

# AVALIAÇÃO COMPARATIVA EM EDUCAÇÃO E MÚSICA: A IMPORTÂNCIA DO ENRIQUECIMENTO

## COMPARATIVE EVALUATION IN EDUCATION AND MUSIC: THE IMPORTANCE OF ENRICHMENT

Fabiana Oliveira Koga<sup>1</sup>  
Miguel Claudio Moriel Chacon<sup>2</sup>

1. Graduada em piano; cursa a licenciatura em Educação Musical pela Universidade do Sagrado Coração. Pós-Graduada em Psicopedagogia da Fundepe em conjunto com a Faculdade Paulista. Foi professora de música e educação musical na Escola de Educação Infantil - Realize no período de 2011 a 2012, com ênfase em Instrumentação Musical. Atualmente é Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, Campus de Marília. Foi bolsista CNPq modalidade GM. Participa do Programa de Atenção a alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS). É Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde de Grupos Especiais. José Mateus Carlos, 144 – CEP 17511393, (14) 34255171, fabianapsicopedagogiamusical@gmail.com.

2. Docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP/MARÍLIA – SP.

Recebido em: 02/09/2015  
Aceito em: 15/12/2015

KOGA, Fabiana Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.

### RESUMO

O presente estudo apresenta o processo de identificação da precocidade e do comportamento de superdotação musical. Para este fim, foi necessária a criação de três grupos pareados por gênero, ano escolar e idade. G1 foi composto por participantes precoces com comportamento de superdotação sem experiência em música. G2 foi composto por crianças sem experiência em música e sem precocidade e comportamento de superdotação e G3 foi composto por crianças com experiência em música e sem precocidade e comportamento de superdotação. Para a coleta de dados foram utilizados, da área da Educação Musical, os testes Primary Measures of Music Audiation e Intermediate Measures of Music Audiation de Edwin Gordon e a “Ficha orientadora para observação da conduta musical” de Violeta H. de Gainza. Como parâmetro para a análise da Ficha Orientadora para a observação da conduta musical de Gainza (1988), utilizou-se

a Teoria dos Três anéis de Renzulli (2004), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diante da análise dos dados encontrou-se F7 de G1, F5 de G3 e F14 de G2 que demonstraram precocidade e comportamento de superdotação musical. Por fim, diante dos resultados, discutiu-se sobre o Enriquecimento como possibilidade de maximização do potencial.

**Palavras-chave:** Superdotação musical. Educação musical. Educação Especial

## ABSTRACT

The present study shows the process of identification of the precocity and music giftedness behavior. For this purpose, the creation of three groups paired by gender, school year and age it was necessary. G1 was composed of participants precocious with Giftedness behavior and without experience in music. G2 was composed of participants without experience in music and without precocious and Giftedness behavior, and G3 was composed of participants with experience in music and without precocious and Giftedness behavior. For collecting data were used of Musical Education area the tests Primary Measures of Music Audiation and Intermediate Measures of Music Audiation by Edwin Gordon and the “Ficha orientadora para observação da conduta musical” by Violeta H. de Gainza. How the parameter for the analysis of the “Ficha Orientadora para a observação da conduta musical de Gainza (1988), was used the Theory of the Three rings by Renzulli (2004), the National Curricular Reference for kindergarten and the National Curriculum Standards for Elementary Education.

**Keywords:** Music Giftedness. Music Education. Special Education.

## INTRODUÇÃO

Não é de hoje que as potencialidades humanas são alvo de interesse de estudiosos, como, por exemplo, Vygotsky e Lúria (1996). No entanto, é preciso salientar que ambos não estudaram a precocidade e o comportamento de superdotação, mas algumas de suas afirmações e conceitos se fazem de suma importância, porque, Vygotsky

KOGA, Fabiana Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Campus de Assis/SP (1983). Especialista em Metodologia da Pesquisa Educacional pela Universidade Federal de Mato Grosso/ MT. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Campus de Marília/SP (2001). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Professor Assistente Doutor e chefe do Departamento de Educação Especial - UNESP/Marília, Orientador na Linha de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Campus de Marília/SP. Coordenador do Programa de Atenção ao aluno Precoce com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS) - UNESP/Marília. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD).  
miguelchacon@marilia.unesp.br.

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Com-  
parativa em Educação e  
Música: A Importância do  
Enriquecimento*. Mimesis,  
Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-  
198, 2015.

e Lúria (1996), chamam a atenção para aquilo que o indivíduo é capaz de operar com os recursos disponíveis na cultura mediante a mediação. Os autores comentam que há na espécie humana (Filogênese) um fator comum presente em potencial, que se manifesta no nível de desenvolvimento real, por meio de técnicas internas e externas, com estruturas simples e complexas, que se apresentam a cada um (Ontogênese). Porém, resultam diferenças entre os sujeitos a ponto de evidenciar que existem indivíduos capazes de determinadas atividades, ao passo que outros ainda não. O mediador pode até ser o mesmo para todos, mas, ainda assim, haveria diferenças consideráveis (Sociogênese). Embora haja compensação, a gradação da capacidade do sujeito é determinante nessa relação, entre estes sujeitos estão os que se destacam em música.

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

Para Winner (1998), a superdotação musical se apresenta como: memória musical, habilidade para improvisar e fascínio pela teoria musical (tipos de notações e técnicas). Também, podem apresentar habilidade precisa para cantar, compor e executar (performers), além de resolver problemas intuitivamente (idiossincrasicamente).

