

## Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras

Fabiana Oliveira Koga<sup>I,II</sup>

Rosemeire de Araújo Rangni<sup>III,IV</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.4671>

### Resumo

O talento pode ser percebido em diferentes pessoas e em momentos históricos distintos; seu desenvolvimento depende das condições sociais e de políticas públicas. A legislação brasileira reconhece e garante os direitos à identificação e à suplementação daqueles que forem identificados com altas habilidades ou superdotação. Assim, objetivou-se relatar a aplicação do Modelo de Enriquecimento e a identificação do talento, ocorridas em uma escola particular do interior do estado de São Paulo, com educandos do 5º ano do ensino fundamental. Participaram 26 alunos, de ambos os sexos, e duas professoras – uma pedagoga e uma educadora musical. Foram desenvolvidos o estudo e a elaboração de um livro e de um espetáculo teatral, a partir da obra *O Fantasma da Ópera*. Eles ocorreram em três etapas, respaldados no Modelo de Enriquecimento (Tipos I, II, III), de Joseph S. Renzulli. A análise qualitativa foi realizada e o relato dos resultados se deu de modo descritivo. Os resultados foram bem-sucedidos com a apresentação do livro construído pelos alunos, com a apresentação teatral de *O Fantasma da Ópera* para o público (escola e familiares) e com a descoberta de 12 alunos com indicadores de talento. Concluiu-se que é possível realizar o Modelo

<sup>I</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* fabianapsicopeda.gogiamusical@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4646-1537>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <[rose.rangni@ufscar.br](mailto:rose.rangni@ufscar.br)>; <<https://orcid.org/0000-0002-8757-9745>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

de Enriquecimento, mesmo em um currículo fechado ou apostilado, mas, para tanto, tornam-se imprescindíveis a formação dos professores, um processo colaborativo de trabalho e o apoio da equipe gestora.

Palavras-chave: educação especial; estratégias didáticas; talento.

---

## **Abstract**

### ***Enrichment Model and identification of talent for students of the fundamental education I: an experience report from two educators***

*Talent can be perceived in different people at different historical moments; its development depends on social conditions and public policies. Brazilian law acknowledges and guarantees the rights to identification and supplementation for those with high abilities or giftedness. Thus, this paper aims to report the application of the Enrichment Model and the identification of talent carried in a private school of São Paulo State, Brazil, with students at the 5th grade of elementary school. Twenty-six students, from both sexes, participated in the application, as well as two teachers: a pedagogue and a music educator. The study, the elaboration of a book and a theatrical play were developed based on The Phantom of the Opera. They followed three stages, supported by Joseph S. Renzulli's Schoolwide Enrichment Model (Types I, II, III). The qualitative analysis was carried out and the results were descriptive. Results were successful which involved the presentation of the book built by the students and the theatrical presentation of The Phantom of the Opera to the public (school and family members), as well as the discovery of 12 students with talent indicators. It was concluded that the Schoolwide Enrichment Model can be developed, even in a closed curriculum or workbook, but teacher training, a collaborative work process, and the support of the school managers all must be maintained for its success.*

*Keywords: special education; teaching strategies; talent.*

---

## **Resumen**

### ***Enriquecimiento para estudiantes de Educación Fundamental I: informe de experiencia de dos educadoras***

*El talento se puede percibir en diferentes personas y en diferentes momentos históricos. Su desarrollo depende de las condiciones sociales y de las políticas públicas. La ley brasileña reconoce y garantiza los derechos de identificación y suplementación de aquellos que se identifican con las altas habilidades y con el talento. Por lo tanto, el objetivo fue informar la aplicación del Modelo de Enriquecimiento y la identificación de talento que*

*ocurrirán en una escuela privada em el interior del estado de São Paulo, Brasil, con estudiantes del quinto año de la escuela primaria. Participaron 26 estudiantes, de ambos sexos, dos profesores: un pedagogo y un educador musical. El estudio y la elaboración de un libro y un espectáculo teatral se desarrollaron a partir de la obra «El Fantasma de la Opera». Ocurrieron en tres etapas, apoyadas por el Modelo de Enriquecimiento de Joseph S. Renzulli (Tipos I, II, III). Se realizó un análisis cualitativo y los resultados se informaron de manera descriptiva. Los resultados fueron exitosos con la presentación del libro construido por los estudiantes y con la presentación teatral de «El Fantasma de la Opera» al público (escuela y familia) así como el descubrimiento de 12 estudiantes con indicadores de talento. Se concluyó que es posible llevar a cabo el Modelo de Enriquecimiento, incluso en un currículum cerrado o en libro de trabajo, pero, para esto, la capacitación del profesorado, un proceso de trabajo colaborativo y el apoyo del equipo directivo son esenciales.*

*Palabras clave: educación especial; estrategias didácticas; talento.*

## Introdução

Este artigo foi elaborado a partir do trabalho em conjunto de duas educadoras, uma pedagoga e uma educadora musical, em uma escola particular com sistema apostilado<sup>1</sup>. Foi nesse contexto que se instaurou a situação-problema trazida pela pedagoga, cuja previsão curricular era a elaboração de um livro correlacionado a um espetáculo. Diante disso, a educadora musical propôs trabalhar o Modelo de Enriquecimento, desenvolvido pelo cientista norte-americano Joseph Renzulli, de modo a ofertar o enriquecimento musical para todos os alunos e com possibilidades de indicação de talento.

