do desenvolvimento musical desse aluno frente aos seus sinais de talentos.

Como limitação do método de investigação escolhido nesta pesquisa, admite-se sua impossibilidade de estabelecer generalizações estatísticas à medida que não focaliza um número expressivo de participantes. Compreende-se que se justifica o enfoque sobre essa restrita unidade de análise de um único aluno diante da constatação da inviabilidade do acesso a uma grande amostragem de alunos com mesmas características. Essa constatação ocorreu nas próprias análises do estudo piloto, se apoiando nas estimativas teóricas sobre os percentuais de alunos cegos com sinais de talento – que compreenderia entre 3 e 5% da população de pessoas com deficiência visual de acordo com Friedrichs (2001) – ou com

condições excepcionais e extremas de talento – que seria inferior a 0,1%, de acordo com Gagné e Guenther (2012).

Admitindo, por um lado, a complexidade de se viabilizar uma pesquisa com ampla amostragem dentro de um prazo delimitado e, por outro lado, a relevância da produção de conhecimentos para o avanço das discussões sobre o desenvolvimento do talento musical em cegos, julgou-se pertinente o aprofundamento da investigação sobre este único caso. Pertinentemente, Stake (2007) explica que o objetivo primordial do estudo de um caso não é a compreensão de outros casos, mas do próprio caso selecionado. Stake (2007) evidencia que apesar de estudos de caso produzirem generalizações em escala menor, seus resultados podem impactar as generalizações maiores produzidas por outras pesquisas e gerar novos pontos de vista sobre um assunto. Segundo Yin (2010), o estudo de caso se caracteriza pela generalização analítica, “em que uma teoria previamente desenvolvida é usada como um padrão com o qual são comparados os resultados empíricos do estudo de caso” (YIN, 2010, p.61). Em acordo com a perspectiva de Yin (2010) sobre a generalização no estudo de caso, os fundamentos do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (GAGNÉ, 2013a) e do Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical (SWANWICK e TILLMAN, 1986) foram mantidos como a base teórica para o aprofundamento da investigação sobre o caso de A1.

Tornou-se o objetivo geral desta pesquisa aprofundar a investigação sobre o conjunto particular de aspectos observado em A1 durante o estudo piloto. Foram definidos como objetivos específicos: 1) descrever o processo de observação dos sinais de talento e de dotação de A1, realizado entre 2013 e 2017; 2) descrever os aspectos observados em seu desenvolvimento musical ao longo desse período; 3) relacionar as observações de seu desenvolvimento musical e de seus sinais talento e dotação. Para alcançar esses objetivos, foram reunidos dados gerais das atividades musicais escolares do aluno indo além daqueles levantados no campo do estudo piloto. Buscou-se, nesse sentido, focalizar dados de anos anteriores ao estudo piloto – reunidos com base na consulta de diários de classe, de observações e anotações informais sobre minhas atividades docentes no IBC assim como de gravações das atividades musicais escolares de A1 desde 2013. Quanto ao aproveitamento de dados do estudo piloto nesta investigação, buscou-se incluir descrições mais detalhadas sobre eles. Uma nova submissão de material musical à avaliação de especialistas também foi incluída sobre gravações anteriores ao estudo piloto. Nessa etapa foi possível reunir o parecer de três avaliadores: AV1 e AV2 (que já haviam atuado como avaliadoras no estudo piloto) mais AV6 (um profissional com ampla experiência na área da percussão, formação superior em música e que teve uma experiência no ensino para pessoa com deficiência visual). A

participação de AV6 ocorreu separadamente, tendo as gravações sido enviadas por internet com as diretrizes de avaliação. Cabe destacar que AV1 e AV2 apontaram em suas avaliações a necessidade da submissão das gravações das performances de A1 na bateria a um profissional com experiência aprofundada na prática e ensino da bateria para validação de seus pareceres. A partir desse apontamento foi realizado o convite a AV6 que demonstrou disponibilidade em participar da avaliação. O objetivo dessa avaliação foi confirmar se o nível *sistemático* de desenvolvimento musical de fato era revelado por A1 anos antes do estudo piloto, como se cogitava com base nas observações de suas atividades nesse período.

Quanto à análise de dados, foi mantida a perspectiva qualitativa e quantitativa adotada no estudo piloto, que se mostrou necessária para tratar da frequência de certos eventos e de suas relações com o processo de desenvolvimento musical de A1. Buscou-se também, durante as análises dos dados, a identificação de padrões de informações fundamentais para a compreensão do problema investigado: as aparentes contradições no desenvolvimento musical de A1. Pertinentemente, Stake (2007) afirma que a análise representa um meio de situar algo aparente, a partir da colocação de impressões e observações, enquanto Merriam (1998) explica que na análise é possível dar sentido aos dados, a partir da consolidação, redução e interpretação do que as pessoas falaram, do que foi visto e lido pelo pesquisador. Entretanto, concordando com Yin (2010) sobre a relevância da definição de estratégias analíticas para a validade e a confiabilidade da análise de dados, a consciência sobre os tipos de estratégias analíticas adotados na investigação sobre A1 foi entendida como meio para o alcance dos seus objetivos. Entende-se, ainda, que a análise da cronologia de eventos e de suas relações com os dados levantados revelou-se a base para compreender o processo de desenvolvimento musical do referido aluno. A respeito da análise cronológica de dados no estudo de caso, Yin (2010) explica que a disposição dos eventos em uma linha cronológica permite que o pesquisador determine os eventos causais ao longo do tempo, uma vez que a sequência básica de uma causa e seu efeito não pode ser temporalmente invertida. Sobre as implicações do uso desse procedimento analítico, Yin (2010) observa que se os eventos reais de um estudo de caso (cuidadosamente documentados e determinados por um pesquisador) seguirem uma sequência prevista de eventos e não os de uma sequência rival convincente, um estudo de caso único pode se transformar na base inicial para inferências causais.

6.2 Primeiros anos de observações de A1

No segundo semestre de 2013, quando iniciei minha experiência como professora no IBC ocorreu meu primeiro contato com A1 ao ministrar aulas de música para sua turma do 3º

ano do ensino fundamental, época em que ele tinha 10 anos. Entre 2013 e 2015 foi possível acompanhar parte de sua trajetória de desenvolvimento musical como sua professora em aulas regulares de música do até o 5º ano do ensino fundamental. Desde os primeiros contatos com A1 foi possível observar sua capacidade em diferentes tipos de atividades (como performance, apreciação, criação e estudo teórico assim como de conhecimentos gerais sobre música). Em sua primeira aula de música, em 2013, iniciou sua participação surpreendendo quando cada aluno de sua turma foi convidado a mencionar três palavras associadas a aulas de música. Em resposta diferenciada a de todos os outros colegas (que apresentaram respostas repetidas), A1 mencionou: trompete, clarinete e clava. Na segunda aula, no trabalho com três tipos de flauta (pífano, flauta doce e flauta transversal) para o reconhecimento de seus aspectos gerais e criação de ritmos com instrumentos disponíveis em acompanhamento a uma melodia na flauta, A1 não apenas atingiu os objetivos da atividade de reconhecimento dos diferentes timbres, mas chegou a envolver em seu acompanhamento mais instrumentos que os demais colegas. Os instrumentos que optou em explorar nessa ocasião foram o guizo e o bumbo. Não foram registradas inconsistências nas explorações instrumentais de A1, ao contrário de alguns alunos que tenderam a tocar com dinâmica fortíssima em conjunto, dentre os quais A2 (integrante dessa turma na época). Posteriormente, com a perspectiva de apresentações musicais para as turmas do ensino fundamental em eventos culturais escolares ao longo do semestre, as aulas passaram a se concentrar em atividades voltadas para as apresentações. Logo, foram realizados trabalhos de grupo com discussões sobre repertório, apreciações musicais envolvendo diferentes gêneros e estilos musicais (no sentido do enriquecimento dessas discussões) e práticas musicais exploratórias (para o desenvolvimento de arranjos musicais tanto com formações vocais quanto instrumentais). As avaliações desses trabalhos se concentraram no resultado coletivo, não tendo sido feito registro do aproveitamento individual de A1 nessa ocasião. Em relação à frequência de A1, registrou-se presença total em suas aulas de música em 2013.

Em 2014, A1 passou a cursar o 4º ano do ensino fundamental após obter um alto desempenho acadêmico em 2013 – como pode-se notar no Gráfico 4 (produzido para as análises do estudo piloto). A primeira avaliação registrada nas aulas de música desse ano se concentrou na demanda da reprodução de um trecho melódico cantado com nome de notas (o qual foi diferenciado para a avaliação de cada aluno). A1 mostrou controle total na reprodução do trecho como aproximadamente metade dos colegas de turma. Outros colegas apresentaram dificuldade na memorização dos nomes das notas e/ou na afinação.

Paralelamente às aulas regulares, motivada pelos meus próprios estudos sobre enriquecimento escolar, em 2014 iniciei o oferecimento de programas extracurriculares de música voltados para alunos com interesses musicais que transcendessem os trabalhos das aulas regulares. Com o início dos encontros musicais extracurriculares no início de 2014, A1 passou a ter nesse programa oportunidades de formação de conjuntos musicais com colegas com interesses musicais próximos. Nesses conjuntos, A1 optou em tocar instrumentos de percussão, especialmente a bateria (com a qual já tinha familiaridade).

Paralelamente, em suas aulas regulares de música, A1 passou a ter acesso ao uso do teclado e do piano para o estudo de notas musicais e estruturas melódicas. Considerando os estudos realizados nessas aulas, sua segunda avaliação se concentrou na prática de trecho da música *A Pantera Cor-de-Rosa*, que havia sido estudada nas aulas. Durante esse estudo, foi marcante a rápida aprendizagem de um pequeno número de alunos (incluindo A1) do trecho inicial da referida música. Ao aprenderem mais rapidamente que os colegas de turma tal trecho musical, esses alunos demonstraram interesse em seguir o estudo do restante da música. Para atender a sua demanda, foi disponibilizada uma impressão em braille da sequência dos nomes das notas musicais escritas por extenso (uma vez que não havia sido introduzida a musicografia braille em suas aulas). Dessa forma, A1 pôde avançar na exploração da música no teclado com fone de ouvido, enquanto o restante da turma ainda buscava aprender a primeira parte. Conseqüentemente, na avaliação final do estudo do trecho musical, A1 apresentou controle total na performance de trecho maior do que o solicitado de forma geral à turma. Observou-se que esse controle não resultou de longo tempo de treino e de contato sistemático ou familiaridade com o teclado, pois as aulas regulares de música ocorriam apenas uma vez por semana durante cinquenta minutos e envolviam conteúdos diversificados com tempo restrito para treino. Observou-se, ainda, que fora da aula, em outros dias da semana, o aluno permanecia em internato na maior parte da semana (sem acesso aos instrumentos da sala de música). Tampouco foi relatado pelo aluno que teria teclado em casa ou que teria a oportunidade de estudar teclado fora da escola, por exemplo, nos finais de semana.

Nas aulas regulares do segundo semestre de 2014, com o início do trabalho de notação musical, a avaliação realizada centrou-se em ditados de durações rítmicas para que cada aluno relacionasse as durações percebidas à notação convencionalizada pela turma utilizando sinais do alfabeto braille. Nessa atividade não apenas A1, mas os demais colegas tiveram o desempenho esperado, conseguindo relacionar a escuta à simbologia musical. No restante do segundo semestre as aulas passaram a se concentrar em trabalhos coletivos que não

envolveram registros dos aproveitamentos individuais de cada aluno. A última avaliação realizada foi a criação e gravação por toda a turma de uma paisagem sonora, a propósito do estudo do referido conceito. Nessa ocasião, a turma de A1 criou a representação de uma perseguição com galopes de cavalo em fuga, sons de sirene policial, finalizando com uma voz de prisão com efeito de megafone. Nas aulas regulares de música do ano letivo de 2014, A1 teve 88% de presença.

Em relação aos encontros musicais extracurriculares do segundo semestre de 2014, A1 se mostrou interessado em participar de todos os passeios promovidos para a visita a um museu com exposição de tema relacionado à música e apresentações de concertos didáticos. Foi interessante notar que entre todos os alunos participantes das oficinas, A1 começou a ter o maior nível de frequência ao participar de diversos tipos de atividades como as práticas musicais individuais e de conjunto extracurriculares, passeios temáticos relacionados à área da música e festivais musicais da escola promovidos no segundo semestre. Outro ponto marcante sobre o comportamento de A1 nessas atividades foi o fato de conseguir permanecer envolvido com elas por longos períodos, chegando a manter até cinco horas seguidas de treino ou estudo na sala de música durante tardes livres. Quando alertado sobre a necessidade de manter pausas para alimentação e para o cuidado com a saúde (especialmente por sua necessidade de uso regular de colírio para glaucoma), o aluno mencionava que nem percebia o tempo passar quando envolvido com música e comentava em tom de brincadeira que a música já o fazia sentir alimentado. Ao se envolver com as mais diversas atividades A1 justificava, frequentemente, que tudo que se relacionasse à música seria de seu interesse. Também foi interessante notar que durante as oficinas, A1 estabeleceu diversas parcerias musicais, comumente optando por acompanhar diferentes colegas na bateria (instrumento no qual mostrava experiência prévia). Em 2014, a propósito da realização do festival musical dentro das comemorações do aniversário de 160 anos do IBC, A1 estabeleceu parceria com A5 para a participação no concurso musical ocorrido no evento. Nessa parceria musical A1 desenvolveu acompanhamentos na bateria para três músicas propostas por A5, que optou em cantar, tocar teclado e recriar seus arranjos nesse instrumento para as apresentações da dupla. Embora, os dois alunos já tivessem passado anteriormente pela experiência de tocar juntos nas práticas musicais livres extracurriculares, para concorrerem no festival da música de 2014 iniciaram um treino direcionado para as etapas do evento tendo como ponto de partida o desenvolvimento dos arranjos musicais por meio de explorações instrumentais livres e improvisos intencionais.

Durante o festival, todos os participantes do concurso foram avaliados com base em critérios delimitados. Os critérios de avaliação do concurso foram propostos à comissão de organização do evento considerando minhas revisões de literatura sobre a temática do talento e a busca de conhecimento sobre procedimentos avaliativos de concursos existentes na área da música.

Figura 5 – Critérios para avaliação de participantes do concurso do festival de música do IBC de 2014

Critérios da avaliação:
Nome(s):
Domínio rítmico __ bem alto (4pts) __ alto (3pts) __ médio (2pts) __ baixo (1pt)
Domínio melódico __ bem alto (4pts) __ alto (3pts) __ médio (2pts) __ baixo (1pt)
Integração e concentração musical (seja pela capacidade de tocar harmonicamente em conjunto, com acompanhamento ou, no caso de solistas, em relação às próprias exigências do estilo da música) __ bem alta (4pts) __ alta (3pts) __ média (2pts) __ baixa (1pt)
Originalidade (capacidade de surpreender nos arranjos e interpretações musicais) __ bem alta (4pts) __ alta (3pts) __ média (2pts) __ baixa (1pt)
Interação carismática com o público __ bem alta (4pts) __ alta (3pts) __ médio (2pts) __ baixa (1pt)
Domínio de palco (capacidade de se organizar rapidamente no palco) __ bem alto (4pts) __ alto (3pts) __ médio (2pts) __ baixo (1pt)
TOTAL DE PONTOS: TIPO DE PARTICIPAÇÃO: __ Individual __ Conjunto

fonte: documento escolar do Instituto Benjamin Constant

Após a concordância da comissão de organização do festival com os critérios, esses foram introduzidos nas fichas avaliativas do concurso, cujas cópias foram entregues aos avaliadores para o preenchimento sobre a performance de cada participante. Cabe destacar que foi também proposta à comissão organizadora do evento a ênfase no objetivo pedagógico do concurso como a finalidade de manter os alunos motivados a se desenvolverem musicalmente ao final do evento. Uma vez lançada essa proposta a equipe refletiu sobre estratégias nessa perspectiva, principalmente diante do fato de o concurso representar um momento isolado de avaliação dentro da formação de cada aluno, que não diz respeito à identificação de falta de capacidade, mas à observação do que cada um revela de sua capacidade por meio de seu desempenho. À medida que houve consenso na equipe sobre a

função escolar do festival da música, foi decidido o oferecimento de certificado de participação para todos os alunos e prêmios de participação. Decidiu-se que os alunos que alcançassem os primeiros, segundos e terceiros lugares também receberiam prêmio pelo resultado. Durante o evento, a avaliação foi realizada por uma banca de três profissionais com experiência em música, incluindo profissionais da área de educação musical, musicoterapia e de outras áreas com trabalhos interdisciplinares envolvendo música.

Após avançar nas três etapas do concurso (primeira apresentação, semifinal e final), a dupla de A1 e A5 alcançou o primeiro lugar do concurso da categoria *Conjuntos Musicais*. Todavia, os avaliadores identificaram como frágil o critério relativo ao carisma pela observação da reação da plateia. De acordo com os avaliadores a presença de torcida organizada por alunos da plateia em apoio a outra dupla de finalistas teria gerado impacto na avaliação. A mesma torcida apresentou vaias no momento da apresentação da dupla de A1 e A5, independentemente do aspecto de sua performance. Diante dessa situação os avaliadores relataram sentir a necessidade de administrar a distribuição das pontuações de A1 e A5 em outros critérios considerando o marcante desempenho musical que observaram na dupla em comparação aos outros finalistas. Outro critério considerado frágil pelos avaliadores foi relativo à capacidade de rápida organização dos alunos no palco, pois em diferentes situações aqueles com cegueira total dependeram, principalmente, da agilidade das pessoas que o conduziam no palco do que da própria agilidade.

De acordo com as avaliações dos especialistas AV1, AV2 e AV6 sobre os registros realizados em ensaios iniciais e finais de A1 e A5 antes do concurso de 2014, A1 já apresentava nível *sistemático* de desenvolvimento em suas performances musicais nessa época. No Quadro 79 encontram-se as sínteses das avaliações de AV1, AV2 e AV6. Consecutivamente, no Quadro 80 são apresentados os níveis de desenvolvimento musical deduzidos dos pareceres dos especialistas com base no modelo de Swanwick e Tillman (1986).

Quadro 79 – Avaliações de ensaios de A1

			Avaliação de especialistas da área		
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2	AV6
Percussão	2014	Ensaio inicial das músicas <i>Sublime, Só você e Jamais</i> para concurso musical do IBC na bateria (ÁUDIO 50)	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor, parecendo manter experimentações ao longo da prática.	Demonstrou controle oscilante dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor, sendo, entretanto, recomendado o parecer de mais um especialista que tenha ampla experiência em bateria.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.
		Ensaio final da música <i>Sublime</i> para concurso musical do IBC na bateria (ÁUDIO 51)	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.	Demonstrou controle total dos materiais sonoros, da expressão, da forma e do valor.

Quadro 80 – Níveis de desenvolvimento relacionados aos ensaios de A1

			Avaliação de especialistas da área		
Área	Ano	Atividade	AV 1	AV 2	AV6
Percussão	2014	Ensaio inicial das músicas <i>Sublime, Só você e Jamais</i> para concurso musical do IBC na bateria (ÁUDIO 50)	<i>Especulativo</i>	<i>Especulativo</i>	<i>Sistemático</i>
		Ensaio final da música <i>Sublime</i> para concurso musical do IBC na bateria (ÁUDIO 51)	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>	<i>Sistemático</i>

Outro aspecto considerado marcante na formação da referida dupla foi a diferença de idade entre A1 e A5. Na época A1 tinha 11 anos e A5 18 anos. Para além dessa formação, observa-se que foram frequentes as parcerias estabelecidas por A1 com alunos de faixa etária mais alta. Embora A1 parecesse constantemente disposto a participar de atividades musicais com alunos de diferentes faixas etárias, foram com mais frequência observadas tanto suas parcerias musicais quanto suas relações de amizade com alunos de maior faixa etária que a sua (como A2, A3, A4, A8 além de A5).

Em 2015, quando A1 passou a cursar o 5º ano do ensino fundamental, as aulas de música de sua turma se iniciaram pela revisão de conceitos estudados no ano anterior e pelo estudo sobre gêneros musicais e padrões rítmicos. A primeira avaliação do ano centrou-se tanto no reconhecimento de gêneros musicais na apreciação de músicas selecionadas para esse processo avaliativo quanto na reprodução de padrões rítmicos com percussão corporal. Assim como A1, todos os alunos de sua turma alcançaram o desempenho estimado. A segunda

avaliação decorreu de trabalho com reconhecimento de notas musicais que culminou no teste de reconhecimento e reprodução de notas musicais em cordas soltas no ukulele. Mais uma vez A1 e a maior parte da turma alcançaram os resultados esperados com total aproveitamento. A terceira avaliação resultou do estudo sobre desafios musicais que culminou em práticas de criação de letras ritmadas com rimas. A maior parte da turma, incluindo A1, foi avaliada com aproveitamento total da atividade. A última avaliação do ano letivo de 2015 resultou da continuidade do trabalho de reconhecimento melódico com a volta do uso do teclado nas aulas. Nessa avaliação foi solicitada a execução no teclado de um trecho melódico cantado, tendo sido avaliada a memória melódica, a localização das notas no instrumento e a realização musical do trecho. O aluno A1 e aproximadamente a metade da turma mostraram aproveitamento total na avaliação. Nas aulas regulares de música de 2015, A1 teve 95% de presença.

