

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Luana de André Sant'Ana**

**A individualização do ensino nos  
enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis:  
ampliando o engajamento e o desempenho.**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO  
2016**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**Luana de André Sant'Ana**

**A individualização do ensino nos  
enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis:  
ampliando o engajamento e o desempenho.**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação – Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laurinda Ramalho de Almeida.

**SÃO PAULO  
2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SANT'ANA, Luana de André. **A Individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis: ampliando o engajamento e o desempenho.** São Paulo: 2016, 200p.

**Tese de Doutorado:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de concentração: Educação: Psicologia da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura:

---

Local e data:

---

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

## FICHA DE APROVAÇÃO

Este exemplar corresponde à redação preliminar da tese defendida por Luana de André Sant'Ana e em avaliação pela comissão julgadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Pesquisadora bolsista integral do CNPq sob o número de processo 140842/2013-6.

## AGRADECIMENTOS

Dedico essa tese às minhas famílias de sangue e de alma, às pessoas que estiveram ao meu lado nos momentos de indefinição, ansiedade e provação e que hoje comemoram comigo a conclusão deste trabalho.

Da família de sangue agradeço especialmente à minha mãe *Maristela*, que acompanha meu percurso profissional e que esteve ao meu lado em cada passo, em momentos de adaptação e de desafio durante a elaboração deste estudo e ao meu pai *Guaracy*, que me ofereceu um espaço físico para que eu pudesse me isolar de estímulos externos e produzir com mais tranquilidade. Gratidão aos meus irmãos *Fábio, Pedro e Laura Sant'Ana*, aos meus avós *Clarisse e Bruno* e, em especial, à saudosa *Vó Nina*.

Da família de alma agradeço à *Lena Oliveira, Andrea Leoncini, Christina Cupertino, Fernanda Fonseca* pela força, companheirismo e por acreditarem no meu potencial e à *Kátia Tateyama* e sua família pela presença constante e amorosa nos últimos três anos e meio dessa trajetória. Agradecimento especial à *Lena Oliveira* pela revisão cuidadosa destes escritos e a *Sandra Tarzia* por sua companhia na rotina dos estudos e por suas contribuições em traduções.

Gratidão à *Profª Drª Laurinda Ramalho de Almeida*, a quem acompanho desde 2011, e que esteve ao meu lado buscando caminhos de pesquisa que me tocassem a alma.

Gratidão à professora, madrinha e tia *Dra. Marli André* por me incentivar nos estudos acadêmicos e me auxiliar com clareza e objetividade em meus rumos de pesquisadora e ao professor *Dr. Sérgio Luna* pela disponibilidade em aclarar algumas questões teórico-metodológicas.

Gratidão aos professores doutores: *Mitsuko Aparecida Akino Antunes, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Regina Célia Almeida Rego Prandini e José Roberto Montes Heloani* que, na ocasião da banca de qualificação, fizeram leitura cuidadosa e encaminhamentos preciosos para a pesquisa. Agradeço também por poder contar com suas participações na banca de defesa.

Gratidão ao CNPq pela oportunidade de bolsa de estudos integral, possibilitando a minha total dedicação a este estudo, assim como viabilizando a minha essencial participação no Evento *Confratute* de 2014, nos Estados Unidos.

Gratidão aos sujeitos participantes do Evento *Confratute* de 2014 que me concederam entrevistas tão úteis a reflexões e ao desenvolvimento desta tese.

Agradeço o acolhimento empático e inspirador das pesquisadoras internacionais *Catharina Carvalho (BR – USA)*, *Anita Sohn (EUA - México)*, *Sarah How (West Fargo – EUA)* que tive a oportunidade de conhecer em São Paulo (2015) por ocasião do “XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional” e “37 Conferência do “ISPA – Associação Internacional de Psicologia Educacional (*International School Psychology Association*)”<sup>1</sup>.

Minha gratidão às escolas nas quais estudei, às cidades e aos países nos quais morei, às faculdades que frequentei e aos eficientes e ineficientes professores que tive, pois todos esses elementos me constituem a educadora de hoje.

Agradeço a *Eduardo Carmello* e a *Lisandra Príncipe* pelas trocas profissionais.

Em última instância, agradeço à vivacidade da minha própria infância e às crianças com as quais hoje convivo, que tanto me inspiram ao desejo de lutar por um mundo melhor que permita o desenvolvimento máximo dos seres humanos, legitimando as suas diferenças individuais e as sabendo fundamentais na composição da rica diversidade que habita esse planeta.

---

<sup>1</sup> Organizado pela “ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional” em parceria com a “ISPA – International School Psychology Association.



## RESUMO

Tem sido preocupação constante de educadores e gestores educacionais brasileiros, o envolvimento e a ampliação do compromisso de estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem visando, inclusive, a conquista de melhores índices educacionais. Os pesquisadores norte-americanos Joseph Renzulli e Sally Reis vêm se destacando no cenário mundial ao alcançarem essas metas através de “enriquecimentos educacionais” personalizados e adaptados a cada realidade escolar, aplicando a “pedagogia da superdotação” através do “Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola” (*SEM – The Schoolwide Enrichment Model*). A presente pesquisa buscou conhecer o Modelo em questão, identificando contribuições que pudessem inspirar as práticas de gestores e educadores brasileiros. O objetivo proposto foi atingido com base em levantamento bibliográfico, informações, artigos e vídeos disponíveis *online* e através da participação presencial da pesquisadora no evento *Confratute* (2014, EUA), ocasião em que foram coletados depoimentos de oito sujeitos altamente qualificados na área educacional e que faziam uso do Modelo. Os resultados sugerem que “enriquecimentos educacionais” com base na “pedagogia da superdotação” oferecidos para toda a escola no contraturno, podem beneficiar o Sistema Educacional Brasileiro. Esta pedagogia visa ampliar a autonomia e a capacidade criativa das pessoas, respeitando e enaltecendo as diferenças e as mais diversas habilidades humanas. Favorece o desenvolvimento integral do indivíduo e sua contribuição para a sociedade.

Palavras-chave: individualização do ensino, pedagogia da superdotação, Joseph Renzulli, Sally Reis, *SEM – The Schoolwide Enrichment Model*.

Autora: Luana de André Sant’Ana.

Título: A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis: ampliando o engajamento e o desempenho.

## ABSTRACT

The commitment to enhance the engagement of students and teachers in the teaching-learning process in the Brazilian educational scene has been a constant concern of educators, as well as in the achievement of higher school's scores. American researchers Joseph Renzulli and Sally Reis have been excelling in the world scenario to achieve these goals through personalized "educational enrichments", adapted to each reality, applying the "gifted education pedagogy" through the "The Schoolwide Enrichment Model" - SEM. The present research intended to study the Model in order to identify contributions to inspire Brazilian school managers and educators. The purpose was achieved by consulting specialized literature, as well as information, articles and videos available online and through personal attendance at the event Confratute (2014, EUA). The researcher had the opportunity to collect testimonies of eight highly qualified individuals of the educational field, which were involved with the Model. The results suggest that "educational enrichments" on the basis of the "gifted education pedagogy" offered to the entire school, may benefit the Brazilian Educational System. This pedagogy aims at expanding the autonomy and creative capacity of the person, respecting and highlighting the differences and the diverse human skills. It promotes the global development of the individual and reinforces his contribution to society.

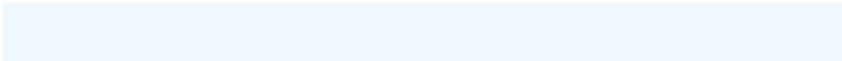
Keywords: individualized teaching, gifted pedagogy, Joseph Renzulli , Sally Reis, SEM – The Schoolwide Enrichment Model.

Author: Luana de André Sant'Ana.

Title: The educational individualization through enrichments from Renzulli and Reis: increasing commitment and performance.

"Temos que ter uma grande visão e dar pequenos passos para chegar lá. Devemos ser humildes na execução, mas visionários e gigantescos em nossa aspiração."

Eric Oltieno Olweny<sup>2</sup>



---

<sup>2</sup> OLWENY, Eric Otieno (2016). *The Voice of hope: keep hope alive!* S.l.: BookRix. Disponível em: <<https://goo.gl/AZnXgs>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

## Sumário

Introdução .....	16
1. Joseph Renzulli .....	20
2. SEM – <i>The Schoolwide Enrichment Model</i> no mundo .....	28
2.1 Investigações sobre o uso do SEM em Escolas .....	28
3. Delineamento deste estudo .....	46
3.1 Problema .....	46
3.2 Justificativa .....	46
3.3 Objetivo .....	48
3.4 Referencial Teórico .....	49
3.5 Procedimentos para a realização desta investigação .....	50
3.5.1 Sobre o testemunho de educadores norte-americanos ..	50
3.6 Procedimentos para apresentação deste estudo.....	51
4. SEM – O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola .....	52
4.1 Bases do SEM: Joseph Renzulli e a superdotação .....	55
4.1.1 Renzulli: conceituando a superdotação .....	55
4.1.2 Renzulli: apoiando a superdotação .....	60
4.1.2.1 Conhecendo o estudante .....	61
4.1.2.2 Oferecendo Enriquecimentos .....	62
4.2 Da superdotação para “Toda a Escola” .....	66
4.3 “Aprendizagem de Alto Padrão” .....	72
4.4 Destacando contribuições para a educação brasileira .....	78
4.4.1 Portfólio de avaliação abrangente dos <i>Pontos fortes</i> .....	82
4.4.1.1 Sobre traçar o perfil dos estudantes .....	99
4.4.2 O “EC – Cluster de Enriquecimento” .....	106
4.4.3 O “Modelo Triádico de Enriquecimento” .....	112
4.4.3.1 Enriquecimento do Tipo I .....	118
4.4.3.2 Enriquecimento do Tipo II .....	119
4.4.3.3 Enriquecimento do Tipo III .....	123

4.5	Passos para a implantação do SEM em uma escola .....	134
4.6	Formação de professores .....	138
4.7	Tecnologia a serviço da educação .....	143
5.	Considerações Finais .....	151
	Bibliografia e Referências Bibliográficas .....	153

## Anexos

Anexo 1: Siglas referentes ao SEM, com suas respectivas nomenclaturas originais e traduções para o português<sup>3</sup>.

Anexo 2: Terminologias SEM e suas traduções.

Anexo 3: Versão original das figuras apresentadas no decorrer desta tese que foram traduzidas do inglês para o português (as figuras não traduzidas não compõem os anexos).

Anexo 4: Questionário utilizado em um “survey”<sup>4</sup> organizado pelo “Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos”, em 2011.

Anexo 5: Entrevistas 01 a 08, transcritas e traduzidas (profissionais norte-americanos).

## Apêndices

Apêndice 1: Questionário utilizado com os educadores norte-americanos no evento *Confratute* em 2014, nos Estados Unidos (versões inglês e português);

Apêndice 2: Carta de Informação ao Participante e Termo de Consentimento utilizada na ocasião da coleta de entrevistas no evento *Confratute* 2014, nos Estados Unidos (versões inglês e português).

---

<sup>3</sup> As siglas referentes ao SEM e suas partes serão mantidas no idioma original visando manter a sua caracterização.

<sup>4</sup> Survey organizado por: Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semorsur>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

## Lista de Figuras<sup>5</sup>

Figura 1 – Estudos práticos e teóricos .....	21
Figura 2 – <i>Survey 2011 (Neag)</i> - SEM na Educação Básica .....	30
Figura 3 – Aumento na pontuação média após 16 semanas .....	32
Figura 4 – Resultados de compreensão de leitura em teste e reteste após 16 semanas .....	33
Figura 5 - Desempenho em “Inglês, Linguagem e Artes” de 1999 a 2008 - “ <i>188 The Island School</i> ” .....	34
Figura 6 - Desempenho em matemática de 1999 a 2008 - “ <i>188 The Island School</i> ” .....	35
Figura 7 - Desempenho educacional dos estudantes da “ <i>Spout Springs School of Enrichment</i> ” de 2012 a 2014 .....	36
Figura 8 - Relatório das escolas de Utah sobre a “ <i>North Star Academy</i> ” .....	37
Figura 9 - Relatório de Progresso do Departamento Educacional de NY referente à “ <i>I.S. 219 New Venture School</i> ” .....	38
Figura 10 - Desempenho em “Inglês, Linguagem e Artes” comparando todos os estudantes de 2006 a 2009 – Escola “ <i>M.S. 219</i> ” .....	39
Figura 11 - Desempenho em matemática comparando todos os estudantes de 2006 a 2009 – Escola “ <i>M.S. 219</i> ” .....	39
Figura 12 - Relatório de Progresso do Departamento Educacional de NY - “ <i>P.S. 188 The Island School</i> ” .....	40
Figura 13 - Qualidade do “meio ambiente escolar” - “ <i>P.S. 188 The Island School</i> ” .....	41
Figura 14 - Porcentagem de estudantes do quarto ano que atingiram a meta, com base em três testes (1997 e 2004) – Escola “ <i>Charter Oak</i> ” .....	42
Figura 15 - Necessidade de apoio remediativo com base em três testes (1997 e 2004), na Escola “ <i>Charter Oak</i> ” .....	43
Figura 16 - Resultados de testes de NY: porcentagens de estudantes no nível quatro de desempenho – Escola “ <i>South Grove</i> ” .....	44
Figura 17 - SEM – O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola .....	52

---

<sup>5</sup> As figuras que estiverem traduzidas para o português têm suas versões originais (em inglês) anexas ao final deste trabalho.

Figura 18 - A “Teoria dos Três Anéis”: concepção de superdotação .....	55
Figura 19 - ORE .....	63
Figura 20 - O “Modelo Triádico de Enriquecimento” .....	64
Figura 21 – Os Três “E”s .....	65
Figura 22 - Utilização do SEM para “Toda a Escola” e/ou para superdotados ..	70
Figura 23 - Principais aspectos do SEM .....	79
Figura 24 - SEM e os destaques deste estudo .....	81
Figura 25 - As dimensões do Portfólio Total do Talento .....	86
Figura 26 – <i>Survey</i> 2011 ( <i>Neag</i> ) – “Escolas” que usavam o EC e/ou o TTP .....	109
Figura 27 – <i>Survey</i> 2011 ( <i>Neag</i> ) – Serviços SEM utilizados pelas “escolas” .....	113
Figura 28 – <i>Survey</i> 2011 ( <i>Neag</i> ) – O “Modelo Triádico” e o “TTP” nas diferentes etapas da escolarização .....	114
Figura 29 – Organograma das instâncias de análise e de decisão da adoção do SEM por uma escola.....	135
Figura 30 – Avaliação das <i>forças</i> por nível de habilidade (para crianças pequenas) .....	147
Figura 31 – Avaliação das <i>forças</i> por nível de habilidade (até o final da escolarização) .....	147

## Introdução

Meu caminho pelas comunicações, arte, psicologia e educação, com ênfase no trato com crianças e no estudo das altas habilidades/superdotação, tem me trazido uma questão fundamental: como as escolas vêm tratando a diversidade humana?

Atrelada a esta questão estão inúmeros conceitos nos quais venho me debruçando em busca de respostas e propostas educacionais que pretendam contemplar tal diversidade com respeito aos estudantes, aos professores e gestores educacionais e, em última instância, à sociedade.

Minha motivação por este tema se sustenta nos caminhos que fui percorrendo profissionalmente e também na minha própria história educacional: será natural um ser humano ter de aguardar os dezenove anos de idade para finalmente se sentir confortável em relação ao seu sucesso educacional?

Até a fase da faculdade meu percurso educacional foi árduo; sempre fui do grupo com “dificuldades de aprendizagem”. Academicamente me percebia incapaz, incompetente, pouco inteligente; pessoalmente me desvalorizava; socialmente evitava trabalhos em grupo e me isolava, vinculando-me a crianças que também se isolavam por inúmeros motivos (tímidas, com dificuldades de aprendizagem, deficiências físicas, enfermidades, “muito inteligentes” etc.). Sempre fui muito esforçada; eu queria melhorar meu desempenho, mas era como se meu esforço nunca fosse suficiente.

Nas fases da infância em que a vida social/familiar fora de escola se mostravam estáveis, enfrentar as demandas da escola parecia suportável e “natural” (todos precisavam enfrentar esse desafio). O cenário piorou quando a vida familiar se abalou e precisei mudar de cidade e conseqüentemente de amigos, casa, escola, professores. Meu desempenho acadêmico despencou e o isolamento social na escola se intensificou. A luta até a liberdade que a faculdade me garantiria foi intensa.

Quando concluí a educação básica e ingressei na faculdade de comunicações tive a oportunidade de me sentir academicamente competente. Daquele momento em diante, a minha vida inteira se transformou: passei a me considerar inteligente; pessoalmente passei a me valorizar; socialmente tornei-me popular, querida, rodeada



de amigos. Passei a me considerar capaz de trabalhar em grupo já que, acreditava na minha capacidade de contribuir com o projeto. Meus trabalhos destacavam-se e minhas notas reafirmavam que finalmente eu estava num lugar que “combinava comigo”.

A sensação de destaque, competência, capacidade, valorização se repetiu na faculdade de psicologia, a segunda que concluí e segui nas especializações *latu sensu* e *strictu sensu*. Quanto mais eu estudava assuntos do meu interesse e quanto mais os ambientes foram podendo ser escolhidos por mim de acordo com o meu “jeito de ser”, mais “eco” eu sentia e mais competência sentia. Quanto mais competente eu me sentia, maior era a minha motivação pela aquisição de novos conteúdos e aprofundamentos, assim como minha disponibilidade para interações sociais. Já não era mais preciso tanto sacrifício para me sentir bem sucedida. Finalmente eu pude acreditar que os meus esforços “valiam a pena”.

Como pode uma pessoa com frequente dificuldade de aprendizagem tornar-se uma estudante bem sucedida em poucos meses? Seria de fato a dificuldade de aprendizagem escolar falta de “inteligência”? Afinal o que é inteligência? O que havia de tão diferente na faculdade que permitisse um desempenho acima da média para uma estudante que na escola sempre foi mediana ou abaixo da média?

Já adulta e graduada em psicologia (2005), passei a trabalhar com crianças superdotadas no “POIT – Programa Objetivo de Incentivo ao Talento”<sup>6</sup>. Trata-se de um programa oferecido no contraturno aos estudantes do Colégio Objetivo que forem identificados com potencial acima da média.

Na minha concepção da época, crianças superdotadas eram crianças muito inteligentes e inteligência estaria atrelada a sucesso acadêmico, porém no contato com essa população minhas certezas foram sendo questionadas. Em busca de respostas e de ampliar a minha compreensão acerca da inteligência humana, cheguei ao Dr. Joseph Renzulli cujo trabalho fundamenta os “Núcleos de Atividades de Altas

---

<sup>6</sup> Maiores informações sobre o Programa podem ser obtidas em: <http://www.objetivo.br/poit/oquee.asp>.

Habilidades/Superdotação (NAAH/S)” implantados em 2005 no Brasil. Segundo o Portal do Ministério da Educação:

Todos os estados brasileiros possuem um Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) que atuam com alunos matriculados na rede regular de ensino que tenham indicativo de altas habilidades ou superdotação. (...) A ação dos NAAHS é estruturada em três vias: atendimento ao professor, ao aluno e à família. (SCHENINI, 2016)

Minha sintonia com o trabalho de Joseph Renzulli foi instantânea e se ampliou na medida em que, partindo de estudos com a população de superdotados, Renzulli, em parceria com sua esposa Dra. Sally Reis, passou a oferecer apoio ao desenvolvimento integral de todas as pessoas da escola. Tal visão, consonante à minhas buscas pessoais em educação, norteou os meus passos no mestrado, conquistando aprofundamento no doutorado.

Vale ressaltar que durante o doutorado meu empenho foi grande em viabilizar um período de estudo na Universidade de UConn (*Universidade de Connecticut – Storrs, EUA*) junto aos autores mencionados, porém, diante da impossibilidade da concretização desse projeto, o único acesso presencial à teoria tratada nesta tese foi minha participação no evento *Confratute* no ano 2014, na universidade supracitada. Durante todo o evento o meu sentimento era de que aqueles educadores “falavam a minha língua” apesar de falarmos idiomas diferentes.

Trata-se de um evento anual oferecido a professores e gestores educacionais em imersão de uma semana na UConn. Renzulli, em uma de suas palestras presenciais no evento disse: “Quando você está no ambiente certo, você floresce”. Lembrei-me do ingresso na faculdade, da sensação de me sentir “no lugar certo”: como teria sido a minha história de vida se eu tivesse a oportunidade de me sentir dessa forma desde o início da escolarização? Como seríamos todos nós se tivéssemos tal oportunidade?

Esta tese foi desenvolvida com base na participação do *Confratute* de 2014 e nos textos disponibilizados na ocasião, além de livros, vídeos e textos digitais disponíveis na internet. A pesquisa foi desenvolvida sem a supervisão de um professor especialista no trabalho dos autores Joseph Renzulli e Sally Reis. Diante desta realidade, a

contribuição aqui compartilhada se apoia na compreensão que pude obter dos estudos teóricos e práticos desses autores.

## 1. Joseph Renzulli

O professor e psicólogo educacional Dr. Joseph Renzulli vem se destacando no cenário da educação norte-americana há alguns anos, tendo sido considerado pela “Associação Psicológica Americana” (*American Psychological Association*) um dos 25 psicólogos mais influentes do mundo. Recebeu inúmeros prêmios, com destaque para o “*Harold W. McGraw, Jr. Prize in Education*” (2009), considerado por muitos americanos como o “Nobel para educadores”, por sua inovação em educação.

Nascido nos Estados Unidos, em 07 de Julho de 1936 (atualmente com 80 anos), o autor vem contribuindo com a área da psicologia educacional há mais de cinquenta anos (desde 1962). Suas pesquisas iniciais tiveram foco na identificação da superdotação em crianças e jovens e em alternativas de apoio a esta população. É ainda hoje reconhecido nesta área, sendo referência a diversos programas para crianças superdotadas, inclusive no Brasil: a incipiente política pública nacional de apoio à inclusão de crianças superdotadas (criada em 2005 pelo Ministério da Educação) tem por fundamentação teórica e prática o trabalho de Joseph Renzulli e Sally Reis<sup>7</sup>.

Renzulli pesquisa a superdotação sem, contudo, restringir sua atenção exclusivamente a níveis elevados da expressão de talentos e de potenciais humanos; destaca o fundamental papel da escola, da família e da sociedade no desenvolvimento de todas as crianças. Dedicar grande parte do seu trabalho a um olhar cuidadoso para a escola e os processos de escolarização, pensando e propondo estratégias práticas que visam contemplar a diversidade existente em sala de aula, com o objetivo final de respeitá-la, incentivando a criatividade e conquistando a motivação e o engajamento das crianças pela aprendizagem. Segundo o próprio autor (2014) sua intenção é “aumentar o desejo das crianças de ficarem na escola e de serem bem sucedidas”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Para maiores informações sobre o tema, sugerimos a série de quatro livros didático-pedagógicos publicados pela Secretaria de Educação Especial do MEC (A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação), disponível para *download* em: (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>). Acesso em: 02 Jul. 2016.

<sup>8</sup> RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. *Opening Keynote do Confratute*. Universidade de Connecticut (EUA), 2014.

Para tanto, estrutura modelos práticos fundamentados em estudos teóricos e pesquisas de campo no intuito de oferecer ferramentas ao professor, para que organize e facilite o seu trabalho, conheça os seus estudantes e encontre estratégias de acesso a cada criança considerando suas particularidades.

Seu trabalho com crianças superdotadas, pioneiro na década de 70, propiciou um olhar focado nas capacidades dos sujeitos, na sua pluralidade e singularidade, buscando desenvolver ferramentas que pudessem auxiliar pais e educadores a identificarem, respeitarem e considerarem a diversidade humana em suas ações cotidianas e profissionais.

Por ser especialista renomado na área da superdotação, Renzulli foi também consultor da Casa Branca para a educação de superdotados (*White House Task Force on Education of the Gifted and Talented*).

No intuito de oferecer à comunidade escolar modelos concretos de identificação e apoio às crianças superdotadas, Renzulli foi desenvolvendo, ao longo de sua carreira, esquemas práticos de trabalho e os representando em diagramas ilustrativos.

Suas teorizações sempre tiveram por base o estudo de autores da psicologia do desenvolvimento e a oportunidade de experimentar na prática os efeitos de suas teorizações. A Figura 1<sup>9</sup>, comumente utilizada por Renzulli, ilustra sua forma de trabalho: um modelo prático criado com base em pesquisas realizadas dentro da escola, com educadores, pais e com as próprias crianças e calcado no arcabouço teórico da área da psicologia da educação e do desenvolvimento.

O pesquisador e sua equipe têm por prática ouvir com atenção e empatia os pedidos de cada sujeito (crianças, pais, educadores), buscando valorizá-los em suas demandas, não



Figura 1 - Estudos práticos e teóricos.

<sup>9</sup> Fonte da Figura 1: RENZULLI, Joseph (2016j). *Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation*. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

havendo espaço para julgamentos e/ou críticas. Renzulli parte do pressuposto de que todos os adultos que estão em contato com as crianças estão empenhados em promover a aprendizagem dos educandos e estes vêm oferecendo o melhor que podem na busca de seu objetivo. O autor se empenha em oferecer ferramentas a estes adultos, ajudando-os a alcançarem suas metas. Crianças felizes, sedentas pela aprendizagem e conquistando altos índices de desempenho garantem a realização pessoal e profissional de qualquer educador e familiar.

Buscando agregar em um único modelo o trabalho desenvolvido pelo autor desde o início de seus estudos, abarcando a identificação de talentos<sup>10</sup> e oferecendo serviços e recursos para as escolas no intuito de contribuir com o desenvolvimento integral dos seres humanos, o Dr. Joseph Renzulli, em parceria com sua companheira de trabalho e vida Dra. Sally Reis, estruturaram o “SEM – *The Schoolwide Enrichment Model*” (Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola). O modelo foi oficialmente publicado em 1985 no livro “*The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*” (“O Modelo de Enriquecimento para Toda Escola: Um plano abrangente para a excelência educacional”). Desde então o SEM vem se aprimorando e conquistando cada vez mais a simpatia de professores, gestores educacionais, pais e crianças, tendo se tornado um Modelo muito conhecido, especialmente nos EUA.

Baseado na identificação de talentos e em enriquecimentos educacionais pautados na “pedagogia da superdotação” o SEM é oferecido para “Toda a Escola”. Um modelo que promete conquistar a motivação dos estudantes pela aprendizagem, potencializar a criatividade de educandos e educadores e apoiar adultos em sua tarefa de conseguir com que as crianças conquistem maior sucesso educacional e pessoal.

Um importante diferencial do SEM é a sua flexibilidade, que fornece possibilidades para que enriquecimentos educacionais possam ser implantados em variadas estruturas educacionais, não havendo um “passo-a-passo” fixo a ser seguido. Apesar de o foco dos autores ser a implantação completa do Modelo, o que se verifica na

---

<sup>10</sup> Utilizamos nessa tese a seguinte definição da palavra “Talento”: 2. Aptidão natural ou habilidade adquirida. (Holanda, 1975, p. 1348), ou seja, predisposições que as crianças possuem e que podem vir à tona ou não, conforme o meio possibilite condições.

prática é que a grande maioria das escolas ainda o adota de modo parcial e, mesmo assim, pesquisas indicam que tal adoção já reflete em impacto positivo na motivação de educadores e educandos, assim como no desempenho de estudantes. Nota-se também que, uma vez tendo implantada uma parte da proposta e colhido seus frutos, aos poucos outras ações passam a ser consideradas pelos profissionais da escola, de modo que cada instituição pode fazer uso da ferramenta que lhe interessar, visando ampliar a motivação dos estudantes pela aprendizagem e, em última instância, a beneficiar o sistema educacional como um todo.

Adaptável a qualquer realidade educacional, o SEM pode, portanto, ser implantado tanto em pequena escala (como seria o caso de uma única sala de aula), quanto em grande escala (remodelando toda a estrutura educacional de uma escola). Fica a cargo de cada instituição educacional a decisão de que aspectos do modelo lhe convém num dado momento e contexto.

A “*Joseph S. Renzulli Gifted and Talented Academy*”, localizada em Hartford, Connecticut, destaca-se como exemplo de escola baseada integralmente no SEM. Trata-se de uma escola pública destinada a crianças superdotadas de baixa renda, fundada pelos autores do SEM, em 2009, que vem sendo considerada referências local e nacional. Segundo Renzulli, a escola “tem o menor orçamento da cidade e o melhor desempenho na cidade de Hartford e está se expandindo. Logo terá Ensino Médio” (RENZULLI, 2014, s.p.).

Pesquisas realizadas em diversas escolas americanas mostram a elevação dos índices educacionais alcançados pelos estudantes após a implantação do SEM (implantação esta que cresce a cada ano).<sup>11</sup>

Por meio de livros, artigos e eventos, Renzulli busca instrumentalizar não somente educadores, mas também pais, para que estes possam apoiar com maior propriedade e tranquilidade as suas crianças. O livro “*Light Up Your Childs Mind*” é um exemplo de contribuição para os pais, fornecendo ferramentas que buscam facilitar, de forma clara e acessível, a compreensão dos adultos acerca de cada criança e sugere formas de

---

<sup>11</sup> Dados de tais pesquisas serão apresentados no próximo capítulo.

interação visando potencializar a motivação e a criatividade tanto dos adultos quanto de crianças.

Já para educadores e gestores educacionais, a equipe Renzulli investe com bastante afinco, sendo uma de suas iniciativas principais a organização anual do evento *Confratute*. Criado por Renzulli e Reis em 1978, o *Confratute* já recebeu cerca de 45.000 professores e administradores escolares de todas as partes do mundo (de modo presencial e *online*) (Renzulli, 2014, s.p.). Segundo informação prestada pela organização do evento em 2014, naquele ano havia cerca de setecentas pessoas. O evento busca proporcionar uma semana de experiências aos participantes, como se estivessem em uma “Escola Renzulliana”: repletos de oportunidades, sendo ouvidos em suas necessidades específicas, orientados acerca de caminhos que atendam com maior propriedade as suas buscas por conhecimento, incentivados à interação uns com os outros e motivados a incluírem arte, relaxamento e diversão em sua programação semanal.

Durante esses anos de dedicação, o psicólogo educacional já recebeu mais de cinquenta milhões de dólares em apoio a pesquisas e outros milhões de dólares em financiamentos adicionais para o desenvolvimento profissional e de serviços e projetos. Contribuiu com a literatura profissional da área da psicologia educacional com mais de centenas de escritos entre livros, capítulos de livros, artigos e monografias. Diversos escritos seus foram traduzidos para outras línguas, havendo um número reduzido traduzido para o português<sup>12</sup>. Apesar da forte influência do trabalho de Joseph Renzulli no cenário educacional norte-americano, o autor é pouco conhecido no Brasil, contribuindo especialmente e quase que exclusivamente, com a área da superdotação.

---

<sup>12</sup> Foram localizados na internet dois artigos (escritos por Renzulli) traduzidos do inglês para o português pela pesquisadora Susana Graciela Pérez B. Pérez, intitulados: “O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos” e “Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação”. As referências desses documentos encontram-se ao final desta tese.



O currículo de Joseph Renzulli, atualizado e revisado em março de 2013, contava com 46 páginas<sup>13</sup>.

Recentemente, foi considerado “Distinto Professor Curador” na UConn - Universidade de Connecticut (*Trustees Distinguished Professor*), Storrs, onde leciona. É também diretor do “*NEAG - National Research Center on the Gifted and Talented*”, na Universidade de Connecticut, instituição que acolhe as pesquisas de Renzulli há mais de 30 anos.

A contribuição mais recente de Renzulli e Reis para a comunidade educacional é o “*RLS – Renzulli Learning System*”. Trata-se da digitalização do SEM. Coerentes com o ideal de vínculo com o momento presente e com as demandas da atualidade, Renzulli e Reis, através do “*Neag - National Research Center on the Gifted and Talented*” investiram na utilização da tecnologia para estruturar o trabalho dos professores e gestores educacionais. Disponibilizada ao mercado educacional em 2005, a plataforma digital de enriquecimento educacional traça o perfil de cada estudante destacando suas habilidades acadêmicas, interesses, estilos de aprendizagem e modos preferenciais de expressão e estabelece pontes entre tais perfis e conteúdos educacionais. Conectada à internet, a plataforma digital considera o perfil de cada estudante no oferecimento de sugestões de atividades e *websites* confiáveis (por terem sido pré-selecionados pela equipe Renzulli). As sugestões de enriquecimentos educacionais, porém, não se restringem a conteúdos tecnológicos e/ou disponíveis *online*, sendo oferecidas também sugestões de temas para grupos de discussão, indicações de livros da biblioteca, etc.

O RLS oferece ferramentas para que professores organizem seu trabalho e conheçam melhor seus estudantes e, a partir daí, selecionem e sugiram atividades de enriquecimento de alta motivação com base em qualquer tema, incluindo temas previstos nas bases curriculares de educação. Fornece, ainda, estatísticas aos professores e gestores a níveis micro e macro, ou seja, a escola que implementar o RLS em toda a sua estrutura poderá pesquisar os dados de um estudante específico, de

---

<sup>13</sup> RENZULLI, Joseph. Currículo de Joseph Renzulli. Disponível em: <<http://education.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/816/2015/03/Joe-Renzulli-vita-revised-3-18-13.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

uma sala de aula, de todo o quinto ano (por exemplo) ou de toda a escola. Uma ferramenta moderna que oferece o SEM com toda a sua estrutura, facilidade de customização de acordo com os interesses e necessidades de cada instituição, agregando diferenciais que somente são possibilitados pela utilização da tecnologia.

O SEM, em ambas versões (digitalizada e “em papel”), busca respeitar e legitimar os modelos de educação vigentes em cada escola e sociedade, não demandando uma radical reformulação do sistema educacional já adotado pela instituição. As escolas que tiverem interesse em uma reestruturação completa terão essa possibilidade, porém, a implantação completa do modelo não se faz necessária. A proposta é de enriquecimento educacional, ou “pedagogia do enriquecimento”, através de “infusões”, ou seja, os autores sugerem a busca de oportunidades dentro do currículo ou no contraturno escolar para que enriquecimentos possam ser oferecidos.

Se fosse possível resumir o trabalho de Renzulli e Reis em uma palavra, acredito que seria respeito: ao estudante buscando conhecê-lo e considerar a sua individualidade; ao professor incentivando a sua criatividade e fornecendo ferramentas que facilitem o seu trabalho; às instituições educacionais que têm a liberdade de fazer uso das ferramentas de acordo com suas necessidades e reais possibilidades e, em última instância, à política educacional e à história da educação, já que não impõe “pacotes prontos”, mas propõe caminhos flexíveis e, portanto, possíveis para a construção de uma nova realidade educacional.

Sendo respeitados, estudantes e educadores motivados oferecem “o melhor de si” no aprimoramento de si mesmos e da coletividade.

Reis (2016c, s.p.) foi professora de escola pública e administradora durante quinze anos antes de seu trabalho na *UConn – Universidade de Connecticut*. Atualmente ocupa o cargo de vice-diretora para assuntos acadêmicos na *Universidade de Connecticut* e membro-professor do Conselho Administrativo-Financeiro. É professora do departamento de Psicologia Educacional dessa Universidade. Autora de mais de 250 artigos, livros, capítulos de livros, monografias e relatórios técnicos. Reis atua no

conselho editorial do *“Gifted Child Quarterly”*<sup>14</sup> e é ex-presidente da *“National Association for Gifted Children”* (Associação Nacional para Crianças Superdotadas). Ela é membro da *“American Psychological Association”*, tendo sido reconhecida como estudiosa ilustre da *“National Association for Gifted Children”* (Associação Nacional para Crianças Superdotadas).

Empenhada a apoiar escolas na implantação de enriquecimentos educacionais assim como no trabalho com equidade de gênero, Sally Reis tem viajado extensivamente por todo o país (EUA).

---

<sup>14</sup> *“Gifted Child Quarterly”* (GCQ) publica pesquisas originais e insights novos e criativos sobre o desenvolvimento da superdotação e do talento no contexto educacional, residencial e na sociedade em geral. Disponível em: < <http://gcq.sagepub.com/>>. Acesso em 21 jul. 2016.

## 2. SEM – *The Schoolwide Enrichment Model* no mundo

No ano de 1998, o “SEM – *The Schoolwide Enrichment Model*” já havia sido adotado em mais de 2.500 escolas nos Estados Unidos e programas utilizando essa abordagem já haviam sido implantados internacionalmente (Burns, 1998 *apud* Reis, 2016a, s.p.)<sup>15</sup>.

Este capítulo buscará evidenciar a utilização do SEM por escolas com apoio em dados que apresentam os resultados de pesquisas desenvolvidas nos últimos 43 anos. Tais dados são provenientes de duas fontes: 1) internet; 2) apresentações realizadas no evento Confratute (2014).

### 2.2 Investigações sobre o uso do SEM em escolas

Renzulli e sua equipe atuam no “*Neag* Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos” (*Neag Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development*) localizado na UConn – Universidade de Connecticut, *Hatford*. Em 2011, no intuito de conhecer o uso que as escolas vinham fazendo do modelo SEM e de seus serviços e recursos, em que estruturas escolares estavam sendo prioritariamente empregados, assim como de promover a comunicação entre as escolas que já o adotavam, a equipe criou um questionário e solicitou aos educadores dessas escolas o preenchimento. No instrumento<sup>16</sup> há um campo solicitando autorização para a publicação das respostas concedidas no website da “*Neag School*”. Localizamos no referido endereço virtual 62 questionários respondidos com autorização de divulgação, sendo 59 provenientes dos Estados Unidos<sup>17</sup>, 2 do Canadá<sup>18</sup> e um de Hong Kong.

---

<sup>15</sup> Informação disponível também em: *Website: Neag School of Education. SEM – Schoolwide Enrichment Model*. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/>>. Acesso em: 02 de Jul. 2016.

<sup>16</sup> Disponível nos anexos desta tese.

<sup>17</sup> Distribuição das “escolas”: 22 no sul do país (1 na Florida, 6 na Georgia, 4 em Louisiana, 1 em Maryland, 2 em Oklahoma, 1 no Tennessee, 5 no Texas e 2 em Virginia), 8 no oeste (1 no Alaska, 1 no Arizona, 3 na Califórnia, 1 no Colorado, 1 em Montana e 1 em Utah), 26 no nordeste (9 em Connecticut, 1 em New Hampshire, 5 em Nova Jersey, 7 em Nova York, 4 na Pennsylvania e 1 em Rhode Island) e 2 na região centro-oeste (1 em Michigan e 1 em Nebraska).

<sup>18</sup> Em Halifax e Brandon.

Por considerarmos interessantes as informações contidas neste *survey*<sup>19</sup>, debruçamo-nos sobre o material e procedemos com a análise. Verificou-se através desse instrumento uma grande variabilidade nas formas de utilização do SEM, não havendo um formulário com respostas idênticas a outro (possibilidade esta garantida pelos autores do Modelo). Por tratarem do SEM de modo amplo, abarcando seus inúmeros aspectos e possibilidades de utilização, os dados deste *survey* serão apresentados em diversos momentos nesta tese. Por hora, serão contemplados os que se referem aos níveis educacionais apresentados pelas escolas que adotavam o SEM em 2011 e que responderam à pesquisa supracitada.

Vale mencionar que nem todos os formulários respondidos correspondem a apenas uma escola; 10 questionários abrangem várias escolas de um mesmo distrito. Para viabilizar a análise, consideraremos na tabulação cada questionário como sendo referido a uma única escola já que, nestes casos, não foi explicitado o número de unidades do distrito. Sendo assim, manteremos a palavra escola entre aspas.

Um dos aspectos que o inquérito de 2011 buscou mapear foi o nível do Ensino Básico<sup>20</sup> em que as escolas estavam empregando o SEM: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

---

<sup>19</sup> “A pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário”. (TANUR *apud* PINSONNEAULT & KRAEMER, 1993).

<sup>20</sup> Para a compreensão da organização do Sistema Educacional Americano, tomamos como parâmetro as informações disponíveis no website do “Departamento de Educação dos Estados Unidos” (ESTADOS UNIDOS. Departamento de Educação. Disponível em: <<http://www.ed.gov>>. Acesso em: 03 mar. 2016.). Com base no documento, adotamos, nesta tese, a seguinte tradução para os níveis de Ensino: os termos em inglês “*Elementary*”, “*Middle*” e “*High*” estão empregados em correspondência aos termos em português “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, “Anos Finais do Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”.

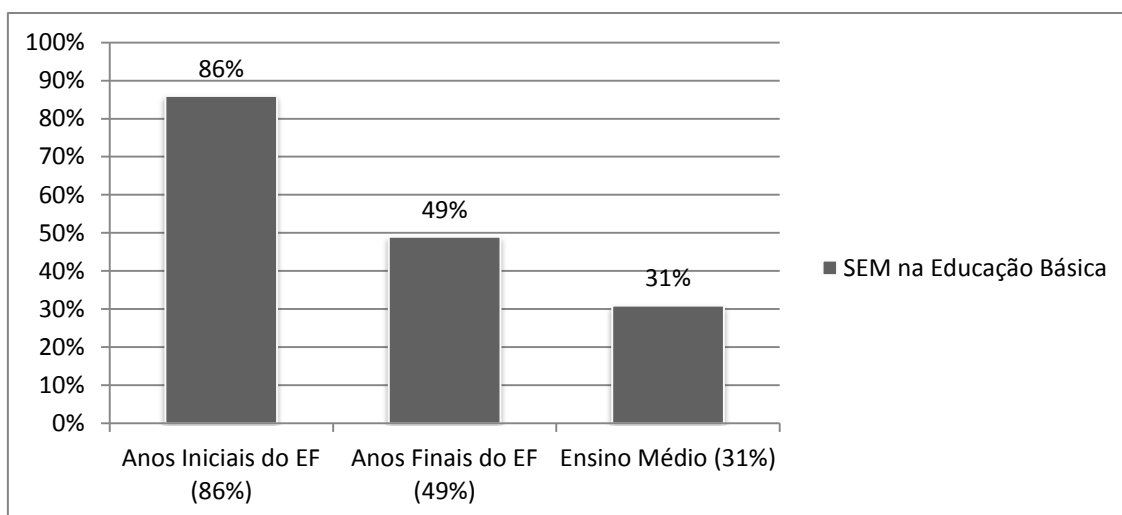


Figura 2 – Survey 2011 (Neag) - SEM na Educação Básica<sup>21</sup>.

Fica claro que as “escolas” consultadas em 2011 adotavam o SEM especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É importante mencionar que nem todas as “escolas” pesquisadas ofereciam as três etapas da Educação Básica. Dentre as “escolas” que trabalhavam com somente uma etapa da Educação Básica predominam as dos “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. 27% das “escolas” abrangiam as três etapas da Educação Básica e todas usavam o SEM. 12% das “escolas” abrangiam dois níveis de ensino e adotavam o SEM em ambos.

Segundo Reis (2016a, s.p.), estudos realizados nos últimos 20 anos abordam diversas temáticas relacionadas ao Modelo:

1. A eficácia do modelo como percebida por grupos-chave, tais como diretores. (Cooper, 1983; Olenchak, 1988);
2. Pesquisas relacionadas à produtividade criativa de estudante. (Burns, 1987; Delcourt, 1993; Gubbins, 1982; Newman, 1991; Reis & Renzulli, 1982; Starko, 1986);
3. Pesquisa relacionada ao desenvolvimento pessoal e social. (Olenchak, 1991);

<sup>21</sup> Figura elaborada pela autora desta tese com base nas informações provenientes de: Survey (2011). Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos - Escola de Educação Neag. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semorsur>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

4. O uso de SEM com populações culturalmente diversificadas ou com necessidades especiais. (Baum, 1988; Baum, Renzulli, & Hébert, 1999; Emerick, 1988; Taylor, 1992);
5. Pesquisa sobre a auto-eficácia do estudante. (Schack, 1986; Schack, Starko, & Burns, 1991; Starko, 1986);
6. O uso de SEM como um quadro curricular. (Karafelis, 1986; Reis, Gentry, & Maxfield, 1998; Reis, 2005; Reis & Fogarty, 2006);
7. Investigações relacionadas a estilos de aprendizagem e compactação de currículo. (Imbeau, 1991; Reis et al., 1993);
8. Pesquisas longitudinais do SEM (Delcourt, 1993; Hébert, 1993; Westberg, 1999).

Tais estudos vêm sugerindo a efetividade do Modelo quando aplicado a populações de diversos níveis socioeconômicos e origens étnicas, assim como a instituições escolares com diferentes estruturas. Assinalam que o SEM pode aumentar o engajamento e a motivação para a aprendizagem, assim como aumentar o interesse e as oportunidades para enriquecimentos no processo de aquisição de conhecimento. Os estudos “sugerem também que quando professores adotam práticas de ensino e aprendizagem baseadas em enriquecimentos, estudantes apresentam escores equivalentes ou melhores do que os apresentados quando o modelo de ensino é tradicional ou remediativo” (REIS, 2016a, s.p.).

Um estudo de grande relevância sobre o SEM foi realizado pela pesquisadora Gara B. Field, em 2008, da Universidade de Geórgia (FIELD, 2016). A profissional buscou saber se haveria diferença significativa em fluência e compreensão de leitura entre estudantes que utilizavam e não utilizavam o Modelo (em sua versão digital<sup>22</sup>).

Field trabalhou com 383 estudantes de duas escolas que atuam em diferentes níveis de ensino: uma em *Atlanta*, que atende crianças matriculadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e outra em *Oak Park*, que atua com crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

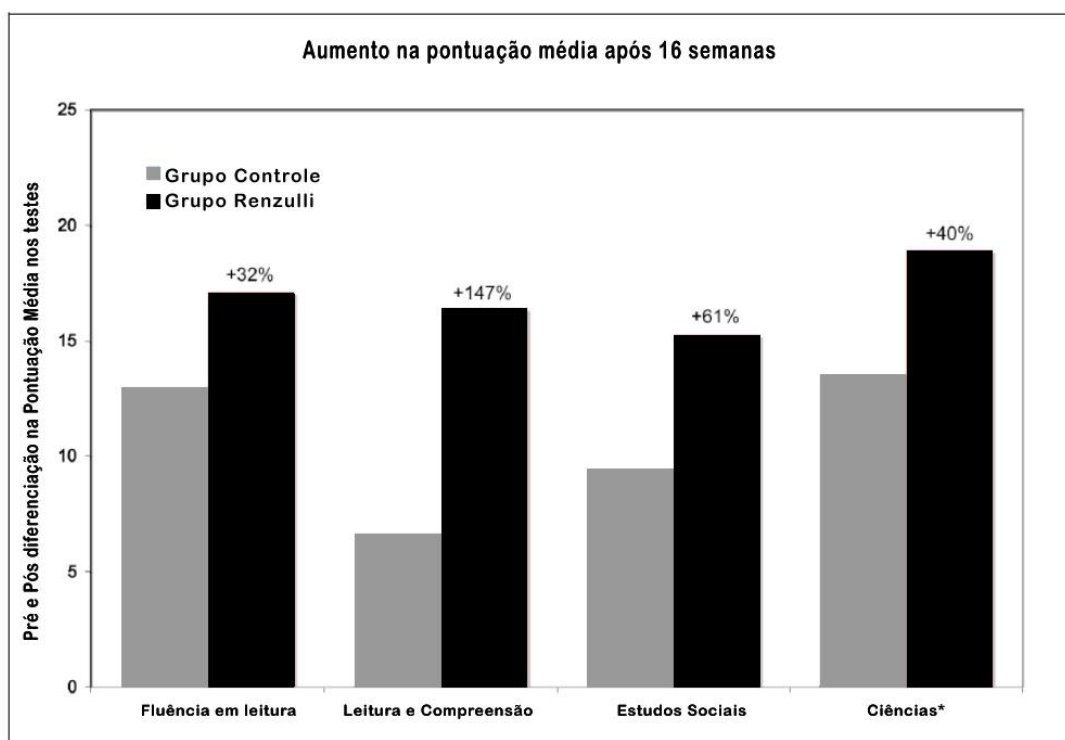
A pesquisadora trabalhou com dois grupos de estudantes escolhidos de forma randômica, mixando educandos das duas escolas mencionadas. Sua pesquisa seguiu as seguintes etapas: 1) Utilizou o instrumento *Iowa Test of Basic Skills (ITBS)* para testar o

---

<sup>22</sup> RLS – Renzulli Learning System.

desempenho educacional de todos os estudantes de ambos os grupos considerando respostas de estudantes e dos seus professores; 2) Aplicou a versão digital do SEM ao grupo experimental por duas a três horas por semana, durante dezesseis semanas e não a aplicou ao grupo controle durante o mesmo período; 3) Voltou a utilizar o instrumento *Iowa Test of Basic Skills (ITBS)* para verificar o desempenho educacional dos estudantes considerando respostas dos mesmos e de seus professores.

Os resultados foram significativamente relevantes: o desempenho melhorou em “fluência de leitura oral”, “estudos sociais” e “compreensão de leitura”<sup>23</sup>, tendo esse último item apresentado melhora de 147% (Figura 3).



\*OBS.: os resultados para ciências não foram considerados estatisticamente significantes.

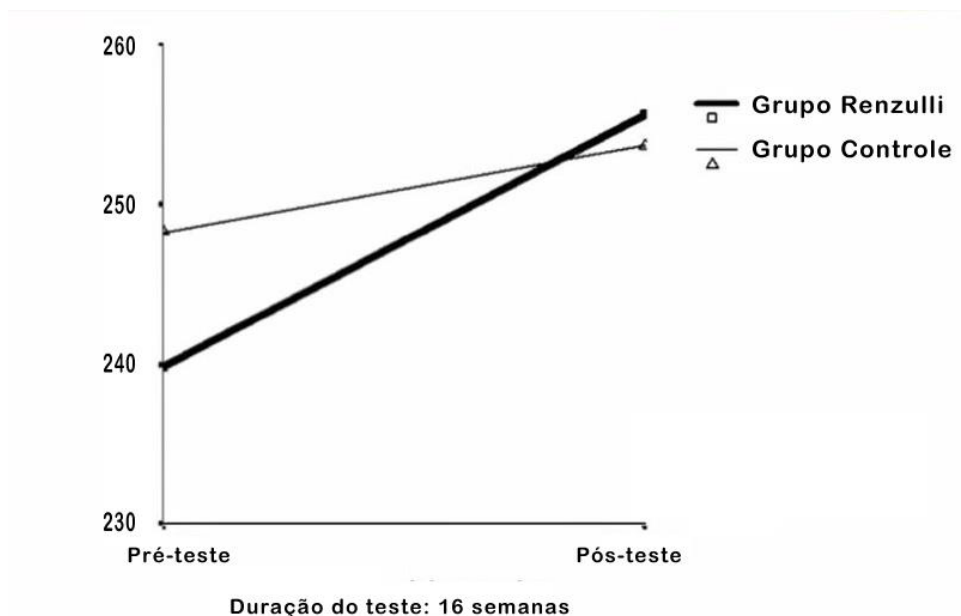
Figura 3 – Aumento na pontuação média após 16 semanas<sup>24</sup>.

A Figura 4 enfatiza a o benefício do uso do SEM na evolução da capacidade de “compreensão de leitura”.

<sup>23</sup> Conforme indicado na “nota” da figura 3 os resultados da área de ciências não foram considerados estatisticamente significativos, segundo os critérios da pesquisa.

<sup>24</sup> Fonte da Figura 3: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.





**Diferença entre pré e pós pontuações nas Habilidades Básicas, segundo o teste Iowa.**  
Referente à compreensão de leitura, considerados todos os estudantes.

Figura 4 – Resultados de compreensão de leitura em teste e reteste após 16 semanas<sup>25</sup>.

Diversas pesquisas longitudinais realizadas em escolas que utilizam o SEM têm comprovado a melhoria no desempenho educacional dos estudantes. Os resultados de algumas dessas pesquisas foram apresentados por Joseph Renzulli, no *Confratute* de 2014<sup>26</sup> e o arquivo de *PowerPoint* utilizado durante a explanação foi disponibilizado para download. Apesar de não termos acesso aos documentos que originaram tais dados, ainda assim, considerou-se pertinente registrá-los visando demonstrar a efetividade do Modelo. Vale mencionar que as figuras presentes nesse capítulo foram traduzidas para o português pela autora desta tese e foram destacados, em alguns casos, aspectos considerados mais relevantes para este estudo<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Fonte da Figura 4: RENZULLI, Joseph (2014). Palestra: "Addressing the Achievement Gap from the Other End of the Instructional Pipeline: Using a Strength Based Rather Than Deficit Based Approach to Learning", durante celebração de aniversário do Neag School of Education. Publicado no canal *Youtube* em 18.11.14. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b8bBlvyA8U0>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

<sup>26</sup> Informações presentes também no documento de *PowerPoint: Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

<sup>27</sup> As imagens originais integram os anexos deste trabalho.

Escola “188 The Island School” (Manhattan, NY)

Escola com a qual Renzulli trabalhou por mais de 10 anos. Essa pesquisa longitudinal apresenta dados de 1999 a 2008. Na Figura 5, que apresenta o desempenho em inglês, linguagens e artes, notamos uma acentuada redução na quantidade de estudantes de “baixo desempenho” (nível 1) e uma crescente presença de estudantes de “alto desempenho” (níveis 3 e 4). O mesmo ocorre em relação ao desempenho em matemática (ver Figura 6).