Em face disso, este trabalho tem o objetivo de relatar a aplicação do Modelo de Enriquecimento e a identificação do talento, ocorridas em uma escola particular do interior do estado de São Paulo, com educandos do 5º ano do ensino fundamental. Participaram 26 alunos, uma professora regente com formação em Pedagogia e uma educadora musical, com formação em Educação Especial, em uma escola particular. Dessa forma, com o intuito de compreender o contexto, far-se-ão breves apontamentos sobre a educação musical e o talento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996, utiliza o termo altas habilidades ou superdotação. No entanto, este artigo adota a terminologia “talento” com base nos estudos teóricos de Haroutounian (2002) e Kirnarskaya (2009), devido ao conflito terminológico que ainda há no Brasil (Rangni; Costa, 2011; Pérez, 2012; Koga, 2019). Haroutounian (2002) se fundamenta nos estudos de Renzulli e Reis (2014) e Renzulli (2018), porém versando com as especificidades da área da Música. Para Haroutounian, termos como *hight abilities/giftedness* (altas

<sup>1</sup> A escola possui modelo de curso apostilado. De acordo com Amorim (2008, p. 183), “fatores políticos e econômicos têm sido preponderantes na implementação do uso de livros e apostilas e, como consequência, os fatores didáticos e pedagógicos são relegados a um segundo plano”.

habilidades/superdotação) não são muito comuns entre os músicos. Para uma melhor comunicação com a área, a fim de incentivar a identificação, a autora assinala o talento como aptidão, inteligência musical, criatividade, entre outros, pois ela busca amplitude para seu significado terminológico. Considera também que, na área da Música, são muitas as especificidades que podem manifestar uma pessoa com talento, assim, ela conceitua essas associações terminológicas. Em síntese, com base em Kirnarskaya (2009), pode-se concluir que o talento engloba inteligência musical, motivação e criatividade.

A Educação Musical no Brasil está prevista no § 6º do art. 26 da LDBEN, com redação expressa na Lei nº 13.278/2016. De acordo com a LDBEN, “[a]s artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016).

Com isso, preconiza que o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica, sobretudo com as mudanças promovidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois a disciplina de Educação Musical pode ser considerada no âmbito da competência 3 – produções artísticas (Brasil. MEC, [2018]). A disciplina de Educação Musical deveria ser comum a todas as escolas, entretanto, ainda segue ocorrendo pontualmente no Brasil, conforme constatou Fonterrada (2008) em seus estudos. De acordo com as pesquisas recentes, há o predomínio do ensino polivalente, que gera uma ênfase maior em artes visuais ou plásticas, enquanto disciplinas, deixando as outras linguagens em segundo plano e como conteúdos a serem ministrados nas aulas de artes (Cunha; Lima 2020).

Nesse contexto, geralmente, são poucas as escolas privadas e públicas que contam com essa disciplina em sua matriz curricular e, por vezes, quando é adotada nas escolas, ela é ministrada por profissionais sem formação em Música, sem despender a ela a devida valorização, como ocorre com as outras disciplinas acadêmicas.

A situação se torna mais complexa quando se trata da suplementação de estudantes com indicadores de talento (Brasil, 2011, 2020). No âmbito da LDBEN, as pessoas talentosas são consideradas parte do público que integra a educação especial. A Lei nº 13.234, de 2015, orienta a identificação precoce dos estudantes talentosos, seu cadastramento e o direito ao atendimento educacional especializado, bem como manda executar políticas públicas e encaminhamentos, como, por exemplo, para escolas especializadas em música, idiomas, esportes, laboratórios, institutos, entre outros.

Algumas crianças, em determinados momentos, podem apresentar aptidão musical ao demonstrarem resposta aos estímulos sonoros, a partir de elementos musicais e da musicalidade, da sensibilidade à música (Lecanuet, 2003; Gordon, 2015). A “[a]ptidão é a medida do potencial de uma criança para aprender música; representa ‘possibilidades interiores’” (Gordon, 2015, p. 17). As aptidões são: senso de altura, capacidade para discernir a intensidade, duração, senso de harmonia, memória musical e senso rítmico (Teplov, 1966). Para esse autor, essas seis aptidões são consideradas elementares e base importante para o talento e, quando se

correlacionam ao senso estético, lógico e produtivo-criativo na música, se tornam aptidões musicais superiores. O sinal característico delas é o desenvolvimento e a internalização precoce dos elementos musicais: senso estético, criatividade e amor incondicional pela música (Teplov, 1966).

Na perspectiva de Rubinstein (1967), geralmente o talento é composto pela combinação de personalidade (a qual é composta por necessidades, propósito e ideais) e capacidade de produzir coisas inéditas em um dado marco histórico, sendo que o talento depende muito das condições socioeconômicas.

Nos estudos de Kirnarskaya (2013), o talento musical é a combinação dos seguintes fatores: inteligência musical, motivação e criatividade (*giftedness*). A respeito da inteligência musical, especificamente, é preciso ressaltar os estudos de Gardner (1993, 1995), o qual, por sua vez, discute que o ser humano pode apresentar diferentes tipos de inteligência, entre elas a musical, cuja manifestação é a sensibilidade para discernir e reagir intencionalmente aos elementos musicais.

Haroutounian (2002) pontua que o talento musical ocorre a partir de um *spark* (fagulha ou centelha), que seria identificado em artistas que se imortalizam em suas obras e/ou suas interpretações em decorrência de seu talento, que ultrapassa os níveis da *performance* e do domínio técnico do *virtuose* (instrumentista e/ou compositor muito hábil). As pessoas com *spark* utilizam os elementos da música de modo original e inédito, pois elas sentem a música e se expressam com originalidade, tornando-se atemporais.

Winner (1996) expõe que o talento é composto pela precocidade,<sup>2</sup> autonomia do sujeito e desejo por aprender. As crianças talentosas em música têm fascínio pela linguagem da música e colocam sua energia no objetivo de internalizá-la ao máximo.

Renzulli e Reis (2014) e Renzulli (2018) não postularam sobre o talento musical especificamente, mas afirmaram que a intersecção/interação da habilidade acima da média (capacidade de processar informações, integração de experiências e engajamento do pensamento abstrato), o envolvimento com a tarefa (motivação, perseverança, trabalho duro, autoconfiança etc.) e a criatividade (originalidade, engenhosidade e capacidade produtiva), associados à personalidade e aos fatores ambientais, são sinais claros de talento, isso, independentemente da área do conhecimento humano.

