

ALUNOS DE MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO: ESTUDO  
EXPLORATÓRIO SOBRE VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS ASSOCIADAS AO  
RENDIMENTO ACADÉMICO ELEVADO

Ana P. Antunes<sup>1</sup>, & Dina Freitas<sup>2</sup>

<sup>1</sup> CIEC (Universidade do Minho, Portugal) & CCAH (Universidade da Madeira,  
Portugal) aantunes@uma.pt

<sup>2</sup> CCAH (Universidade da Madeira, Portugal) dina\_capelofreitas@hotmail.com

**RESUMO:** Nos últimos anos tem-se assistido a um investimento no estudo da excelência humana, nomeadamente na excelência académica. O objetivo deste trabalho é analisar algumas das características psicológicas que possam estar associadas à elevada realização académica dos alunos que constam no quadro de honra escolar ao nível do ensino secundário. No estudo disponibilizaram-se a participar 10 alunos de uma Escola Básica e Secundária, na Região Autónoma da Madeira, sendo três alunos do 10º ano, cinco alunos do 11º ano e dois alunos do 12º ano. Os dados foram recolhidos através da administração individual de um teste de inteligência (WISC-III), de uma bateria de aptidões (BPR-10/12), de um teste de criatividade (TPCT) e de uma entrevista individual. Os resultados apontam para perfis de desempenho heterogéneos, verificando-se uma superioridade do desempenho intelectual e académico em relação ao desempenho criativo, sendo que os alunos apresentam também elevada motivação, métodos e hábitos de estudo, e expectativas de prosseguimento de estudos a nível superior. Finalizamos com uma discussão dos resultados e apontando pistas para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

**Palavras-chave:** Excelência académica, quadro de honra, características pessoais.

### Introdução

A escola quer-se cada vez mais inclusiva e responsiva à diversidade de alunos que a frequenta. Acreditamos que a educação “has the power to change the world” (King & Watson, 2010, p. 175) e, por isso, importa que se invista na melhoria do ensino para todos os estudantes, incluindo-se nesta variedade de alunos, os alunos com altas habilidades e talentos específicos, capazes de realizações consideradas excelentes.

Atualmente, considerando uma maior atenção à meritocracia, à qualidade e à competitividade, assiste-se a um investimento progressivo na promoção e no estudo da excelência, nomeadamente a académica, tanto a nível internacional como a nível nacional (Torres & Palhares, 2011).

Quando se fala de excelência a diversidade de definições e de modelos explicativos é uma realidade, sendo que uns se centram mais no potencial de desempenho e outros no resultado efetivamente alcançado pelo sujeito (Ziegler & Heller, 2000). No entanto, parece haver concordância num aspeto: A realização de excelência caracteriza-se por um desempenho ou uma produção, numa determinada área ou domínio de conhecimento, bastante acima da média ou, dito de outra forma, de elevado nível, brilhante (Trost, 2000). E para que um desempenho excelente aconteça revelam-se fundamentais fatores como a instrução e a prática deliberada (Ericsson, Roring, & Nadagopal, 2007), além de algumas características pessoais, interpessoais e contextuais (Trost, 2000).

Na literatura encontramos uma preocupação de alguns autores em estudar a diferenciação e a relação entre os conceitos de excelência e de sobredotação, sendo que na opinião de Sternberg (2003) a sobredotação “is, ultimately, expertise in development” (p. 109). De acordo com o modelo de sobredotação de Munique parece que, através da prática deliberada, se verifica um aumento progressivo do grau de *expertise*, correspondendo a uma ativação dos processos de aprendizagem que acabam por influenciar o nível de conhecimento e a aquisição de competências específicas, num determinado domínio do saber, condicionadas pela influência de fatores de personalidade não-cognitivos como, por exemplo, os interesses ou a motivação (Heller, Perleth, & Lim, 2005). Na mesma linha de pensamento, para que a *expertise* aconteça, segundo o modelo diferenciado de sobredotação e talento (Gagné, 2005), é necessário que, face aos quatro domínios de aptidão naturais (criativo, intelectual, sócio-motor e sócio-afetivo), catalisadores intrapessoais e ambientais, associados ao fator sorte, facilitem o processo desenvolvimental, que permita a manifestação da sobredotação em talento, ou seja, a emergência de competência elevada resultado de investimento e treino sistemático. Esta necessidade de investimento poderá, eventualmente, ser traduzida pela motivação elevada (compromisso com a tarefa) que, no modelo dos “três anéis” (Renzulli, 2005), aparece associada à habilidade acima da média e à elevada criatividade, constituindo-se o ponto de interseção destes três componentes como a condição necessária num aluno para a ocorrência de comportamento sobredotado.

