

Programas de Desenvolvimento da Criatividade para Alunos com Altas Habilidades: Proposta de Avaliação dos Produtos Criativos

Ana Pereira Antunes & Leandro Silva Almeida

Resumo

Progressivamente o paradigma da escola inclusiva, enfatizando os direitos civis e a necessidade de atenção à diversidade, tem desencadeado o interesse da comunidade académica e educativa para a educação dos alunos sobredotados e mais talentosos. Por sua vez, o critério da criatividade tem sido considerado uma dimensão importante no diagnóstico de altas habilidades, emergindo também como critério relevante na avaliação da eficácia dos programas de enriquecimento aplicados. Nessa lógica, os produtos criativos, entendidos como expressão dos processos cognitivos e competências criativas, tornam-se um elemento privilegiado na apreciação da capacidade criativa do sujeito. Neste trabalho procuramos descrever e analisar uma proposta de avaliação dos produtos criativos desenvolvidos aquando a aplicação de um programa de enriquecimento. Participaram no estudo 19 alunos, 10 rapazes e 9 raparigas, que frequentavam o 2º ciclo de escolaridade do ensino básico português, sinalizados como alunos com mais capacidades, tomando a sua avaliação em termos de criatividade, inteligência e rendimento académico. Apresentamos uma grelha de análise dos produtos criativos, neste caso a produção escrita de histórias infantis, e discutimos a sua adequação em termos de instrumento de avaliação da criatividade dos alunos. Algumas dificuldades encontradas são comentadas, apontando-se sugestões para a continuidade dos estudos sobre este procedimento na avaliação da criatividade.

Palavras-chave:

alunos com altas habilidades; criatividade; programas de enriquecimento; produtos criativos

Creative Training Programs for High Ability Students: Assessment of Creative Products

Abstract: The inclusive school movement and attention to diversity have triggered a growing interest in the academic and educational community for the education of gifted and talented students. Recently, the criterion of creativity has been considered an important factor for the diagnosis of high abilities and to evaluate the effectiveness of applied enrichment programs. So, the creative products that emerge as a result of the development of cognitive processes and creative skills become an important factor in the assessment of creative ability. This article aims to describe and analyze an assessment procedure of some creative products that were made during the implementation of an enrichment program. The participants were 19 students, 10 boys and 9 girls, who attended the 2nd cycle of the Portuguese basic education and were considered high ability students when taking assessment criteria for creativity, general intelligence and academic achievement. The analysis script of creative products, in this case written children's stories, is described and discussed. Some difficulties that were found are also commented and suggestions for further studies are presented.

Keywords: high ability students; creativity; enrichment programs; creative products

Programmes de Développement de la Créativité pour les Élèves à Potentiel Élevé : L'Évaluation des Produits Créatifs

Résumé: Progressivement, le paradigme de l'école inclusive, accentué par les droits civiques et le besoin d'attention porté à la diversité, a suscité l'intérêt de la communauté universitaire et éducative pour l'éducation des élèves surdoués et plus talentueux. D'autre part, le critère de la créativité a été considéré comme un facteur important pour le diagnostic des compétences élevées, devenant aussi un critère important pour évaluer l'efficacité des programmes d'enrichissement appliqués. Dans cette logique, les produits créatifs, en tant qu'expression des processus cognitifs et des compétences créatives, deviennent un facteur primordial dans l'appréciation de la capacité créative du sujet. Cet article vise décrire et analyser une proposition d'évaluation des produits créatifs réalisés lors de l'application d'un programme d'enrichissement. 19 élèves ont participé à l'étude, 10 garçons et 9 filles, fréquentant le 2ème cycle de l'éducation base portugaise, et étant signalés comme les plus doués selon les paramètres d'évaluation de la créativité, intelligence et résultats scolaires. Nous présentons une grille d'analyse des produits créatifs, dans ce cas plus précis, l'écriture de contes pour enfants, discutant sur son adéquation en tant qu'instrument d'évaluation de la créativité des élèves. Certaines difficultés sont abordées, indiquant des suggestions pour la poursuite des études sur cette procédure d'évaluation de la créativité.

