

# *Enrichment programmes for high ability students*

*Qualitative assessment test of creative products*

## *Programas de enriquecimento para alunos com altas habilidades*

*Ensaio de avaliação qualitativa dos produtos criativos*

Ana Pereira Antunes  
 CCAH, Universidade da Madeira  
 Funchal, Portugal  
 aantunes@uma.pt

Leandro Silva Almeida  
 IE, Universidade do Minho  
 Braga, Portugal  
 leandro@ie.uminho.pt

*Abstract* — The identification of gifted and talented students, as well as the intervention with them, has roused a growing interest in the academic and educational community. Creativity has been a criterion considered not only in the diagnosis of high abilities, but also in the enrichment programmes that stimulate its development through cognitive processes and favourable attitudes for creative production. In this paper we describe the procedure adopted, during an enrichment programme, related to creative production, more precisely, writing short children's stories. The participants were 19 students who attended the 2nd cycle of the Portuguese basic education and were considered more able students when taking assessment criteria for creativity, cognition, general intelligence and academic achievement. We describe and discuss the analysis script of creative products that was used. We also comment the difficulties in the evaluation of the students' productions, and we present some clues for new researches and the improvement of this resource for assessment of creativity.

*Keywords* – *enrichment programmes; high ability students; creativity; creative products; qualitative assessment.*

*Resumo* — A identificação dos alunos sobredotados e talentosos, bem como a intervenção junto dos mesmos, tem suscitado interesse crescente na comunidade académica e educativa. A criatividade tem sido um critério considerado não só no diagnóstico das altas habilidades, mas também nos programas de enriquecimento, que estimulam o seu desenvolvimento através de processos cognitivos e atitudes facilitadoras da produção criativa. Neste trabalho descrevemos o procedimento adoptado, decorrente da implementação de um programa de enriquecimento, que contemplava a realização, em paralelo, de produtos criativos, mais precisamente, a escrita de pequenas histórias. O grupo de participantes é constituído por 19 alunos, que frequentavam o 2º ciclo de escolaridade do ensino básico português, sinalizados como alunos mais capazes, tomando critérios de avaliação ao nível da criatividade, da cognição, da inteligência geral e do rendimento académico. Descrevemos e discutimos uma grelha de análise dos produtos criativos e comentamos as dificuldades verificadas na avaliação das produções dos alunos, apresentando pistas para novos trabalhos e a melhoria deste recurso de avaliação da criatividade.

*Palavras Chave* - *programas de enriquecimento; alunos com altas habilidades; criatividade; produtos criativos; avaliação qualitativa.*

### I. INTRODUÇÃO

A atenção aos alunos com características de sobredotação tem sido crescente tanto a nível internacional como a nível nacional. Na literatura encontramos diversos conceitos de sobredotação, sendo que, na maioria dos casos, quando é apresentada uma proposta de definição de sobredotação e dos procedimentos de identificação de alunos sobredotados e talentosos (neste trabalho também designados por alunos com altas habilidades) é apresentada igualmente uma modalidade de intervenção [1]. Exemplo desse facto é o modelo dos Três Anéis de Renzulli [2][3] que defende que o comportamento sobredotado de uma pessoa acontece quando se conjugam três fatores: (1), altas habilidades, (2) elevada criatividade, e (3) elevado compromisso com a tarefa. A partir deste conceito de sobredotação Renzulli foi, ao longo dos tempos, propondo uma forma de intervenção que, numa conceção mais recente, se denomina por modelo de enriquecimento escolar (*Schoolwide Enrichment Model – SEM*) [4][5]. O SEM é caracterizado por se desenrolar no contexto educativo e proporcionar aos alunos com altas habilidades ou com potencial elevado um contínuo integrado de serviços especiais, que visam estimular a realização excelente do aluno, adotando-se medidas de aceleração, enriquecimento ou compactação curricular. Nesse sentido, a escola, ao adotar este modelo, sofrerá uma intervenção cuja dinâmica assenta em três vértices de atuação: (1) nas estruturas escolares (referente ao tipo de serviços prestados, aos grupos de enriquecimento e ao currículo regular), (2) nas componentes dos serviços prestados (referente à utilização do *Portfolio* de talento total, das técnicas de modificação curricular e de estratégias de ensino-aprendizagem no enriquecimento), e (3) nas componentes organizacionais (referente aos procedimentos, recursos e materiais necessários) [5][6]. Segundo o autor do SEM, a aplicação deste modelo não contribui apenas para o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades, mas implica uma melhoria escolar global. O SEM

enquadra-se na ideia de que “uma maré alta desencilha todos os navios” tem como pressupostos “incrementar los niveles de desafío para todos los estudiantes y promocionar una atmósfera de excelência y creatividad en la cuál el trabajo de nuestros mejores estudiantes sea apreciado y valorado” [7, p. 248].