A excelência acadêmica surge como uma área em que o talento se pode traduzir em resultados escolares bastante elevados. Neste campo mais específico, coloca-se a questão da caracterização dos alunos excelentes, ou melhor, que variáveis em presença poderão diferenciar estes alunos dos restantes colegas com resultados mais normativos. Apesar da ideia generalizada de que os alunos de mérito académico são “superiores”, importa referir que não existe uma definição absoluta do que é um aluno de mérito nem estes constituem um grupo homogêneo (Achterberg, 2005; Kaczvinsky, 2007). Todavia, sabemos, com certeza, que são capazes de classificações escolares muito elevadas e que geralmente são considerados mais inteligentes, capazes de elevado desempenho, com potencial e intrinsecamente motivados (Wolfensberger, 2004). Ou, como diz Achterberg (2005), o “honors student should be: A highly motivated, academically talented, intrinsically-inspired, advanced, and curious student who has broad interests, a passion for learning, and excitement about ideas” (p. 81).

No sentido de aprofundar o conhecimento das características dos alunos excelentes coloca-se a tónica numa avaliação psicológica cuidada de aspetos de índole cognitiva e de personalidade, recorrendo a instrumentos diversificados (Garcia-Santos, Almeida, & Cruz, 2012). No campo da intervenção destaca-se a necessidade de desafio que o contexto educativo deve constituir aos alunos de excelência (Scaeger, Akkerman, Pilot, & Wubbels, 2012), pelo que os professores podem assumir um papel preponderante na estimulação e desenvolvimento das capacidades e talentos dos discentes (Araújo, Cruz, & Almeida, 2007; Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010; Wolfensberger, 2004). A aposta na excelência coloca desafios ao funcionamento do sistema escolar (Palhares & Torres, 2011), esperando-se afetar toda a comunidade educativa na lógica de “uma maré alta desencalha todos os navios” (Renzulli & Reis, 1997). Uma das medidas educativas poderá corresponder à implementação de programas de enriquecimento nos níveis de ensino básico e secundário como, por exemplo, o modelo de enriquecimento escolar com três níveis diferenciados de aprofundamento e exigência (Renzulli & Reis, 1997) ou de cursos avançados (*honors programs*) no ensino superior (Kaczvinsky, 2007; Scager, Akkerman, Pilot et al., 2012; Wolfensberger, 2004), sendo que no nosso país não têm grande expressão, sobretudo os últimos. Em contrapartida, outra medida educativa possível, e que verificamos com mais frequência no nosso sistema de ensino, prende-se com a existência, em algumas escolas do ensino básico e secundário, de quadros de honra (e bolsas de mérito escolar no ensino superior),

procurando reconhecer os alunos que revelam resultados excelentes na produção e realização de trabalhos académicos e atividades, tanto no domínio curricular como no cognitivo ou cultural, e que manifestam também desempenhos excelentes de cidadania. Os Quadros de Honra e Excelência regem-se pelo Despacho Normativo nº 102/90, de 12 de Setembro, pela Lei 39/2010, de 2 de Setembro, artigo nº51-A (Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário), apesar de alguns dos critérios a considerar na seleção dos alunos para os mesmos poderem variar de escola para escola.

Na lógica de aprofundar o estudo sobre os alunos de excelência académica definimos como objetivo deste trabalho, decorrente de uma dissertação de mestrado (Freitas, 2012), analisar algumas das características psicológicas, que poderão estar associadas à elevada realização académica dos alunos que constam no quadro de honra escolar, ao nível do ensino secundário.