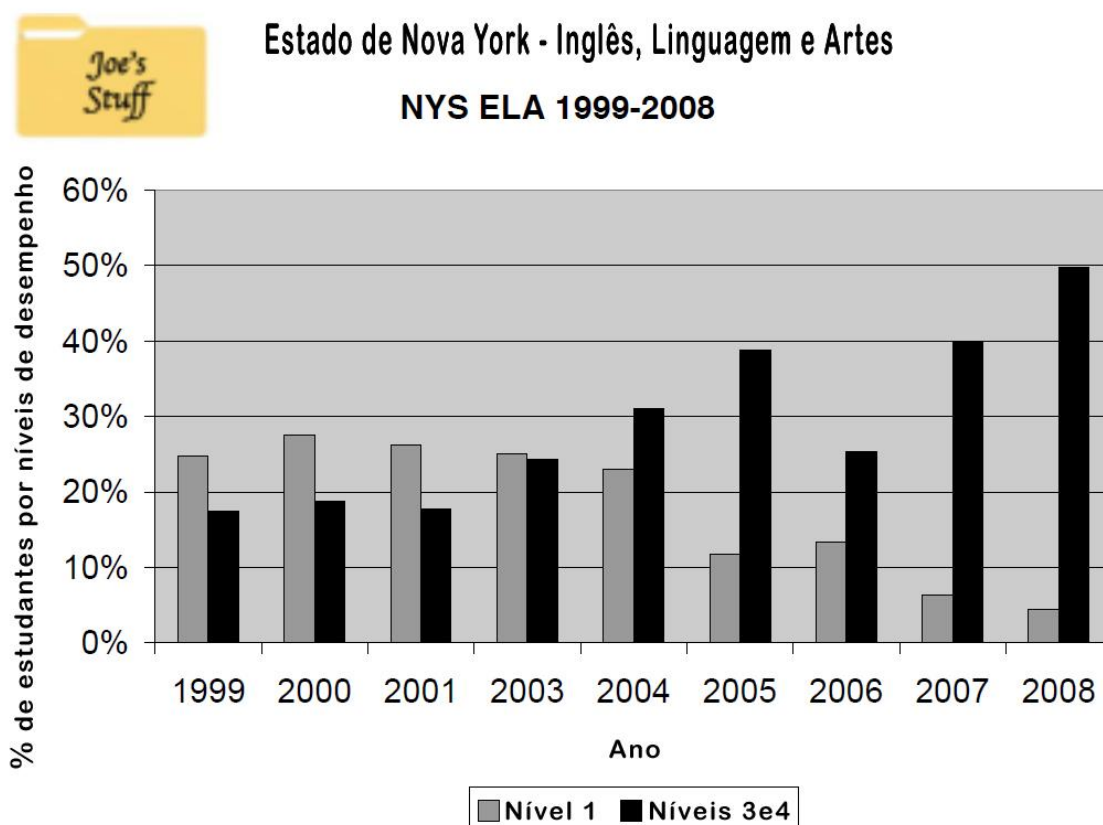


Figura 5 – Desempenho em “Inglês, Linguagem e Artes” de 1999 a 2008 - “188 The Island School”.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Fonte da Figura 5: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

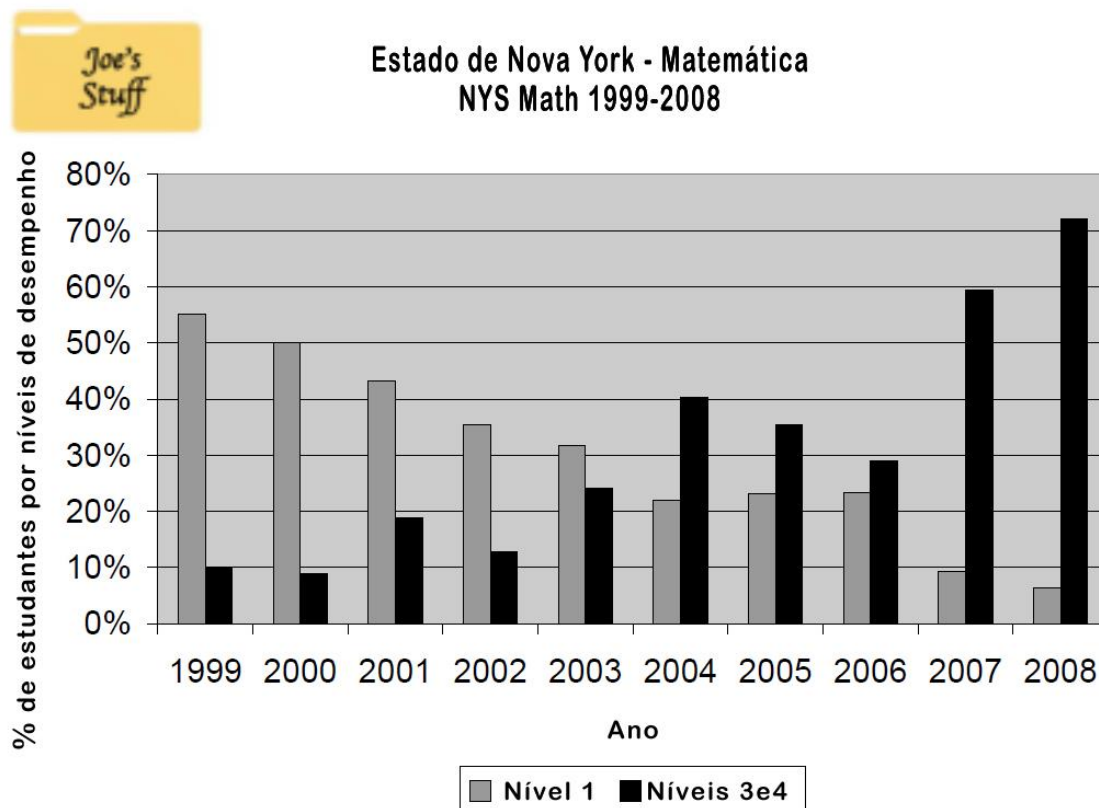


Figura 6 – Desempenho em matemática de 1999 a 2008 - “188 The Island School”.<sup>29</sup>

#### Escola “South Springs Elementary School” (Gainesville, Georgia)

Os professores da “South Springs Elementary School” receberam uma carta em maio de 2012, elaborada pelo diretor de “Programas Inovadores e Avançados”. O documento parabenizava os profissionais pelos excelentes resultados acadêmicos de seus estudantes, mencionando que, em leitura, 97% dos mesmos atenderam às expectativas e 50% as superaram; em inglês, linguagens e artes, 95% atenderam às expectativas e 47% as superaram e, em matemática, 90% atenderam às expectativas e 43% as superaram<sup>30</sup>.

No *Confratute* de 2014 Renzulli apresentou dados ainda mais atualizados da mesma escola (ver Figura 7), afirmando que os estudantes permaneciam excedendo as metas educacionais esperadas. Segundo o autor, em 2014, 96% dos estudantes cumpriram a

<sup>29</sup> Fonte da figura 6: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

<sup>30</sup> Fonte: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

meta em leitura e 64% a superaram. Melhoria equivalente se observa nas outras disciplinas:

Spout Springs School of Enrichment Georgia CRCT				<i>Spout Springs School of Enrichment</i> 2014 Georgia CRCT School Summary	
% de estudantes que cumpriram a meta e de estudantes que <u>excederam</u> a meta.					
	<u>2012</u>	<u>2013</u>	<u>2014</u>		
Leitura	50%	56%	64%	96% cumpriram / 64% excederam em Leitura	
Linguagem e Artes	47%	49%	51%	96% cumpriram / 51% excederam em Linguagem e Artes	
Matemática	43%	55%	56%	90% cumpriram / 56% excederam em Matemática	
Ciências	44%	46%	55%	90% cumpriram / 55% excederam em Ciências	
Estudos Sociais	18%	22%	38%	90% cumpriram / 38% excederam em Estudos Sociais	

Figura 7 – Desempenho educacional dos estudantes da “*Spout Springs School of Enrichment*” de 2012 a 2014.<sup>31</sup>

#### Escola “*North Star Academy*” (Bluffdale, Utah)

Outra escola a apresentar melhores índices educacionais foi a “*North Star Academy*”, de acordo com o “Relatório das escolas de Utah” (ver Figura 8). Não temos a informação referente ao tempo de utilização do SEM na escola, porém sabemos que em 2013, em levantamento envolvendo as 557 escolas do Estado, essa instituição ficou em décimo terceiro lugar. Os dados confirmam a excelência da escola quando comparada a outras escolas da região e a apresentação desses dados no *Confratute* de 2014 sugere que o desempenho das crianças dessa instituição tenha se elevado após a implantação do SEM, fato afirmado por Joseph Renzulli em sua explanação na ocasião.

<sup>31</sup> Fonte da figura 7: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

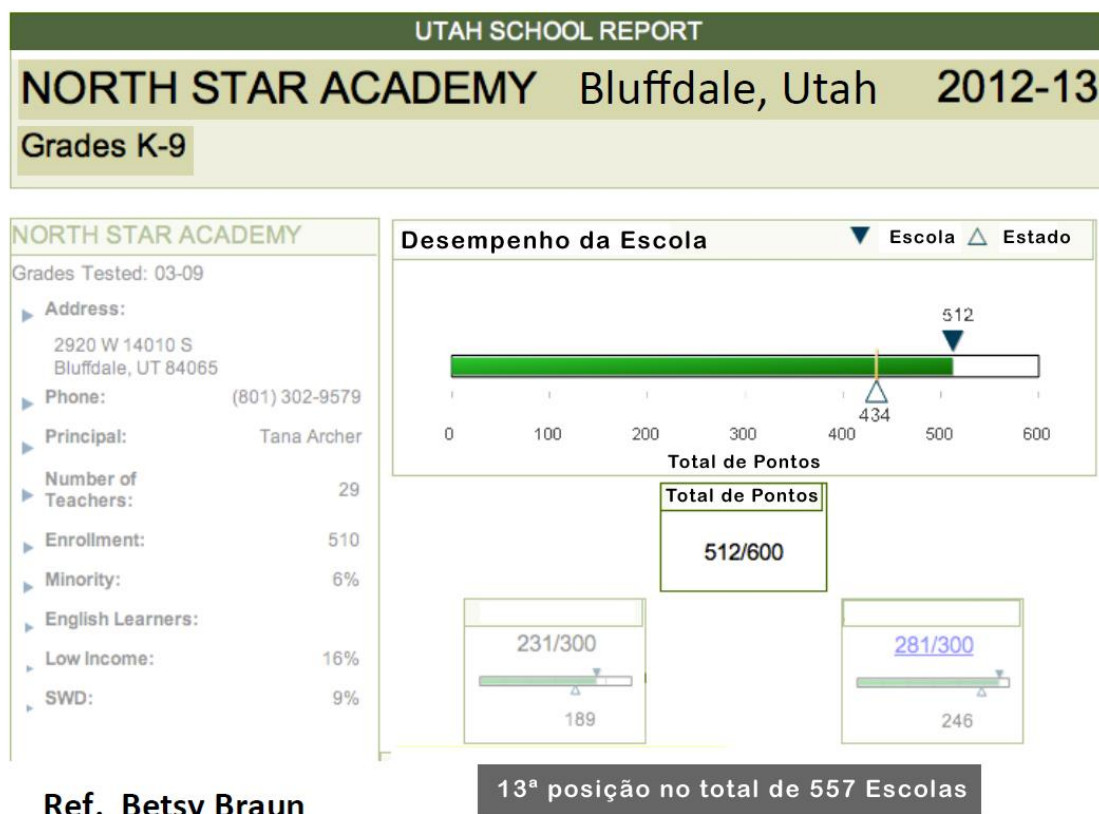


Figura 8 – Relatório das escolas de Utah sobre a “North Star Academy”.<sup>32</sup>

#### Escola “M.S. 219 New Venture School” (Bronx, NY)

A “M.S. 219 New Venture School”, dedicada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, adotou o SEM em 2006 e também apresentou índices de progresso quando avaliada em 2008-2009. Segundo o “Relatório de Progresso do Departamento Educacional de NY”, quando comparada (em termos de progressos) às demais escolas que atendiam os Anos Finais do Ensino Fundamental, essa escola alcançou a colocação 41%, significando que 41% das escolas que atendem esse público estavam abaixo dessa classificação. Escolas que conseguem pontuações A e B nessa classificação podem receber prêmios de reconhecimento. A Figura 9 mostra que essa escola foi classificada nos anos de 2008 e 2009 com a pontuação A quanto ao desempenho dos estudantes e B quanto ao progresso dos estudantes (de um ano para o seguinte).

<sup>32</sup> Fonte da Figura 8: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

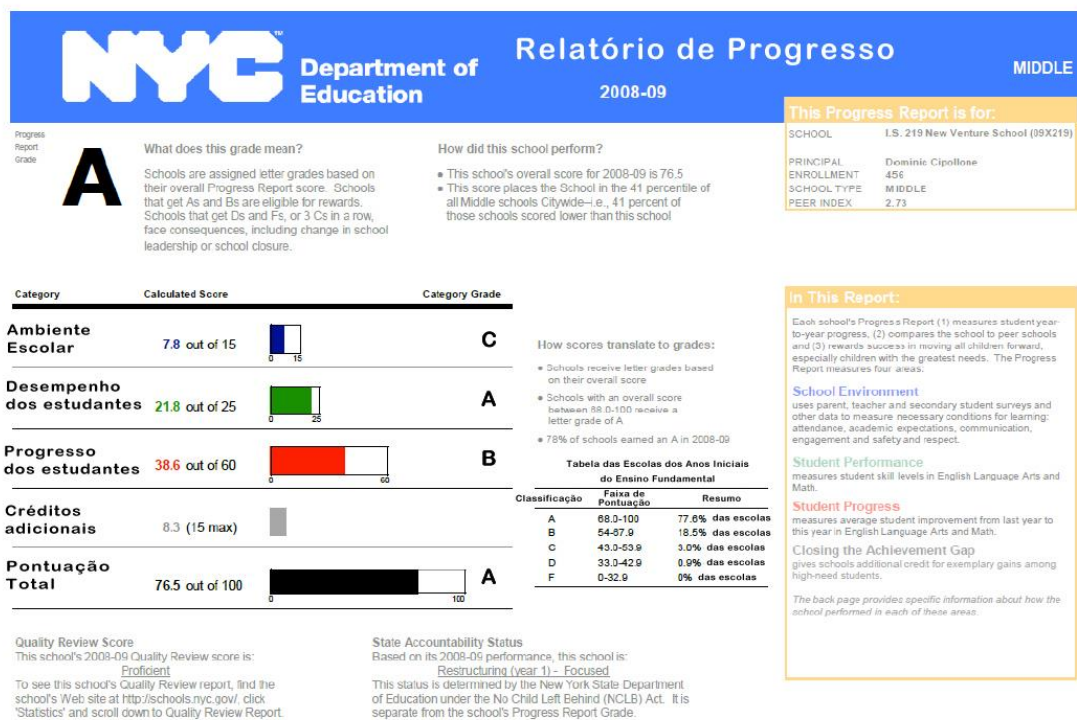


Figura 9 – Relatório de Progresso do Departamento Educacional de NY referente à “M.S. 219 New Venture School”.<sup>33</sup>

O progresso dessa instituição pode também ser verificado de modo longitudinal através dos dados de desempenho dos estudantes de 2006 a 2009 tanto em Inglês, Linguagem e Artes (Figura 10), quanto em matemática (Figura 11). Verificamos que o número de estudantes classificados no nível 1 vai se reduzindo de 2006 a 2009, assim como vai aumentando o número de estudantes no nível 3, indicando que as pontuações alcançadas pelos educandos foram, de modo geral, aumentando ano a ano após a implantação do SEM na escola. Com relação à matemática, o progresso nos índices foi bastante significativo; temos, por exemplo, 41,8% dos estudantes estavam no nível 1 em 2006 e apenas 4% permaneceu nesse nível em 2009. Quanto ao nível 3, subiu de 16,6% em 2006 passou para 53% em 2009.

<sup>33</sup> Fonte da Figura 9: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

Dominic Cipollone, Principal  
Middle School 219  
Bronx, New York

**Escola MS 219 - Desempenho em Inglês, Linguagem e Artes comparando todos os estudantes de 2006 a 2009**

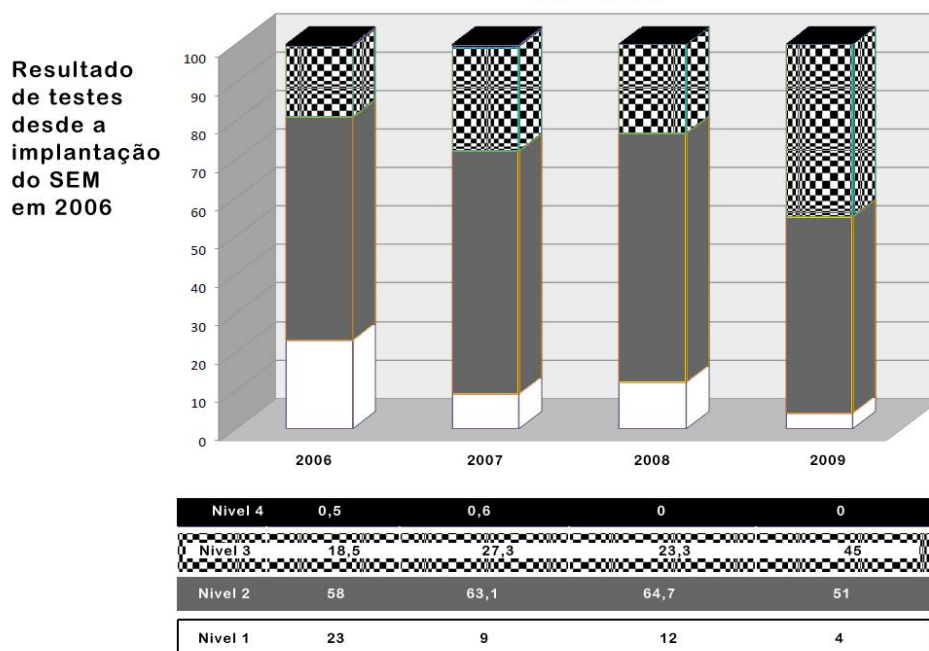


Figura 10 – Desempenho em “Inglês, Linguagem e Artes” comparando todos os estudantes de 2006 a 2009 – Escola “M.S. 219”.<sup>34</sup>

Dominic Cipollone, Principal  
Middle School 219  
Bronx, New York

**Escola MS 219 - Desempenho em Matemática comparando todos os estudantes de 2006 a 2009**

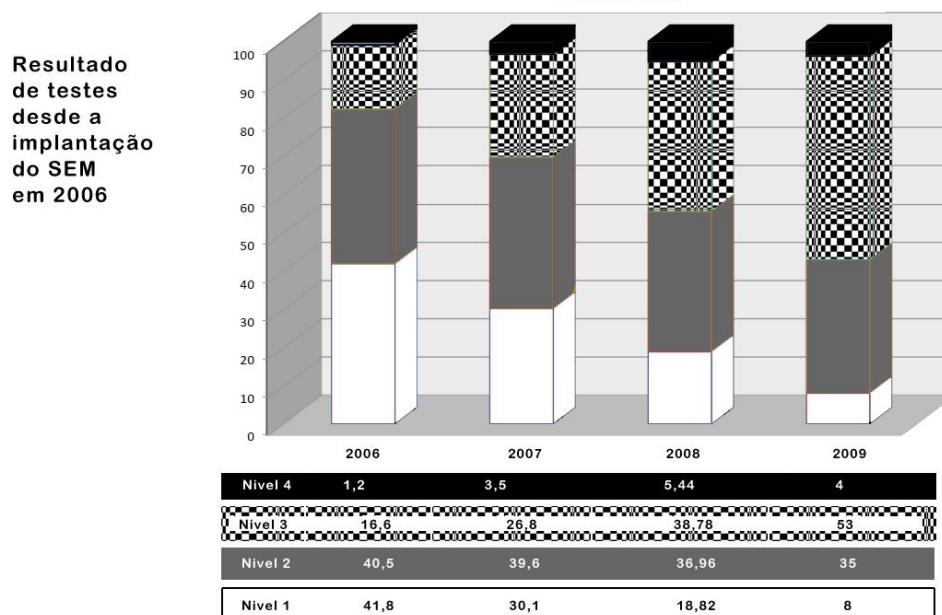


Figura 11 - Desempenho em matemática comparando todos os estudantes de 2006 a 2009 – Escola “M.S. 219”.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Fonte da Figura 10: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.



### Escola “P.S. 188 The Island School” (NY)

Essa foi outra escola a receber classificação A no “Relatório de Progresso do Departamento Educacional de NY” (Figura 12). De 2011 a 2012, o índice de progresso global obtido pela instituição foi de 65,4%. Esse índice considera o desempenho dos estudantes em 2012 e o seu progresso (melhoria de desempenho), de 2011 para 2012, em inglês e matemática. É importante frisar que essa instituição atende a toda a Educação Básica (K-8), de modo que podemos inferir que a implantação do SEM foi benéfica, nessa escola, para todos os níveis de ensino durante esse período.



Figura 12 - Relatório de Progresso do Departamento Educacional de NY - “P.S. 188 The Island School”<sup>36</sup>.

Outra informação relevante é que, de acordo com os dados apresentados na Figura 12, de 2011 a 2012 os estudantes progrediram 52,5%, seu desempenho educacional melhorou em 70,8% e o meio ambiente escolar melhorou 77%.

<sup>35</sup> Fonte da figura 11: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

<sup>36</sup> Fonte da Figura 12: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.



“Meio ambiente escolar” refere-se ao desempenho que os estudantes conseguem demonstrar com base na pesquisa realizada pelo “Departamento Educacional de NY” no qual, pais e professores elencam expectativas acadêmicas, segurança e respeito, comunicação e adesão. Esta escola teve nível A de desempenho, segundo tal conceito (ver Figura 13). As expectativas acadêmicas atingiram 95% de satisfação, segundo essa avaliação.

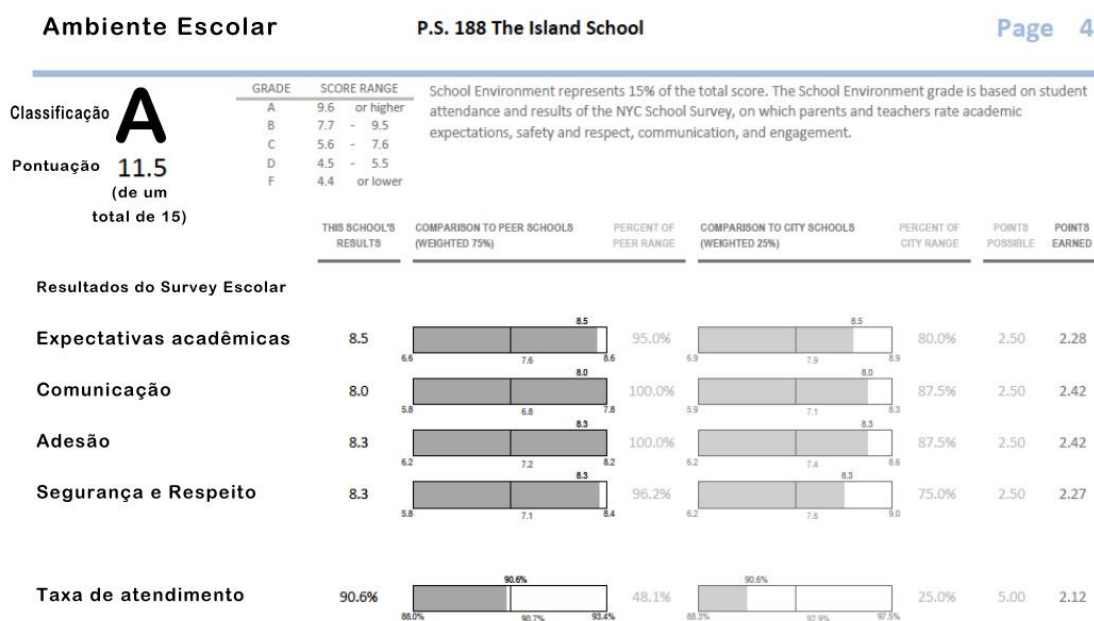


Figura 13 – Qualidade do “meio ambiente escolar” – “P.S. 188 The Island School”.<sup>37</sup>

### Escola “Charter Oak Academy of Global Studies” (Hartford, Storrs)

Um dos motivos que levam escolas a implantarem o SEM é a possibilidade de oferecer igualdade de oportunidades a todos os estudantes, respeitando e legitimando as diferenças. A escola “Charter Oak Academy of Global Studies” implementou o SEM em 1997 com o objetivo de reduzir a lacuna de desempenho entre os estudantes e reduzir a disparidade entre grupos de estudantes de diferentes raças e níveis socioeconômicos. Conforme demonstrado na Figura 14, a escola conseguiu melhorar o desempenho de todos os grupos de estudantes.

<sup>37</sup> Fonte da figura 13: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.



## Evolução acadêmica demonstrada...

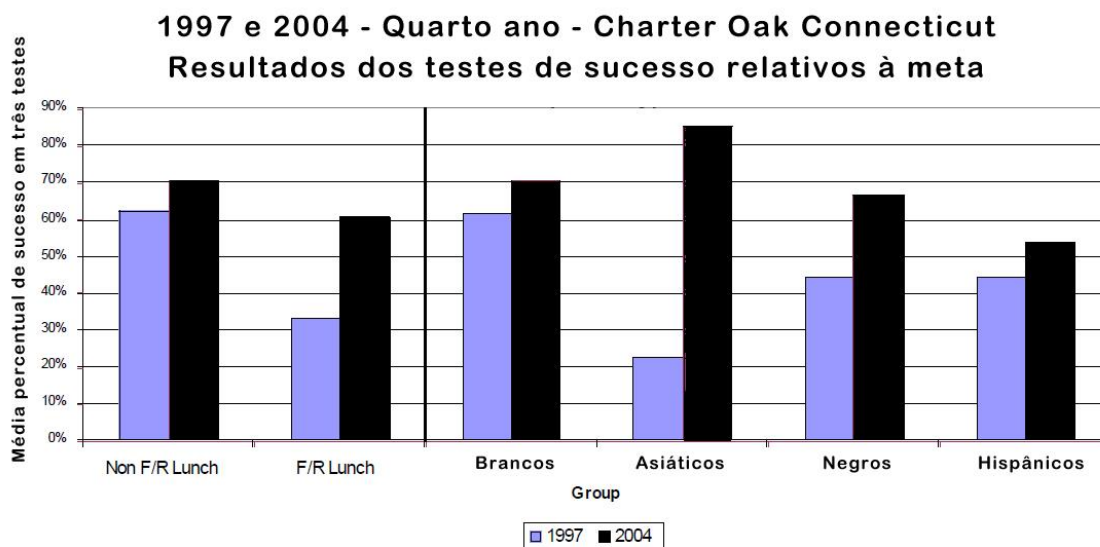


Figura 14 – Porcentagem de estudantes do quarto ano que atingiram a meta, com base em três testes (1997 e 2004) – Escola “Charter Oak”<sup>38</sup>.

As quatro primeiras colunas da Figura 14 distinguem os estudantes segundo os que recebiam “almoço gratuito ou com preço reduzido” (*F/R Lunch - free or reduced price Lunch*). As duas primeiras colunas se referem a estudantes que não contam com esse subsídio (*Non F/R Lunch*) e as duas colunas seguintes, aos que contam (*F/R Lunch*). Trata-se de uma medida frequentemente usada como tentativa de indicar o nível socioeconômico da população de estudantes. Como pode ser observado, as duas categorias de estudantes foram beneficiadas e o maior benefício é notado no grupo de baixa renda.

Com base nessa Figura, todos os demais grupos foram beneficiados pela introdução do SEM. Destacam-se os asiáticos: antes da implantação do SEM, cerca de 20% deles atingiu a meta de desempenho programada pela escola e em 2004 esse índice cresceu de 20% a cerca de 85%.

<sup>38</sup> Fonte da Figura 14: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

Com base na figura 15 podemos verificar que a escola em questão reduziu, no período de aplicação do SEM (1997 a 2004), a necessidade de prestar apoio educacional suplementar a seus estudantes. Isso ocorreu com todos os grupos de estudantes, segundo resultados do “CMT - Connecticut Mastery Test”. Podemos ainda verificar com base na figura, que a necessidade de apoio remediativo apresentado pela instituição educacional chegou a zerar nos grupos de “asiáticos” e “negros”. Houve também a conquista de maior igualdade na necessidade de apoio remediativo quando comparadas as populações de diferentes níveis socioeconômicos.



### 1997 e 2004 - Quarto ano - Charter Oak CMT Resultados percentuais de apoio remediativo

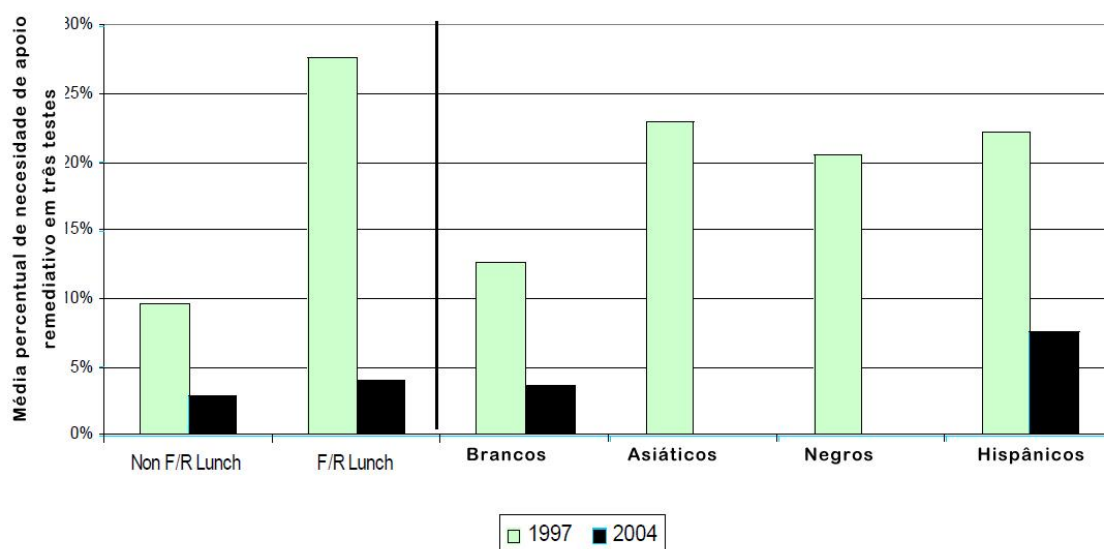


Figura 15 – Necessidade de apoio remediativo com base em três teses (1997 e 2004) – Escola “Charter Oak”.<sup>39</sup>

#### Escola “South Grove” (Syosset, NY)

A escola “South Grove”, dedicada aos anos iniciais do ensino fundamental, implantou o SEM no ano 2000. Avaliada desde 1999, ano a ano até 2005, apresentou nítidos progressos. Em 2005, foi classificada pelo Estado como uma das escolas de NY que

<sup>39</sup> Fonte da Figura 15: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

mais apresentou progressos, fato que pode ser observado com base nas informações presentes na Figura 16. A figura mostra a avaliação de estudantes classificados no nível quatro de desempenho (alto nível de competência). Verifica-se um progresso significativo de 1999 a 2005, especialmente em inglês, linguagem e artes: em 1999, 67% dos estudantes se classificaram como alto nível de competência e esse contingente se elevou até 100% em 2005. Tal progresso foi superior ao de escolas similares do estado de Nova York que, em 1999, chegavam a apresentar índices mais elevados do que a *South Grove Elementary School*. Enquanto as escolas similares apresentaram somente 15% de melhoria no desempenho educacional nestas disciplinas, a *South Grove* cresceu 33% de 1999 a 2005.

**Resultado dos testes do Estado de Nova York  
South Grove Elementary School - Syosset, NY  
Percentual de estudantes no Nível 4 de desempenho**

	Inglês, linguagem e Artes		Matemática		Ciências	
	South Grove Elementary	Outras Escolas	South Grove Elementary	Outras Escolas	South Grove Elementary	Outras Escolas
1999*	67%	73%	95%	91%	—	—
2000	94%	84%	100%	91%	100%	91%
2001	94%	86%	99%	92%	100%	92%
2003	100%	85%	100%	95%	—	—
2004	99%	84%	100%	95%	100%	96%
2005	100%	88%	100%	95%	100%	96%

\* Antes da implantação do SEM

Em 2005 a escola *South Grove Elementary* foi considerada, pelo Estado de NY, como uma das que apresentaram mais alta evolução.

Figura 16 – Resultados de testes de NY: percentual de estudantes no nível quatro de desempenho – Escola “*South Grove*”.<sup>40</sup>

Escola “*Bell Academy M.S. 294*” (NY)

A escola “*Bell Academy*” é mais uma instituição educacional norte-americana que se destaca pelo uso do SEM.

<sup>40</sup> Fonte da Figura 16: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

Em resposta a um pai, Renzulli defendeu que a missão da escola “*Bell Academy M.S. 294*” de *Queens*, por ele fundada, era “oferecer pedagogia de superdotação para toda a escola e que os estudantes que saíssem de lá após completarem os Anos Finais do Ensino Fundamental, fossem aprovados nas escolas mais reconhecidas e competitivas de Ensino Médio de NY” (RENZULLI, 2014, s.p.). Em 2010, a *Bell Academy* teve mais estudantes admitidos na escola de Ensino Médio “*The Bronx High School of Science*” que qualquer outra escola dos “Anos Finais do Ensino Fundamental” da cidade (a “*Bronx High School of Science*” é a escola mais famosa do país).

### 3. Delineamento deste estudo

Os resultados de pesquisas realizadas em escolas dos Estados Unidos, que aplicam o SEM, têm demonstrado sua efetividade em relação à ampliação do comprometimento e do desempenho de educadores e de educandos.

Consideramos valioso o estudo do Modelo SEM por corresponder às buscas que se tem feito no cenário educacional brasileiro: ampliação do empenho e do desempenho de educadores e educandos. O SEM tem sido cada vez mais procurado por educadores de várias partes do planeta devido a sua possibilidade de aplicação a realidades educacionais, sociais e culturais altamente diversificadas.

#### 3.1 Problema

Como pode uma escola oferecer educação personalizada respeitando a estrutura vigente, ampliando e sustentando o engajamento de professores e estudantes no processo educativo e contribuindo, assim, com a individualização das crianças e adolescentes e com a excelência da educação nacional?

#### 3.2 Justificativa

Os aspectos emocionais e cognitivos do ser humano estão inter-relacionados, de modo que um não se desenvolve apartado do outro. Uma pedagogia que prima pela passividade do educando o induz à passividade social; uma pedagogia que ressalta as dificuldades do educando fortalece a baixa autoestima; uma pedagogia que desconsidera a individualidade do estudante desfavorece a sua individualização; uma pedagogia que desconsidera as emoções do educando perde a chance de promover o seu desenvolvimento emocional e ignora a associação: emoção, cognição, desempenho. Finalmente, essa pedagogia oferece à sociedade: adultos passivos, pouco criativos, com desenvolvimento emocional insuficiente, baixo autoconhecimento e autoestima e sem a necessária resiliência para contribuir com o progresso humano e social.

Essas reflexões, que também são nossas, fundamentam o trabalho de Joseph Renzulli e Sally Reis.

A excessiva e praticamente exclusiva dedicação da escola tradicional à transmissão de conteúdos historicamente acumulados, primando pela passividade do educando, traz em si baixa habilidade em se adequar às individualidades humanas e às necessidades da sociedade contemporânea. Subutiliza os recursos disponíveis na atualidade e se omite em propiciar o desenvolvimento do ser humano de modo integral.

Apesar de toda a discussão que hoje se tem feito sobre a modernização da escola e sua adaptação aos novos tempos, muitos aspectos da escola tradicional ainda persistem.

A evolução tecnológica, assim como as inúmeras mudanças sociais, vem provocando acelerada transformação no mercado de trabalho da atualidade, demandando profissionais flexíveis e autônomos, capazes de desenvolver trabalhos em equipe, de se relacionar uns com os outros de modo harmonioso e respeitoso, de resolver problemas e encontrar soluções criativas, de estruturar projetos próprios, de definir metas e de cumpri-las. Em palestra ministrada na UConn em 2014, Renzulli afirmou: “o mercado de trabalho do futuro não vai querer saber quantos estados você decorou. Será focado nessas outras habilidades” (RENZULLI; REIS, 2014a).

Eduardo Carmello<sup>41</sup> (2010), consultor empresarial, discorre sobre o tipo de profissional esperado pelas empresas brasileiras na atualidade e o tipo de educação necessária para tanto:

Para suportar as intensas mudanças nos próximos 10 anos, Aprendizes do Futuro compreendem que é necessário criar estratégias de capacitação onde a atenção esteja focada não no ensinar, mas no fomento da aprendizagem autodirigida, que modifica o desempenho e pode transformar realidades. Num futuro próximo, educadores e gestores precisam saber criar situações e ambientes em que os aprendizes possam ser originais e sintam um alto nível de gratificação pessoal (sucesso psicológico, afirmação, sensação de ser eficaz) e profissional. Mais do que transmitir conteúdos ou construir exames, precisam ajudar os aprendizes a desenvolver seus talentos e saber empreender, pois estas serão atividades educacionais fundamentais para que o mesmo saiba agir e criar “seu próprio mundo” sustentável. (s.p.)

---

<sup>41</sup> Renomado conferencista brasileiro indicado quatro vezes ao “Top 5”, prêmio “Top of the Mind de Recursos Humanos” (tendo sido a última premiação em 2016).

Em contrapartida à educação tradicional conteudista nascem e se fortalecem os movimentos de escolas alternativas, (como as escolas por projeto), de movimentos de escolarização em casa (*Homeschooling* ou “ensino em casa”) e até os mais radicais de não escolarização (*Unschooling* ou desescolarização), propondo modelos pedagógicos substancialmente diversos do modelo empregado pela assim denominada educação tradicional. Inúmeros estudos, artigos, livros têm sido produzidos sobre tais alternativas não nos cabendo nesta tese discussão de seu valor, viabilidade e validade.

Cabe, porém uma consideração: a representação da escola dita tradicional é dominante no cenário nacional, dado que se estabeleceu há séculos em nossas sociedades, de modo que propor um modelo educacional que exija a “implosão” do modelo pedagógico atual não parece estratégia que facilite sua implantação, por mais promissor que ele possa parecer. Cabe acrescentar ainda que toda mudança gera insegurança, sendo preciso agir com cautela diante das mudanças pretendidas.

Se a intenção é contribuir para uma mudança significativa na educação brasileira é recomendável a busca de alternativas a partir da realidade presente, lançando um olhar sobre os méritos da estrutura educacional e dos modelos pedagógicos vigentes e, concomitantemente ir propondo melhorias orientadas por um processo que leve o sistema educacional em direção a um futuro promissor. Partindo dessa consideração, modelos que agreguem valor à estrutura tradicional sem a exigência de mudanças estruturais radicais são bem-vindos.

O “SEM – Modelo de Enriquecimento para Toda Escola” propõe a busca de oportunidades de inserção de enriquecimentos educacionais na estrutura institucional vigente em cada escola.

### 3.3 Objetivo

Identificar contribuições do “SEM – Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola” que possam inspirar educadores e gestores brasileiros a oferecerem ensino individualizado de qualidade através de enriquecimentos educacionais especializados.



### 3.4 Referencial Teórico

A pesquisa se apoia nos estudos do Dr. Joseph Renzulli sobre a “pedagogia da superdotação” (que propõe a “aprendizagem investigativa”) e seus desdobramentos posteriores que, em parceria com a Dra. Sally Reis, culminaram com a criação do “SEM – Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola” (*SEM – The Schoolwide Enrichment Model*).

A aprendizagem investigativa está baseada nas ideias de um pequeno número de filósofos, teóricos e pesquisadores (por ex.: John Dewey, Albert Bandura, Howard Gardner, Maria Montessori, Philip Phenix, Robert Sternberg, E. Paul Torrance, Alfred North Whitehead<sup>1</sup>). (RENZULLI, 2016a, p.540)

Segundo Renzulli (2016a), é na confluência do trabalho desses autores com seus próprios estudos junto a Sally Reis e à equipe de profissionais do “*Neag Center of Education*”, que nasceram os quatro princípios que fundamentam o SEM:

1. Cada aluno é único e, desta forma, todas as experiências de aprendizagem devem ser analisadas de forma a considerar as capacidades, interesses, estilos de aprendizagem e formas preferidas de expressão do indivíduo.
2. A aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo. Em consequência, as experiências de aprendizagem devem ser construídas e avaliadas com uma maior preocupação com o prazer do que com as metas de aquisição de conteúdos.
3. A aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo (ou seja, o conhecimento) e o processo (ou seja, habilidades de pensamento, métodos de pesquisa) são aprendidos dentro do contexto de um problema real e atual. Desta forma, se deve dar atenção às oportunidades de personalizar a escolha dos alunos na seleção de um problema, a importância do problema para os indivíduos e grupos que dividem interesses comuns no problema e às estratégias para ajudar os alunos na personalização de problemas que eles possam querer escolher para estudar.
4. Na aprendizagem investigativa, alguma instrução formal e prescritiva pode ser usada, mas um dos principais objetivos desta abordagem é aumentar o conhecimento, a aquisição de habilidades de pensamento e a produtividade criativa examinando todos os temas para oportunidades de introduzir práticas educacionais investigativas. (RENZULLI, 2016a, p.541)

### 3.5 Procedimentos para a realização desta investigação

- Análise documental de livros e artigos impressos e digitais, produzidos por Renzulli e Reis e por estudiosos das suas contribuições<sup>42</sup>. Incluiu palestras, aulas e entrevistas desses autores em vídeos disponíveis na internet.
- Participação presencial em palestras e aulas de Renzulli e sua equipe no *Confratute* de 2014<sup>43</sup>.
- Entrevistas com oito educadores norte-americanos altamente qualificados na área educacional e que utilizavam o Modelo em suas práticas cotidianas.
- Análise de material disponível na internet em que profissionais de “escolas” norte-americanas explicitaram (em 2011) as partes do Modelo que utilizavam.

O estudo se realizou prioritariamente na língua inglesa. Uma das dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa se refere à compreensão da cronologia dos estudos dos autores. Tendo sido, uma importante parcela da pesquisa, realizada através de conteúdo consultado na internet, em muitas situações não foi possível identificar a data original dos documentos.

Autores nacionais que discorrem sobre o SEM também foram consultados, com destaque para Angela Virgolim, pesquisadora brasileira residente em Brasília, que desenvolveu e defendeu sua tese no Departamento de Psicologia Educacional da Universidade de Connecticut em 2005.

#### 3.5.1 Sobre o testemunho de educadores norte-americanos

O instrumento utilizado na coleta dos depoimentos foi a entrevista semiestruturada, gravada em inglês e em formato digital e, posteriormente, transcrita para o português<sup>44</sup>. Todos os sujeitos receberam, antes da entrevista, uma carta informativa sobre a pesquisa em andamento e assinaram o “Termo de Consentimento Livre e

---

<sup>42</sup> Alguns documentos *online* não puderam ser acessados devido à exigência feita por bibliotecas internacionais de que estudantes de universidades se cadastrem na biblioteca *online* utilizando um e-mail vinculado à Universidade, como garantia de ser estudante. Outros documentos, apesar de poderem ser acessados não puderam ser utilizados devido a restrições dos autores.

<sup>43</sup> Evento organizado pelo “*Neag* Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos” (*Neag Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development*) localizado na *UConn – Universidade de Connecticut, Hatford, Storrs (EUA)*.

<sup>44</sup> Disponível nos apêndices deste trabalho (versões inglês e português).

Esclarecido”<sup>45</sup>, concordando com sua participação voluntária e anônima. Oito sujeitos altamente qualificados que utilizavam o Modelo em suas práticas profissionais foram selecionados dentre os inscritos no evento *Confratute*. Foram eles: um professor, dois diretores, duas profissionais que trabalham com a implantação da versão digital do modelo SEM em escolas, três profissionais que trabalham com apoio educacional e um coordenador de superdotação. Apenas um homem no total de entrevistados; seis pessoas oriundas do Texas. Todos os profissionais iniciaram suas carreiras na docência, atuam ou atuaram na rede pública de ensino, sendo o maior tempo de atuação de trinta e seis anos e a maioria atuante há pelo menos vinte anos na área da educação.

### 3.6 Procedimentos para a apresentação deste estudo

Por se tratar de um Modelo de grande complexidade, sua estrutura é apresentada na íntegra, porém estão destacados alguns aspectos considerados fundamentais para aprofundamento, tendo em vista as contribuições do Modelo que parecem ter maior aplicabilidade no cenário educacional brasileiro.

Os depoimentos dos entrevistados internacionais estão articulados ao texto no desenrolar do estudo e suas versões completas integram os anexos deste trabalho. As falas dos entrevistados são apresentadas na fonte “*Chaparral Pro Light*”, negritada, para que possam ser identificadas com facilidade. Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes a fim de preservar suas identidades.

As figuras apresentadas em português no decorrer da pesquisa foram traduzidas pela pesquisadora e possuem suas versões originais em inglês nos anexos deste trabalho. Os excertos de autores internacionais presentes no decorrer do texto também foram traduzidos pela pesquisadora.

As siglas presentes nesta tese foram mantidas com base no idioma original (inglês) visando respeitar a caracterização definida pelos autores. Nos anexos deste trabalho se encontra uma tabela com todas as siglas mencionadas e as nomenclaturas originais às quais se referem, assim como as suas traduções para o português.

---

<sup>45</sup> Disponível nos apêndices deste trabalho (versões inglês e português).

#### 4. SEM – O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola

Iniciaremos este capítulo apresentando um panorama geral do SEM. Para a compreensão mais detalhada de suas partes e do raciocínio que embasa o Modelo, passaremos a examinar estudos prévios de Joseph Renzulli na área da superdotação. Na sequência será apresentada nossa compreensão sobre os caminhos que levaram o autor a lançar seu olhar para “toda a escola” e as contribuições trazidas da teoria da superdotação ao SEM. Conheceremos a “aprendizagem de alto padrão” proposta por Renzulli e Reis e finalmente destacaremos partes do Modelo que serão aprofundadas neste trabalho com vistas a contribuições à educação brasileira.

O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola ou “SEM – *The Schoolwide Enrichment Model*”, de Joseph Renzulli em parceria com Sally Reis, é representado num diagrama em forma de cubo com três facetas aparentes, conforme apresentado na figura 17.

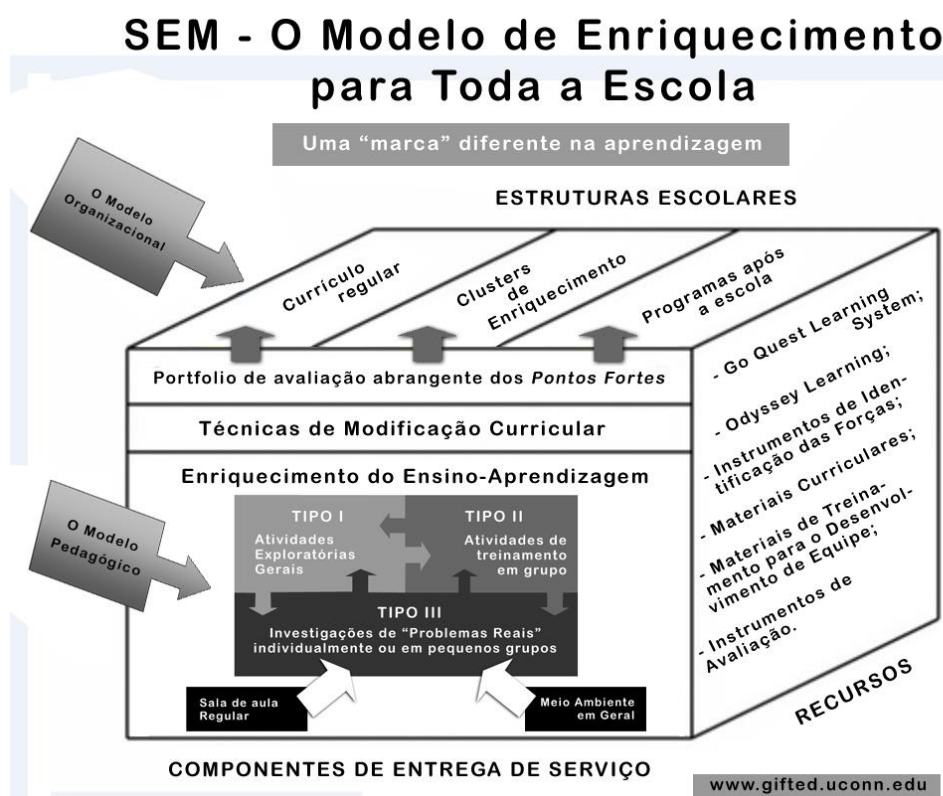


Figura 17 – SEM – O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola<sup>46</sup>

<sup>46</sup> Fonte da Figura 17: RENZULLI, Joseph (2016). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/wp->

Sua face central apresenta os três serviços oferecidos: Portfólio de avaliação abrangente dos *Pontos Fortes*<sup>47</sup> (*Comprehensive **Strength** Assessment Portfolio*), as Técnicas de Modificação Curricular (*Curriculum Modification Techniques*) e a parcela pedagógica do modelo, o “Modelo Triádico de Enriquecimento”, apresentado no diagrama como “Enriquecimento do Ensino-Aprendizagem” com seus Tipos I, II e III (*Enrichment Learning and Teaching*).

A face superior do cubo apresenta a parcela organizacional do modelo, as várias Estruturas Escolares (*School Structures*) nas quais os serviços podem ser oferecidos: 1) O currículo regular (*The Regular Curriculum*); 2) Os “Clusters de Enriquecimento”<sup>48</sup> (*The Enrichment Clusters*); 3) Os Programas após a escola (*After school programs*). Os programas após a escola referem-se a projetos especiais, oportunidades de intercâmbio, participação em feiras, congressos, eventos, etc.

Outro tipo de assistência direta consiste em promover o envolvimento dos alunos, fora da escola, como em programas de férias, cursos presenciais universitários, escolas especiais, grupos de teatro, expedições científicas e estágios em lugares em que existem oportunidades de nível avançado disponíveis. (REZULLI, 2016a, p.553)

Na faceta lateral direita do cubo são listados os recursos disponibilizados pela SEM: *Go Quest Learning System*, *Odyssey Learning*, os Instrumentos de Identificação das *Forças* (*Strength-Based Identification Instruments*), os Materiais Curriculares (*Curriculum Materials*), os Materiais de Treinamento para o Desenvolvimento de Equipe (*Staff*

---

content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\_KEYNOTE\_2016\_Schools\_for\_Talent\_Development.pdf>.

Acesso em: 15 jul. 2016.

<sup>47</sup> Negrito mantido de acordo com a versão original da Figura.

<sup>48</sup> Por não havermos localizado uma palavra na língua portuguesa capaz de traduzir o conceito de “cluster”, optamos por manter a palavra em sua língua original. A palavra é também utilizada em contextos nacionais nas áreas de estatística, economia etc., referindo-se a um conjunto de elementos (agrupamentos, aglomerados etc.) com características em comum visando o estudo de um tema. Segundo o dicionário *online Cambridge*, disponível na língua inglesa, a palavra “cluster” se refere a “um grupo de coisas semelhantes que estão juntas, às vezes em torno de algo” (“a group of similar things that are close together, sometimes surrounding something”). Fonte: Dicionário *online Cambridge*. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cluster>>. Acesso em: 12 mai. 2016. Pérez, ao traduzir um texto de Renzulli (2016a) para o português, traduziu o termo como “agrupamentos de enriquecimento”.

*Development e Training Material*) e os Instrumentos de Avaliação (*Evaluation Instruments*).

Versões anteriores desta figura apresentavam ainda o produto “Sistema Online Renzulli Learning” (*RLS - Renzulli Learning System*) que costumava estar aparente na face lateral direita do cubo, na parte de “recursos”. A ausência do produto na apresentação atual da figura 17 pode estar relacionada à compreensão de que o RLS não é um recurso propriamente dito, mas o próprio SEM em versão digital.

Ao visualizarmos o SEM em toda a sua estrutura, verificamos que se trata de um modelo complexo que deve, porém, ser adotado de modo paulatino, não havendo uma forma considerada correta e recomendada de fazê-lo. A sugestão dos autores, ao contrário, é que cada escola, de acordo com a sua realidade cultural, financeira, estrutural, faça uso dos serviços que escolher, nas estruturas escolares que mais lhes convier, visando o enriquecimento educacional de todas as crianças. A intenção final é que as escolas alcancem a implantação total do SEM, porém ao caminharem rumo a essa meta, cada instituição constrói o seu próprio caminho.

Baseado nos estudos de Renzulli com a população dos superdotados, o SEM busca oferecer a todos os estudantes da escola a oportunidade de desenvolvimento do que os autores denominam “comportamentos de superdotação”. O modelo que reconhece “as forças” de cada estudante (conhecendo seus perfis, respeitando sua individualidade), oferece orientação e instrumentos a educadores (otimizando o seu trabalho), vêm conseguindo ampliar o entusiasmo de professores pelo seu ofício e de estudantes pela aprendizagem, conquistando como consequência a ampliação dos escores educacionais.

Segundo Virgolim (2010), o SEM se encontra ancorado em três pilares: (a) O Modelo dos Três Anéis; (b) o Modelo de Identificação das Portas Giratórias; e (c) o Modelo Triádico de Enriquecimento.

Tais pilares fazem parte dos trabalhos prévios de Joseph Renzulli com dedicação à superdotação, de modo que, para compreendermos o “SEM - Modelo de

Enriquecimento para Toda a Escola”, é necessário conhecermos brevemente os primeiros estudos do autor.

#### 4.1 Bases do SEM: Joseph Renzulli e a superdotação

Os quase 20 anos de pesquisa de Joseph Renzulli e de sua equipe que antecedem a criação do SEM (Renzulli & Reis, 2000, s.p.), dedicados à identificação e ao apoio a crianças superdotadas, constituem a base teórica e prática do Modelo.

##### 4.1.1 Renzulli: conceituando a superdotação

Estudioso empírico e teórico do desenvolvimento humano, Renzulli iniciou o seu trabalho dedicando-se à inteligência. Os resultados de suas pesquisas sobre a inteligência humana o levaram a questionar o conceito de superdotação vigente em sua época e a desenvolver, em 1978, o “Modelo dos três anéis” (revisado em 1986 e 2005) visando a identificação de “comportamentos de superdotação”. Representado

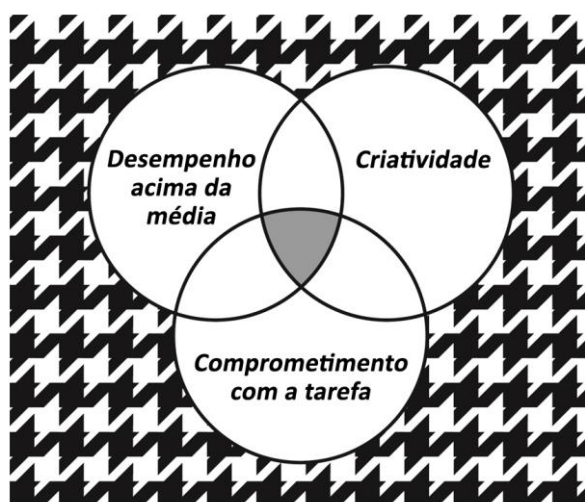


Figura 18 – A “Teoria dos Três Anéis”: concepção de superdotação. (RENZULLI, 2016j, s.p.)

em um diagrama de três esferas que se inter cruzam, conforme apresentado na Figura 18<sup>49</sup>, o modelo indica que três aspectos, quando combinados entre si, levariam ao “comportamento de superdotação” em certas épocas e sob certas circunstâncias. São eles: “desempenho acima da média”, “criatividade” e “comprometimento com a tarefa” (um tipo de motivação específica voltada ao cumprimento de uma tarefa específica<sup>50</sup>).