Para enriquecer de modo assertivo, é preciso conhecer quem de fato tem características de talento, por isso há o processo de identificação. É um processo que objetiva designar a criança ou o jovem para que possam ser atendidos de modo mais direcionado e de acordo com suas necessidades educacionais (Gordon, 2015).

De acordo com Gagné e Guenther (2010), na população em geral, há 10% de pessoas com potenciais a serem desenvolvidos, ou seja, indivíduos com aptidões para diferentes áreas do conhecimento humano. Em outra perspectiva teórica, poderá haver uma parcela que, mediante seus esforços, alcançará altos níveis de domínio musical, os quais podem ser considerados *experts* (Galvão; Ribeiro, 2014). Nessa perspectiva, todas as crianças devem ser incentivadas e estimuladas, porque podem manifestar suas aptidões

---

<sup>2</sup> Desenvolvimento acelerado e inesperado para a idade em que se encontra a criança. Ela pode apresentar *dyssynchronie* (dissincronia), a qual pode ser interna ou social, contar com altos índices intelectuais, mas desvantagens psicomotoras (Terrassier, 1981).

em alguma área, perfazendo um total de 2% da população (Cerda, 1978). Ademais, Gordon (2015) assinala que há 20% de educandos talentosos nas escolas públicas e privadas, muitos dos quais não são identificados pelos professores. Os índices assinalados pelos autores, com base em seus resultados de pesquisas, variam no cálculo com a população, devido aos critérios adotados por eles. No entanto, é preciso destacar que, nos três índices, está clara a existência de pessoas talentosas à espera da identificação, de uma oportunidade e do acesso para desenvolverem seus talentos.

Quanto ao enriquecimento, Renzulli e Reis (2014) conceituam como um *continuum* de serviços e oportunidades que podem ser integrados no ambiente escolar de modo flexível e adaptados à realidade de cada escola. Nesse modelo, os estudantes são convidados a criar e encorajados a inovar. Nessa perspectiva, o estudante tem a oportunidade de desenvolver seu talento e contribuir com a comunidade escolar a partir de seu produto final.

Ao pensar uma resposta educativa, os autores supracitados criaram o Modelo de Enriquecimento, que se trata de uma proposta para ser executada na escola regular, de modo a transversalizar o currículo básico e destinado a todos os estudantes, mas com foco nas crianças e nos jovens talentosos. São três tipos de enriquecimento: 1) Tipo I – atividades gerais e exploratórias, que expõem aos estudantes possibilidades ou problemas reais para estimulá-los à pesquisa e ao estudo; 2) Tipo II – aproximação dos estudantes com técnicas e treinamentos, metodologias e conceitos, trazendo o estudante da curiosidade do senso comum para o pensamento científico sistematizado e empírico; trata-se da etapa de instrução; 3) Tipo III – constitui-se em uma síntese de tudo que foi vivenciado; trata-se de uma etapa de investigação que pode ser individual ou coletiva, a qual demanda adquirir um entendimento avançado, desenvolver um produto e habilidades e envolver-se com a tarefa. Nesse nível, o trabalho é interdisciplinar e transversal, e o resultado será compartilhado. Essa etapa pode ocorrer dentro do ambiente escolar ou em outras instituições parceiras no contraturno do aluno (Renzulli; Reis, 2014).

Assim, o talento resulta da combinação de aptidões que dependerão das oportunidades ao desenvolvimento.

## O projeto

O projeto inicial proposto pela escola tinha por objetivo criar um livro com o tema "assombração/mistério". No primeiro encontro entre as profissionais, ocorrido na sala dos professores, a especialista em Música viu a inquietude da pedagoga, que não sabia o que fazer diante da temática e como cumprir o cronograma curricular frente àquele desafio; ambas então decidiram construir o projeto, de forma a contemplar a escrita do livro e a música.

Com o apoio da tecnologia, as duas profissionais se reuniram virtualmente para discutirem e compartilharem possibilidades para o desenvolvimento do projeto. Ao chegarem a uma conclusão, elas levaram

as sugestões aos alunos e conversaram sobre como poderiam finalizar o escopo do projeto. Após o encontro com os alunos, ficou definido o estudo do livro *O Fantasma da Ópera* (Cena Musical, 2018a, 2018b, 2018c).

Trata-se de um romance francês, escrito entre 1909 e 1910, com reimpressões em 2012, cuja capa ilustrativa se encontra na Figura 1.



Figura 1 – Capa do livro, edição brasileira

Fonte: Leroux (2012).

A trama se passa no teatro Ópera de Paris e traz a história de Érick, um genial cantor lírico acometido por uma deformidade facial. Ele vive sua vida no teatro, de modo devotado, a assombrar os espetáculos, que é a forma que encontrou de se vingar do tratamento desumano que as pessoas da época davam a ele por não permitirem que cantasse em decorrência de sua deficiência (Leroux, 2012).

Entre um espetáculo e outro, Érick se apaixona por Christine, uma jovem bailarina do corpo de baile, que ganha o papel de solista após um teste para a substituição de Carlota, a diva principal da ópera francesa da época, que havia ficado doente em uma das temporadas. Durante o período que passou no corpo de baile, Christine conheceu Érick e, com ele, passava boa parte do tempo recebendo instruções sobre como cantar e atuar em óperas. Christine e Érick eram excluídos pelos demais artistas em decorrência de apresentarem diferenças – Érick pela deformidade facial e Christine pelo talento musical extraordinário e sua simplicidade (Leroux, 2012). Com isso, eles se tornaram amigos.

O ápice do espetáculo ocorre quando Christine se apaixona por Raul, um dos patrocinadores dos espetáculos do teatro Ópera de Paris. A partir desse momento, e com o retorno de Carlota ao papel principal, o que fez com que Christine fosse excluída, Érick se revolta e inicia sua vingança, ameaçando destruir um espetáculo após o outro caso Christine não fizesse o papel principal e Raul não se afastasse dela (Leroux, 2012).