## **Método**

### **Participantes**

Neste estudo disponibilizaram-se a participar 10 alunos (oito raparigas e dois rapazes), que frequentavam o ensino secundário e cujos nomes constavam no quadro de honra [de um total de 14 alunos nos três anos de escolaridade considerados (quatro no 9º ano, seis no 10º ano e quatro no 11º ano)], referente ao ano letivo anterior (2010/2011), numa Escola Básica e Secundária, da Região Autónoma da Madeira. Mais especificamente, no ano letivo em que se realizou o estudo (2011/2012), o grupo dos 10 participantes, três frequentavam o 10º ano de escolaridade (um rapaz e duas raparigas), cinco frequentavam o 11º ano (cinco raparigas) e dois frequentavam o 12º ano (um rapaz e uma rapariga), sendo que todos os alunos estavam inscritos em cursos científico-humanísticos (nove alunos em ciências e tecnologias e uma aluna em artes visuais). A idade média do grupo era de 16,2 anos ( $DP = 0,79$ ), oscilando entre os 15 e os 17 anos. Neste estabelecimento de ensino o reconhecimento do mérito do aluno é realizado através de um processo que decorre no final do ano letivo, quando os Diretores de Turma apresentam ao Conselho Pedagógico, através dos respetivos coordenadores, a candidatura do/s jovens a atribuir a menção honrosa, que reúnam, cumulativamente, as seguintes condições (artigo 142 do regulamento interno): 1) discentes com média de classificação final de nível 5 nas áreas curriculares disciplinares, no Ensino Básico, e com média de classificação final igual ou superior a 17 valores, no Ensino Secundário e

no Ensino Recorrente; 2) alunos sem níveis de classificação inferiores a três no Ensino Básico e 10 valores no Ensino Secundário; 3) discentes com menção de Satisfaz Bem, nas áreas curriculares não disciplinares, no Ensino Básico; 4) alunos sem sanções disciplinares.

### **Instrumentos**

Para a recolha de dados, seguindo-se uma metodologia mista e considerando-se os objetivos do estudo, utilizamos vários instrumentos de avaliação psicológica, que nos parecem pertinentes no estudo de variáveis associadas à excelência académica (Araújo, Cruz, & Almeida, 2011; Garcia-Santos et al., 2012):

a) o teste Wechsler Intelligence Scale *for Children* (WISC-III) (Wechsler, 2003). A terceira edição portuguesa da escala de inteligência de Wechsler para crianças continua a ser um dos instrumentos mais utilizados para avaliar o funcionamento intelectual (inteligência) de indivíduos com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos. A escala completa é composta por treze subtestes, permitindo três tipos de medida: o Quociente de Inteligência de Realização (QIR), que traduz as capacidades perceptivo-motoras; o Quociente de Inteligência verbal (QIV), que traduz o funcionamento cognitivo que implica uma aprendizagem; e pelo Quociente de Inteligência da escala completa (QIEC), que resulta dos resultados padronizados de ambas as subescalas;

b) a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-10/12) (Almeida & Lemos, 2006). Esta bateria, destinada a alunos que frequentam o Ensino Secundário é constituída por cinco provas: raciocínio abstrato (RA), raciocínio numérico (RN), raciocínio verbal (RV), raciocínio mecânico (RM) e raciocínio espacial (RE), permitindo ainda uma nota global a partir da média das provas específicas (Almeida & Lemos, 2006);

c) o teste de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT) figurativo, forma A (Azevedo, 2009). Através do TTCT figurativo, forma A, composto por 3 subtestes, podemos avaliar seis dimensões: a) a fluência, que corresponde ao número de ideias interpretáveis; b) a originalidade, que diz respeito à capacidade do indivíduo para produzir novas ideias; c) a abstração de títulos, que corresponde à intenção de identificar pensamento abstrato; d) a elaboração, que corresponde à adição de detalhes pertinentes à figura; e) a resistência ao fechamento, que diz respeito à psicologia da *gestalt*, ou seja, a tendência natural para completar uma figura; e f) o vigor criativo, que corresponde a treze forças criativas: expressão emocional, movimento, expressividade

nos títulos, combinação de figuras incompletas, combinação de linhas paralelas, perspectivas invulgares, visualização interna, extensão dos limites, humores, colaboração do imaginário, fantasia e riqueza do imaginário (Azevedo, 2007); e

d) uma entrevista semiestruturada construída para o efeito, considerando os objetivos do estudo de obter informação acerca da vivência e da percepção atual e futura da vida escolar dos alunos em estudo, bem como a revisão da literatura na área (Araújo et al., 2011; Monteiro, 2007). De uma forma mais específica, o guião contempla os seguintes blocos temáticos a explorar: a) percurso escolar; b) métodos e hábitos de estudo/estratégias de autorregulação e metacognição; c) autoconhecimento; e d) perspectivas de futuro.