Entre 2013 e 2015, foi possível notar, ainda, que outros professores apontavam A1 como um aluno que correspondia às demandas de diferentes disciplinas. Nesse contexto, A1 parecia ser considerado por diferentes professores como um aluno sem dificuldades acadêmicas (à medida que não apresentava notas abaixo da média escolar). Por outro lado, não foram percebidas referências a ele como um aluno acima da média (embora suas notas fossem comumente as mais altas das suas turmas, sendo inclusive um dos alunos com menor idade nesses grupos).

Ao longo desse período, cogitei que seria precipitado afirmar apenas com base na observação de seus desempenhos e em alguns relatos de professores que A1 efetivamente apresentava talento em diferentes áreas. Sobre seus desempenhos em música, não se tinha noção se eram principalmente influenciados por familiaridade com certos conteúdos e com práticas regulares de certos repertórios. Sabia-se apenas da existência de apoio de sua família ao seu estudo da música e das oportunidades que proporcionavam a A1 para manter seu treino musical sistemático por meio de seu acesso a instrumentos musicais (especialmente de percussão, em sua casa). Durante esse período, outro fator que dificultou a realização de análises consistentes tanto sobre A1 quanto sobre outros colegas foi o processo vivenciado, na época, de constituição de diretrizes de ensino e avaliação para as aulas de música, uma vez que era recente sua reimplantação como disciplina no primeiro segmento do ensino do fundamental do IBC. Pode-se afirmar, inclusive, que esse foi um período de exploração de meios e critérios para a observação do desempenho e desenvolvimento dos alunos. Nesse período, buscou-se, portanto, experimentar a padronização dos níveis de dificuldade e dos

procedimentos avaliativos nas aulas de música, para que fossem aplicados da mesma forma para todos os alunos.

A partir de 2016, A1 passou a ter aulas regulares de música com outros professores por ter ingressado no segundo segmento do ensino fundamental. Mesmo com a mudança de segmento, A1 manteve o envolvimento nas atividades musicais extracurriculares, onde continuei tendo a oportunidade de observar seu desenvolvimento. As principais atividades extracurriculares com as quais A1 se envolveu em 2016 foram: as aulas de musicografia braille, que posteriormente passaram a se concentrar no estudo da prática de ritmos brasileiros em instrumentos de percussão; os concertos didáticos promovidos na escola com músicos convidados; as diferentes apresentações musicais escolares ao longo do ano.

O ano de 2016 também representou o início de uma maior delimitação dos procedimentos e critérios de avaliações adotados nas aulas regulares e extracurriculares de música sob minha coordenação. Essa mudança pareceu favorecer a realização de observações mais sistemáticas do desenvolvimento musical de A1 e outros colegas. Uma vez reconhecida a possibilidade de realização de um estudo válido nesse campo de trabalho, as gravações de atividades musicais escolares passaram a ser realizadas para o apoio às análises dos desenvolvimentos dos alunos. Outro recurso norteador das avaliações foi a lista de critérios relativos aos tipos de desempenho dos alunos, a qual foi constituída tanto com base no referencial de Swanwick e Tillman (1986) quanto em observações de desempenhos dos alunos em aulas de música de anos anteriores. Foi nesse ambiente que se tornou possível a realização do estudo piloto que, por conseguinte, permitiu a identificação da relevância de se discutir especificamente o caso de A1.

6.3 Observações das atividades musicais de A1 entre 2016 e 2017

6.3.1 A participação de A1 na formação inicial de GA

Com base em experiências de 2014 e 2015 da realização de atividades musicais extracurriculares no IBC, desde o início da formação de GA em 2016 foi cogitada a possibilidade de se realizar uma investigação sobre o talento nesse ambiente. Essa cogitação foi influenciada pelo fato de diferentes integrantes de GA terem sido observados, anteriormente, com marcante envolvimento em atividades musicais escolares, inclusive com alto desempenho musical e com aparentes sinais de talento. Na formação de GA, decidiu-se, intencionalmente, convidar A1 e outros colegas por terem sido reconhecidos na fase exploratória da pesquisa com marcante interesse em música. De forma geral, os integrantes de GA foram convidados à medida que eram encontrados pessoalmente nos espaços escolares

(como corredores, biblioteca ou salas de aula durante tempos livres). Não foi estabelecido, nesse processo, um limite sobre o número de convidados. Por fim, a efetiva formação do grupo dependeu da disponibilidade dos alunos convidados assim como dos seus interesses no programa de ensino proposto para as aulas, que tiveram como ponto de partida estudos de teoria musical e de musicografia braille. Do início ao final do primeiro semestre de aulas, apenas 3 alunos mantiveram maior frequência nos encontros: A1, A2 e A3. Outros alunos descontinuaram a participação no curso ou tiveram permanência passageira. O aluno A6 justificou que o horário das aulas não era conveniente. Por sua vez, A4 explicou que não se identificava com os assuntos e tipos de música abordados nas aulas, pois tinha interesse em se especializar, especificamente, na produção de *funks*. Quanto à A5, observou-se principalmente seu interesse na oportunidade de acesso ao piano durante as aulas. Pareceu que o objetivo de A5 foi, principalmente, manter sua prática do piano (com o qual já tinha familiaridade), em especial de repertórios de música *pop* internacional – que começaram a se diferenciar do repertório de música popular brasileira em torno do qual foram se aprofundando as aulas. Quanto à A7, sua única participação ocorreu antes de sair definitivamente da escola. Apenas ao final do período, com a perspectiva de realização de práticas vocais sobre repertório musical brasileiro, a aluna A8 se interessou em participar das aulas com o propósito de colaborar com o conjunto musical formado por A1, A2 e A3.

Em relação ao registro das aulas por gravações de áudio e vídeo, dos nove encontros realizados com os integrantes de GA no primeiro semestre de 2016, seis puderam ser gravados: as duas aulas que se concentraram no estudo da musicografia braille, as três aulas sobre ritmos brasileiros e um encontro para a gravação de um DVD musical. Algumas aulas sobre ritmos brasileiros não puderam ser registradas por problema com os equipamentos de gravação em função do esgotamento de sua capacidade de armazenamento durante o estudo piloto.

6.3.2 As aulas de musicografia braille

Ao reunir os alunos interessados na experiência do estudo da musicografia braille, a primeira aula foi iniciada no dia 13 de abril de 2016. Nessa aula, pude registrar a participação de A1, A2, A3, A6 e do estagiário que acompanhou todas as atividades de GA em 2016. A aula se concentrou na explicação de figuras de ritmo, mas seu início foi marcado, basicamente, por uma atividade de apresentação musical dos alunos presentes (na qual cada um deveria escolher um instrumento de preferências para se apresentar especialmente para o

estagiário que se encontrava presente e estava estabelecendo seu primeiro contato com o grupo naquele dia).

O primeiro a se apresentar para o grupo foi A6, que escolheu tocar a bateria eletrônica. A6, no primeiro momento, se concentrou no ajuste da bateria (posicionamento das peças dentro da sua preferência e escolha dos timbres que pretendia utilizar). Após questionado se gostaria de uma base instrumental em acompanhamento a sua performance e após o estagiário tocar alguns ritmos convidativos no pandeiro, A6 começou a tocar a bateria acompanhando a marcação de samba do pandeiro (VÍDEO 14). Logo, ocorreu minha intervenção ao piano, na qual busquei acrescentar harmonias ao arranjo. O aluno não manteve por muito tempo sua execução na bateria após a entrada do piano. Essa performance pareceu funcionar como um aquecimento, à medida que o aluno foi observado com oscilações na precisão do toque ao não conseguir atingir de imediato alguns componentes da bateria com a baqueta. Posteriormente, A6 iniciou um solo de bateria com padrões rítmicos de rock, aparentemente oscilando na escolha dos padrões rítmicos. Ao longo dessa execução A6 pareceu novamente não atingir com precisão os componentes da bateria (VÍDEO 15). Os demais colegas permaneceram em silêncio ouvindo.

Consecutivamente, A1 se candidatou para apresentar-se na bateria. Enquanto A1 se posicionava na bateria, A3 começou a brincar musicalmente com a pandeirola que tinha ao seu alcance, concentrando-se na exploração dos materiais e da expressão. Em seguida, A2 assumiu o pandeiro, introduzindo ritmos lentos de samba. A3 tentou, na pandeirola, acompanhar A2, mas oscilou no controle dos materiais sonoros e da expressão, como se ainda estivesse se familiarizando com o uso daquele instrumento para acompanhar um ritmo de samba. A6 se manteve em silêncio e na escuta. Em seguida A2 começou a cantar (demonstrando controle da afinação e da expressão) o refrão “Paranauê, paranauê, Paraná” se acompanhando ao pandeiro (com controle do pulso, repetição de motivo rítmico, mantendo o caráter expressivo e cadências, marcando divisões da forma). A3 novamente tentou acompanhar A2, com interrupções (como se estivesse se familiarizando com as possibilidades sonoras da pandeirola). Simultaneamente, A1 começou a acompanhar A2 e A3. Durante a performance de A1 notou-se o constante acréscimo de variações em meio aos padrões rítmicos executados. Observou-se, ainda, seu controle na execução de ritmos regulares e nas viradas, com ocasionais escapamento da baqueta de algum componente da bateria, à medida que não podia visualizá-los. Mesmo quando A1 não conseguia atingir com precisão os componentes da bateria, ele não pareceu perder a fluência musical na performance.

Enquanto A1 se apresentava, A2 e A3 pararam de tocar em alguns momentos. Em determinado ponto, o estagiário tomou emprestado o pandeiro de A2 e começou a tocá-lo, enquanto A3 voltava a tocar com maior consistência padrões rítmicos na pandeirola (com acréscimo de cadências e variações motívicadas). Logo, voltei a intervir com o piano no conjunto e experimentei repetir (sobre a base rítmica executada por eles) a primeira parte da música *Baião*. A1 manteve o controle rítmico na execução de motivos que já havia explorado anteriormente e de variações motívicadas (VÍDEO 41). Após A1 concluir a performance, A2 assumiu a bateria, relatando que não sabia tocar o instrumento. Seu primeiro contato com o instrumento foi de reconhecimento dos componentes com a mão, tocando a caixa e o surdo com as mãos, em seguida com as baquetas e, por último, o bumbo. A2 permaneceu um breve momento experimentando o rufo na caixa, seguido de uma cadência no surdo, bumbo e pratos. Simultaneamente, A1 começou a experimentar a pandeirola repetindo um motivo rítmico, aproximando em seguida o instrumento dos olhos como se buscasse examiná-lo de perto e, depois, experimentou balançá-lo livremente (aparentemente prestando atenção nas sonoridades do instrumento). Ao mesmo tempo, A3 experimentava batuques seguidos na parte de metal da mesa que se encontra na sua frente utilizando instrumento da escrita em braille (particularmente a punção). No momento em que A2 parou de experimentar a bateria, o estagiário explicou para ele utilizar o pé esquerdo no pedal do chimbau e o direito no pedal do bumbo. A2 seguiu a experimentação marcando quatro tempos regulares com as baquetas da bateria, mas no lugar de continuar tocando voltou a buscar a localização com a mão dos componentes da bateria com a ajuda do estagiário. Experimentando padrões rítmicos regulares no tom-tom e na caixa, A2 lançou um motivo rítmico característico de samba. Depois começou a trabalhar na caixa outro ritmo de samba. Quando o estagiário interveio marcando o pulso no surdo enquanto A2 tocava a caixa, sugeri a mudança do conjunto de timbres da bateria eletrônica. Experimentando timbre a timbre, A2 seguiu explorando ritmos regulares entre a caixa e o surdo. A1, com o pandeiro na mão, começou a acompanhar executando padrões rítmicos regulares. Após fixar um novo timbre, A2 iniciou a repetição de um motivo de pagode, utilizando a caixa e o surdo (VÍDEO 42). A1 utilizou o pandeiro para acompanhar A2, executando padrão rítmico pertinente ao estilo tocado pelo colega. Nesse mesmo sentido, A6 começou a utilizar a pandeirola.

Enquanto A2 tocava o pandeiro, os outros colegas buscaram acompanhá-lo. A6 se manteve na pandeirola realizando um padrão de ritmo regular, seguido de variações e trêmulos na cadência final. A1 manteve padrões rítmicos com palmas graves e agudas, em seguida com o uso da punção de escrita braille batucado sobre parte de metal da mesa

(criando uma frase com combinações de ritmos, timbres e alturas variados, que lembravam sons do agogô). A3, simultaneamente, começou a experimentar a bateria, acompanhando o grupo com uso da caixa e do surdo. Mas antes de realizar esse acompanhamento, fez o reconhecimento dos componentes da bateria, experimentando variados ritmos em cada um deles, sem aparente conexão entre uma experimentação e outra (VÍDEO 43).

Após as apresentações musicais improvisadas pelos alunos, para introduzir o assunto da musicografia foram relatados exemplos de aplicação da escrita musical por músicos. Consecutivamente, justificou-se o enfoque inicial do curso nas figuras de ritmo combinadas à nota dó, uma vez que na musicografia a altura e duração são representadas com uma só figura. A propósito dessas explicações os alunos foram convidados a refletir sobre os conceitos de ritmo e duração. A primeira figura de musicografia apresentada ao grupo foi dó semibreve. A1, de imediato, observou que a escrita dessa figura correspondia à letra y do alfabeto braille. Os alunos foram orientados a anotar essa figura na folha de papel que receberam, utilizando reglete e punção. Em seguida, foi mencionada a relação de proporção existente entre as figuras de ritmo, em especial da relação entre semibreve e mínimas. Logo, A1 afirmou: “Não estou entendendo nada!”. Nesse momento, observou-se a sinalização do aluno sobre o excesso de explicação verbal sobre o assunto e a falta de ilustração prática, motivo pelo qual se buscou modificar a dinâmica das explicações passando a ilustrar musicalmente essas relações de proporção. Os alunos foram convidados a bater os pés no chão seguindo um pulso. Nessa hora, A2 começou a improvisar outros ritmos, sendo chamado a voltar ao pulso para que todos compreendessem a próxima explicação. Para a exemplificação rítmica, começou a ser tocada no piano uma sequência de semibreves e, posteriormente, de mínimas. Em seguida foram solicitados dois voluntários para tocar a semibreve junto à mínima no piano. A1 imediatamente se disponibilizou e, depois, A2. Decidiu-se que o primeiro tocaria a mínima e o segundo a semibreve. A1, antes de receber qualquer orientação, começou a executar a mínima de acordo com pulso estabelecido na atividade anterior. A2 também começou a executar, espontaneamente, o pulso, sendo orientado de perto (com a condução do movimento da sua mão) a contar quatro tempos em cada semibreve tocada. A1 foi orientado a tocar a sequência de mínimas no agudo, tendo se notado, posteriormente, que ele já havia conseguido realizar o ritmo antes da orientação. Com a mão esquerda, A1 seguiu tocando mínimas e, com a direita, começou a improvisar um motivo melódico, mas foi chamado a atenção para realizar apenas o ritmo combinado com o objetivo de ilustrar especificamente a mínima para o grupo. Dessa forma a atividade começou a parecer monótona, com o excesso de repetição do mesmo conteúdo, de modo que os alunos aproveitavam as pausas entre as explicações para

experimental ritmos e notas livres no piano, controlando apenas a intensidade do toque, durante as explicações. Em meio às experimentações, A1 começou a tirar de ouvido no registro agudo do piano a melodia de um *rap*, enquanto A2 seguia com experimentações intervalares, no grave. Enquanto A1 intercalava o toque da melodia do *rap* com experimentações de acordes, A2 começou a cantar o *rap* sobre a base melódica, acompanhando-se, simultaneamente, com intervalo harmônico grave que não parecia corresponder à harmonia da melodia. Paralelamente, A3 e A6 foram convidados a tocar mínimas e semibreves com os colegas, respectivamente no pandeiro e ukulele. Ao iniciar a atividade, A2 começou a realizar a duração solicitada em contratempo, passando a ser orientado a tocar a partir do tempo 1 da contagem realizada pelo grupo. A partir da nova rodada, todos realizaram o combinado. Porém, A3, no terceiro compasso, antecipou a semibreve para o quarto tempo e passou a manter a duração deslocada em relação aos demais. No intervalo entre uma atividade e outra, A3 começou a fazer uma batucada no pandeiro, segurando esse contra sua barriga e tocando o instrumento como um tambor. Num aparente clima de brincadeira com batucadas, A2 começou a marcar uma sequência de ritmos lentos e rápidos abrindo e fechando a reglete. A2 pediu, consecutivamente, o pandeiro a A3 que, ao entregá-lo, pegou a pandeirola e começou a tocá-la em ritmo regular e lento, acompanhando o motivo rítmico tocado por A2 no pandeiro. Pouco antes do início da atividade seguinte, A3 fez uma breve batida de *funk* com as mãos na própria cadeira.

Na atividade posterior, foi trabalhada a escrita da figura dó mínima. A1 comentou de imediato: “É a letra n!”. O restante do grupo manifestou concordância com o comentário do colega. Consecutivamente, marcando um pulso com os pés no chão, procurou-se demonstrar sobre esse pulso a execução de semínimas no ukulele. A1 comentou: “A semínima é o tempo forte, né, tia?”. Diante da afirmação de A1, tornou-se evidente a falta de clareza no exemplo prático escolhido para apresentar a semínima. Nesse sentido, foi necessário explicar que, no exemplo dado, a duração da semínima coincidia com o pulso e que a expressão “tempo forte” seria estudada futuramente em outra aula e explicada de outra forma. Em seguida, foi explicada a escrita da figura dó semínima, o que se tornou motivo de discussão entre A6 e A1, quando o primeiro afirmou que a figura correspondia à letra a com crase (à) e o segundo afirmou corresponder à letra o com acento circunflexo (ô). A2 concordou com A1 e A3 não se manifestou. Enfim, foi confirmada a correspondência entre dó semínima e a letra ô. Em seguida, mencionou-se que o foco daquela aula estava só na escrita das durações, mas que um som teria outras características como intensidade, timbre, etc., cujas notações poderiam ser ensinadas posteriormente. Tocando no ukulele um exemplo de compassos quaternários com

quatro semínimas e acentuação da primeira semínima de cada compasso, os alunos foram convidados a refletir sobre o que eles percebiam ritmicamente. No trecho final do exemplo, A1 começou a acompanhar a sequência rítmica batucando um improviso com a punção na mesa. A6 comentou que, na sequência rítmica tocada, alguns tempos foram mais fortes que os outros. A propósito da fala de A6, mencionou-se a existência de sinais da musicografia braille que indicam quando a nota deve ser acentuada, mas que esse assunto não seria aprofundado naquele momento pelo acúmulo de informação. Logo, A1 comentou: “A musicografia braille é difícil!”. A propósito desse comentário, explicou-se que a escrita musical de forma geral pode apresentar muitos detalhes quando se tem por objetivo permitir que outras pessoas reproduzam uma música a partir da leitura de sua partitura. Durante a preparação para a explicação sobre a colcheia, A2 cantarolava brevemente algo, com fraca intensidade, batucando com a mão na mesa se acompanhando. A colcheia foi explicada e associada à letra d, com menção ao fato de essa figura também poder representar dó colcheia. Enquanto todos terminavam de escrever o nome da figura em suas folhas de estudo, A2 intercalava a escrita com batucadas com a punção. Consecutivamente, foi apresentado o exemplo da execução de colcheias no piano com a marcação do pulso com os pés. Os alunos foram perguntados quantas colcheias percebiam durante cada marcação de pé e A2, antes de todos, respondeu: “Duas!”. Os demais falaram o mesmo em seguida. Na atividade seguinte, foram convocados voluntários para a realização de todos os ritmos estudados naquela aula. A1, A2 e A3 gritaram imediatamente: “Eu!”. A1 falou: “Todos os voluntários para o piano!”. Mas todos foram convidados a permanecer em seus lugares e realizar os ritmos com percussão corporal. Os três voltaram a se manifestar: “Ah!”. Em seguida A1 começou a marcar um motivo rítmico com palmas no peito e na perna. A2 acompanhou A1 com variações rítmicas. A3 acompanhou batucando na mesa com a pulsão do lado direito e com a mão esquerda livre. Na atividade, ficou combinado que A2 realizaria a marcação de semínimas com os pés e A3 a semibreve com palmas. A2 e A3 foram convidados a testar a execução simultânea da semínima e semibreve. A3 acabou realizando semínimas no lugar de semibreve e, ao ser reorientado a esperar os tempos de duração da semibreve, comentou ter esquecido que precisaria fazer o referido ritmo. A2 manteve a semínima todo tempo. No meio da sequência, A1 começou a improvisar ritmos sobre a base executada por A2 e A3. Em seguida, A1 foi convidado a acrescentar a mínima na base rítmica estabelecida anteriormente. A6 foi questionado sobre que ritmo poderia acrescentar no conjunto. A6 respondeu que não sabia identificar qual figura poderia tocar, tendo sido orientado para assumir a execução de colcheias. Paralelamente, A1, A2 e A3 voltaram a brincar de experimentar batucadas,

seguindo um pulso comum. Os alunos foram convidados a iniciar em conjunto os ritmos combinados. A1, A2 e A6 conseguiram manter seus ritmos do início ao fim. A3, no primeiro compasso, antecipou o início da próxima semibreve para o quarto tempo, mantendo a duração, mas com o deslocamento da semibreve para o quarto tempo. Ao ser convidado a retomar a semibreve sempre no tempo 1, A3 passou a executar outro padrão: mínima pontuada seguida de semínima.