Com esse contexto compreendido por professoras e alunos, as estratégias adotadas para a execução do projeto do livro possibilitaram envolver diferentes formas de estudo da obra *O Fantasma da Ópera* e, a partir dela, os alunos puderam criar seu próprio livro, usufruindo de sua criatividade. A Figura 2 expõe o plano criado para organizar o desenvolvimento do projeto “O Fantasma da Ópera”.

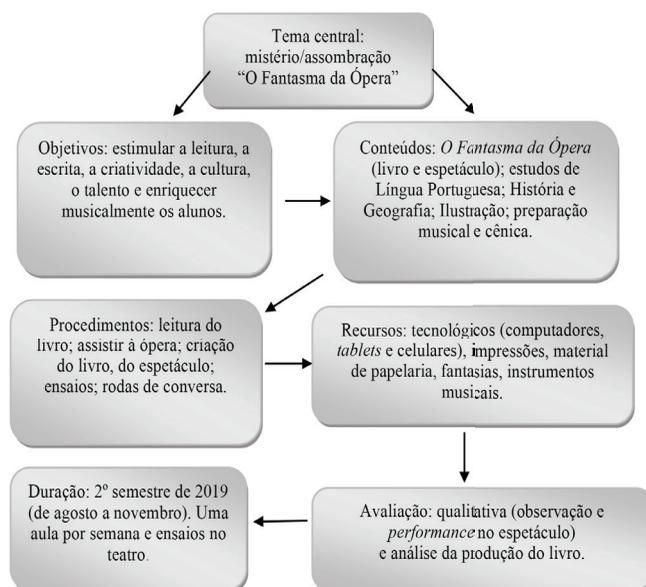


Figura 2 – O projeto

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses delineamentos, as concepções do Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli e Reis (2014) – Tipos I, II e III – foram observadas. O projeto teve um caráter interdisciplinar,<sup>3</sup> pois envolveu conhecimentos das seguintes áreas: Música, Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança, Literatura, Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Especial (talento, deficiência e dupla excepcionalidade)<sup>4</sup>.

## O Enriquecimento do Tipo I

### 1 A construção do livro

O projeto do livro, que foi proposto para todos os alunos, estava previsto na apostila deles e também era programado pela equipe gestora.

A pedagoga que estava à frente da criação do livro tinha o propósito de envolver os alunos em uma produção coletiva (livro e espetáculo), na qual os alunos fossem autônomos para participar da construção do projeto, opinando e decidindo a estrutura.

<sup>3</sup> De acordo com Fazenda (2002), a interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido, assim como estabelecido em parcerias, pois o conhecimento interdisciplinar reduzido a ele mesmo se empobrece, por isso precisa ser socializado.

<sup>4</sup> São pessoas que apresentam potencial elevado para alguma área do conhecimento humano, mas concomitantemente apresentam algum tipo de deficiência, transtorno, síndrome ou distúrbio (Massuda; Rangni, 2017).

Nessa etapa, os alunos deveriam explorar os conceitos de mistério e assombração, bem como os tipos de textos possíveis no âmbito da literatura brasileira, além de identificar diferentes características dos gêneros textuais, como: cenário, descrições, personagens, clímax e desfecho, por exemplo. Também deveriam esmiuçar a compreensão de um texto extraindo dele seus sentidos.

Nas palavras de Maingueneau (2015, p. 37),

[...] o texto é apreendido como o traço de uma atividade discursiva – oral, escrita, visual – relacionado a dispositivos de comunicação, a gêneros de discurso: desde os mais elementares (uma etiqueta numa mercadoria) às mais complexas (um romance).

Nesse sentido, foi possível trabalhar com os alunos o conceito de “texto-arquivo”. Trata-se da permanência do texto a partir das edições que o fazem permanecer na memória de geração em geração. Ainda mais, se esse mesmo texto é adaptado ao contexto de uma ópera. Quantas edições e versões não teve *O Fantasma da Ópera*? Essa permanência também vem sendo cada vez mais presente mediante as possibilidades dispostas pelos recursos da *web* (Maingueneau, 2015).

Os conceitos de autoria e de discursividade (Foucault, 2015) foram discutidos, de acordo com o nível dos alunos, pois a preocupação era trazer para o debate os problemas do plágio e a importância da autoria.

## 2 A organização do espetáculo musical

Configurou-se esse tipo de enriquecimento quando os alunos iniciaram a leitura do livro *O fantasma da ópera*, quando assistiram à ópera (espetáculo) e quando conversaram com a especialista em Música, a qual socializou os pontos importantes da história e respondeu aos questionamentos e às curiosidades dos alunos.

A curiosidade em torno da figura central do fantasma foi unânime, principalmente sua deformidade facial. Os alunos queriam saber se ele sentia dor, se as cicatrizes eram grandes, sobretudo o que havia acontecido para que ele as tivesse, entre outras curiosidades. Assim, a especialista em Música interveio explicando para os alunos que Erick era uma pessoa com dupla excepcionalidade. Em Música, por exemplo, a dupla excepcionalidade é comum em casos como: *savants*,<sup>5</sup> síndrome de Williams,<sup>6</sup> deficiência visual (Andrea Bocelli, cantor lírico italiano), surdez (Evelyn Gleinne, percussionista escocesa) e deficiência intelectual (Nobuyuki Tshuim, pianista japonês) (Winner, 1996; Kirnarskaya, 2009).

O personagem de Erick trouxe à tona questões relacionadas à inclusão e à aceitação da diferença. Na época em que se passa a ópera, a sociedade renegava a existência dessas pessoas (Jannuzzi, 2004) mais que nos dias atuais, muito embora, ainda haja discriminações, que se configuram em crime. O outro ponto que os alunos não entendiam era: por que não permitir que Erick cantasse nos espetáculos se ele era talentoso? Uma parte da

<sup>5</sup> Pessoa com talento para um determinado domínio e déficit em outros (Winner, 1996). Por exemplo, ser um prodígio ou um talento da música ao mesmo tempo em que apresenta deficiência intelectual ou indicadores do espectro autista.