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

Para Gama (2006), a superdotação, de maneira geral, é um fenômeno unitário composto de variadas vertentes que se manifestam

mediante desempenho superior, produção ou potencial para uma determinada área combinada ou isolada. Por outro lado, a precocidade configuraria uma característica da criança pequena, cujo desenvolvimento cognitivo apresenta-se de maneira excepcional, para a autora, a forma mais extrema da precocidade se configuraria por prodígio. Esta é uma forma de precocidade manifestada somente na infância, sendo uma habilidade realizada por uma criança no nível profissional de um adulto. A autora cita o exemplo da violinista Midori, que foi spalla da Orquestra Sinfônica de Berlim entre os doze e treze anos de idade (GAMA, 2006).

Ilari (2012) afirma, com base na teoria de Shinichi Suzuki, que todas as crianças possuem potencial, inclusive para música, e este será influenciado pelo meio no qual reside. Em resumo, para ela, há uma junção de fatores inatos impactados pelo meio no qual a criança encontra-se inserida.

Para Kirnarskaya (2004) a superdotação musical define-se como uma habilidade produtivo-criativa que produz e controla níveis hierárquicos de elementos musicais, combinando-os e manipulando-os por meio de um ouvido arquitetônico e senso estético (KIRNARSKAYA, 2004).

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.

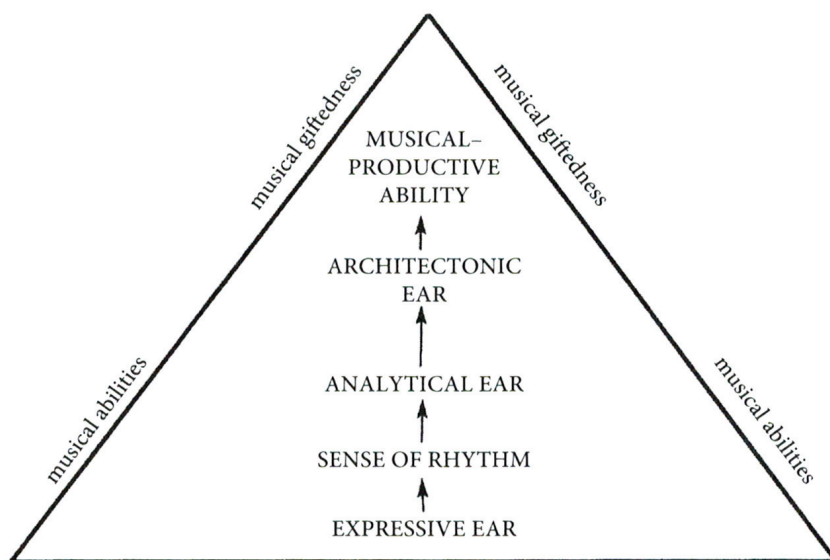


Figura 1 - Percurso da Superdotação Musical  
Fonte: Kirnarskaya (2004, p. 284).

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Com-  
parativa em Educação e  
Música: A Importância do  
Enriquecimento*. Mimesis,  
Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-  
198, 2015.

Manifestações destas características e, tantas outras, presentes em diversos indivíduos, tem mobilizado o estudo científico de autores como Renzulli (2003). O autor desenvolveu a Teoria dos três anéis (Habilidade acima da média, Envolvimento com a tarefa e Criatividade), para contribuir para o processo de identificação da superdotação, em âmbito geral, e o Modelo Triárdico de Enriquecimento, para contribuir para um processo de intervenção longitudinal, não somente para o superdotado, mas para a escola como um todo.

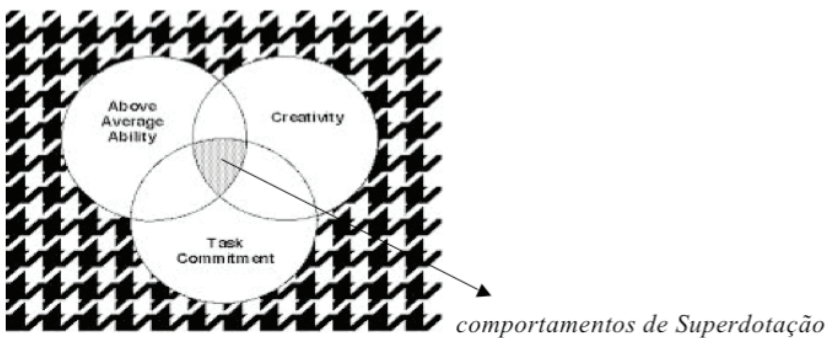
Para Renzulli e Reis (1985), a Habilidade acima da média se manifesta mediante o alto desempenho em uma determinada área de domínio, o que não impede que haja habilidades em âmbito mais geral e mediadas por prática sistemática. De modo geral, o anel da Habilidade acima da média será visto, no indivíduo com comportamento de superdotação, como algo que “salta aos olhos”, uma diferença considerável e relevante com relação ao desempenho entre o indivíduo superdotado e seus pares.

Por outro lado, o anel denominado Envolvimento com a tarefa caracteriza-se pela motivação do indivíduo por sua área de domínio, de tal maneira que este demonstra uma concentração e foco incomuns, que pode, também, se manifestar diferentemente de indivíduo para indivíduo (RENZULLI; REIS, 1985). Tal comportamento também foi constatado por Winner (1998), que o denominou “fúria por dominar”.