Antes de iniciar a terceira atividade, enquanto já se combinava o horário da próxima aula, A1 encontrou o ukulele sobre uma mesa e começou a explorar seu som segurando o instrumento de forma não convencional enquanto tocava com a mão direita acordes com as cordas soltas (a princípio arpejando, posteriormente, fazendo uma batida semelhante a um *reggae*). A6, já no piano, experimentou tocar uma breve melodia acompanhada de tríades arpejadas, finalizando com blocos de acordes. A2 pegou o pandeiro e experimentou batida lenta, encadeando, posteriormente, marcações rápidas. Logo, o estagiário ofereceu o ukulele a A3 que começou explorando o instrumento batucando em sua caixa acústica, depois tocando as cordas soltas em ritmos variados. A1 assumiu a bateria e, seguindo A2 no pandeiro, fez um acompanhamento utilizando um motivo no bumbo, na caixa e no chimbau com viradas breves incluindo o uso do tom-tom e do prato de ataque. Espontaneamente, A6 começou a tocar no piano um encadeamento de acordes e intervalos, estabelecendo um acompanhamento harmônico para os colegas, mas interrompeu subitamente o acompanhamento ao ouvir o anúncio da nova atividade. A2 também interrompeu o pandeiro. A1, por sua vez, finalizou a performance na bateria com uma cadência. Quanto efetivamente se iniciou a atividade, sua proposta acabou limitando o resultado musical do grupo, pois todos ficaram presos a repetição de motivos fixos do início ao final da performance, embora cada um tenha criado estratégias para incluir variações de timbres e alturas, por exemplo. A1 revezou a execução de mínimas ora tocando juntos o bumbo, o chimbau e o surdo, ora o bumbo, o chimbau e a caixa. A6 tocou no piano as colcheias entre dois acordes distintos. A2 usou partes diferentes do pandeiro para tocar mínimas. A3 tocou cordas soltas do ukulele repetindo uma sequência de duas colcheias e uma semínima. Ao anunciar a finalização da atividade, A2 e A6 apenas pararam de tocar, A1 fechou com uma cadência e A3 tocou mais três acordes espaçados e livres. Após essa atividade, houve uma conversa com os alunos ressaltando que, na prática, uma música poderia ir muito além da repetição de ritmos parecidos, mas que o objetivo daquela atividade foi buscar conhecer cada figura.

Ao final da aula, percebeu-se que todas as atividades foram atravessadas por intervenções musicais espontâneas dos alunos (especialmente por frequentes explorações

sonoras em instrumento e objetos diversos) e que todos os alunos mantiveram a cabeça baixa e recostada sobre a mesa em vários momentos expositivos da aula. Para compreender as expectativas e impressões de todos, cada aluno foi convidado a explicitá-las verbalmente para que pudessem ser consideradas no planejamento das próximas aulas. A1, em particular, comentou que não havia criado grandes expectativas em relação às atividades, considerando que o grupo já havia sido avisado que a aula teria caráter exploratório. Os demais alunos comentaram que esperavam atividades mais práticas e musicais ao longo da aula, mencionando que os arranjos tocados na atividade de leitura dos padrões rítmicos pareceram, em suas opiniões, exercícios monótonos.

Na segunda aula, na qual estiveram presentes A1, A2, A3, A4 e A5, buscou-se de forma geral estabelecer dinâmicas mais práticas e continuar o estudo das figuras de ritmo por meio da apreciação de padrões rítmicos dentro da música *Brasileirinho*. Essa aula aconteceu duas semanas depois da primeira, no dia 27 de abril de 2016, por impossibilidade de realização da aula na semana anterior. Como na aula anterior, observou-se que os alunos muitas vezes buscaram explorar os instrumentos que tinham disponíveis na sala, principalmente dois teclados que se encontravam expostos nesse dia. Foi interessante notar que A4 se manteve na maior parte do tempo da aula observando as atividades, sem demonstrar interesse em praticar instrumentos.

Para introduzir a atividade de apreciação, os alunos foram convidados a identificar as figuras que se encontravam escritas em cartões que receberam no início da aula. Nenhum aluno lembrou das figuras de ritmo correspondentes às letras do alfabeto braille. Em seguida, foi explicado o fato de uma mesma letra do alfabeto braille poder ser utilizada como figuras de ritmo diferentes de acordo com o contexto, como era o caso da semibreve e da semicolcheia, ambas representadas pela letra n. Com o objetivo de exemplificar na prática a semicolcheia, foram apresentadas duas gravações da música *Brasileirinho* para a apreciação dos alunos (a primeira com solo de cavaquinho acompanhado por conjunto de choro e a segunda com solo em violoncelo acompanhado de conjunto de samba). A propósito da apreciação musical realizada na aula também foi discutido o conceito de gênero musical. Ao serem perguntados sobre qual instrumento tocava a melodia em uma das gravações, nenhum aluno reconheceu o som do cavaquinho, pois aparentemente conheciam apenas o uso harmônico do instrumento. Em seguida foram convidados a reconhecer o pulso (marcando com os pés). O grupo realizou a atividade dentro do esperado e em seguida todos acrescentaram palmas com ritmos dentro do estilo da percussão ouvida na gravação. A partir desse ponto, se iniciou a apreciação da gravação direcionada ao reconhecimento das durações

em instrumentos contidos no arranjo. A esse propósito se comentou sobre pausas e ligaduras. Em seguida, cada aluno foi convidado a escolher um instrumento para a realização de acompanhamento para o trecho inicial da música utilizando padrões rítmicos e harmônicos ensinados para cada um. Com o apoio do estagiário foi possível fazer explicações individualizadas para cada aluno nesse momento. Alguns instrumentos foram experimentados por um número maior de alunos, como os instrumentos de teclado, que foram utilizados por A1, A2, A3 e A5. No teclado ou piano, cada aluno recebeu instruções para a memorização de uma sequência de notas musicais e para a execução dessa sequência como acompanhamento de um trecho da melodia de *Brasileirinho*.

Exemplo musical 1 – Acompanhamento estudado por alunos de GA



fonte: transcrição de exercício trabalhado em aula no Instituto Benjamin Constant

Entre todos os alunos, foi interessante notar que apenas A1 realizou (dentro do tempo estimado para a atividade) a memorização, a execução e, conseqüentemente, o acompanhamento para o trecho de *Brasileirinho* (VÍDEO 29). O aluno A2 foi observado com um desenvolvimento apenas próximo do estimado por não ter reproduzido integralmente a ordem dos motivos e por não ter mantido a estabilidade esperada para realizar a segunda etapa da atividade, que seria o acompanhamento da melodia com o baixo aprendido (VÍDEO 30). O aluno A3, após o mesmo tempo de treino dos colegas, conseguiu realizar parte inicial do acompanhamento, mas não manteve a estabilidade esperada para a realização da segunda etapa da atividade (VÍDEO 31). Por sua vez, A5 foi observado com um desenvolvimento próximo do esperado, mas não foi avaliado com a estabilidade estimada na realização da segunda etapa da atividade (VÍDEO 32).

A partir dessas atividades começaram a ser observadas dificuldades técnicas dos alunos no controle de alguns instrumentos, tendo inclusive sido a primeira oportunidade de observação de aparente dificuldade de aprendizagem marcante em A1. Um exemplo pôde ser observado quanto à execução de semicolcheias no pandeiro, quando explicada tanto para A1 quanto para A2 a maneira de realizar esses ritmos com movimentos específicos das mãos no instrumento. Diante dessa situação, as dificuldades e a desmotivação em continuar as tentativas de aprendizagem da movimentação das mãos no pandeiro foram explicitadas por

A1 (VÍDEO 33) e A2. Particularmente A2 demonstrou buscar soluções próprias na tentativa de reproduzir no pandeiro a sonoridade dos ritmos de samba no instrumento, colocando o mesmo contra a barriga e utilizando as duas mãos alternadamente para percutir sua membrana (VÍDEO 34).

No final dessa segunda aula, a propósito da presença de A5 e de suas espontâneas intervenções musicais ao piano (tocando sequências harmônicas improvisadas ou arranjos próprios de músicas da sua preferência), os alunos foram deixados livres para realizar práticas em conjuntos. Considera-se que A5 exerceu liderança musical nesse momento, tocando arranjos de escolha própria no piano e cantando. Os demais alunos puderam escolher instrumentos disponíveis na sala de aula para acompanhar A5. A1 escolheu o teclado, A2 o pandeiro e A3 a pandeirola. Esses alunos puderam explorar os instrumentos escolhidos e foram observados com entrosamento musical entre si, tanto no que se refere ao pulso quanto ao estilo musical.

6.3.3 A oficina de ritmos brasileiros

A partir da terceira aula, decidiu-se convidar o estagiário (que acompanhava GA desde sua primeira aula) para propor as atividades dos encontros seguintes. A partir da observação do interesse dos alunos no estudo sobre ritmos brasileiros proposto pelo estagiário, sua regência das aulas foi mantida até o final do semestre. Na condição de professora responsável pelas aulas, permaneci acompanhando as dinâmicas didáticas como colaboradora durante um tempo significativo, o que possibilitou observar sob outra perspectiva os comportamentos dos alunos. O estagiário procurou levar para as aulas instrumentos próprios para que o grupo pudesse praticar ritmos variados como samba, maracatu, xote, baião e galope, tendo por base suas experiências musicais e didáticas anteriores. As aulas assumiram o formato de oficina de ritmos populares brasileiros, envolvendo atividades de apreciação, interpretação e improvisação centradas em músicas brasileiras.

No primeiro registro da oficina, ocorrido no dia 4 de maio de 2016, os alunos que estiveram presentes foram A1, A2, A3, A4 e A7 (que chegou posteriormente, por volta do meio da aula). Nesse encontro os instrumentos disponibilizados para uso dos alunos foram: cajon, repique, surdo, triângulo, pandeiro de nylon, afoxé, atabaque, tamborim e ganzá cilíndrico, além do piano. Com os instrumentos dispostos no centro da sala, os alunos puderam explorá-los livremente no início do encontro. Assim como nos primeiros encontros de GA, ocorreram momentos de entrosamento musical, com a participação e orientação do estagiário.

A primeira atividade direcionada para a aprendizagem de conteúdo específico ocorreu no trabalho de ritmo do tamborim. Essa experiência foi iniciada com A1 a partir de sua exploração do instrumento. A observação dessa experiência foi tão marcante quanto a da aula anterior, na qual A1 e outros colegas pareceram ter dificuldade na realização de movimentos e de ritmos ensinados no pandeiro. Em relação ao tamborim, A1 não revelou de imediato o desenvolvimento esperado após o estagiário demonstrar sonoramente o toque do carreteiro (que se objetivava trabalhar naquele momento), mesmo após segurar a mão de A1 e demonstrar durante algum tempo os movimentos de virada de punho a serem realizados para a produção dos sons e ritmos esperados. Após o estagiário voltar a mostrar sonoramente o toque, A1 não persistiu em retomar o instrumento (VÍDEO 35). Consecutivamente, A3 também foi explicado de perto pelo estagiário, mas ao aparentar dificuldade em fazer os movimentos e após apenas uma tentativa não persistiu nesse estudo (VÍDEO 36). Logo, A1 se ofereceu para tentar novamente o toque do carreteiro, e lentamente começou a conseguir a fazer movimentos mais próximos do que havia sido ensinado (VÍDEO 37). Esse instante coincidiu com a entrada de A7 na aula que, após se apresentar, também se envolveu com as explorações instrumentais mantendo-se, com maior frequência, no pandeiro (instrumento familiar a ele) – tendo apenas ao final da aula optado em explorar o atabaque. Em torno do momento da entrada de A7, os alunos começaram a buscar e a explorar diferentes instrumentos disponíveis na sala, alcançando durante suas improvisações um entrosamento musical coletivo espontâneo. Em diferentes momentos A2 e A7 participaram cantando nessas práticas de conjunto à medida que tocavam simultaneamente instrumentos de percussão. Ao final do encontro, foi realizada atividade de apreciação musical orientada pelo estagiário na qual não foi possível desenvolver amplas discussões com os alunos devido ao término do tempo de aula.

No segundo registro da oficina, ocorrido no dia 1º de junho de 2016, os alunos que estiveram presentes foram A1, A3, A4 e A5. Tanto A4 quanto A5 chegaram após o início da aula, tendo particularmente A5 saído no meio da aula, antes da entrada de A4 (que permaneceu até o final). Nesse encontro foram disponibilizados teclados eletrônicos, alfaia, além do piano. Antes do início das atividades didáticas, A1 e A3 permaneceram explorando os instrumentos de teclado. Sugerindo uma direção comum nas explorações musicais desses alunos, sugeri a prática combinada de ostinatos envolvendo o uso exclusivo das teclas pretas dos instrumentos. No teclado, sugestões de notas musicais foram demonstradas no próprio instrumento para A3 com a finalidade de que fossem incluídas em suas explorações. No caso de A1, foram sugeridas outras notas musicais, as quais, após serem solfejadas, foram tiradas

de ouvido pelo aluno no piano. Em seguida, busquei criar um acompanhamento no piano para os ostinados executados pelos alunos, tendo A3 criado, posteriormente, seu próprio ostinato e mantido o entrosamento no conjunto musical.

Após essa prática e com a chegada do estagiário trazendo a alfaia, os alunos mostraram curiosidade em conhecer esse instrumento que foi imediatamente apresentado para todos e explicados seu uso, características, funções e demonstrados seus sons. Em seguida foi realizada uma longa atividade de apreciação de músicas com uso da alfaia para reconhecimento de padrões rítmicos e conhecimentos gerais relacionados a esse instrumento, especialmente sobre o maracatu, as fusões musicais no *samba-reggae* e no movimento *Manguebeat*. Durante a apreciação, o aluno A5 entrou na sala e mostrou interesse em conhecer a alfaia, chegando a experimentar alguns ritmos no instrumento em acompanhamento à música apreciada (VÍDEO 12). Paralelamente à atividade de apreciação, A5 direcionou-se ao piano e tentou acompanhar a música apreciada nesse instrumento. A propósito de uma chamada de celular, A5 saiu da sala e não retornou mais. A1 e A3 continuaram atentos às explicações dadas pelo estagiário sobre o uso da alfaia e sobre a execução de um exemplo de polirritmia de 2 contra 3 no instrumento. Enquanto escutava a explicação, A1 retirou um tamborim de sua mochila, apoiando o instrumento no colo e utilizando mão direita (ora com baqueta, ora sem) e a mão esquerda para reproduzir a polirritmia demonstrada pelo estagiário. Depois, já na alfaia, A1 pareceu demonstrar controle quase que imediato da polirritmia (VÍDEO 44), uma vez que já havia treinado o ritmo no tamborim. Ainda na alfaia, A1 alternou a reprodução do referido ritmo com momentos de exploração de ritmos regulares no instrumento. Por sua vez, A3, após tentar tocar a alfaia durante algum tempo e não mostrando controle estável na execução do padrão rítmico ensinado (VÍDEO 45), pareceu não persistir na atividade de reprodução rítmica, passando a improvisar outros ritmos utilizando o instrumento em alternância com A1 (VÍDEO 46). Em seguida, A4 entrou na sala, sentou-se próximo ao grupo e começou a participar da atividade de apreciação musical. Nesse momento, A1 (com o tamborim na mão) e A3 (com duas baquetas e a alfaia) começaram a criar acompanhamentos rítmicos regulares durante o processo de apreciação, mantendo o entrosamento com a música apreciada. A finalização da aula ocorreu após essa atividade de apreciação, em que os alunos foram deixados livres para criar ou reproduzir ritmos sobre as músicas.

No terceiro registro da oficina, ocorrido no dia 8 de junho de 2016, os alunos que estiveram presentes foram A1, A2, A3 e A5 (que chegou mais tarde, por volta do meio da aula). Nesse encontro os instrumentos disponíveis para uso dos alunos foram zabumba,

tamborim, ganzá, acordeon, teclados eletrônicos, além do piano. Todos os alunos que se encontravam presentes no início da aula puderam explorar livremente a zabumba. Como ocorrido em aulas anteriores, as explorações instrumentais dos alunos acabaram se tornando práticas de conjunto. A primeira atividade orientada nesse encontro foi a apreciação de músicas com ritmos de xote, baião e galope. Os alunos também buscaram utilizar instrumentos que se encontravam a seus alcances para executar ritmos em entrosamento com as músicas apreciadas. A propósito da apreciação do ritmo de galope, o estagiário demonstrou esse ritmo no tamborim. Após a demonstração, A1 mostrou interesse em reproduzir o ritmo no tamborim ao tomar o instrumento e buscar utilizá-lo com essa finalidade. Nesse encontro observou-se que A1 mostrava avanço no controle dos movimentos de punho no toque do tamborim assim como na resistência em manter por mais tempo e mais rapidez a reprodução de ritmos regulares nesse instrumento (VÍDEO 38).

Durante as apreciações e práticas musicais conjuntas dos alunos, particularmente após a observação do entusiasmo do grupo na apreciação e aprendizagem dos ritmos de galope, sugeri a formação de um conjunto musical para apresentação na Festa Junina da escola. Imediatamente A1 e A2 manifestaram interesse respondendo: “Bora, bora!”. Consecutivamente deu-se continuidade à atividade de apreciação musical, ao longo da qual ocorreram explorações coletivas de instrumentos musicais disponíveis na sala de aula, com revezamento dos alunos nos instrumentos. Busquei, em alguns momentos, tocar o acordeon, reproduzindo ora harmonias das músicas apreciadas, ora melodias. O estagiário se manteve no computador coordenando a reprodução das músicas e orientando os alunos quanto aos ritmos executados por cada um. Nesse processo, A1 chegou a ser advertido ao tocar a zabumba devido a criação de variações rítmicas no instrumento, sendo convidado a reproduzir um padrão básico, sem floreios, com a finalidade de que o grupo tivesse como ponto de partida os padrões rítmicos básicos antes da inclusão de variações no arranjo. Em meio a essa atividade ocorreu a entrada de A5 na sala de aula. Esse aluno passou apenas a observar as atividades realizadas pelo grupo. Ao final da aula, A5 mostrou interesse em tocar o acordeon. Com o término da aula, o grupo ainda permaneceu algum tempo na sala conversando e buscando outros instrumentos para exploração. A5 se direcionou ao piano onde começou a tocar e cantar enquanto os colegas apreciavam sua performance. Posteriormente, A5 e A1 se envolveram, durante alguns minutos, na exploração dos sons de um pequeno teclado de pilha até decidirem sair da sala.

Embora não tenham sido gravados os três encontros seguintes de GA (nos quais o grupo começou a ensaiar um repertório delimitado), algumas situações marcantes puderam ser

notadas durante as próprias observações das aulas. Houve, por exemplo, nova oportunidade de observar aparentes dificuldades dos integrantes de GA no trabalho instrumental, particularmente no estudo dos movimentos e ritmos do galope no ganzá mineiro. A1, em particular, após várias tentativas sem alcançar o resultado esperado por si mesmo (VÍDEO 39) comentou que achava ser a primeira vez que não se desenvolveria em uma atividade. A esse respeito comentei que possivelmente essa aparente dificuldade cabia ser investigada tanto por mim (na condição de sua professora) quanto pelo estagiário (considerando seu maior conhecimento técnico sobre o instrumento), pois poderia refletir uma inadequação do modo como estava sendo ensinado o instrumento para o grupo.

Outro fato ocorrido com o passar dos ensaios foi a mudança de planos sobre a apresentação de integrantes de GA na Festa Junina da escola, quando os alunos revelaram que não poderiam participar do evento pois cada um havia agendado outros compromissos na data da festa. Com o objetivo de registrar o resultado do trabalho realizado ao longo do período, foi proposta a gravação de um DVD em ensaio fechado no teatro do IBC, com a participação de músicos convidados que completassem a formação do grupo. Com o objetivo de formar um conjunto musical característico para o dia da gravação, foi convidada a tocar acordeon outra professora de música do IBC. Para a realização da parte vocal dos arranjos, foi convidada a aluna A8, por ter aparecido coincidentemente durante um dos ensaios de GA e por ser reconhecida na escola como uma aluna com controle da voz cantada e ampla memória para canções. Cogitou-se que essa aluna poderia já conhecer de memória todas as letras das músicas selecionadas para a gravação, o que foi confirmado quando ela aceitou o convite. A oficina foi concluída no dia 20 de julho de 2016 com a gravação, no teatro do IBC, de cirandas diversas, trabalhadas no próprio dia, e das músicas *Eu só quero um xodó* e *Pagode russo*. Embora o grupo tenha chegado a ensaiar mais músicas em encontros anteriores, a opção em reduzir o repertório decorreu do tempo restrito para sua gravação.