<sup>6</sup> É causada por problema genético que desencadeia uma série de acometimentos. Na perspectiva musical, pessoas com essa síndrome são sensíveis à música, apresentam memória auditiva, mas um atraso no desenvolvimento psicomotor, o que pode interferir na *performance* rítmica. As pesquisas vêm mostrando indicadores de inteligência musical em pessoas com essa síndrome (Kirnarskaya, 2009).

turma estava certa que o preconceito impede as pessoas de enxergarem o talento das outras. Sobre isso, Massuda e Rangni (2017) assinalam que há muitos passos que precisam ser dados no âmbito educacional para a inclusão de pessoas com dupla excepcionalidade.

Ainda se vivencia uma difícil realidade dos sistemas escolares que não enfrentam as questões referentes à deficiência e ao talento, bem como não discutem sobre o que seriam esses fenômenos com todos os alunos. Isso se sustenta nas argumentações de Winner (1996) e Haroutounian (2002), quando esses pesquisadores abordam os mitos e tabus em torno das pessoas talentosas. Especificamente, Haroutounian (2002) discute que falar do talento em algumas escolas tem impacto similar a quando se fala sobre o câncer. É possível concluir, com base nos estudos das duas autoras, que faltam formação inicial e continuada aos professores e informação para os estudantes e para a sociedade, sendo que estes precisam ser orientados para reconhecer os potenciais das pessoas e não somente as debilidades.

Além da figura do personagem Érick, os alunos exploraram conhecimentos em torno do vestuário e de adereços da época e dos gestos dos personagens. Um dos aspectos que marcaram os alunos foi a estrutura da linguagem. Eles perceberam que *O Fantasma da Ópera* não foi criado na língua portuguesa, embora houvesse uma adaptação, mas essa era em inglês. Constataram, também, que foi realizada a tradução, bem como puderam notar que o mesmo ocorreu com o livro. Nesse momento discutiram questões culturais e sociais que se modificam em cada país, suas riquezas, necessidades, épocas e estilos (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007).

Outras curiosidades que envolveram e intrigaram os alunos foi a personagem Carlota. Ela era uma cantora temperamental, egoísta, excêntrica, vaidosa e elegante em seu vestuário. Como pode existir uma pessoa assim, tão segura de si mesma? Para alguns alunos, Carlota estava certa em seu comportamento, porque ela era a diva do espetáculo, mas, para outros, ela era considerada um absurdo. Gardner (1993, 1995) traz uma importante discussão ao pontuar que uma pessoa talentosa com valores questionáveis e sem senso ético não seria útil para a sociedade porque não consideraria o coletivo e pensaria apenas em si; já aquela que contribui e soma ao coletivo contribui para o avanço da sociedade e, a partir de sua individualidade e ética, promove mudanças no meio social, ainda que estas sejam pequenas. O autor exemplifica denominando essas pessoas de "líderes éticos".

Os personagens de Firmin e André contribuíram para o estabelecimento de reflexões críticas por parte dos alunos. Esses personagens caracterizavam-se como aristocratas da época, muito ricos, que queriam lucrar com o espetáculo, mas com as ameaças do fantasma e o adoecimento de Carlota acabaram preocupados com o destino dos espetáculos e, conseqüentemente, com os lucros da bilheteria. Por sorte, Christine, a substituta da diva Carlota, tinha encantado o fantasma Érick e o público.

Toda essa história trouxe para os alunos os problemas da vida real, assinalados por Renzulli e Reis (2014) e Renzulli (2018). Muitos alunos

não compreenderam como interesses, vaidades, cautela, discriminação, ambição, resiliência, honestidade, arrogância e ganância podem ocorrer na sociedade, alguns inclusive aprenderam os significados dessas palavras.

Esse tipo de discussão crítica em sala de aula é estimulado por Freire (1992), pois, para o autor, ela promove a aprendizagem significativa. Alinha-se com o “aqui” e o “agora” do educando, supera os conhecimentos do senso comum para chegar ao nível científico por meio da escrita e da leitura, do senso estético e das possibilidades de ver o mundo. Nessa proposta progressista, vislumbra-se apresentar democraticamente para o aluno diferentes formas de vida, as quais são mediadas pelas escolhas que as pessoas fazem. Ou seja, foi possível compartilhar com os alunos as diferentes formas e os mecanismos que fazem a sociedade ser o que é mesmo após tantos anos de existência. Algumas coisas mudam, mas outras podem permanecer iguais, sendo apenas apresentadas de formas diferentes.

Após as curiosidades terem sido socializadas e respondidas, a turma foi dividida para a execução dos papéis e para a montagem do espetáculo. Ficou decidido pelos alunos que eles apresentariam o espetáculo no teatro da escola na data da noite de autógrafos. Nesse momento, de modo espontâneo, aqueles que queriam participar fizeram a inscrição para a realização do teste, para a distribuição dos personagens e do corpo de baile. Ressalta-se que toda a sala se engajou na atividade; embora houvesse o teste, muitos alunos indicavam seus colegas para os papéis, alegando que eles tinham o perfil do personagem, as habilidades para a composição, o tipo físico e emocional. A indicação por colegas é uma das formas de identificação que se encontra em Renzulli e Reis (2014).

Por que fazer um teste para a divisão dos personagens?

Primeiramente, para que os alunos experimentassem a vida real dos espetáculos, nos quais os personagens são selecionados mediante testes e, segundo, porque alguns papéis requeriam que os alunos dançassem e cantassem, por exemplo, além de interpretar. Havia outros papéis que requeriam a execução instrumental e a expressão corporal, além da memorização das linhas melódicas e dos textos.