Para Renzulli e Reis (1985) o anel da Criatividade abrange outras características como a inovação de materiais, ideias, flexibilidade e originalidade de pensamento, habilidade para resolver situações problemas e, ainda, engenhosidade construtiva, conjunto de convenções e procedimentos estabelecidos para serem utilizados, pensamento divergente e não linear. No Brasil, Freitas e Pérez (2012) complementam a definição de Criatividade apresentada pela teoria de Renzulli e Reis (1985) ressaltando algumas das características e traços que, para as autoras, são comuns às crianças brasileiras. Para elas, indivíduos criativos são aqueles que se abrem às novas experiências, receptividade para o novo e o diferente, sensibilidade com relação aos detalhes, ideias e sentimentos próprios. Também a criatividade pode suscitar no indivíduo aspectos como a curiosidade, gosto por desafios e riscos, aversão à rotina; ou distração, tédio e desmotivação, caso a tarefa não seja interessante.

É preciso salientar que, para Renzulli e Reis (1985), só se considera comportamento de superdotação a partir da intersecção dos Três Anéis (Figura 2). Ainda, para os autores o indivíduo não deve

ser rotulado, mas sim o seu atendimento, por esta razão, os autores utilizam comportamento de superdotação.



**Figura 2** - Três anéis criados por Renzulli e Reis (1985) - : Above average ability (Habilidade acima da média); Task commitment (Envolvimento com a tarefa); Creativity (Criatividade).

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

Para Renzulli (2003) identificar não é o bastante, é apenas o ponto de partida. É preciso trabalhar o processo de enriquecimento com este indivíduo, e também com sua escola e, até mesmo sua família. Para Renzulli (2003) o enriquecimento deve ser para escola como um todo e deve atingir o currículo transversalmente. O autor assim define os tipos de enriquecimento: *Tipo I* - que configura-se como experiências exploratórias gerais ou atividades de sondagem de interesses; *Tipo II* - consiste em atividades que exploram e acesam técnicas variadas e materiais instrucionais; *Tipo III* - configura-se por uma atenção mais individualizada, cujo objetivo trata-se de investigar problemas reais. Adicionalmente é desenvolvido o *Tipo IV*, de Freitas e Pérez (2012) que se caracteriza pela pesquisa de produtos reais individuais ou em pequenos grupos.

Infelizmente, a escola brasileira ainda não aderiu ao Modelo de Enriquecimento como uma possibilidade a mais de trabalho com os estudantes, principalmente os que apresentam precocidade e comportamento de superdotação. Diante disso, os programas de atenção aos estudantes precoces com comportamento de superdotação tem se imbuído desta tarefa.

Dentre os programas que atuam na área da superdotação no Brasil, está o Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Marília/SP, iniciado em 2011 sob a coordenação do professor Dr Miguel Cláudio Moriel Chacon. O PAPCS é um programa de extensão

KOGA, Fabiana Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.



KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Com-  
parativa em Educação e  
Música: A Importância do  
Enriquecimento*. Mimesis,  
Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-  
198, 2015.

e pesquisa, que tem por objetivo identificar crianças precoces com comportamento de superdotação e oferecer atenção educacional especializada às crianças identificadas e seus respectivos responsáveis legais através de oficinas de enriquecimento conforme a teoria de Renzulli (2003).

Diante de tudo que se expôs é possível observar que os indivíduos precoces com comportamento de superdotação, público alvo da Educação Especial, apresentam diferenças consideráveis em seus comportamentos e ações. Suas modalidades de aprendizagem também se apresentam diferentes dos indivíduos de desenvolvimento típico.

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

## MÉTODO

### Participantes

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

## Instrumentos

Para a coleta de dados buscou-se na literatura instrumentos que pudessem contribuir para a mensuração do desempenho musical dos participantes, os testes encontrados inicialmente foram o “Primary Measures of Music Audiation” (PMMA) e “Intermediate Measures of Music Audiation” (IMMA), de autoria de Edwin E. Gordon (1986). Os mesmos foram ministrados individualmente e seguiram rigorosamente as indicações de seus respectivos manuais. A aplicação de ambos atendeu à recomendação do teste para a duração de 20 minutos e ocorreu dentro de uma sala acústica de audiometria. Tanto para o PMMA quanto para o IMMA há gravações em CD para cada exercício, sendo primeiramente apresentados os sons de uma sequência de notas musicais para que o participante identificasse mudança nos tons, posteriormente foram apresentadas sequências de batidas rítmicas para que a criança discernisse se a sequência era rigorosamente igual ou diferente. Para cada teste há uma folha de respostas específicas, ambas as folhas contêm oito sequências, cada qual com cinco exercícios a serem discernidos auditivamente e assinalados graficamente (Figuras 3 a 6). Para cada exercício são executadas seguidamente duas sequências, ao ouvi-las, o estudante deve circular as figuras iguais, para tons ou ritmos iguais ou as figuras diferentes, para tons ou ritmos diferentes.