Mots-clés: élèves à potentiel élevé; créativité; programmes d'enrichissement; produits créatifs

Programas de Desarrollo de la Creatividad para Alumnos con Altas Capacidades: Propuesta de Evaluación de los Productos Creativos

Resumen: El movimiento de la escuela inclusiva y la atención a la diversidad llamaron la atención de la comunidad académica y educativa sobre la educación de estudiantes dotados y talentosos. La creatividad, en cuanto criterio para diagnosticar altas capacidades y evaluar la eficacia de los programas de enriquecimiento que son aplicados, se considera desde hace poco como un factor determinante. Así, los productos creativos que surgen del desarrollo de procesos cognitivos y habilidades creativas, se convierten en un factor primordial para evaluar la capacidad creativa del sujeto. Este artículo tiene como objetivo describir y analizar una propuesta de evaluación de los productos creativos conseguidos en la aplicación de un programa de enriquecimiento. Han participado en el estudio 19 alumnos, 10 niños y 9 niñas, que asistieron al segundo ciclo de la enseñanza de educación básica portuguesa; los alumnos han sido señalados como mas capaces según los parámetros de creatividad, inteligencia general y rendimiento académico. Presentamos una plantilla de análisis de los productos creativos, en este caso la producción escrita de cuentos infantiles, y discutimos la conveniencia de su aplicación. Se discuten algunas dificultades, señalando sugerencias para la continuación de los estudios en este procedimiento de evaluación de la creatividad.

Palabras clave: estudiantes de altas capacidades; creatividad; programas de enriquecimiento; productos creativos

1. Introdução

A sobredotação em termos clássicos era essencialmente definida em torno de um quociente de inteligência (QI), situação que se alterou com as crescentes perspetivas multidimensionais e interativas. Atualmente, para uns autores, a inteligência mantém-se central na definição da sobredotação enquanto, outros autores, falando mais em talentos e menos em sobredotação, enfatizam o treino e a prática deliberada, desvalorizando de algum modo a capacidade só por si (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013).

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 também uma modalidade de intervenção já que os professores se deparam com a desafiante e assustadora tarefa de educar esta grupo de alunos com necessidades especiais, decorrentes das características que conduziram e este diagnóstico (Wood, 2012).

No quadro das teorias mais abrangentes e multidimensionais de sobredotação, podemos referir o modelo dos Três Anéis de Renzulli (Renzulli, 2005) 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 posterior, se denomina por modelo de enriquecimento escolar (*Schoolwide Enrichment Model – SEM*) (Renzulli & Reis, 1997).

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: (a) nas estruturas escolares (referente ao tipo de serviços prestados, aos grupos de enriquecimento e ao currículo regular), (b) 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 (c) nas componentes organizacionais (referente aos procedimentos, recursos e materiais necessários) (Renzulli & Reis, 1997; Renzulli & Fleith, 2002).

Havendo várias propostas de atendimento educativo aos alunos mais capazes e talentosos por parte da escola (agrupamento de alunos, compactação

curricular, aceleração), os programas de enriquecimento encontram-se entre as medidas educativas mais adotadas internacionalmente junto desta população estudantil. No entanto, se esta modalidade de intervenção necessita ainda de mais investigação sobre a sua eficácia é ainda notória a necessidade de “to pay even more attention to underlying processes that make certain programs work better than others” (Henshon, 2012, p. 76).