Uma componente mais específica do SEM, designada por modelo triádico de enriquecimento, de intervenção direta e faseada com os alunos, tem como objectivo fomentar a produção criativa, através do contacto dos estudantes com temas variados, sendo os participantes treinados, numa fase posterior, a “por em prática” competências relacionadas com conteúdos mais avançados, desenvolvendo competências técnicas e metodológicas em áreas de interesse escolhidas pelos próprios alunos [5][7]. As atividades de enriquecimento a desenvolver pressupõem a adequação ao mundo real e, muito importante, a produção de algo, de um produto ou de um serviço, como resposta a um problema ou adequação a uma situação previamente apresentada.

Concretamente, o Modelo Triádico de Enriquecimento pauta-se por três tipos de atividades: (1) o *Enriquecimento do Tipo I* que se caracteriza por proporcionar aos alunos um leque diversificado de experiências e atividades, sendo que “envolve expor os estudantes a uma variedade de disciplinas, tópicos, ocupações, hobbies, pessoas, lugares e eventos que normalmente não são abordados no currículo escolar [7] (p. 16)”, (2) o *Enriquecimento do Tipo II* que se caracteriza por desenvolver nos alunos competências necessárias à realização de pesquisas e por facilitar a ocorrência de processos afectivos e cognitivos. Podem ser definidas atividades mais gerais de desenvolvimento do pensamento e da resolução criativa de problemas; uma variedade de competências mais específicas da aprendizagem (tipo “como fazer”); competências que requerem a utilização correta de materiais de nível avançado; e de competências de comunicação em termos visuais, orais e escritos [7], e (3) o *Enriquecimento do Tipo III* que se caracteriza por, provavelmente, ser o mais indicado e específico, para os alunos sobredotados e talentosos, sendo que “envolve alunos que estão interessados em estudar uma área e dispostos a empregar o tempo necessário na aquisição de conteúdo avançado e treino do processo, assumindo, assim, o papel de investigadores de primeira-mão” [7, p. 18].

O modelo descrito parte de uma concetualização teórica enraizada numa conceção de potencial humano alargada e de produção criativa [3]. Destaca-se a aposta pedagógica de investimento na melhoria dos altos níveis de aprendizagem, sendo que a investigação realizada parece atestar a eficácia do modelo [8]. Aliás, uma das críticas mais frequentes aos programas de intervenção educativa em geral, e no caso mais específico de alunos sobredotados e talentosos, remete para a real eficácia da intervenção desenvolvida. Por isso, a avaliação dos programas deve ser o mais objetiva possível, sendo que, de outra forma, corre o risco de não apresentar dados que justifiquem o investimento neste tipo de prática educativa [9]. A avaliação pode assumir uma metodologia mais quantitativa, adotando, essencialmente, planos experimentais, contrabalançados, quasi-experimentais ou correlacionais [10] [11], e/ou uma metodologia mais qualitativa, onde, por

exemplo, a abordagem etnográfica pode fornecer informação pertinente sobre os processos envolvidos na intervenção [12].

Em função da metodologia de avaliação pode recorrer-se a diferentes técnicas e métodos, sendo que, de uma forma geral, os desempenhos dos alunos podem ser analisados através de testes de avaliação, produtos ou *checklists* [10][11][13]. Na avaliação dos programas pode ser importante verificar até que ponto a frequência do programa produziu os “produtos” esperados de acordo com os objetivos da implementação do mesmo [9]. Por exemplo, na aplicação do modelo SEM importa o nível das produções criativas dos alunos.

Tem-se verificado que a avaliação de produtos mensuráveis, que possam de alguma forma traduzir mudanças nas habilidades cognitivas dos alunos ao frequentarem um programa educativo, se apresenta mais fácil de conseguir em relação à avaliação de outras dimensões como, por exemplo, a capacidade de tomada de decisões, o pensamento crítico, o autoconhecimento, a responsabilidade social, a motivação ou a criatividade [14]. Neste sentido, procurando avaliar as produções dos alunos decorrentes da participação em programas de enriquecimento, foi desenvolvido o *Student Product Assessment Form (SPAF)*, caracterizado pela apresentação de uma grelha onde são listadas uma série de características inerentes à produção, que devem ser consideradas no processo de avaliação do produto criativo, sendo que parece evidenciar níveis de fidelidade e validade consideráveis [15].