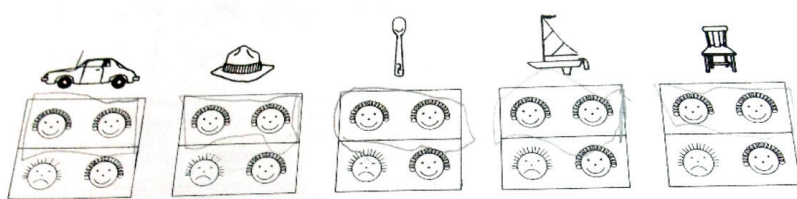


Figura 3 – Uma das sequências da folha de resposta do Teste PMMA para discernimento Tonal

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



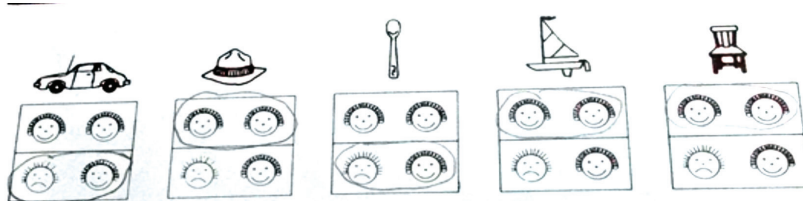
Figura 4 – Uma das sequências da folha de resposta do Teste PMMA para discernimento Rítmico

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

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.

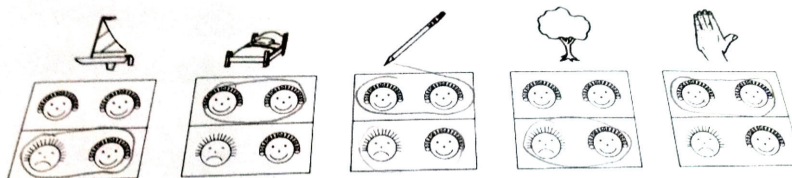


KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Com-  
parativa em Educação e  
Música: A Importância do  
Enriquecimento*. Mimesis,  
Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-  
198, 2015.



**Figura 5** – Uma das seqüências da folha de resposta do Teste IMMA para discernimento Tonal

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



**Figura 6** – Uma das seqüências da folha de resposta do Teste IMMA para discernimento Rítmico

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

Feita a aplicação de cada teste, utiliza-se uma máscara corretora para cada uma das folhas de resposta dos respectivos testes. Ao se apropriar dos resultados de cada estudante, recorre-se ao manual específico de cada um para se obter o resultado em escore.

Após levantamento bibliográfico encontrou-se, também, a Ficha Orientadora para a Observação da Conduta Musical (FOO-CM) construída pela professora Violeta Hermsy de Gainza (1988) permite que o indivíduo seja analisado por meio de uma série de traços e aspectos, que dão indicativos de sua habilidade musical, envolvimento ou motivação e criatividade. Esta ficha é composta por uma anamnese inicial, realizada com a família e com o participante, e posteriormente compõe a ficha 10 passos a serem avaliados.

Como a autora não estabelece nenhum parâmetro para a avaliação, nota de corte ou indicadores de quais atividades realizar para atingir os objetivos de preenchimento da ficha, é que fez necessário elencar atividades disparadoras, escolhidas com o auxílio de juízes das áreas de Música e Educação. Foram selecionadas aquelas que atingiram índice de concordância entre juízes de 80% para mais. Ressalta-se que esta aplicação foi realizada em grupo, ou seja, G1 com G1, G2 com G2 e G3 com G3.

### Quadro 1 – Atividades disparadoras selecionadas

ATIVIDADE DISPARADORA	OBJETIVO
Desenhando os ritmos (PÉREZ; TATI, 2010)	Observar a memória musical, concentração, atenção;
Orquestra (variação da brincadeira de domínio público <i>O mestre manda</i> )	Observar a criatividade e imitação;
Baú Mágico (FERNANDES, 2011)	Observar a criatividade, imaginação, interpretação, contextualização e sensibilidade;
Bingo Sonoro (FERNANDES, 2011)	Observar discernimento timbrístico;
Brincar de Rádio (ANNUNZIATO, 2003)	Observar o ouvido interno, a capacidade de seguir e guiar-se.
Bandinha Rítmica (instrumentos musicais)	Observar a <i>performance</i> ou habilidade, envolvimento com a tarefa e criatividade.
Amarelinha Musical (FERNANDES, 2011)	Observar o solfejo, memória musical, atenção, habilidade e envolvimento com a tarefa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como a FOOCM de Gainza (1988), está voltada para a observação individual de determinadas condutas musicais que podem ser externalizadas pelos participantes, o uso de gravação e transcrição se fez imprescindível. Para tanto, como referenciais metodológicos, foram utilizados Kreppner (2011) e Marconi e Lakatos (2011). Ressalta-se que para obter um norte avaliativo foi necessária a utilização da teoria dos Três Anéis, de Renzulli e Reis (1985), além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental (PCN) (1998) que permitiram, por meio dos objetivos previstos para cada ano escola e mediante a intersecção dos Três Anéis, estabelecer quais estudantes estavam inferiores, medianos e superiores intragrupo e extragrupo.

## Procedimento

Inicialmente foi solicitada autorização para a coleta de dados no CEES e posteriormente ao Comitê de Ética da FFC/UNESP, Campus de Marília/SP, com aprovação (0649/2013), para a realização da pesquisa.

KOGA, Fabiana Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Com-  
parativa em Educação e  
Música: A Importância do  
Enriquecimento*. Mimesis,  
Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-  
198, 2015.

O primeiro grupo constituído foi G1, composto por 17 crianças do PAPCS, cujo funcionamento ocorria todas as sextas-feiras (matutino e vespertino) no CEES. O grupo G2 foi composto por 17 crianças advindas de escolas públicas municipais e estaduais (educação infantil, fundamental I e II) e particulares (educação infantil e fundamental I e II) que aceitaram participar da pesquisa. Por fim, G3 foi composto por 17 crianças, estudantes de música advindos de conservatórios, projetos de música e indicações de professores autônomos.