### **Procedimento**

Para a realização do estudo pedimos autorização ao Presidente do Conselho Executivo de uma escola, onde era ministrado o ensino secundário e havia quadro de honra. Depois, obtida a autorização, procedemos à consulta do quadro de honra e marcámos uma reunião com os alunos em questão, onde apresentámos o plano do estudo e procedemos ao convite à participação, mediante consentimento informado dos próprios e respetivos encarregados de educação. Finalmente, conhecendo o número de alunos que de disponibilizaram a participar, procedemos à organização de um horário para efetuarmos a recolha de dados, sendo que esta aconteceu, com a concordância dos alunos, nas férias letivas do 2º período, e se realizou individualmente e em dois momentos. No primeiro momento realizámos as entrevistas, que foram gravadas mediante consentimento dos alunos, e aplicámos a BPR-10/12 (Almeida & Lemos, 2006) e o TTCT (Azevedo, 2009). No segundo momento, aplicámos a WISC-III (Wechsler, 2003).

Os dados recolhidos através dos testes de inteligência e raciocínio foram verificados e comparados com as normas portuguesas. Queremos referir que quatro alunos (A6, A7, A9 e A10), no momento da recolha de dados, já apresentavam a idade cronológica de 17 anos, o que significa que, em rigor, deveríamos ter aplicado a Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III). Contudo, como o objetivo principal do nosso estudo se prendia mais com o conhecimento potencial do aluno e não com um pedido de diagnóstico com implicações educativas, optamos por aplicar a WISC-III a todos os alunos, analisando os casos referidos considerando o limite máximo de idade possível.

Os dados recolhidos através do teste de criatividade foram analisados e codificados mediante orientação e formação, com Ivete Azevedo, do Torrance Center Portugal (<http://www.tcportugal.org/>); e as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas no seu conteúdo, considerando os blocos temáticos organizadores da entrevista e o discurso dos participantes.

### Resultados

Os resultados são apresentados por cada um dos instrumentos utilizados, tomando cada um dos alunos em estudo. No que se refere à escala de inteligência, apresentamos os resultados na WISC-III (Wechsler, 2003), de acordo com a classificação dos níveis de inteligência apresentada no respetivo manual, em relação aos valores do Quociente de Inteligência (QI), ou seja, Muito Inferior, Inferior, Médio Inferior, Médio, Médio Superior, Superior, Muito Superior, sendo esta a escala mais elevada (tabela 1).

Tabela 1. Resultados nas subescalas e escala completa da WISC-III por aluno

Aluno	QIR	QIV	QEC
A1	Muito Superior	Médio	Médio Superior
A2	Superior	Superior	Muito Superior
A3	Médio	Superior	Médio Superior
A4	Médio	Médio	Médio
A5	Superior	Médio Superior	Superior
A6	Médio Superior	Superior	Superior
A7	Muito Superior	Superior	Muito Superior
A8	Médio Superior	Médio	Médio
A9	Muito Superior	Superior	Superior
A10	Muito Superior	Muito Superior	Muito Superior

QIR- Quociente de Inteligência de realização; QIV - Quociente de Inteligência verbal; QEC – Quociente da Escala Completa

Ao consultarmos a tabela 1 verificamos que, de uma forma geral, os alunos apresentam resultados globais nos níveis Médio (A4 e A8), Médio Superior (A1 e A3), Superior (A5, A6 e A9) e Muito Superior (A2, A7 e A10). Quando comparamos os valores dos QIs de realização com os dos QIs verbais verificamos que a maioria (cinco) dos participantes apresenta desempenhos mais elevados nos primeiros (A1, A5, A7, A8,

A9), sendo que três alunos mantêm níveis semelhantes nos valores dos QIs (A2, A4 e A10) e outros dois alunos manifestam superioridade do QI verbal (A3 e A6).

De seguida, apresentamos os resultados obtidos na BPR-10/12 (Almeida & Lemos, 2006), de acordo com o respetivo manual, onde podemos ler que “a análise quantitativa é apoiada nas normas nacionais disponíveis, reportando-nos às cinco classes: Superior, Média Superior, Média, Média Inferior e Inferior” (p. 16).