Era preciso garantir o conforto e a integridade dos alunos e pensar na qualidade do espetáculo. Com base em Gainza (1988), pré-adolescentes e adolescentes, em geral, apresentam timidez para aparições em público. De acordo com a autora, eles ficam ansiosos para expor o que sentem e o que pensam, mas seus corpos apresentam descompasso e, às vezes, são desajeitados em decorrência das transformações internas e externas. Por isso, era importante realizar o teste e acordar com os alunos a escolha dos personagens. A seleção baseou-se nas orientações de Haroutounian (2002), porque a autora traz alguns quesitos sobre os elementos da música em geral e, em sua obra, há escalas e indicadores que possibilitam identificar o talento preliminarmente. Os alunos ficaram divididos (narração, Atos 1, 2 e 3) no espetáculo da seguinte maneira:

**Quadro 1 – Distribuição dos personagens após o teste**

Narração	Ato 1	Ato 2	Ato 3
Dois narradores	Firmin, André e Raul (patrocinadores da ópera) Carlota (soprano/diva) Meg (bailarina do corpo de baile)	Toda a turma (representando o corpo de baile do carnaval)	Christine (protagonista) Erick (fantasma)

Fonte: Elaboração própria.

## O Enriquecimento do Tipo II

### 1 A construção do livro

Durante a produção do texto, os alunos foram instruídos com relação a normas ortográficas, gramática, análise do texto, reflexões e ilustração. Mais que isso, as orientações centravam-se em não somente ensinar os alunos a escrever, mas a pensar (Garcia, 1992). Era preciso orientar os alunos sobre a diferença entre falar e escrever (Martins, 2017).

Em síntese, foram trabalhados com os alunos os conceitos de coerência e coesão. A primeira "é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários" (Koch; Travaglia, 2016, p. 13). A segunda "é, então, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam" (Koch; Travaglia, 2016, p. 15).

### 2 A organização do espetáculo teatral

A fase de Enriquecimento do Tipo II foi iniciada após a seleção dos papéis e a distribuição das tarefas. A pedagoga deu as instruções com relação à elaboração do livro, e a especialista em Música iniciou o treinamento vocal, cênico e os ensaios da turma. A pedagoga coordenou a elaboração dos figurinos e a adaptação do roteiro do espetáculo, e a especialista interveio nas partes cantadas do roteiro.

A turma foi dividida para ensaiar por ato. O treinamento focou a dicção, a presença de palco, a técnica vocal, a respiração, a afinação e a expressão corporal, tudo com base nos aspectos de desenvolvimento musical discutidos por Teplov (1966), Haroutounian (2002) e Gordon (2015). Com base nesses autores e depois de saber os níveis de aptidão musical dos estudantes por meio de testes, era preciso desenvolver a percepção/audição (*audiation*) musical, a capacidade de discernimento tonal e rítmico, o senso estético, a capacidade para improvisar e criar. Foi necessário oferecer a eles elementos musicais concretos e abstratos para interpretar os personagens. A falta

de vivência cultural e artística dos educandos mostrou-se como um dos maiores obstáculos durante o processo, revelando a importância das artes nas escolas e na vida dos educandos (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007; Gordon, 2015).

O Enriquecimento do Tipo II, concebido por Renzulli e Reis (2014), está previsto de ser desenvolvido em associação com outros especialistas. Em um dos dias de ensaio, a especialista convidou uma professora de balé para colaborar com a coreografia no Ato 2, a partir do ensino de posturas dos personagens, bem como gravou os ensaios para socializá-los com um docente de Artes Cênicas. Também, houve experiências com o técnico de som e de iluminação do teatro, o qual contribuiu para o jogo de som, a regulação do piano digital e a liberação dos acompanhamentos de orquestra gravados. Essa etapa caracterizou-se pela instrução dos alunos e preparação técnica para o desenvolvimento do espetáculo.

Os ensaios foram semanais, de agosto a novembro de 2019. Nos dias da semana em que não ocorriam os ensaios e as aulas de Música para os alunos, a pedagoga realizava a construção do livro com os alunos e cumpria os conteúdos programados.

### O Enriquecimento do Tipo III

Quando se chega a esse momento, ao aplicar o Modelo Triádico de Enriquecimento, de Renzulli e Reis (2014), as atividades são direcionadas aos sujeitos que manifestaram o talento. Assim, nessa fase não se trabalha com todos os alunos devido aos interesses específicos e à motivação do sujeito talentoso que vislumbra aprofundar o conhecimento em sua área de domínio. No entanto, na escola pesquisada, essa possibilidade não existia, pois era obrigatório trabalhar com todos os alunos.

Para não haver desproporções, cada aluno buscou verticalizar aquilo que mais despertou interesse na obra *O Fantasma da Ópera*. Coincidentemente, os alunos que mais se destacaram estavam atrelados aos personagens principais e, ainda, houve aqueles que se sobressaíram na redação e na ilustração do livro.

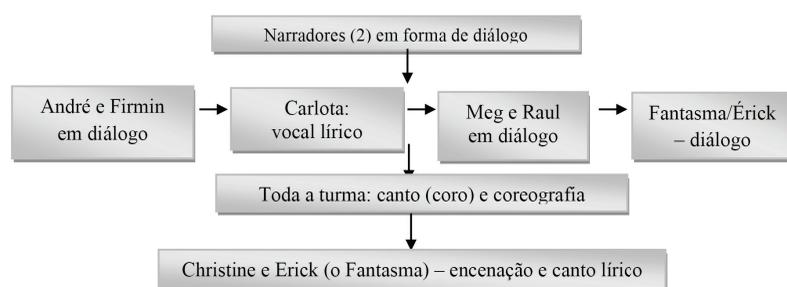
#### 1 O livro

De acordo com a pedagoga que conduziu a elaboração do livro, sete alunos se destacaram em todo o processo de produção do livro e do roteiro do espetáculo, sendo eles: dois narradores, Firmin, Carlota, Meg, Érick e Christine. A pedagoga os apontou com perfil criativo. Mas também acrescentou a esses sete alunos mais quatro, que, de acordo com ela, não fizeram parte dos papéis principais do espetáculo, mas se destacaram na elaboração do livro, apresentando perfil mais acadêmico.