Primeiramente a pesquisadora estabeleceu contato com as escolas. Por meio delas, conseguiu-se estabelecer contato com os responsáveis das crianças passíveis de participação na pesquisa. Ao estabelecer tal comunicação, a pesquisadora realizava o agendamento do participante.

Para a realização dos testes, a sala sempre era preparada com antecedência de uma hora e meia. Ressalta-se que a aplicação das atividades disparadoras era realizada entre os testes PMMA e IMMA.

Ao adentrarem a sala do teste, a pesquisadora pedia para que os participantes se sentassem, e então ela realizava uma apresentação entre todos. Após esse momento, era realizada a atividade de socialização selecionada para descontrair os participantes. Em seguida, era dada a explicação dos testes fornecendo informações gerais referentes a tudo que iria acontecer, o tempo de duração de cada atividade e a duração geral de todas as atividades juntas, além do material a ser utilizado que compreendia: jogos, instrumentos musicais, folhas de respostas e outros. Ao perceber que os participantes já estavam tranquilos, familiarizados e que haviam esquecido a presença das câmeras, cada atividade era iniciada uma após a outra.

Após a aplicação de todos os testes (PMMA, IMMA e FOOCM), os resultados foram computados. É preciso salientar que a computação dos dados foi iniciada pela ficha de Gainza (1988) e, posteriormente, computou-se os dados provenientes dos testes de Gordon (1986), isso para que um resultado não influenciasse o outro. Os resultados da FOOCM e dos testes PMMA e IMMA foram cruzados e analisados por meio dos testes estatísticos *Kruskal-Wallis* e *Wilcoxon* e, por meio dos três anéis de Renzulli (2003).

Por meio dos resultados foi possível identificar o participante que obteve o melhor resultado dentre os três grupos e o melhor participante de cada um dos três grupos. Após a identificação realizou-se o estudo de caso dos três participantes com o melhor resultado.

## Resultados e Discussão

Frente a análise dos dados encontrou-se as participantes F7 de G1, F14 de G2 e F5 de G3. A primeira foi F7 do G1 que apresentou o melhor desempenho dentre os grupos e intragrupo. Em segundo, identificou-se F5 do G3, que se destacou no grupo de músico obtendo o melhor resultado e em terceiro, F14 do G2, que se destacou como a participante com o melhor resultado intragrupo.

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

Quando foram arguidos sobre as lembranças relacionadas à música a mãe disse: “Durante a gestação e após o nascimento de F7 eu e meu marido cantávamos bastante, principalmente porque ensaiávamos para cantar nos casamentos e na igreja. A minha casa era um ambiente bastante musical”. Na continuação do relato, a mãe destaca que embora o ambiente fosse bastante influenciado pela música, F7 resiste ao estudo musical. De acordo com a mãe: “F7 nunca manifestou desejo pelo estudo de música. Eu e o meu marido percebemos que ela tinha muita habilidade. O pai dela tentou ensinar as notas no teclado e ele percebeu que com pouca explicação ela conseguia aprender rápido onde as notas ficavam, mas não quis continuar o estudo com o pai [...]”.

Embora F7, conforme relato de seus pais, não apresente interesse em estudar a música mais formalmente, ela apresenta elevado nível de musicalidade, primeiramente, constatado no relato de seus pais e comprovado por meio da FOOCM, a qual evidenciou que a participante apresentou os três anéis, da teoria de Renzulli e Reis (1985), além de atingir 100% dos objetivos previstos pelo PCN. Outro dado que referencia o elevado nível de musicalização de F7, é o teste de Edwin E. Gordon, PMMA, no qual F7 obteve o escore 96, sendo a média mínima de 80 e a máxima de 99. Os resultados permitiram inferir que F7 possui precocidade com comportamento de superdotação para música.

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Com-  
parativa em Educação e  
Música: A Importância do  
Enriquecimento*. Mimesis,  
Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-  
198, 2015.

É preciso iniciar a discussão sobre F7 partindo do pensamento de Vygotsky e Lúria (1996), os quais chamam a atenção para aquilo que o indivíduo é capaz de operar com os recursos disponíveis na cultura mediante a mediação. Atrelado a este pensamento, dos referidos autores, Jensen (2011) afirma que o cérebro humano é extremamente dependente da experiência. Para o autor, a vida que se leva influência e impacta consideravelmente o indivíduo. Nesta perspectiva, ao analisar a fala dos pais de F7 é possível notar que eles atuavam frequentemente como mediadores intencionais, as vezes direta e/ou indiretamente. Eles tornaram o ambiente familiar enriquecido pela música, além de torná-la parte do cotidiano familiar.

Diante disso, conforme Alonso, Renzulli e Benito (2003), a família tem papel fundamental no processo de enriquecimento, principalmente quando a estimulação volta-se para aquilo que atende as necessidades da criança. Para os autores, tanto a família, quanto a escola e, também, os programas de atenção, devem atuar de maneira colaborativa e intencional para que a criança desenvolva seu potencial ao máximo.