A consulta de um trabalho de Robinson e colaboradores (2007) permite-nos verificar que a diversidade de estratégias de intervenção com alunos sobredotados e talentosos é grande e que algumas se revelam bastante adequadas dado o suporte empírico que as sustenta. De uma forma geral, podem ser agrupadas em função do contexto de aplicação, ainda que não se esgotem nesta listagem e sejam mutuamente exclusivas: (a) no ambiente familiar, onde se registam práticas que, preferencialmente, podem ser promovidas e desencadeadas pelo sistema familiar, influenciando consequentemente os outros contextos através de práticas que enfatizam o envolvimento parental, o ajustamento sócio-emocional e as relações entre pares; (b) na sala de aula, onde se encontram práticas educativas mais específicas relacionadas com o desenvolvimento da criatividade, das inteligências múltiplas, do pensamento de ordem superior, da aprendizagem e ensino baseados na investigação, da compactação curricular, do agrupamento flexível, do ensino tecnológico, da utilização das fontes primárias na disciplina de história, do ensino artístico, e da instrução de leitura e da ciência na sala de aula; e, (c) no contexto escolar mais alargado, onde se registam práticas educativas relacionadas com o desenvolvimento do currículo de algumas disciplinas como a matemática e as artes, com a aprendizagem de línguas, com a educação para a carreira, com a aceleração, com a definição de critérios múltiplos na identificação, com o desenvolvimento de talentos em alunos de grupos minoritários e desfavorecidos, e com o desenvolvimento profissional dos professores. Ao mesmo tempo, no quadro da “educação inclusiva”, os programas de enriquecimento aparecem defendidos como menos “segregadores” das oportunidades de educação dos alunos ou mais aceites socialmente, sendo também mais aceites pela comunidade educativa, pois que menos evitados de ideias de algum elitismo com que o tema continua a ser associado. Aliás, um dos estereótipos mais frequentes é o de que os alunos sobredotados e talentosos não necessitam de ajuda ou suporte de serviços diferenciados (Wood, 2012) mas, como todas as outras pessoas, também podem necessitar de intervenção durante, ou após, a vivência de algumas crises desenvolvimentais (Peterson, 2012).

Reportando-nos de novo a Renzulli e à sua proposta de intervenção escolar verificamos que uma componente mais específica do SEM, designada por modelo triádico de enriquecimento, de intervenção direta e faseada com os alunos,

tem como objetivo 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 (Renzulli & Reis, 1997; Renzulli & Fleith, 2002). 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: (a) 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 (Renzulli & Fleith, 2002, p. 16)”, (b) 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 (Renzulli & Fleith, 2002), e (c) 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” (Renzulli & Fleith, 2002, p. 18).

O modelo descrito parte de uma conceitualização teórica enraizada numa conceção de potencial humano alargada e de produção criativa (Renzulli, 2005). 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 (Renzulli & Reis, 1994). 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. Além disso, também pode ser importante verificar até que ponto a frequência do programa produ-

ziu os “produtos” esperados de acordo com os objetivos da implementação do mesmo (Carter & Hamilton, 2004).

Neste sentido, na aplicação do modelo SEM importa o nível das produções criativas dos alunos e, 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 (Reis & Renzulli, 2004).

Com este artigo pretende-se contribuir para a reflexão sobre o recurso aos produtos criativos na medida em que têm ocupado um papel crescente quer na identificação dos alunos criativos quer na avaliação da eficácia de programas de intervenção que pressupõem o desenvolvimento da criatividade. A relevância dos produtos criativos passa, ainda, por alguma insatisfação existente na área da avaliação da criatividade através dos testes psicológicos disponíveis. Para vários autores tais testes estão muito centrados na produção divergente de respostas, o que não abarca as dimensões psicológicas inerentes à criatividade, e ao mesmo tempo recorrem a tarefas simples (fazer desenhos a partir de traços ou construir palavras na base de palavras ou situações fornecidas) com fraca validade ecológica (Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira, & Ferrándiz, 2008; Baer, 2012). O trabalho que aqui apresentamos é parte de um trabalho mais extenso, realizado no âmbito do doutoramento do primeiro autor, pelo que para mais detalhes sobre o seu enquadramento pode consultar-se a tese apresentada (Antunes, 2008). Mais concretamente, pretendemos com este artigo apresentar e apreciar 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.

2. Método

Participantes

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. De acordo com o modelo de Renzulli (2005), 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, da cognição, da inteligência geral e do rendimento académico, 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).

Neste artigo, centramo-nos no subgrupo de 19 alunos, do grupo experimental, o que frequentou o programa MAIS, e que participaram de forma voluntária no concurso de produtos criativos, ou seja, a escrita de uma história infantil. Neste grupo havia 10 rapazes e 9 raparigas, numa faixa etária entre os 10 e os 11 anos, sendo que 6 deles frequentavam o 5º ano de escolaridade e 13 alunos frequentavam o 6º ano de escolaridade.

Materiais

Na concretização deste trabalho podemos considerar o recurso a vários instrumentos de recolha de dados, atendendo às várias fases de desenvolvimento do estudo, contemplando os materiais necessários para a avaliação e seleção dos alunos, utilizados também como medida quantitativa pré e pós-teste; o programa MAIS; e as grelhas de avaliação dos produtos criativos (material em destaque neste artigo).