6.3.4 Apresentações musicais diversas

No segundo semestre 2016, a propósito das comemorações do aniversário do IBC e da realização de um show de alunos como parte do evento, A1 estabeleceu parceria com A4 para se apresentarem musicalmente. Para isso, a dupla iniciou ensaios sob minha própria coordenação no turno da tarde. Com o objetivo de criar bases rítmicas para as letras de *rap* compostas e cantadas por A4, A1 optou em utilizar o teclado eletrônico, em especial os seus timbres de percussão. Ao se apresentarem, A1 e A4 mantiveram essa formação de teclado e voz, com performances marcadas por improvisações dos dois alunos, pois à medida que A4

fazia acréscimos em sua performance, buscando interagir com a plateia, A1 seguia adaptando-se no acompanhamento dos improvisos de A4 (ÁUDIO 52).

A1 e A4 voltaram a se apresentar em dupla a propósito do festival de música, realizado nos dias 22 e 23 de novembro de 2016. Durante o festival, A1 também se ofereceu para tocar bateria acompanhando os solos vocais da aluna A8. Quanto à dupla de A1 e A4, o primeiro optou por realizar base rítmica utilizando aplicativo próprio no celular e o segundo cantou letras de criação própria. Ambos se inscreveram no festival com a perspectiva de participar do concurso musical, no qual alcançaram o primeiro lugar após treinos regulares em dupla.

Para a formulação dos critérios desse concurso foram aproveitados como base os critérios utilizados no concurso ocorrido em 2014, com exceção daqueles apontados como problemáticos pelos avaliadores desse concurso. Um dos critérios evitados se referiu à avaliação do carisma dos participantes pela reação da plateia diante da possibilidade de formação de torcidas organizadas com reações independentes dos desempenhos dos participantes. Outro critério evitado foi relativo à capacidade dos participantes de se organizarem no palco rapidamente, pois considerou-se que alunos com cegueira total poderiam depender mais da agilidade de quem os conduzisse que da própria agilidade.

Figura 6 – Critérios para avaliação de participantes do concurso do festival de música do IBC de 2016

Critérios da avaliação:
Nome(s):
Domínio rítmico __ bem alto (4pts) __ alto (3pts) __ médio (2pts) __ baixo (1pt)
Domínio melódico ou harmônico __ bem alto (4pts) __ alto (3pts) __ médio (2pts) __ baixo (1pt)
Domínio do estilo musical interpretado __ bem alto (4pts) __ alto (3pts) __ médio (2pts) __ baixo (1pt)
Fluência musical (capacidade de realizar a performance sem interrupções ou sem falhas de memória) __ bem alta (4pts) __ alta (3pts) __ média (2pts) __ baixa (1pt)
Originalidade (capacidade de surpreender nos arranjos e interpretações musicais) __ bem alta (4pts) __ alta (3pts) __ média (2pts) __ baixa (1pt)
TOTAL DE PONTOS:
Realizando a soma dos pontos totais ao final de cada avaliação, já será possível identificar numericamente o desempenho dos colocados.

fonte: documento escolar do Instituto Benjamin Constant

Embora a aluna A8 tenha optado em concorrer no concurso cantando músicas familiares com a colaboração de A1 na bateria, ele não foi avaliado para fins de concurso por essa parceria à medida que optou em concorrer junto com A4. Ainda em relação à apresentação de A8, cabe destacar que o estagiário que acompanhou as atividades de GA também colaborou no conjunto musical, acompanhando no violão a aluna. Após concorrer como solista, A8 alcançou o terceiro lugar na categoria de alunos acima de quinze anos. Observou-se, entretanto, que A8 não teve oportunidades de treino regular com A1, tendo suas performances resultado de formação improvisada de um trio musical na semana do evento.

6.3.5 A retomada das atividades de GA e sua reconfiguração em 2017

A propósito de um evento pedagógico do IBC produzido sobre a temática do carnaval, no início de 2017, e da consequente organização de um grupo musical para apresentação nesse evento, os alunos A1, A2, A3 e a aluna A8 voltaram a se reunir para desenvolvimento de um trabalho musical coletivo junto a um número maior de colegas com baixa visão. Por sua vez, a aluna AB (em função de sua experiência nas práticas do repique e de samba enredo) também se tornou colaboradora do evento, o que influenciou sua inclusão nas investigações das atividades de GA em 2017.

6.3.6 O carnaval do IBC

Os ensaios musicais para o carnaval do IBC se iniciaram a partir da reunião de alunos interessados em se apresentar musicalmente no evento. Nessa reunião foram disponibilizados instrumentos musicais com o objetivo de formar um conjunto instrumental de acordo com os interesses e habilidades dos alunos. No primeiro ensaio, ocorrido em 17 de fevereiro de 2017, A1 e A8 foram os únicos integrantes de GA presentes. A8 desde o início dos ensaios assumiu a parte vocal, interpretando paródia criada por um colega do 8º ano sobre o samba enredo de 2007 da escola de samba Império Serrano. Nesse dia, A1 optou por tocar caixa, tendo se observado durante o ensaio uma tendência do aluno em criar variações rítmicas no instrumento, não mantendo um mesmo padrão rítmico ao longo do samba (VÍDEO 47). No segundo ensaio estiveram presentes A1, A2, A3, A8 e AB, mas não foram realizadas gravações ou observação participante nele. Apenas foram obtidos relatos da professora de música que começou a coordenar os ensaios como mestre de bateria e dos alunos A1 e A2. De acordo com todos eles, o fato marcante do segundo ensaio teria sido a contribuição de AB no repique, pelo seu controle do instrumento. No terceiro ensaio, realizado no dia 22 de fevereiro de 2017, devido ao atraso de alguns alunos, aqueles que estavam presentes desde o início se

revezaram nos instrumentos de percussão. A1, por exemplo, iniciou o ensaio tocando caixa, mas após a coordenadora do ensaio escutar sua performance no instrumento, solicitou que não fossem tocadas variações rítmicas na caixa. Nesse momento, A2 chegou no ensaio e foi convidado a experimentar a caixa. Embora, inicialmente, A2 tenha também sido alertado pela coordenadora do ensaio sobre a necessidade de manter um mesmo padrão rítmico (após o aluno incluir algumas variações rítmicas em sua performance), depois desse comentário ele manteve um desempenho mais próximo do solicitado, evitando variações. Paralelamente, A1 passou a utilizar um tamborim próprio, trazido de casa. Observou-se, nesse momento, que A1 havia desenvolvido relativo controle do toque do carreteiro por sua persistência no estudo desse ritmo desde seu contato com ele na oficina de ritmos brasileiros em 2016. Observou-se, ainda, que o aluno não conseguiu manter a realização do ritmo por longos períodos (VÍDEO 6). De acordo com ele, o peso do seu tamborim tornava cansativa sua prática. A coordenadora do ensaio admitiu em conversa com A1 que ele deveria desenvolver resistência física para tocar o instrumento. Nos momentos de aparente cansaço de A1, ele pareceu optar por uma simplificação do ritmo tocado no tamborim, deixando, principalmente, de utilizar movimentos de virada do punho. A própria simplificação foi sugerida pela coordenadora para alunos que se encontrassem no tamborim e que não conseguissem realizar o toque do carreteiro. Por sua vez, A3 (que também chegou no ensaio mais tarde) foi convidado a tocar o repique. Durante todo o ensaio, a parte vocal do arranjo foi realizada pela aluna A8. Quanto à aluna AB, ela não participou desse ensaio.

No dia 23 de fevereiro ocorreu a apresentação de todos os alunos na atividade de carnaval promovida na escola. Estiveram presentes A1 no tamborim, A2 na caixa, A3 assim como AB no repique e A8 na parte vocal. Observou-se que o desempenho de A1 no tamborim permaneceu similar ao do ensaio anterior, onde pareceu se esforçar para manter a reprodução do carreteiro, mas por limite de resistência física ocasionalmente realizava simplificações rítmicas no instrumento (VÍDEO 10).

6.4 Análise de dados reunidos na investigação sobre A1

6.4.1 Aspectos relevantes observados na identificação dos múltiplos sinais de talento de A1

Durante a investigação sobre A1, foram observados nesse aluno diferentes aspectos que puderam ser relacionados à revisão de literatura sobre o talento e a dotação. Primeiramente, pode-se afirmar que nas aulas de musicografia braille, A1 pareceu revelar memória ampla para informações e raciocínio rápido quando comparado a outros colegas. Um

exemplo disso foi observado ao relacionar com rapidez elementos da musicografia ao alfabeto braille – uma vez que a escrita da música em braille tem como base os próprios sinais desse alfabeto. Posteriormente, A1 também foi observado com capacidade de relacionar à sua prática musical os conceitos que havia estudado sobre ritmo. Considera-se como exemplo desse fato, o comentário informal realizado por A1 em visita à sala de música (uma semana após a primeira aula de musicografia braille) sobre ter reconhecido a presença de colcheias no arranjo da música *O meu carango* apresentada por turmas de 2º e 3º anos em evento escolar.

O fato de brincar com explorações musicais, fazendo batuques diversificados ou experimentando sonoridades diversas de instrumentos ou objetos ao seu alcance, em vários momentos da aula, também chamou a atenção. Considera-se que essas brincadeiras se tornaram formas de treino e de ampliação de referências sonoras do aluno (à medida que não se restringiam ao uso de instrumentos específicos, mas se caracterizavam pela busca de sonoridades musicais diversas). Um exemplo da capacidade de A1 em explorar sonoridades de materiais diversos pôde ser observado em seus batuques sobre a mobília e os objetos da sala de aula (VÍDEO 49), em suas práticas de percussão corporal (VÍDEO 50), na criação de sons e ritmos com instrumentos da escrita em braille – como a punção e a reglete (VÍDEO 51 e VÍDEO 52) – ou diferentes materiais que se encontravam ao seu alcance nas aulas de música. Observou-se que A1 frequentemente estabelecia início, meio e fim em suas improvisações (mesmo que curtas) por meio da realização de cadências. Ao utilizar instrumentos familiares, a performance de A1 também foi observada com frequentes acréscimos de elementos surpresas, variações e improvisos, o que pôde ser relacionado à sua capacidade criativa. O aluno também pareceu demonstrar consciência de gênero e estilo nas próprias criações de seus arranjos instrumentais. A capacidade de incluir esses elementos em suas criações chamou particularmente a atenção em gravações realizadas quando o aluno tinha 11 anos, às quais foram submetidas às avaliações de especialistas. Pode-se cogitar que a experiência anterior de A1 no estudo da bateria tenha contribuído para seus amplos níveis de desenvolvimento nas performances desse instrumento, logo, que esse estudo tenha sido um catalisador para a revelação de sua habilidade musical.

Ainda com relação às observações sobre A1, alguns apontamentos específicos de seus professores do segundo segmento do ensino fundamental também chamaram atenção. Um de seus professores de matemática ressaltou como surpreendente sua capacidade de criar estratégias de cálculo mental. O aluno chegou a ser observado ocasionalmente como perfeccionista consigo e com colegas durante as aulas e provas. Uma de suas professoras de português relacionou o fato de aprender os conteúdos apenas prestando atenção na aula como

reflexo da ampla memória demonstrada por ele. Cabe observar que embora a idade de A1 possa parecer relativamente alta para a série escolar em que se encontra, dentro do plano de formação escolar do IBC essa idade não indica atraso em sua formação. Esse fato pode ser percebido em sua comparação com a idade de outros alunos de mesma série. Fazendo uma análise comparativa entre sua idade em 2013 (quando se encontrava com 10 anos no 3º ano do ensino fundamental) e as de alunos de GB em 2016 (quando frequentaram o 3º ano), verifica-se que alunos com 10 anos ou 9 anos costumam ser os mais novos nas turmas de 3º ano. O próprio tempo necessário para a alfabetização em braille para um aluno cego com desenvolvimento escolar dentro da média pode parecer maior se comparado ao de pessoas sem deficiências visual, embora a alfabetização em cada um desses casos tenha especificidades próprias e não comparáveis (a começar pelo aspecto tátil do braille e visual da leitura e escrita em tinta).

Por outro lado, foi relatada por sua professora de música do 6º ano do ensino fundamental uma dificuldade na realização de suas avaliações em atividades práticas básicas. Essa dificuldade foi relacionada ao fato de o aluno não seguir as demandas das atividades de reprodução de ritmos regulares e sem variações. A professora observou que o aluno apresentava, frequentemente, soluções bem mais complexas do que o solicitado de modo geral para a turma. Foi relatado que em atividades nas quais sua turma era convidada a apenas marcar o pulso, A1 tendia a fazer improvisos dentro do pulso, no lugar de reproduzir apenas o pulso e manter o padrão coletivo de execução rítmica.

Ainda com base na revisão de literatura, considera-se relevante destacar sobre a identificação dos múltiplos sinais de talento de A1 o fato de:

- 1) ter sido observado com alto desempenho e amplo desenvolvimento tanto em suas aulas regulares de música quanto em áreas de atividade acadêmicas inclusive quando comparado a colegas de faixa etária mais alta – o que pode ser considerado, com base em Gagné (2013a), como sinais de talento e dotação;
- 2) apresentar principalmente laços de companheirismo com colegas de faixa etária mais alta que a sua – sugerindo sua identificação com o pensamento e interesses de alunos dessa faixa etária, o que pode ser relacionado aos apontamentos de Alencar (2007) sobre a importância das oportunidades de interação de alunos acima da média com colegas que apresentem características similares, caso contrário esses alunos podem apresentar problemas de interação social;
- 3) ser negro – dado que cabe ser citado considerando as constatações de especialistas como Ford (2010) e Ford et al. (2005) sobre a relevância de referenciais que digam respeito ao

reconhecimento do talento de alunos de grupos étnicos e raciais diversos quando observam a existência de obstáculos a esse reconhecimento em sociedades com predominância de práticas educacionais monoculturais e etnocêntricas;

- 4) se mostrar frequentemente crítico em relação a seus próprios desempenhos ou dos colegas, curioso e perguntador, confiante ao se avaliar com novos conhecimentos, interessado em criar durante atividades consideradas simples por ele (indo além dos padrões de desempenho solicitados e esperados) – aspectos que podem ser considerados sinais de talento e dotação de acordo com Guenther (2006);
- 5) mostrar motivação na superação de desafios, a exemplo da sua persistência no estudo do tamborim – o que pode ser compreendido, com base em Gagné (2013a), como um catalisador intrapessoal do seu desenvolvimento musical;
- 6) mostrar interesses musicais diversificados, evidenciar intenso envolvimento em atividades musicais (inclusive por longos períodos, sem perceber a necessidade de pausas) e motivação nas mais diversas atividades musicais – aspectos que, com base em Gagné (2013a), também podem ser relacionados como catalisadores intrapessoais de seu desenvolvimento musical;
- 7) ter sido observado com alta frequência em atividades musicais extracurriculares – o que pode ser entendido como tempo de investimento em sua formação, aspecto que integra o próprio processo de desenvolvimento de um aluno, de acordo com Gagné (2013a);
- 8) mostrar familiaridade na prática da bateria por ter recebido algumas instruções em relação à prática desse instrumento em sua igreja e por ter esse instrumento em casa para seu estudo – evidenciando seu acesso e tempo de investimento para o estudo da música, o que para Gagné (2013a) representa o próprio processo de desenvolvimento de um aluno;
- 9) ter sido observado com incentivo da família, que apesar da permanência de A1 em internato no IBC durante a semana de aula, a família mostrou-se presente em apresentações escolares do aluno e em eventos escolares abertos para a comunidade – o que pode ser entendido, com base em Gagné (2013a), como um catalisador ambiental para seu desenvolvimento;
- 10) ter ingressado no IBC na estimulação precoce apresentando cegueira parcial congênita – o que pode ser considerado, com base no conceito de catalisadores ambientais de Gagné (2013a), como fator influente no desenvolvimento das capacidades reveladas pelo aluno;
- 11) residir no IBC durante a semana de aula em regime de internato, de modo que suas oportunidades de estudo e treino nos dias letivos seriam principalmente aquelas

encontradas na escola – o que pode ser considerado, ainda com base em Gagné (2013a), um catalisador ambiental de seu desenvolvimento.

6.4.2 Análise sobre as aparentes dificuldades observadas em A1

Considerando a cronologia dos registros das atividades de A1, a primeira situação que chamou atenção sobre seu comportamento na análise das gravações de suas aulas extracurriculares foi o fato de permanecer de cabeça baixa e recostada em vários momentos expositivos na aula de musicografia braille (VÍDEO 48). Considerando que o aluno comentou que não tinha expectativas específicas ao início da aula, por ter interesse em música de forma geral, e que ele se mostrou participativo ao longo da aula, compreendeu-se que postura curva da cabeça do aluno poderia não estar relacionada a desinteresse (como poderia aparentar), mas poderia decorrer de sensibilidade à luz devido ao seu tipo de deficiência visual. Efetivamente, A1 confirmou em relato informal ter sensibilidade à luz, sintoma que estaria relacionado ao fato de ter glaucoma. Concluiu-se que com essa postura A1 pretendeu proteger os olhos da luz para minimizar sua sensibilidade.

A segunda situação que chamou atenção sobre o desempenho e desenvolvimento de A1 durante a oficina de ritmos brasileiros foi sua aparente dificuldade na aprendizagem de ritmos rápidos de samba no pandeiro, o toque do carreteiro no tamborim e o ritmo do galope no ganzá mineiro. Cabe destacar que dificuldade semelhante à de A1 também foi observada em seus colegas de oficina. Todavia, a sequência de reações diante desses aparentes desafios se mostrou diferenciada no caso de cada aluno – exceto em seu início, quando todos se mostraram descrentes de suas capacidades de aprendizagem dos ritmos ensinados.

Particularmente em relação ao tamborim e ao ganzá mineiro, foram observadas tentativas seguidas de aprendizagem por A1 dos ritmos ensinados nesses instrumentos durante a oficina. Com relação ao pandeiro, tanto A1 quanto A2 pareceram desistir das tentativas de reprodução dos movimentos ensinados após solucionarem de forma própria a execução de sonoridades diversas no instrumento (fosse utilizando as duas mãos alternadamente para tocá-lo ou buscando obter os sons desejados por constantes mudanças na posição dos dedos sobre sua membrana). Portanto, não se observou em A1 e A2 um interesse em aprender as técnicas de pandeiro ensinadas na oficina, à medida que pareceram satisfeitos com suas próprias soluções no uso do instrumento.

Quanto ao tamborim, A1 e A3 começaram a aprender em uma mesma aula a técnica ensinada pelo estagiário nesse instrumento. A3 pareceu desistir rapidamente e se sentir

satisfeito ao tocar o instrumento com ritmos relativamente simples em comparação ao toque do carreteiro ensinado na oficina. A1 pareceu desistir apenas em um primeiro momento, mas voltou a tentar a aprender os movimentos característicos do carreteiro em oportunidades posteriores. Tendo adquirido um tamborim para seu próprio uso, A1 teve condições de continuar suas tentativas de controle do instrumento. Dispondo do tamborim para treiná-lo fora das aulas, A1 começou, conseqüentemente, a ampliar seu desenvolvimento no instrumento. Sequência semelhante de reações de A1 (diante de aparentes desafios na sua aprendizagem) também foi observada quando esse aluno começou a aprender o ritmo de galope no ganzá:

- 1) primeiramente ele se demonstrou descrente de sua capacidade de avançar no estudo desse instrumento, desistindo das tentativas de tocá-lo;
- 2) posteriormente, retomou o instrumento tentado encontrar suas próprias soluções para alcançar o som desejado;
- 3) consecutivamente, voltou a se abrir para orientações docentes e de outras pessoas com experiência na atividade estudada (como outros professores de música, o estagiário e outros colegas de escola);
- 4) logo, passou a alternar instantes de experimentação autônoma com momentos de busca de orientações, começando a reconhecer seu próprio avanço nesse processo.

Enfim, buscando compreender por que A1 teria aparentado tais dificuldades de se desenvolver no pandeiro, no tamborim e no ganzá após ter sido observado com múltiplos sinais de talento (inclusive com ampla capacidade de coordenação motora, de memória sonora, de percepção e de raciocínio), chegou-se a uma conclusão principal. Observou-se que as práticas de determinados ritmos e sonoridades no pandeiro, tamborim e ganzá são carregadas de referenciais visuais que podem exercer função complementar nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos – especialmente em relação aos complexos trabalhos de propriocepção envolvidos nas suas práticas. A complexidade desses trabalhos proprioceptivos foi associada, principalmente, à necessidade de tipos específicos de rotações de punho e de mudanças de eixos dos movimentos de membros superiores do corpo na manipulação dos instrumentos. Assim, diante da ausência da visão do aluno, não se tornou possível utilizar esses referenciais em apoio ao seu ensino ou aprendizagem, situação que também foi possível observar em relação a seus colegas cegos. Considerando a função complementar do *feedback* visual no desenvolvimento da propriocepção humana e o impacto de sua ausência no desenvolvimento proprioceptivo de cegos – como pertinentemente observa

Seixas (2009) – compreende-se que o desafio encontrado por A1 em nível imediato decorreu da interferência da falta desse *feedback* na sua propriocepção, ou seja, na percepção dos seus próprios movimentos. Essa percepção seria necessária para a apreensão, em nível imediato, dos ritmos que foram demonstrados para esse aluno por três estratégias, durante suas aulas:

- 1) as exemplificações sonoras (com a demonstração sonora da prática fluente de cada instrumento);
- 2) o toque (com a condução dos seus movimentos corporais);
- 3) a audiodescrição (com descrições verbais dos movimentos e outros detalhes visuais).