Face à exposição anterior, reconhecendo-se as limitações dos testes de Torrance assentes no pensamento divergente para se avaliar a criatividade, temos como principal objetivo deste trabalho apresentar e discutir uma metodologia de avaliação da criatividade através de produtos criativos (histórias infantis) dos alunos que participaram num programa de *Enriquecimento Tipo II*, na linha dos trabalhos de Renzulli, implementado em contexto escolar.

## II. MÉTODO

O trabalho que aqui apresentamos é parte de um trabalho mais extenso, realizado no âmbito da tese de doutoramento do primeiro autor, pelo que para mais detalhes sobre o seu enquadramento pode consultar-se esse estudo [16].

Mediante autorização da comissão executiva de uma Escola EB2,3 do Ensino Básico procedemos à avaliação dos alunos que frequentavam o 2º ciclo de escolaridade para, de acordo com o modelo de Renzulli [17], selecionarmos os 15 a 20 por cento de alunos com mais habilidades para participarem num programa de enriquecimento. Deste processo de seleção, envolvendo critérios variados [ao nível da criatividade, através do Torrance Test Creative Thinking – TTCT [18][19], da cognição, através da Bateria de Provas de raciocínio - BPR-5/6 [20], da inteligência geral (através do Teste de Inteligência Geral - TIG-1 [21] e do rendimento académico (através das classificações escolares)] resultou a constituição de um grupo experimental com 30 alunos (10 a frequentarem o 5º ano e 20 a frequentarem o 6º ano) e de um grupo de comparação com 39 alunos (24 a frequentarem o 5º ano e 15 a frequentarem o 6º ano), procedendo-se à implementação de um design quasi-experimental com avaliação pré e pós-teste. Na avaliação pós-

teste adotámos uma metodologia mista, recolhendo dados de forma quantitativa (através das provas psicológicas e das classificações escolares) e de forma qualitativa (através de grelhas de avaliação do programa aplicadas aos alunos, pais e professores bem através da avaliação de conteúdo dos trabalhos produzidos pelos alunos). No entanto, relembramos que, neste artigo, temos como objetivo analisar de forma mais incisiva a pertinência da realização e da avaliação da tarefa relacionada com os produtos criativos dos alunos.

O programa de enriquecimento MAIS foi implementado ao longo de 11 sessões semanais com início no segundo período letivo e final no terceiro período. O programa consistia, genericamente, no treino da resolução criativa de problemas. Cada uma das sessões foi realizada, sequencialmente, mediante as seguintes temáticas: (1) apresentação: Quem somos e o que faremos, (2) descoberta de problemas, (3) continuação da descoberta de problemas, (4) resolução de problemas, (5) criação de problemas, (6) continuação da criação e resolução de problemas, (7) desenvolvendo a imaginação, (8) ajudando a imaginação, (9) imaginar e criar, (10) despertando a imaginação, e (11) finalização: Quem somos e o que fizemos.

Em paralelo à aplicação do programa, a partir da sessão 8, realizámos o concurso *Era uma vez uma história...* no sentido de estimular o desenvolvimento da criatividade dos alunos de uma forma mais sistemática, reforçando também o esforço e a participação no programa. Esta tarefa surge enquadrada na linha dos produtos criativos [15][22][23][24] e no próprio modelo proposto por Renzulli para as atividades de enriquecimento [6]. Aliás, é sobre esta tarefa que nos centramos neste artigo, sendo que um subgrupo de 19 alunos do grupo de 30 alunos que frequentava o programa MAIS, participou, voluntariamente, no concurso de elaboração de uma história infantil. Este subgrupo é constituído por 10 rapazes e 9 raparigas, com idades que variam entre os 10 e os 11 anos, sendo 6 deles do 5º ano de escolaridade e 13 do 6º ano de escolaridade.

No prosseguimento desta atividade, de participação voluntária, definimos o regulamento do concurso, onde se explicitavam as regras e os procedimentos a seguir na elaboração da história. Também foi definido o júri, tomando como referência as considerações de Amabile [25] em relação aos avaliadores das produções criativas: (1) a necessidade de os juizes estarem familiarizados com as tarefas em causa, (2) terem interiorizado os critérios de criatividade, e (3) terem experiência no domínio em que se insere o produto. O júri foi constituído por três elementos independentes, com conhecimentos na área (uma professora de Língua Portuguesa, um professor de Educação Visual e um escritor externo à escola). Procurando facilitar e uniformizar a análise de conteúdo dos trabalhos, as categorias e as subcategorias foram definidas *a priori*, sugerindo os parâmetros para a atribuição de prémios nas três categorias de prémios a atribuir. Os critérios de avaliação foram adequados aos objectivos do trabalho em causa e considerando que os alunos deveriam produzir uma história como consequência das atividades de treino do programa MAIS [15][17][26].