## 2 O espetáculo teatral

Esse tipo de enriquecimento foi alcançado no momento em que os estudantes compuseram seus personagens e elaboraram o *script* gestual, a tonalidade de voz, o ritmo de expressão do texto e a expressão corporal. A aluna que interpretou Carlota foi a que melhor desenvolveu o papel. Em seu teste ficou claro seu talento para as artes cênicas, assim como o aluno que interpretou o Fantasma. A aluna que interpretou Christine se destacou vocalmente ao demonstrar afinação, ritmo e timbre.

Os alunos apresentariam um espetáculo ao final das atividades para uma plateia, composta da comunidade escolar e de familiares e, como alguns alunos não apresentavam habilidades artísticas, eles optaram por misturar elementos do teatro (fala) com os da ópera (canto), ficando o projeto "O Fantasma da Ópera" estruturado da seguinte maneira:



**Figura 3 – Roteiro do espetáculo**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O produto final (espetáculo e livro) foi elaborado pelos alunos e apresentado a uma plateia, como expõem Renzulli e Reis (2014). A Figura 4 é exemplo.



**Figura 4 – Alguns momentos do espetáculo**

Fonte: Elaboração própria.

Os alunos fizeram um trabalho de alto nível. Eles passaram pelas etapas de redação do livro, as quais foram praticamente as mesmas de um escritor. No que tange ao espetáculo, as etapas foram semelhantes à de preparação de um musical, uma ópera ou temporada de peça teatral. Renzulli e Reis (2014) e Renzulli (2018) postulam que é plenamente

possível realizar trabalhos e pesquisas com alunos da educação básica no nível de sistematização, rigor e estética semelhante ao de cientistas, atores e escritores. A tabela 1 expõe a área e o índice de estudantes que se destacaram após o processo de enriquecimento implementado.

**Tabela 1 – Índice de estudantes que se destacaram**

Área	Número de alunos/Índice
Acadêmico	4 (15,38%)
Produtivo – Criativo	8 (30,76%)
Total	12 (46,14%)

Fonte: Elaboração própria.

Um processo de identificação que encontra 12 alunos com possibilidade de serem designados como talentosos pode ser considerado um bom índice. Com base em Renzulli e Reis (2014), é preciso que esses procedimentos de identificação sejam relativamente amplos para não perder nenhum aluno com potencial talentoso. Porém, só se conseguirá assegurar a validade da identificação com o procedimento de avaliação vertical dos 12 alunos indicados, o que pode ocorrer em encaminhamentos futuros.

Com base nas teorias de Teplov (1966), Gordon (2015) e Renzulli (2018), a descoberta da aptidão musical e o desenvolvimento do talento estão na dependência de serviços educacionais e políticas públicas que viabilizem o acesso, que deem oportunidade e engajamento a crianças e jovens. Ainda Haroutounian (2002) assinala que os educandos estão à espera de pessoas das quais possam receber apoio e orientação.

Concluem Renzulli e Reis (2014) que pessoas com os indicativos de alto potencial podem realizar atividades e produzir em alto nível, como um grande cientista ou artista etc., mas em seu nível e com os recursos que são possíveis a elas, desde que sejam ofertadas oportunidades para o despertar do engajamento e do entusiasmo.

### Considerações finais

Constatou-se que é possível utilizar o Modelo de Enriquecimento I, II e III no ambiente escolar, no entanto, sua aplicação depende de iniciativas e de concessões dentro da instituição escolar. Para que possa ser uma prática exequível, o Modelo Triádico de Enriquecimento deveria ser incentivado e organizado pela gestão escolar juntamente com o corpo docente e não depender da proatividade, do acaso de um professor ou da flexibilidade e abertura entre professores.

As reuniões pedagógicas ou as horas de estudos dos professores poderiam ser um momento oportuno para isso; além de troca de experiências docentes, do estudo de referenciais teóricos e ajustamentos, poderiam proporcionar que professores dialogassem e se ajudassem no desenvolvimento de projetos e de atividades, inclusive, daquelas previstas no currículo. Infelizmente, o que se vê são sempre reuniões tomadas por

burocracias e assuntos pouco úteis à prática docente, e professores voltados para as demandas (problemas) de suas salas de aula.

Embora alguns currículos sejam fechados e/ou apostilados, com muito trabalho e tempo exíguo nas escolas, há pontos flexíveis que podem incluir possibilidades como o Modelo Triádico de Enriquecimento. Evidentemente, demandará mais trabalho porque extrapolará os limites das aulas, da capacidade dos professores e dos conteúdos, que já são, por si sós, desafios para a educação atual, suas demandas e transformações, inclusive tecnológicas. Assim, como foi relatado, tornou-se possível vivenciar possibilidades como a atuação interdisciplinar e a docência colaborativa, bem como envolver os alunos agregando ao projeto a criatividade, o senso crítico e estético, suas fantasias, a imaturidade, mas, também, foi permitido partilhar com os alunos visões de mundo, convivência e expectativas.

Desse modo, é preciso se deter mais nos potenciais eminentes que estão na escola, socializar mais com os alunos situações da vida real e ajudá-los a pensar e a refletir sobre seus sonhos e talentos. Parece que a escola evita esses temas possivelmente por temer desagradar os pais, os alunos e até mesmo para se precaver de judicialização. Entretanto, sugere-se que o conhecimento ofertado pelas escolas não se baseie em equívocos e conteúdos sem cientificidade, quando são discutidas situações e problemas da vida real que os alunos sabem que existem.