Os instrumentos referidos no parágrafo anterior foram os seguintes: (a) o Torrance Test Creative Thinking – TTCT (Wechsler, 2002), para avaliação da criatividade; (b) a Bateria de Provas de Raciocínio - BPR5/6 (Almeida & Lemos, 2006), para avaliação de fatores cognitivos; (c) o Teste de Inteligência Geral, TIG-1 (Departamento de Estudos TEA Ediciones, 2005), para avaliação da inteligência geral; e (d) as grelhas de classificações escolares, para avaliação do rendimento académico.

O programa MAIS construído a partir da revisão da literatura, centrado fundamentalmente no enriquecimento Tipo II do modelo triárquico de Renzulli consistia, genericamente, no treino da resolução criativa de problemas e estava organizado em 11 sessões, onde se trabalharam temas como a descoberta de problemas, a resolução de problemas, a criação de problemas e o desenvolvimento da imaginação.

Finalmente, as grelhas de avaliação dos produtos criativos foram elaboradas para facilitar a correção das histórias e uma maior uniformidade de critérios na classificação dos concorrentes. A título indicativo, mediante uma folha de instruções, propusemos a atribuição de pontuação desde 0 a 5 pontos, conforme a apreciação oscilasse entre Fraco a Excelente, para cada uma das subcategorias consideradas, sendo que a classificação total de cada concorrente corresponderia à soma das pontuações em cada categoria: a melhor história, a história mais original e o melhor grafismo.

As três categorias eram caracterizadas por várias subcategorias: (a) *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), (b) *a história mais original*, determinada pela conjugação das subcategorias de 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 (c) *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).

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. 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.

Procedimentos

Uma vez realizada a seleção dos alunos e a distribuição por grupos, considerando-se a disponibilidade dos mesmos em função dos horários escolares e o desejo de participação na proposta de atividade extracurricular, mediante autorização dos encarregados de educação, 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 como 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. 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 (Reis & Renzulli, 2004; Morais, 2003) e no próprio modelo proposto por Renzulli para as atividades de enriquecimento (Renzulli & Fleith, 2002).

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 (1983) em relação aos avaliadores das produções criativas, ou seja, a necessidade de os juizes estarem familiarizados com as tarefas em causa, terem interiorizado os critérios de criatividade, e 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 objetivos do trabalho em causa e considerando que os alunos deveriam produzir uma história como consequência das atividades de treino do programa MAIS.

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 pois 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.

3. 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 como se verificou noutros estudos (Stake & Mares, 2005).

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 e 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, mas que em estudos futuros poderá ser equacionado numa lógica de avaliação de eficácia mais qualitativa (Kao, 2012), 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 cada sessão, sendo que o facto de poderem receber prémios também pudesse funcionar como um fator ativador da motivação externa.

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 (Cropley, 2000).

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. 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 em 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 (Antunes, 2008), também manifestada 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 pode 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.

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, 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 (VanTassel-Baska, 2005).

Na verdade a aplicação do SEM, 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 (Amado & Cardoso, 2013), 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 melhore 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 (Almeida et al., 2013).

4. Considerações Finais

A identificação dos alunos sobredotados e talentosos bem como a avaliação da eficácia dos programas de intervenção são aspetos que têm sido estudados e em relação aos quais têm surgido referências que apontam a importância de considerarem os produtos criativos. Nessa lógica, surge inevitavelmente a questão da avaliação da criatividade expressa nas produções dos sujeitos, colocando-se questões acerca dos critérios tomados na referida avaliação bem como a necessidade de recorrer a peritos consoante as áreas específicas em avaliação.

Ao longo deste trabalho demos destaque à análise de uma proposta de apreciação de produtos criativos específicos desenvolvidos no âmbito da aplicação de um programa de enriquecimento. No caso concreto quisemos analisar de que forma a grelha proposta para apreciação das produções dos alunos (histórias in-

fantis) se revelou adequada. Parece-nos que os dados apesar de serem estimulantes à continuidade do estudo sobre o assunto revelam que a grelha utilizada pode ser otimizada e que os avaliadores devem assumir um maior compromisso no seu preenchimento. Além disso, em investigações futuras a avaliação dos produtos criativos também poderá ser utilizada numa lógica de avaliação pré e pós-teste, permitindo comparar a evolução dos alunos nos parâmetros avaliados.