<sup>49</sup> Fonte da Figura 18: RENZULLI, Joseph (2016j). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

<sup>50</sup> “Termos como perseverança, resistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação específica aplicada à área de

Desta forma, para Renzulli, a superdotação não é um conceito estático (isto é, tem ou não se tem), e sim um conceito dinâmico – ou seja, algumas pessoas podem apresentar um comportamento de superdotação em algumas situações de aprendizagem/desempenho, mas não em todas as situações. (VIRGOLIM, 2010, p.6)

Pessoas podem ainda apresentar “comportamentos de superdotação” em alguns momentos da vida e não em outros, em algumas circunstâncias e não em outras ou simplesmente não os apresentar por não terem tido a oportunidade de desenvolvê-los. Podem também, de acordo com cada cultura, serem reconhecidas por certas habilidades que sejam valorizadas naquele contexto específico. A parte da Figura 18 que se apresenta fora dos três anéis (hachureada em preto e branco) representa os fatores ambientais e de personalidade que facilitam (ou não) a existência e manifestação dos “comportamentos de superdotação”.

As concepções Renzullianas sobre a inteligência humana e como desenvolvê-la influenciam sobremaneira as ações da escola, sua pedagogia, a forma de compreender e tratar os estudantes, de modo que, ao pensar a inteligência sob esse novo referencial, educadores passaram a considerar mudanças atitudinais e estruturais nas escolas e nas salas de aula.

Essa noção mais ampla de inteligência “tem um impacto direto para a sala de aula regular, estabelecendo sua responsabilidade em desenvolver um currículo adequado e inclusivo, que atinja todos os alunos, inclusive os que apresentam altas habilidades/superdotação” (VIRGOLIM, 2010, p. 07).

Durante muito tempo na história da educação, os parâmetros adotados na compreensão do que seria “inteligência” se pautavam nos estudos apresentados por Spearman, que pressupunha a inteligência como um fator inato, fixo e mensurável através de testes de QI (quociente de inteligência). Tal conceituação influenciou sobremaneira as abordagens educacionais adotadas pelas escolas em relação ao estudante e ao seu desempenho, supervalorizando as competências lógico-abstratas em detrimento das demais competências humanas e desvalorizando o papel da escola no incentivo de novas competências.

---

interesse são geralmente utilizados para descrever o envolvimento com a tarefa” (RENZULLI, 2005 *apud* VIRGOLIM, 2010, p.4).



Quanto aos programas de atenção à superdotação, incluíam somente os estudantes que pontuassem acima de certo valor (comumente estabelecido como QI 130), por serem considerados estes os únicos estudantes superdotados da escola. Infelizmente ainda hoje, muitos programas de atenção à superdotação são criados com base nessa concepção de inteligência e nesses critérios de identificação.

A crença de que a inteligência se restringe a um número de QI considera que certas pessoas a possuem e outras não a possuem e que se deve, portanto, oferecer apoio especializado somente para aquelas que nessa avaliação pontual demonstrem “inteligência acima da média”.

É neste contexto que Renzulli defende a ideia de que não devemos rotular o aluno como sendo ou não sendo superdotado, mas tentarmos entender que as altas habilidades aparecem em um *continuum* de habilidades. (VIRGOLIM, 2010, p.6)

Ao considerar as condições de personalidade e do meio e as possibilidades de investimento dos educadores e das próprias crianças em habilidades que por algum motivo ainda não tenham se manifestado ou se desenvolvido, Renzulli atribui ao meio um papel fundamental no estímulo, na legitimação e no incentivo ao desenvolvimento de habilidades humanas.

Tal amplitude na compreensão da inteligência humana dialoga com as teorizações de Howard Gardner que, em 1983, defendeu a existência de sete inteligências<sup>51</sup> em seu livro “*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*”. Tal consideração se pauta nos avanços da neurobiologia que passaram a apresentar estudos demonstrando áreas no cérebro que corresponderiam a distintas formas de cognição e de processamento de informações (GARDNER, 1994, p.45).

Quando considerados somente os testes psicométricos como preditores de níveis de inteligência, a quantidade de estudantes avaliados com potencial acima da média é muito inferior a uma avaliação que considere os diversos tipos de inteligência humana. Pode-se dizer ainda que considerar as diversas inteligências é também mais

---

<sup>51</sup> As sete inteligências propostas por Howard Gardner em 1993 foram: Linguística, Musical, Lógico-Matemática, Espacial, Corporal-Cinestésica, Inter-pessoal e Intra-pessoal.

democrático na medida que ampliar o espectro das habilidades humanas valorizadas inclui a diversidade presente em toda sala de aula.

Visando abarcar todos os tipos de inteligência, assim como identificar crianças que tenham tendência ao desenvolvimento de “comportamentos de superdotação”, Renzulli contribui com a ampliação de olhar dos educadores e sugere a oferta de enriquecimentos educacionais dentro e fora de sala de aula a todos os estudantes, a fim de que o meio ofereça oportunidades de desenvolvimento de talentos a todas as crianças.

Para programas específicos aos estudantes que já apresentam “comportamentos de superdotação”, Renzulli elaborou o “Pool de talentos”, que é composto por crianças selecionadas através do “Modelo de Identificação das portas giratórias”. Tais estudantes teriam a oportunidade de se encontrar em horários específicos durante o turno ou o contraturno escolar para vivenciarem e explorarem os seus talentos. A seleção desses estudantes se dá segundo critérios qualitativos e quantitativos, sendo considerados: resultados de testes de inteligência (QI), resultados acadêmicos, motivação, indicação (de pais, colegas e/ou professores), desempenho acadêmico em anos anteriores, desempenho em concursos e provas realizados dentro e/ou fora do ambiente escolar. Alguns instrumentos foram criados por Renzulli e sua equipe para auxiliar os pais a identificarem os pontos fortes de seus filhos, educadores a identificarem motivação e interesses e os próprios estudantes a reconhecerem onde estão as suas motivações. Um exemplo destinado aos educadores é o instrumento “Mensagem de Informação de Ação” (*Action Information Message*) no qual o professor:

(...) anota as ações e atitudes do aluno frente ao tópico de interesse, ressaltando as atividades em que tenha demonstrado criatividade, alta motivação ou envolvimento com a tarefa realizada na sala de aula (RENZULLI, 1994; RENZULLI & REIS, 1997 *apud* VIRGOLIM, 2010, p. 15)<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> O instrumento traduzido para o português pode ser encontrado em: Virgolim, A. M. R. (2007). Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. Em: A.M.R.Virgolim (Ed.). *Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos* (pp. 159-185). Brasília: Editora UnB.

Renzulli elaborou um modelo pedagógico de trabalho que deve ser utilizado no “Pool de Talentos”: o “Modelo Triádico de Enriquecimento”. Tal Modelo será detalhado mais adiante.

Importante por hora é ressaltar que enquanto os modelos pautados na inteligência compreendida de modo restrito a testes de QI convidavam à identificação para posterior apoio, o “modelo Renzulliano” sugere a oferta de apoio para que se possam identificar os “comportamentos de superdotação”.

Torna-se, portanto, tarefa da escola estimular em todos seus alunos o desenvolvimento e a expressão do talento criador e da inteligência, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas no contexto acadêmico; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço, e não o aluno; desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes (TREFFINGER & RENZULLI, 1986 *apud* VIRGOLIM, 2010, p. 06).

Nesse sentido, Renzulli propõe a oferta de oportunidades para todas as crianças da escola. Os argumentos do autor baseiam-se em dois pontos centrais:

1) a crença de que, em se tratando de inteligência, distingue-se a “acadêmica” da “produtivo-criativa”. A primeira, por ser percebida por altos desempenhos escolares, é de fácil identificação e reconhecimento. Já a segunda pode não ser percebida nem em testes de QI e nem se associar a alto desempenho escolar sendo, portanto, de difícil identificação. As crianças com inteligência produtivo-criativa acima da média frequentemente são excluídas dos programas especializados;

2) a crença de que oportunidades presentes no meio ambiente podem potencializar a motivação e a criatividade, levando, por consequência, ao desempenho acima da média (de modo que não é necessário partir do desempenho acima da média: pode-se partir da motivação).

No tocante à influência do meio no desenvolvimento humano temos hoje o auxílio da neurociência afirmando a existência da plasticidade cerebral. Segundo a pesquisadora

Yvette Jackson (2014), estudiosa de Renzulli, o cérebro se desenvolve de acordo com os estímulos e as oportunidades que recebemos, a quantidade de dendritos aumenta com enriquecimentos: “nossos cérebros são com frequência maiores na área da linguagem, porque usamos muito essa capacidade” (depoimento da pesquisadora no evento *Confratute*). A profissional alerta que, já que o cérebro se fortalece nas áreas em que é estimulado, se estimularmos as potências, elas se fortalecerão, porém se estimularmos as fraquezas, estas se intensificarão. Desta forma, para incentivarmos o surgimento e a manutenção de uma rede neuronal rica, é necessário focarmos nas potências e habilidades das pessoas.

#### 4.1.2 Renzulli: apoiando a superdotação

Quando era convidado a trabalhar com crianças específicas que estavam sendo consideradas superdotadas, Renzulli buscava conhecê-las: quais eram as suas particularidades? Quais eram as suas necessidades específicas? Em que áreas se manifestavam as suas habilidades? Como ele faria para conquistar a motivação dessas crianças pela aprendizagem, já que, com frequência, elas se apresentavam pouco engajadas ao processo educativo?

A pesquisadora Yvette Jackson (2014) perguntou em palestra ministrada no *Confratute*: “*What is the intention? And then, where is your attention?*”, ou seja, qual é a sua intenção e então, onde está a sua atenção?

Renzulli tinha a intenção de captar a motivação dos estudantes pela aprendizagem e, para tanto, focou sua atenção nos momentos em que tal motivação se encontrava presente. Reconhecendo o “brilho nos olhos” dos estudantes que frequentavam atividades extracurriculares, Renzulli passou a se perguntar como fazer para conseguir esse mesmo estado de espírito de empolgação e positividade no dia a dia da escola.

Ouvindo professores, pais e crianças, assim como avaliando o que as pesquisas vinham mostrando acerca do desempenho educacional e motivacional de estudantes matriculados em escolas que se pautavam na pedagogia tradicional, Renzulli foi elaborando suas alternativas de apoio buscando respeitar as práticas já empregadas pelas escolas e localizando oportunidades no currículo para que enriquecimentos

pudessem ser ofertados. Segundo a sua compreensão, tais enriquecimentos deveriam se pautar nos interesses das crianças e em suas formas particulares de adquirir conhecimento, de modo que se fez necessária a elaboração de instrumentos que pudessem auxiliar o pesquisador a conhecer individualmente os estudantes aos quais oferecia apoio.

Cheryl Quatrano, diretora de uma escola norte-americana que utiliza a metodologia do SEM, afirmou em 2014, em palestra ministrada no *Confratute*: “Uma escola exemplar conhece seus estudantes” (QUATRANO; SLATIN, 2014, s.p.).

#### 4.1.2.1. Conhecendo o estudante

Para conhecer seus estudantes, Renzulli recorreu a dados quantitativos e qualitativos: os quantitativos poderiam ser obtidos pelo desempenho acadêmico individual e/ou por testes de QI e os qualitativos poderiam ser adquiridos por diálogos com educadores, pais e com as próprias crianças.

A fim de sistematizar a coleta de informações individuais, assim como de criar um registro que pudesse nortear educadores e educandos na consideração das particularidades de cada aprendiz, Renzulli desenvolveu instrumentos, sendo o mais completo denominado “Portfólio Total do Talento”<sup>53</sup>.

Seu principal objetivo era mapear os seguintes aspectos de cada estudante:

- 1) Os temas de seu interesse;
- 2) Seus canais preferenciais de aprendizagem;
- 3) Seus modos preferenciais de expressão.

Estes três aspectos compõem o pilar central do “Portfólio Total do Talento” que deverá ser atualizado e complementado ao longo da vida escolar do estudante. Com o auxílio de professores atentos, o perfil de cada estudante pode ser melhor delineado, não se tratando em nenhum momento de um retrato estático e perene.

---

<sup>53</sup> Tal instrumento será detalhado no item 4.4.1.

#### 4.1.2.2. Oferecendo Enriquecimentos

Levando em conta as informações coletadas na etapa anterior, Renzulli propõe aos professores e gestores que ampliem suas formas de expressão e comunicação e exercitem sua criatividade a fim de considerarem a multiplicidade de estilos de aprendizagem e expressão presentes em cada sala de aula.

Para as crianças, propõe enriquecimentos dentro e fora de sala de aula e para não ferir o currículo pré-estabelecido, passa a trabalhar com o que chama de “*Infusion Based Approach*”, ou “abordagem com base na infusão”: a busca de “brechas” no currículo regular nas quais oportunidades de enriquecimento possam ser inseridas. Renzulli, no *Confratute* de 2014, usou a seguinte metáfora para ilustrar a infusão de enriquecimentos educacionais: “É como colocar recheio em donuts” (s.p.).

Nos Estados Unidos, diversas escolas baseiam seu currículo no “*Commun Core*” ou na “Padronização Texas”, que se assemelhariam ao que no Brasil conhecemos por “Núcleo Duro do Currículo”, aquela parcela do currículo que é de cobertura obrigatória pelas escolas. Segundo o autor<sup>54</sup>, mesmo no caso das escolas que precisam seguir esses padrões, há modos de flexibilização do currículo que pode ser alcançada seguindo as seguintes etapas:

- 1) Seleção – delineamento do que se pretende desenvolver;
- 2) Injeção – teste de possibilidades;
- 3) Extensão – expansão caso a tentativa tenha sido bem sucedida;

O autor sugere passos pequenos para que as mudanças comecem a se estabelecer e então possam ir se ampliando. Durante as aulas regulares, por exemplo, é recomendável que haja possibilidade de avaliações prévias dos estudantes a fim de verificar o seu domínio acerca do tema ministrado pelo professor, e caso se constate que algumas crianças já aprenderam o suficiente sobre determinado tópico que continuará a ser lecionado, que possam ser dispensados das próximas explicações para utilizarem o tempo excedente dedicando-se ao estudo de temas de seu interesse. Nenhuma criança deve ser obrigada a assistir aulas de conteúdos que já domina.

---

<sup>54</sup> RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. *Opening Keynote* do *Confratute*. Universidade de Connecticut (EUA), 2014.

Deve ainda haver a possibilidade de progressão (aceleração) de série caso se considere que determinado estudante apresenta alto desempenho na grande maioria das disciplinas escolares, especialmente se o mesmo estiver demasiadamente desmotivado pela aprendizagem. Nenhuma criança deve estar desestimulada da aprendizagem. As crianças devem ser desafiadas e receber ferramentas e apoio para que possam ter sucesso em suas investigações.

Renzulli defende que para desenvolver “comportamentos de superdotação” é preciso utilizar o conceito do “ORE”, fornecendo ao estudante: oportunidades, recursos e encorajamento. O autor representa esses aspectos conforme ilustrado na Figura 19<sup>55</sup>.



Figura 19 – ORE

O ORE deve sempre ser oferecido dentro das áreas de interesse do estudante, podendo ser adotado dentro e fora de sala de aula.

Uma estratégia apresentada por Renzulli para o emprego da “pedagogia da superdotação” fora de sala de aula convencional é a participação das crianças em grupos apelidados “EC – *Clusters* de Enriquecimento”. Tais grupos são organizados segundo temas de interesse, agregam estudantes de diferentes faixas etárias e contam com o apoio de um mentor que os auxilia na busca de focos de interesse dentro de um tema geral e os instrumentaliza para que desenvolvam pesquisas próprias. Os EC podem ser oferecidos durante o turno escolar e/ou no contraturno escolar.

Em todas as situações de enriquecimento, Renzulli propõe a “aprendizagem investigativa” (Renzulli, 2016c, p.4):

- a) Personalização do interesse;
- b) Uso de metodologia investigativa autêntica;

<sup>55</sup> Fonte da Figura 19: RENZULLI, Joseph (2016j). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

- c) Produção de um produto, uma atuação ou apresentação projetada para ter um impacto sobre um público-alvo, para além do professor;
- d) Não pressupõe uma resposta única, pré-determinada e correta ou um modo único de conduzir a investigação.

Visando estruturar o tipo de pedagogia que possibilite tal aprendizagem, auxiliando professores a conduzirem seus estudantes a níveis cada vez mais aprofundados de conhecimento, Renzulli elaborou o “Modelo Triádico de Enriquecimento”<sup>56</sup>

(representado na Figura 20<sup>57</sup>).

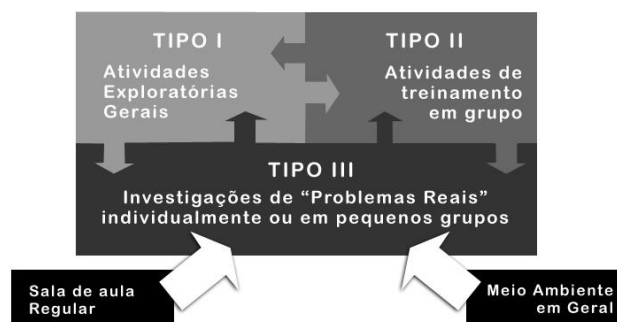


Figura 20 – O “Modelo Triádico de Enriquecimento”.

Partindo do enriquecimento de Tipo I, passando pelo Tipo II e chegando, em alguns casos, ao Tipo III, o “Modelo Triádico” oferece uma estrutura de ação que auxilia a busca de um foco de pesquisa e incentiva estudantes ao desenvolvimento de projetos pessoais e/ou coletivos.

Muito popular nos Estado Unidos, tal Modelo é também o mais utilizado na educação de superdotados.

Quando utilizado em sala de aula regular, pode servir de base para o desenvolvimento de projetos correlatos aos temas apresentados no currículo. Quando utilizado em “EC - Clusters de Enriquecimento”, auxiliam a estruturação de projetos baseados em temas escolhidos pelas crianças. Os temas estudados na sala de aula regular podem influenciar os que estiverem sendo estudado nos “EC - Clusters de Enriquecimento” e vice-versa, assim como qualquer estímulo do ambiente escolar ou fora dele pode ser motivo de interesse de pesquisa.

<sup>56</sup> Fonte da Figura 20: RENZULLI, Joseph (2016). *Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation*. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

<sup>57</sup> A Figura 20 é rerepresentada nesta tese na página 115.



Em sua dedicação à identificação e ao apoio a crianças superdotadas os principais aspectos filosóficos que embasam o atual trabalho de Renzulli foram se delineando, enquanto os práticos foram se consolidando.

A oportunidade de trabalhar com a superdotação (indivíduos que apresentam comportamentos extremamente potencializados quando comparados com a média da população, bem como absolutamente diversos entre si), parece ter contribuído com alguns fatores: a) A constatação da diversidade humana e suas implicações na educação; b) A possibilidade de experimentar soluções pontuais com poucos estudantes sem que isso interferisse na dinâmica da escola; c) O desenvolvimento apurado de um olhar que busca as “forças individuais” e que as potencializa. d) A instrumentalização de projetos do interesse dos estudantes; e) a busca de oportunidades de infusão de enriquecimentos educacionais respeitando o currículo e a estrutura escolar vigente.

Os programas de enriquecimento têm sido verdadeiros laboratórios das escolas do nosso país, eles têm apresentado oportunidades ideais para testar novas ideias e experimentar soluções potenciais aos problemas educacionais de longa data. Os programas para alunos com alto potenciais têm sido um lugar especialmente fértil para a experimentação porque esses programas, normalmente, não são obstruídos pelas orientações curriculares prescritas ou pelos métodos tradicionais de ensino. (RENZULLI, 2016a, p.559)

Verificando as reações de estudantes e professores durante as suas pesquisas, Renzulli notou três características que a maioria dos professores e estudantes experimentam quando estão em contato com as melhores



Figura 21 – Os Três “E”s.

formas de aprendizagem: “Diversão, Engajamento e Entusiasmo pela aprendizagem”. O autor representa tal descoberta conforme a Figura 21<sup>58</sup>, denominada “Os Três ‘E’s”<sup>59</sup>.

Conquistando a adesão da criança à aprendizagem, colhemos o seu empenho e desempenho. Nas palavras de Renzulli: “Se você gosta de fazer algo, fará isso melhor” (REZULLI, 2014, s.p.).

A oportunidade de vivenciarem enriquecimentos educacionais que contemplem desejos legítimos de “aprendizagem investigativa” e o apoio que as crianças recebem sendo desafiadas a níveis cada vez mais avançados de conhecimento, sem perderem de vista suas formas preferenciais de aprendizagem e expressão, mostrou ser eficiente.

A “pedagogia da superdotação” praticada por Renzulli, Reis e seus colaboradores (REIS, 2016a, 2016b) tem como pontos principais:

- a) Conhecer cada estudante individualmente;
- b) Buscar brechas no currículo regular para oferecer enriquecimentos;
- c) Oferecer enriquecimentos considerando as particularidades de cada estudante;
- d) Utilizar o “Modelo Triádico” como estrutura pedagógica (sempre que possível).

#### 4.2 Da superdotação para “Toda a Escola”

Tendo sido experimentada com diversos grupos de crianças superdotadas e com grupos de crianças avaliadas com potencial para a superdotação, a “pedagogia da superdotação” mostrou-se eficiente na conquista da motivação dos estudantes pela aprendizagem assim como no alcance de melhores índices educacionais. Ao oferecer enriquecimentos prévios à identificação de “comportamentos de superdotação”, Renzulli passou a constatar progressos significativos de todos os estudantes usuários

---

<sup>58</sup> Fonte da Figura 21: RENZULLI, Joseph (2016). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

<sup>59</sup> Fonte: Renzulli, 2016c, p.4. (Vale ressaltar que na língua original (inglês) as três primeiras palavras começam com a letra “E” e a palavra relativa ao desempenho começa com a letra “A”. A figura original integra os anexos desta tese).

dessa pedagogia, mesmo os que não manifestavam índices de alto desempenho e progrediam de acordo com suas possibilidades. Como nos lembra Virgolim (2010), todos os seres humanos possuem talentos e habilidades, “diferindo em níveis, intensidades e graus de complexidade em cada um” (p.6).

Tal realidade é frequentemente ilustrada por Renzulli através do seguinte aforismo: “Uma maré ascendente eleva todos os navios” (*a rising tide lifts all ships*<sup>60</sup>), simbolizando que uma abordagem que considera o estudante em sua personalidade identificando suas forças e, através delas, incentivando seu progresso, tem o potencial de elevar o sucesso acadêmico de todo e qualquer estudante.

Não seria justo afirmar que nessa proposta as dificuldades das crianças sejam ignoradas, porém o foco de atenção aqui é outro. Conforme mencionado por Toni Kubousek durante seu “cluster” no *Confratute* (2014): “Renzulli pega as forças dos estudantes e trabalha suas fraquezas a partir de suas forças”<sup>61</sup>.

Ao receberem enriquecimentos personalizados, as crianças passaram a desafiar seus próprios limites e conhecimentos e a se sentirem mais motivadas em relação à escola e à aprendizagem. As que pareciam apáticas “acordaram”, as que estacionavam no nível da média alcançado pela classe passaram a almejar maiores desempenhos, as que apresentavam notas abaixo da média também mostravam progressos, de modo que, inseridas nessa pedagogia, cada criança passou a progredir de acordo com suas capacidades e limites.

Os benefícios da “pedagogia da superdotação”, quando aplicada a todos os estudantes da escola, levou Renzulli, em parceria com Reis, a formular o “SEM – Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola”. “Os três ‘E’s” são sua meta<sup>62</sup>: “Diversão, Engajamento e Entusiasmo pela aprendizagem”.

---

<sup>60</sup> Esse aforismo ficou popularmente conhecido nos EUA por ter sido utilizado por John Kennedy referindo-se a temáticas políticas e econômicas. Disponível em: <[https://www.bookbrowse.com/expressions/detail/index.cfm/expression\\_number/478/a-rising-tide-will-lift-all-boats?](https://www.bookbrowse.com/expressions/detail/index.cfm/expression_number/478/a-rising-tide-will-lift-all-boats?)>. Acesso em 12 abr. 2016.

<sup>61</sup> Toni Kubousek atua com a implantação do Renzulli Learning System em escolas norte-americanas.

<sup>62</sup> RENZULLI, Joseph (2016j). *Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation*. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/wp->

No evento *Confratute* de 2014, tivemos a oportunidade de ouvir profissionais que utilizavam o SEM em suas práticas profissionais cotidianas. Três desses profissionais, por trabalharem em centros de serviços educacionais que prestam auxílio a diversos distritos norte-americanos, tiveram a oportunidade de acompanhar a implantação do SEM em inúmeras escolas. Uma dessas profissionais que presta apoio a trinta sete distritos educacionais, confirmou ampliação do engajamento dos estudantes à aprendizagem a partir da implantação do SEM nas escolas:

*Eu posso observar que há uma porcentagem maior de crianças engajadas em aprender, e assim tenho visto como (o método) tem ampliado o seu sucesso acadêmico e realmente desenvolveu a criança num nível muito mais profundo. (LARISSA)*

Kátia, que também atua em um centro de serviços educacionais, possui larga experiência na área da educação trabalhando há trinta e seis anos neste campo. A profissional verifica em sua prática diária os benefícios do SEM quando aplicado à população de superdotados, mas também a todas as crianças da escola:

*faz uma enorme diferença para a maior parte das crianças. Porque seus estudantes que são superdotados normalmente não são desafiados na escola e esse método permite a você desafiá-los. Seus estudantes com dificuldades de aprendizagem que lutam, o método também nos ajuda a alcançá-los no nível deles, assim ele empurra toda criança para frente. E ele faz. Ele faz toda essa diferença.*

O depoimento acima deixa claro que ofertar “pedagogia da superdotação” a todas as crianças não significa considerar ou desejar que toda criança seja superdotada, mas pressupõe o oferecimento de enriquecimentos personalizados a cada estudante para que todos sejam incentivados ao desenvolvimento máximo de seus potenciais, sendo cerceados somente por seus próprios limites pessoais e não pelo meio.

Compreendemos que a identificação e o apoio à superdotação permanecem presentes no SEM de dois modos:

- 1) Devido à conceituação de superdotação apresentada por Joseph Renzulli, a “pedagogia da superdotação” prevista inicialmente para um público seletivo,

passa a estar disponível a “Toda a Escola” o que significa ofertar a todos: ferramentas de levantamento das informações individuais dos estudantes, estratégias de enriquecimento dentro e fora de sala de aula com base no “Modelo Triádico”;

- 2) A adoção da “pedagogia da superdotação” aplicada a “Toda a Escola” não exclui a necessidade de apoio específico aos estudantes superdotados. O “SEM” inclui ferramentas específicas para estes estudantes, tais como a “diferenciação para agrupamento em *clusters* usados em sala de aula regular para alunos do ‘Pool de Talentos’” ou o “Treinamento avançado para professores dos superdotados”.

Então a “filosofia da superdotação” está presente no SEM e disponível a toda a escola e o apoio específico a crianças superdotadas está previsto como parte do modelo. Ocorre que, por se tratar de um Modelo flexível, adaptável a cada realidade educacional e às buscas específicas de cada escola, não se pode garantir de antemão que a instituição que adote o SEM possua atendimento específico para a superdotação, assim como não se pode prever que o adote para “Toda a Escola”, havendo diversas combinações possíveis de serem realizadas.

Sendo internacionalmente reconhecido por seu trabalho dedicado à superdotação, Joseph Renzulli é, muitas vezes, procurado por gestores e educadores interessados exclusivamente na identificação e no apoio de crianças superdotadas. No Brasil, por exemplo, o autor é amplamente conhecido na área da superdotação e raramente mencionado na educação. Ainda assim, os estudos sobre a superdotação são pouco conhecidos pelos educadores do nosso país, de modo que a identificação e o apoio à superdotação é ainda incipiente, apesar da obrigatoriedade imposta para as escolas públicas para o atendimento a essa população em programas de inclusão<sup>63</sup>.

Mesmo com tantos esforços temos uma realidade alarmante: muitas crianças com AH/SD não identificadas e, portanto, não

---

<sup>63</sup> Em 2008 foi aprovado o decreto Nº 6.571 que menciona ser dever das escolas públicas brasileiras o oferecimento de serviço especializado aos estudantes com altas habilidades / superdotação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>, consultado em 15 out. 12.

apoiadas em suas necessidades específicas; outras identificadas, porém não apoiadas e muitos educadores e familiares mal informados e inseguros em relação a esse assunto. (SANT'ANA, 2012, p.70)

Mas como seria nos Estados Unidos? Estaria a educação norte-americana fazendo uso do SEM para potencializar os talentos de todos os estudantes da escola ou o Modelo estaria sendo utilizado somente para o apoio à superdotação?

Visando oferecer um recurso prático que possa contribuir com o esclarecimento dessa questão voltaremos ao *survey* desenvolvido em 2011 pela equipe do “Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos”, mencionado no segundo capítulo deste trabalho.

O formulário da pesquisa buscou mapear o uso do SEM tanto para o “Enriquecimento de Toda a Escola” quanto para programas de inclusão a estudantes superdotados.

O gráfico a seguir apresenta: 1) Grupo de escolas que possuíam programas dedicados a “Toda a Escola” e também programa específico para superdotados; 2) Grupo de escolas que possuíam apenas programa dedicado a “Toda a Escola”; 3) Grupo de escolas que possuíam exclusivamente programa dedicado a estudantes superdotados.

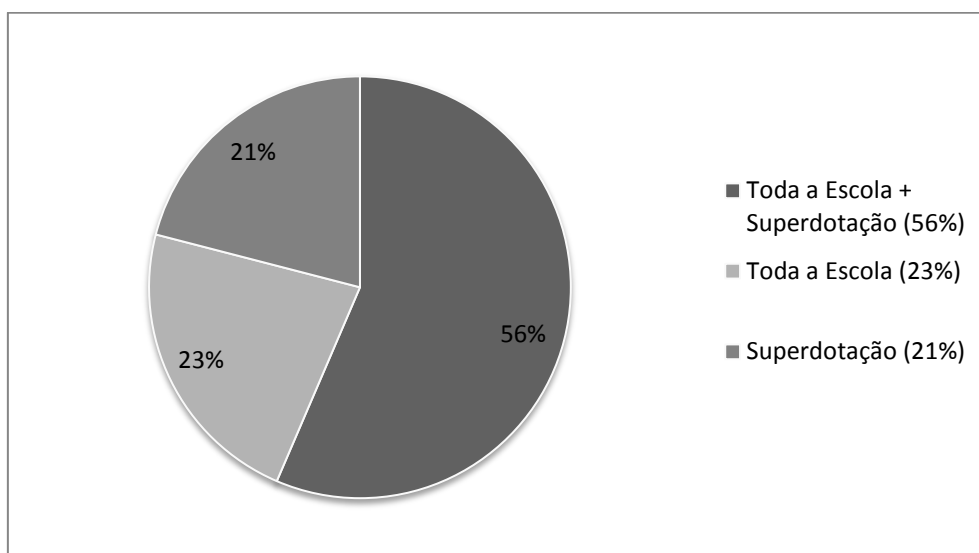


Figura 22 - Utilização do SEM para “Toda a Escola” e/ou para superdotados<sup>64</sup>.

Os dados disponíveis sugerem que, apesar de Joseph Renzulli ser mundialmente conhecido por seu trabalho com superdotados, suas pesquisas desenvolvidas em conjunto com Sally Reis para o “Enriquecimento de Toda a Escola” vêm conquistando cada vez mais espaço, especialmente nos Estados Unidos. Em 2011, 49 das 62 “escolas” utilizavam o Modelo para todos os estudantes, o que equivale a 79% do total de “escolas” participantes do levantamento (somando as dos grupos 1 e 2). Somente 21% das 62 “escolas” utilizavam o SEM exclusivamente para o grupo de estudantes considerados superdotados<sup>65</sup>.

Ao final do questionário em questão havia ainda um campo denominado “outros”, que possibilitava observações livres por parte do respondente. Uma das escolas participantes que utiliza grande parte do Modelo, incluindo o “Triádico”, “*Renzulli Learning*” e os “*Clusters de Enriquecimento*”, mencionou nas observações do questionário respondido que todos os seus professores possuíam “mestrado em superdotação, certificação em superdotação ou precisavam estar trabalhando em um ou ambos”<sup>66</sup>. Curiosamente, se considerarmos os dados apresentados por esta escola no que se refere ao apoio exclusivo a superdotados, não há menção de um trabalho focado neste público, não havendo sequer um item do SEM assinalado na coluna para superdotação. Outra escola que também utiliza grande parte do SEM menciona nas observações que “todos os professores devem ter treinamento em superdotação até o final do seu segundo ano na escola”. Tais depoimentos reafirmam a filosofia de Renzulli: oferecer para a “Escola Toda” uma educação baseada na educação para superdotados, incentiva os potenciais de cada criança e respeita as suas individualidades.

Vale considerar que a realidade explicitada em 2011 é um retrato em constante transformação: escolas que buscam o SEM exclusivamente para apoio à superdotação

---

<sup>64</sup> Figura elaborada pela autora desta tese com base nas informações provenientes de: Survey (2011). Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos - Escola de Educação Neag. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semorsur>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

<sup>65</sup> 14 sujeitos utilizavam o SEM exclusivamente para “Toda a Escola”, 13 exclusivamente para Superdotação e 35 para ambos.

<sup>66</sup> “*Masters in Gifted, certification in Gifted, or must be working on one of the two*”.

podem aos poucos passar a incluir outros estudantes no programa; escolas que adotam o SEM exclusivamente para toda a escola podem começar a sentir a necessidade da criação de um espaço específico para apoio à superdotação; escolas que utilizam algumas partes do Modelo tanto para a superdotação quanto para toda a escola podem aos poucos ampliar a sua utilização.

#### 4.3 “Aprendizagem de Alto Padrão”

O SEM prima pela “aprendizagem de alto padrão”. No texto “A definição de aprendizagem de alto padrão” (RENZULLI, 2016d) o autor defende que há essencialmente dois modelos de ensino-aprendizagem utilizados pelas escolas. Tais modelos assumem diferentes nomenclaturas; ele os denomina: dedutivo e indutivo. Segundo o autor, apesar de algumas abordagens mixarem os dois modelos, para efeito de explicar as principais características de cada um, optará por tratá-los como opostos.

Salas de aula são caracterizadas por horários relativamente fixos, assuntos segmentados ou tópicos, conjuntos predeterminados de informações e atividades, testes, as notas para determinar o progresso e um padrão de organização que é em grande parte impulsionado pela necessidade de adquirir e assimilar informações e habilidades impostas de cima e de fora da sala de aula. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

O modelo dedutivo largamente utilizado na atualidade tem sua inspiração no trabalho fabril. Esse modelo de escolarização encontrado nos Estados Unidos é também o mais frequente no Brasil, conforme afirmação da filósofa e psicóloga Viviane Mosé<sup>67</sup>:

Com a industrialização tardia no Brasil, nós precisamos formar pessoas que soubessem ler para manipular as máquinas. Criamos a escola para todos. A escola para todos é uma escola sem espaços, sem os teatros que as escolas antigas tinham, sem espaço de convivência, apenas com corredores e paredes finas com aquelas cadeiras empilhadas, a escola ganhou o modelo de uma fábrica com aquele sinal sonoro do apito para começar como acontecia nas fábricas. E uma educação como linha de montagem: português, matemática, história, geografia,

---

<sup>67</sup> Viviane Mosé é “Capixaba, radicada no Rio desde 92. Psicóloga e psicanalista, especialista em políticas públicas pela UFES, mestra e doutora em filosofia pela UFRJ. Palestrante e comentarista da radio CBN”. (Informação prestada pela profissional e postada em sua página de Facebook disponível em: <[https://www.facebook.com/MoseViviane/info/?entry\\_point=page\\_nav\\_about\\_item&tab=page\\_info](https://www.facebook.com/MoseViviane/info/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info)>. Acesso em: 20 jul. 2016.



ciências, onde a vida é fragmentada e perdemos absolutamente a noção do todo. (MOSÉ, 2016, s.p.)

A estratégia de ação do modelo dedutivo implica na desconsideração da individualidade do estudante e lhe exclui a possibilidade de exercer sua autonomia em relação a buscas educacionais.

Não há nada de intrinsecamente "errado" com o modelo dedutivo; no entanto ele é baseado em uma concepção limitada do papel do estudante, deixa de considerar as variações de interesses e estilos de aprendizagem e sempre coloca os estudantes no papel de pessoas que fazem lições e exercícios ao invés de investigadores autênticos em primeira mão. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Segundo Virgolim (2010),

As habilidades medidas nos testes de QI são as mesmas exigidas nas situações de aprendizagem escolar; desta forma, o aluno com alto QI também tende a obter boas notas na escola. A ênfase neste tipo de habilidade escolar recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação". (p.2)

A educação que exclui a autonomia e a criatividade afeta educandos e educadores. Profissionais que chegam ao mercado de trabalho, sedentos pelo desempenho de sua profissão, se tornam com frequência educadores desmotivados.

Para muitos professores, há uma desconexão entre sua visão de uma carreira desafiadora e gratificante e seu dia a dia, preparando lições (...). Talvez o mais irônico sobre a separação entre o ideal e a realidade das salas de aula de hoje é que a maioria dos professores possuem as habilidades e a motivação para fazer os tipos de ensino sobre o qual uma vez sonharam. Infelizmente, as listas, os regulamentos e as necessidades de outras pessoas que são impostas sobre eles "de cima" resultaram em uma abordagem prescritiva ensino e uma barreira para a criação de uma sala de aula desafiadora e emocionante. Excesso de prescrição sobre o trabalho dos professores tem, em alguns casos, lobotomizado bons professores e lhes negado o ensino criativo, oportunidade que os atraiu para a profissão. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

A transmissão de conteúdos é importante e não deve ser descartada, especialmente em algumas disciplinas, porém, segundo Renzulli, essa não deve ser a única opção de modo de aprendizagem oferecida aos estudantes de uma escola e nem a principal: “Aprendizagem de alto padrão é essencialmente uma abordagem indutiva de aprendizagem, porém, ela se desenha sobre práticas selecionadas de aprendizagem dedutiva” (RENZULLI, 2016d, s.p.).

Nas palavras do autor:

Não acreditamos que todos os ensinamentos prescritos, orientados para o livro, baseado em padrões sejam ruins, nem criticamos o atual movimento nacional para melhorar os resultados dos testes realizados pelos jovens do nosso país. Acreditamos que uma boa educação equilibra um currículo regular prescrito, com oportunidades sistemáticas de que permitam que os estudantes desenvolvam suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem. (RENZULLI, 2016g, s.p.).

Defendendo a busca de um equilíbrio entre os modelos dedutivo e indutivo, o autor sugere que ao menos em algum momento do dia todas as escolas busquem um modo de oferecer aprendizagem indutiva a seus estudantes.

O modelo indutivo é um tipo de aprendizagem que testemunhamos no dia a dia fora dos ambientes formais de aprendizagem. Prevê a consideração dos interesses do estudante e a legitimação dos seus modos particulares de aprender, não implica numa agenda pré-determinada e o guia da aprendizagem é um produto final a ser desenvolvido.

Segundo Virgolim (2010), Joseph Renzulli afirma que os indivíduos que trouxeram grandes contribuições para a humanidade eram produtivo-criativos:

O autor aponta que, historicamente, têm sido os produtores de conhecimento (as pessoas criativas e produtivas do mundo), mais do que os consumidores de conhecimento, os reconstrutores do pensamento em todas as áreas do esforço humano; também são eles comumente reconhecidos como “verdadeiramente superdotados”. (p.02)

Renzulli & Reis (2009a), buscando ilustrar a importância de estarmos atentos aos interesses e talentos infantis, citam o trabalho da renomada ornitóloga Pamela

Rasmussen cujo interesse por aves se iniciou aos oito anos de idade sendo, na fase adulta, autora de dois volumes do livro: “Aves da Ásia do Sul”, “produto de duas décadas de meticulosa investigação”.

Rezulli (2016d) comenta que muitos desses grandes inventores que fizeram a diferença para além de suas épocas foram com frequência crianças mal sucedidas na escola. Isso porque seu modo de aprender não se encaixava no padrão dedutivo de ensino; são as pessoas que compõem o grupo denominado por Rezulli de “produtivo-criativas” e a educação capaz de atender às demandas dessas pessoas é prioritariamente indutiva.

Aprendizagem indutiva é importante porque a nossa sociedade e a nossa forma democrática de vida são dependentes de um reservatório ilimitado de pessoas criativas e eficazes. Um pequeno número de indivíduos raros têm sempre emergido como e solucionadores de problemas da nossa sociedade. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Crianças que apresentam um adequado ou até superior desempenho educacional e que são, portanto, chamadas por Rezulli de “acadêmicas”, também se beneficiam desse tipo de abordagem educacional por oferecer oportunidade de desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

(...) a habilidade criativa-produtiva implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais; aqui, a ênfase é colocada no uso e aplicação da informação (conteúdo) e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais. (VIRGOLIM, 2010, p.2)

Howard Gardner (1994) também defende esse tipo de prática nas escolas:

A meu ver, uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a *resolver problemas ou dificuldades genuínos* que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para *encontrar ou criar problemas* – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo. Estes pré-requisitos representam meu esforço em focalizar as potências intelectuais que têm alguma importância dentro de um contexto cultural. (p.46)

Aqui a atitude do estudante é de pesquisador e o mesmo conta com o apoio de adultos na função de mentores que os orientam em relação aos caminhos a serem

percorridos e os apoiam em suas necessidades como, por exemplo, no enfrentamento de obstáculos que venham a se apresentar no decorrer do percurso.

Tudo o que resulta em aprendizagem, em um laboratório de pesquisa, por exemplo, é para uso presente e, portanto, procurar novas informações, conduzir um experimento, analisar os resultados ou preparar um relatório é focado principalmente no presente ao invés do futuro. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

O foco no presente é um aspecto importante da diferença entre os modelos de aprendizagem dedutivo e indutivo: para Renzulli, é importante que o estudante veja sentido no conteúdo que está sendo aprendido hoje, que veja sua aplicabilidade na vida real, o seu dia a dia.

Com exceção de linguagem e aritmética, grande parte do material compartimentado aprendido para uma situação futura, remota e ambígua raramente é usado na realização de atividades diárias. Os nomes de generais famosos, as fórmulas geométricas, a tabela periódica e as partes de uma planta são rapidamente esquecidos e mesmo se lembrados, não têm aplicabilidade direta nos problemas que a maioria das pessoas encontra em suas vidas diárias. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Com tal afirmação o autor não está sugerindo que conteúdos escolares que considerem o futuro não mereçam atenção, mas defende a necessidade de haver espaços na escola para o estudo de conteúdos que afetem diretamente o cotidiano dos estudantes.

Canário (2000), ao tratar da formação de professores, frisa a importância do incentivo à independência formativa do professor que deve ser um eterno estudante.

Estamos, assim, em presença de uma evolução tendencial de uma cultura de dependência e de execução para uma cultura de interação e de resolução de problemas, o que apela a capacidades de natureza analítico-simbólica para equacionar problemas previsíveis e não apenas capacidades que permitam mobilizar as respostas “certas”, aprendidas na formação, para dar respostas a situações estandardizadas. (p.165)

Entendemos que o respeito na formação docente, com o incentivo de aprendizagem num modelo mais condizente com os tempos atuais deva ser estendido às crianças.

Tal modelo, quando conquista o engajamento do educador, afeta o estudante em seu processo de aprendizagem. A diretora Cheryl Quatrano, habituada a esse tipo de pedagogia, em sua palestra proferida no *Confratute* (2014) afirmou com base em sua experiência: “Se amamos o que estamos fazendo, as crianças amarão o que estão fazendo” (QUATRANO, 2014<sup>a</sup>, s.p.).

O estudante engajado no processo de aprendizagem tem maiores chances de alcançar níveis avançados de conhecimento, de pensamento e produtividade criativa.

Introduzir a aprendizagem indutiva na escola é importante por diversas razões. Primeiro, as escolas devem ser lugares agradáveis que os estudantes desejem frequentar ao invés de lugares aos quais tenham que suportar como parte de sua jornada em direção ao mercado de trabalho e o mundo dos adultos. Em segundo lugar, escolas devem ser lugares nos quais os estudantes tenham uma participação e se preparem para uma vida inteligente, criativa e eficaz. Este tipo de vida inclui aprender a analisar, criticar e selecionar dentre fontes de informação alternativas e cursos de ação; como pensar efetivamente sobre problemas pessoais e interpessoais imprevisíveis; como viver harmoniosamente uns com os outros se mantendo fiel ao seu próprio sistema emergente de atitudes, crenças e valores; e como confrontar, esclarecer e atuar sobre problemas e situações de maneiras criativas e construtivas. (RENZULLI, 2016d, s.p.).

É dever da escola considerar que a pedagogia adotada afeta o desenvolvimento do ser humano a ela submetida. Crer que o papel da escola se restringe à transmissão de conteúdos resume uma visão muito estreita de educação. Ao se anular a criança tratando-a como “conjunto” e ao atribuir a essa massa a tarefa de aprender de uma única forma (a “correta”) conteúdos pré-estabelecidos, desconsiderando as individualidades, as capacidades criativas, os desejos e mesmo a realidade que a cerca, estamos formando crianças e futuros adultos apáticos, dependentes, com baixa competência em relação à capacidade de organização pessoal e profissional e portanto, com dificuldade de traçar e de alcançar metas.

Segundo Renzulli, o fato do SEM envolver o desejo em relação à aquisição de conhecimento e favorecer a aprendizagem indutiva, contribui de forma mais perene com a vida do sujeito:

Uma forma de integrar habilidades materiais e de pensamento a uma estrutura mais duradoura de repertório de aprendizagem do estudante. E é nessas estruturas mais duradouras que têm a maior quantidade de valor de transferência para uso futuro. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

O autor defende o emprego de uma aprendizagem que considere a importância da criatividade, da expressão, do apoio à investigação da curiosidade, do desejo e da vitalidade do sujeito.

A educação dedutiva somada à indutiva é capaz de favorecer o desenvolvimento do ser humano de modo integral, preparado para a vida, um indivíduo capaz de buscar soluções para problemas considerando a situação presente, com o domínio de ferramentas técnicas que lhe permitam alcançar suas metas e com capacidade criativa suficiente para aproveitar os recursos que estiverem ao seu alcance fazendo o melhor uso possível do seu potencial.

Os enriquecimentos educacionais propostos por Renzulli e Reis por meio do SEM oferecem uma estratégia de adoção de aprendizagem essencialmente indutiva num contexto escolar no qual predomine a aprendizagem dedutiva, buscando brechas em cada estrutura escolar nas quais se possa inserir a “pedagogia da superdotação”.

#### 4.4 Destacando contribuições para a educação brasileira

Renzulli repete com frequência a seguinte frase: “Vários caminhos levam a Roma” (RENZULLI, 2014, s.p.), em metáfora à autonomia que faz questão de delegar às instituições escolares para que tracem seus próprios caminhos de implantação do SEM, caso tenham escolhido esse Modelo como referência. Há que se considerar as suas realidades financeira, cultural, social e organizacional e elencar, dentro das possibilidades apresentadas no SEM, os “serviços” que lhe serão mais proveitosos ou de fácil adoção, as “estruturas escolares” nas quais os mesmos serão experimentados e os “recursos” que serão utilizados em tal implantação. A intenção final é “chegar a

Roma”, ou seja, ter o SEM aplicado integralmente na escola, processo que segundo os autores, leva cerca de cinco anos. É importante que os agentes da escola compartilhem uma meta comum (Roma) e que se organizem de tal forma a pensarem as melhores estratégias possíveis para o alcance dessa meta<sup>68</sup>.

Diante da complexidade do SEM, assim como da flexibilidade proposta pelos autores em relação à sua implantação, buscaremos destacar as contribuições que mais nos parecem de possível inspiração a gestores e educadores brasileiros, considerando serem estas as partes do Modelo que poderiam, ao menos em um primeiro momento, ser adotadas por nossas escolas.

Seguem os aspectos que, por serem (segundo nossa visão) o “coração” do Modelo, precisam fazer parte deste levantamento: 1) “Conhecer os estudantes individualmente”; 2) Oferecer “enriquecimentos educacionais”; 3) Utilizar o “Modelo Pedagógico do SEM”.

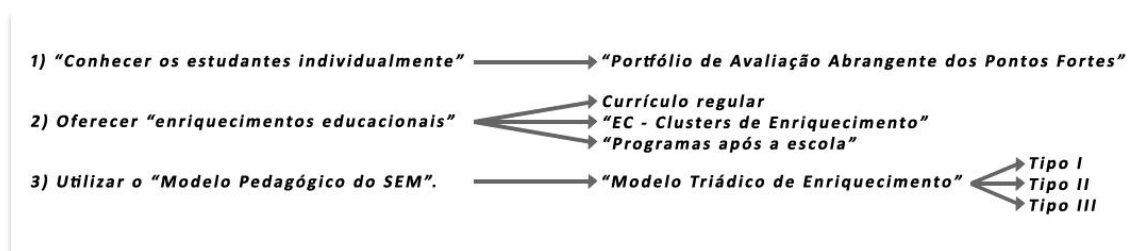


Figura 23 – Principais aspectos do SEM<sup>69</sup>.

Conforme se pode verificar na Figura 23, o primeiro e o terceiro aspectos destacados não demandam recortes adicionais: com relação a conhecer os estudantes individualmente, trataremos do “Portfólio de Avaliação Abrangente dos *Pontos Fortes*” e, com relação a utilizar o “Modelo Pedagógico do SEM”, nos direcionamos ao “Modelo Triádico de Enriquecimento” com seus Tipos I, II e III, que serão examinados em seus pormenores.

Já o segundo aspecto exige maior recorte uma vez que “oferecer enriquecimentos educacionais” é o propósito de todo o SEM, podendo ser realizado de acordo com

<sup>68</sup> Mais detalhes sobre o assunto podem ser encontrados no item 4.5 desse capítulo.

<sup>69</sup> Figura elaborada pela autora desta tese.

diferentes estratégias e em diversas estruturas escolares (sala de aula regular, “EC - *Clusters* de Enriquecimento” e “Programas após a escola”). Elegemos para aprofundamento deste estudo os “EC - *Clusters* de Enriquecimento”, que podem ser oferecidos no contraturno escolar. A opção por esse recorte se fundamenta em três argumentos:

- a) Facilidade da implantação - a oportunidade de oferecer a “Pedagogia da Superdotação” dentro da escola sem necessariamente interferir na sala de aula regular e nem no currículo pré-estabelecido (escolas brasileiras costumam apresentar pouca flexibilidade quanto a modificações curriculares);
- b) Frequência de utilização - analisando as informações disponíveis na internet referentes ao *survey* de 2011 (mencionada diversas vezes nesta tese<sup>70</sup>) que agrupou informações de “escolas” que adotam o SEM, verificamos que das 49 “escolas” que utilizavam o Modelo para “Toda a Escola”, 35 mencionaram a adoção dos “EC - *Clusters* de Enriquecimento”, o que equivale a 71% das escolas participantes do estudo;
- c) Benefício da implantação - dados de pesquisas apresentados por Reis (2016a) nas quais se adotou EC em escolas que não utilizavam nenhuma outra estratégia proposta no SEM, afirmam a efetividade dessa implantação, afetando, de modo geral, tanto a prática dos professores quanto o desempenho dos estudantes:

Reis, Gentry, and Maxfield (1998) investigaram o impacto do oferecimento de um tipo de “pedagogia da superdotação”, os “*Clusters* de Enriquecimento”, para toda a população de duas escolas urbanas dos primeiros anos do ensino fundamental. Os “*Clusters* de Enriquecimento” forneceram um horário semanal previamente agendado para estudantes trabalharem com facilitadores adultos para completarem um produto ou oferecerem um serviço numa área de interesse compartilhada. A prática profissional dos professores que participaram como facilitadores dos “EC - *Clusters* de Enriquecimento” foi afetada

---

<sup>70</sup> Survey (2011). Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos - Escola de Educação Neag. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semorsur>>. Acesso em: 10 jan. 2016.



tanto nos EC quanto na sala de aula regular. Conteúdo mais desafiador foi integrado em 95% dos clusters através de metodologias autênticas específicas de ensino, pensamento avançado e estratégias de resolução de problema. Starko (1986) descobriu que estudantes envolvidos no grupo de enriquecimento do SEM desenvolveram mais que o dobro de projetos criativos por estudante com relação ao grupo de comparação e que eles apresentaram maior diversidade e sofisticação em projetos. (REIS, 2016a, s.p.)

O diagrama a seguir volta a apresentar a estrutura do SEM, porém, desta vez, com destaque (em preto) aos recortes propostos neste trabalho:

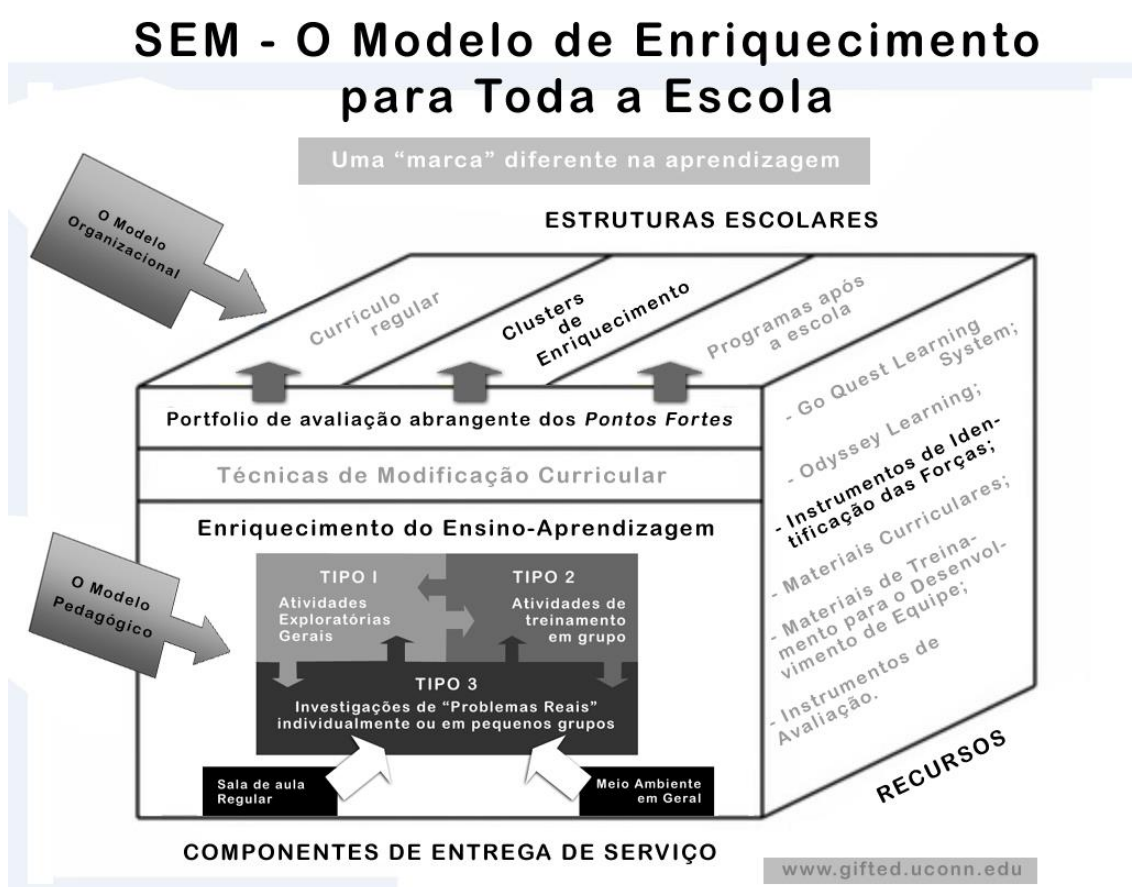


Figura 24 – SEM e os destaques deste estudo<sup>71</sup>.