*O Fantasma da Ópera* traz temáticas complexas, porém, plenamente compreensíveis a alunos de 5º ano, desde que os professores envolvidos tenham formação adequada. Narrativas como *Alice no país das maravilhas*, *Cinderela*, *Branca de Neve*, *Dom Casmurro*, *Pedro e o lobo*, *Carnaval dos animais*, *Grande Sertão*, entre outros, também trazem questões complexas que se aplicam à vida real. Cabe à equipe pedagógica mediar o trabalho com essas grandes obras e incentivar os alunos a desenvolverem o pensamento crítico e democrático, e os professores podem e devem se ancorar nas temáticas ao alcance de sua formação.

É preciso destacar as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento do projeto, quais sejam: o desafio de realizá-lo com toda a sala, principalmente no Enriquecimento do tipo III, o cronograma dos conteúdos apostilados, que dificulta maiores aberturas, e a falta de apoio da gestão para flexibilizar o tempo para a realização das etapas até o produto final.

Apesar das dificuldades, a sala de aula como um todo se beneficiou do trabalho com a obra *O Fantasma da Ópera*. Os alunos se envolveram, realizaram ensaios e puderam se aprofundar na história e na preparação, sobretudo porque houve aprendizagem no âmbito musical, teatral, de expressão corporal, entre outras manifestações, as quais não estavam previstas em apostila e tampouco estavam previstas no currículo. O ponto de maior importância nesse trabalho foi a identificação de 12 estudantes com indicadores de talento. Além de a pedagoga não conhecer a temática do talento anteriormente ao desenvolvimento do projeto, ela constatou nessa vivência o que as pesquisas da área relatam – que a identificação e o enriquecimento podem ser tangíveis em uma escola. Com os devidos *feedbacks* sobre o trabalho à escola, aos alunos e aos responsáveis, as professoras participantes também se sentiram enriquecidas.

---

## Referências

- AMORIM, I. F. *Reflexões críticas sobre o sistema apostilado de ensino*. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.1996. Seção 1, p. 27883.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.
- BRASIL. Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 maio. 2016. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusive e com aprendizado ao longo da vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 out. 2020. Seção 1, p. 6.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2022.
- CENA MUSICAL. *O fantasma da ópera* (The Phantom Of The Opera). [S.l.: s.n.]: 2018a. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Cena Musical. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=V76FqIVGAsw>>. Acesso em: 6 out. 2022.
- CENA MUSICAL. *O fantasma da ópera: Prima Donna*. [S.l.: s.n.]: 2018b. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Cena Musical. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=sZPOe5uRO5A>>. Acesso em: 6 out. 2022.
- CENA MUSICAL. *O fantasma da ópera: carnaval (masquerade)*. [S.l.: s.n.]: 2018c. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Cena Musical. Christine e Erick (trecho final). Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=bQ8QGuvHE9c>>. Acesso em: 6 out. 2022.

- CERDA, E. *Psicometría general*. Barcelona: Herder, 1978.
- CUNHA, D. S. S.; LIMA, S. R. A. O ensino de arte para a educação básica à luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise. *Revista Tulha*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 78-109, jan./jun. 2020.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2002. (Série Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 9. ed. Lisboa: Vega, 2015. (Coleção Passagens).
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008. (Coleção Arte e Educação).
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento - DMGT 2.0. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coord.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2010. p. 19-44.
- GAINZA, V. H. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.
- GALVÃO, A.; RIBEIRO, A. C. M. L. O.k., prática traz a perfeição, mas o que sustenta a prática?: aspectos motivacionais e emocionais da aprendizagem expert de uma perspectiva psicanalítica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus, 2014. p. 309-334.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.
- GARDNER, H. *Frames of mind*. New York: Perseus, 1993.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de A. Veríssimo. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GORDON, E. E. *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- HAROUTOUNIAN, J. *Kindling the spark: recognizing and developing musical talent*. New York: Oxford University, 2002.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

KIRNARSKAYA, D. *The natural musician: on abilities, giftedness and talent*. Tradução de M. H. Teeter. New York: Oxford University, 2009.

KIRNARSKAYA, D. How to predict professional success in music and beyond?: constructing universal talent's structure for the best vocational choices. In: ASIAN CONFERENCE ON PSYCHOLOGY & THE BEHAVIORAL SCIENCES, 4., 2013, Osaka. *Proceedings*. . Osaka: The International Academic Forum, 2013. p. 116-125.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

KOGA, F. O. Protocolo para screening de habilidades musicais. 2019. 250 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

LECANUET, J. P. Prenatal auditory experience. In: DELIÉGE, I.; SLOBODA, J. *Musical beginning: origins and development of musical competence*. 2 nd. ed. New York: Oxford University, 2003. p. 3-34.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University, 2007.

LEROUX, G. *O fantasma da ópera*. Tradução de G. A. Feix. São Paulo: L&PM Pocket, 2012.

MASSUDA, M. B.; RANGNI, R. A. Altas habilidades ou superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. In: RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (Org.). *Altas habilidades/ superdotação*. São Carlos: EdUFSCAR, 2017. p. 89-128.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MARTINS, S. *Guia prático gramatical para o dia a dia*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2017.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-62.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 24, n. 41, p. 467-482, set./dez. 2011.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Org.). *Altas habilidades/ Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for education excellence*. 3. ed. Connecticut: Creative Learning, 2014.

RUBINSTEIN, J. L. *Principios de Psicologia General*. Tradução de S. Trowsky. Ciudad de México: Grijalbo, 1967.

TEPLOV, B. M. *Psychologie des aptitudes musicales*. Tradução de J. Deprun. Paris: Universitaires de France, 1966.

TERRASSIER, J. C. *Les enfants surdoués: ou la précocité embarrassante*. 9. ed. Paris: ESF, 1981.

WINNER, E. *Crianças sobredotadas: mitos e realidades*. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artmed, 1996.

---

Recebido em 28 de outubro de 2020.

Aprovado em 7 de outubro de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.