Diante dessa situação, admite-se que não foi possível tornar totalmente acessível, em nível imediato, o ensino dos referidos instrumentos para A1 e seus colegas. Mesmo buscando explicar os gestos rítmicos e sonoros por meio de exemplificações sonoras, do toque assim como de descrições verbais, compreende-se que não seria coerente exigir resultados instantâneos sobre o desempenho musical de qualquer um desses alunos, inclusive A1.

Durante as observações da aprendizagem de A1 (particularmente do ganzá), houve a oportunidade de se verificar informalmente – para além das etapas previstas na pesquisa – que, em comparação a colegas de baixa visão com maior acuidade visual, o seu desenvolvimento pareceu mais lento. Compreendeu-se que isso ocorreu pela possibilidade desses colegas de apreenderem mais rapidamente o galope no ganzá ao visualizarem os movimentos associados a esse ritmo. Entretanto, esse tipo de comparação não se mostrou adequado para o entendimento da dimensão do desenvolvimento de A1 em relação à média de desenvolvimento de seus colegas cegos. Considera-se que, principalmente, com base em conhecimentos de aspectos típicos ou atípicos de alunos com características sensoriais similares (nesse caso a cegueira) podem ser fundamentados seus planos pedagógicos em ambientes de ensino formal. Nessa perspectiva, considera-se que a aparente lentidão no processo de desenvolvimento de A1 se mostrou, na prática, um significativo avanço por dois motivos principais: os limites das estratégias de acessibilidade utilizadas em seu processo de ensino; o desenvolvimento alcançado por ele em comparação a outros colegas cegos frente aos mesmos desafios. Analisando, por exemplo, o desenvolvimento de A1 no tamborim entre 2016 e 2017, considera-se também que o aluno se desenvolveu significativamente nesse instrumento por ter superado os desafios iniciais encontrados em seu estudo.

Foi interessante notar, ainda, outra particularidade do desenvolvimento de A1 na aprendizagem do tamborim e do ganzá, considerando o fato de ele ser identificado por diferentes profissionais como um aluno com anseio de inovação no trabalho de conteúdos

aparentemente simples ou repetitivos. Durante seus estudos do galope no ganzá e do carreteiro no tamborim, esse aluno pareceu motivado a apenas reproduzir tais ritmos da forma exata como foram ensinados, sem inserir variações rítmicas ou sonoras durante suas execuções. Compreendeu-se que, nesse caso, o aluno encarou a necessidade de descobrir um caminho para seu próprio desenvolvimento como a inovação em seu estudo. Consequentemente, a exata reprodução desses ritmos pareceu por si só um desafio para ele.

Com relação à dinâmica do desenvolvimento de A1 nas referidas situações desafiadoras, conclui-se que tanto alguns catalisadores intrapessoais quanto ambientais foram fundamentais para esse desenvolvimento. Dentre os catalisadores intrapessoais podem ser citados: seus traços mentais – incluindo o bom humor para lidar com contrariedades (VÍDEO 40) e a resiliência para persistir –; a forma como lidou com seus objetivos (considerando sua consciência dos pontos que precisaria desenvolver, a motivação em ampliar seu conhecimento, a autonomia em buscar soluções com esforço e perseverança). Dentre os catalisadores ambientais pode-se citar a influência: do meio onde se encontrava na sua instigação (no caso, a própria oficina de ritmos brasileiros); do contato com profissionais que puderam orientá-lo em seu desenvolvimento (como o estagiário e seus professores de música); das provisões (pelo enriquecimento da sua formação musical nas atividades extracurriculares e por seus orientadores terem buscado utilizar diferentes estratégias para tornar acessível seu processo de ensino).

Apesar do fato de A1 ter aparentado dificuldades na aprendizagem do pandeiro, do tamborim ou do ganzá, considera-se como evidências de sua dotação e seu talento o desenvolvimento que mostrou alcançar diante dos desafios, especialmente, desses dois últimos instrumentos, que despertaram seu interesse. Considera-se que essa análise é reforçada diante das observações do alto desempenho e amplo desenvolvimento de A1 em outras atividades musicais quando comparado a outros colegas (inclusive de faixa etária mais alta) diante de oportunidades da aprendizagem de conteúdos não familiares. Compreende-se, ainda, que as referidas particularidades exemplificam as diferenças conceituais estabelecidas por Gagné (2013a) entre capacidade e habilidade. Nessa perspectiva conceitual torna-se compreensível que um aluno com potencial para alcançar um alto desempenho pode não o revelar de imediato ou até mesmo nunca o revelar de acordo com os fatores que influenciam seu desenvolvimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa buscou-se tratar de aspectos específicos da identificação do talento e da dotação em alunos cegos no trabalho com educação musical. Inicialmente, para entendimento da dimensão, complexidade e relevância do assunto, concentrou-se na revisão de literatura sobre as políticas brasileiras que tratam dos direitos de alunos com essas características e sobre os estudos a respeito de sua identificação e educação. Na revisão do histórico das políticas públicas no Brasil para a educação de alunos com essas características, observou-se que essas políticas são marcadas por mudanças constantes, especialmente nas terminologias utilizadas em referência a esses alunos. Analisando essas mudanças, considerou-se que elas tornam complexa a compreensão de algumas terminologias e seus conceitos em cada contexto e momento histórico, a exemplo do termo *superdotação* cujo emprego tem passado por gradativas transformações nas leis da educação brasileira desde a década de 1970. Observou-se que essas mudanças não parecem acompanhar o ritmo das ampliações das produções teóricas sobre o assunto, especialmente no sentido de superar a vinculação exclusiva do termo *superdotação* à produtividade e ao alto desempenho escolar. Essas constatações influenciaram a decisão de evitar nesta tese o uso da terminologia *altas habilidades ou superdotação* (encontrada em leis atuais da educação nacional) e motivaram a opção pela referência aos conceitos de talento e dotação. Essa opção refletiu, principalmente, a fundamentação teórica relacionada aos conceitos de talento e dotação, a qual foi considerada pertinente ao foco das discussões dessa pesquisa por apresentar diferenciações conceituais entre habilidade e capacidade assim como desempenho e potencial.

Com base na revisão sobre as diferenças conceituais entre talento e dotação, duas observações foram consideradas relevantes para o entendimento da dimensão que a identificação ou a educação de alunos com dotação e talento pode assumir. Por um lado, observou-se a importância da identificação de alunos com essas características considerando a diversidade na população, incluindo os casos de deficiências como a cegueira. Compreendeu-se que estudantes cegos precisam ser avaliados considerando as particularidades constatadas de forma geral em seus desenvolvimentos diante da limitação sensorial e da necessidade de acessibilidade em sua formação. Por conseguinte, observou-se a importância da garantia dos direitos educacionais de alunos com essas características para que tenham oportunidades no ambiente escolar de contínuo desenvolvimento e de dimensionamento de seus programas de ensino com desafios proporcionais às suas capacidades e habilidades.

Na revisão sobre a identificação da dotação e do talento no trabalho com educação musical, observou-se a importância de profissionais dessa área lidarem de forma crítica com os referenciais existentes sobre o assunto, particularmente as propostas de testes padronizados para a identificação dessas características. Constatou-se que existem testes que se pautam em listagens de competências relativas a práticas específicas da área da música e voltadas para perfis específicos de alunos – principalmente alunos sem deficiência. Entendeu-se, no entanto, que não há incoerência em se criar um teste para a identificação de pessoas que revelam se desenvolver muito além dos limites de um determinado programa de formação musical. Admite-se, nesse sentido, que sejam relevantes os instrumentos para a identificação de alunos com alto desempenho desde que possam contribuir com o reconhecimento daqueles que têm necessidade de redimensionamento dos planos de ensino, de estratégias educacionais e de meios que propiciem seu constante desenvolvimento em determinado ambiente de ensino. Contudo, verificou-se que esses testes podem se revelar limitados para o reconhecimento dos potenciais dos alunos quando utilizados para avaliação pontual de desempenhos.

Embora alguns autores reconheçam a possibilidade de testes padronizados necessitem de adaptações para, por exemplo, serem utilizados na observação das capacidades de pessoas com deficiência, notou-se que faltam propostas concretas a esse respeito na mesma proporção que os testes que se aplicam a pessoas sem deficiência, tanto fora quanto dentro do Brasil. Admitindo, com base em revisão teórica pertinente, os possíveis limites do uso de testes padronizados para a observação do talento em ambientes de ensino formal da música e a necessidade de alternativas para essa observação diante da diversidade humana, concebeu-se que a avaliação sistemática do desenvolvimento musical poderia ser um meio válido para o conhecimento dos potenciais de diferentes perfis de estudantes, incluindo cegos. Cogitou-se, também com base na revisão teórica, que seria válido associar a esse processo a identificação de fatores do desenvolvimento do aluno (como oportunidades anteriores de aprendizagem da música, ou ampla capacidade de memória associada à rápida aprendizagem, ou traços de persistência associados à superação de desafios, dentre uma diversidade de fatores pertinentes).

Buscando aplicar essa perspectiva de observação dos sinais de talento em estudo piloto sobre 20 alunos cegos dentro de um ambiente de ensino formal da música na escola de educação básica do Instituto Benjamin Constant, algumas constatações foram realizadas. Primeiramente, observou-se que mesmo buscando adotar procedimentos válidos para a identificação do talento musical entre os alunos, a dimensão do trabalho didático focalizado no estudo piloto se relacionou diretamente aos limites das observações realizadas sobre as

habilidades, capacidades e aparentes dificuldades dos alunos. Cogitou-se, desde o estudo piloto, que a pesquisa de campo poderia parecer limitada por se concentrar na observação de um determinado ambiente de ensino formal da música, com grupos específicos, envolvendo atividades e objetivos delimitados. Apesar disso, julgou-se que essa pesquisa poderia ser válida desde que os seus limites pudessem ser explicitados como parte de sua própria produção de conhecimentos.

Por não ter sido um objetivo da investigação a interferência no curso espontâneo dos acontecimentos de sala de aula, as atividades de performance ocuparam o foco das análises uma vez que todos os trabalhos desenvolvidos com os alunos em suas aulas de música culminaram em práticas musicais performáticas. Embora tenham feito parte desses trabalhos as atividades de criação, de apreciação e de estudo teórico, elas ocorreram como parte transitória no processo que culminou com o desenvolvimento de performances musicais. Apesar dessa delimitação dos conteúdos trabalhados, foi possível observar que quanto mais variados os tipos de atividades musicais realizadas nas aulas de música, maiores pareceram as chances de observação de aspectos diversos dos potenciais e desempenhos dos alunos.

Concebeu-se que os limites da observação das capacidades de um aluno poderiam ser ilustrados pela ideia de uma cortina semiaberta capaz de encobrir parte dessas características na busca de seu reconhecimento. De acordo com o ponto de observação, a dimensão da capacidade de um aluno poderia não ser totalmente percebida. Com base nessa perspectiva compreendeu-se que a explicitação dos procedimentos de observação e das atividades musicais focalizadas na investigação poderia ser tão importante quanto a explicitação das observações sobre um aluno. Logo, considerou-se a necessidade do cuidado com generalizações sobre a capacidade de cada aluno diante do reconhecimento dos limites de um processo de observação. Ainda durante o estudo piloto, observou-se concretamente a importância da identificação dos sinais de talento como meio de identificar alunos com necessidade de adequações de planos de ensino para seus contínuos desenvolvimentos. Compreendeu-se, também, que não há sentido em se utilizar desse processo para rotulações que não contribuam com as formações dos alunos, tampouco em definir como sem talento qualquer aluno que não seja observado com alto desempenho ou com capacidade acima da média.

Ao longo do estudo piloto constatou-se uma situação particularmente ilustrativa da relevância do cuidado com tais rotulações durante as observações de três atividades musicais específicas nas quais pareceram surpreendentes as dificuldades apresentadas por um aluno em particular. As atividades consistiram no estudo de ritmos de samba no pandeiro, do toque do

carreteiro no tamborim e do galope no ganzá. Assim como outros colegas cegos, o referido aluno pareceu a princípio não conseguir reproduzir os ritmos ensinados nos instrumentos, mesmo sendo explicados os gestos rítmicos e sonoros por meio de exemplificações sonoras, de descrições verbais assim como do toque (pela condução dos movimentos corporais do aluno). Além da sua aparente dificuldade, o aluno pareceu, inicialmente, desistir de superar os desafios com os quais se deparou. Foi possível cogitar que essas observações não eram representativas da dimensão das capacidades desse aluno, pois o mesmo havia sido observado anteriormente com amplo desenvolvimento e alto desempenho em diversas atividades durante suas aulas de música. A sua capacidade de se desenvolver amplamente e apresentar alto desempenho também havia sido apontada por professores de outras áreas, além de ter sido observado com sinais de dotação: a inventividade; a imaginação; a curiosidade; a clareza na expressão de dúvidas e impressões próprias; a criticidade em relação a si e aos outros; a motivação; a persistência; a capacidade de se envolver intensamente com atividades de interesse. Por sua vez, na avaliação de especialistas da área da música e educação musical sobre as diversas gravações do aluno (reunidas ao longo da investigação de seu caso), observou-se também um consenso entre os avaliadores sobre o aluno ter mostrado o mais alto nível de desenvolvimento musical em diferentes práticas musicais. Mostrou-se particularmente marcante nessas avaliações que esse nível de desenvolvimento pôde ser percebido desde as primeiras gravações do aluno, realizadas quando tinha 11 anos.

Diante da observação das aparentes dificuldades do referido aluno paralelamente a seus múltiplos sinais de talento chegou-se a uma reflexão principal. Se em toda a pesquisa a observação de seu caso tivesse ocorrido por um período restrito e apenas nas três atividades que o desafiaram, não se poderia se ter ideia da dimensão de suas capacidades, tampouco da persistência mostrada por ele para sua própria superação. As aparentes contradições observadas no desenvolvimento musical desse aluno motivaram a continuidade das investigações do estudo piloto, no sentido da compreensão das particularidades notadas especificamente em seu caso após a análise comparativa entre os dados de seu desenvolvimento e de outros colegas.

Após levantar e analisar, em detalhes, dados de anos anteriores ao estudo piloto (reunidos com base na consulta de documentos escolares, anotações de aula e gravações de minhas próprias atividades docentes no IBC desde 2013) e depois de revisar os dados do estudo piloto, foi possível chegar a algumas constatações sobre as particularidades observadas no desenvolvimento musical do referido aluno. Uma constatação se referiu à sequência particular de reações apresentadas por esse aluno, diante dos aparentes desafios

(principalmente do tamborim e do ganzá), quando comparado a outros colegas: primeiramente se demonstrou descrente como outros colegas de sua capacidade de avançar diante do desafio encontrado, desistindo das tentativas de superá-lo; posteriormente, retomou as tentativas de encontrar suas próprias soluções para sua superação do desafio; consecutivamente, voltou a se abrir para orientações docentes e de outras pessoas com experiência na atividade estudada (como outros professores de música, o estagiário e outros colegas de escola); enfim, passou a alternar instantes de experimentação autônoma com momentos de busca de orientações, começando a reconhecer seu próprio avanço nesse processo. Apenas em relação ao pandeiro não se observou interesse do aluno em continuar tentando reproduzir os ritmos e movimentos ensinados, parecendo satisfeito com a própria forma como solucionava a execução de sonoridades no instrumento.

Em relação aos fatores das aparentes dificuldades desse aluno, constatou-se que os tipos de práticas realizadas com o pandeiro, o tamborim e o ganzá são carregadas de referenciais visuais que podem exercer função complementar nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos – especialmente em relação aos complexos trabalhos de propriocepção envolvidos nas suas práticas. A complexidade desses trabalhos proprioceptivos foi associada, principalmente, à necessidade de tipos específicos de rotações de punho e de mudanças de eixos dos movimentos de membros superiores do corpo na manipulação dos instrumentos. Portanto, diante da ausência da visão do aluno, não se tornou possível utilizar esses referenciais em apoio ao seu ensino ou aprendizagem, situação que também foi possível observar em relação a seus colegas cegos. Observou-se, em síntese, que a aparente dificuldade do referido aluno estava relacionada à interferência da falta de *feedback* visual em sua propriocepção, ou seja, na percepção dos seus próprios movimentos. Essa capacidade proprioceptiva mostrou-se necessária para a apreensão, em nível imediato, dos ritmos demonstrados por: exemplificações sonoras (com a demonstração sonora da prática fluente de cada instrumento); audiodescrição (com descrições verbais dos movimentos e outros detalhes visuais); toque (na condução dos movimentos corporais do aluno). Mesmo buscando explicar os gestos rítmicos ou sonoros por meio de exemplificações sonoras, de audiodescrição e do toque, considerou-se que não seria coerente exigir resultados instantâneos sobre o desempenho musical do aluno nesse caso.

Ainda sobre o ritmo de aprendizagem desse aluno, particularmente em relação ao ganzá, houve a oportunidade de se verificar informalmente – para além das etapas previstas na pesquisa – que, em comparação a colegas de baixa visão com maior acuidade visual, o seu desenvolvimento pareceu mais lento. Compreendeu-se que isso ocorreu pela possibilidade

deses colegas de apreenderem mais rapidamente o galope no ganzá ao visualizarem os movimentos associados a esse ritmo. Entretanto, esse tipo de comparação não se mostrou adequado para o entendimento da dimensão do desenvolvimento desse aluno em relação à média de desenvolvimento de seus colegas cegos. Compreende-se que especialmente o conhecimento de aspectos típicos e atípicos do desenvolvimento de alunos com características sensoriais similares (nesse caso a cegueira) possa contribuir para a identificação da necessidade de adequações de planos pedagógicos que sejam dimensionados de forma genérica para atender esses alunos em ambientes de ensino formal. Nessa perspectiva, entendeu-se que a aparente lentidão no processo de desenvolvimento do referido aluno se mostrou, na prática, como um significativo avanço, considerando tanto os limites das estratégias de acessibilidade utilizadas em seu processo de ensino quanto o desenvolvimento alcançado por ele em comparação a outros colegas cegos frente aos mesmos desafios.

Observação semelhante pôde ser realizada sobre seu desenvolvimento no estudo do tamborim. Um exemplo concreto da dimensão desse desenvolvimento pôde ser notado em sua participação, no início do ano letivo de 2017, no evento pedagógico do IBC produzido sobre a temática do carnaval. Após investir em tempo e recurso para reproduzir os ritmos aprendidos no tamborim (passando a levar para a escola um tamborim próprio para dar continuidade a seus treinos), o aluno optou em tocar esse instrumento no conjunto musical formado com outros colegas do ensino fundamental para participação no evento. Entendeu-se, com base na observação de seu desenvolvimento no tamborim, que embora o aluno não tenha alcançado alto desempenho em curto prazo, ele revelou relativo diferencial ao superar as dificuldades iniciais encontradas na aprendizagem desse instrumento. Compreendeu-se, ainda, que a revelação desse diferencial se tornou possível à medida que o aluno buscou apoio em sua capacidade de raciocínio, sua memória, sua inventividade, sua interação social (nesse caso, com pessoas que tocavam tamborim), sua audição, seu tato, sua coordenação motora, sua agilidade e em fatores ambientais assim como intrapessoais. Quanto aos fatores ambientais, foram observadas as influências de: oportunidades de contato com profissionais da área da música, que puderam orientá-lo em seu desenvolvimento; atividades escolares musicais nas quais encontrou espaço para continuar sua aprendizagem; familiaridade com a apreciação do tipo de repertório relacionado nesse processo. Quanto aos fatores intrapessoais, foram observados: seu bom humor para lidar com contrariedades; a resiliência para persistir; sua consciência dos pontos que precisaria desenvolver; sua motivação em ampliar seu conhecimento; sua autonomia em buscar soluções com esforço e perseverança.

Ao longo das observações do desenvolvimento do referido aluno no tamborim e no ganzá foi interessante notar mais um aspecto particular – considerando o fato de ser identificado por diferentes profissionais como um aluno com anseio de inovação no trabalho de conteúdos aparentemente simples ou repetitivos. Durante seus estudos do galope no ganzá e do carreteiro no tamborim, o aluno pareceu motivado a apenas reproduzir esses ritmos da forma exata como foram ensinados, sem inserir variações rítmicas ou sonoras durante suas execuções. Compreendeu-se que, nesse caso, o aluno encarou a necessidade de descobrir um caminho para seu próprio desenvolvimento como a inovação em seu estudo. Consequentemente, a exata reprodução desses ritmos pareceu por si só um desafio para ele.

De forma geral, a partir da observação do caso do referido aluno, tornou-se possível conhecer uma situação concreta, na área da música, que evidencia as diferenças entre capacidade e habilidade. Nessa situação, o aluno investigado não revelou sua habilidade musical de imediato diante da limitação ocorrida em seu processo de ensino e aprendizagem. Essa situação foi relacionada ao fato de não terem sido encontradas tecnologias suficientes para tornar o processo de ensino e aprendizagem desse aluno totalmente acessível frente a sua deficiência sensorial. Com base nessa investigação verificou-se ser válida a preocupação de diferentes pesquisadores em ressaltar a importância da educação musical para estudantes cegos diante do mito que relaciona a cegueira como fator facilitador de aprendizagem da música. Considerando as observações realizadas no estudo piloto, notou-se ser simplista a ideia de que a cegueira determinaria a revelação de talento musical em cegos, pois compreende-se que a revelação do talento depende de uma diversidade de fatores. Acredita-se que no próprio estudo piloto a diversidade de trajetórias de desenvolvimento musical observada entre estudantes cegos evidenciou como seus aspectos e fatores podem se diferenciar de aluno para aluno. Acredita-se que os diferentes resultados das avaliações do desenvolvimento musical desses alunos em aulas regulares evidenciaram ser um mito a ideia de que cegos sempre serão observados com sinais de talento musical.