<sup>71</sup> Figura 24: RENZULLI, Joseph (2016). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016 (contendo destaques selecionados pela autora desta tese).

#### 4.4.1 Portfólio de avaliação abrangente dos *Pontos fortes*

O portfólio tem por propósito conhecer o estudante identificando tanto aspectos já manifestos quanto aspectos latentes de sua individualidade.

Os primeiros diagramas do SEM apresentados por Renzulli e Reis mostravam no lugar do título “Portfólio de avaliação Abrangente dos *Pontos fortes*”, o título “O Portfólio Total do Talento” (“*The Total Talent Portfólio*”, também conhecido por sua sigla TTP<sup>72</sup>). Tal instrumento, desenvolvido em 1997 por Renzulli e Reis, revisado em 1998 por Renzulli e Purcell, visa coletar dados dos estudantes e acompanhar seu percurso educacional.

Este instrumento pode ser utilizado para se obter informação sobre as áreas fortes dos alunos, nível de desempenho em áreas de aptidão, interesses gerais e específicos do estudante no contexto escolar e fora dele, além das formas individuais de aprender e mostrar o que aprendeu. (VIRGOLIM, 2010, p.18)

Menções sobre a presença, função e utilização ao TTP são encontradas em inúmeros textos de Renzulli, Reis e seus colaboradores, havendo um artigo de Renzulli (2016e), disponível na internet, dedicado exclusivamente ao instrumento<sup>73</sup>. Já para o título “Portfólio de avaliação Abrangente dos *Pontos fortes*”, apresentado atualmente no diagrama em forma de cubo (Figuras 17 e 24), não foram encontradas referências.

A mudança na nomenclatura pode estar relacionada a uma tentativa de ampliação do conceito, deixando de atribuir exclusivamente ao TTP a coleta de informações sobre cada estudante. De fato, existem outros instrumentos destinados à coleta de informações, tal como o “*IAL - Interest-a-Lyzer*”, que busca conhecer os principais interesses do educando.

Dos instrumentos que conhecemos, o TTP parece ser o mais abrangente. A diversidade de instrumentos nos parece contemplada na face lateral direita do cubo, no item

---

<sup>72</sup> A pesquisadora brasileira Angela Virgolim (2010) se refere à ferramenta adotando a sigla PTT, tendo sido traduzida para o português, porém, nessa tese, manteremos a sigla TTP, referindo-se ao título original do instrumento.

<sup>73</sup> Exemplos de formulários TTP podem ser encontrados para download no link: <http://www.prufrock.com/Assets/ClientPages/sem.aspx>. Acesso em: 20 jul. 2016.

“Instrumentos de Identificação das forças”, sendo este o motivo de termos destacado o referido item na Figura 24.

De qualquer modo, o ponto a ser tratado aqui é a capacidade de conhecermos o estudante em suas particularidades para que possamos ofertar enriquecimentos educacionais levando em consideração a sua individualidade. Para tanto, seguiremos com a explanação do TTP.

O “TTP – Portfólio Total do Talento” é um instrumento que se propõe a conhecer o estudante e a registrar e acompanhar sua vida acadêmica. Nas palavras de Renzulli (2016e, s.p.): “O principal propósito do Portfólio é oferecer uma ‘fotografia’, o mais completa possível, sobre as forças de cada estudante nas áreas das habilidades, interesses e estilos”.

O instrumento que favorece o registro de toda e qualquer informação sobre o estudante foca em capacidades e habilidades. Esse é um ponto importante a ser frisado já que, segundo Renzulli, as práticas educacionais da atualidade lançam seu foco com tamanha ênfase nas deficiências e/ou dificuldades, buscando remediá-las, que acaba perdendo a chance de ressaltar vitórias e habilidades, muitas vezes nem sequer reconhecendo-as.

Contrário à pedagogia que busca a localização das deficiências e dificuldades do educando e as reforça em aulas extracurriculares, Renzulli propõe uma pedagogia que considera o erro como parte do processo e enaltece as virtudes usando-as como recurso para o enfrentamento das dificuldades. Adepto a citações, Renzulli se referiu à chamada psicologia positiva trazendo ao *Confratute* de 2014 o seguinte excerto: “Tratamento não é somente consertar o que está quebrado, mas nutrir o que é melhor” (SELIGMAN, 2016)<sup>74</sup>.

O recurso exclusivo do Portfólio Total do Talento é seu foco em pontos fortes e Comportamentos de “alta aprendizagem final”. Existe uma tradição em educação que nos faz usar registros estudantis principalmente destacando deficiências. Nossa aderência ao modelo médico (ou seja, diagnóstico-prescritivo)

---

<sup>74</sup> “Treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is best”. Dr. Martin E.P. Seligman - Diretor do Centro de Psicologia Positiva na Pensilvânia, EUA.

tem quase sempre sido apontada na direção negativa: “Descobrir o que há de errado com eles e consertá-los!”. A avaliação total do talento enfatiza a identificação dos aspectos mais positivos dos comportamentos de aprendizagem de cada estudante. (RENZULLI, 2016e, s.p.)

Pretende ser, para o estudante, um guia de seus recursos pessoais que possa auxiliá-lo em seu caminhar educacional. Para os educadores, um guia que forneça dicas de seus estudantes para que, conhecendo-os melhor, considere suas particularidades na adoção/criação de estratégias pedagógicas.

Em visão geral, considerando toda a sala de aula, oferece ao educador uma espécie de mapeamento, podendo facilitar tanto projetos individuais quanto grupais, que podem ser organizados por temas de interesse, estilos de aprendizagem, de exposição ou ainda grupos múltiplos que se orientem na direção da valorização da diversidade.

Todos os esforços devem ser feitos para que o TTP não seja utilizado para rotular crianças. Não se trata de um documento de controle. Todo o conteúdo do documento precisa ser percebido em constante movimento, pois o ser humano está em constante transformação. O documento, que acompanha o estudante durante todo o seu processo de escolarização, deve ser recebido por novos educadores como um primeiro acesso aos pontos fortes do educando, suas principais conquistas. A intenção é de auxiliar o professor a, em parceria com a criança, “tomar decisões sobre atividades subsequentes que possam capitalizar reações positivas vivenciadas em situações anteriores”. (RENZULLI, 2016e, s.p.)

Segundo Renzulli os principais propósitos do TTP são:

1. **Coletar** vários tipos de informações que retratem as áreas de força do estudante e atualizar regularmente esta informação.
2. **Classificar** esta informação em categorias gerais de habilidades, interesses e estilos de aprendizagem e em marcadores relacionados ao sucesso na aprendizagem como em habilidades organizacionais, conteúdos de áreas de preferência, habilidades pessoais e sociais, preferência pela produtividade criativa e habilidades para “aprender como se aprende”.
3. **Rever e analisar** periodicamente as informações para tomar decisões propositalmente sobre proporcionar oportunidades

de experiências de enriquecimento do currículo regular, nos clusters de enriquecimento e no contínuo de serviços especiais.

4. Promover uma **negociação** entre professor e estudante para a decisão compartilhada acerca do processo de aprendizagem sugerindo várias opções e oportunidades de aceleração e enriquecimento.

5. **Usar as informações** como um veículo de aconselhamento educacional, pessoal e de carreira e para a comunicação com os pais sobre as oportunidades de desenvolvimento de talentos na escola e envolvimento das suas crianças em tais processos. (RENZULLI, 2016e, s.p.) (grifos do autor)

As informações coletadas sobre o estudante devem ser de três tipos:

- 1) Habilidades
  - 2) Interesses
  - 3) Estilos Preferenciais
- |  |
|--|
| - Estilos Preferenciais de Instrução                 |
| - Estilos Preferenciais de Ambientes de Aprendizagem |
| - Estilos Preferenciais de Pensamento                |
| - Estilos Preferenciais de Expressão                 |

Visando facilitar o alcance de tal propósito, assim como a organização e visualização de todos os aspectos que devem ser coletados sobre o estudante, Renzulli criou uma figura denominada “As Dimensões do Portfólio do Talento Total” (2016e, s.p.).

Habilidades	Interesses	Estilos Preferenciais			
		De Instrução	De Ambientes de Aprendizagem	De Pensamento	De Expressão
<b>Indicadores de Máxima Perfôrme</b>  <b>Avaliações</b> - Estandartizadas - Feitas pelo professor Notas de cursos Avaliações do professor <b>Avaliação do Produto</b> - Escrito - Oral - Visual - Musical - Construído (Notar diferenças entre produtos atribuídos e selecionados pelo estudante) Nível de Participação em atividades de aprendizagem Grau de Interação com os demais  Ref.: Literatura Geral de Avaliações e Medições	Artes Plásticas Artesanato Literatura História Matemática/Lógica Ciências Físicas Ciências da Vida Política/Jurídica Atlético/Recreação Markentig/Negócios Teatro/Dança Desepenho Musical Composição Musical Gestão Empresarial Fotografia Filme/Vídeo Computação Outros (Especificar)  Ref: Renzulli, 1997	Instrução Oral Tutoria de Pares Palestra Palestra/Discussão Discussão Estudo Independente Guiado* Centro de Aprendizagem pelo Interesse Simulação, Role Play, Dramatização, Fantasia Conduzida Jogos de Aprendizagem Relatórios ou Projetos Replicados* Relatórios ou Projetos Investigativos* Estudo Independete sem condução* Estágio* Aprendizagem*  * com ou sem Mentor Ref: Renzulli & Smith, 1978	<b>Inter/Intra Pessoal</b> - Auto-Orientado - Orientado a Pares - Orientado a Adultos - Combinado  <b>Físico</b> - Som - Calor - Luz -Design - Mobilidade - Hora do Dia - Ingestão de Alimentos - "Assento" (mobiliário)  Ref: Amabile, 1983; Dunn, Dunn, & Price, 1977; Garner, 1983	Analítico (Inteligente na escola)  Sintético/Criativo (Criativo, Inventivo)  Prático/Contextual (Inteligente na rua)  Legislativo  Executivo  Judiciário  Ref: Sternberg, 1984, 1988, 1990	Escrito Oral Manual Discussão Exibição Dramatização Artístico Gráfico Comercial Serviços  Ref: Kettle, Renzulli & Rizza, 1998; Renzulli & Reis, 1985

Figura 25 - As dimensões do Portfólio Total do Talento<sup>75</sup>.

Segundo orientação do autor, a Figura 25 pode ser impressa por educadores e utilizada como “*Check list*” de modo a assinalar os itens que já estiverem sendo contemplados no Portfólio de cada estudante. Coerente com a proposta de flexibilização e customização presente em todo o SEM, Renzulli (2016e) afirma que “o ‘*check list*’ ou o Portfólio pode ser facilmente personalizado para o uso de cada escola” e, inclusive, sugere tal atitude:

Pesquisa em escolas usando o TTP mostrou que esse sistema (de coleta de informações) é facilitado quando a equipe de professores faz a decisão sobre qual informação é mais relevante para a inclusão na “*check list*”. (RENZULLI, 2016e, s.p.)

As informações coletadas de acordo com a Figura 25 são alimentadas por acessos formais e informais e todo o conjunto é denominado “Informações de Status”, compondo a primeira parte do TTP.

<sup>75</sup> Fonte da Figura 25: RENZULLI, Joseph S. (2016e) The Total Talent Portfolio: A Plan for Identifying and Developing Gifts and Talents. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/ttp/>>. Acesso em: 21 de abr. 2016.

Exemplos de informações de status são desempenhos em testes, notas das disciplinas, avaliações de comportamento apresentadas por professores e avaliações formais e informais sobre interesses e estilos de aprendizagem. (RENZULLI, 2016e, s.p.)

Segundo Renzulli (2009), para se alcançar os interesses das crianças devemos partir das “informações de ação” que se referem a tudo o que a instiga, devendo deixar em segundo plano as “informações de status”.

Essa consideração é importante porque nem sempre a área em que a criança apresenta desempenho elevado representa a sua área de maior interesse e o ponto primordial dos enriquecimentos é o trabalho baseado nos temas de interesse.

Seguiremos comentando item por item das “Informações de Status”:

### **Habilidades**

Para coletar informações sobre as habilidades dos estudantes, Renzulli sugere abordagens tradicionais e alternativas. As primeiras são mais facilmente mensuráveis por serem quantificáveis; se referem à testagens, resultados de exames, notas nas disciplinas, avaliações realizadas pelos professores. Já as sugestões de avaliação do “Nível de Participação e Atividades de Aprendizagem” e do “Grau de Interação com os Demais” representam aspectos comumente desconsiderados pelas escolas, mas que, segundo esse Modelo, são também importantes de serem levantados.

Estes procedimentos podem não ser tão confiáveis e objetivos quanto os testes tradicionais, mas têm a vantagem de deixarmos saber como os estudantes se comportam ao realizarem tarefas mais complexas e tarefas que exigem a aplicação do conhecimento para a aprendizagem de atividades atribuídas ou selecionadas pelo estudante. (RENZULLI, 2016e, s.p.)

A professora Kelly, entrevistada no *Confratute* de 2014, deixou claro em seu depoimento que os testes não são suficientes para conhecer o potencial das crianças:

*Penso que ajudaria. Ter um modo mais uniforme de coletar dados sobre crianças para ajudar a mostrar o que elas conseguem fazer. Nós não temos atualmente na nossa escola caminhos que façam isso. Nosso “teste padrão” é o que fazemos, é como nos deixamos conduzir. Nós não queremos, os professores não querem, mas nós fazemos. E então nós temos todos esses “valores de referência”*

*(benchmarks) para avaliar o “teste padrão”, assim há muitos dados, mas isso não funciona bem para as crianças que não pontuam bem no teste, ou, não engloba todos os pontos que o portfólio englobaria; mostrar o que um estudante realmente poderia fazer.*

Renzulli defende que toda a informação é válida se contribuir para o nosso conhecimento acerca do estudante, de seu potencial, de seu desempenho e nos fornecer uma direção no sentido de contribuir com o aprimoramento da sua capacidade de aprendizagem.

As avaliações mais valiosas, feitas pelos professores que respeitam os propósitos do Portfólio Total do Talento, são aquelas que eliciam respostas abertas ou “alargadas”. Respostas deste tipo habilitam professores a ganharem *insights* acerca de habilidades complexas do estudante tais como: a construção de argumentos convincentes, o uso de linguagem expressiva oral ou escrita, a geração de hipóteses relevantes, a aplicação de soluções criativas para problemas complexos e a demonstração de níveis profundos de entendimento. (RENZULLI, 2016e, s.p.)

Segundo Virgolim (2010), ao buscarmos habilidades nos estudantes é preciso estarmos atentos não somente a áreas mais tradicionais do ensino, como também a áreas nem sempre consideradas num primeiro momento.

Tradicionalmente, pensamos nas quatro grandes áreas do currículo – Linguagem/Literatura, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. Contudo, as áreas fortes de um estudante podem ser evidenciadas em áreas menos tradicionais, como artes visuais e cênicas, dança, esportes, filmagem, fotografia, computação ou qualquer outra área do conhecimento humano. (p.19)

Dados quantitativos sobre os estudantes, obtidos nas avaliações escolares são de utilidade ao TTP na medida que, somados aos qualitativos, fornecem um retrato dos pontos fortes do estudante e em quais áreas do conhecimento se apresentam. Tais informações podem ser úteis no oferecimento de enriquecimentos na sala de aula regular, na criação de “*Clusters* de Enriquecimento” e ainda na participação/inscrição em atividades oferecidas dentro e fora da escola.



## Interesses

Um dos “pontos-chave” do SEM é o levantamento de informações relativas aos interesses da criança para que possam, a partir deles, serem oferecidos enriquecimentos educacionais.

Sua posterior utilização no oferecimento de enriquecimentos, já que a motivação dos estudantes pela aprendizagem é conquistada com mais facilidade quando têm a oportunidade e o apoio para estudar temas que lhes interessam.

Segundo Renzulli (2009a), quando a criança trabalha em um tema de seu interesse, de modo focado e com o devido apoio para aprender a organizar o seu estudo, alcança níveis mais avançados de conhecimento. O progresso educacional se verifica em relação à sua pesquisa e também, do modo geral, em relação ao seu desempenho educacional.

Segundo Virgolim, “o talento flui naturalmente da área de interesse” (2010, p.21). Segundo Renzulli (2016e, s.p.) “construir experiências educativas em torno de interesses do estudante é provavelmente uma das maneiras mais eficazes de garantir que práticas de enriquecimento serão introduzidas em uma escola”.

Para facilitar a coleta de informações sobre os interesses presentes e os interesses potenciais dos estudantes, assim como facilitar seus caminhos rumo a atividades de enriquecimento que possam atender a uma ou mais crianças, Renzulli oferece o “*IAL - Interest-a-Lyzer*” (1977)<sup>76</sup>. Traduzido por Virgolim como “Levantamento de Interesses” (2010, p.21)<sup>77</sup>, a autora cita cinco versões do instrumento: adulta, crianças dos Ensinos Infantil e Fundamental, jovens do Ensino Médio e uma específica para a área de artes<sup>78</sup>.

O “*IAL - Interest-a-Lyzer*” foi desenhado para levantar e registrar os interesses que o estudante já possui (em determinado tópico ou área do conhecimento) e também para

---

<sup>76</sup> Revisado pelo autor em 1997.

<sup>77</sup> *The Interest-a-Lyzer*. (Renzulli, 1997). *Levantamento de Interesses*. Instrumento traduzido e adaptado por Virgolim, não publicado.

<sup>78</sup> Versões desse instrumento (em inglês) podem ser encontradas no endereço: <http://www.prufrock.com/Assets/ClientPages/sem.aspx>. Acesso em: 20 jul. 2016.

buscar prever a identificação os que ainda não possui (áreas que têm o potencial de despertar sua atenção). A busca é por focos de interesse nos quais o estudante provavelmente dedicaria seu empenho e tempo em direção a um estudo cada vez mais aprofundado.

Virgolim (2010) apresenta alguns exemplos das atividades presentes no IAL destinado a crianças do Ensino Fundamental:

- Imagine que uma máquina do tempo tenha sido inventada para permitir que pessoas famosas do passado viajassem através do tempo. Se você pudesse convidar algumas dessas pessoas para visitar sua escola, quem você convidaria?
- Imagine que você será levado para uma estação espacial no seu próximo ano escolar. Você terá permissão para levar algumas coisas pessoais para ajudá-lo a passar seu tempo livre (por exemplo, livros, jogos, filmes, passatempos, projetos). Faça uma lista das coisas que você levaria.
- Imagine que você pudesse passar uma semana acompanhando qualquer pessoa da sua escolha para investigar um pouco mais a profissão que você gostaria de ter no futuro. Liste as profissões das pessoas que você selecionaria. (p.21)

Instigada pelo instrumento a criança passa a refletir sobre questões que, muitas vezes, não havia considerado.

Segundo Renzulli (2009), o instrumento não possibilita um escore numérico, mas foi construído para permitir “Análises de Padrões” de modo a verificar quais as áreas de maior interesse das crianças de um determinado grupo, sala de aula, escola ou ainda a sua utilização em grupos maiores.

É importante ressaltar que dentro de cada área de conhecimento existem inúmeros temas que podem ser foco de atenção de um estudante, cabendo à dupla, professor e estudante, localizar um tema cada vez mais estreito para o aprofundamento do estudo.

Em suas várias versões, *O Levantamento de Interesses* permite uma maior comunicação entre professores e alunos e entre grupos homogêneos de alunos com interesses similares e que talvez gostassem de desenvolver esses tópicos em níveis mais avançados. A tarefa posterior do professor é afunilar estes

interesses, buscando tópicos específicos no campo de interesse que possam ser pesquisados em profundidade. (VIRGOLIM, 2010, p.22)

Vale lembrar que estamos tratando de enriquecimentos educacionais em situações especiais dentro da escola, de modo que essa estrutura vale para projetos dos “EC – *Clusters* de Enriquecimento” ou ainda para situações específicas em sala de aula.

### **Estilos Preferenciais de Instrução**

Os “Estilos de Instrução” estão atrelados aos “Estilos de Aprendizagem”. Para a identificação do segundo Estilo, Renzulli desenvolveu junto a Smith (1978) o instrumento “*LSI - The Learning Styles Inventory*” ou o “Inventário de Estilos de Aprendizagem”. O formulário visa auxiliar o educador a adquirir informações sobre as formas de aquisição de conhecimento preferidas por seus estudantes em diversos tipos de experiência educacional.

Segundo Renzulli (2009a), diversos são os educadores capazes de identificar as áreas em que cada estudante se destaca, porém os educadores com frequência desconsideram o fato de que, além de diferentes habilidades os educandos possuem também diferentes formas de aprender. Estudantes visuais podem ficar satisfeitos em ler instruções no quadro ou por escrito, enquanto estudantes auditivos terão preferência por ouvir as instruções; estudantes táteis gostam da oportunidade de tocar nos objetos, executar projetos, desenhar, construir; estudantes cinestésicos têm a necessidade de mover o corpo e utilizá-lo na aprendizagem. Caso os educadores conseguissem contemplar a diversidade existente em sala de aula variando as formas de transmissão de mensagens, enunciados, conteúdos, instruções, colheriam como resultado crianças mais atentas, menos ansiosas e mais interessadas pela aprendizagem.

Uma vez tendo reconhecido os “Estilos Preferenciais de Aprendizagem” dos estudantes de uma dada sala de aula, caberá ao educador buscar estratégias para contempla-las. Porém, conhecer as necessidades de todos nem sempre facilita o trabalho do educador, que pode sentir-se confuso acerca do que fazer com tais informações.

Visando contribuir com a tarefa do educador de selecionar as práticas educacionais mais adequadas a cada situação, Renzulli optou por focar a terceira coluna do TTP nos estilos de “Instrução” em detrimento dos “de Aprendizagem”. Ao objetivar as múltiplas práticas de ensino já conhecidas pelos educadores, os auxilia na escolha das estratégias e técnicas a serem empregadas.

“Estilos Preferenciais de Instrução” são para Renzulli: “(1) as técnicas específicas e identificáveis para a organização de aprendizagem para indivíduos ou para grupos de tamanho variável e (2) o grau de estrutura inerente a qualquer instrução técnica” (RENZULLI, 2016e, s.p.).

### **Estilos Preferenciais de Ambientes de Aprendizagem**

Um dos aspectos valorizados pelo SEM é a qualidade da presença do estudante na escola. Sentindo-se acolhido, respeitado, tendo seus desejos de estudo legitimados, não é só a sua motivação pelo estudo que aumenta, mas também sua adesão à escola.

Segundo a diretora Cheryl Quatrano, em sua palestra proferida no *Confratute* de 2014, “a escola deve ser um local gostoso de estar. Cuidar de cada estudante e de sua individualidade faz com que se sinta parte e isso influencia muito”. A diretora ressaltou que a “cultura da escola é fundamental, é a sua base, sua fundação” (2014).

Segundo depoimento de Lucas, consultor do “Centro de Serviços Educacionais”, “*Devido a ser baseado no interesse, o suporte sociomocional está no núcleo do “Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola”, porque é com isso que você começa*”.

Segundo Renzulli (2016e), “(...) aspectos sociais e físicos do ambiente afetam vários tipos de desempenho escolar”. Carolina, diretora da primeira escola de Ensino Médio a empregar o SEM e praticante do Modelo há pelo menos sete anos, defende que o apoio socioemocional é essencial em “sua” escola:

*Nós prestamos atenção às necessidades socioemocionais das crianças antes de qualquer coisa. E muito. Nós implementamos todo tipo possível de sistemas de apoio às crianças para quando elas precisam de ajuda. Nós implementamos todos os tipos de sistemas preventivos para que elas não se envolvam em problemas; nós detectamos antes que o façam. Nós implementamos encontros com hora marcada para que o*

*orientador educacional possa encontrar os professores e conversar sobre o bem estar socioemocional dos estudantes (pausa). Para nós, isso é tudo.*

A diretora Denise, 39 anos na educação, discorre sobre a importância do relacionamento entre educadores e educandos:

*Todos os meus professores estão tentando capturar o coração das crianças. É um programa que realmente faz com que o professor construa relacionamentos com os estudantes. E se o estudante sabe que seus professores estão lá pelo seu melhor interesse (...) ajuda também a construir esse relacionamento.*

Além do cuidado com o acolhimento e com a qualidade dos relacionamentos presentes no ambiente educacional, a quarta coluna do TTP diz respeito às interações sociais entre os estudantes, buscando verificar quais facilitam a aprendizagem: algumas pessoas preferem trabalhar em grupos grandes, ou pequenos, outros em pares, outros individualmente. Alguns gostam de interagir com adultos, outros preferem aprender em parceria com outras crianças.

Preferências no ambiente e na interação podem variar de acordo com o assunto que estiver sendo ministrado, assim como com a natureza da tarefa a ser realizada. Podem variar também de acordo com cada grupo, já que o tipo de relacionamento existente entre pessoas varia de grupo para grupo (RENZULLI, 2016e, s.p.).

Variações dentro da sala de aula são de certo modo frequentes, havendo propostas em grupo, duplas e individuais, porém mais rara é a oferta de oportunidades de aprendizagem escolhidas pelos próprios estudantes.

Renzulli concorda que procedimentos organizacionais estabelecidos pelos educadores façam parte da estrutura das salas de aula, porém recomenda flexibilização nessa prática:

*Apesar de um arranjo organizacional predominante poder ser necessário para fins de eficiência e controle de sala de aula, recomendamos alguma atenção para modificações ou "renúncias" quando estiver evidente que alguns estudantes se beneficiarão de uma variação no ambiente de aprendizagem. (RENZULLI, 2016e, s.p.)*

Por fim, aspectos físicos das instituições como iluminação, ruído, arquitetura, mobiliário, etc. devem também ser considerados. O horário do dia, a proximidade ou distância das refeições também não são aspectos desprezíveis, sendo todos esses dados relevantes no momento de estruturar um ambiente que seja o mais propício possível para a aprendizagem de todos os estudantes.

Dora, uma das educadoras entrevistadas no *Confratute* de 2014 e que trabalha com a implantação do “*Renzulli Learning*” em escolas, trouxe um exemplo pontual da época em que era professora e trabalhava com o SEM em sala de aula:

*(...) eu tinha um estudante que era sempre causador de conflitos, não se engajava nos conteúdos, causava problemas, estava na diretoria, mas depois que eu recebi o seu perfil, percebi que eu não estava atendendo às suas necessidades. Ele era uma criança que necessitava de estrutura, uma ou duas escolhas, ele necessitava de tempo para trabalhar por si mesmo e esse não era exatamente o modo com que eu estava ensinando naquele tempo. Então eu ignorava completamente as suas reais necessidades. Feitas as mudanças necessárias para me ajustar àqueles requisitos pessoais, àquelas necessidades, isso mudou o estudante, assim como mudou o modo de funcionamento de toda a classe.*

Um aspecto que fica claro nesse depoimento e que nem sempre nos damos conta é que ao trabalharmos com a inclusão todos se beneficiam, não somente o estudante que estava “desencaixado” ou que necessitou de “apoio educacional especializado”.

Diversos estudantes são mal compreendidos por seus educadores ao apresentarem comportamentos divergentes do que deles se espera em sala de aula. Os motivos para a presença de tais desajustes podem ser das mais variadas naturezas. Joseph Renzulli citou no *Confratute* de 2014 um exemplo que ilustra um tipo de desajuste presente, com frequência, nas salas de aula: o modo de pensar e a forma de aprender de certas crianças é diferente da didática empregada pelo professor. A consequência: como raramente se busca conhecer o estudante em suas particularidades e se considera somente um modo de aprender como legítimo, tais estudantes são, com frequência, rotulados por professores como crianças com “dificuldade de aprendizagem”. O exemplo mencionado pelo Dr. Renzulli no *Confratute* de 2014 foi de uma passagem da história educacional do pesquisador “*John Gurdon*”, vencedor do Prêmio Nobel de medicina por seu trabalho pioneiro em clonagem e células-tronco. O especialista

mantém enquadrado em seu consultório um parecer sobre o seu desempenho educacional, recebido aos quinze anos de idade, emitido por seu professor de biologia.

No documento se lê sobre o estudante:

“Tem sido meio desastroso. Seu desempenho está longe do satisfatório (...) ele não ouve e insiste em fazer seu trabalho do seu próprio jeito. Acredito que ele pretende se tornar um cientista; pelo que vem demonstrando, isso é quase ridículo. Se ele não consegue aprender fatos biológicos simples ele não teria nenhuma chance de realizar o trabalho de um especialista e seria um desperdício de tempo tanto de sua parte quanto de quem o tenha de ensinar”<sup>79</sup>.

Visando evitar equívocos como esse e facilitar a identificação dos estilos de aprendizagem, há um instrumento criado por Renzulli & Smith (1978), e traduzido para o português por Virgolim, denominado “*Inventário de Estilos de Aprendizagem*”<sup>80</sup>. Segundo a autora, o “instrumento consiste em uma série de itens que descrevem vários tipos de atividades de aprendizagem, e ao quanto os alunos gostariam, em uma escala de 0 (detesto) a 4 (adoro), de participar destas atividades” (p.22). Seguem alguns exemplos de atividades deste instrumento:

- Ter a ajuda de um amigo para aprender uma matéria difícil de entender.
- Trabalhar com outros alunos em um projeto, com pouca ajuda do professor.
- Tomar notas à medida que o professor fala para a classe.
- Aprender sobre profissões representando o papel de um chefe e entrevistar outros alunos que estão representando o papel de candidatos ao trabalho.
- Trabalhar individualmente para obter informação sobre um tópico de seu interesse. (VIRGOLIM, 2010, p.22)

---

<sup>79</sup> Uma fotografia do documento pode ser acessada em: RENZULLI, Joseph (2016j). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

<sup>80</sup> Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978). The Learning Styles Inventory: A measure of student preference for instructional techniques. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Tradução e Adaptação não publicada: Angela Virgolim – Universidade de Brasília.

Os professores também recebem formulários a serem preenchidos para que possam ter maior clareza sobre as estratégias que vêm utilizando com seus estudantes e para que tenham a oportunidade de casar essas informações com as informações referentes às preferências de aprendizagem dos estudantes. Trata-se de uma tentativa de deixar claro para o professor se ele está atendendo às demandas de sua sala de aula ou se deveria buscar estratégias mais condizentes às expectativas de seus estudantes.

(...) o professor é solicitado a responder ao mesmo instrumento, mas apontando a frequência com que as atividades ocorrem em sala de aula, e suas respostas são comparadas às dos alunos. Assim, o perfil que resulta deste procedimento permite comparar as preferências de aprendizagem dos alunos com o estilo de ensinar do professor, dando uma visão mais acurada do que ocorre na sala de aula. (VIRGOLIM, 2010, p.24)

### **Estilos Preferenciais de Pensamento**

A quinta coluna do TTP diz respeito às formas com que os estudantes preferem utilizar suas habilidades em direção à solução de problemas. Segundo Renzulli (2016e) “estilos de pensamento podem ser melhor visualizados como a ponte entre habilidades e personalidade”.

Os termos “Legislativo”, “Executivo” e “Judiciário”, Renzulli (2016e) empresta de Sternberg (1988) que, por sua vez se inspira no governo dos EUA ao criar a teoria da “Autonomia Mental” segundo a qual:

1) Função Legislativa estaria relacionada à criação, formulação e planejamento.

Pessoas com estilo legislativo gostam de criar suas próprias regras e modos de fazer as coisas e preferem problemas menos estruturados e construtivos, planejar atividades como escrever trabalhos originais, construir coisas e desenhar novos projetos ou empresas. Pessoas com esse estilo ocupam cargos tais como escrita criativa, ciência, arte, banco de investimento, decisões políticas e arquitetura. (RENZULLI, 2016e, s.p.)

2) Função Executiva relacionada à ação, implantação de ideias planejadas por outrem.

Pessoas com estilo executivo preferem seguir regras, descobrir formas de realizar as coisas, gostam de problemas previamente



estruturados e de trabalhar dentro de estruturas preexistentes. O estilo executivo pode ser o estilo preferido de aprendizagem de advogados, construtores, cirurgiões, policiais, gerentes e administradores. (RENZULLI, 2016e, s.p.)

### 3) Função Jurídica relacionada ao julgamento e monitoramento de ideias e problemas.

Pessoas com estilo judicial gostam de avaliar regras, procedimentos e estruturas existentes, gostam de escrever críticas, dar opiniões e julgar pessoas em seus trabalhos. Esse estilo é encontrado em ocupações como juiz, crítico, analista de sistemas, agente de admissões e especialista de controle de qualidade (RENZULLI, 2016e, s.p.)

## **Estilos Preferenciais de Expressão**

As formas de expressão usualmente adotadas nas escolas, tanto por professores quanto por educandos são a oral e a escrita: aulas são normalmente expositivas, exercícios vêm com frequência por escrito, avaliações são realizadas por escrito, etc.

Tendo em vista a diversidade de formas de expressão que estão ao nosso alcance, utilizar somente duas parece limitante.

Explorar a diversidade de formas de expressão humana amplia o repertório pessoal e contempla a diversidade. Um educador que desenvolveu formas de expressão variadas terá mais recursos profissionais para atender as necessidades de aprendizagem de seus estudantes já que terá mais ferramentas para variar suas formas de instrução. Esse mesmo educador, dotado de repertório expressivo amplo, será capaz de vislumbrar possibilidades inusitadas de oferecimento de estruturação e apoio a seus educandos.

O TTP incentiva a descoberta dos estilos preferenciais de expressão dos estudantes podendo ajudar professores a legitimar as necessidades de cada turma no cotidiano escolar. Segundo Renzulli (2016e), algumas formas de expressão são mais orientadas para a liderança, outras para o produto. Uma das possibilidades de uso dessa informação é a estruturação de grupos de trabalho: a escolha dos membros de um grupo pode deixar de ser aleatória e passar a ser uma “divisão funcional”, na qual cada estudante tem a oportunidade de contribuir segundo as suas formas de expressão preferenciais (RENZULLI, 2016e).

Os momentos de avaliação também podem ser influenciados pela informação acerca dos estilos preferenciais de expressão. Tais momentos, com frequência marcados pela ansiedade e pelo temor, podem soar menos opressivos na medida que, ao estudante, seja permitida a escolha do modo de se expressar: uma prova dissertativa pode se tornar oral, um teste de múltipla escolha pode ser apresentado numa tela ao invés de num papel, um teatro ou seminário pode ser suficiente para avaliar os conhecimentos de um estudante, um documento escrito pode ser substituído por uma produção digital, enfim, as possibilidades são inúmeras.

Em se tratando de avaliação, o portfólio da criança pode fornecer informações importantes sobre seu desempenho, suas conquistas, sua dedicação, apesar de não ser este o objetivo do documento.

Renzulli (2016e) menciona haver desenvolvido, em parceria com o pesquisador Kettle o instrumento “*My Work: An Expression Styles Inventory*” (Meu Trabalho: Um inventário de Estilos de Expressão) visando ajudar professores e estudantes a identificarem preferências de expressão.

Pesquisas vêm sendo conduzidas na segunda versão do instrumento que foi projetada para contemplar as seguintes dez categorias: Escrita, Oral, Artística, Informática, Tecnologia AudioVisual, Comercial, Serviço, Dramatização, Manual e Musical. (RENZULLI, 2016e, s.p.)

### **Informações de Ação**

O portfólio deve ser alimentado pelo estudante, porém avaliações do professor e demais retornos ao aluno acerca de seu desempenho também devem estar presentes no TTP, ajudando-o a avaliar seu próprio trabalho. Tais anotações podem ser formais ou informais. A obtenção das informações formais pode ser facilitada pelo instrumento de avaliação formativa que, segundo Renzulli (2016e), foi criado por Reis, em 1981, e denominado: *The Student Product Assessment Form* – Formulário de Avaliação do Produto do Estudante.

As maneiras pelas quais os estudantes reagem às várias experiências de aprendizagem, bem como outras situações que ocorram fora do ambiente de aprendizagem formal

devem ser registradas pelos educadores. Amostras de trabalhos realizados e de tarefas concluídas, apontamentos dos pontos fortes do estudante, reuniões regulares agendadas com membros da equipe escolar, reuniões com pais, recursos necessários para a realização de projetos etc. são todos tópicos que podem estar presentes no TTP.

O acompanhamento do estudante pelos educadores é essencial:

É recomendável que portfólios sejam revistos periodicamente por equipes de professores e que também sirvam como pontos focais em reuniões com os pais. A folha de rosto do portfólio deve incluir anotações resumidas sobre realizações particulares dentro de cada estrutura escolar sobre as quais se destina o SEM. (RENZULLI, 2016e, s.p.)

Renzulli e Reis recomendam agendamentos formais nas escolas para a revisão do instrumento ao menos a cada seis meses. Espera-se que, independente dos agendamentos, o estudante vá adquirindo autonomia sobre o seu portfólio, traçando metas a serem alcançadas, registrando temas de seu interesse para futuras pesquisas e habituando-se a alimentá-lo com informações relevantes sobre si e seu progresso educacional.

#### 4.4.1.1 Sobre traçar o perfil dos estudantes

Traçar o perfil do estudante, aspecto fundamental para a adoção do SEM, é um tema polêmico e nem sempre bem recebido por educadores brasileiros. Uns justificam seu incômodo temendo rotular os indivíduos, outros não veem sentido em conhecer cada estudante, já que se sentem impotentes para contemplarem a diversidade individual num contexto grupal.

Diante das demandas impostas na atualidade sobre os professores e das condições de trabalho, quase nunca ideais, a proposta de contemplar a diversidade pode parecer assustadora, soando como aumento na demanda de trabalho.

Nossos educadores atravessam anos de dedicação ao estudo da pedagogia para enfrentarem, com dificuldade, o mercado profissional atual. A realidade dos professores norte-americanos não parece ser muito diferente, conforme verificamos no depoimento de Lucas: *“Em nosso país, no Texas, professores atravessam um curso de quatro anos e na maior parte dos casos alguns tomam mais tempo, como profissão; somos*

*pagos com um dos mais baixos salários para uma formação de quatro anos*". Lucas já foi professor e hoje mantém contato com inúmeros professores ao atuar num "centro de serviços educacionais" prestando suporte a trinta e sete distritos escolares em diversos programas, principalmente estaduais e federais. Segundo a sua compreensão, o profissional que escolhe tornar-se professor deseja "*afetar positivamente a vida dos estudantes*".

No documento americano "*The Paideia Proposal*", que trata sobre a situação do ensino público no país, se lê:

A promessa democrática de igualdade de oportunidades educacionais, quando meio cumprida, é pior do que a promessa quebrada. É um ideal traído. A igualdade de oportunidades educacionais não é de fato realizada se não significar mais do que manter todas as crianças em escolas públicas pelo mesmo número de horas, dias e anos. (...) O propósito democrático fracassa porque ele terá alcançado apenas a mesma quantidade de escolarização pública (...). (AZANHA, 1983, s.p.)

A enorme e crescente quantidade de educadores presentes nos eventos *Confratute* demonstram uma busca por alternativas educacionais diferenciadas. Em alguns casos, essa busca parte do próprio educador, em outras, de instâncias superiores.

Diversos educadores presentes no *Confratute* de 2014 mostravam-se resabiados e resistentes à aprendizagem de um novo Modelo, porém, ao entrarem em contato com o "espírito de parceria" presente na equipe organizadora do *Confratute* e, após passarem a conhecer o SEM, suas impressões pareciam se modificar.

Kátia, há trinta e seis anos na educação e hoje atuando no "Centro de serviços educacionais" presta apoio a quarenta e sete distritos, aproximadamente cento e cinquenta e sete campi, esteve no *Confratute* de 2014 acompanhando diversos educadores: "*estamos esperançosos, trouxemos várias escolas conosco nesta viagem, então poderemos ajudá-las e dar-lhes suporte no processo de implantar seu modelo (SEM) nas escolas*". A profissional compartilhou sua impressão sobre a participação dos educadores no evento de 2014:

*Os professores estavam com medo antes, quando chegamos ao "Confratute", todos estavam um pouquinho, tendendo a recuar,*

*porque aos professores não foi de fato dada a escolha, você sabe, aqui é uma viagem, estamos indo, e assim vai a viagem, avançando para a frente, era algo como um pouquinho de reserva, e um pouquinho de tensão (contrações musculares) e depois do primeiro dia, eu simplesmente comecei a assentar-me, trabalhando, conversando com os professores e mal posso esperar retornar.*

Segundo a profissional, os professores mostravam-se motivados pela metodologia do SEM:

*Não houve um professor em nossa viagem que tenha dito que não houve um impacto. E não se trata apenas disso, você sabe, isto foi um grande treinamento realmente. Quero dizer, eles estão conversando sobre: aqui está o que faremos em primeiro lugar, aqui está o que faremos a seguir.*

Uma professora do quarto ano, docente há vinte e três anos, é um exemplo de profissional que se mostrava insegura e que foi mudando de opinião durante o evento:

*Bem, eu não estava perfeitamente segura sobre o que esperar, porque eu nunca ouvira falar disso antes, e eu fui surpreendida por poder vir, porque é dispendioso, como você sabe, vir até aqui, mas eu tive a oportunidade e isso como que caiu no meu colo. (...) Eu não imaginava o profissionalismo que se apresentou, tal como o encorajamento para aprender coisas novas ou experimentar coisas novas. (KELLY)*

É fato que aprender uma nova forma de atuação demanda trabalho e dedicação de qualquer profissional, porém se esse investimento trouxer melhorias na motivação e dedicação dos estudantes pela aprendizagem, e conseqüente progresso educacional, aumentando o sentimento de competência docente, o investimento pode se justificar:

*(...) eu sinto que este modelo dá ao professor permissão para ser criativo, descobrir em que os estudantes estão interessados, e uma vez descoberto esse interesse, engajá-los em atividades que estejam bem desenhadas para promover a reflexão, e uma vez que eles o façam, seu entusiasmo para aprender cresce como professor. O que eu ouço dos professores é: quando eu uso esse nível de ensino isso me motiva também. Eu penso que isso vai trazer de volta o entusiasmo por aprender. (LUCAS)*

Denise, que atua há trinta e nove anos na educação e atualmente é diretora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola que trabalha com o SEM, relata: “Penso que dá muito trabalho, mas vale a pena”. Todos os educadores entrevistados no

*Confratute* de 2014 concordam que se trata de um Modelo útil tanto para os educandos quanto para educadores, fato registrado no seu depoimento: “*Penso que torna a função de ensinar numa escola muito divertida. Penso ser tão ótimo para o professor quanto é para o estudante*”. Isso porque, ao auxiliar o professor a conhecer os seus educandos e a estruturar suas aulas com base nas habilidades e interesses dos mesmos, conquista o respeito, a motivação das crianças e seu engajamento pela aprendizagem, de modo que o próprio professor sente-se valorizado por conseguir exercer sua função com qualidade.

Kátia, outra profissional que atua num “centro de serviços educacionais” prestando suporte a quarenta e sete distritos escolares, frisa a importância de um olhar individualizado as estudantes:

*(...) isso tem relação com a criança estar engajada na escola, interessada. E muitas das crianças com as quais trabalhamos pessoalmente, essa era a primeira vez que eles... você sabe, primeira vez que eles diriam que de fato estamos interessados naquilo que querem fazer, naquilo que pensam, no que sentem. Assim se estabelecem conexões que não tinham sido feitas antes. E com muitos de nossos professores, uma vez que essa conexão foi feita, ela não vai embora, eles se dão conta, você sabe, como se dá num relacionamento, que isso só pode crescer e melhorar. Assim, isso muda completamente, não apenas os garotos, mas os adultos também.*

A diretora Carolina atuou dezessete anos como professora, foi diretora regional de programas de superdotação para três distritos na cidade de New York, abriu diversos programas de superdotação por toda a cidade, chegando a participar da fundação, em 2007, de uma escola dedicada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, baseada no SEM. Tal escola alcançou tamanho reconhecimento na idade de NY, que a profissional decidiu expandir o seu trabalho e fundar nova instituição educacional, em 2013, desta vez dedicada ao Ensino Médio. Carolina reafirmou no *Confratute* de 2014, com base em sua experiência, a importância da legitimação da individualidade dos estudantes pela escola:

*Eu acho que faz toda a diferença, pois quando questionamos as crianças a primeira resposta a nós é: alguém presta atenção em mim, alguém se importa comigo, alguém sabe quem eu sou, e*

*crianças nunca passam despercebidas ou são negligenciadas quando você faz isso.*

Bárbara Slatin e Cheryl Quatrano (2014), em palestra no *Confratute* mencionaram que realizam *surveys* com educadores, pais e estudantes para o acompanhamento da escola e que os resultados das crianças indicam que os pontos mais importantes para eles são: 1) o fato de os professores se importarem com eles; 2) a possibilidade de terem escolhas.

O desejo de adquirir conhecimento é intrínseco a todo ser humano desde a mais tenra idade. Uma criança compreendida pelos educadores e estimulada adequadamente, incentivada, valorizada, naturalmente estará engajada no processo de aprendizagem. O contrário é também verdadeiro:

(...) toda criança ou jovem gosta de aprender e de se sair bem na escola (...) Contudo, em um ambiente onde suas reais necessidades não são atendidas, a sua tendência é deslocar sua motivação das atividades escolares para outras atividades que lhes são mais compensadoras, tais como interação social e devaneio. (WHITMORE, 1986 *apud* VIRGOLIM, 2010, p.08)

Todos os educadores entrevistados em 2014 mostraram grande satisfação com relação às contribuições do SEM para a educação. Tania tem toda a sua carreira dedicada à educação, trabalha com o SEM há mais de dez anos e hoje realiza a implantação do Modelo em escolas por meio do recurso “*RLS - Renzulli Learning*”: “*Eu não tinha Renzulli até... ele chegaria ao mercado em meados de 2005 e desde então todas as escolas para as quais eu fui, me certifiquei de que ele fosse implementado na escola em que eu estava*”.

Segundo Larissa, profissional que oferece suporte a trinta e sete distritos escolares em vários programas, “(…) *quando você não pode olhar para cada criança individualmente, você vai perder crianças, você vai deixar crianças para trás (...)*”.

Adultos e crianças desejam ser vistos e valorizados em suas particularidades, respeitados em suas limitações e incentivados em suas habilidades.

*Penso que crianças não são diferentes de adultos, elas gostam de ser olhadas como indivíduos, e penso que, uma vez que a criança saiba que você está olhando para ela desse modo e olhando para*

*elas como todas as pessoas, que são capazes de aprender as mesmas coisas, eu acho que isso as faz saber que você está verdadeiramente interessada nelas e no seu sucesso. (DENISE – Diretora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)*

Temos “em mãos” um Modelo educacional que indica o reconhecimento dos traços individuais dos estudantes e oito educadores que o utilizam em suas práticas diárias, afirmando a importância de se traçar o perfil dos educandos a fim de oferecer enriquecimentos educacionais personalizados. Temos essa proposta educacional sendo amplamente utilizada nos Estados Unidos, se expandindo a nível mundial, apresentando resultados de excelência quando utilizada em diversas realidades educacionais e que tem por ponto primordial o reconhecimento das características individuais de todos os estudantes da escola.

Caso o leitor seja exemplo de professor ou gestor que não acredita na possibilidade da implantação de uma educação personalizada, é hora de questionar seus “pré-conceitos”.

O primeiro ponto a ser ressaltado é que conhecer o estudante não implica em rotulá-lo. O uso que se faz das informações coletadas é tão essencial quanto a atualização frequente dos dados sobre o estudante, de modo que traçar o perfil de uma pessoa não significa, necessariamente, um “engessamento do olhar”.

Se queremos oferecer educação de qualidade a todos, precisamos começar a contemplar a diversidade existente nas escolas, o que não significa dar a todos os estudantes o mesmo tipo de educação, já que cada indivíduo é único, aprende e se expressa de forma única, além de possuir motivações particulares.

Avaliar ajuda a conhecer para oferecer o melhor serviço de acordo com as necessidades do nosso público. Não conhecer nosso público e sua demanda implica em oferecer serviços “no escuro”, com grande chance de fracasso.

Pegemos como exemplo a avaliação ministrada por um professor de uma dada disciplina: o documento visa mensurar o conhecimento da turma acerca da matéria por ele apresentada, de modo a guiar o trabalho do professor em relação às necessidades de seus educandos. Um professor comprometido buscará “ouvir o



pedido” implícito nos resultados baixos e elaborar modos de alcançar seus estudantes em suas necessidades, sem culpabilizar a si próprio ou a seus educandos. Porém, um professor pode também utilizar os resultados de tal avaliação de modo “engessante”, julgando e rotulado a si mesmo e/ou seus estudantes. Essa forma de tratar os resultados retira a força dos educadores e dos educandos, dificultando a descoberta de saídas criativas que considerem as capacidades e necessidades dos envolvidos.

O mundo moderno está repleto de exemplos da importância da obtenção de dados referentes aos indivíduos visando à oferta de serviços que se encaixem da forma mais fiel possível aos seus perfis.

Em palestra ministrada na UConn (REZULLI; REIS, 2014b), Renzulli mencionou receber um e-mail semanal personalizado da loja virtual Amazon contendo a divulgação de livros que tratam de temas de seu interesse, porque o sistema já o conhece, conhece suas preferências. Nunca recebe a divulgação de livros que ele já adquiriu na loja. O autor pergunta e responde na sequência: “Porque eles vendem livros abaixo do custo? Porque querem suas informações”. Informações são preciosas. E relacionando esse fato à educação, conclui: “quando mais sabemos sobre um estudante, não somente sobre seu desempenho acadêmico, mais podemos fazer para personalizar o seu currículo” (s.p.).

Conhecer particularidades dos estudantes como seus modos preferenciais de aprendizagem e seus temas de interesse não significa que se deva atender a seus desejos a todo o momento. Significa encontrar os caminhos mais apropriados para conquistar a motivação da criança pela aprendizagem e contribuir para que ela aprenda conteúdos necessários, mesmo que não sejam do seu interesse, contribuir para que ela amplie seu repertório humano, na interação com outras crianças, em suas pesquisas pessoais, na sala de aula. Respeitar o modo de ser da criança não implica em ausência de regras, de limites, de obrigações. O TTP nos fornece recursos para que encontremos os melhores caminhos possíveis para a valorização de cada criança,

incentivando-as à coragem e ousadia de desafiarem seus próprios limites, rumo a níveis cada vez mais avançados de aprendizagem<sup>81</sup>.

#### 4.4.2 O “EC – *Cluster* de Enriquecimento”

“*Clusters* de Enriquecimento” são grupos de estudantes de diferentes faixas etárias que partilham de um interesse comum e se reúnem em momentos pré-determinados para seguirem com seu interesse. (RENZULLI, 2016j, s.p.)<sup>82</sup>

Uma escola que passe a utilizar somente a parcela do SEM referente ao “EC - *Cluster* de Enriquecimento” já colhe resultados significativos. Pela possibilidade de serem extracurriculares e, sendo assim, por não interferirem diretamente no currículo adotado pela instituição educacional, sua implantação não exige muitas reformas estruturais, se tratando de uma alternativa eficiente para o início da utilização do Modelo SEM em escolas.

Os EC são de fato oportunidades singulares para que haja um momento e um espaço diferenciados dentro da estrutura escolar, onde se atenda os desejos de conhecimento das crianças, levando em consideração suas individualidades (preferências, estilos de aprendizagem e expressão), sendo auxiliadas por um mentor ao desenvolvimento de projetos próprios e significativos.

Embora o enriquecimento de ensino e aprendizagem possa ser utilizado em todas as estruturas da escola (por exemplo: o currículo regular, grupos especiais, estágios), encontramos que a criação de um “lugar especial” na programação escolar é a melhor maneira de garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar desta abordagem diferente de aprendizagem. O lugar especial é chamado de “cluster de enriquecimento”. Nossa experiência tem demonstrado que esses “clusters” fornecem visibilidade imediata para o processo de melhoria (educacional) e uma notável quantidade de entusiasmo por parte dos estudantes, professores e pais. (RENZULLI, 2016f, s.p.)

---

<sup>81</sup> Exemplos de formulários TTP podem ser encontrados para download no link: <http://www.prufrock.com/Assets/ClientPages/sem.aspx>. Acesso em: 20 jul. 2016.

<sup>82</sup> RENZULLI, Joseph (2016j). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

Os depoimentos dos educadores norte-americanos trouxeram exemplos dos benefícios do emprego de EC nas escolas e em centros de serviços educacionais. A fala de Kátia (que atua num Centro de Serviços Educacionais) denota seu entusiasmo com os resultados colhidos após a vivência de uma experiência da adoção de um “EC” durante as férias escolares:

*Faz toda a diferença. Tivemos um “day camp” neste verão em nosso centro de serviços, tivemos cerca de cem estudantes e nós de fato tivemos um “cluster de enriquecimento” de alto nível e foi incrível. E tivemos apresentações de casos, para os quais convidamos os pais. Os membros de direção da escola, os professores e vários dos pais, vários dos professores, nos falaram sobre o grande impacto que teve sobre os estudantes.*

A profissional trouxe um exemplo:

*Um dos membros da diretoria da escola estava criando seu neto, e seu neto é um estudante do sétimo ano em um dos nossos “clusters”. E ele (o diretor) veio a mim, chamou-me de lado e disse: O que você fez? Porque ele está comparecendo! Todos os dias quando ele voltava da escola nós conversávamos:*

- O que você fez hoje?
- Nada.
- Você aprendeu alguma coisa?
- Não.