Como a maioria dos modelos, o nosso também parte da premissa de que a família do aluno influencia sua capacidade de aprendizagem. A noção de James Coleman era de que as famílias influenciam a aprendizagem dos seus filhos por meio do capital humano (quanto de educação têm os pais) e do capital social (quanta energia os pais investem na educação dos filhos), incluindo nestes as interações dos pais com os vizinhos e com a comunidade em geral (CARNOY, 2009. p. 35-36).

Diante disso, ao observar os resultados de F7 é possível constatar que, embora ela não deseje estudar música profissionalmente, no momento, seu ambiente familiar lhe proporcionou acesso e o conhecimento musical. Eles deram a ela a possibilidade de experimentar e vivenciar para, então, autonomamente decidir o que fazer com aquele conhecimento específico, para o qual ela apresenta precocidade e comportamento de superdotação.

Assim, se algum dia houver o desejo de seguir carreira na música, F7 estará minimamente encaminhada, mas caso deseje não seguir neste caminho, terá se desenvolvido musicalmente e alcançado níveis elevados de Educação Musical, importantes para a formação de seu capital humano, conforme menciona Carnoy (2009), ou terá contribuído para o surgimento do *homo musicus*, conforme defende Kirnarskaya (2004).

A segunda participante foi F5. Ela tem 7 anos, é estudante de escola pública, estava cursando o 2º ano do ensino fundamental I

em 2013, época da coleta de dados dessa pesquisa, e estuda música formalmente a aproximadamente três anos. Passou pela fase de iniciação musical culminando no estudo instrumental. Seus pais são empresários do ramo de hortifrúti e declaram que a renda familiar encontra-se em torno de 7 a 8 salários sendo que, há épocas que essa renda aumenta ou diminui em virtude, segundo o pai, da oscilação da produção. O pai possui o Ensino Fundamental I incompleto e a mãe possui nível superior completo. F5 possui uma irmã, mais velha, que atua profissionalmente como modelo.

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

Independentemente do tempo de estudo de F5, ela demonstrou habilidade musical elevada no que consiste os resultados dos testes. Na FOOCM, F5 manifestou os Três anéis de Renzulli e Reis (1985) e atingiu 100% dos objetivos fixados pelo PCN. No teste de Edwin E. Gordon, PMMA, obteve o escore 85, sendo a média mínima de 80 e o máximo de 99. A participante, embora tenha se mostrado motivada e apresentado sensibilidade, demonstrou dificuldade na expressão musical em virtude de seu perfeccionismo, que a travou inicialmente na execução das atividades disparadoras, no entanto salienta-se que o perfeccionismo, de acordo com Winner (1998), é um dos indicadores do comportamento de superdotação, assim como a fúria por dominar e a perseverança. Diante dos resultados foi possível inferir que F5 apresentou precocidade e comportamento de superdotação para música.

Ao observar os dados de F5, é possível associá-los com a teoria de Shinichi Suzuki discutidas por Ilari (2012). Nesta perspectiva teórica, um meio favorável, disciplina, mediação (adequada e qualificada) e o potencial que a criança possui para aprender são elementos fundamentais para o desenvolvimento, que Ilari (2012) denomina talento musical.

As afirmações de Ilari (2012) resgatam o conceito de zona de desenvolvimento proximal e real da teoria de Lev S. Vygotsky. Se a criança for devidamente mediada, como pode estar ocorrendo com F5, nas atividades do cantar, tocar, dançar, imitar e explorar instrumentos

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.



KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Com-  
parativa em Educação e  
Música: A Importância do  
Enriquecimento*. Mimesis,  
Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-  
198, 2015.

e possibilidades diversas de sonorizações e batidas rítmicas, de modo a internalizar essas experiências, ela poderá se tornar apta a agir por si mesma, em alto nível de habilidade, criatividade e envolvimento.

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

Embora a mediação possa estar influenciando consideravelmente F5, é preciso destacar que cada pessoa é única. A música, para cada indivíduo, torna-se verdadeiramente significativa em tempos, momentos e em níveis diferentes, devido à intensidade da relação e do momento no qual se entra em contato com ela, seja por meio da família ou da escola ou, até mesmo, de uma experiência espontânea e informal no cotidiano.

F14 tem 12 anos, é estudante de escola pública, cursava na época da coleta de dados em 2013 o 7º ano do ensino fundamental II e nunca estudou música formalmente. O pai possui o Ensino Fundamental II completo e a mãe graduação em História, ambos estão aposentados e declararam renda familiar em torno de 3 a 4 salários mínimos. Ambos declaram, ainda, que F14 é filha adotiva e possui um irmão mais velho, filho biológico do casal, que é músico profissional, porém tem contato com F14 apenas em períodos de férias por residir em outro Estado.

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

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

Embora F14, durante a entrevista, não tenha declarado ou expressado verbalmente interesse, até o momento, para estudar música, ela foi a terceira participante com o melhor desempenho no resultado geral e foi a que obteve o melhor resultado do grupo G2. F14 alcançou, na FOOCM, 100% dos objetivos propostos pelo PCN e manifestou os Três Anéis de Renzulli e Reis (1985). No teste IMMA apresentou escore de 70 sendo a média de 80 e a máxima de 99. Embora tenha ficado abaixo da média no teste IMMA, F14 esteve superior nos resultados da FOOCM que considera as manifestações dos Três Anéis e o PCN como parâmetros de avaliação. Diante disso, é possível inferir que F14 apresenta precocidade e comportamento de superdotação, porém parece haver um declínio na capacidade de discernir Tons e Ritmos, conforme resultado no teste IMMA.