Tabela 2. Resultados nas provas da BPR-10/12 por aluno

Aluno	RA	RV	RM	RE	RN	Global
A1	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A2	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A3	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A4	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A5	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A6	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A7	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A8	Média	Superior	Média	Média	Média	Média
A9	Superior	Média	Superior	Superior	Média	Superior
A10	Média	Média	Média	Média	Média	Média

RA - Raciocínio Abstrato; RV - Raciocínio Verbal; RM - Raciocínio Mecânico; RE - Raciocínio Espacial; RN - Raciocínio Numérico; Global – média das provas

A análise do quadro 2 permite-nos constatar que, para a nota global, a maioria dos alunos se encontra na Média (A1, A2, A3, A4, A8 e A10) e apenas um aluno (A5) se encontra na Média Superior e outro (A9) no nível Superior. Além disso, dois alunos (A6 e A7) obtiveram valores inferiores à média. Se analisarmos o desempenho dos alunos

em cada uma das provas verificamos que os seus perfis são heterogêneos, com apenas dois alunos a apresentarem desempenhos na classe superior (A8 em RV; e A9 em RA, RM e RE). A prova RN parece ser aquela onde maior número de alunos (cinco) apresenta desempenhos na classe Média Superior.

De seguida, apresentamos os resultados obtidos no TTCT figurativo, versão A (tabela 3), sendo que, neste caso, como ainda não existem normas portuguesas, transformamos os resultados brutos quantitativos obtidos pelos participantes no nosso estudo, para cada parâmetro do TTCT, em comparação com o valor médio e um desvio padrão (acima e abaixo), obtidos no estudo de Azevedo (2007), resultando três categorias qualitativas por nós criadas: Inferior à Média, Média e Superior à Média.

Tabela 3. Resultados nos parâmetros do TTCT figurativo, forma A, por aluno

Aluno	Fluência	Originalidade	Abstração de títulos	Elaboração	Resistência ao fechamento	Vigor criativo
A 1	Inferior à média	Inferior à Média	Média	Inferior à Média	Média	Superior à Média
A 2	Média	Média	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A 3	Inferior à média	Inferior à Média	Média	Inferior à Média	Média	Superior à Média
A4	Média	Média	Média	Inferior à Média	Média	Superior à Média
A5	Média	Média	Superior à Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A6	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A7	Média	Média	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Média
A8	Média	Média	Superior à Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A9	Média	Média	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A10	Média	Média	Média	Inferior à Média	Média	Superior à Média

A consulta da tabela 3 permite-nos verificar que, de uma forma geral os alunos não se destacam nas competências criativas avaliadas. Aliás, no caso da elaboração os resultados são inferiores à média em todos os alunos, contrapondo-se o vigor criativo, onde os resultados se apresentam superiores à média em todos eles, sendo que na resistência ao fechamento a maioria dos alunos (seis) também apresenta desempenhos superiores à média. Convém salientar que, apesar de os participantes do nosso estudo frequentarem o ensino Secundário, os resultados de comparação no TTCT eram de alunos que frequentavam o 9º ano de escolaridade (Azevedo, 2007), pelo que esta análise merece algum cuidado.

Os dados recolhidos através da entrevista apresentam-se organizados, na tabela seguinte, em função dos blocos temáticos da entrevista e das categorias construídas.

Tabela 4. Categorias, por bloco temático da entrevista, para o grupo de alunos

Tema	Categorias
Percurso escolar	Elevado desempenho académico
	Valoração do quadro de honra
	Motivação
	Importância atribuída aos docentes e aos pares
Métodos e hábitos de estudo / estratégias de autorregulação	Tempo de estudo
	Local e ambiente de estudo
	Técnicas de estudo
	Hábitos de leitura
	Atividades extracurriculares
Autoconhecimento	Caraterísticas percecionadas como positivas
	Associadas às dimensões de conscienciosidade, extroversão, agradabilidade e abertura à experiência
	Caraterísticas percecionadas como negativas
Associadas às dimensões de neuroticismo, conscienciosidade, extroversão, agradabilidade e abertura à experiência	
Perspetivas de futuro	Prosseguimento de estudos
	Curso pretendido
	Local de formação

Os dados recolhidos através das entrevistas, esquematizados na tabela 4, permitem-nos afirmar que o *percurso escolar* destes alunos se caracteriza por um *elevado*