*Você sabe, muito pouco envolvido, emocionalmente apático, sem investir na escola. E disse: - isso (o “cluster”) mudou-o completamente. Ele (o diretor) disse: - no primeiro dia ele (o neto) não queria vir porque era uma “summer school” (escola de verão) e ele não queria participar, e é claro que ele tinha que vir, aí ele veio. E disse: - após aquele primeiro dia, você não conseguiria mais mantê-lo em casa. Ele me disse que já estava em pé: - “quando nós vamos para a escola?”. Quando tivemos aquela apresentação de caso, esse menino, que tinha um problema disciplinar na escola, muito centrado em si mesmo, você sabe, sem querer se colocar, estava apresentando o “caso”, estava chamando as pessoas para mostrar-lhes o que ele tinha feito. E assim ele (o diretor) disse: é incrível o que aconteceu nestas duas semanas em que o tivemos participando.*

A professora Kelly também contou sua experiência com a implantação de EC na escola onde atua:

*Penso que as crianças têm apresentado mais interesse em participar dessas atividades, e nós as tivemos, no começo do dia, nas sextas-feiras, assim elas estavam realmente... havia mais crianças na escola nas sextas-feiras, penso, porque elas queriam vir.*

Os “Clusters de Enriquecimento” são também oportunidades para que o professor exercite a sua criatividade e experimente a liberdade de estabelecer parcerias com seus estudantes.

Clusters de enriquecimento fornecem um tempo e um lugar na semana, dentro da escola, onde ainda existe liberdade de ensinar e onde a aprendizagem autêntica está no “assento do motorista” do nosso objetivo de tornar o aprendizado agradável, envolvente e enriquecedor. (REZULLI, 2016d, s.p.)

Renzulli (2016g, s.p.), em seu texto “Liberdade para ensinar: usando a aprendizagem investigativa para desenvolver potenciais elevados em jovens”, menciona o depoimento de uma professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental que passou a ministrar aulas em um “cluster”: “De repente lembrei porque eu tinha ido para o ensino. Eu tinha esquecido, e nem sabia que tinha esquecido. Então eu lembrei o que eu sempre havia pensado que era o ensino”. No mesmo texto, Renzulli menciona o depoimento de outro educador: “Estou cansado de ser o administrador de um livro didático e a vítima de um sistema que não reconhece o meu o talento e a minha criatividade. Clusters de enriquecimento me deram a oportunidade de praticar um pouco de “ensino real” (2016g, s.p.).

Os “EC - Clusters de Enriquecimento” propostos por Renzulli e Reis no SEM são oportunidades facultativas para que crianças de diversas faixas etárias se agrupem durante o período letivo ou em período extracurricular. Cada EC se inicia pela reunião de crianças motivadas por um tema geral de interesse comum e segue para um afunilamento a níveis cada vez mais aprofundados de estudo, respeitando a motivação e a condição de aprofundamento de cada indivíduo, assim como seus modos de expressão, de aprendizagem e de produção. Tais grupos, de pedagogia indutiva, contam com o auxílio de ao menos um educador (chamado mentor) que busca auxiliar os estudantes em pesquisas próprias (realizadas de modo individual ou em parcerias).

A implantação de um EC pode ser realizada durante o período curricular, de modo a abrir um espaço para que o “cluster” ocorra de forma independente das aulas previstas na grade. Porém, o mais comum é que os EC sejam implantados no contraturno de forma que façam parte do ambiente escolar sem a necessidade de alterações na grade curricular.

A implantação dos EC não pressupõe, obrigatoriamente, a aplicação do TTP. O *survey* realizado pelo “Neag” (em 2011), já mencionado nessa pesquisa, evidenciou que 71% das 49 “escolas” que utilizavam o SEM para “Toda a Escola” faziam uso do EC. Destas, 41% fazia uso do EC sem a adoção do TTP, 31% utilizava o TTP combinado ao EC e somente 6% aplicava o TTP sem haver implantado os EC.

35 “escolas” (71% das 49 “escolas”)		
EC (sem TTP)	EC e TTP	TTP (sem EC)
20 “escolas”	15 “escolas”	3 “escolas”
41%	31%	6%

Figura 26 – *Survey* 2011 (Neag) – “Escolas” que usavam o EC e/ou o TTP<sup>83</sup>.

Fica, portanto, evidenciado que os EC são recursos frequentemente adotados pelas escolas e que sua implantação não está necessariamente atrelada à adoção do TTP<sup>84</sup>. Não é necessário traçar o perfil de cada estudante para lhes oferecer oportunidades de EC, porém é fato que quanto mais informações obtivermos dos estudantes, mais eficiente poderá ser o apoio a eles prestado. Uma escola que não adote o TTP pode eleger temas de possível interesse das crianças e oferecer EC, porém o mais recomendado é que se faça uma pesquisa na escola acerca dos principais temas de interesse das crianças e que se busque oferecer EC atendendo a essa demanda. Um dos instrumentos que pode ser utilizado para este fim é o “*Interest-a-Lyzer*”

<sup>83</sup> Figura elaborada pela autora desta tese com base nas informações provenientes de: Survey (2011). Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos - Escola de Educação Neag. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semorsur>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

<sup>84</sup> Vale registrar que um dos itens pesquisados pelo instrumento utilizado em 2011 foi a ferramenta “*RLS - Renzulli Learning*” (versão digitalizada do SEM) de modo que escolas que fazem uso do RLS, apesar de não terem assinalado o TTP em suas respostas, fazem uso do serviço, já que o mesmo está embutido no RLS.

mencionado no capítulo anterior, porém outros podem ser criados, como fez Deborah E. Burns no “Inventário de interesses: se eu comandasse a escola”<sup>85</sup>.

EC são com frequência confundidos com “cursos extracurriculares”, por poderem ser oferecidos fora do horário de aula, de forma optativa, em agrupamentos de estudantes e seguindo temas específicos, porém tal correspondência é um grave equívoco.

“Clusters” devem, necessariamente, estar ancorados no “Modelo Triádico de Enriquecimento”, que prevê etapas de aprofundamento em um dado tema de estudo. Na primeira, todos os estudantes estarão reunidos em torno desse tema, podendo, além de pesquisar de forma independente (individualmente ou em pequenos grupos) sobre o assunto, receber instruções ou explicações gerais de adultos. O educador responsável pelo EC, ou ainda palestrantes especialistas nessa área de estudo, podem apresentar um tópico específico dentro do tema do “cluster”. Porém, assim que os estudantes tiverem adquirido uma visão ampla sobre as inúmeras possibilidades de estudo dentro do tema do EC escolhido, estarão aptos a avançar seus estudos, “afunilando” seu interesse em direção a um tema mais específico dentro do tema geral do EC. Tal pedagogia preconiza um estudo cada vez mais independente da intervenção do educador; incentivando a autonomia do educando, seja em propostas individuais, seja em pequenos grupos.

Segundo Reed & Westberg (2003, s.p.), “uma atividade ou um clube não é um “cluster”, aprender uma série de habilidades e que ‘aprender tudo sobre...’ não é aceitável”. Renzulli (2016i) afirma:

Clusters de enriquecimento não são minicursos! Não há unidades ou planos a serem seguidos (...) um dos maiores problemas que temos encontrado no conceito de cluster é a tendência, por parte de alguns facilitadores, de transformarem o cluster em minicursos. (s.p.)

---

<sup>85</sup> BURNS, Débora. Inventário de interesses: se eu comandasse a escola. Disponível em: <<http://gifted.education.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/612/2014/08/If-I-Ran-the-School.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

Outro fato que pode levar os EC a serem confundidos com cursos extracurriculares é a atuação do educador: acostumados à pedagogia dedutiva, é comum que educadores tenham dificuldade de agir de modo a facilitar a autonomia do estudante, instrumentalizando-o para que faça suas próprias buscas e colham seus resultados. Daí a fundamental importância da formação de professores para que saibam trabalhar seguindo todas as etapas do “Modelo Triádico”; caso não o façam, não podemos considerar que haja um “cluster”.

Estudos comprovam que os EC são oportunidades também para os professores: um espaço no qual podem experimentar a atuação indutiva considerando as individualidades dos estudantes o que leva, inclusive, ao aprimoramento de seu desempenho em sala de aula regular.

Com base nas descobertas anteriores sobre estudos de práticas de sala de aula por Archambault et al. (1993); e Westberg, et al. (1993), parece que a oportunidade de ensinar em um cluster de enriquecimento pode resultar em níveis muito mais altos de uso de estratégias de diferenciação por professores em suas próprias situações de ensino em sala de aula regular. A implantação de clusters de enriquecimento pode, então, fornecer uma dupla oportunidade: ‘aprendizagem de alto desempenho’ (Renzulli, 1994), oportunidades mais avançadas para todas as crianças e desenvolvimento profissional de professores em estratégias de diferenciação. (REIS, 2016b, s.p.)

Renzulli (2016i) frisa a importância do envolvimento e desenvolvimento do próprio educador no processo vivenciado no “cluster”:

Igualmente importante é o crescimento pessoal que nós, como adultos, sempre experimentamos quando aprendemos algo novo e o entusiasmo por um tópico que, quase sempre, resulta de uma nova aprendizagem. Em outras palavras, o valor afetivo da aplicação autêntica de aprendizagem de novas informações pelos adultos resultará, inquestionavelmente, no ensino mais informativo e mais entusiasmado com relação ao seu trabalho no cluster. (s.p.)

A pedagogia utilizada nos EC é necessariamente o “Modelo Triádico de Enriquecimento” e, por oferecerem um espaço diferenciado, dentro da estrutura

escolar, que possibilita as vivências dos Tipos I, II e III, os EC são de fato oportunidades bastante apropriadas para a vivência do “Modelo Triádico” completo.

#### 4.4.3 O “Modelo Triádico de Enriquecimento”

Quando ainda dedicava seus estudos exclusivamente à população de superdotados, Renzulli elaborou o “Modelo Triádico de Enriquecimento”.

O modelo Triádico de enriquecimento (Renzulli, 1977) foi originalmente concebido como um modelo para o programa de superdotados visando encorajar a produtividade criativa em jovens, expondo-os a vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo; para mais adiante treiná-los para *aplicar* conteúdo avançado, habilidades de treinamento de processo e treinamento de metodologia em áreas selecionadas segundo seus interesses usando três tipos de enriquecimento. (RENZULLI, 2016c, s.p.) (grifo do autor)

Tal modelo visa traçar um plano que possa auxiliar educadores a conduzirem as crianças a níveis cada vez mais aprofundados de conhecimento (chamados de Tipos I, II e III). Por se tratar do Modelo Pedagógico do SEM, o “Modelo Triádico” deve ser utilizado em todas as oportunidades de enriquecimentos educacionais.

O modelo Triádico e de aprendizagem investigativa *não* se destinam a substituir o currículo regular. Ao contrário, professores devem olhar para todo e qualquer tópico do currículo regular para encontrar oportunidades onde eles possam infundir uma ou mais experiências de enriquecimento geral (Tipos I e II) em tópicos curriculares prescritos. (RENZULLI, 2016c, s.p.) (grifo do autor)

Enquanto os Tipos I e II de enriquecimento podem ser ofertados em diversas situações durante o currículo regular, o Tipo III requer outro espaço e tempo. Isso porque, por se tratar de um nível de enriquecimento mais sofisticado, demanda maior dedicação do estudante, assim como maior tempo de investimento no projeto.

Segundo o *survey* já mencionado em diversas ocasiões nesta tese, o “Modelo Triádico de Enriquecimento” era, em 2011, o serviço SEM mais adotado pelas “escolas” (vide Fig. 27). Levando em consideração as respostas a qualquer um dos Tipos I, II e III, estando os mesmos combinados ou não, tínhamos 71% das 49 “escolas” utilizando o



Modelo. Por se tratar do Modelo Pedagógico do SEM, poderíamos esperar que sua utilização fosse ainda maior.

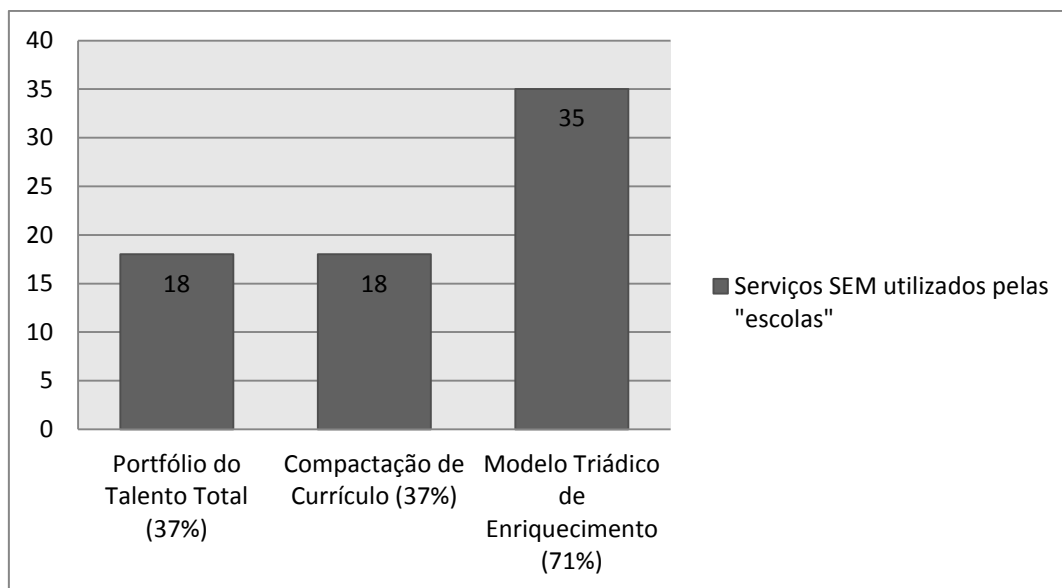


Figura 27 - Survey 2011 (Neag) – Serviços SEM utilizados pelas “escolas”<sup>86</sup>.

Outro dado interessante do levantamento dos serviços SEM utilizados pelas “escolas” é que se pode verificar, novamente e com clareza, que para a implantação do “Modelo Triádico” (assim como de EC), não é necessária a adoção do TTP.

Buscamos também verificar no *survey* de 2011, em que etapas da escolarização o “Modelo Triádico” estava sendo utilizado com maior frequência. Conforme mencionado no terceiro capítulo, 86% das 49 “escolas” participantes desse levantamento utilizavam o SEM nos anos iniciais do Ensino Fundamental, então, conforme esperado, ao verificarmos a utilização do “Modelo Triádico” nos diferentes níveis de ensino, temos a maior incidência de utilização no mesmo período. Das 35 escolas que utilizavam o “Modelo Triádico” em 2011, 80% o empregavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dessa etapa até a conclusão da educação básica a sua

<sup>86</sup> Figura elaborada pela autora desta tese com base nas informações provenientes de: Survey (2011). Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos - Escola de Educação Neag. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semorsur>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

utilização se reduzia, caindo praticamente pela metade desde os “Anos Iniciais” até os “Anos Finais do Ensino Fundamental” e apresentando redução acentuada até o Ensino Médio.

Comparando os serviços destacados nesta tese e evidenciando sua utilização nas diferentes etapas de escolarização, pode-se verificar no *survey* de 2011 que o TTP e o “Modelo Triádico” eram predominantemente empregados nos “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”<sup>87</sup>, apresentando redução acentuada já na passagem deste período para os “Anos Finais do Ensino Fundamental”.

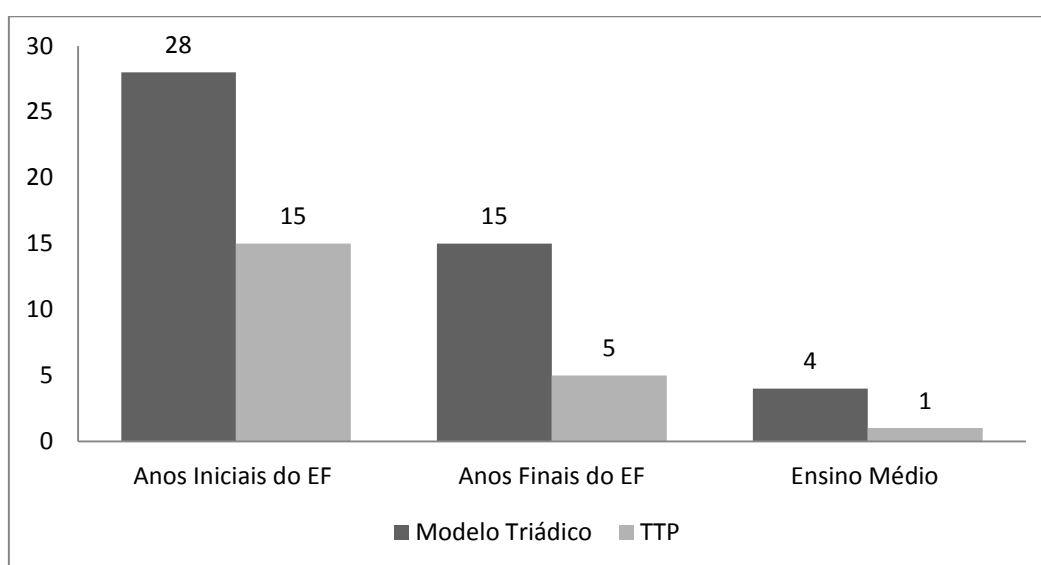


Figura 28 – *Survey* 2011 (Neag) – O “Modelo Triádico” e o “TTP” nas diferentes etapas da escolarização<sup>88</sup>.

Visando a compreensão dos mecanismos que constituem o “Modelo Triádico de Enriquecimento”, retomemos a Figura 20 (apresentada na p.64 deste trabalho)<sup>89</sup>.

<sup>87</sup> Estes dados incluem as “escolas” que assinalaram o RL sem terem assinalado o TTP.

<sup>88</sup> Figura elaborada pela autora desta tese com base nas informações sobre *Survey* provenientes de: *Survey* (2011). Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos - Escola de Educação Neag. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semorsur>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

<sup>89</sup> Chamamos a atenção do leitor para o fato de que a Figura 20 é parte integrante das Figuras 17 e 24, ou seja, a representação do “Modelo Triádico” é parte integrante da representação do SEM.

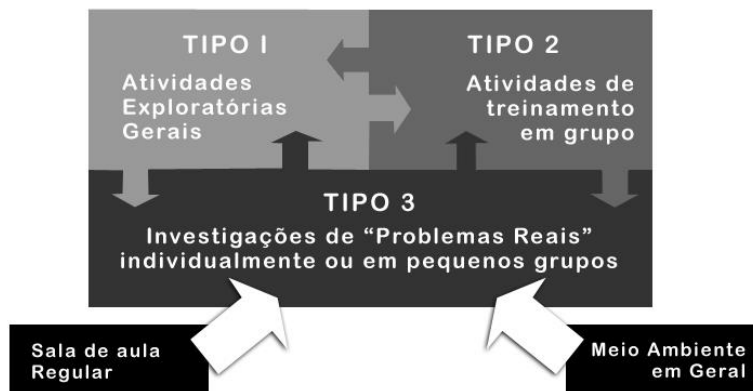


Figura 20 (reapresentação) - O “Modelo Triádico de Enriquecimento”<sup>90</sup>.

Em linhas gerais, temos: um escalonamento em níveis de aprofundamento partindo do Tipo I (atividades exploratórias), passando pelo Tipo II (atividades de treinamento em grupo) e chegando, em alguns casos, ao Tipo III (pesquisas de “problemas reais”).

Porém, há também “setas de retrocesso” que indicam que o escalonamento previsto não pressupõe uma hierarquização estanque.

A interatividade dos três tipos de enriquecimento inclui o que em alguns momentos são chamadas de ‘setas de retrocesso’ (por exemplo, a seta que volta do Tipo III para Tipo I, etc.). Em muitos casos, o trabalho avançado de estudantes (ou seja, Tipo III) pode ser usado como Tipos I e II de experiências para outros estudantes. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Segundo Renzulli, conforme o estudante e o educador avançam do Tipo I ao III, vão passando da pedagogia dedutiva para a indutiva, de modo que o estudante vai alcançando cada vez mais independência de estudo e assumindo um projeto próprio.

Tipos I e II são formas gerais de enriquecimento usualmente exercidas com grupos maiores de estudantes e são muitas vezes uma parte prescrita das ofertas de enriquecimento. Métodos de apresentação abrangem o continuum dos métodos de aprendizagem, do dedutivo ao indutivo. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

<sup>90</sup> Fonte da Figura 20: RENZULLI, Joseph (2016). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

Na vivência desse processo, o estudante, com o auxílio de seu professor, vai aprimorando seu autoconhecimento de modo que o “*cluster*” se torna uma oportunidade de experimentar estilos preferenciais de aprendizagem e expressão, de explorar temas e subtemas de interesse, assim como de treinar suas habilidades sociais na interação com colegas, educadores e outros profissionais que venham a fazer parte do processo. Renzulli afirma que “os tipos de enriquecimento preconizados no Modelo Triádico são excelentes veículos para o exame de preferências, gostos e inclinações que ajudarão estudantes a adquirirem uma compreensão mais ampla de si mesmos” (2016d, s.p.). Caso o EC tenha sido implantado com base nas preferências iniciais dos estudantes levantadas por meio do emprego do TTP, o instrumento poderá ser alimentado com novas descobertas sobre os estudantes e seus desempenhos e descobertas no decorrer de seu progresso e de seu processo de estudo.

Valorizando o processo de autoconhecimento proporcionado pelo EC, há formulários de autoavaliação e autopercepção que devem ser apresentados ao estudante durante seu processo de estudo. Trata-se de momentos nos quais as crianças e os jovens são convidados à reflexão baseada em dois pontos centrais: “o que” e “como” certo conteúdo foi aprendido. Nas palavras de Renzulli:

Este corolário é operacionalizado no modelo recomendando reflexões e análises após a aprendizagem (por vezes, chamados meta-aprendizagem) tanto sobre *o que* foi aprendido, quanto sobre *como* um segmento específico da aprendizagem foi buscado. (2016d, s.p.) (grifos do autor)

Ao receberem instruções, os estudantes devem ser encorajados a refletir sobre como as instruções foram transmitidas e como eles se sentiram ao receber instruções desta ou de outra forma. Podem gravar as instruções sendo recebidas e falar uns com os outros sobre os diversos tipos de instrução, refletindo sobre a sua efetividade e o seu grau de satisfação em receber instrução de uma determinada forma lhes causa (RENZULLI, 2016d, s.p.). Segundo Renzulli, “O objetivo da análise pós-aprendizagem é ajudar os estudantes a compreenderem mais sobre si mesmos, ao entenderem mais sobre suas preferências em uma situação particular” (2016d, s.p.).

O processo vivenciado pelo estudante durante o “Modelo Triádico” deve proporcionar uma visão ampliada sobre estilos de aprendizagem para que o estudante possa identificar o que mais lhe faz sentido.

A preocupação com relação à identificação de estilos de aprendizagem e daqueles que mais se adequam a cada estudante está relacionada não somente a favorecer a aprendizagem no momento presente, mas a instrumentalizar o estudante para o futuro.

O objetivo final de ensinar os estudantes sobre os estilos de aprendizagem deve ser o de desenvolver em cada estudante dois aspectos: um repertório de estilos e as estratégias que são necessárias para modificar estilos, para que melhor se ajustem a tarefas educacionais ou profissionais que eles encontrarão no futuro. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Para tanto, no enriquecimento do Tipo I o estudante deve ser exposto a diversos estilos de aprendizagem; no Tipo II deve ser conquistada a compreensão do estilo de aprendizagem mais adequado a cada estudo e no Tipo III, deve ser favorecida uma vivência, experiência, sobre como associar estilos de aprendizagem visando maximizar a satisfação somada ao alcance eficiente de metas (RENZULLI, 2016d, s.p.).

Não existe “pedagogia da superdotação” (base do SEM), na ausência de acompanhamento constante dos processos vividos pelos estudantes.

A abordagem recomendada no Modelo Triádico de Enriquecimento concentra-se em uma análise retrospectiva de dois aspectos: *o que* foi aprendido (isto é, conteúdo) e *o como* foi aprendido (isto é, do processo). O exame continuado desses dois aspectos da aprendizagem ajuda os estudantes a desenvolver interesses futuros mais concentrados, e também os ajuda a adquirir uma apreciação de suas próprias preferências de estilo de aprendizagem na escala da aprendizagem estruturada em direção à não estruturada. (RENZULLI, 2016d, s.p.) (grifos do autor)

Visando auxiliar o trabalho dos educadores, são fornecidos guias de planejamento para a organização e implantação de cada um dos Tipos I, II e III<sup>91</sup>.

Vejamos a seguir, em maior detalhe, cada etapa do “Modelo Triádico de Enriquecimento”.

#### 4.4.3.1 Enriquecimento do Tipo I

O Tipo I de enriquecimento prevê a exposição das crianças a diversos temas que normalmente não são cobertos pelo currículo regular. “Um bom menu de experiências do Tipo I deve ser diversificado através de muitos temas e categorias curriculares ” (RENZULLI, 2016d, s.p.).

Quando adotado nos EC, são previstas explorações iniciais sobre o tema do “*cluster*” com o objetivo de apresentar aos estudantes as diversas possibilidades de área de estudo dentro desse tema.

Esse tipo de enriquecimento consiste em experiências e atividades desenvolvidas para expor os estudantes a uma grande variedade de disciplinas, temas, ideias, conceitos, questões e eventos que não são normalmente cobertos no currículo escolar. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Diversas estratégias podem ser utilizadas para alcançar esse objetivo, como explanações verbais do professor, indicação de livros, vídeos, jogos, passeios, palestras, etc. Caso se convide um expositor externo, é necessário que ele seja escolhido não somente por seu domínio sobre o tema do “*cluster*” como também por sua empatia e capacidade de comunicação com as crianças.

Pessoas que apresentam experiências de Tipo I devem ser providas com orientação suficiente sobre o modelo para entender o objetivo (...) e a necessidade de ajudar os estudantes a explorar os reinos e faixas de oportunidade para futuro envolvimento, disponíveis segundo várias considerações de idade e série. Sem tal orientação, esses tipos de experiências poderão ser vistas como meramente informativas; e, portanto, mesmo uma experiência muito empolgante não terá o contexto

---

<sup>91</sup> Alguns desses instrumentos estão disponíveis para *download* gratuito em: <http://www.prufrock.com/Assets/ClientPages/sem.aspx>. Acesso em 20 jul. 2016.

de “nutrir visando avanços futuros”<sup>92</sup>, que deve caracterizar as atividades de enriquecimento de Tipo I. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

O Tipo I é somente a primeira etapa de um plano de estudo que tem por intenção motivar crianças a pesquisas próprias (objetivo que pode ser alcançado no Tipo III).

Todas as atividades planejadas nesta categoria devem ser propositadamente concebidas *para estimular interesses novos ou atuais que podem levar a acompanhamentos mais intensivos de um estudante individualmente, ou em pequenos grupos de estudantes.* (RENZULLI, 2016d, s.p.) (grifo do autor)

Enriquecimentos podem ser considerados do Tipo I se:

(1) Estudantes estão conscientes de que a atividade é um convite a vários tipos e níveis de acompanhamento, (2) há uma sistemática “prestação de contas”<sup>93</sup> da experiência a fim de saber quem pode querer explorar um maior envolvimento, e as maneiras pelas quais o acompanhamento pode ser realizado, e (3), existem várias oportunidades, recursos e incentivos para diversos tipos de acompanhamento. Uma experiência claramente *não é* de Tipo I se é necessário que cada estudante acompanhe uma atividade do mesmo modo ou de modo semelhante. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Segundo Susan Griggs em sua palestra “Implantando o SEM na sala de aula regular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (GRIGGS, 2014) o Tipo I de enriquecimento envolve as seguintes questões: O que já conhecemos sobre certo tema? O que mais podemos conhecer e como esse novo conhecimento está atrelado ao conhecimento prévio que já possuíamos? Como esse tema se conecta com a nossa vida diária?

#### 4.4.3.2 Enriquecimento do Tipo II

No Tipo II de enriquecimento os estudantes são conduzidos, através de métodos e materiais, ao desenvolvimento de “habilidades de processo”, termo que abarca segundo os autores, as cinco seguintes categorias:

<sup>92</sup> A palavra “feedforward” foi traduzida, pela autora dessa tese, para a expressão “nutrir visando avanços futuros” (a palavra em inglês não foi encontrada no dicionário *online* Michaelis).

<sup>93</sup> A palavra “debriefing” foi traduzida para a expressão “prestação de contas”. Dicionário online Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=mWwx8>>. Acesso em 15 Jul. 2016.

- 1) Formação cognitiva (desenvolver habilidades gerais em pensamento criativo, solução de problemas e pensamento crítico);
- 2) Formação afetiva (desenvolver processos emocionais como a percepção, a apreciação e a valorização);
- 3) Formação em “aprendendo como aprender” (desenvolver habilidades específicas como: entrevistar, tomar notas, classificar e analisar informações, desenhar conclusões, etc.);
- 4) Pesquisa e procedimentos de referência (saber utilizar apropriadamente materiais de referência de nível avançado, tais como guias aos leitores, resumos, diretórios, programas de computador e de Internet, etc.);
- 5) Procedimentos de comunicação escrita, oral e visual. (desenvolver tais habilidades para maximizar o impacto do produto dos estudantes quando expostos a plateias apropriadas). (s.a., 2016, s.p.)<sup>94</sup>

Segundo Susan Griggs (2014, s.p.), durante o Tipo II de enriquecimento o estudante desenvolve a habilidade de “aprender a aprender”.

A intenção no Tipo II de enriquecimento é que estudantes avancem em suas “habilidades de processo”, cada qual no seu nível e com a sua capacidade de aprofundamento, de modo que, por exemplo, crianças mais novas possam realizar coletas de informações que demandem menos conhecimento matemático e crianças mais velhas possam realizar as que necessitem de maior conhecimento. Crianças de uma mesma faixa etária apresentam ainda, diferentes níveis de conhecimento sobre uma dada área de modo que o encaminhamento no Tipo II busque respeitar o nível de conhecimento de cada estudante, assim como incentivar o seu progresso. Segundo Susan Griggs (2014, s.p.), no Tipo II de enriquecimento os estudantes desenvolvem habilidades avançadas de pesquisa, além de aprenderem a estruturar projetos e a se organizarem para cumpri-los.

---

<sup>94</sup> Type II Enrichment Summary Sheet. In: Website do *Neag* Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos - Escola de Educação *Neag*. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/typeiien>>. Acesso em: 24 abr. 2016.



Quando utilizado diretamente nos EC, o que impulsiona a busca de atividades que serão desenvolvidas no Tipo II de enriquecimento são as reações das crianças frente às experiências vividas na escola (na sala de aula regular e em grupos de enriquecimento do Tipo I) e fora da instituição, de modo que as atividades nascem no processo, não podendo ser planejadas com antecedência pelo professor. O Tipo II de enriquecimento pode também ser realizado com planejamento prévio, em outras situações de enriquecimento, porém por não ser o foco deste trabalho, não entraremos nos pormenores desta aplicabilidade.

Utilizado nos EC o Tipo II fornece competências metodológicas dentro de uma dada área, contribuindo com o grupo de estudantes para que gerem problemas aos quais as metodologias possam ser aplicadas (REZZULLI, 2016d).

Por exemplo, foi fornecido com um mini-curso a um grupo de estudantes que manifestou forte interesse em questões ambientais, que lhes ensinou como analisar as propriedades químicas do solo e da água. Um “brainstorm” e uma sessão de foco no problema resultou no contato com uma agência estatal, no encontro com especialistas de poluição da água e, eventualmente, na condução de um estudo muito profissional sobre chuva ácida na sua área geográfica. (REZZULLI, 2016d, s.p.)

Temos então o interesse das crianças norteando o estudo e os recursos que serão buscados com a intenção de responder a seus questionamentos.

Um aspecto importante da “pedagogia da superdotação” é o incentivo ao desenvolvimento cognitivo em paralelo ao afetivo. A busca por associar os desejos e interesses da criança à aquisição de conteúdos cognitivos, ponto central no oferecimento dos enriquecimentos propostos por Rezzulli e Reis, evidencia tal investimento.

No Tipo II de enriquecimento há também uma clara ênfase no desenvolvimento dos aspectos afetivos:

O enriquecimento de Tipo II inclui uma ampla gama de atividades de formação afetiva, projetadas para melhorar as habilidades interpessoais e intrapessoais e promover maiores

graus de cooperativismo e respeito mútuo entre os estudantes.  
(RENZULLI, 2016d, s.p.)

Renzulli e Reis (2009a) citam o trabalho do psicólogo desenvolvimentista Jean Piaget que atribuiu à afetividade características tais como prazer, entusiasmo e curiosidade. A afetividade é considerada o alimento para o comportamento.

Os professores, habituados à rotina da sala de aula, raramente se ocupam em conhecer os interesses da criança para além desse ambiente e muito menos os considera como possíveis impulsionadores do engajamento educacional do seu estudante. A criança, por sua vez, com frequência se adapta a essa cisão, apartando sua “vida pessoal” da rotina escolar, como se fosse possível “levar para a escola” a sua “parcela cognitiva” e deixar em casa sua “pessoalidade”.

Temos aqui dois pontos importantes: 1 ) Cabe à escola propiciar condições adequadas para a aprendizagem e estas não se restringem à transmissão de conteúdos; 2) cabe à escola, em parceria com as famílias, possibilitar o máximo desenvolvimento do ser humano, tornando-o um cidadão consciente e capaz de se relacionar socialmente.

Segundo a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” criada em 1996 (número 9.394) é “Princípio e Fim da Educação Nacional”, o desenvolvimento pessoal da criança para uma cidadania consciente e para o trabalho:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (p.1)<sup>95</sup>

Para o exercício da cidadania é preciso adquirir conhecimentos em relação a conteúdos historicamente acumulados por nossa sociedade, para que possamos nos sentir inseridos no contexto social e aptos ao diálogo, a contribuir para o desenvolvimento humano saudável da sociedade, inclusive oferecendo nossa

---

<sup>95</sup> BRASIL (1996). Lei nº 9394/96 – LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Portal do MEC – Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília. Artigo 2. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>>. Acesso em 19 de Jul. 2016.

---

contribuição profissional. Esses aspectos não se encontram apartados da nossa própria humanidade, estando atravessados por nossos afetos e relacionados com a capacidade de estarmos conscientes de nossa identidade, de nos movermos em prol de nossa realização pessoal, de estabelecermos relações interpessoais saudáveis e de conhecermos nosso potencial de contribuição.

Os trabalhos em grupo, incentivados no SEM, são treino fundamental para a vida em sociedade. O próprio estabelecimento de um EC favorece a inter-relação na medida em que agrupa estudantes com interesses comuns. No Tipo I de enriquecimento e especialmente no Tipo II, é frequente o estabelecimento de parcerias de estudo.

O Psicólogo social Uri Bronfenbrenner expressou a necessidade de desenvolver - tendências de empatia em crianças:

Nenhuma sociedade pode se manter a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas no auxílio e cuidado para com outros seres humanos. No entanto, a escola, que carrega a responsabilidade primária pela preparação dos jovens para a participação efetiva na vida adulta, não dedica, ao menos na sociedade americana, alta prioridade a prover oportunidades através das quais essa aprendizagem pudesse ocorrer. (BRONFENBRENNER, 1979, p.8 *apud* RENZULLI, 2002, s.p.)

Ao final do Tipo II, o estudante deve ter sido guiado em direção à seleção de um tema de seu interesse e incentivado ao desenvolvimento de um estudo aprofundado neste tópico, sendo necessário, para a continuidade do estudo, um alto nível de interesse e de comprometimento.

Alguns estudantes não desejarão seguir rumo ao Tipo III de enriquecimento e devem ter o direito de não fazê-lo. Nem todos os estudantes terão interesse no desenvolvimento de um produto ou serviço original, no entendo, segundo Renzulli e Reis (2009a), todos devem ter a oportunidade de escolha e a chance de se engajarem em um enriquecimento do Tipo III caso desejem.

#### 4.4.3.3 Enriquecimento do Tipo III

O Tipo III de enriquecimento pressupõe uma investigação de um “problema real” realizada por um indivíduo ou pequeno grupo visando o desenvolvimento de um

produto ou serviço. O estudo no Tipo III de enriquecimento implica no desenvolvimento de uma pesquisa (envolvendo produção, aprendizagem e criatividade).

A metodologia utilizada no Tipo III é essencialmente indutiva prevendo, portanto, autonomia do estudante em relação ao seu projeto de pesquisa. Isso não significa que ele esteja sozinho e que não possa contar com a ajuda de colegas, educadores ou de outros adultos, mas cabe a essas pessoas fornecerem seu apoio (emocional, técnico, instrumental) e incentivarem que o estudante caminhe por conta própria.

Nessa etapa da escolarização se espera que o estudante esteja de fato conseguindo integrar o “pensar, sentir e fazer”. Segundo Susan Griggs (2014, s.p.), sua ação é de um profissional, porém agindo em nível júnior.

Embora os estudantes adquiram esses tipos de envolvimento em um nível júnior comparado com o nível do profissional adulto, o objetivo primordial de Enriquecimento do Tipo III é criar situações em que os jovens estejam pensando, sentindo e fazendo o que os profissionais praticantes fazem na entrega de produtos e serviços. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Em resposta àqueles que possam vir a questionar a ousadia dos autores do SEM em apostarem na capacidade das crianças de se engajarem em projetos de nível profissional ou que desconfiem do potencial das crianças para desenvolverem projetos dessa natureza, Renzulli (2009a) comenta que os resultados de suas pesquisas vêm demonstrando que as crianças são capazes de engajamento em atividades desse nível de comprometimento e aprofundamento e cita diversos exemplos de estudantes e seus produtos e serviços. O autor se refere ao trabalho do pesquisador psicólogo educacional americano Dr. Jerome S. Brumer:

Atividade intelectual é a mesma em qualquer lugar, seja na fronteira do conhecimento ou em uma sala de aula do terceiro ano. O que um cientista faz em sua mesa ou em seu laboratório, o que faz um crítico literário ao ler um poema, são da mesma ordem do que faz qualquer pessoa quando está engajada em atividades dessas naturezas — se ele está empenhado em alcançar a compreensão. A diferença está no grau, não em espécie. O estudante aprendendo física é um físico, e é mais fácil para ele aprender física se comportando

como um físico do que fazendo outra coisa. (BRUNER, 1960, p.14)

Nos enriquecimentos do Tipo III se incentiva a criatividade e a inovação. São bem-vindos trabalhos em quaisquer áreas do conhecimento tais como: física, matemática, teatro, dança, música, artes plásticas, poesia, literatura, geografia etc.

Durante o processo vivenciado no “Modelo Triádico de Enriquecimento” o estudante aprende a estruturar o seu projeto e a selecionar os recursos necessários para a concretização de suas metas. Todo o estudo, seja qual for o campo do conhecimento, exige estrutura, dedicação e persistência. Por trás de um grande pintor, musicista ou bailarino há muito trabalho e dedicação.

Escritores esperam influenciar ideias e emoções, cientistas fazem investigações para encontrar melhores maneiras de contribuir com novos conhecimentos, em seus campos de atuação, e artistas criam produtos para enriquecer a vida daqueles que contemplam os seus trabalhos. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Outras pessoas poderiam ainda perguntar: será recomendável alimentar tamanha expectativa em relação às crianças? Tal empenho do adulto pode vir a gerar cobrança exagerada da criança sobre seu próprio desempenho, na medida em que almeja atender as expectativas dos educadores?

Com base nos relatos e recomendações dos autores, cremos que as respostas seriam: devemos acreditar no potencial das crianças e permitir que elas nos surpreendam, porém sem fazer exigências. Fornecer instrumentos para que a criança aprofunde seu estudo no tema de seu interesse e permitir que o próprio processo indique caminhos de avanço e retrocesso, sem cobranças. No Tipo III de enriquecimento a criança é encorajada a optar por um problema de estudo, porém, se no decorrer de sua pesquisa desistir de estudá-lo, não deve encontrar barreiras por parte dos educadores.

Retomando a Figura 20, temos as “setas de retrocesso” que indicam a garantia da flexibilidade presente no “Modelo Triádico”: o estudante que estiver no Tipo II poderá voltar ao Tipo I e aquele que estiver no Tipo III poderá voltar ao Tipo II (visando maior instrumentalização) e ainda ao Tipo I (alterando seu problema de pesquisa).

Tais decisões de retrocesso são tomadas em parceria com os educadores que buscarão ouvir a criança em suas necessidades e angústias. Cabe ao profissional ajudar a criança a persistir em sua meta, valorizando os erros e os acertos, refletindo sobre o processo, localizando seus desafios e buscando estratégias para contorná-los.

Uma criança pode, por exemplo, necessitar retroceder do Tipo III de enriquecimento para o Tipo II, caso no curso de sua pesquisa tenha se mostrado necessária a aprendizagem de novos métodos de coleta e análise de informações.

Uma criança pode ainda mostrar-se desestimulada pelo problema de pesquisa e optar por transformá-lo. Neste caso, Renzulli recomenda que o educador incentive a criança a buscar alternativas de estudo consonantes ao tema central inicial. Um exemplo é descrito por Renzulli e Reis no livro *“Ligh up your childs mind”* (2009a), no qual os autores comentam o caso de uma menina que desejava estudar a comunicação das pessoas com deficiência auditiva, porém devido à dificuldade encontrada pela criança em coordenar seus movimentos motores na aprendizagem da “língua de sinais” (utilizada na comunicação com deficientes auditivos), sentiu-se desestimulada. Os autores afirmam que, procurando com cuidado, quase sempre se encontrarão diversos caminhos possíveis para o aprofundamento de um tema.

Então, o “Modelo Triádico de Enriquecimento” se estrutura da seguinte forma: definição de um foco de estudo (Tipo I), condução do pesquisador à busca da instrumentalização necessária para alcançar sua meta (Tipo II) e a realização do estudo propriamente dito (Tipo III).

Essa última etapa prevê quatro pontos centrais:

- 1) Pesquisa de “problemas reais”;
- 2) Apoios da comunidade;
- 2) Desenvolvimento de um produto ou serviço;
- 3) Ser apresentado a uma “Plateia significativa”.

Vejamos detalhadamente cada um desses aspectos:

### Tipo III – Pesquisa de “Problemas Reais”

“Problemas reais”, para Renzulli e Reis, são aqueles que atendem a quatro critérios centrais, norteando as pesquisas dos estudantes que alcançam o Tipo III de enriquecimento.

A primeira característica diz respeito à personalização do interesse. Segundo Renzulli (2009), um problema para ser considerado “real” precisa em primeira instância representar um significado importante para a criança, envolver sua emoção: “O problema precisa envolver um compromisso emocional ou interior além de um interesse cognitivo” (RENZULLI, 2016d, s.p.).

É certo que existem problemas reais do planeta e da humanidade que sabemos que são importantes de serem estudados, mas os enriquecimentos educacionais propostos no SEM envolvem necessariamente o interesse da criança pela aprendizagem de determinado tópico. Um problema social, nesse contexto, pode tornar-se “real” se ressoar na personalidade da criança, muitas vezes por ter algo em sua história de vida que atrai sua atenção para aquele tema específico (RENZULLI & REIS, 2009a).

Os seres humanos são curiosos por natureza, atraídos por resolver problemas, mas para agirem sobre um problema com entusiasmo e comprometimento, o interesse deve ser sincero e deve haver uma motivação pessoal para a ação. Uma vez que o problema ou o interesse é personalizado, cria-se uma necessidade de reunir informações, recursos e estratégias para atuar sobre o problema. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

A segunda característica de um “problema real” é a inexistência de uma solução ou resposta considerada “correta”.

(...) eles não têm soluções existentes ou exclusivas para as pessoas que a eles se dirigem. Se houver uma solução acordada ou estratégias prescritas para resolver o problema, então é mais apropriadamente classificado como um “exercício de treinamento.” Mesmo simulações com base em aproximações de eventos reais são consideradas exercícios de treinamento, se seu propósito principal for ensinar conteúdo predeterminado ou habilidades de pensamento. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Estudar um “problema real” convida o estudante a refletir sobre questões de sua sociedade no momento presente. Não havendo solução determinada, um “problema real” envolve a busca respostas. A criança envolvida na pesquisa não sabe onde vai chegar com seu estudo e nem que caminhos vai trilhar para alcançar sua meta. O caminho vai se construindo ao ser vivenciado e colocando a criança em contato com as habilidades que ela precisará desenvolver, as competências que precisará adquirir, para seguir com seu estudo.

O modo de abordar um “problema real” se assemelha ao trabalho desenvolvido por profissionais criativos em suas áreas de conhecimento: são utilizadas as mesmas ferramentas, os mesmos procedimentos, porém em “nível júnior”. Deste modo um estudante poderá, por exemplo, realizar entrevistas com a população local, tabular as informações coletadas, analisar dados, porém em um nível mais júnior se comparado a um pesquisador adulto.

Renzulli & Reis (2009a) citam uma frase do criador da vacina da poliomielite para ilustrar a atitude de pesquisador que se espera dos estudantes engajados no Tipo III de enriquecimento: “Você nunca tem ideia do que vai realizar. Tudo o que você faz é perseguir uma questão e ver onde isso o leva. Eu aprendi o que eu necessitava saber para abordar essas questões” (SALK, 2016, s.p.)<sup>96</sup>

Uma “pesquisa real” convida a criança ao contato com imprevistos, com o acaso, com os inesperados e enfim, com o movimento natural da vida cotidiana. O indivíduo disponível para o inesperado adquire a flexibilidade necessária à atitude do pesquisador assim como é imprescindível frente aos desafios da vida humana em sociedade. Segundo Renzulli (2009), as escolas devem estar preocupadas com o futuro e engajadas em preparar as crianças para a continuidade do desenvolvimento do ser humano.

Os processos desenvolvidos dentro do contexto da aprendizagem acerca de problemas reais são (também) essenciais porque as escolas devem estar envolvidas com uma preparação para o futuro e com a continuidade do

---

<sup>96</sup> Jonas Salk Biography - Academy of Achievement. Disponível em: <<http://www.achievement.org/autodoc/page/sal0int-2>>. Acesso em: 18 Jul. 2016.



desenvolvimento de pessoas jovens no correr de longos períodos de tempo. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

A terceira característica de um “problema real” é o uso de uma metodologia autêntica para solucioná-lo, visando a criação de um produto ou serviço: requer uma atitude ativa do pesquisador.

A terceira característica de um problema real é melhor descrita em termos de por que as pessoas perseguem esses problemas. A principal razão é que eles querem criar novos produtos ou fornecer informações que irão mudar ações, atitudes ou crenças por parte de um público-alvo. Por exemplo, um grupo de jovens que reuniu, analisou e relatou dados sobre hábitos de assistir televisão em sua comunidade estava contribuindo com informações novas, pelo menos de forma relativa, e isso faria pessoas pensarem criticamente sobre os hábitos, dos jovens, de ver televisão. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Finalmente, um problema real deve ser desenhado para provocar e ter impacto em uma plateia além do professor (incluindo-o ou não).

### **Tipo III: apoios da Comunidade**

No SEM há uma importante valorização das oportunidades de intercâmbio entre educadores, pais, estudantes e membros da comunidade.

Nos enriquecimentos educacionais, desde o Tipo I até o Tipo III, apoios da comunidade são bem-vindos: palestras, troca de ideias, visitas a espaços profissionais, etc.

Em palestra proferida no *Confratute* em 2014, Cheryl Quatrano e Bárbara Slatin (2014) comentaram, com base em sua ampla experiência em escolas que implantaram o SEM, que quanto mais a comunidade se engaja com a escola, mais surgem sujeitos querendo contribuir: se você conseguiu ajuda de uma pessoa, daqui a pouco todos irão querer ajudar. Não querem “ficar de fora”. Segundo as profissionais, é importante aproximar os pais das crianças no ambiente escolar e, para tanto, sugerem estratégias como a realização de *surveys* duas ou três vezes ao ano buscando conhecer os temas sobre os quais os pais se interessariam por ouvir palestras e providenciando, então, sua viabilização.

*Surveys* podem ainda contribuir para que a escola tome conhecimento sobre as áreas de atuação e de interesse dos familiares e, eventualmente, os convide para ministrar palestras ou participar de rodas de conversa sobre algum desses tópicos. Segundo Renzulli & Reis (2009a), seja quem for a pessoa, haverá sempre algo com que ela possa contribuir, já que todos sempre têm algo a oferecer.

Uma forma de contribuição pode ser receber crianças durante seu expediente de trabalho para que observem a rotina diária de um profissional da área de seu interesse e até, se possível, aceitar sua ajuda como um assistente durante um período.

A disponibilidade dos membros da sociedade em contribuir com as pesquisas dos estudantes é primordial no Tipo III de enriquecimento, quando os estudantes, havendo selecionado um problema de pesquisa, traçado metas e elaborado seu planejamento, vão a campo coletar informações direcionadas ao estudo.

Segundo depoimento da entrevistada Kelly no *Confratute* de 2014, o SEM conquista a motivação dos estudantes e de suas famílias e contribui com o estabelecimento de pontes entre a escola e a comunidade:

*Penso que isso trouxe muita vibração aos pais para se envolverem com a nossa escola, e as crianças estavam superexcitadas e desejosas de ir para seu enriquecimento. Assim, isso de alguma forma construiu um pouco mais a comunidade, deu início a ela.*  
(KELLY)

### Tipo III: desenvolvimento de um produto ou serviço

A necessidade de haver um produto ou serviço a ser desenvolvido no enriquecimento do Tipo III se deve à expectativa dos autores de haver uma meta final palpável, que norteie as buscas do pesquisador mirim além de um resultado que possa apresentar a uma “plateia significativa”, legitimando a importância da sua dedicação.

O produto ou serviço estabelecem a meta que convida a criança à vivência de um processo permeado pelo estabelecimento de etapas, aprendizagem de instrumentos, aquisição de conhecimentos, descobertas, avanços, retrocessos, frustrações, vitórias etc. Através da vivência de tal processo a criança se equipa com as ferramentas úteis para o presente e o futuro, aprendendo a se estruturar rumo a uma meta, a buscar os

recursos necessários para alcançá-la, aprendendo sobre resiliência, persistência, flexibilidade, parcerias etc.

As pesquisas previstas no Tipo III de enriquecimento, com foco em “problemas reais” e desenvolvidas na escola e para além dela, oferecem à comunidade local produtos e serviços legítimos. Além de contribuírem com a educação da criança e jovem no sentido de facilitação de seu diálogo com a sociedade à qual ele pertence, facilitam sua futura inserção no mercado profissional. Um exemplo são as pesquisas que resultam em produtos vendáveis, que permitirem o treino de aspectos comerciais, comumente restritos ao universo adulto.

Em “*Light Up Your Childs Mind*” Renzulli e Reis (2009a) citam exemplos de estudantes e grupos de estudantes que, durante o Tipo III de enriquecimento, vivenciaram a elaboração de produtos e sua posterior comercialização. Puderam assim, experimentar aspectos do mundo comercial “adulto” como a publicidade, a atribuição de valores financeiros, a compra e venda, o controle de estoque a entrega de mercadorias, entre outros fatores.

#### Tipo III: ser apresentado a uma “Plateia significativa”

Outro aspecto fundamental para que o enriquecimento seja considerado do Tipo III é o seu compartilhamento com uma “plateia significativa”. Conforme explicitado no livro “*Light Up Your Childs Mind*” (2009), as pesquisas de Renzulli, Reis e demais profissionais do *Neag* vêm demonstrando que a existência de uma plateia além do professor faz com que as crianças, engajadas em enriquecimentos do Tipo III, aproveitem ao máximo a oportunidade de estudo aprofundado e ofereçam o “melhor de si” na conquista dos resultados da pesquisa assim como na elaboração de sua apresentação para a comunidade.

Uma plateia para ser “significativa” deve estar composta por pessoas interessadas no tema do estudo: não basta reunir estudantes quaisquer e torná-los uma plateia. Sobre esse fato Renzulli & Reis (2009a) comentam o caso de uma menina que se dedicou com fervor ao seu projeto de estudo e que, no momento da apresentação, contou com baixo interesse da plateia pelo seu estudo. O auditório havia sido ocupado por diversas

crianças da escola que foram escaladas para a ocupação do espaço. Segundo os autores, esse tipo de exposição desrespeita tanto a pesquisadora-mirim, quanto as crianças que foram obrigadas a compor a plateia sem terem interesse pelo tema.

Assim como uma plateia interessada pode motivar a criança, contribuindo com a sensação da legitimidade do seu trabalho, uma plateia desinteressada pode desmotivá-la. As referências dos nossos sucessos e fracassos, especialmente nas fases da infância, são fornecidas prioritariamente pelos indivíduos que nos cercam. Receber elogios, ter ao nosso redor pessoas interessadas em nossos potenciais e nos resultados de nossos feitos são um grande retorno da validade dos nossos esforços, assim como um importante incentivo para continuarmos crendo na nossa capacidade e seguindo adiante rumo a novos desafios.

Pais e educadores podem contribuir com a criança de diversas formas e em todo o processo de educação, ajudando a localizar temas pelos quais ela se interesse, ajudando na estruturação de projetos, abrindo possibilidades de contato com pessoas e locais que possam contribuir com a pesquisa etc. Com relação ao produto final, adultos podem contribuir tanto no estabelecimento do modo de apresentação dos resultados de uma pesquisa quanto no tipo de público que poderá se interessar pela contribuição trazida pelo pesquisador-mirim.

O Tipo III de enriquecimento possui quatro objetivos:

1. A aquisição de níveis avançados de compreensão do conhecimento e da metodologia utilizada dentro de disciplinas particulares, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares;
2. O desenvolvimento de produtos autênticos ou serviços que são principalmente direcionados para trazer um impacto desejado sobre uma ou várias plateias específicas;
3. O desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autodirigida nas áreas de planejamento, estabelecimento de problemas (de pesquisa) e capacidade de foco, competências organizacionais, utilização de recursos, gestão do tempo, cooperativismo, tomada de decisões e autoavaliação;
4. O desenvolvimento do compromisso com a tarefa, autoconfiança, sentimentos de realização criativa e a habilidade

de interagir efetivamente com outros estudantes e com adultos que compartilham objetivos e interesses comuns. (RENZULLI, 2016d, s.p.)