A grelha de avaliação das histórias (ilustração na Tabela 1) foi elaborada para facilitar a correção das histórias e uma maior uniformidade de critérios na classificação dos concorrentes, sendo que poderia ser preenchida, total ou parcialmente, conforme parecesse mais adequado ao elemento do júri. A título indicativo, mediante uma folha de instruções, propusemos a atribuição de pontuação, para cada uma das subcategorias consideradas: Fraco - 0 pontos, Razoável - 1 ponto, Bom - 2 pontos, Muito bom - 3 pontos, e Excelente - 5 pontos, sendo que a classificação total de cada concorrente corresponderia à soma das pontuações em cada categoria.

As três categorias eram caracterizadas por várias subcategorias: (1) *a melhor história*, definida a partir da consideração de alguns parâmetros como a qualidade da escrita (ex: construção de frases a nível gramatical); embelezamento do texto (ex: recursos estilísticos, adjetivos, diálogo); organização do texto (ex: sequência de ideias); originalidade da história (ideia com sentido e pouco frequente no grupo de alunos); apresentação gráfica e estética (ex: recurso a cores, formatação cuidada do texto), (2) *a história mais original*, determinada pela conjugação da originalidade (ideia adequada e menos frequente no grupo; e ideia adequada e pouco frequente nas histórias infantis mais conhecidas); final surpreendente e ação mais original (invenção adequada de locais, nomes e relações entre os personagens); e (3) *o melhor grafismo*, determinado pela conjugação de parâmetros como o recurso adequado a materiais originais (pouco frequentes), a utilização de cores (estética e adequação), o formato original da apresentação (ex: tamanho A3) e a organização estética do texto (ex: na folha e tipo de letra).

TABELA I ITEM DA GRELHA DE ANÁLISE

Categorias	Subcategorias de avaliação		
	Crítérios	Pontos (0 a 5)	Total
A melhor história	Escrita (ex: construção gramatical)		
	Embelezamento do texto (ex: sequência de ideias)		
	Originalidade da história (ideia com sentido e pouco frequente no grupo de alunos)		
	Apresentação gráfica e estética (ex: recurso a cores, formatação cuidada do texto)		

No entanto, além dos critérios sugeridos o júri poderia considerar outros aspetos que lhe parecessem pertinentes como, por exemplo, o cumprimento do estipulado no regulamento ou a adequação do trabalho à faixa etária, ou ainda, outros aspetos mais específicos inerentes às respetivas áreas de saber, desde que fundamentados. Era ainda solicitado ao júri que assinalasse, caso detetasse, a ocorrência das seguintes situações: (1) os trabalhos não apresentarem qualidade para divulgar resultados e atribuir prémios, (2) a ocorrência de situação de empate e que, em sua opinião, deveriam ocupar o mesmo lugar na tabela de classificações, (3) se algum(s) trabalho(s) se destacasse em alguma categoria pela sua qualidade excepcional, (4) se suspeitasse que algum trabalho foi copiado de outra fonte ou feito por um adulto.





Depois de preenchida a grelha de avaliação individual das histórias cada elemento do júri deveria preencher uma grelha final, onde colocava os 3 primeiros classificados para cada categoria analisada e referente à atribuição de prémio.

As histórias foram distribuídas por cada um dos elementos do júri, bem com a folha de instruções e as grelhas de avaliação, sendo que o anonimato foi assegurado em relação aos autores porque o júri apenas teve acesso aos pseudónimos por eles escolhidos. Depois do material ser analisado e cotado pelos avaliadores, foi recolhido bem como as respetivas grelhas de avaliação. Foi verificado o grau de acordo entre os elementos do júri e, como não era consensual nalgumas categorias, os elementos do júri foram contactados novamente, procurando esclarecer alguns aspectos e encontrar acordo que permitisse escalonar os trabalhos. Mesmo assim, manteve-se a dificuldade em destrinçar alguns aspectos para algumas categorias, pelo que optámos por considerar situações de empate e atribuir menções honrosas, em vez de ordenar os trabalhos para a atribuição de prémios nos casos em questão.