Ao aprofundar a investigação sobre o caso do aluno observado com múltiplos sinais de talento durante o estudo piloto, notou-se que o próprio processo de observação dos sinais de talento de um estudante cego pode ser complexo. Constatou-se, nesse sentido, que diante de atividades musicais que envolvem referências visuais inerentes, uma pessoa cega pode aparentar desenvolvimento lento e desempenho limitado, independentemente de revelar sinais de talento ou dotação em outras atividades. Constatou-se com base na investigação sobre o aluno observado com múltiplos sinais de talento, que a análise da trajetória de seu desenvolvimento, durante um período mínimo de um ano, contribuiu para admitir como sinais

de seu talento e sua dotação a superação de suas aparentes dificuldades de aprendizagem diante de situações envolvendo apelo visual. Nessa análise tornou-se possível comparar tanto os níveis em si de desenvolvimento musical percorridos pelo aluno ao longo de sua aprendizagem quanto o desenvolvimento alcançado por ele em comparação a outros colegas cegos de mesma idade ou de idade superior à sua. Em todo esse processo, o aluno demandou um acompanhamento educacional especializado, desafiando os profissionais da equipe escolar a contribuírem com seu contínuo desenvolvimento, considerando o potencial e o interesse demonstrado por ele para sua própria superação.

Diante das constatações realizadas na investigação sobre o caso desse aluno, considera-se recomendável que profissionais da área da educação musical estejam atentos aos obstáculos que atividades musicais carregadas de referências visuais podem gerar no desenvolvimento musical de estudantes cegos – por mais amplas que possam se revelar suas capacidades. Considera-se também válido o avanço de estudos sobre a revelação do talento e da dotação de estudantes cegos na área da música, os quais possam contribuir com a ampliação do conhecimento de seus aspectos gerais ou particulares e dos meios para seus contínuos desenvolvimentos (seja pela criação de tecnologias educacionais acessíveis, de estratégias de motivação dos estudantes, dentre outras possibilidades cogitáveis nessa perspectiva). Acredita-se também que o avanço dos estudos sobre a temática da educação musical de alunos cegos com talento musical e dotação se justifica diante de observações sobre esta própria pesquisa. Primeiramente, admite-se que essa pesquisa não esgota as discussões sobre a referida temática à medida que teve um foco específico e limites investigativos reconhecidos (especialmente sobre suas generalizações). Segundo, ao longo dessa pesquisa (sobretudo em seu estudo piloto), foram identificadas diferentes questões que também poderiam se tornar focos de investigações aprofundadas, dentre os quais os casos de alunos cegos que: pareceram ter o desempenho afetado pelo anseio de criar e improvisar; ou demonstraram capacidade para reproduzir arranjos musicais e aparente dificuldade de raciocínio lógico; ou foram observados com ampla memória tanto para melodias quanto letras de canções e aparente dificuldades em atividades de cálculo e raciocínio; ou pareceram se desenvolver mais em atividades de interesses. Admite-se, enfim, que outras investigações possam ser realizadas como desdobramentos desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ACT. World-of-work map: 2008. In: *ACT Home Page*. Disponível em: <<http://www.act.org>> Acesso em: 09 dez. 2016.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação - Volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p.13-23.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.
- ANDRÉS, Aparecida. *Educação de alunos superdotados / altas habilidades: legislação e normas nacionais, legislação internacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.
- ANTIPOFF, Ottília Braga. O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário. In: GUENTHER, Z. C.; ANTIPOFF, D. J.; ANTIPOFF, O. B.; ALKMIN, H. D. de; FRÓES, C. Q.; TEIXEIRA, M. A.; GOMES, M.R. *Dez anos em prol do bem dotado*. Belo Horizonte: Associação Milton Campos, 1984. p.149-160.
- BEYER, Esther. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*, v. 2, n. 2, p.53-67, 1995.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Sujeitos com deficiência intelectual e habilidades extraordinárias: isso é possível? In: VII ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD. 7., 2016. Bonito. *Anais...* Bonito: UFPR, 2016.
- BINET, Alfred; SIMON, Théodore. *The development of intelligence in children (The Binet-Simon Scale)*. New York: The Arno Press, 1916.
- BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa; CARRASCO, Claudiney Rodrigues. Ensino de musicografia braille: um caminho para a educação musical inclusiva. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 17., 2007. São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2007.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 11/12/2017.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm> Acesso em: 11/12/2017.
- BRASIL. *Centro Nacional de Educação Especial – Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de superdotados*. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante, 1986.

BRASIL. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 11/12/2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17 de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> Acesso em: 11/12/2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de setembro de 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 11/12/2017.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm> Acesso em: 11/12/2017.

BRASIL. *Documento orientador, execução da ação (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação)*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 11/12/2017.

BRASIL. Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em: 11/12/2017.

BRASIL. Nota Técnica nº 046/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 22 de abril de 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 11/12/2017.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 11/12/2017.

BRASIL. Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 11/12/2017.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm> Acesso em: 11/12/2017.

BRASIL. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192> Acesso em: 11/12/2017.

BULLA, Nan. Evaluating children with visual impairments for eligibility in talented and gifted programs. 2002. In: *Texas School for the Blind and Visually Impaired Home Page*. Disponível em: <<http://www.tsbvi.edu/instructional-resources/117-evaluating-children-with-visual-impairments-for-eligibility-in-talented-and-gifted-programs>> Acesso em: 09 dez. 2016.

BUNTING, Robert. *The common language of music – Music in the secondary school curriculum – School council working paper 6*. York: York University, 1977.

CALLAHAN, Carolyn M. Evaluating services offered to gifted and talented students: a planning guide. In: CALLAHAN, C. M.; HERTBERG-DAVIS, H. L (Orgs). *Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. Kobo ed. digital. New York: Routledge, 2013.

CARROLL, John. *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press, 1993.

CATON, Hilda R. Visual impairments. In: BERDINE, W. H.; BLACKHURST, A. E. (Orgs.). *An introduction to special education*. 2.ed. Boston: Little, Brown & Company, 1985. p.235-282.

CAVERT, Eric; EHLE, David; GOERTZ, Jeanie; LOWTHER, Ray; METZGER, Stephanie; PISTONE, Nancy; AMIDON, Susan; DEVAULT, Gary; FAULKNER, Susan; FEDORENKO, Janet; FORD, Donna; HECKLER, Sue; LANDRUM, Mary; NEWCOMER, Roberta; PEARSON, Lea; PIIRTO, Jane; ROBINSON, Carol; SMETHERS-WINTERS, Rachel; WINER, Ann; WITTEN, Susan. *Identification of children who are gifted in music: implementation handbook for educators*. Columbus: Ohio Department of Education, 2009.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel; KOGA, Fabiana Oliveira; SILVA, Rosilaine Cristina da. Terminologias: como são chamados os indivíduos acima da média em música pela literatura?. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, 6., 2014, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: ConBraSD, 2014.

CHORNIK, Evelyn J. Conceptualizing the gifted blind child. In: SKYANDA, A. (Org.). *Insights in sight: Proceedings of the Canadian interdisciplinary conference on the visually impaired child*. Vancouver: Canadian National Institute for the Blind, 1984. p.175-190.

CORN, Anne. Gifted students who have a visual handicap: can we meet their educational needs? *Education of the Visually Handicapped*, v.18, n.2, p.71-84, 1986.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.5, n.2, p.1-10, 2010.

CUERVO, Luciane; WELCH, Graham Frederick; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; REATEGUI, Eliseo. Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: do Homo sapiens ao Homo digitalis. *Revista Opus*, v.23, n.2, p.216-242, 2017.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Identificação de superdotados: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). In: FLEITH, Denise de Souza (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação – Volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p.25-39.

DUARTE, Mônica de Almeida. A criança e o jovem com comportamento de superdotação musical: um enigma para a pedagogia da música? In: V ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 5., 2012, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2012.

FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria Santana de. Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. *Revista da ABEM*, v.24, n.36, p.36-54, 2016.

FARIAS, Gérson Carneiro de. Efeitos de um programa de intervenção precoce aplicado a uma criança cega para desenvolver suas aquisições básicas de motricidade, linguagem, competência social e cognição. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n.29, dezembro, p.9-18, 2004.

FELTON, Terri; BARLOW, Martha; BASHARA, Beth; HAROUTOUNIAN, Joanne; KOSSOW, Benjamin; PALKOWSKI, Julie; PONTIOUS, Mel; RASMUSSEN, Nancy; SADLON, Rick; SAVOLAINEN, Susan; WEGENKE, Wendy. *Music Identification Handbook: for Educators, Coordinators, and Administrators in Wisconsin Public Schools*. Waunakee: Wisconsin Music Educators Association, 2009.

FERNANDES, José Nunes. *Música nas escolas públicas cariocas*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2016.

FERRACIOLI, Hellen. A importância do estudo sobre a superdotação infantil para a educação musical. In: IV SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008. São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2008.

FLEITH, Denise de Souza (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação. Volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação. Volume 2: atividades de estimulação do aluno*. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

FLEITH, Denise de Souza (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação. Volume 3: o aluno e a família*. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

FORD, Donna Y.; MOORE, James L.; HARMON, Deborah A. Integrating multicultural and gifted education: a curricular framework. *Theory into practice*, v.44, n.2, p.125-137, 2005.

FORD, Donna Y. Underrepresentation of culturally different students in gifted education: reflections about current problems and recommendations for the future. *Gifted Child Today*, v.33, n.3, p.31-35, 2010.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Institute of Education, University of London, London.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi: Revista Acadêmica de Música*, Belo Horizonte, n.10, julho/dezembro, p.39-48, 2004.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Turma da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.3, p.507-526, 2012.

FREEMAN, Joan; GARCES-BACSAL, Rhoda Myra. Gender differences in gifted children. In: NEIHART, M.; PFEIFFER, S. I.; CROSS, T. L. (Orgs.). *The social and emotional development of gifted children: what do we know?*. Kindle ed. digital. Waco: Prufrock Press, 2016.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE, 2012.

FRIEDRICHS, Terry. *Distinguishing characteristics of gifted students with disabilities*. Waco: Prufrock Press, 2001.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Capital cultural versus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. *Revista Opus*, v.14, n.1, p.80-97, 2008.

GAGNÉ, François. Douance et talent: deux concepts à ne pas confondre. *Aprendissage et socialisation*, Québec, v.6, n.3, p.146-159, 1983.

GAGNÉ, François. Are teachers really poor talent detectors? *Gifted Child Quarterly*, v.8, n.3, p.124-126, 1994.

GAGNÉ, François. Ten Commandments for Academic Talent Development. *Gifted Child Quarterly*, v.51, n.2, p.93-118, 2007.

GAGNÉ, François. Reflexões sobre a dimensão "inata do talento musical". *Revista Sobredotação*, Braga, v.13/14, p.182-197, 2013.

GAGNÉ, François. The DMGT 2.0: from gifted inputs to talented outputs. In: CALLAHAN, C. M.; HERTBERG-DAVIS, H. L (Orgs). *Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. Kobo ed. digital. New York: Routledge, 2013a.

GAGNÉ, François; GUENTHER, Zenita C. Desenvolvendo talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – DMGT 2.0. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Coord.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p.19-44.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALTON, Francis. Co-relations and their measurement, chiefly from anthropometric data. *Proceedings of the Royal Society of London*, v.45, p.135-145, 1888.

GAMA, Maria Clara Sodré S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.

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

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy L.; WAKE, Warren K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOMES, Joana Malta. Avaliação, ensino e talento: construção metodológica para Educação Musical na Escola Pública. In: III SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014.

GOMES, Joana Malta. *O rap de MC Criolo entre talentos e tecnologias*. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GONZÁLEZ, María del Pilar; DÍAZ, Juana Morales. Deficiência visual: aspectos evolutivos e educacionais. In: GONZÁLEZ, Eugenio (Org.). *Necessidades educacionais específicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.100-118.

GORDON, Edwin E. *Intermediate Measures of Music Audition*. Chicago: GIA Publication, 1986.

GORDON, Edwin E. *Primary Measures of Music Audition*. Chicago: GIA Publication, 1986a.

GOTTESMAN, Milton. A comparative study of Piaget's developmental schema of sighted children with that of a group of blind children. *Child Development*, v.42, n.2, p.573-580, 1971.

GROSSI, Cristina de Souza. *Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary brazilian composers*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Institute of Education, University of London, London.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Nova psicologia para a educação: educando o ser humano*. Bauru: Canal6, 2009.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: UFLA, 2011.

GUENTHER, Zenita Cunha. Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento. *Revista Polyphonia*, v.22, n.1, p.83-107, 2011a.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.237-266, 2012.

GUENTHER, Zenita Cunha; BRAGA, André de Aguiar; CARVALHO, Josiane. Precocidade intelectual na fase pré-escolar: identificando sinais de talento acadêmico na educação infantil. *Saber & Educar*, Porto, n. 20, p.72-83, 2015.

GUILFORD, Joy Paul. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação - Volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p.41-51.

HARGREAVES, David J. *The developmental psychology of music*. Avon: Cambridge University Press, 1986.

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

HATWELL, Yvette. *Privation sensorielle et intelligence: effets de la cécité précoce sur la genèse des structures logiques de l'intelligence*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

HENTSCHKE, Liane. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Institute of Education, University of London, London.

HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria do desenvolvimento musical. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, ABEM, nº 1, maio, p.47-70, 1993a.

HOLLINGWORTH, Leta. *Children above 180 IQ – Measurements and adjustment series*. New York: World Book Company, 1942.

HORN, John L.; CATTELL, Raymond B. Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of educational psychology.*, v.57, n.5, p.253-270, 1966.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, v.11, n.9, p.7-16, 2003.

JOHNSEN, Susan K.; CORN, Ann L. The past, present and future of education for gifted children with sensory and/or physical disabilities. *Roepers Review*, v.12, n.1, p.13-28, 1989.

KALBFLEISCH, M. Layne. Twice-exceptional students: gifted students with learning disabilities. In: CALLAHAN, C. M.; HERTBERG-DAVIS, H. L (Orgs). *Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. Kobo ed. digital. New York: Routledge, 2013.

KARNES, Merle B.; JOHNSON, Lawrence J. Identification and assessment of the gifted/talented handicapped and nonhandicapped children in early childhood. In: WHITMORE, J. R (Org.). *Intellectual giftedness in young children: recognition and development*. New York: Haworth, 1986. p.35-54.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, v.15, n.17, p.39-48, 2007.

KOGA, Fabiana Oliveira. *Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

KOGA, Fabiana Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico. In: XXI SEMINÁRIO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2015, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: FLADEM, 2015.

KOGA, Fabiana Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Oficina de enriquecimento musical do programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação (PAPCS). *Revista Música Hodie*, v.15, n.2, p.122-136, 2015a.

KOGA, Fabiana Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. A identificação e o plano de atendimento educacional especializado de estudantes com comportamento de superdotação musical. In: III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2016. Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2016.

KOGA, Fabiana Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Avaliação comparativa em educação musical: um olhar para a precocidade e o comportamento de superdotação musical. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. 2016. Marília. *Anais...* Marília: Fundepe, 2016a.

KOGA, Fabiana Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Crianças precoces com comportamento dotado: análise comparativa em Educação Musical. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2016. São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2016b.

KOGA, Fabiana Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.30, n.57, p.83-102, 2017.

LIN, Shan Ping; SIKKA, Anjoo. *The gifted visually handicapped child: a review of literature*. Knoxville: Mid South Education Association, 1992.

MACCOBY, Eleanor E. Socialization and developmental change. *Child Development* – Wiley Publisher para Society for Research in Child Development. New Jersey, v.55, n.2, p.317-328, 1984.

MAKER, C. June. *Providing programmes for the gifted handicapped*. Virginia: Council for Exceptional Children, 1977.

MAKER, C. June. *Curriculum development for the gifted*. Rockville: Aspen, 1982.

MARLAND, Sidney. *Education of the gifted and talented: report to congress*. Washington: U. S. Government Printing Office, 1972.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. 2.ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

METTRAU, Marsyl Bulkool; MACEDO, Mariângela Miranda Ferreira; AZEVEDO, Sônia Maria Loureço de; MACEDO, Cássia Miranda. Inteligência e superdotação em crianças Asperger e Savant. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 5., 2012, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2012.

MILLER, Erin Morris. Being gifted. In: CALLAHAN, C. M.; HERTBERG-DAVIS, H. L (Orgs). *Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. Kobo ed. digital. New York: Routledge, 2013.

MISSETT, Tracy C.; BRUNNER, Marguerite C. The use of traditional assessment tools for identifying gifted students. In: CALLAHAN, C. M.; HERTBERG-DAVIS, H. L (Orgs). *Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. Kobo ed. digital. New York: Routledge, 2013.

MÖNKES, Franz J. Development of gifted children: the issue of identification and programming. In: MÖNKES, F. J.; PETERS, A. M. (Orgs). *Talent for the future*. Assen: Van Gorcum, 1992. p.191-202.

MOOG, Helmut. *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott Music, 1976.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. 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, 9., 2014, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2014.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. A formação do professor de Música para o ensino a alunos com altas habilidades e superdotação. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, 6., 2014, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: ConBraSD, 2014a.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. Altas habilidades e superdotação como conteúdo na formação do licenciando em música. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014b.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia; FERNANDES, Ediclea Mascarenhas. 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, 2014.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia Ogando. Formação de professores de música para o atendimento de alunos acima da média: considerações diante das políticas públicas latino-americanas em educação especial e inclusiva. In: XXI SEMINÁRIO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2015, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: FLADEM, 2015.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. A formação reflexiva de professores de música para o atendimento de alunos acima da média com deficiência visual. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. 2016. Marília. *Anais...* Marília: Fundepe, 2016.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli. *Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

OMDAL, Stuart; RUCONICH, Sandra K.; FERREL, Kay Alicyn; COM, Anne L. Education of students who are gifted and visually impaired. In: *Division on Visual Impairments Home Page*. Disponível em: <http://www.stemvi.com/public_html/Postion%20Papers/gifted.htm> Acesso em: 09 dez. 2016.

PEREIRA, Carlos Eduardo de Souza. *Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Guenther*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

PÉREZ, Susana G. P. B. *Manifesto público dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e do Conselho Brasileiro para Superdotação*. Campo Grande: CONBRASD, 2013.

PÉREZ, Susana G. P. B. *Ofício nº 9 do Conselho Brasileiro para Superdotação*. Porto Alegre: CONBRASD, 2013a.

PIAGET, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge, 1951.

PLUCKER, Jonathan A. Students from rural environments. In: CALLAHAN, C. M.; HERTBERG-DAVIS, H. L (Orgs). *Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. Kobo ed. digital. New York: Routledge, 2013.

PRECHTL, Heinz F.; CIONI, Giovanni; EINSPIELER, Christa; BOS, Arend F.; FERRARI, Fabrizio. Role of vision on early motor development: lessons from the blind. *Development Medicine and Child Neurology*, v.43, n.3, p.198-201, 2001.

QUINTELLA, Joicy Alves; GONZALES, Rose Aparecida; FELICIANO, Silvia Valéria Lemos; PIZZOL, Rosana Oliveira de; DUTRA, Marcio Ferri. Dupla necessidade educativa especial: uma nova conquista. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 5., 2012, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2012.

RANGNI, Rosemeire de Araújo. *Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.24, n.41, p.467-482, 2011.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. *Educar em Revista*, Curitiba, n.53, p.187-199, 2014.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Ailton Barcelos da. Altas habilidades/superdotação e deficiência visual: duplicidade de necessidades educacionais especiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.11, n.4, p.1979-1993, 2016.

RENZULLI, Joseph S. *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, v.60, n.3, p.180-184, 1978.

RENZULLI, Joseph S. The Triad/ Revolving Door System: a research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, n.28, p.163-171, 1984.

RENZULLI, Joseph S. Three-Ring Conception of Giftedness. In: Baum, S. M.; Reis, S. M.; Maxfield, L. R. *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Connecticut: Creative Learning Press, 1998.

RENZULLI, Joseph S. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v.84, n.1, p.33-58, 2002.

RENZULLI, Joseph S. The Three-Ring Conception of Giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. *Conceptions of Giftedness*. Kobo ed. digital. 2.ed. New York: Cambridge University Press, 2005.

RENZULLI, Joseph S.; SMITH, Linda H.; WHITE, Alan J.; CALLAHAN, Carolyn M.; HARTMAN, Robert K.; WESTBERG, Karen L. *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. rev. ed. Mansfield Center: Creative Learning, 1997.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. *Enriching Curriculum: for all students*. California: Corwin Press, 2008.

RODRIGUES, Ana Karolina Lopes; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Aulas de música: possibilidades de verificação de potencial musical em alunos do ensino fundamental. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. 2016. Marília. *Anais...* Marília, UNESP, 2016.