Um exemplo de pesquisa do Tipo III é relatado por Renzulli (2002): Melanie, uma estudante do quinto ano presenciava o choro frequente do menino Tony, durante o trajeto do ônibus escolar. Interessada pelo motivo do sofrimento, o menino lhe contou ser alvo de chacota na escola devido aos seus óculos de lentes grossas. Queixou-se, também, de não ter acesso a livros que tratam de temas de seu interesse devido à baixa visão que o impedia de ler letras pequenas. A menina, tocada pela história, perguntou à sua professora de enriquecimento se poderia realizar seu Tipo III de pesquisa sobre Tony e suas dificuldades. Em parceria à professora, Melanie traçou um plano de ajuda a Tony que se iniciou por meio de uma abordagem “amigável” àqueles que andavam chateando Tony. Entrou em contato também com as crianças mais respeitadas da escola e pediu que acompanhassem o menino até o ônibus escolar e sentassem ao seu lado nos momentos de refeição. Aplicou a Tony o instrumento “*The Interst-a-Lyzer*” buscando identificar os temas de interesse da criança e recrutou crianças que eram conhecidas por serem artistas para que ilustrassem os livros. Buscou também crianças que aceitasse os cargos de edição e de gerencia de produção.

Renzulli conclui:

(...) durante os próximos meses, uma mudança notável ocorreu na atitude de Tony em relação à escola. Ele se tornou uma celebridade local e outros estudantes até assinaram livros da “seção especial de Tony”, da biblioteca. A ideia criativa da Melanie e seu compromisso de tarefa resultaram no desenvolvimento de empatia profunda e sensibilidade às preocupações humanas, e a aplicação de seu talento a uma causa altruísta. Quando questionada sobre o seu trabalho, Melanie explicou simplesmente, “não mudou o mundo, mas ele mudou o mundo de um menino pequeno.” (2002, s.p.)

O Tipo III de enriquecimento, portanto, não precisa resultar em uma pesquisa de grande magnitude. Um dos aspectos valorizados por Renzulli é o que o autor denomina por “Capital social”:

Capital financeiro e intelectual são forças conhecidas que impulsionam a economia e resultam na geração de bens

materiais altamente valorizados, produção de riqueza e ascensão profissional - metas importantes em um sistema econômico capitalista. Capital social, por outro lado, é um conjunto de ativos intangíveis que atendam as necessidades coletivas e problemas de outros indivíduos e de nossas comunidades em geral. (2002, s.p.)

Quantas não seriam as contribuições, em nível micro e macro, caso considerássemos em nossas escolas a inserção de enriquecimentos educacionais que oportunizassem aos estudantes o reconhecimento de seus potenciais, o estudo de temas de seu interesse, a instrumentalização e o apoio necessários ao alcance de níveis cada vez mais aprofundados de conhecimento?

#### 4.5 Passos para a implantação do SEM em uma escola

No *Confratute* de 2014, Joseph Renzulli incentivava os educadores a seguirem um modelo, dizendo: “Muitas ações falham por não haver um programa eficiente de organização. Para tanto, é bom termos um modelo”. Segundo o autor, o modelo seguido não precisa ser necessariamente o SEM, mas caso seja, ele e seus colaboradores indicam um passo-a-passo para a sua implantação integral.

Para tratarmos das etapas de implantação do SEM em escolas, tomamos como base o documento “Implantando o Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola: um planejamento de cinco etapas para a construção de um consenso e o desenvolvimento de uma declaração da missão” (2016h, s.p.).

As principais metas do documento são contribuir para que a escola:

1. Determine se deve de fato prosseguir com a adoção do modelo;
2. Alcance consenso sobre a **visão e a missão** dessa instituição educacional, coerente com seu estatuto, que descreve como os educadores e gestores desejam que a sua escola seja;
3. Desenvolva um plano de ação com etapas para a implantação do modelo na escola, bem como uma linha do tempo que estabelece metas para cada etapa.

O primeiro trabalho a ser realizado é com a equipe profissional no sentido da construção de confiança no time. Um grupo sem confiança mútua usualmente recai em problemas tradicionais como crítica, culpabilização de outros pelos problemas

presentes etc. Não basta haver objetivos em comum, é preciso dedicar um tempo para a construção de relações de confiança no grupo. É preciso também haver consenso sobre decisões e tarefas importantes que cada grupo de profissionais desenvolverá.

O autor apresenta um organograma das instâncias de análise e de decisão para a adoção do SEM por uma escola (Figura 29)<sup>97</sup>.

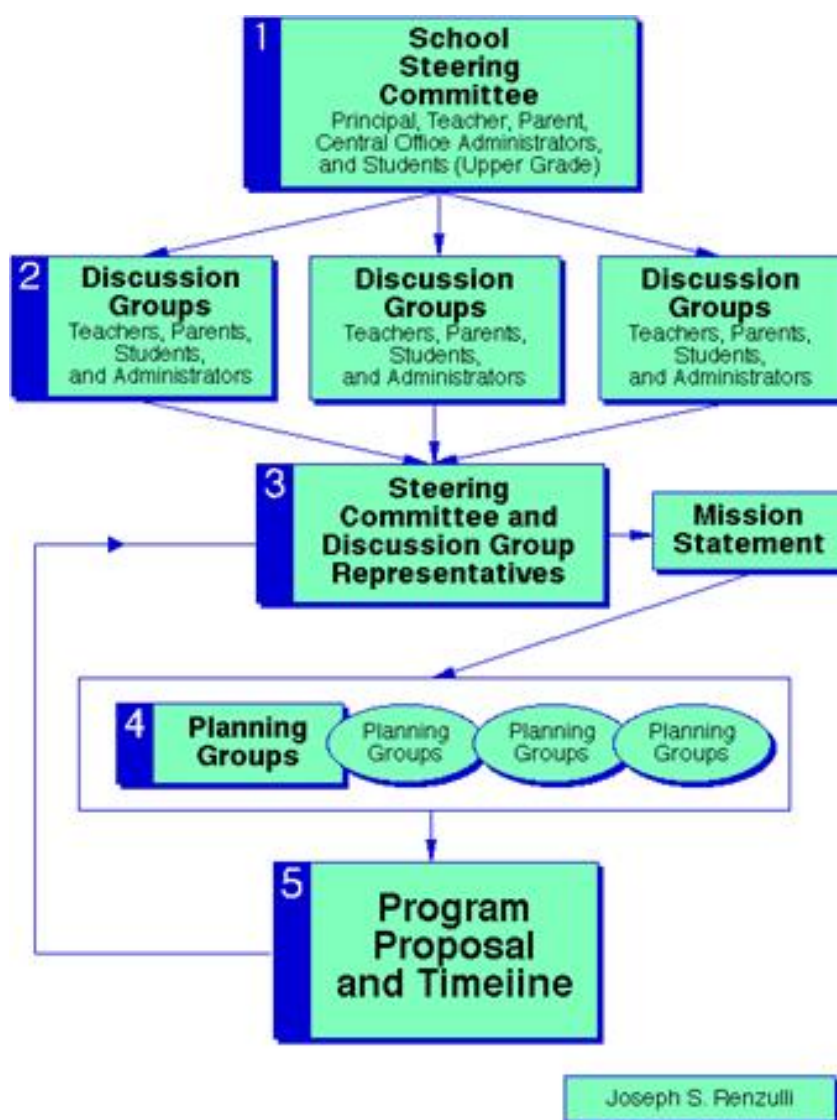


Figura 29 - Organograma das instâncias de análise e de decisão da adoção do SEM por uma escola.

<sup>97</sup> Fonte da Figura 29: RENZULLI, Joseph S. *Implementing the Schoolwide Enrichment Model: A Five Stage Planning Process for Consensus Building and the Development of a Mission Statement*. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/implement\\_sem](http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/implement_sem)>. Acesso em: 24 mar. 2016.

1. Comitê Diretivo (*School Steering Committee*) - Criação de um comitê diretivo composto pelo diretor, três a cinco professores e três a cinco pais. Tais pessoas devem ter um olhar positivo para mudanças e intensa motivação. Outros profissionais devem ser avisados sobre os encontros do comitê e convidados a participarem, caso queiram. Os membros do comitê devem: 1) Se tornar familiarizados com o SEM, por meio de textos e vídeos. 2) Discutir o modelo entre si, levantando dúvidas que poderão ser sanadas pelos consultores ou por pessoas que tenham experiência direta com a implantação do Modelo. 3) Preparar um documento rascunho contendo a declaração da missão (da escola) que reflita o sistema de crenças compartilhadas pelos membros do comitê. A missão deve estar relacionada à questão: “O que queremos que nossa escola se torne e como podemos chegar aonde queremos estar?”. O processo vivenciado pelo comitê vai ser, então, vivenciado por outros grupos da comunidade escolar (pais, estudantes e profissionais) sob a supervisão de seus membros.
2. Grupos de Discussão (*Discussion Groups*) - A meta nessa etapa é expandir o número de pessoas envolvidas no planejamento. Cada membro do comitê diretivo formará grupos de discussão, mas é importante que cada grupo tenha também o seu próprio líder. Cada grupo vivenciará o mesmo processo pelo qual os membros do comitê se submeteram: enviarão suas perguntas para o comitê diretivo e elaborarão sua versão da declaração da missão da escola.
3. Comitê Diretivo e Representantes dos Grupos de Discussão (*Steering Committee and Discussion Group Representatives*) - Os membros do comitê diretivo, em junto aos líderes de cada grupo devem retomar todas as questões e as várias declarações da missão da escola, criadas nas etapas anteriores e elaborar, a partir delas, uma missão final, que reflita a maioria das opiniões apresentadas até o momento. Tal missão final deve então circular por todos os membros da comunidade escolar e uma pesquisa de satisfação deve ser realizada para verificar a aceitação da declaração final da missão, devendo alcançar resultado positivo de ao menos 80% dos sujeitos consultados, para que se possa prosseguir para o estágio de planejamento. Um alto índice de aceitação garantirá a cooperação de professores, pais e administradores na implantação da proposta, de modo que, no caso de não haver ao menos 80% de aceitação, novos encontros entre o comitê diretivo e os



líderes dos grupos devem ser conduzidos para a revisão da declaração da missão da escola até que o nível de aceitação da comunidade alcance os 80%. No caso em que não se alcance os 80% mesmo após revisões da missão, a sugestão é para que busquem outro modelo. O autor frisa também que mesmo quando se alcança uma missão consensada não se deve engessá-la, de modo que sempre deve ser vista como um rascunho do estatuto de trabalho.

Se quisermos que a missão eventualmente se torne “política educacional” devemos também ter em mente que políticas são alcançadas com maior sucesso quando são desenvolvidas em conjunção com as atuais práticas educacionais. Quando as práticas começam a ser implantadas, pode ser necessário revisar o estatuto da missão e realizar modificações que reflitam uma interação entre a missão e as práticas que definem o programa. (RENZULLI, 2016h, s.p.)

4. Grupos de Planejamento (*Planning Groups*) – Devem ser formados grupos de planejamento que sejam interconectados, de modo que haja tanto representação vertical (por meio dos níveis de responsabilidade no ensino e entre as áreas ou departamentos) quanto horizontal (dentro de cada área). Por exemplo, todos os professores do terceiro ano do ensino fundamental podem formar um grupo para lidar com as respectivas áreas de conhecimento e então eleger um representante que se encontre com um grupo geral do “ensino fundamental”, que focará em uma área de conhecimento por vez. Cada grupo deverá focar o seu trabalho no questionamento da interação entre as estruturas escolares e os serviços oferecidos, buscando considerar os aspectos do SEM que estejam ou não sendo utilizados pela escola como o “*Total Talent Portfolio*”, as “injeções” de enriquecimento que podem ser ou que estejam sendo utilizadas na sala de aula regular, etc. Administradores e pais também deveriam estar representados em cada grupo. Um grupo de planejamento central deve coordenar o trabalho dos demais grupos.
5. Proposta de Programa e Linha do Tempo (*Program, Proposal and Timeline*) – A meta do time de planejamento é a produção de uma proposta coerente e consensada, seguida do estabelecimento de passos para a sua implantação, já que não há a intenção de que todos os componentes do SEM sejam adotados ao

mesmo tempo. Prioridades devem ser traçadas, prazos devem ser estabelecidos, considerando um período de três a cinco anos de implantação.

Mesmo havendo essa proposta de fluxograma para a implantação do SEM, esta deve ser sempre compreendida como inacabada, já que é prioritário para os criadores do modelo que cada escola desenvolva sua própria aplicação, considerando os recursos locais, a criatividade e a iniciativa das pessoas envolvidas.

É somente encorajando a apropriação local e a participação e defendendo a adaptação e modificação contínuas, que podemos assegurar mudanças reais e duradouras e o desenvolvimento criativo profissional de todas as pessoas envolvidas com o aprimoramento da escola. (RENZULLI, 2016h, s.p.)

Renzulli e Reis apontam que modelos impostos por forças externas raramente perduram.

Os autores sugerem que todas as pessoas envolvidas nesse programa “se vejam como inventores, arquitetos, engenheiros e artistas”. O SEM possui metas conjuntas em comum, mas como cada escola se estruturará para alcançar essas metas é um terreno fértil oferecido pelos autores. Esse terreno oferece oportunidades incalculáveis de criatividade por parte dos implantadores do programa e para que os profissionais da escola utilizem suas competências de forma ampla, desenvolvam novas competências e alcancem metas mais elevadas.

#### 4.6 Formação de professores

O educador é instrumento fundamental para o sucesso da implantação e da manutenção do SEM, de modo que o investimento de Renzulli e Reis na formação de educadores tem sido considerável.

Especialização significa mais do que aquisição de habilidades específicas. Também significa a associação a outros que compartilham das mesmas metas comuns; a promoção do seu campo; a participação em atividades, organizações profissionais e em pesquisa e as contribuições com o avanço da área. Também significa os tipos de formação e crescimento continuados que fazem a diferença entre um trabalho e uma carreira. (RENZULLI, 2016a, p.558)

O evento *Confratute* é uma das importantes iniciativas de Renzulli e Reis dedicada a professores e gestores proporcionando acesso ao SEM através de uma experiência vivencial e do contato com os autores e demais pesquisadores que se dedicam ao estudo do Modelo.

Na palestra de recepção aos participantes do evento *Confratute* em 2014, Joseph Renzulli buscou encorajar educadores a serem agentes de transformação: “Vocês estão aqui para fazer a educação se tornar melhor para as crianças. Basta uma pessoa para fazer a mudança” (RENZULLI; REIS, 2014a). Na mesma ocasião, o autor expôs a origem da palavra “*Confratute*”: é uma soma das palavras “*Conference*” (Conferência) e “*Institute*” (Instituto) com muita “*Fraternity*” (fraternidade) no meio.

O evento é estruturado de tal modo a permitir a vivência do SEM, promovendo uma “experiência” e não somente aulas e palestras expositivas. Vivências, festas noturnas, show de fantoches, lançamento de livro, contação de histórias, incentivo a momentos de pausa e descanso, à participação de grupos de coral e de expressão artística (que prepara um “Show de Variedades” a ser apresentado ao final do evento), além de cursos, palestras, oficinas, que são opções oferecidas na farta e atraente apostila que apresenta o programa do evento, impossível de ser cumprido na íntegra.

Segundo Renzulli, em palestra ministrada no *Confratute* (RENZULLI; REIS, 2014a), o evento busca proporcionar aos participantes:

- 1) Aprendizagem;
- 2) Criatividade e Produção;
- 3) Interação;
- 4) Diversão e relaxamento.

Segundo os organizadores do *Confratute* de 2014, o evento foi o maior desde 1978, contando com cerca de setecentos educadores provenientes de diversas partes do planeta: Japão, Brasil, Líbano, Malásia, Cazaquistão, Porto Rico, Arábia Saudita, Londres, EUA<sup>98</sup>, entre outros. Para orientar os recém-chegados participantes, consultores estavam à disposição para ouvi-los, um a um, buscando conhecer suas

---

<sup>98</sup> Segundo informação da organização do evento de 2014, o maior grupo era proveniente do *Texas* e o segundo maior grupo proveniente da *Georgia*.

demandas específicas e sugerir, com base nelas, uma programação a ser seguida nos dias do evento. Desta forma, cada participante viveu o seu próprio processo de aprendizagem, que pode ser construído em parceria com um especialista e norteado por suas próprias demandas pessoais e profissionais.

O atendimento personalizado e cuidadoso recebido no *Confratute* em 2014 impactou os educadores. O mesmo impacto promovido por essa experiência é o que Renzulli e Reis esperam que os educadores levem consigo para experimentar/promover em suas escolas.

A professora Kelly comentou:

*Você sabe, eu realmente sinto que eles estão nos dando boas vindas e eu me surpreendi... eu me senti... quero dizer... veja quantas escolhas tivemos. (...) Assim, pudemos escolher aquilo que queríamos aprender, e então, realmente sentar lá e aprender aquilo. (...) eu realmente aprecio o fato de serem acessíveis, estão ao nosso redor no almoço, no final da tarde, nós podemos simplesmente ir até eles como sendo pessoas reais, ao invés de pessoas que são melhores que nós, colocadas num palco, ditando o que devemos fazer.*

Um professor responsável e comprometido compreende que sua formação profissional necessita de atualização permanente (formação continuada).

Mesmo porque, segundo Canário (2000, p.175) "(...) a prática profissional é, sempre (de forma deliberada e consciente ou não) um processo de formação inicial e contínua (...)" de modo que mesmo que o educador não se aproprie de seu processo, estará em formação, em transformação. Citando Barbier (1996, p.3), Canário conclui: "O acto de trabalho transforma-se em acto de formação desde que seja acompanhado por uma actividade de análise, de estudo ou de pesquisa sobre ele próprio" (2000, p.175).

Muitos são os professores que buscam alternativas para a melhoria do seu desempenho profissional, mas encontram barreiras nas estruturas escolares, nas impossibilidades de inovação, na falta de flexibilidade da equipe gestora e, ainda, nas formatações impostas pelas instâncias governamentais responsáveis pela educação no país.

Por esse e outros motivos é também interessante que gestores educacionais busquem aprimoramentos profissionais visando não somente a revisão do seu próprio desempenho como também o incentivo ao aprimoramento profissional dos professores de sua escola. Na medida em que sabemos da urgência de melhoria educacional, é essencial que haja maior flexibilização por parte das instâncias superiores, para que professores possam experimentar outras práticas em busca de aprimoramentos.

Segundo a diretora Cheryl Quatrano (2014), em palestra ministrada no *Confratute*: “Nós não contratamos currículos, contratamos pessoas. Somos um time”. Ainda segundo a diretora, “os alunos não estão isolados, não é cada um por si, mas para isso os professores também têm de se sentir assim”.

O entrevistado Lucas (que presta serviços a diversas escolas americanas) nos contou, nesse mesmo evento, do efeito positivo, que cresce em cascata, quando diretores buscam alternativas inovadoras e, ao encontrarem eco em alguma, passam a apoiar seus professores. Segundo o profissional, deixa de ser necessária a imposição de mudanças, já que os resultados contagiam a escola, chegando inclusive a cativar a atenção de outras escolas.

*Eu me sinto positivamente surpreso que, quando nossos diretores agarram a filosofia do SEM e o seu significado, eles são 100% apoiadores de seus professores. Eu penso que é... uma vez que eles entendem o conceito de atividades de nível de superdotação aplicadas a todo estudante, e eles veem isso, eles apoiam 100%. E à medida em que os campi implementarem o SEM e nós percebermos o sucesso, eles vão contar a outros campi. Isso não diz respeito apenas ao centro de serviços, empurrando ou forçando o uso do SEM aos distritos, isso diz respeito a dar suporte àqueles que querem implantar o SEM, e então o sucesso amplia o sucesso. Uma vez que o sucesso está lá, outros campi, outros diretores desejaram conhecer sobre o sucesso, assim nós estamos motivados com o que isso significa, no futuro.*

Uma das intenções do *Confratute* é propiciar momentos de reflexão e autoconhecimento aos educadores. Felice Kaufmann (2014), em sua palestra, incentivou os participantes à identificação de quatro experiências pessoais em resposta à seguinte pergunta: Qual ou quais foram os melhores momentos que você viveu na sua vida?

Elencadas as respostas, pediu para que cada pessoa refletisse sobre sua história de vida e identificasse, com base nos quatro pontos levantados: O que você fez para contribuir com que essas situações acontecessem?

Respondidas a perguntas, propôs pequenos grupos nos quais os educadores poderiam compartilhar uns com os outros as suas reflexões e possíveis descobertas. Enquanto uma pessoa falava, as demais só podiam ouvir, mas seguiam anotando qualidades que iam percebendo na pessoa que falava, como tenacidade, coragem, confiança etc.

Após todos falarem, as palavras e qualidades eram compartilhadas. Segundo Kaufmann, as palavras que se repetissem, seriam os seus pontos fortes.

Essa entre outras estratégias podem ser utilizadas para contribuir com o autoconhecimento de educadores para que se apropriem de seus recursos pessoais e possam, assim, sentirem-se aptos e encorajados a apoiar seus educandos, considerando a sua individualidade e as suas forças pessoais.

Nas palavras de Renzulli (2016j):

A coisa mais importante que os professores podem fazer para promover enriquecimentos em qualquer e em todas as situações educacionais é se tornarem, eles mesmos, mais criativos, apresentando ideias criativas de ensino para tornar um tópico mais interessante. (s.p.)

Uma mudança na cultura de uma escola só pode começar pelos adultos que nela atuam. Cheryl Quatrano e Bárbara Slatin mencionaram em palestra proferida no *Confratute* (2014) um trabalho realizado junto a uma escola que era considerada a sexta pior escola de seu distrito, fazendo com que todos se sentissem fracassados. Começaram o seu trabalho de intervenção junto aos professores descobrindo suas qualidades e habilidades, estimulando-os. Então, em parceria com esses profissionais, partiram para o trabalho com as crianças. Segundo as profissionais, “é assim que se cria uma cultura” escolar. Ainda segundo as educadoras, é importante a manutenção de foco na positividade: “mesmo no pior professor, você poderá encontrar qualidades. Se ele tem nove aspectos terríveis e uma qualidade, você deve enfatizar essa qualidade e os outros aspectos melhorarão”.

#### 4.7 Tecnologia a serviço da educação

Em consonância com o momento presente, Renzulli, Reis e sua equipe buscam fazer uso da tecnologia atrelada à educação. Inspirado por Bill Gates, Renzulli comentou no *Confratute* em 2014 sobre tecnologia: “Tecnologia é somente uma ferramenta. O que você faz com ela é o que de fato importa” (REZULLI; REIS, 2014a).

Três são as formas de uma escola utilizar a tecnologia: 1) em substituição a cadernos e lousas; 2) na disponibilização e na consulta de conteúdos *online*; 3) como ferramenta de organização e otimização de trabalho.

Uma escola que permite que seus estudantes tomem nota das aulas em computadores portáteis ao invés de cadernos e que adote lousas interativas, certamente está interessada em modernizar seus recursos. Podem ainda disponibilizar aulas *online* e possibilitar acesso à internet para consultas a temas específicos durante as aulas.

Renzulli, Reis e seus colaboradores também disponibilizam uma série de recursos *online*, sendo suas principais iniciativas:

- 1) Website do “*Neag Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development*” (<http://gifted.uconn.edu/>) - o internauta encontrará, além de informações básicas como a descrição do programa e o currículo dos profissionais, inúmeros artigos, vídeos, documentos, descrições, etc.
- 2) Outros endereços eletrônicos são indicados e disponibilizados por Renzulli e Reis com inúmeros materiais para *download* gratuito, como é o caso de <http://www.prufrock.com/Assets/ClientPages/sem.aspx><sup>99</sup>

Buscando fazer uso da tecnologia de modo a auxiliar o acolhimento e a orientação dos participantes do *Confratute* de 2014 os organizadores disponibilizaram dois aplicativos que poderiam ser instalados nos celulares dos participantes: 1) referente à Universidade de Connecticut (*UConn Storrs Campus Map App*) contendo o mapa do campus; 2) específico do evento *Confratute* (o *Confra-App*) com a programação completa, agenda, datas, salas e orientações sobre os cursos, palestras, etc.

---

<sup>99</sup> Acesso em 20 jul. 2016.

Renzulli, Reis e seus colaboradores estão também atentos às possibilidades de uso da tecnologia para além do fornecimento de informações a estudantes, apostando na capacidade tecnológica de organização, registro, levantamento de informações, personalizações de acessos, etc. Buscando integrar tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem, os pesquisadores chegaram, em 2005, ao seu mais recente produto: a plataforma digital “*RLS - Renzulli Learning System*”. Trata-se do SEM integralmente informatizado.

Segundo o website da plataforma<sup>100</sup>, em 2011 havia cerca de 250.000 estudantes utilizando o produto e dezenas de milhares de professores já haviam utilizado a ferramenta. No *survey* (2011), temos 14 das 49 “escolas” mencionando a utilização desta ferramenta *online*, estando sua utilização especialmente focada em estudantes matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em uma aula ministrada na Universidade de Connecticut, disponibilizada em vídeo na internet, Renzulli comenta ter recebido um telefonema de um profissional de uma escola em Dubai interessado na aquisição do sistema “Renzulli Learning” (2014, s.p.).

Apelidado e financiado pelo “*Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos*” da UConn, a plataforma RLS, criada em 2005, foi vendida em 2010 para a empresa “*CompassLearning*”. O produto está disponível nos idiomas inglês e espanhol.

Todos os recursos que compõem o SEM estão presentes nessa plataforma. Os benefícios da adoção do SEM via RLS se destacam em relação à implantação não informatizada na medida em que a plataforma digital:

- 1) Armazena e organiza dados dos estudantes, das turmas e da escola (de modo automático, sem gerar trabalho extra para o professor);
- 2) Associa informações pessoais dos estudantes ao um banco de dados estabelecendo pontes e sugerindo pacotes personalizados de atividades de enriquecimentos educacionais;

---

<sup>100</sup> Plataforma Digital Renzulli Learning System. Disponível em: <<http://www.renzullilearning.com/about.aspx>>. Acesso em: 03 de mar. 2016.



- 3) Fornece, aos educadores e aos educandos, ferramentas de acompanhamento do processo de cada estudante;
- 4) Oferece auxílio ao estudante quanto à estruturação do estudo de projetos próprios;
- 5) Fornece aos educadores diversos recursos como os mecanismos de busca por tema a ser ministrado oferecendo sugestões de atividades, websites, livros impressões etc.;
- 6) Fornece, à instituição educacional, estatísticas de desempenho e engajamento de todos os estudantes da escola.

É fato que a adoção da plataforma RLS por escolas demanda alto investimento financeiro, não somente para que haja uma estrutura tecnológica adequada na instituição de ensino, como também para a aquisição de licenças de utilização (cobradas por estudante). Conhecendo a realidade educacional norte-americana, Renzulli (2014, s.p.) argumenta que foram gastos três trilhões de dólares de recursos federais e estatais desde os anos 1960 em um tipo de educação que reforça as dificuldades dos estudantes e busca “corrigi-los”, uma educação focada em atender as demandas de testes padrão, e que não apresenta resultado de melhoria educacional. Sua fala sugere que o investimento educacional seja realizado em programas como o SEM, que vêm mostrando sucesso em relação ao desempenho educacional dos estudantes.

Nos Estados Unidos, a utilização da plataforma é ainda incipiente, conforme relato de Kátia, que atua em um Centro de Serviços Educacionais prestando suporte a cento e cinquenta e sete campi de escolas norte-americanas:

*Estamos nos estágios bem iniciais, temos apenas uma escola que de fato já adquiriu essa parte, e eles vão dar início a isso no outono. Tivemos uma reunião com a equipe do Dr. Renzulli sobre o “Renzulli Learning”. Nossa superintendência solicitou uma reunião com ele, para que pudesse explicar (a plataforma) e assim possam decidir sobre a compra. A partir disso, sabemos de duas que já disseram que, sem dúvida, vão adquirir (o produto) para todos os seus “campus”. Assim, nós ainda não o vimos funcionando, mas estamos muito entusiasmados com ele.*

Essa profissional contou ainda que os educadores que a acompanharam ao *Confratute* puderam perceber o quanto a plataforma RLS os auxiliaria: *“Certo. E eu gosto disso. Eles dizem: isto é muito possível. E de fato, aonde eles tinham reservas, elas se foram. O “Renzulli Learning” os ajuda a organizar isso e oferece assistência para fazer isso”* (KÁTIA).

Sabemos que os recursos financeiros dedicados ao investimento em educação no Brasil são ainda mais escassos que nos Estados Unidos, porém mesmo diante dessa realidade trataremos brevemente da plataforma digital RLS e de seus benefícios para a educação. É importante que, mesmo diante de nossa realidade, conheçamos o que vem sendo oferecido de mais moderno em educação na atualidade mundial.

A plataforma RLS agrega ao cotidiano escolar a linguagem tecnológica presente na modernidade das sociedades contemporâneas sem a preocupação de gerar e armazenar conteúdo educativo, mas sim de coletar e gerir informações, organizar estudantes, dados, professores, materiais.

As propostas da plataforma RLS são: 1) coletar informações sobre os estudantes e contribuir com sua organização; 2) descobrir onde estão os recursos que dialogam com o perfil de cada estudante; 3) estabelecer pontes entre recursos e demandas pessoais; 4) auxiliar professores a conhecerem os estudantes de suas salas de aula para que possam oferecer propostas educacionais que atendam a seu público com maior consciência e clareza.

Ao contrário do que possa parecer, o RLS amplia as possibilidades de interação entre as crianças e os adultos tanto de forma virtual quanto presencial, possibilitando trocas de mensagens, vídeos, imagens e diversos tipos de conteúdo *online* assim como incentivando trocas *off-line* (como, por exemplo, através da proposição de grupos de estudo presenciais formados com base nos perfis dos estudantes).

No *Confratute* de 2014, um dos pontos fortes foi a possibilidade de participação em um *“cluster”* dedicado ao RLS. Nesta ocasião, foi simulada uma sala de aula do quinto ano. Cada estudante recebeu um *login* e senha pessoais e viveu por quatro dias, duas horas ao dia, a experiência de fazer parte de uma sala de aula de uma escola que adotasse a plataforma RLS. Os cerca de quarenta participantes dessa oportunidade

vivenciaram o correspondente a uma situação ideal: cada estudante com um computador pessoal, trabalhando concomitantemente à professora, que, também em seu computador, acompanhava o processo da turma. A cada perfil concluído, a professora recebia, na tela, estatísticas de sua sala de aula, podendo reconhecer quase instantaneamente as principais áreas de interesse de seus estudantes, suas principais habilidades, formas preferenciais de expressão e estilos de aprendizagem. Tais informações podem lhe ser úteis no planejamento de estratégias educacionais, assim como em propostas de agrupamento para o estudo de determinado tópico.

No evento *Confratute*, a tela do computador pessoal da professora foi projetada, por meio de “*Datashow*”, numa tela maior afixada na parede de modo a acompanharmos as informações apresentadas. Os dados estatísticos foram apresentados de forma numérica e gráfica.

O preenchimento do perfil funciona do seguinte modo: assim que o estudante inicia seu acesso à plataforma RLS o programa passa a apresentar telas com perguntas pessoais que devem ser respondidas com a maior honestidade possível. Essa é a primeira etapa, chamada “*Profiler*” ou “*Perfilador Renzulli*<sup>101</sup>”. Existem dois tipos de “*profiler*” destinados a diferentes faixas etárias, sendo um para crianças até o quinto ano (Figura 30) e outro para crianças do sexto ano em diante (Figura 31), que pode também ser utilizado com adultos.

**Renzulli Learning** K-4 Ability-level Strength Assessment  
Proven Differentiator™

**DIRECTIONS:** Click on the faces in yellow that tell how much you like or do not like each thing.

If you really like something a lot, click the face that has a **BIG smile**.  
If you like something a little, click the face that smiles a **LITTLE**.  
If you are not sure, click the face that is **NOT smiling**.

If you do not like something a little, click the face that is **frowning a LITTLE**.  
If you do not like something at all, click the face that has a **BIG frown**.

Think about your interests. Look at the pictures and words below and tell us how much you like each.

Plays & Theater					
Writing					
Reading					
Mathematics					

Figura 30 – Avaliação das *forças* por nível de habilidade (para crianças pequenas)

**Renzulli Learning** Grade 5 to 12 Ability-level Strength Assessment  
Proven Differentiator™

**MY INTEREST AREA:**

You are on question 1 of 10 in Interest Areas.

1. Think about your interests. Most kids your age have interests in one or more things. Check the circle that tells how much you like or dislike these things.

	Really Like	Like	Not Sure	Dislike	Really Dislike
Arts (Drawing, Painting, Sculpture)	Really Like: <input type="radio"/>	Like: <input type="radio"/>	Not Sure: <input type="radio"/>	Dislike: <input type="radio"/>	Really Dislike: <input type="radio"/>
Athletics/Sports	Really Like: <input type="radio"/>	Like: <input type="radio"/>	Not Sure: <input type="radio"/>	Dislike: <input type="radio"/>	Really Dislike: <input type="radio"/>
Business/Management	Really Like: <input type="radio"/>	Like: <input type="radio"/>	Not Sure: <input type="radio"/>	Dislike: <input type="radio"/>	Really Dislike: <input type="radio"/>
Computers/Technology	Really Like: <input type="radio"/>	Like: <input type="radio"/>	Not Sure: <input type="radio"/>	Dislike: <input type="radio"/>	Really Dislike: <input type="radio"/>
Drama	Really Like: <input type="radio"/>	Like: <input type="radio"/>	Not Sure: <input type="radio"/>	Dislike: <input type="radio"/>	Really Dislike: <input type="radio"/>
Foreign Languages	Really Like: <input type="radio"/>	Like: <input type="radio"/>	Not Sure: <input type="radio"/>	Dislike: <input type="radio"/>	Really Dislike: <input type="radio"/>

Figura 31 – Avaliação das *forças* por nível de habilidade (até o final da escolarização)

<sup>101</sup> Termo utilizado por Pérez ao traduzir um texto de Renzulli (2016a) do inglês para o português.

O “*profiler*” destinado às crianças mais novas foi organizado com desenhos de “carinhas”, desde a mais satisfeita à mais insatisfeita, de modo a facilitar o preenchimento do instrumento, mas mesmo assim a sugestão dos autores é que, especialmente essas crianças contem com o auxílio de professores para o preenchimento mais fiel possível do instrumento. Ao final do preenchimento teremos o perfil de cada estudante com ênfase no reconhecimento das suas forças individuais: 1) áreas de interesse 2) habilidades 3) estilos de expressão 4) estilos de aprendizagem.

O sistema avalia 13 categorias principais de interesses, 9 preferências de estilo de aprendizagem e 10 preferências específicas de estilo de expressão dos alunos. A avaliação leva aproximadamente 30-50 minutos (dependendo das habilidades de leitura e digitação) e produz uma avaliação precisa dos interesses, capacidades e da melhor forma de aprendizagem de cada aluno que pode ser impressa. O Profiler reflete o mundo da aprendizagem sob a perspectiva dos alunos, não necessariamente dos seus pais ou professores. (RENZULLI, 2016a, p.554)

Uma vantagem muito interessante relacionada ao uso da tecnologia para traçar o perfil de cada estudante é a possibilidade de relacionar esse perfil com um banco de dados de recursos digitais disponíveis *online* e *offline*.

O Banco de dados de enriquecimento Renzulli inclui milhares de oportunidades de enriquecimento cuidadosamente categorizadas, apropriadas para cada ano escolar e seguras para as crianças que são regularmente monitoradas, atualizadas, aperfeiçoadas e ampliadas a uma velocidade de mais de 500 por mês. (RENZULLI, 2016a, p.554)

A equipe do “*Neag*” avaliou inúmeros websites que oferecem conteúdo educacional, havendo selecionado os “confiáveis”, de modo que qualquer busca que se realize dentro do sistema RLS só será capaz de localizar websites que contenham conteúdo de qualidade. Segundo Renzulli, (2014) em palestra ministrada na UConn o RLS conta com “cerca de 60.000 recursos, sendo 50.000 *online*” (RENZULLI; REIS, 2014b).

Os bancos de dados são organizados em 14 categorias diferentes, representando uma ampla gama de atividades educacionais. Essas atividades incluem: Viagens a campo virtuais e reais, atividades de treinamento em criatividade, treinamento em pensamento crítico, opções de estudo

independente, concursos e competições, sites baseados em interesses personalizados, livros de ficção e não ficção de alto interesse, livros do tipo “Como Fazer” para realizar pesquisas e projetos criativos, opções de programas de férias em áreas de talento específicas, atividades on-line e habilidades de pesquisa, habilidades de pesquisa, vídeos e DVDs. (RENZULLI, 2016a, p.555)

Tal facilidade possibilita a oferta de conteúdo personalizado a cada estudante de acordo com seu perfil, sem trabalho extra para o professor. Assim, o estudo sobre a Grécia antiga, por exemplo, pode ser realizado do seguinte modo: o professor lança em sua tela o tema “Grécia Antiga” e o sistema busca atividades, websites, textos, jogos, vídeos para a realização do estudo e lança na tela dos estudantes, de modo personalizado, sugestões de como adquirir conhecimento sobre o tópico sugerido pelo educador. Segundo Renzulli: “O tipo de ensino personalizado sobre o qual estou falando neste momento não pode ser feito sem o auxílio da tecnologia” (RENZULLI; REIS, 2014b, s.p.).

Obter êxito na oferta de estudo individualizado por estudante de uma dada sala de aula, pode parecer irreal para alguns educadores já que, de fato, por muito tempo tratou-se de um desafio utópico. Porém, é preciso considerar as mudanças sociais, os progressos tecnológicos, e levar para dentro da escola as facilidades que a tecnologia nos oferta.

Houve um tempo em que a busca desses princípios e habilidades era considerada idealista, mas inatingível devido à diversidade de características do aluno e à quantidade de tempo que os professores podem dedicar razoavelmente a diferenciações instrucionais, mesmo em pequenas quantidades. Entretanto, o advento da tecnologia (discutido a seguir) tem colocado ao alcance oportunidades para uma maior personalização das oportunidades de aprendizagem. (RENZULLI, 2016a, p.542)

A plataforma RLS beneficia estudantes e professores. Renzulli afirma: “Precisamos facilitar o trabalho dos professores deixando a tecnologia assumir o lugar das pilhas de papel” (RENZULLI; REIS, 2014b, s.p.).

Um exemplo de como o sistema se inicia: estando no *Confratute* de 2014, diante do computador, e tendo recebido um *login* e senha pessoais, testei pessoalmente a utilização do sistema. Preenchi o meu perfil e cheguei à tela de atividades personalizadas. Testei a busca de uma palavra sobre um tópico hipotético que eu desejasse conhecer: “elefante”. Quase instantaneamente aparecerem na minha tela conteúdos selecionados relativos a locais nos quais eu poderia conhecer elefantes ao vivo ou saber mais sobre elefantes além da indicação de sites, livros, atividades disponíveis na internet sobre elefantes etc. Na tela da professora apareceu a informação de que estava estudando sobre elefantes.

O Sistema Renzulli Learning conta ainda com a ferramenta “*Wizard Project Maker*” que auxilia professores e estudantes na elaboração de projetos de estudo.

O “*Wizard Project Maker*” é uma ferramenta de administração de projetos on-line que ajuda os alunos a criarem seus próprios projetos de alto interesse e armazená-los no seu próprio Portfólio do Talento. Mais de 200 “*Super Starter Projects*” do “*Project Maker*” permitem que os alunos comecem o processo de fazer trabalhos investigativos, em pequena escala e de curto prazo, que mais tarde podem permitir a eles iniciarem e concluírem seus próprios projetos de forma mais independente. (RENZULLI, 2016a, p.556)

Todos os caminhos percorridos no RL ficam registrados em associação ao *login* da pessoa, de modo que o portfólio de registro dos fazeres da criança vai sendo alimentado. O educador sabe quando a criança acessou o sistema, que atividades ela pesquisou, que atividades ela concluiu, quanto tempo se dedicou a cada etapa etc.

## 5. Considerações Finais

Educação de qualidade é aquela capaz de formar o indivíduo para si e para o outro, para a vida, para o mundo, para a sociedade, considerando a realidade de seu tempo. Educação de qualidade é aquela que oferece todos os recursos possíveis para que a pessoa se torne a melhor versão de si mesma e possa, assim, de mãos dadas umas com as outras, cultivar a melhor versão da humanidade.

Diversas alternativas vêm sendo buscadas no âmbito nacional e internacional para a ampliação do engajamento de educadores e educandos no processo de ensino-aprendizagem, assim como para a ampliação da excelência educacional. O caminho oferecido por Joseph Renzulli e Sally Reis é uma das possibilidades que vem alcançando sucesso comprovado.

Traz como foco central conhecer o indivíduo em suas potencialidades, necessidades e aspirações, oferecendo enriquecimentos educacionais que legitimam as diferenças, valorizam as individualidades e oportunizam o alcance de níveis cada vez mais profundos de capacitação.

Ao participar dos projetos de enriquecimento, o estudante passa por processo de amadurecimento, de ampliação do conhecimento de si mesmo e de seus potenciais, expande horizontes, desenvolve aspirações e a capacidade de realizá-las. Vivencia o estabelecimento de metas, o delineamento de etapas, o cumprimento de planejamento, o trabalho em equipe, a flexibilidade em lidar com inesperados, o registro e a análise de informações coletadas, as articulações entre teoria e prática e, em última instância, a sua autonomia, respondendo às atuais demandas da sociedade contemporânea. Os estudantes são estimulados ao compartilhamento de vivências, à socialização dos conhecimentos, a reflexões e atuações capazes de beneficiar as sociedades do futuro. Articulados com a grade curricular de cada escola, os enriquecimentos completam o processo educacional.

A filosofia do SEM é coerente no propósito de legitimar a individualidade e a autonomia dos estudantes assim como das escolas; oferece a cada instituição, recursos e alternativas de escolha para sua implantação. O Modelo visa incentivar as

“forças” de cada instituição e de seus profissionais, tirando o foco da crítica e do fracasso e lançando luz aos recursos e aos potenciais.

Os resultados desta pesquisa sugerem que o SEM pode inspirar educadores brasileiros para uma educação integral de qualidade, que contemple a diversidade e ofereça recursos personalizados, estimulando o engajamento de educadores e de educandos no processo de ensino-aprendizagem e ampliando a excelência da educação nacional.



## Bibliografia e Referências Bibliográficas

BRUMER, Jerome S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

CANÁRIO, Rui (2000). A prática profissional na formação de professores. Colóquio: Formação profissional de professores do ensino superior. Universidade de Aveiro: INAFOP.

CUPERTINO, Chistina. M. Barreto (org.) (2008). *Um olhar para as altas Habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE.

GARDNER, Howard (1994). *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARDNER, Howard (2001). *Inteligência - um conceito reformulado*. 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva.

HOLANDA, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1975). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. p. 1348.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. (2006). *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed., 2006.

REED, S. E., & WESTBERG, K. L. (2003). Implementing enrichment clusters in a multiage school: Perspectives from a principal and consultant. *Gifted Child Today*. s.l., s.ed. p.26-29.

RENZULLI, J. S. (1977). *The Interest-a-Lyser*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

RENZULLI, J. S., & REIS, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence*. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

RENZULLI, Joseph S., & REIS, S. M. (2000). The schoolwide enrichment model. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 367-382). Oxford: Elsevier Science.

RENZULLI, Joseph (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução de: Suzana Perez. *Educação*. Porto Alegre, v.27, n. 1(52), p.75-131.

RENZULLI, Joseph S. (2004a). *Identification of students for gifted and talented programs*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

RENZULLI, J. S., & SMITH, L. H. (1978). *The Learning Styles Inventory: A measure of student preference for instructional techniques*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally M. (2009). The Schoolwide enrichment model: a focus on students strenghts & Interests. In: RENZULLI, Joseph S. Renzulli. (Ed.) et al. *Systems*

& *Models for developing programs for the gifted & Talented*. Creative Learning Press, Inc., 2. ed. 2009. p.323-352.

SANT'ANA, Luana de André (2012). *Permissão para ser o que se é: um estudo sobre altas habilidades/superdotação*. São Paulo. 127 p. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SCHENINI, Fátima (2016). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasil: Ministério da Educação. s.ed. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>>. Acesso em: 18 de Jul. 2016.

VIRGOLIM, A. M. R. (2007). Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. In: A.M.R.Virgolim (Ed.). *Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos* (pp. 159-185). Brasília: Editora UnB.

#### Documentos Eletrônicos

##### Livros

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. (2009a). *Light Up Your Child's Mind*. New York: Little, Brown and Company.

##### Periódicos online

HARTT, Valéria (2011). Superdotados encontram amparo ético e legal na educação especial, mas a inclusão, na prática, está longe de ser realidade. *Revista Educação*. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/123/artigo234213-1.asp>>. Acesso em: 16 de Jul. 2016.

##### Artigos online

AZANHA, José Mário Pires (1983). *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200015)>. Acesso em: 16 Jul. 2016.

BURNS, Débora (2015). *Inventário de interesses: se eu comandasse a escola*. s.l., s.ed. Disponível em: <<http://gifted.education.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/612/2014/08/If-I-Ran-the-School.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CARMELLO, Eduardo (2010). *Aprendizes do Futuro: como incorporar conhecimento e transformar realidades*. s.l., s.ed. Disponível em:

<[http://www.possibilita.com.br/artigos/aprendizes\\_do\\_futuro.pdf](http://www.possibilita.com.br/artigos/aprendizes_do_futuro.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2016.

FIELD, Gara B. (2008). The Effects of the Use of Renzulli Learning on Student Achievement in Reading Comprehension, Reading Fluency, Social Studies, and Science: An Investigation of Technology and Learning in Grades 3 – 8. s.l., s.ed. Disponível em: <<http://goo.gl/GWzj6>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

OLWENY, Eric Otieno (2016). *The Voice of hope: keep hope alive!* S.l.: BookRix. Disponível em: <<https://goo.gl/AZnXgs>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

PINSONNEAULT, A. & KRAEMER, K. L (1993). Survey research in management information systems: an assessment. *Journal of Management Information System*. s.l., s.ed. Disponível em:< <http://goo.gl/vdbO9Q>>. Acesso em 19 jun. 2016.

REIS, Sally M. (2016a). Research That Supports Using the Schoolwide Enrichment Model and Extensions of Gifted Education Pedagogy to Meet the Needs of All Students. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semresearch>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

REIS, Sally M. (2016b). Reconsidering Regular Curriculum for High Achieving Students, Gifted Underachievers, and Relationship between Gifted and Regular Education. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/reconsidering\\_regular\\_curriculum/](http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/reconsidering_regular_curriculum/)>. Acesso em: 22 de fev. 2016.

RENZULLI, Joseph S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In J. S. Renzulli, & S. M. Reis (Eds.), *The triad reader* (pp. 2-19). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Disponível em: <[http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/The\\_Three-Ring\\_Conception\\_of\\_Giftedness.pdf](http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

RENZULLI, Joseph S. (2002). Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and To Promote Social Capital. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. S.ed. Disponível em: <<https://goo.gl/kcOLQK>>. Acesso em: 16 Jul. 2016.

RENZULLI, Joseph S. (2016a). Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Trad. Susana Graciela Pérez B. Pérez. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

RENZULLI, Joseph (2016b). Currículo de Joseph Renzulli. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Disponível em: <<http://education.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/816/2015/03/Joe-Renzulli-vita-revised-3-18-13.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

RENZULLI, Joseph S. (2016c). The Three Es For Successful Academic Achievement. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: < [goo.gl/wWNcjH](http://goo.gl/wWNcjH)>. Acesso em: 02 de mar. 2016.

RENZULLI, Joseph S. (2016d). The Definition of High-End Learning. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/high-end\\_learning/](http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/high-end_learning/)>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

RENZULLI, Joseph S. (2016e). The Total Talent Portfolio: A Plan for Identifying and Developing Gifts and Talents. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/ttp/>>. Acesso em: 21 de abr. 2016.

RENZULLI, Joseph S. (2016f). A Bird's Eye View of The Schoolwide Enrichment Model: A Practical Plan for Total School Improvement. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/sem\\_birds\\_eye\\_view/](http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/sem_birds_eye_view/)>. Acesso em: 02 fev. 2016.

RENZULLI, Joseph S. (2016g). Freedom to Teach: Using Investigative Learning to Develop High - Potentials in Young People. s.ed. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/12/Freedom\\_to\\_Teach.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/12/Freedom_to_Teach.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

---

RENZULLI, Joseph S. (2016h). Implementing the Schoolwide Enrichment Model: A Five Stage Planning Process for Consensus Building and the Development of a Mission Statement. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/implement\\_sem](http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/implement_sem)>. Acesso em: 24 mar. 2016.

RENZULLI, Joseph S. (2016i). How to Develop an Authentic Enrichment Cluster. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/authentic\\_enrichment\\_cluster/](http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/authentic_enrichment_cluster/)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SELIGMAN, Martin E.P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2016). Positive Psychology: An Introduction. s.l., s.ed. Disponível em:<<https://goo.gl/dlG87b>>. Acesso em: 16 Jul. 2016.

#### Anais online

---

VIRGOLIM, Angela M. R. (2010). A Contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, 4. – CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO, 1. Curitiba: UFPR, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/FwiDtq>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

---

## Apresentações online

RENZULLI, Joseph (2015). Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years. s.l., s.ed. Disponível em <http://goo.gl/kswMP4>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

RENZULLI, Joseph (2016j). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. s.l., s.ed. Disponível em: [http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf). Acesso em: 15 jul. 2016. (2016f)

## Vídeos online

MOSÉ, Viviane (2016). Viviane Mosé fala sobre Mulher e Educação. Publicado no canal *Youtube*, 10.09.12. s.l., s.ed. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=U6A6AEW\\_sc](https://www.youtube.com/watch?v=U6A6AEW_sc). Acesso em: 09 mai. 2016.

RENZULLI, Joseph (2014). Palestra: "Addressing the Achievement Gap from the Other End of the Instructional Pipeline: Using a Strength Based Rather Than Deficit Based Approach to Learning", durante celebração de aniversário do Neag School of Education. Publicado no canal *Youtube* em 18.11.14. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b8bBlvyA8U0>. Acesso em: 04 fev. 2016.

## Websites e Portais online

BRASIL (1996). Lei nº 9394/96 – LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Portal do MEC – Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília. Artigo 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>. Acesso em 19 de Jul. 2016.

CLUSTER. In: DICIONÁRIO online Michaelis Cambridge. s.l., s.ed, s.d.. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cluster>. Acesso em 12 mai. 2016.

Compass Learning (2011). Case Study 5. Research study shows Renzulli Learning improves comprehension scores 147% oven non-users. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <http://goo.gl/57rymw> Acesso em: 12 de Mar. 2015.

DEBRIEFING. In: DICIONÁRIO online Michaelis. s.l., s.ed., s.d.. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=mWwx8>. Acesso em 15 Jul. 2016.

ESTADOS UNIDOS. Departamento de Educação. s.l., s.ed. Disponível em: <http://www.ed.gov>. Acesso em: 03 mar. 2016.

REIS, Sally M. (2016c). Informações sobre a autora. s.l., s.ed. Disponível em: <<http://education.uconn.edu/person/sally-reis>>. Acesso em 21 jul. 2016.

SALK, Jonas (Biography) - Academy of Achievement. s.l., s.ed. Disponível em: <<http://www.achievement.org/autodoc/page/sal0int-2>>. Acesso em: 18 Jul. 2016.

---

PORTAL G1 (2016). Canadense de 15 anos descobre vestígios de cidade maia perdida. Jornal Globo. s.l., s.ed.. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/canadense-de-15-anos-descobre-vestigios-de-cidade-maia-perdida.ghtml>>. Acesso em 15 mai. 2016.

RENZULLI LEARNING SYSTEM – Sobre a Plataforma Digital. s.l., s.ed. Disponível em:<<http://www.renzullilearning.com/about.aspx>>. Acesso em: 03 de mar. 2016.

Survey (2011). Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos - Escola de Educação Neag. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semorsur>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Website: Neag School of Education (2016). The Schoolwide Enrichment Model (SEM). Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/>> acesso em 16 de jul. 2016.

Website: Neag School of Education (2016). Type II Enrichment Summary Sheet. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/typeiien>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

---

### Contribuições Presenciais

GRIGS, Susan (2014). Implantando o SEM na sala de aula regular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Palestra ministrada no Evento Confratute. Universidade de Connecticut, Hartford, Storrs (EUA).

JACKSON, Ivette (2014). Presenteando todas as crianças através da Pedagogia da Confiança. Palestra ministrada no Evento Confratute. Universidade de Connecticut, Hartford, Storrs (EUA).

KAUFMANN, Felice (2014). Ajudando estudantes a acharem e perseguirem as suas verdadeiras forças e os seus verdadeiros chamados. Palestra ministrada no Evento Confratute. Universidade de Connecticut, Hartford, Storrs (EUA).

KUBOUSEK, Toni (2014). Renzulli Learning: uma ferramenta para a implantação do SEM. Minicurso ministrado no Evento Confratute. Universidade de Connecticut, Hartford, Storrs (EUA).

QUATRANO, Cheryl & Co (2014). As primeiras escolas SEM dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Palestra ministrada no Evento Confratute. Universidade de Connecticut, Hartford, Storrs (EUA).

QUATRANO, Cheryl, SLATIN, Bárbara (2014). Contos provenientes de duas escolas SEM dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Palestra ministrada no Evento Confratute. Universidade de Connecticut, Hartford, Storrs (EUA).

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally (2014a). Palestra de abertura ministrada no Evento Confratute. Universidade de Connecticut, Hartford, Storrs (EUA).

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally (2014b). Programa de Enriquecimento para Toda a Escola. Palestra ministrada no Evento Confratute. Universidade de Connecticut, Hartford, Storrs (EUA).

Anexo 1: Siglas referentes ao SEM, com suas respectivas nomenclaturas originais e traduções para o português.

<b>Sigla</b>	<b>Inglês (original)</b>	<b>Português (livres traduções)</b>
SEM	<i>The Schoolwide Enrichment Model</i>	O Modelo de Enriquecimento Educacional para Toda a Escola
TTP	<i>Total Talent Portfólio</i>	Portfólio Total do Talento
ORE	<i>Opportunities, Resources, Encouragement</i>	Oportunidades, Recursos e Encorajamento
IAL	<i>Interest-a-Lyzer</i>	Avaliador de Interesses
3 "E"s	<i>The three E's: Enjoyment, Engagement, Enthusiasm for Learning</i>	Os três "E"s: Prazer, Engajamento e Entusiasmo pela aprendizagem
RLS	<i>Renzulli Learning System</i>	Sistema Renzulli Learning
EC	<i>Enrichment Cluster</i>	Cluster de Enriquecimento
LSI	<i>The Learning Styles Inventory</i>	Inventário de Estilos de Aprendizagem
UConn	<i>University of Connecticut</i>	Universidade de Connecticut

Anexo 2: Terminologias SEM e suas traduções

<b>Inglês</b>	<b>Português</b>
<i>Total Talent Portfólio</i>	Portfólio Total do Talento
<i>Curriculum Modification Techniques</i>	Técnicas de Modificação Curricular
<i>Enrichment Learning and Teaching</i>	Enriquecimento do Ensino-Aprendizagem
<i>Enrichment Triad Model</i>	Modelo Triádico de Enriquecimento
<i>Enrichment Cluster</i>	Clusters de Enriquecimento
<i>High-end-learning</i>	Aprendizagem de alto padrão
<i>Process Skills</i>	Habilidades de Processo

Anexo 3: Versão original das figuras apresentadas no decorrer desta tese que foram traduzidas do inglês para o português (as figuras não traduzidas não compõem os anexos).