### III. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Começamos por referir que, de uma forma geral, a realização do programa MAIS foi uma experiência educativa bastante positiva. Na avaliação realizada, após o programa, através das grelhas de avaliação do mesmo, aplicadas aos alunos, pais e professores, verificamos que a maioria dos participantes revelava satisfação em relação ao desenvolvimento e à dinâmica das sessões do programa MAIS, bem como em relação às temáticas trabalhadas. Na apreciação dos alunos é evidente a importância atribuída ao contacto com peritos e à metodologia da estruturação da resolução de problemas. No entanto, quando analisamos os dados de índole mais quantitativa recolhidos através das provas psicológicas e das classificações escolares e recorrendo a uma análise de variância (ANOVA para medidas repetidas), verificamos que apenas se verifica um efeito de interação entre o momento de presença e o grupo de investigação no caso da variável elaboração verbal [ $F(1,55)=3,967$ ;  $p=0.051$ ;  $\eta^2=0.31$ ], avaliada pelo TTCT, e na variável disciplina de matemática [ $F(1,55)=9,078$ ;  $p=0.004$ ;  $\eta^2=0.12$ ]. Em relação a estes dados importa referir que, apesar de as restantes variáveis não revelarem a eficácia do programa MAIS, o que poderá justificar-se pelo facto de o tempo de implementação das sessões ter sido relativamente curto e, assim, não ter permitido a aquisição de ganhos mensuráveis, não significa que a aquisição de competências de ordem superior não esteja a acontecer e se venha a manifestar mais tarde [27][28][29].

Nesse sentido parecem apontar as características cognitivas e de autorregulação reveladas na disciplina de Matemática, bem como as de embelezamento da escrita (elaboração verbal), as quais se relacionam com as competências necessárias à realização criativa necessária à participação no concurso de produtos criativos. Em relação a esta tarefa, que pode ser considerada como mais um indicador sobre a eficácia do programa MAIS, utilizado aqui pela primeira vez em forma ensaio, verificamos que a adesão dos alunos ao concurso, cumprindo o prazo estipulado e o regulamento, apesar de não ser total ainda representa um número interessante de alunos

( $n=19$ ) se considerarmos que esta, dada a proximidade do final do ano lectivo e da consequente realização de testes de avaliação, não foi estimulada por alguns encarregados de educação. Este comportamento dos alunos, parece-nos um indicador importante da motivação interna dos alunos em frequentar o Programa MAIS, indo ao encontro da percepção que tínhamos em função do decorrer das sessões e das avaliações de casa sessão, sendo que o facto de poderem receber prémios também pudesse funcionar como um fator de ativador da motivação externa.

Dos 19 trabalhos apresentados a concurso dada a dificuldade em atribuir para cada categoria o escalonamento das histórias, considerámos situações de empate e a atribuição de menções honrosas. Na categoria de *A melhor história* atribuímos: (1) prémio *ex aequo* a dois trabalhos com os títulos “Um encontro de sonho” e “Stopofólioman: O piloto da força aérea portuguesa”, e (2) quatro menções honrosas às histórias “A menina e a lua”, “O submarino adaptado”, “O maravilhoso mundo do *underground*” e “O E.G.”. Na categoria de *A história mais original* atribuímos prémio *ex aequo* às histórias “Diários da Pedra” e “O concurso da bicharada”. Na categoria de *O Melhor grafismo* recebeu prémio apenas a história “Um encontro de sonho”.

A análise de conteúdo dos trabalhos, apesar da tentativa de definição de parâmetros de leitura através das grelhas de avaliação, pautou-se por alguma dificuldade dos elementos do júri quer em cotar as histórias quer, num primeiro momento, no grau de acordo alcançado entre eles. Se, por um lado, há autores que referem a legitimidade de recorrer a peritos para analisar os produtos, por outro lado, há estudos que revelam que o grau de acordo parece ser elevado mesmo quando os juízes não recebem treino [30]. Face ao processo inerente ao ensaio realizado podemos tecer algumas considerações. A importância dos produtos criativos é indiscutível quando se trata de estudar a manifestação da criatividade, sendo que, atualmente, é considerado um fator importante a ter em conta, não só na apreciação da qualidade das intervenções mas, também, na sinalização e identificação de alunos sobredotados e talentosos [17]. Na continuidade deste estudo importaria, em estudos futuros, procurar estudar, numa lógica mais quantitativa, a fidelidade e validade dos itens com um número de avaliadores mais extenso e, numa lógica mais qualitativa, reunir com os juízes num primeiro momento e realizar, por exemplo, um *focus group* procurando analisar a adequabilidade dos itens e parâmetros na grelha de avaliação, podendo surgir uma nova grelha de análise de conteúdo dos textos [31]. Poderia ser também interessante realizar um segundo encontro com todos os elementos do júri explicitando o preenchimento da grelha, aferindo a nova versão, e solicitando a análise dos trabalhos sem função dela, uma vez que no presente trabalho nem todos os elementos do júri seguiram na íntegra as sugestões de preenchimento da grelha, procedendo a uma análise de conteúdo mais centrada em critérios mais relacionados com a sua prática profissional. Por exemplo, um dos elementos do júri organizou para cada trabalho uma grelha de análise dividida em: (1) “pontos positivos”, onde registava aspetos como, por exemplo “tem alguma imaginação”, e (2) “pontos negativos”, anotando frases como, por exemplo, “tem muitas incorreções