RODRIGUES, Marcelo Inagoki. Educação musical de deficientes visuais: analisando possibilidades de aplicação de alguns princípios do método Suzuki. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

RODRIGUES, Maria Rita Campello; MACÁRIO, Nilza Magalhães. Estimulação precoce: sua contribuição no desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n.33, abril, p.11-22, 2006.

ROSS, Malcolm. *The aesthetic impulse*. Oxford: Pergamon Press, 1984.

SEASHORE, Carl E. *Psychology of music*. New York: McGraw Hill, 1938.

SEELEY, Ken. Underachieving and handicapped gifted. In: FELDHUSEN, J.; VAN TASSEL-BASKA, J.; SEELEY, K. (Orgs.). *Excellence in educating the gifted*. Denver: Love Publishing, 1989. p.29-37.

SERAFINE, Mary Louise. Piagetian research in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n.62, p.1-21, 1980.

SERAFINE, Mary Louise. *Music as cognition: the development of thought in sound*. New York: Columbia University Press, 1988.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, v.12, n.10, p.109-118, 2004.

SHIPLEY, Edward G. *Screening for gifted children: the use of training and observation in the identification process*. 1978. Tese (Doutorado em Educação). University of Sarasota, Sarasota.

SHUTER-DYSON, Rosamund; GABRIEL, Clive. *The psychology of musical ability*. 2.ed. London: Methuen, 1981.

SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Londrina: EDUEL, 2008.

SEIXAS, Adérito. *A Proprioceptividade em indivíduos cegos e normovisuais praticantes e não praticantes de actividade física*. 2009. Dissertação (Mestrado em Atividade Física Adaptada). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

SPEARMAN, Charles. General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, v.15, n.2, p.201-292, 1904.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. 4.ed. Madrid: Morata, 2007.

STARR, Rosemary. Show me the light – I can't see how bright I am: gifted student with visual impairment. In: MONTGOMERY, Diane (Org.). *Gifted & Talented children with special educational needs: double excepcionality*. Kobo ed. digital. London: David Fulton Publishers, 2003.

STERNBERG, Robert J. *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v.3, n.3, p.305-339, 1986.

SWANWICK, Keith. Further Research on the Musical Development Sequence. *Psychology of Music*, v.19, n.1, p.22-32, 1991.

SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 2004.

SWANWICK, Keith. *A developing discourse in music education: the selected works of Keith Swanwick*. New York: Routledge, 2016.

TANNENBAUM, Abraham J. Giftedness: a psychosocial approach. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.). *Conceptions of giftedness*. 1.ed. New York: Cambridge University Press, 1986. p.21-51.

TAUCEI, Joulilda dos Reis; STOLTZ, Tania; GABARDO, Cleusa Valério. Altas habilidades/superdotação e dislexia: uma discussão a partir de estudos de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 5., 2012, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2012.

TERMAN, Lewis M. *The measurement of intelligence: an explanation of and complete guide for the use of Stanford revision and extension of Binet-Simon intelligence scale*. Boston: Houghton Mifflin, 1916.

TERMAN, Lewis M. *Genetic studies of genius: vol. I, mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press, 1925.

TERUYA, Fabio Soares. Investigações sobre parâmetros para avaliação de altas habilidades em música. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 5, 2012, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2012.

THURSTONE, Louis Leon. *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press, 1938.

TOBIN, Michael J. Conservation of substance in the blind and partially sighted. *British Journal of Education Psychology*, v.42, n.2, p.192-197, 1972.

TREFFINGER, Donald J.; RENZULLI, Joseph S. Giftedness as potential for creative productivity: transcending IQ scores. *Roeper Review*, v.8, n.3, p.150-154, 1986.

VEIGA, Elizabeth Carvalho da. Dupla excepcionalidade ou dupla necessidade educacional especial. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, 6., 2014, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: ConBraSD, 2014.

VIRGOLIM, Angela M. R. (Org). *Altas habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WARREN, David H. *Blindness and early child development*. New York: American Foundation for the Blind, 1984.

WHITMORE, Joanne Rand; MAKER, C. June. *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville: Aspen Publication, 1985.

WILLARD-HOLT, Colleen. Dual exceptionalities. 1999. In: *ERIC Digest Home Page*. Disponível em: < <http://www.ericdigests.org/2000-1/dual.html> > Acesso em: 09 dez. 2016.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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

ZORZAL, Ricieri Carlini. The Psychology of Music, editado por Diana Deutsch, 3ª edição: resenha dos quatro capítulos finais. *Revista Opus*, v.21, n.3, p.231-242, 2015.

ZORZAL, Ricieri Carlini. The Psychology of Music, editado por Diana Deutsch, 3ª edição: resenha dos capítulos 10 a 13. *Revista Opus*, v.22, n.1, p.373-386, 2016.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido de alunos maiores participantes da pesquisa



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos identificados com sinais de talento na área da música.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é conhecer o desenvolvimento musical de alunos cegos que se destacam por suas capacidades, habilidades e pelo interesse em atividades escolares relacionadas à música no Instituto Benjamin Constant (IBC).

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. Você tem o direito de não participar deste estudo, assim como de interromper sua participação retirando seu consentimento a qualquer momento. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida e nem em suas atividades no IBC.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir que integrará este estudo, serão realizadas e analisadas gravações de som e vídeo de suas atividades musicais escolares. Você participará, ainda, de uma entrevista de aproximadamente 20 minutos. Seus dados escolares também serão pesquisados em documentos da escola e nos conteúdos de entrevistas aos seus familiares, a colegas e profissionais do IBC, que farão parte do estudo.

REGISTRO DA ENTREVISTA: Os dados da sua entrevista serão, principalmente, registrados por escrito. Caso permita, a entrevista também será gravada em áudio. O registro da entrevista será utilizado somente para coleta de dados, portanto permanecerá guardado e só será acessado por mim, que sou a pesquisadora principal. Caso não concorde em realizar essa entrevista, você não poderá participar do estudo.

GRAVAÇÕES DE ATIVIDADES MUSICAIS: A realização e análise de gravações de áudio e vídeo de suas atividades musicais escolares são indispensáveis para o estudo. Essas gravações serão analisadas por mim e por outros músicos experientes para verificação de pontos de vista comuns e confiáveis sobre seus conteúdos musicais. Sem seu consentimento deste uso das gravações, você não poderá participar do estudo. Você poderá escolher se permite ou não que trechos dessas gravações de áudio e vídeo sejam publicados junto aos resultados da pesquisa para ilustrar as análises do estudo.

RISCOS: Alguns procedimentos poderão se revelar incômodos para você, porque ao longo deste estudo se buscará conhecer suas experiências pessoais. Portanto, você pode solicitar a interrupção de qualquer procedimento que gere incômodo durante o estudo.

BENEFÍCIOS: A sua participação ajudará a esclarecer como é o desenvolvimento musical de alunos cegos que se destacam em música, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá informações que poderão contribuir com a produção de referências relevantes para a educação musical de alunos cegos do próprio IBC.

CONFIDENCIALIDADE: Sem seu consentimento escrito nenhuma publicação partindo deste estudo revelará seu nome, nem divulgará seus dados de identificação pessoal.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Este estudo é parte da pesquisa que está sendo realizada no Instituto Benjamin Constant com a autorização do seu Centro de Estudos e Pesquisas (CEP/IBC). Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Música, onde eu, Marcia Gabriela Correia Ogando, sou doutoranda e realizo este estudo como pesquisadora principal, sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Fernandes. Os responsáveis pela pesquisa estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, você pode entrar em contato comigo, que sou a pesquisadora principal, meu orientador ou o Comitê de Ética em Pesquisa nos telefones e e-mails indicados abaixo.

Pesquisadora: Marcia Gabriela Correia Ogando

Telefone / E-mail: _____

Orientador: Prof. Dr. José Nunes Fernandes

Telefone / E-mail: _____

Comitê de Ética em Pesquisa: CEP-UNIRIO

Telefone / E-mail: (21) 2542-7796 / cep.unirio09@gmail.com

Você terá uma via deste consentimento para que possa guardar e uma via em braille para que fique ciente do texto contido neste documento. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que eu, na condição de pesquisadora principal, possa entrar em contato em caso de necessidade.

Eu, _____,
 concordo em participar deste estudo.

Quanto à gravação da minha entrevista em áudio:

permito que seja gravada.

não permito que seja gravada.

Quanto às gravações de áudio e vídeo das minhas atividades musicais:

permito que sejam publicadas para ilustrar as análises do estudo.

não permito que sejam publicadas.

--

Assinatura ou Impressão digital:

Data: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

TESTEMUNHAS

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do(a) aluno(a) em participar. (2 Testemunhas não ligadas à equipe de pesquisa)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

Assinatura (Pesquisadora): _____

Nome: Marcia Gabriela Correia Ogando

Data: _____

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido de responsáveis para autorização da participação de alunos menores na pesquisa



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos identificados com sinais de talento na área da música.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é conhecer o desenvolvimento musical de alunos cegos que se destacam por suas capacidades, habilidades e pelo interesse em atividades escolares relacionadas à música no Instituto Benjamin Constant (IBC).

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: O(a) aluno(a) está sendo convidado(a) a participar deste estudo. Você tem o direito de não consentir a participação dele(a) neste estudo, assim como de interromper a participação dele(a) retirando seu consentimento a qualquer momento. Se você não quiser que ele(a) participe do estudo, isto não irá interferir na sua vida e nem em suas atividades no IBC.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir que ele(a) integrará este estudo, serão realizadas e analisadas gravações de som e vídeo de atividades musicais escolares dele(a). Ele(a) participará, ainda, de uma entrevista de aproximadamente 20 minutos. Dados escolares do(a) aluno(a) também serão pesquisados em documentos da escola e nos conteúdos de entrevistas aos seus familiares, a colegas e profissionais do IBC, que farão parte do estudo.

REGISTRO DA ENTREVISTA: Os dados da entrevista do(a) aluno(a) serão, principalmente, registrados por escrito. Caso permita, a entrevista também será gravada em áudio. O registro da entrevista será utilizado somente para coleta de dados, portanto permanecerá guardado e só será acessado por mim, que sou a pesquisadora principal. Caso não concorde que o(a) aluno(a) realize essa entrevista, ele(a) não poderá participar do estudo.

GRAVAÇÕES DE ATIVIDADES MUSICAIS: A realização e análise de gravações de áudio e vídeo de atividades musicais escolares do(a) aluno(a) são indispensáveis para o estudo. Essas gravações serão analisadas por mim e por outros músicos experientes para verificação de pontos de vista comuns e confiáveis sobre seus conteúdos musicais. Sem seu consentimento deste uso das gravações, o(a) aluno(a) não poderá participar do estudo. Você poderá escolher se permite ou não que trechos dessas gravações de áudio e vídeo sejam publicados junto aos resultados da pesquisa para ilustrar as análises do estudo.

RISCOS: Alguns procedimentos poderão se revelar incômodos para o(a) aluno(a), porque ao longo deste estudo se buscará conhecer suas experiências pessoais. Portanto, o responsável e o(a) aluno(a) podem solicitar a interrupção de qualquer procedimento que gere incômodo durante o estudo.

BENEFÍCIOS: A participação dele(a) ajudará a esclarecer como é o desenvolvimento musical de alunos cegos que se destacam em música, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo ele(a) fornecerá informações que poderão contribuir com a produção de referências relevantes para a educação musical de alunos cegos do próprio IBC.

CONFIDENCIALIDADE: Sem seu consentimento escrito nenhuma publicação partindo deste estudo revelará o nome do(a) referido(a) aluno(a), nem divulgará seus dados de identificação pessoal.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Este estudo é parte da pesquisa que está sendo realizada no Instituto Benjamin Constant com a autorização do seu Centro de Estudos e Pesquisas (CEP/IBC). Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Música, onde eu, Marcia Gabriela Correia Ogando, sou doutoranda e realizo este estudo como pesquisadora principal, sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes Fernandes. Os responsáveis pela pesquisa estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, você pode entrar em contato comigo, que sou a pesquisadora principal, meu orientador ou o Comitê de Ética em Pesquisa nos telefones e e-mails indicados abaixo.

Pesquisadora: Marcia Gabriela Correia Ogando

Telefone / E-mail: _____

Orientador: Prof. Dr. José Nunes Fernandes

Telefone / E-mail: _____

Comitê de Ética em Pesquisa: CEP-UNIRIO

Telefone / E-mail: (21) 2542-7796 / cep.unirio09@gmail.com

Você terá uma via deste consentimento para que possa guardar. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que eu, na condição de pesquisadora principal, possa entrar em contato em caso de necessidade.

Eu, _____,
 responsável pelo(a) aluno(a) _____,
 concordo que ele(a) participe deste estudo.

Quanto à gravação da entrevista dele(a) em áudio:

permito que seja gravada.

não permito que seja gravada.

Quanto às gravações de áudio e vídeo das atividades musicais dele(a):

permito que sejam publicadas para ilustrar as análises do estudo.

não permito que sejam publicadas.

Assinatura do responsável: _____

Data: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

Assinatura (Pesquisadora): _____

Nome: Marcia Gabriela Correia Ogando

Data: _____

APÊNDICE C – Termo de assentimento de alunos menores participantes da pesquisa



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE ASSENTIMENTO

CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO: Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo que faz parte da pesquisa chamada “Aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos identificados com sinais de talento na área da música”.

OBJETIVO DO ESTUDO: O estudo tem como objetivo conhecer o desenvolvimento musical de alunos cegos que se destacam por suas capacidades, habilidades e pelo interesse em atividades escolares relacionadas à música no Instituto Benjamin Constant (IBC).

CONCORDÂNCIA SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem a opção de participar ou não deste estudo. Se você começar a participar dele e quiser desistir, poderá a qualquer momento pedir para não continuar no estudo. Entretanto, se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida e em suas atividades no IBC.

ETAPAS DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, serão realizadas e analisadas gravações de som e vídeo de suas atividades musicais escolares. Você participará, ainda, de uma entrevista de aproximadamente 20 minutos. Seus dados escolares também serão pesquisados em documentos da escola e nos conteúdos de entrevistas a seus familiares, a colegas e profissionais do IBC, que farão parte do estudo.

REGISTRO DA ENTREVISTA: Os dados da sua entrevista serão, principalmente, registrados por escrito. Caso concorde, a entrevista também será gravada em áudio. O registro da entrevista será utilizado somente para coleta de informações, portanto permanecerá guardado e só será acessado por mim, que sou a pesquisadora principal. Caso não concorde com essa entrevista, você não poderá ser um participante do estudo.

GRAVAÇÕES DE ATIVIDADES MUSICAIS: A realização e a avaliação de gravações de áudio e vídeo de suas atividades musicais escolares são indispensáveis para o estudo. Essas gravações serão avaliadas por mim e por outros músicos experientes para o conhecimento das opiniões comuns sobre elas. Caso não concorde com este uso das gravações, você não poderá ser um participante do estudo. Você poderá ainda indicar se concorda ou não que essas gravações de áudio e vídeo sejam divulgadas para complementar com exemplos musicais as descrições dos resultados da pesquisa.

RISCOS: Você pode achar que determinados procedimentos poderão ser incômodos, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não realizar qualquer procedimento que faça sentir algum incômodo.

VANTAGENS: A sua participação ajudará a esclarecer como é o desenvolvimento musical de alunos cegos que se destacam em música, mas não se pode garantir que você terá vantagens diretas neste estudo. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá informações que poderão contribuir com a produção de conhecimentos importantes para a educação musical de alunos cegos do próprio IBC.

PRIVACIDADE: Sem que concorde junto a seu responsável, nenhuma publicação partindo deste estudo revelará seu nome, nem divulgará seus dados de identificação pessoal.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Este estudo é parte da pesquisa que está sendo realizada no Instituto Benjamin Constant com a autorização do seu Centro de Estudos e Pesquisas (CEP/IBC). Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Música, onde eu, Marcia Gabriela Correia Ogando, sou doutoranda e realizo este estudo como pesquisadora principal, sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes Fernandes. Os responsáveis pela pesquisa estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, você pode entrar em contato comigo, que sou a pesquisadora principal, meu orientador ou o Comitê de Ética em Pesquisa nos telefones e e-mails indicados abaixo.

Pesquisadora: Marcia Gabriela Correia Ogando

Telefone / E-mail: _____

Orientador: Prof. Dr. José Nunes Fernandes

Telefone / E-mail: _____

Comitê de Ética em Pesquisa: CEP-UNIRIO

Telefone / E-mail: (21) 2542-7796 / cep.unirio09@gmail.com

Você terá uma via deste termo para guardar com você e uma via em braille para que tenha conhecimento do texto contido neste documento.

Eu, _____

concordo em participar deste estudo.

Quanto à gravação da minha entrevista em áudio:

concordo que seja gravada.

não concordo que seja gravada.

Quanto às gravações de áudio e vídeo das minhas atividades musicais:

concordo que sejam publicadas para complementar com exemplos musicais o estudo.

não concordo que sejam publicadas.

Assinatura ou Impressão digital:

Data: _____

TESTEMUNHAS

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do(a) aluno(a) em participar. (2 Testemunhas não ligadas à equipe de pesquisa)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

Assinatura (Pesquisadora): _____

Nome: Marcia Gabriela Correia Ogando

Data: _____

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido de músicos colaboradores das atividades focalizadas na pesquisa



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos identificados com sinais de talento na área da música.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é conhecer o desenvolvimento musical de alunos cegos que se destacam por suas capacidades, habilidades e pelo interesse em atividades escolares relacionadas à música no Instituto Benjamin Constant (IBC).

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. Você tem o direito de não participar deste estudo, assim como de interromper sua participação retirando seu consentimento a qualquer momento. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida e nem em suas atividades no IBC.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir que integrará este estudo, serão realizadas e analisadas gravações de som e vídeo de suas atividades musicais escolares. Você participará, ainda, de uma entrevista de aproximadamente 20 minutos.

REGISTRO DA ENTREVISTA: Os dados da sua entrevista serão, principalmente, registrados por escrito. Caso permita, a entrevista também será gravada em áudio. O registro da entrevista será utilizado somente para coleta de dados, portanto permanecerá guardado e só será acessado por mim, que sou a pesquisadora principal. Caso não concorde em realizar essa entrevista, você não poderá participar do estudo.

GRAVAÇÕES DE ATIVIDADES MUSICAIS: A realização e análise de gravações de áudio e vídeo de suas atividades musicais escolares são indispensáveis para o estudo. Essas gravações serão analisadas por mim e por outros músicos experientes para verificação de pontos de vista comuns e confiáveis sobre seus conteúdos musicais. Sem seu consentimento deste uso das gravações, você não poderá participar do estudo. Você poderá escolher se permite ou não que trechos dessas gravações de áudio e vídeo sejam publicados junto aos resultados da pesquisa para ilustrar as análises do estudo.

RISCOS: Alguns procedimentos poderão se revelar incômodos para você, porque ao longo deste estudo se buscará conhecer suas experiências pessoais. Portanto, você pode solicitar a interrupção de qualquer procedimento que gere incômodo durante o estudo.

BENEFÍCIOS: A sua participação ajudará a esclarecer como é o desenvolvimento musical de alunos cegos que se destacam em música, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá informações que poderão contribuir com a produção de referências relevantes para a educação musical de alunos cegos do próprio IBC.

CONFIDENCIALIDADE: Sem seu consentimento escrito nenhuma publicação partindo deste estudo revelará seu nome, nem divulgará seus dados de identificação pessoal.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Este estudo é parte da pesquisa que está sendo realizada no Instituto Benjamin Constant com a autorização do seu Centro de Estudos e Pesquisas (CEP/IBC). Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Música, onde eu, Marcia Gabriela Correia Ogando, sou doutoranda e realizo este estudo como pesquisadora principal, sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes Fernandes. Os responsáveis pela pesquisa estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, você pode entrar em contato comigo, que sou a pesquisadora



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

principal, meu orientador ou o Comitê de Ética em Pesquisa nos telefones e e-mails indicados abaixo.

Pesquisadora: Marcia Gabriela Correia Ogando

Telefone / E-mail: _____

Orientador: Prof. Dr. José Nunes Fernandes

Telefone / E-mail: _____

Comitê de Ética em Pesquisa: CEP-UNIRIO

Telefone / E-mail: (21) 2542-7796 / cep.unirio09@gmail.com

Você terá uma via deste consentimento para que possa guardar. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que eu, na condição de pesquisadora principal, possa entrar em contato em caso de necessidade.

Eu, _____,
 concordo em participar deste estudo.

Quanto à gravação da minha entrevista em áudio:

permito que seja gravada.

não permito que seja gravada.

Quanto às gravações de áudio e vídeo das minhas atividades musicais:

permito que sejam publicadas para ilustrar as análises do estudo.

não permito que sejam publicadas.

Assinatura: _____

Data: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

Assinatura (Pesquisadora): _____

Nome: Marcia Gabriela Correia Ogando

Data: _____

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista de profissionais da equipe escolar e familiares de alunos participantes da pesquisa



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos identificados com sinais de talento na área da música.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é conhecer o desenvolvimento musical de alunos cegos que se destacam por suas capacidades, habilidades e pelo interesse em atividades escolares relacionadas à música no Instituto Benjamin Constant (IBC).