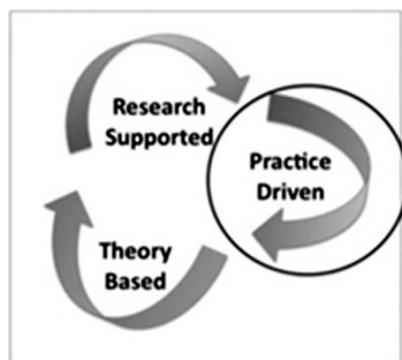
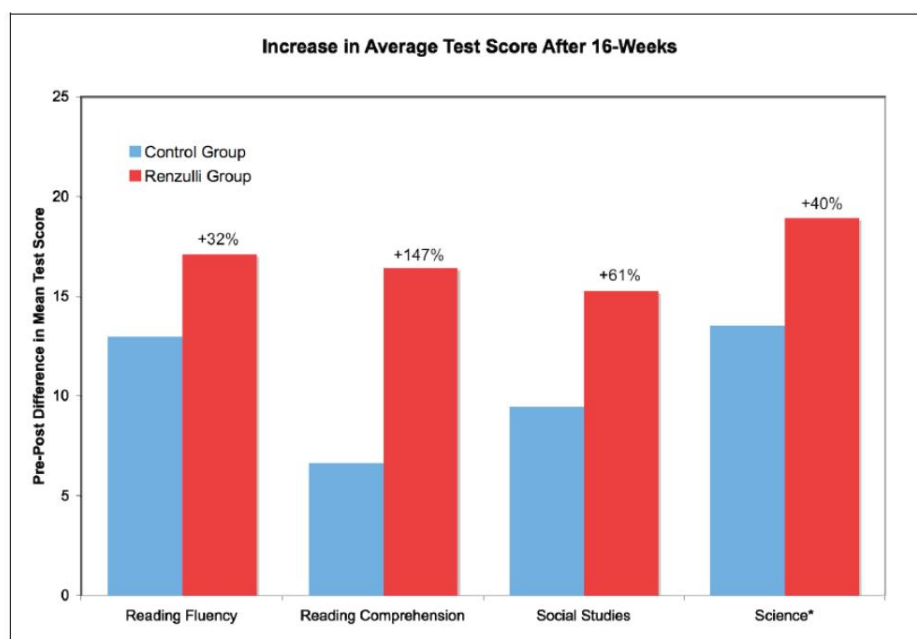


Figura 1 – Estudos práticos e teóricos<sup>102</sup>.

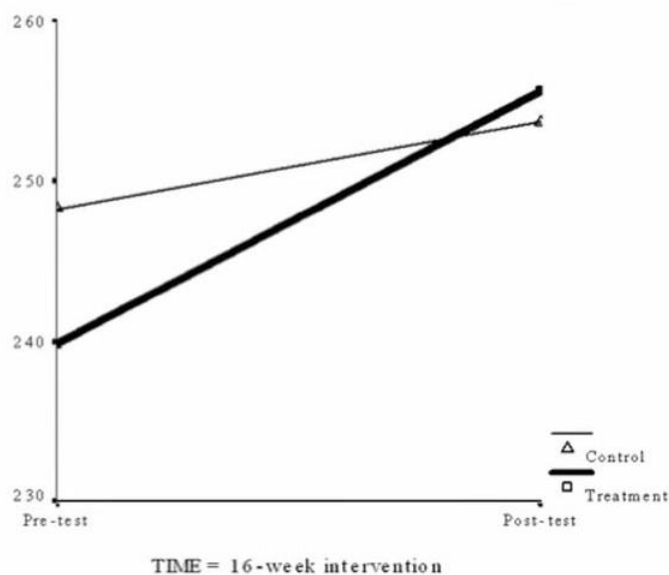


\* **Note:** Science results did not meet criteria for statistical significance.

Figura 3 – Aumento na pontuação média após 16 semanas<sup>103</sup>.

<sup>102</sup> Fonte: RENZULLI, Joseph (2016j). *Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation*. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

<sup>103</sup> Fonte da Figura 3: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.



Difference between pre and post Iowa Test of Basic Skills  
Reading Comprehension by group for all students

Figura 4 – Resultados de compreensão de leitura em teste e reteste após 16 semanas<sup>104</sup>.

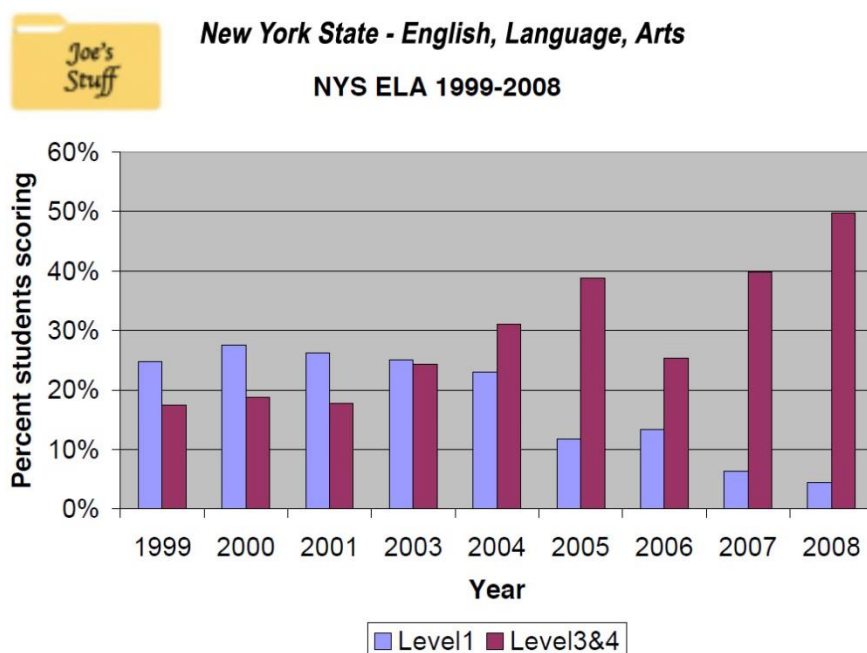


Figura 5 – Desempenho em "Inglês, Linguagem e Artes" de 1999 a 2008 -  
"188 The Island School".<sup>105</sup>

<sup>104</sup> Fonte da Figura 4: RENZULLI, Joseph (2014). Palestra: "Addressing the Achievement Gap from the Other End of the Instructional Pipeline: Using a Strength Based Rather Than Deficit Based Approach to Learning", durante celebração de aniversário do Neag School of Education. Publicado no canal *Youtube* em 18.11.14. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. s.ed. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b8bBlvyA8U0>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

<sup>105</sup> Fonte da Figura 5: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

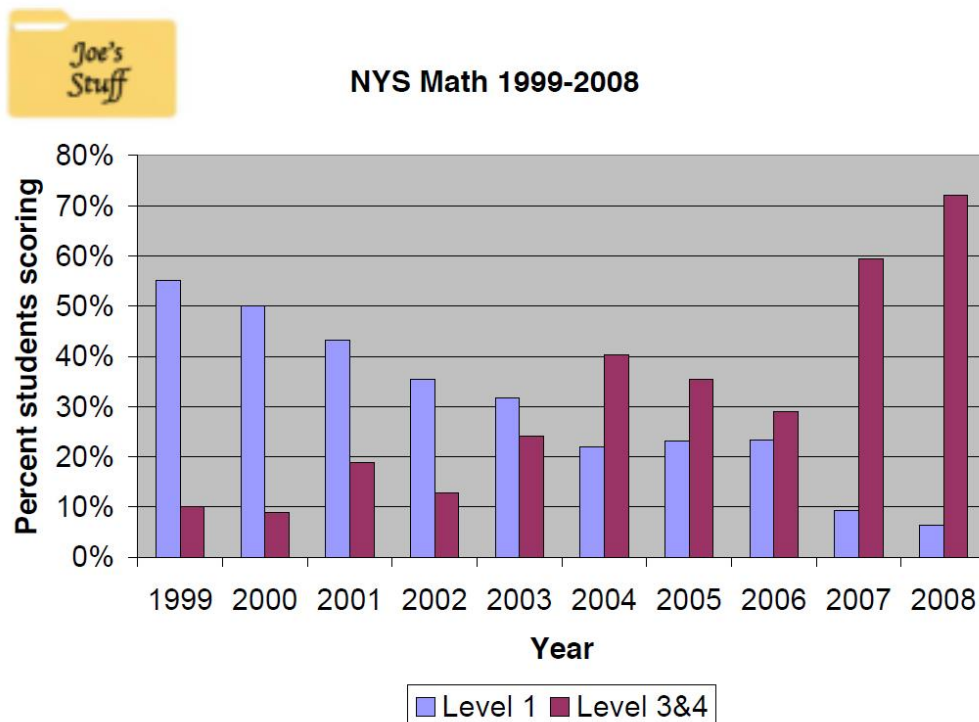


Figura 6 – Desempenho em matemática de 1999 a 2008 -  
 “188 The Island School”.<sup>106</sup>

Spout Springs School of Enrichment Georgia CRCT Students <u>Exceeding</u> Standards				Spout Springs School of Enrichment 2014 Georgia CRCT School Summary	
	2012	2013	2014		
Reading	50%	56%	64%	96% met / 64% exceeded standards in Reading	
Language Arts	47%	49%	51%	96% met / 51% exceeded standards in Language Arts	
Math	43%	55%	56%	90% met / 56% exceeded standards in Math	
Science	44%	46%	55%	90% met / 55% exceeded standards in Science	
Social Studies	18%	22%	38%	90% met / 38% exceeded standards in Social Studies	

Figura 7 – Desempenho educacional dos estudantes da  
 “Spout Springs School of Enrichment” de 2012 a 2014.<sup>107</sup>

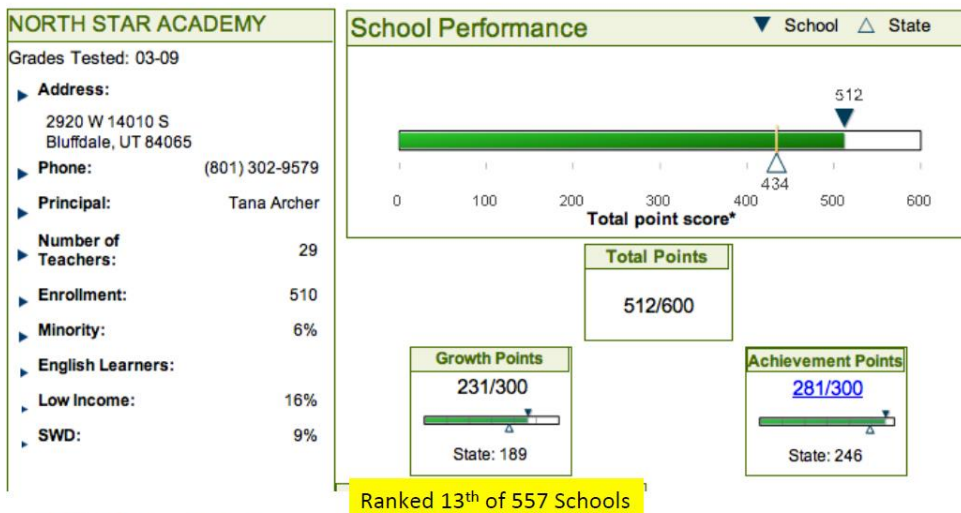
<sup>106</sup> Fonte da figura 6: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

<sup>107</sup> Fonte da figura 7: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

**UTAH SCHOOL REPORT**

**NORTH STAR ACADEMY** Bluffdale, Utah 2012-13

Grades K-9



Ref. Betsy Braun

Figura 8 – Relatório das escolas de Utah sobre a “North Star Academy”.<sup>108</sup>

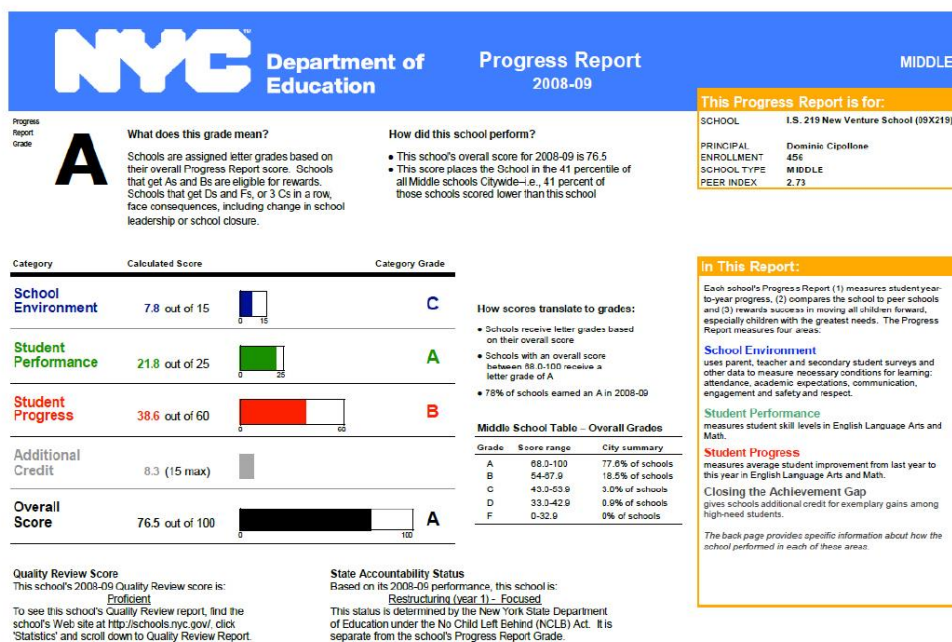


Figura 9 – Relatório de Progresso do Departamento Educacional de NY referente à “M.S. 219 New Venture School”.<sup>109</sup>

<sup>108</sup> Fonte da Figura 8: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

<sup>109</sup> Fonte da Figura 9: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

Dominic Cipollone, Principal  
Middle School 219  
Bronx, New York

MS 219 ENGLISH LANGUAGE ARTS RESULTS COMPARED ALL STUDENTS  
2006 THROUGH 2009

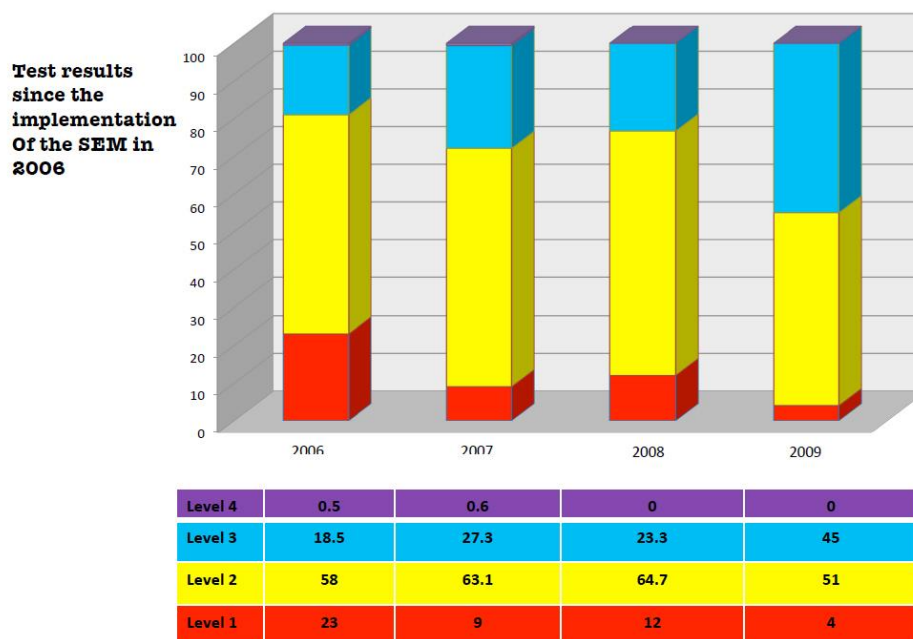


Figura 10 – Desempenho em “Inglês, Linguagem e Artes” comparando todos os estudantes de 2006 a 2009 – Escola “M.S. 219”.<sup>110</sup>

Dominic Cipollone, Principal  
Middle School 219  
Bronx, New York

MS 219 MATH RESULTS COMPARED ALL STUDENTS 2001 THROUGH 2009

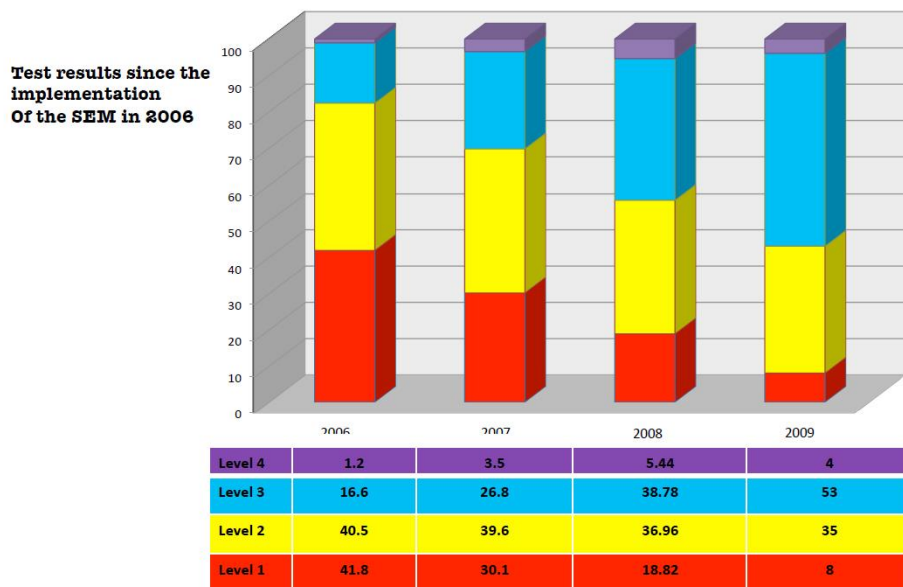


Figura 11 - Desempenho em matemática comparando todos os estudantes de 2006 a 2009 – Escola “M.S. 219”.<sup>111</sup>

<sup>110</sup> Fonte da Figura 10: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

<sup>111</sup> Fonte da figura 11: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

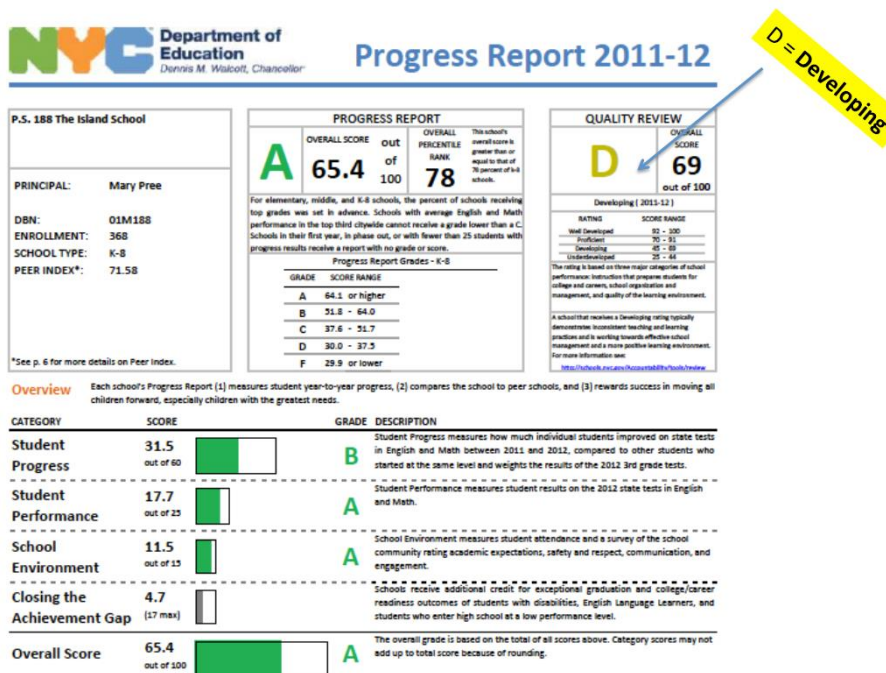


Figura 12 - Relatório de Progresso do Departamento Educacional de NY – “P.S. 188 The Island School”<sup>112</sup>.

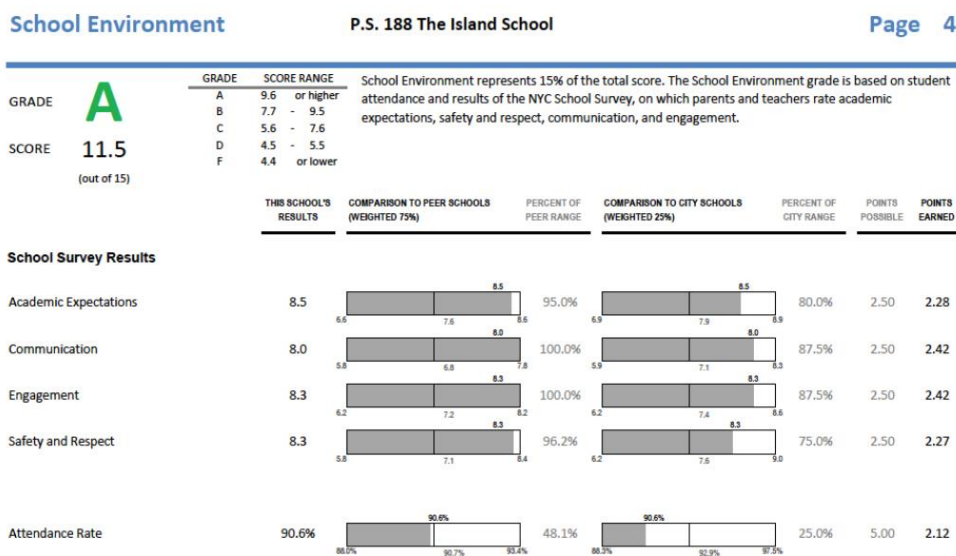


Figura 13 – Qualidade do “meio ambiente escolar” – “P.S. 188 The Island School”<sup>113</sup>.

<sup>112</sup> Fonte da Figura 12: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

<sup>113</sup> Fonte da figura 13: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.





## Demonstrated academic growth ...

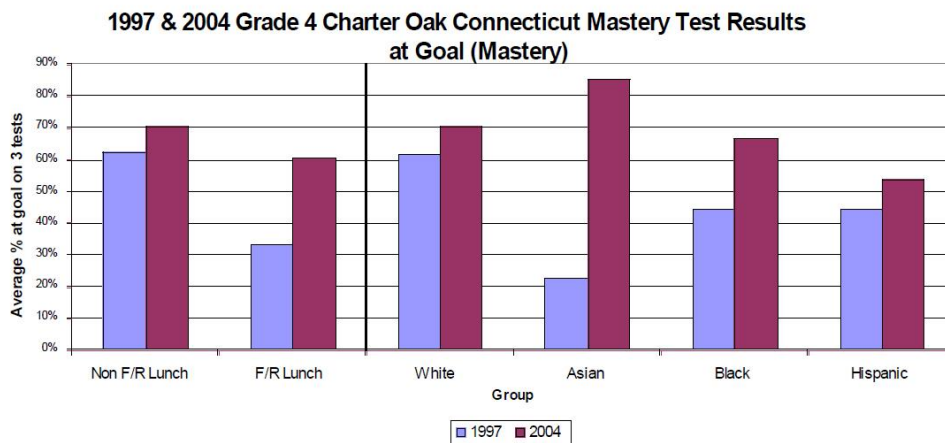


Figura 14 – Porcentagem de estudantes do quarto ano que atingiram a meta, com base em três testes (1997 e 2004) – Escola “Charter Oak”<sup>114</sup>.

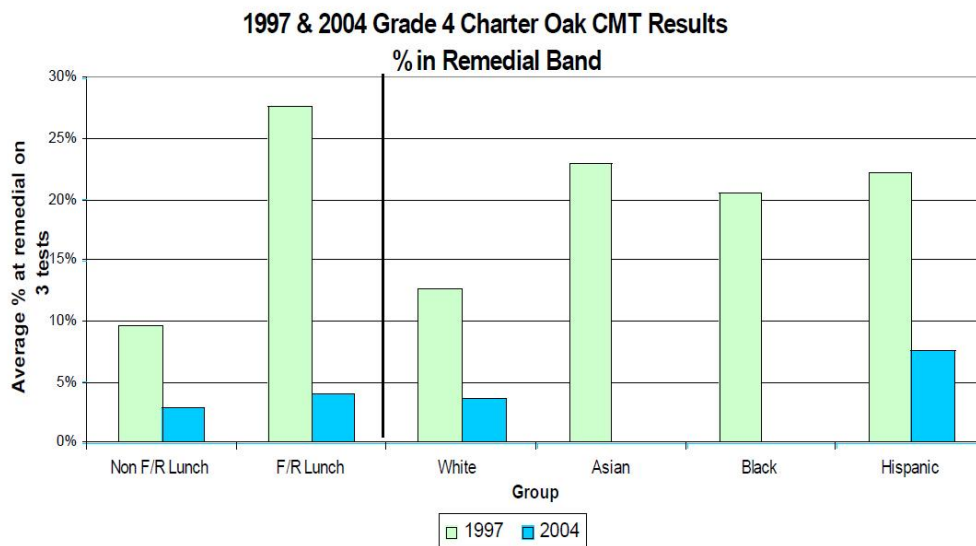


Figura 15 – Necessidade de apoio remediativo com base em três testes (1997 e 2004) – Escola “Charter Oak”.<sup>115</sup>

<sup>114</sup> Fonte da Figura 14: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

<sup>115</sup> Fonte da Figura 15: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

New York State Test Results:  
South Grove Elementary School, Syosset, NY

Percent of Students at Level Four on Achievement

	English Language Arts		Math		Science	
	South Grove Elementary	Similar Schools	South Grove Elementary	Similar Schools	South Grove Elementary	Similar Schools
1999*	67%	73%	95%	91%	—	—
2000	94%	84%	100%	91%	100%	91%
2001	94%	86%	99%	92%	100%	92%
2003	100%	85%	100%	95%	—	—
2004	99%	84%	100%	95%	100%	96%
2005	100%	88%	100%	95%	100%	96%

\*prior to Implementation of SEM

2005: South Grove Elementary listed by the state as one of the most improved schools in New York.

Figura 16 – Resultados de testes de NY: percentual de estudantes no nível quatro de desempenho – Escola “South Grove”.<sup>116</sup>

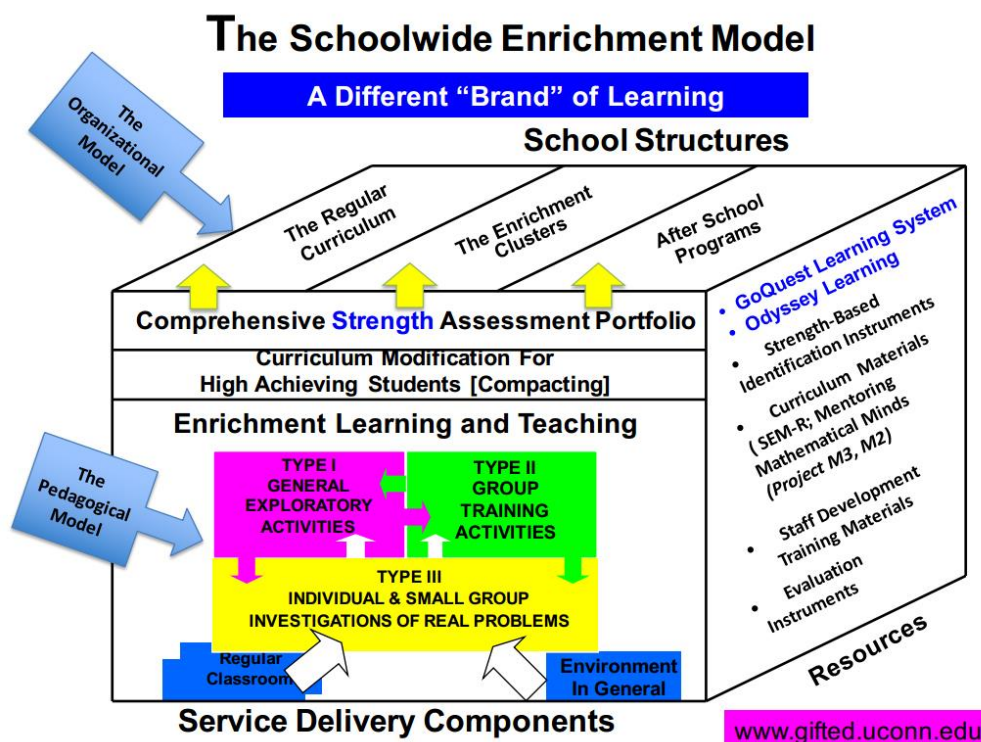


Figura 17 – SEM – The Schoolwide Enrichment Model<sup>117</sup>.

<sup>116</sup> Fonte da Figura 16: *Summary of Achievement Test Data From SEM Schools Over 15 Years*. Disponível em: <<http://goo.gl/kswMP4>>. Acesso em: 01 Abr. 2016.

<sup>117</sup> Fonte da Figura 17: RENZULLI, Joseph (2016). *Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation*. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.



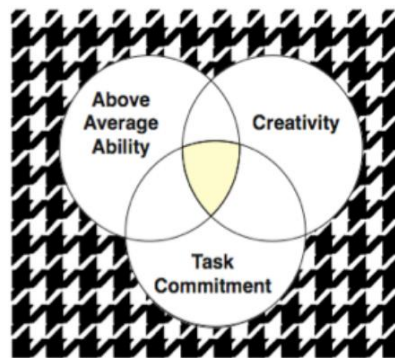


Figura 18 – The Three Ring Conception of giftedness (RENZULLI, 1986)<sup>118</sup>



Figura 19 – ORE.<sup>119</sup>

The underlying theory...

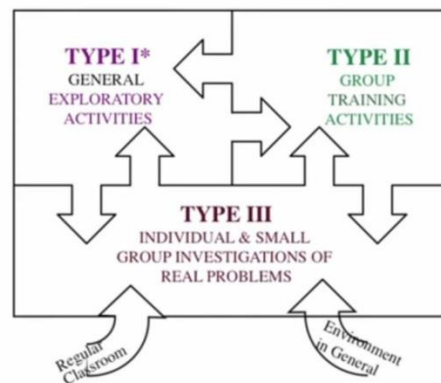


Figura 20 – The Enrichment Triad Model<sup>120</sup>.

<sup>118</sup> Fonte da Figura 18: RENZULLI, Joseph (2016j). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

<sup>119</sup> Fonte da Figura 18: RENZULLI, Joseph (2016j). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

<sup>120</sup> Fonte da Figura 20: RENZULLI, Joseph (2016j). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.



Figura 21 – The Three E's<sup>121</sup>.

Joseph S. Renzulli

<b>Abilities</b>	<b>Interests</b>	<b>Style Preferences</b>			
		<b>Instructional Styles Preferences</b>	<b>Learning Environment Preferences</b>	<b>Thinking Styles Preferences</b>	<b>Expression Style Preferences</b>
<b>Maximum Performance Indicators</b> Tests •Standardized •Teacher-Made Course Grades Teacher Ratings <b>Product Evaluation</b> •Written •Oral •Visual •Musical •Constructed (Note differences between assigned and self-selected products) Level of Participation in Learning Activities Degree of Interaction With Others Ref: General Tests and Measurements Literature	<b>Interest Areas</b> Fine Arts Crafts Literary Historical Mathematical/Logical Physical Sciences Life Sciences Political/Judicial Athletic/Recreation Marketing/Business Drama/Dance Musical Performance Musical Composition Managerial/Business Photography Film/Video Computers Other (Specify) Ref: Renzulli, 1997	<b>Instructional Styles Preferences</b> Recitation & Drill Peer Tutoring Lecture Literary Discussion Guided Independent Study* Learning /Interest Center Simulation, Role Playing, Dramatization, Guided Fantasy Learning Games Replicative Reports or Projects* Investigative Reports or Projects* Unguided Independent Study* Internship* Apprenticeship* *With or without a mentor Ref: Renzulli & Smith, 1978	<b>Learning Environment Preferences</b> <b>Inter/Intra Personal</b> •Self-Oriented •Peer-Oriented •Adult-Oriented •Combined <b>Physical</b> •Sound •Heat •Light •Design •Mobility •Time of Day •Food Intake •Seating Ref: Amabile, 1983; Dunn, Dunn, & Price, 1977; Gardner, 1983	<b>Thinking Styles Preferences</b> Analytic (School Smart) Synthetic/Creative (Creative, Inventive) Practical/Contextual (Street Smart) Legislative Executive Judicial Ref: Sternberg, 1984, 1988, 1990	<b>Expression Style Preferences</b> Written Oral Manipulative Discussion Display Dramatization Artistic Graphic Commercial Service Ref: Kettle, Renzulli, & Rizza, 1998; Renzulli & Reis, 1985

Figura 25 - The dimensions of the Total Talent Portfolio<sup>122</sup>.

<sup>121</sup> RENZULLI, Joseph (2016j). Schools for Talent Development: A Comprehensive Plan for Program Planning and Implementation. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia\\_KEYNOTE\\_2016\\_Schools\\_for\\_Talent\\_Development.pdf](http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2016/06/Croatia_KEYNOTE_2016_Schools_for_Talent_Development.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

<sup>122</sup> Fonte da Figura 25: RENZULLI, Joseph S. (2016e) The Total Talent Portfolio: A Plan for Identifying and Developing Gifts and Talents. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/ttp/>>. Acesso em: 21 de abr. 2016.

Anexo 4: Questionário utilizado em um *survey*<sup>123</sup> organizado pelo “Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos”, em 2011.

## Schoolwide Enrichment Model Outreach Survey

---

Dear SEM Alumni,

As part of our expanding network of support to our friends and colleagues in schools across the nation, we have recently added a position of a Schoolwide Enrichment Outreach Coordinator to our Neag Center for Gifted Education and Talent Development. The coordinator will be available to recommend materials from our video series or monographs from our extensive research library and assist you in your search to contact other school districts to share information and ideas concerning various program components. E-mail you questions to (SEM Outreach Coordinator).

Eight years ago when we launched SEMNET, the first national network and on-line vehicle for sharing information, our goal was to provide educators, administrators, students, and parents with exemplary materials and resources for enriching curriculum and instruction. It was our collective hope to share books, videos, interactive computer programs, simulations and other forms of enrichment curriculum materials, and assist teachers in creating successful enrichment learning environments. Our vision has always been to support professionals by helping you design effective and challenging curriculum for all students. In addition, we are updating our list of SEM model sites to enable you to communicate with other educators who are committed to enriching teaching and learning.

In an attempt to update our database, we have designed a brief “Present Practices” survey for those of you who are implementing the Schoolwide Enrichment Model. We would like to know your progress in implementing SEM. We are interested in the process you are taking, the progress you are making, the obstacles you have overcome, and your successes along the way. The information you provide can be shared with other coordinators and teachers to help facilitate their work. Perhaps you have some ideas for new and innovative enrichment clusters or, if you are at the middle school level, you have taken the first steps toward the creation of Academies of Inquiry and Talent Development. Are there strategies you can share to help with Talent Pool identification or differentiation in the classroom?

Please take a few minutes of your time to complete this survey and help advance our goal of supporting your efforts to implement the various facets of the Schoolwide Enrichment Model. If you would be willing to host visits, please let us know that too!

---

<sup>123</sup> Survey (2011). Neag Centro de Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos - Escola de Educação Neag. Universidade de Connecticut, Storrs, EUA. Disponível em: <<http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semorsur>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

---

## Schoolwide Enrichment Model Outreach Survey

<b>Contact Information</b>	
Name:	<input style="width: 90%;" type="text"/>
Title:	<input style="width: 90%;" type="text"/>
School District:	<input style="width: 90%;" type="text"/>
School Name:	<input style="width: 90%;" type="text"/>
School Address:	<input style="width: 90%;" type="text"/>
Phone:	<input style="width: 90%;" type="text"/>
Email:	<input style="width: 90%;" type="text"/>

<b>Demographic Overview</b>	
Number of Enrichment Coordinators:	<input style="width: 50%;" type="text"/> Number of Enrichment Coordinators:
Number of Enrichment Specialists/Teachers:	<input style="width: 50%;" type="text"/> Number of Enrichment Coordinators:
Number of Schools:	<input style="width: 50%;" type="text"/> Number of Enrichment Coordinators:
Number of Students:	<input style="width: 50%;" type="text"/> Number of Enrichment Coordinators:
Grade Levels Using SEM Model:	<input style="width: 50%;" type="text"/> Number of Enrichment Coordinators:
Urban, Suburban, Rural:	<input style="width: 50%;" type="text"/> Number of Enrichment Coordinators:
Number of Years in Operation:	<input style="width: 50%;" type="text"/> Number of Enrichment Coordinators:

## Schoolwide Enrichment Program Present Practices Survey

Which of the following components of SEM are used in your program? Please check both rows if they apply to your program.		
	Services for Identified Students	Services for Entire School Population
Total Talent Portfolio	<input type="checkbox"/> Services for Identified Students	<input type="checkbox"/> Services for Entire School Population
Type I Experiences	<input type="checkbox"/> Services for Identified Students	<input type="checkbox"/> Services for Entire School Population
Type II Training	<input type="checkbox"/> Services for Identified Students	<input type="checkbox"/> Services for Entire School Population
Type III Independent Investigations	<input type="checkbox"/> Services for Identified Students	<input type="checkbox"/> Services for Entire School Population
Curriculum Compacting	<input type="checkbox"/> Services for Identified Students	<input type="checkbox"/> Services for Entire School Population
Enrichment Clusters	<input type="checkbox"/> Services for Identified Students	<input type="checkbox"/> Services for Entire School Population
Differentiation in the Regular Classroom	<input type="checkbox"/> Services for Identified Students	<input type="checkbox"/> Services for Entire School Population
Regularly Scheduled Resource Room Time	<input type="checkbox"/> Services for Identified Students	<input type="checkbox"/> Services for Entire School Population
Academies of Inquiry and Talent Development	<input type="checkbox"/> Services for Identified Students	<input type="checkbox"/> Services for Entire School Population
On-line Accelerated Courses	<input type="checkbox"/> Services for Identified Students	<input type="checkbox"/> Services for Entire School Population

The Schoolwide Enrichment Model has other features. Please place a check next to the additional components that you use in your school system.

- Schoolwide Enrichment Team

- Cluster Grouping
- Enrichment Program Handbook/Brochure
- Supplementary Options for Artistically Talented Students
- Accelerated Classes
- Grade Skipping Options
- Staff Development for General Faculty
- Summer Gifted Programs
- Participation in State, National, and/or International Programs such as National History Day, Future Problem Solving, Math Olympiad
- Type III Fair or an End-of-the-Year Showcase of Student Work

In addition. . . .

In the space below, please provide a brief description (approximately 3 - 4 sentences) that would provide a clear snapshot of the unique features of your enrichment efforts. If available, please send a copy of your program handbook or enrichment brochure to: SEM Outreach Coordinator, University of Connecticut, 2131 Hillside Road Unit 3007, Storrs, CT 06269-3007.

<b>A Few Last Questions</b>		
	Yes	No
Would you grant us permission to profile your program on our website?	<input type="radio"/> Would you grant us permission to profile your program on our website?	<input type="radio"/> Would you be receptive to requests for site visits?
Would you be receptive to requests for site visits?	<input type="radio"/> Would you grant us permission to profile your program on our website?	<input type="radio"/> Would you be receptive to requests for site visits?
Are you willing to participate in telephone interviews from interested parties about your program?	<input type="radio"/> Would you grant us permission to profile your program on our website?	<input type="radio"/> Would you be receptive to requests for site visits?

Anexo 5: Entrevistas 01 a 08, transcritas e traduzidas (profissionais norte-americanos).

**Entrevista 01 - 5'20"**

Pergunta em Inglês	Resposta em Inglês	Pergunta traduzida para o português	Resposta traduzida para o português
<b>First of all I thank you for being here. What's your name, please?</b>	I'm Kelly (nome fictício)	<b>Antes de mais nada eu lhe agradeço por esta entrevista. Qual o seu nome, por favor?</b>	Sou Kelly (nome fictício)
<b>Where are you from?</b>	I'm from Alsten – Texas.	<b>De onde é você?</b>	Sou de Alsten, Texas.
<b>Do you work in a school?</b>	I do. I teach third grade in a public school.	<b>Você trabalha numa escola?</b>	Sim, ensino no quarto ano, numa escola pública.
<b>Does this school use common core?</b>	No, we do not.	<b>Essa escola usa o "Núcleo duro do currículo"?</b>	Não, não usamos.
<b>Tell me a little about your background as a teacher. For how many years do you teach?</b>	I've touch, I think 23, I'm not sure. 15 year at first grade, I touch "pre K" for four years and I teach third grade for three. So... I think I'm on my twenty third year.	<b>Conte-me um pouco sobre sua experiência como professora. Há quantos anos você ensina?</b>	Ensino há 23 anos, não estou certa. 15 anos no segundo ano, ensinei no maternal por quatro anos e ensino no quarto ano há três anos. Assim... creio estar no meu 23º ano.
<b>And does your school use "SEM" or "Renzulli Learning"?</b>	We use a program loosely based on that model, not exactly the model but something. We do have "enrichment clusters".	<b>E sua escola usa o "SEM" ou "Renzulli Learning"?</b>	Nós usamos um programa aproximadamente baseado nesse modelo, não precisamente. Nós temos "enrichment clusters".
<b>And since when do you use this model?</b>	We started at the last nine weeks to like... three years ago, so we've done it for nine weeks, you know, maybe it's just one full year and then nine weeks before the previous year. So, one year.	<b>E desde quando vocês utilizam esse modelo?</b>	Nós começamos nas últimas nove semanas do ano, há mais ou menos... três anos, então já fizemos por nove semanas, você sabe, talvez tenha sido um ano inteiro e então 9 semanas antes do atual. Então, um ano.
<b>And what did it change in your school, since you've done that?</b>	I think the kids have been more willing to participate in those activities, and we had them at the beginning of the day, on Fridays, so they were really... there were more kids in school on Fridays, I think, because they wanted to come, and less, "Charlie's". And then I just think it brought a lot of vibrancy to our parents to be more involved in our school, and the kids were	<b>E o que mudou na sua escola, desde que foi aplicado?</b>	Penso que as crianças têm apresentado mais interesse em participar dessas atividades, e nós as tivemos, no começo do dia, nas sextas feiras, assim elas estavam realmente... havia mais crianças na escola nas sextas feiras, penso, porque elas queriam vir, e havia menos "charlies". Então penso que isso trouxe muita vibração aos pais para se envolverem com a nossa escola, e as crianças estavam

	super excited and wanted to get to their enrichment. So just kind of built up a little bit of the community, just starting to.		super excitadas e desejosas de irem para seu enriquecimento. Assim, isso e alguma forma construiu um pouco mais a comunidade, deu inicio a ela.
<b>And do you use "Total Talent Portfolio"?</b>	No we don't, no.	<b>E vocês usam o "Portfólio do Talento Total"?</b>	Não, não usamos.
<b>In your school do you have any social emotional work?</b>	Like lessons?	<b>Em sua escola vocês tem algum trabalho sócio/emocional?</b>	Tal como aulas?
<b>Some kind of work that works with the social emotional part of the kids that are there. Is there some professional?</b>	Yes. We have our counselor. So the guidance counselor will come in. More often with the younger grades, I teach third, so she came every other week and presented a lesson, usually using a book or video, and talking about game on together, and bulling.. It was more about working with other people dough. Some of them were about yourself. And then, otherwise, that was the only thing like, regulated, outside of just a teacher throwing it in as you go along.	<b>Algum tipo de trabalho de atenção à vida sócio/emocional das crianças que lá estão. Há um profissional especialista?</b>	Sim, nós temos nossa Orientadora Educacional. Assim, a orientadora entra. Mais frequentemente nas turmas de crianças mais jovens, eu ensino no quarto ano, assim ela vinha semana sim semana não e apresentava uma aula, em geral usando um livro ou um vídeo, falando sobre jogos em grupo, e sobre "bulling". Tratava mais, porém, acerca de trabalhar com outras pessoas. Algumas vezes sobre questões da própria pessoa. Assim, esta era a única atuação, regulamentada, distinta daquela do professor jogando conteúdos sobre o aluno.
<b>So just a last question about <i>Confratute</i>, what were your expectations and what are you taking from here?</b>	Well, I was not exactly sure what to expect, because I had never heard of it before, and I was surprised that I was able to come, because it is expensive, as you know, to get here, but I had the opportunity that kind of fall in my lap, oh yes, I'm going to Connecticut, like, I've never been to Connecticut, It's really pretty. So while I've been here I did not realize the professionalism, that is shown, like the encouragement to know new things, or try new things, I think the persons are very knowledgeable, they have a lot of background, and I really like that they are accessible, so they are around at lunch, they are	<b>Assim, apenas uma ultima questão sobre o <i>Confratute</i>. Quais as suas expectativas e o que você está levando desse evento?</b>	Bem, eu não estava perfeitamente segura sobre o que esperar, porque eu nunca ouvira falar disso antes, e eu fui surpreendida por poder vir, porque é dispendioso, como você sabe, vir até aqui, mas eu tive a oportunidade e isso como que caiu no meu colo. Oh sim, vim a Connecticut, nunca tinha vindo antes, é realmente bonito. Eu não imaginava o profissionalismo que se apresentou, tal como o encorajamento para aprender coisas novas ou experimentar coisas novas. Penso que as pessoas têm muito conhecimento, elas têm muita experiência e eu realmente aprecio o fato de serem acessíveis, estão ao nosso redor no almoço, no final da tarde, nós podemos simplesmente ir até elas como



	around at the evenings, we can just go up to them like they are real people, instead of some person who is better than us, up there on a stage, telling us what to do. You know, I really feel that they are welcoming us, and I was surprised... I was... I mean... look at how many choices we had. So, we could pick what we wanted to learn, and, then really sit there and learn it.		sendo pessoas reais, ao invés de pessoas que são melhores que nós, colocadas num palco, ditando o que devemos fazer. Você sabe, eu realmente sinto que elas estão nos dando boas vindas e eu me surpreendi... eu me senti... quero dizer... veja quantas escolhas tivemos. Assim, pudemos escolher aquilo que queríamos aprender, e então, realmente sentar lá e aprender aquilo.
<b>Just let me create another question... about "Total Talent Portfólio", what did you hear about it, do you think it would help in the school and how?</b>	I do think it would help. To have a more uniform way to collect data on kids to help show what they can do. We don't really have a way to do that right now in our school, and our "State test" is what we more, what we go like, they don't want, the teachers don't want to, but that's what we do. And then we have all these bench marks getting ready for the "state test", same thing, so there is a lot of data, but it does not work for kids that don't test well, or, it's not as encompassing as the portfolio would be. To show what a student really could do.	<b>Permita-me propor uma nova questão... sobre o "Portfólio do Talento Total", o que você ouviu sobre ele, você acha que poderia ajudar na escola, e como?</b>	Penso que ajudaria. Ter um modo mais uniforme de coletar dados sobre crianças para ajudar a mostrar o que eles conseguem fazer. Nós não temos, atualmente na nossa escola, caminhos que façam isso e o nosso "teste padrão" é o que fazemos, é como nos deixamos conduzir. Nós não queremos, os professores não querem, mas nós fazemos. E então nós temos todos esses "valores de referência" (benchmarks) para avaliar o "teste padrão", assim há muitos dados, mas isso não funciona bem para as crianças que não pontuam bem no teste, ou, não engloba todos os pontos que o Portfólio englobaria; mostrar o que um estudante realmente poderia fazer.
<b>Ok, thank you very much.</b>	You're welcome!	<b>Ok, muito obrigada.</b>	Não tem de que!