sob o ponto de vista gramatical (ortografia, flexão verbal, pontuação...)”.

Quando analisamos as categorias de prémios atribuídos verificamos que a proposta inicial avançada no regulamento foi alterada, sendo que as categorias de *A história mais original* e *O melhor grafismo* apresentam um número inferior de atribuições em relação à categoria de *A melhor história*. Tal alteração justificou-se pela dificuldade do júri em escalonar os trabalhos de forma consensual em função da qualidade dos mesmos. Além disso, é evidente um investimento inferior dos alunos no aspeto gráfico dos textos, mas convém ressaltar que ao longo da implementação do programa MAIS a componente verbal sobrepôs-se à figurativa, pelo que seria de esperar um desempenho dos alunos em conformidade. No que se refere à originalidade verificamos que nas histórias produzidas este parâmetro criativo não foi claramente conseguido. Estes dados vão no sentido de outros dados encontrados na avaliação quantitativa com o TPCT, onde a variável originalidade também não apresentava melhorias significativas com a participação no programa, contrariamente à melhoria registada na variável verbal de elaboração das frases [16], também manifesta na qualidade das histórias reconhecidas na categoria de *A melhor história*.

Um outro aspeto que merece a nossa atenção prende-se com a questão da autoria dos trabalhos dos alunos, pois em algumas situações o júri suspeitou que o autor pudesse não ser o aluno. Na continuidade deste tipo de intervenção poderia tentar controlar-se esse fator, por exemplo, dedicando sessões específicas para a elaboração do texto. Com efeito, nas sessões do programa MAIS o tempo estipulado para esta tarefa não se revelou suficiente, facto que também pudesse ter condicionado a originalidade dos alunos na medida em que necessitaria de mais trabalho para ser desenvolvida. Aliás, na linha do SEM poderia acontecer a realização de atividades de enriquecimento tipo III de forma a que os alunos realizassem um projeto de trabalho individual, mais intensivo, estruturado e dirigido [2].

Numa linha de investigação mais qualitativa e até dos produtos criativos pensamos que no desenvolvimento dos programas de enriquecimento, e do programa MAIS em particular, se possa incluir na avaliação de eficácia do programa o *dossier* individual construído ao longo das sessões do programa. Aliás, uma possibilidade poderia ser a construção de um *portfolio* individual, que consubstanciaria uma interessante fonte de recolha de dados [32], pois esta opção pode ser propícia a um maior acompanhamento dos trabalhos realizados, ao desenvolvimento progressivo da reflexão, bem como uma maior consciencialização e argumentação por parte dos alunos em relação à sua evolução [33][34].

Na verdade a aplicação do SEM [2], na sua totalidade, enquadra-se num esquema de intervenção que do ponto de vista da investigação poderia claramente ser avaliado por uma metodologia de investigação-ação [35], que em muito contribuiria para o conhecimento das reais modificações no contexto escolar ao ser esperado que ao trabalhar a partir do nível de excelência todo o sistema escolar melhora também, sendo que o grupo de alunos com características de sobredotação também deve ser lembrado no contexto da escola

inclusiva e beneficiar de medidas educativas especiais quando promotoras do seu desenvolvimento [36].

Apesar de nesta investigação nos termos centrado apenas numa componente do SEM, o enriquecimento tipo II do modelo triádico de enriquecimento, tivemos o cuidado de integrar as sessões do MAIS na atividades escolar. Nesse sentido, os resultados do concurso foram divulgados numa sessão pública, integrada na *Semana Cultural*, realizada no final do ano letivo. Na linha do que Renzulli propõe, de dar a conhecer à comunidade as produções realizadas nos programas de enriquecimento e de os alunos encarnarem o papel de um profissional na execução dos respetivos trabalhos [5][6], criámos condições para que os alunos vencedores assumissem o papel de escritores e dirigissem breves palavras assistência sobre a história que escreveram, terminando com um momento em que podiam autografar e dedicar as histórias aos amigos. A destacar ainda o papel da direção da escola que desde o primeiro momento apoiou a execução deste projeto e patrocinou os prémios, revelando-se fundamental na concretização do programa MAIS e nas atividades e tarefas a ele inerentes, incluindo-se o concurso de produtos criativos aqui analisado.