O campo da identificação e da intervenção junto de alunos sobredotados e talentosos continua a suscitar a curiosidade científica de investigadores e a preocupação com as medidas educativas (Dai, 2013; Henshon, 2012; Wood, 2012). 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, como aliás aconteceu neste estudo, apenas possível pelo apoio demonstrado desde o início da equipa diretiva da escola. 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, assistindo-se na psicologia ao desenvolvimento progressivo de investigação qualitativa sobre a eficácia dos programas de intervenção (Kao, 2012; Wood, 2012). 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 possam ser adultos realizados e agentes inovadores nas respetivas áreas de realização através dos seus produtos criativos.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: Manual Técnico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Psicologia.
- Almeida, L. S., Prieto, D., Ferrando, M., Oliveira, E., & Ferrándiz, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 53-58.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2013). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Ed.), *Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 187-206). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013.
- Antunes, A. M. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunso com altas habilidade: Aplicação de um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

- Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 16–29.
- Carter, K. R., & Hamilton, W. (2004). Formative evaluation of gifted programs: A process and model. In C. M. Callahan (Ed.), *Program evaluation in gifted education* (pp. 13-27). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23(2), 72–79, 2000. DOI: 10.1080/02783190009554069
- Dai, D. Y. (2013). Excellence at the cost of social justice? Negotiating and balancing priorities in gifted education. *Roeper Review*, 35(2), 93–101. DOI: 10.1080/02783193.2013.766961
- Departamento de estudos TEA Ediciones (2005). *Manual TIG-1, teste de inteligência geral* (Nível 1). Lisboa: Edição CEGOC-TEA.
- Henshon, S. E. (2013). Finding a new vision of gifted education: An interview with David Yun Dai. *Roeper Review*, 35, 72–77. DOI: 10.1080/02783193.2013.766958
- Kao, C. (2012). The educational predicament confronting Taiwan's gifted programs: An evaluation of current practices and future challenges. *Roeper Review*, 34, 234–243.
- Morais, M. F. (2003). Os produtos criativos: Introdução a uma alternativa de avaliação no contexto educativo. *Sobredotação*, 4(2), 9-23.
- Peterson, J. S. (2012). The asset–burden paradox of giftedness: A 15-year phenomenological, longitudinal case study. *Roeper Review*, 34, 244–260. DOI: 10.1080/02783193.2012.715336
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). The assessment of creative products in programs for gifted and talented students. In C. M. Callahan (Ed.), *Program evaluation in gifted education* (pp. 47-76). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Fleith, S. M. (2002). O modelo de enriquecimento escolar. *Sobredotação*, 2(3), 7-40.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 7-20.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd. ed., pp. 137-154). Boston: Allyn & Bacon.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press
- Stake, J. E., & Mares, K. R. (2005). Evaluating the impact of science-enrichment programs on adolescents' science motivation and confidence: The splashdown effect. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(4), 359-375.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. In R. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 358-376). Cambridge: Cambridge University Press.

Wechsler, S. M. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras. Testes de Torrance: Versão brasileira*. Campinas, SP: Laboratório de Avaliação Psicológica, PUC-Campinas.

Wood, S. M. (2012). Rivers' confluence: A qualitative investigation into gifted educators' experiences with collaboration with school counselors. *Roeper Review*, 34, 261–274. DOI: 10.1080/02783193.2012.715337

Ana Pereira Antunes

CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do
Minho
CCAH - Centro de Competências de Artes e Humanidades, Universidade
da Madeira
Funchal, Portugal
Email: aantunes@uma.pt

Leandro S. Almeida

IE - Instituto de Educação, Universidade do Minho
Braga, Portugal
Email: leandro@ie.uminho.pt

Correspondência

Ana Pereira Antunes
Centro de Competências de Artes e Humanidades, Universidade da
Madeira
Edifício da Penteada
9000-390 Funchal

Data de submissão: Março de 2014
Data de avaliação: Setembro de 2014
Data de publicação: Abril 2015