### Entrevista 02 – 6' 22"

Pergunta em Inglês	Resposta em Inglês	Pergunta traduzida para o português	Resposta traduzida para o português
<b>So, I thank you for being here.</b>	You are welcome.	<b>Então, agradeço por estar aqui.</b>	Seja bem vinda.
<b>I would please like to start by recording your name...</b>	Carolina (nome fictício)	<b>Gostaria de começar registrando seu nome...</b>	Carolina (nome fictício)

<b>Where are you from?</b>	Queens, New York.	<b>De onde você é?</b>	Queens, Nova York.
<b>Do you work in a school?</b>	Yes.	<b>Você trabalha em uma escola?</b>	Sim.
<b>Which is it please?</b>	VERITAS Academy.	<b>Qual é a escola, por favor?</b>	VERITAS Academy.
<b>What is your position there?</b>	Principal.	<b>Que posição você ocupa?</b>	Diretora.
<b>Is it a public or private school?</b>	Public.	<b>É escola pública ou privada?</b>	Pública
<b>Does it use common core?</b>	Yes.	<b>Ela se utiliza de "Common Core"?</b>	Sim.
<b>I'd like to know a little bit of your background as a teacher, principal... in education. Just resuming.</b>	(Laughs) Ah... I started my career teaching, for seventeen years. Mostly computer science. I was then asked to work for the superintendent of the district, and I ran gifted programs, testing, twenty first century of the schools programs, many grant programs. I then became an assistant principal for short time, when they, districts were dissolved, then I was asked back, when district went into regions, and I became a regional director gifted programs for three districts in New York city, I opened up many gifted programs all over the city, and "sat on the tank to prevent" gifted education several years ago. I then decided to take a team and open up a middle school where we could put all the best practices we found all over the city under one roof. And we did, 2007. We've stayed for six years and then we wrote a proposal to open a schoolgrades six to twelve, so we could keep our children to high school, but there was no space. So, they've granted us a school nine to twelve.	<b>Gostaria de saber um pouco de sua base como professora, diretora... em educação. Apenas resumidamente.</b>	(Risos) Ah... comecei minha carreira ensinando, por dezessete anos. Principalmente ciência de computação. Fui então requisitada a trabalhar com o superintendente do distrito, e eu conduzi programas para superdotados, testando, programas escolares do século vinte e um, vários programas de subsídios. Então me tornei assistente do diretor por curto tempo, então, os distritos foram dissolvidos e eu fui chamada de volta, quando os distritos foram incorporados a regiões, e me tornei diretora regional de programas de superdotação para três distritos na cidade de New York. Abri diversos programas de superdotação por toda a cidade, e segui "com unhas e dentes" em defesa da educação de superdotados, há anos atrás. Então decidi tomar uma equipe e abrir uma escola de Ensino Fundamental II, na qual pudéssemos colocar todas as melhores práticas que encontramos pela cidade, sob um único teto. E o fizemos em 2007. Ficamos por seis anos e então escrevemos uma proposta para expandir a escola, abrindo do sétimo

			ao décimo terceiro, de modo que pudéssemos oferecer o Ensino Médio às nossas crianças. Mas não havia espaço. Então, eles nos deram uma escola do décimo ao décimo terceiro.
<b>Physical space?</b>	There was no physical space in New York, they didn't have enough space for six to twelve. So they came back to us and said: you can have a nine to twelve, a high school. So I've discussed with doctor Renzulli, and he said: there is never been a high school before. And so, I took some of my team and in 2013 we've opened VERITAS. So we have been opened one year, I don't have any data yet, but we are very happy with it. Great school!	<b>Espaço Físico?</b>	Não havia espaço físico em New York, eles não tinham espaço suficiente para sétimo décimo terceiro. Assim eles vieram a nós e disseram: vocês podem ter de décimo a décimo terceiro, o Ensino Médio. Assim, eu conversei com o doutor Renzulli e ele disse: nunca houve Ensino Médio antes (pautado no modelo de Renzulli). E assim, peguei alguns da minha equipe e, em 2013, nós abrimos a VERITAS. Então, já faz um ano que estamos abertos, eu ainda não tenho registros de dados, mas nós estamos muito felizes com ela. Uma grande escola!
<b>So, when you first worked as a teacher, at first time, you didn't use Renzulli's method?</b>	No. I didn't know anything about Renzulli. Only when I went over to the district, did I learn that we were using the Renzulli gifted criteria for self-contained gifted programs, and that when I got to know doctor Renzulli, we were the only district, district thirty in NY City, to use the Renzulli model for self-containing, and we were the highest perming (permanent) district in the city. Significantly higher then everybody else. That's when I had an interest in it and everything.	<b>Assim, quando você trabalhou como professora, no início da carreira, você não usava o método Renzulli?</b>	Não. Eu não sabia nada sobre o Renzulli. Apenas quando eu fui para o distrito, eu soube que nós estávamos usando o critério de superdotação do Renzulli para programas de "auto-contenção" para superdotados" (self contained gifted programs), e que, quando eu conheci o doutor Renzulli, nós éramos o único distrito, o distrito trinta na cidade de New York, a usar o modelo "auto-contido" de Renzulli, e éramos o maior distrito permanente em Nova York. Significamente maior do que todos os outros. Foi aí que tive interesse nele, e tudo o mais.
<b>Considering this first experience you had without using Renzulli and then when Renzulli came into your life, what difference</b>	Day and night. You know (silence) just the thought that all children are gifted, and talented, and knowing that you can shape their life and teach them through their interest is... amazing. And when I was a young teacher, "new of my crafts", all these things were so new, I didn't	<b>Considerando esta primeira experiência, antes de utilizar Renzulli e depois, quando Renzulli passou a fazer parte da sua vida, que diferença você diria que faz utilizar essa teoria?</b>	Noite e dia. Você sabe (pausa) só o pensamento de que todas as crianças são superdotadas e talentosas, e saber que você pode dar uma forma para as suas vidas e ensiná-las através de seus próprios interesses é... incrível. E quando eu era uma jovem professora,

<b>does it make?</b>	really think that way. And this turned my thinking around and as soon as I was exposed to this model and experienced it, I saw the results right away.		inexperiente (“nova no meu artesanato”), tudo isso era tão novo, eu realmente não pensava desta forma. E isso girou meus pensamentos e assim que fui exposta a este modelo e o experenciei, eu vi os resultados prontamente.
<b>So, what difference do you think that the chance that you have to look at each student individually makes in the life of the kids, and the life of the school, of the teachers...</b>	I think it makes all the difference because when we question the children the first response to us is: somebody pays attention, somebody cares about me, somebody knows who I am, and kids never “ <i>fall through the cracks</i> ”, when you do that. We’ve lost so many kids thru the years because we didn’t take the time, but now that we have, makes dramatic difference.	<b>Então, que diferença você acha que faz, ter a chance de olhar para cada aluno em sua individualidade. Que diferença faz na vida das crianças, na vida da escola, dos professores...</b>	Eu acho que faz toda a diferença, pois quando questionamos as crianças a primeira resposta a nós é: alguém presta atenção em mim, alguém se importa comigo, alguém sabe quem eu sou, e crianças nunca passam despercebidas ou são negligenciadas (“fall thru the cracks”) <sup>124</sup> quando você faz isso. Nós já perdemos tantos alunos no decorrer dos anos porque não tínhamos tempo, mas agora que temos, faz uma diferença dramática.
<b>The last question then, is about the social / emotional support. Is there a social / emotional support in your school?</b>	(Laughs) Yes. A lot of it. That is our “mantra”, you know? Social / emotional, social / emotional... We pay attention to social emotional needs of the children before anything else. And the most. We’ve set up all kinds of systems for children, when they need help. We’ve set up all kinds of preventive systems so that kids don’t get troubled; we catch it before they do, we’ve set up meeting times, so that the guidance consular can meet the teachers and discuss the social / emotional well being of the students, a... (pause). To us, that is everything.	<b>A última pergunta então é sobre o apoio sócio/emocional. Há algum apoio sócio/emocional na sua escola?</b>	(risos) Sim. Muito. Esse é o nosso “mantra”, sabe? Sócio / emocional, sócio / emocional... Nós prestamos atenção às necessidades sócio emocionais das crianças antes de qualquer coisa. E muito. Nós implementamos todo tipo possível de sistemas de apoio às crianças para quando elas precisam de ajuda. Nós implementamos todos os tipos de sistemas preventivos para que elas não se envolvam em problemas; nós detectamos antes que se o façam. Nós implementamos encontros com hora marcada para que o Orientador Educacional possa encontrar os professores e conversar sobre o bem estar sócio/emocional dos alunos (pausa). Para nós, isso é tudo.
<b>Ok, that’s all. Thank you very much.</b>	You are very welcome. It’s a pleasure! (Laughs)	<b>Ok, isso é tudo. Muito obrigada.</b>	Você é muito bem vinda. É um prazer! (risos)

<sup>124</sup> Tradução obtida em: <http://idioms.thefreedictionary.com/fall+through+the+cracks> em 10/03/2015 as 10hrs

**Entrevista 03 - 2' 13"**

<b>Pergunta em Inglês</b>	<b>Resposta em Inglês</b>	<b>Pergunta traduzida para o português</b>	<b>Resposta traduzida para o português</b>
<b>I start thanking you for this interview. May I please record your name?</b>	Tania (nome fictício)	<b>Começo agradecendo a você por esta entrevista. Posso, por favor, gravar o seu nome?</b>	Tania (nome fictício)
<b>Where are you from?</b>	Temple, Flórida.	<b>De onde você é?</b>	Temple, Flórida.
<b>Do you work in a school?</b>	No, I work for Renzulli Learning.	<b>Você trabalha numa escola?</b>	Não, eu trabalho com o "Renzulli Learning" (Versão informatizada do SEM).
<b>Have you worked in schools?</b>	I have, from teacher to principal, all the way. And gifted coordinator.	<b>Você já trabalhou em escolas antes?</b>	Sim, desde professora até diretora, todas as funções. E coordenadora de superdotação.
<b>Could you tell me quickly about you background?</b>	My educational background is a degree in elementary education from the University of Tempa and then my master at leadership is from University of Scranton. We have enforcements in gifted education, and I've worked in schools my whole career.	<b>Poderia me contar rapidamente sobre seu histórico?</b>	Minha base educacional é uma graduação em "Ensino Fundamental I" na Universidade de TEMPA e meu mestrado em liderança é da Universidade de Scranton. Nós recebemos reforço em educação de superdotados e eu trabalhei em escolas por toda a minha carreira.
<b>So, you've worked in schools without using Renzulli, at the first time?</b>	I have. I didn't have Renzulli until.... It would be at the market around 2005 and from then on, every school that I when in to I made sure that it was implemented in that school that I was at.	<b>Então, você trabalhou em escolas sem usar Renzulli, no início?</b>	Sim. Eu não tinha Renzulli até... ele chegaria ao mercado em meados de 2005 e desde então todas as escolas para as quais eu fui, me certifiquei de que ele fosse implementado na escola em que eu estava.
<b>What difference did it make in your life, career and so on?</b>	I think the biggest difference that it made was in the children's li... first of all the teachers, as far as, being able to differentiate the student in a more effective and faster way. And then the second place is that the kids were engaged they were enthusiastic, they were excited about learning, witch rolled over to achievement, our scores begin to rise, without really as noticing	<b>Qual a diferença que isso fez em sua vida, carreira e assim por diante?</b>	Penso que a maior diferença foi na vida das crian... (interrompe o raciocínio). Em primeiro lugar os professore, sendo capazes de diferenciar os estudantes de um modo mais efetivo e rápido. E então, o segundo passo é que as crianças estavam engajadas, elas estavam entusiasmadas, elas estavam empolgadas para aprender, o que os encaminhou para conquistas, nossos índices (marcas) começam a subir, sem sequer termos notado.

	it.		
<b>This is the last question. In the school that you worked, did they have any program on social / emotional care for the children?</b>	Program?	<b>Esta é a última questão. Nas escolas em que você trabalhou havia algum programa de apoio sócio/emocional para as crianças?</b>	Programa?
<b>Some support.</b>	Yes. There were the guidance counselors. We had guidance counselors, were catholic schools, so that is our main thing. Is to make sure that the student is not only receiving education in academic, but social and spiritual guidance as well.	<b>Algum suporte.</b>	Sim. Havia os Orientadores Educacionais. Nós tínhamos orientadores educacionais como guias, eram escolas católicas, assim sendo, isso era a coisa mais importante. É para assegurar que o estudante não esteja apenas recebendo uma educação acadêmica, mas também uma orientação social e espiritual.
<b>Ok, that's it, thank you.</b>	Ok, you are welcome.	<b>OK, é isso, grata.</b>	Ok, você é bem vinda.

#### Entrevista 04 - 2' 27"

Pergunta em Inglês	Resposta em Inglês	Pergunta traduzida para o português	Resposta traduzida para o português
<b>I start thanking you for this interview. May I please record your name?</b>	Dora (nome fictício)	<b>Começo lhe agradecendo pela entrevista. Posso gravar o seu nome, por favor?</b>	Dora (nome fictício)
<b>Where are you from?</b>	I'm from Huston, Texas.	<b>De onde você é?</b>	Sou de Huston, Texas.
<b>Do you work inside a school?</b>	I work with Renzulli Learning. And I do work with teachers in the Huston District.	<b>Você trabalha em uma escola?</b>	Eu trabalho com o aprendizado Renzulli. E eu trabalho com professores no distrito de Huston.
<b>Did you, at any time, work in schools?</b>	Yes, I touch for thirty years in public schools before I went on to this job.	<b>Você já trabalhou em escolas?</b>	Sim, ensinei por trinta anos em escolas públicas antes de tomar este trabalho.
<b>These public schools used "Common Core"?</b>	They did not. In Texas we have our own State Standards, that we follow, and all of my instruction was done within the Texas area.	<b>Essas escolas usavam "Núcleo duro do currículo"?</b>	Não. No Texas temos nosso próprio padrão estatal, que seguimos, e toda a minha vida profissional foi feita dentro da área do Texas.
<b>When you touch, you didn't know Renzulli, and then somehow</b>	Actually I was AGT teacher, and I have been exposed to his work in my twenty years of working with gifted. And I had the	<b>Quando você ensinava, não conhecia Renzulli, e de algum modo foi apresentada a ele?</b>	De fato eu era uma professora AGT, e fui exposta ao seu trabalho nos meus vinte anos de trabalho com superdotados. E eu tive a oportunidade de vir

<p><b>you were introduced to him?</b></p>	<p>opportunity to come to <i>Confratute</i> and work with SEM – Schoolwide Enrichment Model. At that time I was introduced to Renzulli Learning, and actually went back and was a pilot school, and used Renzulli with my own children, for two years.</p>		<p>ao <i>Confratute</i> e trabalhar com o SEM - Modelo de Enriquecimento para toda a escola. Nessa época fui apresentada ao “Renzulli Learning” e de fato, quando voltei, para a escola (que era piloto) e usei Renzulli com minhas próprias crianças por dois anos.</p>
<p><b>And what difference do you think it makes to use Renzullis method in a school?</b></p>	<p>One example of when I was in the classroom: I had a student that was always disruptive, didn’t engage in the content, caused problems, was in the principal’s office, but once I’ve got the profile, information on that student, I found that I wasn’t meeting his needs. He was a child that needed structure, one or two choices, he needed time to work by himself, and that wasn’t exactly the way that I was teaching at the time. And then I totally overlooked what he truly needed. Made those necessary changes to fit those personal requirements, those needs, and it changed that student as well as the way the classroom ran.</p>	<p><b>Que diferença faz, na sua opinião, utilizar o Método Renzulli em uma escola?</b></p>	<p>Um exemplo de quando eu estava numa sala de aula: eu tinha um estudante que era sempre causador de conflitos, não se engajava nos conteúdos, causava problemas, estava na diretoria, mas depois que eu recebi o seu perfil, percebi que eu não estava atendendo às suas necessidades. Ele era uma criança que necessitava de estrutura, uma ou duas escolhas, ele necessitava de tempo para trabalhar por si mesmo e esse não era exatamente o modo com que eu estava ensinando naquele tempo. Então eu ignorava completamente as suas reais necessidades. Feitas as mudanças necessárias para me ajustar àqueles requisitos pessoais, àquelas necessidades, isso mudou o estudante assim como mudou o modo de funcionamento de toda a classe.</p>
<p><b>How does it change for the teachers?</b></p>	<p>It changes in the sense that once you’ve engaged a student, they are actually wanting to learn, they are wanting to engage in new content, gaining independence, they are beginning to develop skills of their own, to decide how am I going to learn and what I want to know. And to make these applications to the new world.</p>	<p><b>Que mudança há para os professores?</b></p>	<p>Muda no sentido de que, uma vez que você conseguiu o engajamento dos estudantes, eles estão de fato querendo aprender, estão querendo se engajar em novos conteúdos, adquirindo independência, estão começando a desenvolver habilidades próprias, para decidir como eu vou aprender e o que eu quero saber. E a fazer estas implicações para o novo mundo.</p>
<p><b>Just the last question: when you worked inside schools did they have</b></p>	<p>Most of the campuses did have; all teachers that were trained in gifted education, in the State of Texas, you have to take</p>	<p><b>A última questão: quando você trabalhou em escolas, havia algum apoio</b></p>	<p>A maioria dos campus tinha; todos os professores que eram treinados em educação para os superdotados, no estado do Texas, você tem que ter estas</p>

<b>any social / emotional support for the kids?</b>	those thirty hours in the requirements to be able to develop support for the student with true social emotional needs, but you also have consular on campus, that they could work with their students when they did have problems.	<b>sócio/emocional para as crianças?</b>	trinta horas nos requerimentos para estar habilitado a desenvolver suporte para o estudante com necessidades sócio/emocionais reais, mas você também tem o "Orientador Educacional" no campus, que eles podem trabalhar com esses estudantes quando estes têm problemas.
<b>Ok, thank you so much!</b>	You are welcome!	<b>Ok, muito obrigada!</b>	Não tem de que.

### Entrevista 05 - 8' 33"

<b>Pergunta em Inglês</b>	<b>Resposta em Inglês</b>	<b>Pergunta traduzida para o português</b>	<b>Resposta traduzida para o português</b>
<b>Your name, please.</b>	Lucas (nome fictício)	<b>Seu nome, por favor.</b>	Lucas (nome fictício)
<b>Where are you from?</b>	I am originally from Mexico, my parents immigrated to the United States when I was six year old. And I've been in Texas, North-east Texas ever since.	<b>De onde você é?</b>	Originalmente sou do México, meus pais imigraram para os Estados Unidos quando eu tinha seis anos. E tenho estado no Texas, no noroeste do Texas desde então.
<b>Do you work inside some school?</b>	I was a teacher inside school districts for approximately thirteen years, currently I work at an education service center so my role has changed, and then I no longer work in a school district, but I support thirty seven school districts in various programs, manly state and federal programs.	<b>Você trabalha dentro de alguma escola?</b>	Fui professor em escolas distritais por cerca de treze anos, atualmente trabalho num centro de serviços educacionais e assim meu papel mudou, e então eu não trabalho mais num distrito escolar, mas dou suporte a trinta e sete distritos escolares em vários programas, principalmente em programas estaduais e federais.
<b>Wonderful. Do these programs use "common core"?</b>	Texas has not adopted "Common Core", we have what we call "Texas essential knowledge and skills", and we are very confident that our knowledge and skills statements are very much comparable to "common core", if not superior, in most cases. The "common core" standards that were recently adopted by many states, our Texas essential	<b>Maravilhoso. Esses programas usam "Núcleo duro do currículo"?</b>	O Texas não adotou o "Núcleo duro do currículo". Nós temos o que chamamos "Conhecimentos e habilidades essenciais do Texas" e somos muito confiantes de que nossas declarações acerca dos conhecimentos e habilidades são bastante comparáveis ao "Núcleo duro do currículo", se não for superior, em alguns casos. As declarações do



	<p>knowledge and skills statements were actually way before the time and address many of the same upper level thinking, the rigor and the critical thinking skills, our essential knowledge skills have reflected that for many years now.</p>		<p>“núcleo duro do currículo” que vários estados adotaram recentemente, já foram adotadas há muito tempo pelo nosso “Conhecimentos e habilidades essenciais do Texas” e responde a muitos dos mesmos níveis de excelência em termos de reflexões, rigor, e habilidades de pensamento crítico, nossas “habilidades de conhecimentos essenciais” tem demonstrado isso já há vários anos.</p>
<p><b>Do you use SEM model in your work?</b></p>	<p>As a service center, our role is to support school districts, currently we have, I would say, five or six campuses that are investing training their teachers, their principals, their superintendence and will be implementing the SEM Model at the year. So, as a service center, our role is to provide them with whatever tools they may need to provide professional development whether that may be book studies, whether it may be modeling, whatever they need, we will make our every effort to provide it. Most of our consultancy districts have been trained and are currently going to be trained with SEM Model, so we are excited about what it means for our districts.</p>	<p><b>Você utiliza o Modelo SEM no seu trabalho?</b></p>	<p>Como um centro de serviços, nosso papel é dar suporte às escolas distritais, atualmente temos cinco ou seis campus que estão investindo no treinamento de seus professores, de seus diretores, de seus superintendentes e que implantarão o SEM no próximo ano. Assim, como um centro de serviços, nossa função é prover a eles quaisquer ferramentas de que necessitarem para oferecer desenvolvimento profissional, seja oferecendo livros de estudos, modelagens, o que quer que eles necessitem, nós nos esforçaremos por oferecer. A maior parte de nossos consultores foi treinada e está sendo treinada no modelo SEM, assim nós estamos entusiasmados com o que isso significa para os nossos distritos.</p>
<p><b>What difference does it make, in your opinion, to adopt this Method?</b></p>	<p>The SEM, the Schoolwide Enrichment Model, if I could simplify what it is, it simply means high level interest based activities, student interest base, so that every student has access to enjoying, engaging and automatically have that enthusiasm for learning.</p>	<p><b>Que diferença faz, na sua opinião, adotar este Método?</b></p>	<p>O SEM, o “Modelo de Enriquecimento para toda a escola”, se eu pudesse simplificar o que ele é, ele simplesmente significa um alto nível de atividades baseadas no interesse, de modo que cada estudante tenha acesso à alegria, ao engajamento e automaticamente tenha</p>

	<p>So our teachers, many of our teachers currently already do that, but the SEM Model provides us a frame work, so we have the same terms, type I, type II, type III activities, when we all have a framework and align our vocabulary, then we can all grow from it because currently many teachers are implementing this level of activities, but there is no way to spread that, if we don't have common vocabulary and a frame work. So our goal is to stablish that framework which SEM is, and then help our districts align to that framework.</p>		<p>aquele entusiasmo por aprender. Então os nossos professores, muitos de nossos professores atualmente já fazem isso, mas o modelo SEM nos provê com uma moldura, assim nós temos os mesmos termos, atividades dos "Tipos I, II e III". Quando todos temos essa moldura e alinhamos o nosso vocabulário, então nós podemos todos crescer a partir disso, porque atualmente muitos professores estão implantando esse nível de atividades, mas não há uma maneira de espalhar isso, se não tivermos um vocabulário em comum e uma moldura de trabalho. Assim a nossa meta é estabelecer essa estrutura que é o SEM e então ajudar nossos distritos a alinharem-se com essa moldura.</p>
<p><b>What difference do you think it makes in the life of the teachers, personally and professionally?</b></p>	<p>As teachers, we go in to the profession of teaching to impact, to affect positively student lives. In our country, in Texas, teachers go through a four year degree and most cases some takes longer, as a profession; we are paid one of the lowest salaries of a four year profession. So, teachers who go into the carrier for teaching really go into it to affect positively students. So, I feel that this model gives the teacher permission to be creative, find out what students are interested in, and once you've find that interest, engage them in the activities that are well designed to push the thinking, once they do that, their enthusiasm for learning grows as a teacher. What I hear from</p>	<p><b>Que diferença você pensa que faz à vida dos professores, pessoalmente e profissionalmente?</b></p>	<p>Enquanto professores, nós vamos para a profissão de ensino para causar um impacto, para afetar positivamente a vida dos estudantes. Em nosso país, no Texas, professores atravessam um curso de quatro anos e na maior parte dos casos alguns (professores) tomam mais tempo, como profissão; somos pagos com um dos mais baixos salários para uma formação de quatro anos. Assim, professores que vão para a carreira para ensinar, de fato vão para afetar positivamente estudantes. Assim eu sinto que este modelo dá ao professor permissão para ser criativo, descobrir em que os estudantes estão interessados, e uma vez descoberto esse interesse, engajá-los em atividades que estejam bem</p>

	<p>teachers is: when I use this level of teaching it excites me, as well. I think it's going to bring back that enthusiasm for learning.</p>		<p>desenhadas para promover a reflexão, e uma vez que eles o façam, seu entusiasmo para aprender cresce como professor. O que eu ouço dos professores é: quando eu uso esse nível de ensino isso me motiva também. Eu penso que isso vai trazer de volta o entusiasmo por aprender.</p>
<p><b>Just the last question, about social and emotional support: do you have in your schools any social and emotional support?</b></p>	<p>I am very positively surprised that, when our principals grasp the philosophy of SEM and what it means, they are a hundred percent supportive of their teachers. I think it's... once they understand the concept of gifted level activities for every child, and they see that, they support it a hundred percent. And as campuses implements SEM and we see the success, they will tell other campuses, It's really not about the service center, pushing or forcing SEM to the districts, it's about providing support to those who want to implement SEM, and then success grades success. Once the success is there, other campuses, other principals will want to know about it, so we are excited about what this is, in the future course.</p>	<p><b>Apenas uma ultima questão sobre o suporte sócio/emocional: vocês têm em suas escolas algum suporte sócio/emocional?</b></p>	<p>Eu me sinto positivamente surpreso que, quando nossos diretores agarram a filosofia do SEM e o seu significado, eles são 100% apoiadores de seus professores. Eu penso que é... uma vez que eles entendem o conceito de atividades de nível de superdotação aplicadas a todo estudante, e eles veem isso, eles apoiam 100%. E a medida em que os campus implementarem o SEM e nós vermos o sucesso, eles vão contar a outros campus. Isso não diz respeito apenas ao centro de serviços, empurrando ou forçando o uso do SEM aos distritos, isso diz respeito a dar suporte àqueles que querem implantar o SEM, e então o sucesso amplia o sucesso. Uma vez que o sucesso está lá, outros campus, outros diretores desejariam conhecer sobre o sucesso, assim nós estamos motivados com o que isso significa, no futuro.</p>
<p><b>What about social and emotional support, looking at the kids? For the kids.</b></p>	<p>For the students. Because this is interest base, the social and emotional support is at the core of "The Schoolwide Enrichment Model", because that's what you begin with. So you first want to find out what are students interested in, when a student, an adult values the child's opinion on something that gives</p>	<p><b>E sobre o suporte sócio/emocional olhando para as crianças? Para as crianças .</b></p>	<p>Para os estudantes. Devido a ser baseado no interesse, o suporte sócio/emocional está no núcleo do "Modelo de Enriquecimento para toda a escola", porque é com isso que você começa. Assim, você primeiro deseja descobrir em que os estudantes estão interessados, quando um estudante, um adulto valoriza a opinião da criança</p>

	<p>that positive support, that emotional support for students. You know, “Maslow’s higher give needs”, if the students feel valuable, safe, then they are willing to engage in other activities for learning. As long as they don’t feel valued, and they don’t feel safe, then they won’t engage. Now, as far as, what we call gifted and talented student in our country, our higher level, critical thinkers, many times they are identified through this IQ test, the SEM Model does not replace services for these students. Because they still have specific social emotional needs that need to be addressed. Just like we have special education students who receive support for specific emotional social needs, our gifted and talented students are as far from the norm, as your special adds student are from the norm, so they need that. “The Schoolwide Enrichment Model” is not to replace services for gifted and talented students, It’s simply a framework for exposing all students to this higher level of thinking. In addition to that this other gifted students must receive additional services.</p>		<p>sobre algo que dê aquele apoio positivo, o apoio emocional aos estudantes. Você sabe, “As necessidades superiores de Maslow”, se os estudantes se sentem valorizados, seguros, aí eles estarão desejosos de se engajar em outras atividades para aprender. Enquanto não se sentirem valorizados e não se sentirem seguros, então eles não se engajarão. Agora, tanto quanto, o que nós chamamos superdotado e talentoso em nosso país, nossos alunos que estão em níveis superiores, os pensadores críticos, frequentemente são identificados através desse teste de QI, o modelo SEM não substitui os serviços para esses estudantes. Porque eles ainda têm necessidades sócio/emocionais a serem atendidas. Assim como temos estudantes da educação especial que recebem suporte para suas necessidades sócio/emocionais específicas, nossos estudantes superdotados estão igualmente longe da “normalidade”, tanto quanto os estudantes que recebem ajuda especial estão longe da normalidade, assim estes também necessitam. O “Modelo de Enriquecimento para toda a escola” não tem por objetivo de se sobrepor aos serviços para estudantes superdotados e talentosos, ele é simplesmente uma moldura para expor todos os estudantes a um nível superior de reflexão. Em adição a isso, os estudantes superdotados devem receber apoio específico para a superdotação.</p>
--	--	--	---

Oh, wonderful. Thank you so much.	You are very welcome.	Oh, excelente. Sou muito grata.	Você é muito benvinda.
--------------------------------------	-----------------------	---------------------------------	------------------------

<b>Addition by Lucas (2' 27")</b>	Adendo de Lucas (quis falar mais)
<p><i>Debra Mayer</i> is a well-known educator in the United States, and she has a quote that basically says: "learning is mostly talking, teaching is mostly listening". Which emphasizes the role as a teacher is to be a part of the process for learning, but not to dominate the learning. In a session that I attended at <i>Confratute</i>, the instructor was explaining the difference between a teacher, a coach and then an educator. He explained teacher comes from a term means tokens, so when you are doing the role of a teacher, what you are doing is you are throwing tokens of knowledge, if you will, to the students. Their role is to catch as many tokens as they can and at the end of the lesson, or at the end of the unit, they show you how many tokens they have. In other words, they demonstrate their knowledge usually via an assessment, a test at some source, an exam.</p> <p>When you are playing the role of a coach, you are working with the student, you are allowing the student to practice, and you are giving the feedback, and then the student applies the feedback, they practice some more, and you provide feedback. So you are building together with the student.</p> <p>But, when you are an educator, she based this comment on a psychologist by the last name of <i>Addler</i>, I'm not familiar with this word, but, <i>Addler</i>, his term for educator came from <i>maieutic</i>, which is a Socratic way of teaching, and the <i>maieutic</i> term refers to a midwife which her role, or, the midwife roll is to help the mother birth the baby. The midwife did no cause the baby, she is simply helping the person birth the baby. So, as teachers, when we are using the socratic method, we are not the providers of the knowledge, we are simply there assisting the learner create, or birth new knowledge, new concepts.</p>	<p><i>Debra Mayer</i> é uma educadora dos USA muito conhecida e tem uma citação dela que diz, basicamente: "aprender é principalmente falar, ensinar é principalmente ouvir". Isso enfatiza que o papel do professor é fazer parte do processo de aprendizagem, mas não de dominar a aprendizagem. Numa seção de que participei no <i>Confratute</i> (2014), o instrutor estava explicando a diferença entre um professor, um "coach" e um educador. Explicou que professor vem da palavra que significa "Token". Assim, quando atuando como um professor, o que está fazendo é jogando "tokens de conhecimento", se assim podemos dizer, nos estudantes. O papel deles é capturar o máximo de "tokens" que conseguirem e ao final da lição, ou ao final do período, mostrarem a você quantos "tokens" eles têm. Em outras palavras, eles demonstram seu conhecimento usualmente através de uma avaliação de algum tipo, um teste, um exame.</p> <p>Quando você está exercendo a função de "coach", você está trabalhando com um estudante, você lhe está dando permissão para que ele realize práticas e você lhe está dando um retorno e o estudante aplica esse retorno e pratica ainda mais e você lhe provê retornos. Assim, você está construindo com o estudante. Mas, quando você é um educador, ela baseou esse comentário num psicólogo cujo último nome era <i>Addler</i> (deve ser <i>Alfred Addler</i>), não estou familiarizado com esse termo, mas o termo de <i>Addler</i> para "educador" vem da <i>maieutica</i>, que é um modo socrático de ensinar, e a <i>maieutica</i> se refere a uma parteira, cujo papel, ou o papel da parteira é apoiar a mãe a dar a luz ao bebê. A parteira não causou o bebê, ela simplesmente está ajudando a pessoa a dar à luz ao bebê. Assim, como professores, quando usamos o método socrático, não somos os provedores do conhecimento, estamos simplesmente ali, dando assistência ao aprendiz que crie, ou faça nascer novos conhecimentos, novos conceitos.</p>

## Entrevista 06 - 2' 47"

Pergunta em Inglês	Resposta em Inglês	Pergunta traduzida para o português	Resposta traduzida para o português
I start thanking you for this interview. May I please record your name?	Larissa (nome fictício)	Começo agradecendo por esta entrevista. Posso, por favor, gravar o seu nome?	Larissa (nome fictício)
Where are you from?	I'm from Mount Pleasant, Texas.	De onde você é?	Eu sou de Mount Pleasant, Texas.
Do you work inside a school?	No, not inside of a school.	Você trabalha dentro de uma escola?	Não, não dentro de uma escola.
How is your work?	I work in an educational service center, and so, our job is to support thirty seven different school districts and just help to remove barriers for teachers and kids, and warning.	Como é o seu trabalho?	Trabalho num centro de serviços educacionais e assim, nosso trabalho consiste em dar apoio a trinta e sete distritos escolares e simplesmente ajuda-as a remover barreiras para professores e alunos, e indicar alertas.
What is the name of your position? Is there a name for it?	I'm an elementary science consultant and advanced academic consultant.	Qual a denominação da sua função? Há um nome específico para ela?	Sou uma consultora científica do Ensino Fundamental I e uma consultora acadêmica do ensino avançado.
Are these schools public or private?	Public.	As escolas são públicas ou privadas?	Públicas.
Have you ever been a teacher?	Yes.	Você já foi professora?	Sim.
For how many years?	I was a teacher for... I think six years, I touch sixth grade math and then fifth grade science.	Por quantos anos?	Fui professora por... seis anos, creio, ensinei matemática para o sétimo ano e ciências para o sexto ano.
And did you use Renzullis Method?	No, not at that time.	Você utilizou o método Renzulli?	Não, não naquele tempo.
What difference do you think it makes when a teacher or a school adopts this method?	I can see that there is a higher percentage of kids engaged in learning, and so I've seen how it had improved their academic success and really just develop the child in a much deeper level.	Qual a diferença que você pensa haver, quando um professor ou uma escola adota esse método?	Eu posso observar que há uma porcentagem maior de crianças engajadas em aprender, e assim tenho visto como (o método) tem ampliado o seu sucesso acadêmico e realmente desenvolveu a criança num nível muito mais profundo.
What difference do you think it makes to the teachers?	I think it makes their job easier. I think it helps them rekindle their joy for why we really got in to this, and kind of unlocks those secrets, that	Qual a diferença que você pensa haver para os professores?	Penso que torna mais fácil o trabalho deles. Penso que os ajuda a reavivar a sua alegria em perceber o porquê entramos nisso, e de certo modo revela

	were... you know, we've forgotten about how to get kids more excited to learn.		segredos que estavam... você sabe, nós temos esquecido como tornar as crianças mais "desejosas" em aprender.
<b>What difference do you think it makes when we can look at each kid as an individual?</b>	I think that you are going to... when you can't look at each kid individually, you are going to miss kids, you are going to leave kids behind, not going to be developing the talents of all children.	<b>Que diferença Você pensa haver, quando podemos olhar para cada criança como um indivíduo?</b>	Penso que iremos... quando você não pode olhar para cada criança individualmente, você vai perder crianças, você vai deixar crianças para trás, não estará desenvolvendo os talentos de todas as crianças.
<b>In these schools that you had experienced, do they have some program that takes care of the social / emotional support to kids?</b>	We really haven't been doing that until we started looking at the "Renzulli's Schoolwide Enrichment Model". And that was one of the reasons why we went looking for it, because we felt like, that was just not really even being addressed in our kids.	<b>Nessas escolas em que você teve experiências, existe algum programa que cuide do apoio sócio/emocional das crianças?</b>	Nós realmente não estávamos fazendo isso, antes de examinar o "Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola", de Renzulli. E essa foi uma das razões pelas quais passamos a olhar para o Modelo, porque sentíamos que, isso não estava de fato sendo oferecido a nossas crianças.
<b>So that is the goal you would say?</b>	That is one of our goals.	<b>Você diria que esse é o objetivo?</b>	Esse é um dos objetivos.
<b>Ok, that's it, thank you.</b>	Ok, thanks!	<b>Certo, é isso, eu lhe agradeço.</b>	Certo, grata!

#### Entrevista 07 - 8' 21"

<b>Pergunta em Inglês</b>	<b>Resposta em Inglês</b>	<b>Pergunta traduzida para o português</b>	<b>Resposta traduzida para o português</b>
<b>I start thanking you for this interview. May I please record your name?</b>	Kátia (nome fictício)	<b>Começo lhe agradecendo por esta entrevista. Posso, por favor, registrar seu nome?</b>	Kátia (nome fictício)
<b>Where are you from?</b>	I'm from Texas, Paris Texas.	<b>De onde você é?</b>	Sou do Texas, Paris Texas.
<b>Do you work inside a school?</b>	I do not. I actually work for an educational service center and we serve forty seven districts, approximately a hundred and fifty seven campuses.	<b>Você trabalha dentro de uma escola?</b>	Não. Hoje em dia trabalho para um centro de serviços educacionais e nós servimos a quarenta e sete distritos, aproximadamente 157 campi.
<b>Is there a name for your function?</b>	Region eight, education service center.	<b>Há um nome para a sua função?</b>	Oitava região, centro de serviços educacionais.
<b>Are the schools public or private?</b>	Public schools, all public.	<b>As escolas são públicas ou privadas?</b>	Escolas públicas, todas públicas.
<b>And they</b>	No, we do not use "common	<b>E elas não usam o</b>	Não, não usamos, temos nossos

<b>don't use "common core"?</b>	core", we have our own standards, we refer to it as "Texas Standards".	<b>"núcleo duro do currículo"?</b>	próprios parâmetros, nós o chamamos "Texas Standards".
<b>Tell me a little bit, please, about your background.</b>	I was a formal kinder garden teacher, a school consular and a school principal. And I'm now director of leadership at this service center. This is my thirty sixth year in education.	<b>Diga-me um pouco, por favor, sobre sua experiência.</b>	Eu fui professora de Jardim de Infância, uma Orientadora Educacional e uma diretora de escola. Agora sou diretora de liderança deste centro de serviços. Este é meu 36º ano em educação.
<b>So, I imagine that once you didn't know about Renzulli and just worked as a teacher?</b>	Absolutely.	<b>Assim, imagino que antigamente, você não conhecia o Renzulli e trabalhava como professora?</b>	Exatamente.
<b>And what difference do you think it makes, when Renzulli comes into your life? What difference it makes for you and for your profession?</b>	It completely changed the way that we approach education. We always felt like we were putting children first. And we did, but, to really take their interest in account, in their education, that really had a huge impact on us. And so we're helping, we brought several schools with us this trip, so we're going to be able to help them and support them as they put their model into their schools.	<b>E qual a diferença você diria que fez, quando Renzulli entrou na sua vida? Qual a diferença que faz para você e para a sua profissão?</b>	Mudou completamente nossa forma de abordar a educação. Nós sempre sentíamos que estávamos colocando as crianças em primeiro lugar. E fazíamos, mas levar em conta os interesses delas realmente, na sua educação, causou um forte impacto sobre nós. E assim estamos esperançosos, trouxemos várias escolas conosco nesta viagem, então poderemos ajudá-las e dar-lhes suporte no processo de implantar seu modelo nas escolas.
<b>What difference would you say it makes for the children?</b>	It makes all the difference. We had a day camp this summer, at our service center, we had over a hundred students that came and we actually had an "enrichment cluster" top activities, and it was amazing. And we had showcase, which we invited parents. School board members, teachers and several of the parents, many of the teachers, told us what an impact that it had on students.	<b>Que diferença você diria que faz para as crianças?</b>	Faz toda a diferença. Tivemos um "day camp" neste verão em no nosso centro de serviços, tivemos cerca de 100 estudantes e nós de fato tivemos um "enrichment cluster" de alto nível e foi incrível. E tivemos apresentações de casos, para os quais convidamos os pais. Os membros de direção da escola, os professores e vários dos pais, vários dos professores, nos falaram sobre o grande impacto que teve sobre os estudantes.
<b>Examples please...what kind of impact, what happened?</b>	They... in particular: one of the school board members was raising his grandson, and his grandson is a six grade student, in one of our clusters. And he came to me, took me out, this school board member, and said:	<b>Dê exemplos, por favor... que tipo de impacto, o que aconteceu?</b>	Eles... em particular: um dos membros da diretoria da escola estava criando seu neto, e seu neto é um estudante do sétimo ano em um dos nossos "clusters" (grupos). E ele (o diretor) veio a mim, chamou-me de lado e disse: O que você fez? Porque ele está



	<p>what did you do? Because, he has been coming! Every day when he would come up from school we would say: - What did you do today? - Nothing... - Did you learn anything? - No...</p> <p>You know, just very uninvolved, unemotional, not invested in school. And so he said: - this is completely changed him. Said: - the first day he didn't want to come because it was summer school, and he didn't want to come, and of course he had to come, so he did. And said, after that first day, you couldn't have kept him home. Said that he was up: - when are we going to school? When we had this showcase, this child, who has a discipline problem in school, very to himself, you know, not willing to step out, was presenting the showcase, was calling people over to show them what he had done. And so he said: -it's amazing what's happened in those two weeks that we had in.</p>		<p>comparecendo! Todos os dias quando ele voltava da escola nós conversávamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· O que você fez hoje?</li> <li>· Nada</li> <li>· Você aprendeu alguma coisa?</li> <li>· Não.</li> </ul> <p>Você sabe, muito pouco envolvido, emocionalmente apático, sem investir na escola. E disse: - isso (o "summer camp") mudou-o completamente. Ele (o diretor) disse: - no primeiro dia ele (o neto) não queria vir porque era uma "summer school" (escola de verão) e ele não queria participar, e é claro que ele tinha que vir, aí ele veio. E disse: - após aquele primeiro dia, você não conseguiria mais mantê-lo em casa. Ele me disse que já estava em pé: -"quando nós vamos para a escola?". Quando tivemos aquela apresentação de caso, esse menino, que tinha um problema disciplinar na escola, muito centrado em si mesmo, você sabe, sem querer se colocar, estava apresentando o "caso", estava chamando as pessoas para mostrar-lhes o que ele tinha feito. E assim ele (o diretor) disse: é incrível o que aconteceu nestas duas semanas em que o tivemos participando.</p>
<p><b>(Suspiro)</b> <b>What difference do you think it makes for the school, students and kids, when you are able to look at each kid individually?</b></p>	<p>Well, it makes a huge difference for most kids. Because your students that are gifted are many times not challenged in school and so this enables you to challenge them. Your students with learning disabilities that struggle, it also helps you to reach them on their level, and so it pushes every child forward. And it just. It makes that much of a difference. If teachers start seeing that success, then in excites them so they are more excited and ready to take on new adventures for kids.</p>	<p><b>(suspiro) Qual diferença você acha que faz para a escola, para os estudantes e crianças, quando você é capaz de olhar para cada um individualmente?</b></p>	<p>Bem, faz uma enorme diferença para a maior parte das crianças. Porque seus estudantes que são superdotados normalmente não são desafiados na escola e esse método permite a você desafiá-los. Seus estudantes com dificuldades de aprendizagem que lutam, o método também nos ajuda a alcança-los no nível deles, assim ele empurra toda criança para frente. E ele faz. Ele faz toda essa diferença. Se os professores começarem a ver esse sucesso, isso os estimula e, mais estimulados, eles estão mais prontos para conduzir novas aventuras para as crianças.</p>
<p><b>I'm creating this question</b></p>	<p>We are in the very early stages, we have one school</p>	<p><b>Estou criando esta questão apenas</b></p>	<p>Estamos nos estágios bem iniciais, temos apenas uma escola</p>

<p><b>just by curiosity, as you work with lots of school, do they implement the Renzulli Learning, the computer part of portfolio?</b></p>	<p>that real, has already purchased it, and they will be starting that in the fall. We had a meeting with doctors Renzulli's departs that is over the Renzulli Learning. Our superintendence requested a meeting with him, so that he could explain it to them, and they could make a decision about the purchase. From that, we know of two that have said, without a doubt, they'll purchase it for all their campuses. So we really haven't seen it in, yet, and we are really excited about that.</p>	<p><b>por curiosidade, já que você trabalha com grande numero de escolas, (elas) implantam o "Renzulli Learning", a parcela computadorizada do "portfolio"?</b></p>	<p>que de fato já adquiriu essa parte, e eles vão dar início a isso no outono. Tivemos uma reunião com a equipe do Dr. Renzulli sobre o "Renzulli Learning". Nossa superintendência solicitou uma reunião com ele, para que ele pudesse explicar (a plataforma) a eles e assim possam decidir sobre a compra. A partir disso, sabemos de duas que já falaram, que sem duvida, vão adquirir (o produto) para todos os seus "campus". Assim, nós ainda não o vimos funcionando, mas estamos muito entusiasmados acerca dele.</p>
<p><b>How are their teachers feeling? Are they afraid of using the web part?</b></p>	<p>We... Teachers were afraid, before, when we came to <i>Confratute</i>, everybody was a little bit, kind of held back, because teachers where really not really given the choice, you know, here is a trip, we are going to go, and so the trip, moving forward, was kind of a little bit reserved, and a little bit of twitches and after the first day, I just started sitting down, working, talking to teachers and I can't wait to get back. They said it will change what they do every... you know, day to day in there schools, there was not one teacher on our trip, that said that it didn't have an impact. And not just out that, you know, that was a really good training. I mean, they are talking about: here is what we are going to do first, here is what we are going to do next.</p>	<p><b>Como os professores estão se sentindo? Estão com medo de usar essa parte na internet?</b></p>	<p>Nós... professores estavam com medo antes, quando chegamos ao <i>Confratute</i>, todos estavam um pouquinho, tendendo a recuar, porque aos professores não foi de fato dada a escolha, você sabe, aqui é uma viagem, estamos indo, e assim vai a viagem, avançando para a frente, era algo como um pouquinho de reserva, e um pouquinho de tensão (contrações musculares) e depois do primeiro dia, eu simplesmente comecei a assentar-me, trabalhando, conversando com os professores e mal posso esperar retornar. Eles disseram que ia mudar o que eles fazem qualquer... você sabe, dia a dia em suas escolas, não houve um professor em nossa viagem, que tenha dito que não houve um impacto. E não se trata apenas disso, você sabe, isto foi um grande treinamento realmente. Quero dizer, eles estão conversando sobre: aqui está o que faremos em primeiro lugar, aqui está o que faremos a seguir.</p>
<p><b>Because it is very well structured so it is easy to follow steps...</b></p>	<p>Right! And I like that. They say: this is very doable. And it really, where they had some reservations, that take's those away. The Renzulli Learning just helps them organize that and</p>	<p><b>Porque isso está muito bem estruturado, se torna fácil seguir passos...</b></p>	<p>Certo. E eu gosto disso. Eles dizem: isto é muito possível. E de fato, aonde eles tinham reservas elas se foram. O "Renzulli Learning" os ajuda a organizar isso e oferece assistência para fazer isso.</p>

	assist them in order to do that.		
<b>Ok. Last Question about the social emotional part. As you have experience with lots of schools would you say that these schools support kids in social / emotional ways?</b>	Yes, absolutely. Because they realize that's about the kid being engaged in school, and interested. And many of the kids that we work with personally, that was their first time they, you know, would say they are really interested in what we want to do, what we think, what we feel. And so it makes connections that had not been made before. And with many of our teachers once that connection was made, that's not going to go away, they are going to realize, you know, just like within a relationship, that this can only grow and get better. So it absolutely changes not only kids, but the adults as well.	<b>OK. Última questão sobre aspecto sócio/emocional. Como você tem experiência com inúmeras escolas, você diria que essas escolas dão apoio às crianças no aspecto sócio/emocional?</b>	Sem dúvida. Isso porque sabem que isso tem relação com a criança estar engajada na escola, interessada. E muitas das crianças com os quais trabalhamos pessoalmente, essa era a primeira vez que eles...você sabe, primeira vez que eles diriam que de fato estamos interessados naquilo que querem fazer, naquilo que pensam, no que sentem. Assim se estabelecem conexões que não tinham sido feitas antes. E com muitos de nossos professores, uma vez que essa conexão foi feita, ela não vai embora, eles se dão conta, você sabe, como se dá num relacionamento, que isso só pode crescer e melhorar. Assim, isso muda completamente não apenas os garotos, mas os adultos também.
<b>Ok, that's it, thank you so much!</b>	Thank you.	<b>Certo, é isso, agradeço muito.</b>	Agradeço.

**Entrevista 08 - 4' 13"**

<b>Pergunta em Inglês</b>	<b>Resposta em Inglês</b>	<b>Pergunta traduzida para o português</b>	<b>Resposta traduzida para o português</b>
<b>Your name please?</b>	Denise (nome fictício)	<b>Seu nome, por favor.</b>	Denise (nome fictício)
<b>Where are you from?</b>	Atlanta, Texas.	<b>De onde você é?</b>	Atlanta, Texas
<b>Do you work inside a school?</b>	Yes, I am a principal of an elementary school.	<b>Você trabalha dentro de uma escola?</b>	Sim, sou a diretora de uma escola de Ensino Fundamental I
<b>Did you work in public or private schools?</b>	Public.	<b>Você trabalhou em escolas públicas ou privadas?</b>	Públicas.
<b>Do you use "common core"?</b>	No, we do not.	<b>Vocês utilizam o "Núcleo duro do currículo"?</b>	Não, não usamos.
<b>Tell me please about your background as an educator.</b>	My background as an educator is: I've touch children ages six true eighteen, pre-kinder garden	<b>Por favor me fale sobre sua experiência profissional como</b>	Minha experiência como educadora é: ensinei crianças dos seis anos até os dezoito anos, "pré-kinder garden" até

	thru twelve grade, touch as a classroom teacher for twenty three years and then from there as an administrator, principal, middle school, and now, principal of an elementary school. This will be my thirty-ninth year.	<b>educadora.</b>	o décimo terceiro ano, ensinei como professora de sala de aula por vinte e três anos e, então, como administradora, diretora, em escola de Ensino Fundamental II e agora como diretora numa escola de Ensino Fundamental I. Este será meu 39º ano.
<b>Since when do you know Renzulli's work?</b>	Actually just recently, I've not studied his work, I've read his books before but not actually studied with him.	<b>Desde quando você conhece o trabalho de Renzulli?</b>	De fato apenas recentemente, não estudei seu trabalho, li seus livros antes, mas não estudei de fato com ele.
<b>Do you use Renzulli's work in your work?</b>	Parts of it, yes.	<b>Você utiliza o trabalho de Renzulli no seu trabalho?</b>	Sim, parte dele.
<b>What difference do you think it makes to use Renzulli's work in a school?</b>	Well, I think, first of all, every child needs to be touch thru its own ability, and I think Renzulli definitely (we are at an airport and she stops talking because of the noise. I repeat the question so that she can remember it).	<b>Que diferença faz, ao seu ver, usar o trabalho de Renzulli numa escola?</b>	Bem, eu penso, em primeiro lugar, toda criança precisa ser ensinada através de sua própria habilidade e penso que Renzulli, com certeza (estamos num aeroporto e ela para de falar devido ao barulho. Repeti a questão para poder se lembrar).
<b>So what difference does it make in a school?</b>	I'm affirmative that it makes a difference in teaching through the child's interest, therefore a child is going to work through their fool potential. If they are interested in what they're learning. I think it makes a huge difference.	<b>Qual a diferença que faz numa escola?</b>	Sou afirmativa em dizer que faz diferença ensinar através do interesse da criança, de modo que ela vai trabalhar através de seu pleno potencial. Se elas (as crianças) estiverem interessadas naquilo que estão aprendendo, penso que isso vai faz uma grande diferença.
<b>And what difference do you think it makes in the life of the teacher?</b>	In the life of the teacher? I think it makes teaching school a lot of fun. I think it is just as good for the teacher because she is not concentrated on teaching to a test, such as the state mandatory test that every state has, in the Unites States.	<b>E que diferença você pensa que faz na vida do professor?</b>	Na vida do professor? Penso que torna a função de ensinar numa escola muito divertida. Penso ser tão ótimo para o professor quanto é para o aluno, porque ele não está concentrado em ensinar para uma prova, como para as provas obrigatórias que todos os estados têm nos Estados Unidos.
<b>Do you think it's difficult to implement this method in a school?</b>	I think it takes a lot of work, but I think it's worth it.	<b>Você pensa ser difícil implantar esse método numa escola?</b>	Penso que dá muito trabalho, mas vale a pena.
<b>Ok. What difference does it make</b>	I think that children are no different from adults, they like to be looked at as	<b>Certo. Que diferença faz, para as crianças, para a</b>	Penso que crianças não são diferentes dos adultos, elas gostam de ser olhadas como

<p><b>to the kids, to the school and teacher the fact that you can look at each child as an individual?</b></p>	<p>individuals, and I think that once the child knows that you are looking at them like that and just looking at them as everybody, that learns the same thing, I think that makes them know that you are truly interested in them and in their success.</p>	<p><b>escola e para o professor o fato de poder olhar para cada criança individualmente?</b></p>	<p>indivíduos, e penso que, uma vez que a criança saiba que você está olhando para ela desse modo e olhando para elas como todas as pessoas, que são capazes de aprender as mesmas coisas, eu acho que isso as faz saber que você está verdadeiramente interessada nelas e no seu sucesso.</p>
<p><b>The school that you work, does it have any social / emotional support to kids?</b></p>	<p>Yes, we have. All of my teachers are trying gain capturing kid's hearts. And it's a program that is, really makes the teacher build relationships with the students. And if that student knows that their teacher is there strictly for their best interest, and I think building that relationship with that student, also helps to build that relationship, when student make their choices, I think it helps the child to know that the teacher is not just disciplining to be disciplining. Discipline that children see that they can make best choices in the future. Disciplining with care and concern, not with harsh, "apartheid discipline".</p>	<p><b>A escola em que você trabalha dá algum suporte sócio/emocional para as crianças?</b></p>	<p>Sim, nós temos. Todos os meus professores estão tentando capturar o coração das crianças. E é um programa que realmente faz com que o professor construa relacionamentos com os estudantes. E se o estudante sabe que seus professores estão lá pelo seu melhor interesse, e eu penso, construindo esse relacionamento com cada estudante, ajuda também a construir esse relacionamento. (Ou seja, entendi que: se o estudante sabe que o professor está atento ao seu melhor interesse, isso por si só já ajuda no relacionamento professor-aluno). Quando os estudantes fazem suas escolhas, penso que isso ajuda a criança a saber que o professor não está apenas disciplinando para ser um disciplinador. Disciplina para que as crianças possam ver que podem fazer melhores escolhas no futuro. Disciplina como carinho e atenção, não aquela com grosseria, "que causa separação".</p>
<p><b>Ok, that's it. Thank you.</b></p>	<p>Thank you!</p>	<p><b>Ok, é isso. Eu agradeço.</b></p>	<p>Agradeço!</p>

## Apêndices

Apêndice 1: Questionário utilizado com os educadores norte-americanos no evento *Confratute* em 2014, nos Estados Unidos (versões inglês e português);

### **Interview (original, em inglês)**

- 1) Your name please.
- 2) Where are you from?
- 3) Do you work in a school?
  - a. What is your position there?
  - b. Is it public or private?
  - c. Does it use common core?
- 4) Please tell me your educational background
  - a. If teacher, for how many years?
- 5) Does your school use SEM (*The Schoolwide Enrichment Model*)?
  - a. What did it change in your work with this implementation? (If YES)
  - b. What would you expect with this implementation? (If NO)
- 6) What difference does, knowing each student, makes in the educational system?
- 7) Does your school have any social / emotional support for their students?

Thank you.

---

### **Entrevista (tradução)**

- 1) Seu nome, por favor.
- 2) De onde você é?
- 3) Você trabalha em uma escola?
  - a. Que cargo você ocupa?
  - b. É pública ou privada?
  - c. Ela utiliza “Núcleo do Currículo Comum”?
- 4) Por favor, me conte sobre seu percurso na educação.
  - a. Caso seja professor, há quantos anos?
- 5) A sua escola utiliza o SEM (Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola)?
  - a. Que diferença a implantação do SEM fez no seu trabalho? (se, SIM)
  - b. Que expectativa você teria com essa implantação? (se, NÃO)
- 6) Que diferença faz no sistema educacional, conhecer cada estudante?
- 7) A sua escola possui algum apoio sócio emocional a seus estudantes?

Apêndice 2: Carta de Informação ao Participante e Termo de Consentimento utilizada na ocasião da coleta de entrevistas no evento *Confratute* de 2014, nos Estados Unidos (versões inglês e português).

### INFORMED CONSENT FORM

(Decree No. 140187 of 93,933; CNS resolution No. 19696)

#### INTRODUCTION

I am the responsible for an academic research on Schools' Enrichment and support for gifted children. It will to be presented at the Pontifical Catholic University, in São Paulo, Brazil, as the basis for my doctor's degree dissertation, on Psychology of Education.

I invite you as a volunteer to contribute to this research work. Your participation will increase the knowledge about the support children need to receive from schools to fully develop their potentials, so to become who they really are.

Your contribution to this purpose will be deeply appreciated and will be given through an interview. Your testimony will be used only to this scientific purpose and there is no forecasted risks. The interview will be recorded for further transcription and the data will be organized to be used in the research work.

Your rights to resign from your participation will be fully respected at any time after the interview. The data of this research work is strictly confidential and it will be used only for scientific purposes and presented only in scientific publications. There will not be any identification of the volunteers of this research work.

#### INFORMED CONSENT FORM

I, \_\_\_\_\_, after reading this document and talking to the responsible for the research work, declare that my participation is volunteer. I am aware that I may, at any time, resign from the consent to allow for the use of my interview by the researcher. I am fully informed about the aims of this study and aware that I may request clarifications for the use of my interview, at any time.

I am aware of the confidentiality of my interview and of the fact that this research work has the only purpose of a scientific application.

I declare my spontaneous agreement to participate in this research effort as a volunteer.

Name: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Researchers name: Luana de André Sant'Ana (lusantana@gmail.com)

Signature: \_\_\_\_\_

Place: Connecticut – USA

Date: \_\_\_\_\_ / Jul / 2014

## FORMULARIO DE CONSENTIMENTO

(Decreto No. 140187 of 93,933; CNS resolução No. 19696)

## INTRODUÇÃO

Sou responsável por uma pesquisa acadêmica sobre Enriquecimento Escolar e Apoio a crianças superdotadas. Ela será apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em São Paulo, Brasil, como base para a minha dissertação de doutorado em Psicologia da Educação.

Convido-o(a) como voluntário(a) para contribuir com esta pesquisa. Sua participação ampliará o conhecimento acerca do apoio que as crianças precisam receber das escolas para desenvolver plenamente seus potenciais, de modo a se tornarem quem elas realmente são.

Sua contribuição para tal propósito será profundamente apreciada e será fornecida através de uma entrevista. Seu testemunho será usado apenas para esse propósito científico e não há nenhum tipo de risco previsível. A entrevista será gravada para posterior transcrição e os dados serão organizados com a finalidade de serem utilizados nesta pesquisa.

Será plenamente respeitado o seu direito de abandonar a participação, a qualquer momento após a entrevista. Os dados desta pesquisa são estritamente confidenciais e serão utilizados tão somente para propósitos científicos e apresentados apenas em publicações científicas. Não haverá nenhuma identificação dos voluntários desta pesquisa.

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu,....., após a leitura deste documento e de ter me esclarecido(a) com a responsável por esta pesquisa, declaro que minha participação é voluntária. Estou ciente de que posso, a qualquer tempo, retirar meu consentimento em permitir o uso de minha entrevista pela pesquisadora. Estou plenamente informado(a) acerca dos objetivos deste estudo e ciente de que posso solicitar esclarecimentos sobre a utilização de minha entrevista, a qualquer tempo.

Estou ciente da confidencialidade de minha entrevista e do fato de que esta pesquisa tem como único propósito a aplicação científica.

Declaro minha concordância espontânea em participar deste esforço de pesquisa, como voluntário(a).

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome da Pesquisadora: Luana de André Sant'Ana (lusantana@gmail.com)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local: Connecticut – USA

Data: \_\_\_\_\_ / Julho / 2014