#### IV. CONCLUSÕES

A realização deste trabalho permite-nos apresentar algumas conclusões quer em relação à concetualização da temática quer em relação à investigação. Numa lógica de que a educação é um investimento a longo prazo, não constituindo a educação dos sobredotados e talentosos exceção [37], concordamos que os alunos com altas habilidades devem obter resposta às suas necessidades na escola que os acolhe e que se quer inclusiva.

A importância dos produtos criativos é reconhecida não só em termos de resultados e da eficácia dos programas de intervenção mas também, e não menos importante, no momento de sinalização e de avaliação de alunos sobredotados e talentosos. Daí a importância também reconhecida de peritos na avaliação das produções criativas nas áreas específicas de realização e, inerente a esta questão, a pertinência dos critérios tomados na referida avaliação.

No trabalho que descrevemos avançamos com um ensaio de apreciação de produtos criativos específicos, a construção de histórias infantis. Os dados apresentados não são inequívocos, apesar de, em nosso entender serem promissores e estimuladores de novos estudos. A grelha estudada merece aprimoramento bem como um maior envolvimento dos avaliadores no seu preenchimento, sendo que em estudos futuros a avaliação dos produtos criativos também poderá ser utilizada numa lógica de avaliação pré e pós-teste.

Somos testemunhas de que as intervenções e investigações educativas requerem um grande trabalho e investimento por parte dos investigadores, dos educadores e demais agentes envolvidos. Importa portanto continuar a investigar e a intervir no campo educacional, procurando uma compreensão mais profunda do aluno que aprende e da escola que proporciona aprendizagem, acompanhando o próprio movimento filosófico de conceção da modalidade de investigação [38]. E, num tempo que requer criatividade para lidar com os desafios da