É possível observar que a família de F14 tem exercido um papel importante em seu desenvolvimento ao proporcionar o acesso e a experiência com a música, mas é preciso destacar que este contato não é tão intensivo quanto o de F7 e o de F5. No entanto, diferentemente das outras participantes, F14 foi apresentada à música erudita através de uma disciplina da escola, que não é específica de artes ou música. Infelizmente, no Brasil a disciplina de música ainda não é uma realidade, embora exista uma lei nº 11.769/08, regulamentada que exige o ensino da mesma.

Ao observar o resultado do teste IMMA, é possível observar que F14 apresentou resultado inferior à média mínima, quando comparada à média das demais participantes (F7 e F5). No entanto, embora isso ocorra é preciso lembrar que F14 se destacou como a melhor participante do G2, grupo este, formado por indivíduos, cujo desenvolvimento é típico e sem estudo formal de música.

Os resultados de F14 demonstram que, embora o indivíduo se destaque em uma área do conhecimento ou apresente precocidade, se não houver um trabalho efetivo e principalmente de enriqueci-

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Com-  
parativa em Educação e  
Música: A Importância do  
Enriquecimento*. Mimesis,  
Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-  
198, 2015.

mento, este poderá ter sua habilidade reduzida ao desenvolvimento típico. Conforme o indivíduo avança em idade cronológica e em desenvolvimento cognitivo, ele precisa ser exposto a atividades de exploração, desafiadoras, ambientes de pesquisa e investigação, além de contratantes, conforme afirma Jensen (2011).

Por falta de um trabalho efetivo na área da Educação Musical, F14 pode estar diminuindo sua capacidade de discernir Tons e Ritmos, conforme se constata por meio do teste IMMA. Ela não está sendo estimulada o suficiente a continuar se aprimorando e realizando novas experiências musicais. Embora a família incentive o acesso, estes não são suficientes. A professora pode até colocar música na sala de aula, como tem ocorrido conforme o relato de F14, mas estas iniciativas não estão sendo suficientes. Elas até podem mobilizar a estudante e sensibilizá-la, mas efetivamente não estão promovendo o desenvolvimento e avanço de F14. Mesmo sendo irmã de um músico profissional, por estar longe, ele não impacta o desenvolvimento de F14.

Ao observar as três participantes é possível perceber que elas possuem semelhanças e diferenças, no entanto, destaca-se, neste momento, que o ponto favorável entre elas concerne no incentivo e valorização que as famílias dão para o contato com música. Eles permitem que F7, F5 e F14 tenham acesso. No caso de F7 o apoio é bastante forte porque seus pais trabalham com a música e, este ocorre dentro de sua própria casa. No caso de F5, seus pais terceirizaram o contato com a música por meio de uma escola especializada e, esta tem contato semanal com instrumentos, metodologias e outros aspectos, que fazem com ela se desenvolva minimamente na área musical. Por outro lado, F14 tem incentivo, mas nada é feito além disso. Ela é fomentada por sua família e até por sua professora, porém não é realizado um trabalho de fato em relação a música. F14 pode ser um caso de precocidade e comportamento de superdotação em música que está sendo desperdiçado pela sociedade, por falta de um trabalho efetivo, e pela ausência de iniciativa da família em levá-la a um projeto como o Guri ou em um programa de atenção para superdotados.

## Conclusão

Pessoas superdotadas e habilidosas são muito visadas na sociedade americana. A elas são confiados os avanços na medicina, na tecnologia, nos negócios, no teatro e cinema e nas artes. O caminho desses indivíduos leva-os a atingir o mais alto nível de contribuição para muitas sociedades,

dependendo da classe social de sua família, de seu status socioeconômico e das oportunidades educacionais disponíveis para eles. Infelizmente, as oportunidades – sobretudo do sistema educacional são inconsistentes e os dons de muitos superdotados com alto potencial são perdidos (SMITH, 2008. p. 200).

Diante do exposto até o momento e conforme defende Kirnarskaya (2004) e conceitua Vygotsky e Lúria (1996), o desenvolvimento deve ocorrer não somente no curso de uma vida, mas no curso de todo desenvolvimento humano. O homem precisa ser levado de um ser primitivo a um ser cultural seja ele superdotado ou não. De acordo com Barroco (2009), o homem é equipado para desenvolver suas potencialidades para a criação e não somente para reprodução do que está posto. Assim, o homem precisa acessar tudo que a humanidade criou até o momento para poder deixar, minimamente, sua contribuição para as futuras gerações.

O Modelo de Enriquecimento Triárdico de Renzulli (2014) fomenta estas afirmações anteriores, em virtude de propor para a escola um novo olhar para o currículo e para todos os que ali estão. Para Renzulli (2003) a meta para se alcançar o enriquecimento está em torno de uma educação que coloca os níveis de qualidade e desafio para todos os estudantes, proporcionando um ambiente de excelência e criatividade. Se F14 estivesse em uma escola que trabalhasse este modelo, juntamente com a motivação familiar, poderia ter sua habilidade musical maximizada e não declinada.

O enriquecimento é a razão da escola. O enriquecimento é a realização de aprimoramentos diários; faz de todos nós seres humanos melhores. Não é possível fazer isso criando alguém que simplesmente passará em um instrumento de avaliação a cada ano na escola. Estamos desperdiçando toda uma gama de possibilidades humanas. O conceito de PEI<sup>3</sup> para todo estudante personalizará a escola e permitirá que os alunos se tornem o melhor que podem ser (JENSEN, 2011, p. 242).