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo, assim como de interromper sua participação retirando seu consentimento a qualquer momento. Estamos coletando informações para entendermos como se desenvolvem diferentes alunos cegos que se destacam em música. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida e em suas atividades no IBC.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista que durará aproximadamente 20 minutos.

GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA: Os dados da sua entrevista serão, principalmente, registrados por escrito. Caso permita, a entrevista também será gravada em áudio. O registro da entrevista será utilizado somente para coleta de dados, portanto permanecerá guardado e só será acessado por mim, que sou a pesquisadora principal. Caso não concorde em realizar essa entrevista, você não poderá participar do estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas observações pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que façam você sentir algum incômodo.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a esclarecer como é o desenvolvimento musical de alunos cegos que se destacam em música, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá informações que poderão contribuir com a produção de referências relevantes para a educação musical de alunos cegos do próprio IBC.

CONFIDENCIALIDADE: Sem seu consentimento escrito nenhuma publicação partindo deste estudo revelará seu nome, nem divulgará seus dados de identificação pessoal.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Este estudo é parte da pesquisa que está sendo realizada no Instituto Benjamin Constant com a autorização do seu Centro de Estudos e Pesquisas (CEP/IBC). Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Música, onde eu, Marcia Gabriela Correia Ogando, sou doutoranda e realizo este estudo como pesquisadora principal, sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes Fernandes. Os responsáveis pela pesquisa estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, você pode



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

entrar em contato comigo, que sou a pesquisadora principal, meu orientador ou o Comitê de Ética em Pesquisa nos telefones e e-mails indicados abaixo.

Pesquisadora: Marcia Gabriela Correia Ogando

Telefone / E-mail: [REDACTED]

Orientador: Prof. Dr. José Nunes Fernandes

Telefone / E-mail: [REDACTED]

Comitê de Ética em Pesquisa: CEP-UNIRIO

Telefone / E-mail: (21) 2542-7796 / cep.unirio09@gmail.

Você terá uma via deste consentimento para que possa guardar. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que eu, na condição de pesquisadora principal, possa entrar em contato em caso de necessidade.

Eu, _____,
 concordo em participar deste estudo.

Quanto à gravação da minha entrevista em áudio:

() permito que seja gravada.

() não permito que seja gravada.

Assinatura: _____

Data: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

Assinatura (Pesquisadora): _____

Nome: Marcia Gabriela Correia Ogando

Data: _____

**APÊNDICE F – Carta convite de especialistas para as avaliações de gravações musicais
levantadas na pesquisa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Doutorado em Música

CARTA CONVITE

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) a participar como avaliador(a) de gravações musicais levantadas no estudo intitulado “Aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos identificados com sinais de talento na área da música. Esse estudo é parte da pesquisa que está sendo realizada no Instituto Benjamin Constant com a autorização do seu Centro de Estudos e Pesquisas (CEP/IBC). Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Música, onde eu, Marcia Gabriela Correia Ogando, sou doutoranda e realizo este estudo como pesquisadora principal, sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes Fernandes.

A sua participação ajudará na verificação de pontos de vista comuns e confiáveis sobre os conteúdos musicais analisados no estudo a partir da triangulação entre os resultados de suas avaliações e a de outros avaliadores. Caso concorde em participar, você será convidado(a) a apreciar diferentes gravações musicais levantadas no estudo e, em seguida, a responder um questionário sobre os aspectos do desenvolvimento musical dos alunos observados em cada gravação.

Agradeço antecipadamente pela sua atenção e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Marcia Gabriela Correia Ogando

APÊNDICE G – Roteiro de avaliação das gravações musicais levantadas na pesquisa

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Nº do vídeo ou áudio - Aluno(a)(s) / Instrumento(s):

INDIQUE AS OPÇÕES QUE SE APLICAM AO MATERIAL AVALIADO.

1) Qual domínio demonstrado em relação aos Materiais Sonoros, como:

a) os ritmos?

<input type="checkbox"/>	Total	<input type="checkbox"/>	Quase total	<input type="checkbox"/>	Oscilante (entre total e parcial)	<input type="checkbox"/>	Parcial	<input type="checkbox"/>	Isolado	<input type="checkbox"/>	Nenhum
--------------------------	-------	--------------------------	-------------	--------------------------	-----------------------------------	--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	--------

b) a afinação, a execução melódica e/ou harmônica?

<input type="checkbox"/>	Total	<input type="checkbox"/>	Quase total	<input type="checkbox"/>	Oscilante (entre total e parcial)	<input type="checkbox"/>	Parcial	<input type="checkbox"/>	Isolado	<input type="checkbox"/>	Nenhum
--------------------------	-------	--------------------------	-------------	--------------------------	-----------------------------------	--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	--------

c) a textura?

<input type="checkbox"/>	Total	<input type="checkbox"/>	Quase total	<input type="checkbox"/>	Oscilante (entre total e parcial)	<input type="checkbox"/>	Parcial	<input type="checkbox"/>	Isolado	<input type="checkbox"/>	Nenhum
--------------------------	-------	--------------------------	-------------	--------------------------	-----------------------------------	--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	--------

Outras observações? _____

2) Qual domínio demonstrado em relação:

a) à Expressão (exemplo: caráter vivo, solene, doce, ...)

<input type="checkbox"/>	Total	<input type="checkbox"/>	Quase total	<input type="checkbox"/>	Oscilante (entre total e parcial)	<input type="checkbox"/>	Parcial	<input type="checkbox"/>	Isolado	<input type="checkbox"/>	Nenhum
--------------------------	-------	--------------------------	-------------	--------------------------	-----------------------------------	--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	--------

b) à Forma (exemplo: explicitação de diferentes partes, pergunta e resposta, ...)

<input type="checkbox"/>	Total	<input type="checkbox"/>	Quase total	<input type="checkbox"/>	Oscilante (entre total e parcial)	<input type="checkbox"/>	Parcial	<input type="checkbox"/>	Isolado	<input type="checkbox"/>	Nenhum
--------------------------	-------	--------------------------	-------------	--------------------------	-----------------------------------	--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	--------

c) ao Valor (exemplo: demonstração de elementos particulares do gênero musical interpretado, do estilo, da estética ...)

<input type="checkbox"/>	Total	<input type="checkbox"/>	Quase total	<input type="checkbox"/>	Oscilante (entre total e parcial)	<input type="checkbox"/>	Parcial	<input type="checkbox"/>	Isolado	<input type="checkbox"/>	Nenhum
--------------------------	-------	--------------------------	-------------	--------------------------	-----------------------------------	--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	--------

Outras observações? _____

3) Foi muito além dos padrões estimados, acrescentando criações próprias ao lidar com:

Materiais sonoros Expressão Forma Valor Nenhum nível musical

Outras observações? _____

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista dos alunos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa

Aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos identificados com sinais de talento na área da música

Doutoranda: Marcia Gabriela Correia Ogando

Entrevista para: Alunos cegos identificados com sinais de talento na área da música.

Objetivo da entrevista: Conhecer a visão dos alunos sobre suas capacidades e habilidades.

DADOS PESSOAIS

Identificação do entrevistado:

Idade:

Data de nascimento:

Série:

Estuda no IBC desde:

Responsáveis que acompanham ou participam da sua vida escolar:

Membros da família com os quais mora:

Escolaridade e profissão dos membros da família e responsáveis:

Local onde mora (Cidade/Bairro/Casa ou Apartamento):

Condição social, econômica e cultural da localidade onde mora (como condição financeira da população local, mercado de trabalho, sistema de saúde, educação, cultura e lazer):

Condição financeira da família para suprir necessidades básicas e investir em saúde e estudo:

Músicos ou pessoas próximas que se dedicam à música:

DADOS ESCOLARES**1) Sobre suas capacidades e habilidades**

- a. Você observa ter mais facilidade em alguma disciplina que outros colegas cegos da sua mesma idade? Caso sim, qual ou quais disciplina(s)?
- b. Considerando suas habilidades e seus interesses, você acha que poderia ter facilidade de trabalhar em quais áreas profissionais?

2) Responda apenas quando tiver observado que alguma questão a seguir representa um ponto forte seu.

- a. Domínio intelectual (como raciocínio lógico, intuição, habilidade de se expressar falando, habilidade de se expressar na escrita, domínio de números ou em atividades matemáticas, reconhecimento de espaço, memória para informações e memória para realizar atividades práticas)?
- b. Domínio criativo (como imaginação, ideias originais e criações próprias)?
- c. Domínio social (como convivência social, compreensão do lado das outras pessoas, liderança, influência sobre outras pessoas e capacidade de convencer)?
- d. Domínio da percepção (como conhecimento do universo visual [cores, formas,...], informações táteis, cheiros, sabores, sons e reconhecimento da posição do seu corpo no espaço)?
- e. Domínio muscular (como força muscular, velocidade física e resistência física)?
- f. Controle motor (como reflexos rápidos do movimento, agilidade no movimento, coordenação motora e equilíbrio do corpo)?

3) Responda apenas quando acreditar que as questões a seguir tiveram influência sobre o desenvolvimento de seus pontos fortes.

- a. Elementos do ambiente onde vive (como oportunidades de aprendizagem na escola ou fora da escola, investimento de tempo, intensidade da dedicação, investimento de dinheiro e alguma pessoa ou momento marcante que influenciou seu interesse nesse sentido)?
- b. Características físicas pessoais (como deficiência, aparência e saúde)?
- c. Características mentais (como personalidade, persistência, gênio)?
- d. Consciência (como visão crítica muito forte sobre si mesmo e dos outros)?
- e. Motivação (como interesse e envolvimento)?
- f. Força de vontade (como iniciativas próprias em busca de seu desenvolvimento e persistência)?

- 4) **Você acha que você pode desenvolver mais suas capacidades? Caso sim, de que forma acha que pode desenvolvê-las? Caso não, por quê?**
- 5) **Como você descreve a sua deficiência visual**
- Cegueira total ou parcial?
 - O que consegue perceber visualmente?
 - Você sabe dizer se nasceu com essa característica? Caso não, como foram as mudanças na sua visão?
- 6) **Sobre seu atendimento escolar**
- Considerando sua deficiência visual, você acha que seu atendimento educacional tem sido adequado para o desenvolvimento do seu potencial? Por quê?
 - Em sua opinião, você lê e escreve bem braille?
 - Você teve facilidade de aprender braille?
 - Quando começou a aprender a ler e escrever?
 - Tem mais algo que acha importante dizer sobre sua história de atendimento escolar?
- 7) **Em relação à música, você:**
- acha que se destaca em alguma atividade em especial ou em várias atividades (como prática de instrumentos ou vocal, aprendizado da teoria, memória musical, crítica musical a partir da escuta, criação e improvisação)?
 - acha que tem algo em você ou em sua vida que tenha contribuído para se destacar em música (sua família, meio em que convive, interesse que não consegue explicar por música)?
 - tem um ou mais interesses em atividades musicais que ainda não domina? Caso sim, quais?
 - tem instrumentos musicais em casa? Treina música em casa? Caso sim, como é esse treino? Tem um espaço especial para estudar e treinar, como quarto próprio?
 - já teve ou tem aulas de música fora do IBC? Caso sim, como foi ou como é?
 - já aprendeu algo de musicografia braille? Caso sim, acha que teve facilidade comparado a outros colegas? Conseguiu relacionar o que aprendeu de musicografia com alguma experiência musical sua, na prática?
 - acha que a deficiência visual interfere no seu desenvolvimento de alguma atividade musical? Por quê?
- 8) **Tem algo que queira falar ainda que acha importante acrescentar?**

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista de familiares dos alunos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa

Aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos identificados com sinais de talento na área da música

Doutoranda: Marcia Gabriela Correia Ogando

Entrevistados: Familiares dos alunos identificados com sinais de talento

Objetivo: Conhecer a visão dos familiares sobre a capacidade demonstrada em diferentes áreas e contextos por alunos que se destacam pelo interesse e habilidades musicais.

DADOS PESSOAIS

Identificação do entrevistado:

Identificação do aluno(a) do(a) qual é responsável / Grau de parentesco:

Mora com o aluno(a)?

Escolaridade e profissão do responsável e dos demais familiares que moram com o(a) aluno(a):

Local onde mora (Cidade/Bairro/Casa ou Apartamento):

Condição social, econômica e cultural da localidade onde mora (como condição financeira da população local, mercado de trabalho, sistema de saúde, educação, cultura e lazer):

Condição financeira da família para suprir necessidades básicas e investir em saúde e estudos:

Músicos ou pessoas próximas ao(à) aluno(a) que se dedicam à música:

DADOS ESCOLARES

- 1) Sobre as capacidades e as habilidades do(a) aluno(a)
 - a. Você sabe dizer em que disciplinas ele(a) se destaca na escola? Caso sim, quais?

- b. Você acha que ele(a) tem potencial para se destacar profissionalmente na área dessa(s) disciplina(s)?
- 2) **Responda apenas quando tiver observado que alguma questão a seguir representa um ponto forte dele(a).**
- Domínio intelectual (como raciocínio lógico, intuição, habilidade de se expressar falando, habilidade de se expressar na escrita, domínio de números ou em atividades matemáticas, reconhecimento de espaço, memória para informações e memória para realizar atividades práticas)?
 - Domínio criativo (como imaginação, ideias originais e criações próprias).
 - Domínio social (como convivência social, compreensão do lado das outras pessoas, liderança, influência sobre outras pessoas e capacidade de convencer)?
 - Domínio da percepção (como conhecimento do universo visual [cores, formas,...], informações táteis, cheiros, sabores, sons e reconhecimento da posição do seu corpo no espaço)?
 - Domínio muscular (como força muscular, velocidade física e resistência física)?
 - Controle motor (como reflexos rápidos do movimento, agilidade no movimento, coordenação motora e equilíbrio do corpo)?
- 3) **Responda apenas quando acreditar que as questões a seguir tiveram influência sobre o desenvolvimento dos pontos fortes dele(a).**
- Elementos do ambiente onde vive (como oportunidades de aprendizagem na escola ou fora da escola, investimento de tempo, intensidade da dedicação, investimento de dinheiro e alguma pessoa ou momento marcante que influenciou seu interesse nesse sentido)?
 - Características físicas pessoais (como deficiência, aparência e saúde)?
 - Características mentais (como personalidade, persistência, gênio)?
 - Consciência (como visão crítica muito forte sobre si mesmo e dos outros)?
 - Motivação (como interesse e envolvimento)?
 - Força de vontade (como iniciativas próprias em busca de seu desenvolvimento e persistência)?
- 4) **Você acha que ele(a) pode desenvolver mais suas capacidades? Caso sim, de que forma acha que pode desenvolvê-las? Caso não, por quê?**

- 5) **Sobre o aspecto da deficiência visual dele(a)**
- Apresenta cegueira total ou parcial?
 - Sabe o que consegue perceber visualmente?
 - Sabe se ocorreram mudanças na capacidade visual dele(a) ao longo da vida?
- 6) **Sobre o atendimento escolar**
- Considerando sua deficiência visual, você acha que o atendimento escolar dele(a) tem sido adequado para o desenvolvimento do seu potencial? Por quê?
 - Em sua opinião, ele(a) lê e escreve bem braille?
 - Ele(a) teve facilidade de aprender braille?
 - Sabe dizer quando ele(a) começou a aprender a ler e escrever?
 - Tem mais algo que acha importante dizer sobre a história de atendimento escolar dele(a)?
- 7) **Em relação à música, sabe dizer se:**
- ele(a) se destaca em alguma atividade em especial ou em várias atividades (como prática de instrumentos ou vocal, aprendizado da teoria, memória musical, crítica musical a partir da escuta, criação e improvisação)? Caso sim, qual ou quais?
 - tem algo na vida dele(a) que tenha contribuído para se destacar em música (como a família, meio em que convive ou interesse espontâneo por música)?
 - demonstra um ou mais interesses em atividades musicais que ainda não domina? Caso sim, quais?
 - tem instrumentos musicais em casa? Treina música em casa? Caso sim, sabe como é esse treino e se tem um espaço especial para estudar e treinar (como quarto próprio)?
 - ele(a) já teve ou tem aulas de música fora do IBC? Caso sim, sabe como foi ou como é? Sabe se teve facilidade comparado a outros colegas? Se aprendeu musicografia braille?
 - Você acha que a deficiência visual interfere no desenvolvimento dele(a) em alguma atividade musical? Por quê?
- 1) **Tem algo que queira falar ainda que acha importante acrescentar?**

APÊNDICE J – Roteiro de entrevista de professores dos alunos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa

Aspectos do desenvolvimento musical de alunos cegos identificados com sinais de talento na área da música

Doutoranda: Marcia Gabriela Correia Ogando

Entrevista para: Professores dos alunos cegos identificados com sinais de talento na área da música

Objetivo: Conhecer a visão dos professores sobre a capacidade demonstrada em diferentes áreas e contextos por alunos que se destacam pelo interesse e habilidade musical.

DADOS PESSOAIS

Identificação do entrevistado:

Disciplina ministrada:

Trabalha no IBC desde:

Tem experiência no ensino para alunos cegos desde:

Formação profissional:

Experiência ou formação com identificação e atendimento de alunos acima da média (legalmente definidos com superdotação e altas habilidades):

Possui interesse e formação em música?

DADOS ESCOLARES

- 1) **Sobre as capacidades e as habilidades de seus alunos cegos**
 - a. Você sabe dizer se tem ou teve algum(a) aluno(a) cego(a) que apresenta mais facilidade que outros cegos da mesma idade tanto em sua disciplina quanto fora dela, em especial na área da música?
 - b. Considerando as habilidades e os interesses dele(a), em sua opinião, existe a possibilidade dele(a) ter facilidade de trabalhar em quais áreas profissionais?

- 2) **Responda apenas quando tiver observado que alguma questão a seguir representa um ponto forte do(a) seu(sua) aluno(a).**
- Domínio intelectual (como raciocínio lógico, intuição, habilidade de se expressar falando, habilidade de se expressar na escrita, domínio de números ou em atividades matemáticas, reconhecimento de espaço, memória para informações e memória para realizar atividades práticas)?
 - Domínio criativo (como imaginação, ideias originais e criações próprias)?
 - Domínio social (como convivência social, compreensão do lado das outras pessoas, liderança, influência sobre outras pessoas e capacidade de convencer)?
 - Domínio da percepção (como conhecimento do universo visual [cores, formas,...], informações táteis, cheiros, sabores, sons e reconhecimento da posição do seu corpo no espaço)?
 - Domínio muscular (como força muscular, velocidade física e resistência física)?
 - Controle motor (como reflexos rápidos do movimento, agilidade no movimento, coordenação motora e equilíbrio do corpo)?
- 3) **Responda apenas quando acreditar que as questões a seguir tiveram influência sobre o desenvolvimento dos pontos fortes dele(a).**
- Elementos do ambiente onde vive (como oportunidades de aprendizagem na escola ou fora da escola, investimento de tempo, intensidade da dedicação, investimento de dinheiro e alguma pessoa ou momento marcante que influenciou seu interesse nesse sentido)?
 - Características físicas pessoais (como deficiência, aparência e saúde)?
 - Características mentais (como personalidade, persistência, gênio)?
 - Consciência (como visão crítica muito forte sobre si mesmo e dos outros)?
 - Motivação (como interesse e envolvimento)?
 - Força de vontade (como iniciativas próprias em busca de seu desenvolvimento e persistência)?
- 4) **Você acha que ele(a) pode desenvolver mais suas capacidades? Caso sim, de que forma? Caso não, por quê?**
- 5) **Sobre o aspecto da deficiência visual desse(a) aluno(a)**
- Considera como cegueira total ou parcial?
 - Sabe o que consegue perceber visualmente?

- c. Sabe se ocorreram mudanças na capacidade visual dele(a) ao longo da vida?
- 6) **Sobre o atendimento escolar**
- a. Considerando a deficiência visual dele(a), saberia dizer se o atendimento escolar dele(a) tem sido adequado para que desenvolva seu potencial?
 - b. Em sua opinião, ele(a) lê e escreve bem braille?
 - c. Saberá dizer se ele(a) teve facilidade de aprender braille?
 - d. Sabe dizer quando ele(a) começou a aprender a ler e escrever?
 - e. Tem mais algo que acha importante dizer sobre a história de atendimento escolar dele(a)?
- 7) **Em relação à música, sabe dizer se:**
- a. ele(a) se destaca em alguma atividade em especial ou em várias atividades (como prática de instrumentos ou vocal, aprendizado da teoria, memória musical, crítica musical a partir da escuta, criação e improvisação)?
 - b. tem algo na vida dele(a) que tenha contribuído para se destacar em música (como sua família, meio em que convive ou interesse espontâneo por música)?
 - c. demonstra um ou mais interesses em atividades musicais que ainda não domina? Caso sim, quais?
 - d. tem instrumentos musicais em casa? Se treina música em casa? Caso sim, sabe como é esse treino e se tem um espaço especial para estudar e treinar (como quarto próprio)?
 - e. ele(a) já teve aulas de música fora do IBC? Caso sim, sabe como foi? Sabe se teve facilidade comparado a outros colegas? Se aprendeu musicografia braille?
 - f. a deficiência visual interfere no desenvolvimento dele(a) em alguma atividade musical? Por quê?
- 8) **Tem algo que queira falar ainda que acha importante acrescentar?**