sociedade atual, o conhecimento sobre os alunos que aprendem e manifestam altas habilidades deveria ser procurado para que esses alunos possam, cada vez mais, ser estimulados a desenvolver o seu potencial, e poderem ser adultos realizados e agentes inovadores nas respetivas áreas de realização através dos seus produtos criativos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] S. M. Moon, and H. C. Rosselli, "Developing gifted programs," in *International handbook of giftedness and talent*, 2nd ed., K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik, Eds. Oxford: Elsevier, 2000, pp. 499-521.
- [2] J. S. Renzulli, *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1977.
- [3] J. S. Renzulli, "The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity," in *Conceptions of giftedness*, 2nd ed., R. J. Sternberg and J. Davidson, Eds. Cambridge: Cambridge University Press. 2000, pp. 246-27.
- [4] J. S. Renzulli, and S. M. Reis, **The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1985.
- [5] J. S. Renzulli, and S. M. Reis, "The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning," in *Handbook of gifted education*, 2nd. ed., N. Colangelo and G. A. Davis, Eds. Boston: Allyn & Bacon. 1997, pp. 137-154.
- [6] J. S. Renzulli, and S. M. Fleith, "O modelo de enriquecimento escolar," *Sobredotação*, vol. 2 (3), 7-40, 2002.
- [7] J. S. Renzulli, and S. M. Reis, "Qué es el enriquecimiento escolar? Como se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total?," in *Manual internacional de superdotados: Manual para profesores y padres*, J. A. Alonso, J. S. Renzulli and Y. Benito, Eds. Madrid: Editorial EOS. 2003, pp. 243-257.
- [8] J. S. Renzulli, and S. M. Reis, "Research related to the schoolwide enrichment model," *Gifted Child Quarterly*, vol 38 (1), pp. 7-20, 1994.
- [9] K. R. Carter, and W. Hamilton, "Formative evaluation of gifted programs: A process and model," in *Program evaluation in gifted education*, C. M. Callahan, Ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2004, pp. 13-27.
- [10] J. Cajide, "Evaluación de programas para la educación de sobredotados," *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18 (2), pp. 539-552, 2000.
- [11] J. Tourón, "Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: Algunos problemas metodológicos," *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18 (2), pp. 565-585, 2000.
- [12] S. W. Lundsteen, "Qualitative assessment of gifted education. In *Program evaluation in gifted education*," C. M. Callahan, Ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2004, pp. 119-128.
- [13] S. K., Johnson, and G. R. Ryser, "An overview of effective practices with gifted students in general education settings," *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 19 (4), pp. 397-404, 1996.
- [14] C. Jiménez, "Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: Algunos problemas metodológicos," *Revista de Investigación Educativa*, vol 18 (2), pp. 553-563, 2000.
- [15] S. M. Reis, and J. S. Renzulli, "The assessment of creative products in programs for gifted and talented students," in C. M. Callahan, Ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2004, pp. 47-76.
- [16] A. M. P. Antunes, "O apoio psico-educativo a alunso com altas habilidade: Aplicação de um programa de enriquecimento numa escola inclusiva," PhD thesis, University of Minho, 2008.
- [17] J. S. Renzulli, "The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity," in *Conceptions of giftedness*, 2nd. ed., R. J. Sternberg and J. Davidson, Eds. Cambridge: Cambridge University Press. 2005, pp. 246-279.
- [18] E. P. Torrance, *Tests de pensée créative de E. P. Torrance: Manuel*. Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée. 1976.
- [19] S. M. Wechsler, *Avaliação da criatividade por figuras e palavras*. Testes de Torrance: Versão brasileira. Campinas, SP: Laboratório de Avaliação Psicológica, PUC-Campinas. 2002.
- [20] L.S. Almeida, and G. Lemos, *Bateria de Provas de Raciocínio: Manual Técnico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Psicologia. 2006.
- [21] Departamento de estudos TEA Ediciones. *Manual TIG-1, teste de inteligência geral (Nível 1)*. Lisboa: Edição CEGOC-TEA. 2005.
- [22] M. F. Morais, *Definição e avaliação da criatividade: Uma abordagem cognitiva*. Braga: Universidade do Minho, CEEP. 2001.
- [23] M. F. Morais, "Os produtos criativos: Introdução a uma alternativa de avaliação no contexto educativo," *Sobredotação*, vol 4 (2), 9-23, 2003.
- [24] M. F. Morais, "A avaliação da criatividade: A opção pelos produtos criativos" *Recre@rte*, vol. 4., 2005. Acesso em 05 de Maio, 2007, em <http://iacat.com/revista/recreate/recreate04>
- [25] T. M. Amabile, *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag. 1983.
- [26] D. W. MacKinnon, "The creativity of architects," in *Widening horizons in creativity*, C. W. Taylor, Ed. New York: Wiley. 1964.
- [27] S. Kaniell, and R. Reichenberg, "Instrumental enrichment: Effects of generalization and durability with talented adolescents", *Gifted Education International*, vol. 8, pp. 128-135, 1992.
- [28] A. Robinson, B. M. Shore, and D. L. Enersen, *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press. 2007.
- [29] J. E. Stake, and K. R. Mares, "Evaluating the impact of science-enrichment programs on adolescents' science motivation and confidence: The splashdown effect", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 42 (4), 359-375, 2005.
- [30] A. J. Cropley, "Defining and Measuring Creativity: Are Creativity Tests Worth Using?," *Roeper Review*, vol. 23 (2), pp. 72-79, 2000. DOI: 10.1080/02783190009554069
- [31] L. Bardin, *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 2013.
- [32] J. Amado, and S. Nogueira, "III – 2.6 Documentos pessoais (e não pessoais)," in *Investigação Qualitativa em Educação*, J. Amado, Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013, pp. 275-289.
- [33] J. J. Gallagher, and S. A. Gallagher, *Teaching the gifted child* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon. 1994.
- [34] J. VanTassel-Baska, "Domain-specific giftedness: Applications in school and life", in *Conceptions of giftedness*, 2nd. ed., R. J. Sternberg and J. Davidson, Eds. Cambridge: Cambridge University Press. 2005, pp. 358-376.
- [35] J. Amado, and A. P. Cardoso, "A investigação-ação e suas modalidades," in *Investigação Qualitativa em Educação*, J. Amado, Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013, pp. 187-206.
- [36] L. S. Almeida, D. S. Fleith, and E. P. Oliveira, *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC. 2013.
- [37] C. Kao, "The Educational Predicament Confronting Taiwan's Gifted Programs: An Evaluation of Current Practices and Future Challenges," *Roeper Review*, vol. 34, 234-243, 2012.
- [38] J. Amado, "A investigação em educação e seus paradigmas," in *Investigação Qualitativa em Educação*, J. Amado, Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013, pp. 19-71.