Também é preciso destacar o quanto a família é fundamental na vida de qualquer criança. Os três casos aqui exposto tiveram o primeiro acesso musical por meio de seus cuidadores. Carnoy (2009) corrobora este pensamento afirmando que, crianças oriundas de comunidades desprovidas de ações do poder público e, cujos pais são menos educados podem ter sérios comprometimentos de desenvolvimento, acesso e aprendizagem.

---

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

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Com-  
parativa em Educação e  
Música: A Importância do  
Enriquecimento*. Mimesis,  
Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-  
198, 2015.

Na direção da argumentação de Carnoy (2009), a metodologia Suzuki, utilizada no Japão, assim, como o próprio governo, acreditam que para um bom desenvolvimento acontecer é preciso que escola, família e poder público trabalhem de maneira colaborativa. No entanto, principalmente a família é responsável por disponibilizar o acesso musical e as ferramentas necessárias que permitam o desenvolvimento e a motivação da criança. Por outro lado, o governo japonês cumpre o seu papel disponibilizando o acesso à música por meio das escolas regulares. O governo entende que esta atitude permite o acesso de todas as crianças (Suzuki, 1996).

Por que o Brasil é diferente? No sistema brasileiro há muita corrupção, não há interesse genuíno por parte do governo que habilidades acadêmicas, atléticas e culturais básicas sejam transmitidas a todos. O Estado cada vez mais tenta se isentar e terceirizar a sua responsabilidade, além de não cobrar da sociedade que os interesses tenham esferas mais coletivas e colaborativas. As famílias, também estão cada vez mais se afastando da responsabilidade de cuidar e se-  
lar pelo desenvolvimento de seus filhos. As escolas e seus membros não atuam mais em prol da aprendizagem e formação humano e, a cada dia deixam de assumir seus papéis diante da comunidade escolar por conta de infinitos problemas administrativos e sociais.

Ao observar países como Cuba, Japão, China, Rússia, Estados Unidos e outros, sob a ótica educacional musical, o que se vê são oportunidades que até hoje propicia a continuidade do capital musical. A cada ano, nesses países, a arte em geral não para de ser estimulada em meio à população. Mesmo em crise estes países não deixam de investir em sua educação e atenção aos seus membros superdotados, por acreditarem que estas são uma das maiores chances de superação.

Por fim, mediante as considerações de Carnoy (2009), o Estado tem de ser muito mais fiador da educação de qualidade para todos, os professores e a escola, como um todo, precisam realizar e pôr em prática o seu papel que é ensinar e apresentar o que a humanidade construiu em termos de conhecimento, ciência, tecnologia e arte. A família precisa urgentemente assumir o seu papel atuando colaborativamente com a escola e com a sociedade. Para isso, o Estado através da escola, precisa prover mecanismos de colaboração e regras que estimulem estas famílias, principalmente, as mais desprovidas, para que as crianças possam se beneficiar de melhores oportunidades de aprimoramento e educação e, assim, autonomamente, munidas de conhecimento e preparo poderem discernir melhor sobre seu próprio futuro.

## REFERENCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BARROCO, S. M. S. **Vigotski, Arte e Psiquismo Humano:** considerações para a psicologia educacional. In FACCI, M. G. D; TULESKI, S. C; BARROCO, S. M. S. (Org.) **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e educação.** Maringá: Eduem, 2009. p. 107 – 134.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de música será obrigatório.** Brasília, 25 ago. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com\\_content&task=view](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com_content&task=view)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimentos de arte. In: \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000. p. 46-55. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Música. In: \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6. p. 75-82.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Música. In: \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 7. p. 78-87. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Presença de música na educação infantil. In: \_\_\_\_\_. **Referência curricular nacional para a educação infantil:** conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 3. p. 45-79. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>.

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento.* Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.



KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio  
Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.

CARNOY, M. **As vantagens acadêmicas de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. Trad. Carlos Szlak. São Paulo: Ediouro, 2009.

FERNANDES, I. M. B. A. **Brincando e aprendendo**: um novo olhar para o ensino da música. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2011.

FREITAS, S. N.; PEREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. Trad. de Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

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

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

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

ILARI, B. **Shinichi Suzuki**: a educação do talento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 185-218.

JENSEN, E. **Enriqueça o cérebro**: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KIRNARSKAYA, D. **The natural musician**: on abilities, giftedness and talent. Trad. do russo por Mark H Teeter. New York: Oxford, 2004.

KREPPNER, K. **Aplicando a metodologia de observação em psicologia do desenvolvimento e da família**. Tradução de Maria Auxiliadora Dessen. Curitiba: Juruá, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

RENZULLI, J. S. **Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital.** In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Org). **Handbook of gifted education.** Boston: Pearson Education, 2003. p. 75-87.

RENZULLI, J. S. **O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos?** uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 52, n. 1. p. 75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model:** a comprehensive plan for education excellence. Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

SUZUKI, S. **Young children's talent education & its methods.** Trad. de Kyoko Selden. Miami: Summy-Birchard, 1996. p. 10.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **A história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WINNER, E. **Crianças superdotadas:** mitos e realidades. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOGA, Fabiana Oliveira;  
CHACON, Miguel Claudio Moriel. *Avaliação Comparativa em Educação e Música: A Importância do Enriquecimento.* Mimesis, Bauru, v. 36, n. 2, p. 177-198, 2015.