*desempenho académico* (a média atual situa-se entre os 16 e os 18 valores), sendo esse talento reconhecido pela sua presença no quadro de honra da escola, que na grande maioria dos casos acontece mais do que uma vez [por exemplo, “há uns quatro anos, logo, umas quatro vezes” (A5)], testemunhado pela *valorização do quadro de honra* emitida pelos próprios alunos [“é importante ver o reconhecer do meu trabalho e estudo” (A8); “é um orgulho por sermos os melhores da escola” (A9)]. Além disso, ao longo dos vários discursos é evidente a *motivação* destes alunos para o estudo e para o envolvimento na tarefa [“eu tenho motivação para estudar” (A3); “é diferente a maneira como nós trabalhamos, alunos do quadro de honra, não serve de nada termos as capacidades e não trabalhá-las” (A7)].

Os participantes do estudo reconhecem que ao longo do seu percurso escolar *os professores e os colegas* são importantes. Aos primeiros reconhecem a importância da competência profissional [“os professores são um apoio... estão lá para nos tirarem dúvidas e explicar é claro” (A7); “alguns professores são competentes e profissionais e outros são menos, mas temos de nos adaptar, há uns que gostamos mais que outros” (A8)] e da competência social do professor na relação pedagógica [“este ano não tenho queixa de nenhum professor, gosto imenso deles todos (A6); “os professores são meigos, simpáticos e rígidos... é importante que nos deem apoio” (A2)]. Quanto aos colegas da turma reconhecem, de uma forma geral, que têm um bom relacionamento com os mesmos [“dou-me bem com todos os colegas” (A1); “dou-me bem com os meus colegas” (A3)], reconhecendo ainda a sua importância no seu desenvolvimento [ajudamo-nos mutuamente e acho que isso é um ponto de partida para conseguir” (A6); “dou-me bem com todos os colegas, acho que o ambiente é importante para termos boas notas (A8)]. No entanto, alguns alunos retratam relações entre pares mais ambivalentes [“os colegas incentivam a competição, por um lado, aumentam a nossa autoestima, por outro, tentam tirar” (A2)] ou problemáticas [“não me dei bem no primeiro ano com a minha turma, eu já tive problemas com eles, o principal é as aulas e os professores” (A4)].

Em relação ao bloco temático sobre os *métodos e hábitos de estudo e/ou estratégias de autorregulação* conseguimos agrupar a informação em aspetos mais diretamente relacionados com o estudo (tempo de estudo, local e ambiente de estudo e técnicas de estudo) e aspetos complementares à componente académica (hábitos de leitura e atividades extracurriculares). No que se refere ao *tempo de estudo* constatamos

que os alunos não parecem ter um tempo definido de forma rígida, mas o vão adaptando em função das necessidades de trabalho sentidas [“depende das necessidades, depende dos testes, eu controlo é pela agenda” (A4); “eu não controlo o tempo, mas tento ser regular, há disciplinas que exigem mais trabalho que outras” (A7)]. Neste grupo de alunos o *local preferencial* de estudo é a casa onde vivem, destacando-se o quarto [“estudo no meu quarto” (A2); “estudo no quarto, na secretária” (A4)], sendo que alguns referem também outras divisões [“estudo na sala de estar, perto da televisão” (A10); “estudo no quarto, na cozinha ou no terraço, o ambiente é melhor do que noutros sítios” (A1)] ou outros locais [“estudo na biblioteca e em casa” (A5)]. Parece que um dos motivos para a escolha do local se prende com as condições proporcionadas pelo mesmo para o estudo, valorizando-se o ambiente silencioso [“tem de estar um ambiente calmo, mas tem de estar sempre silêncio” (A5); “é mais sossegado, não gosto de estar a estudar perto de televisões, computadores, porque é mais fácil me distrair” (A9)].

As *técnicas de estudo* mais frequentemente utilizadas por estes alunos traduzem trabalho individual como, por exemplo, a leitura, que pode ser em voz alta, o recurso a sublinhado e à elaboração de resumos e esquemas, bem como à realização de exercícios [“a técnica que eu acho que funciona é pegarmos na matéria e sublinharmos o mais importante e a seguir fazer esquemas ou resumos, normalmente eu faço isso, outras matérias já me deu resultado pegar no livro e ler, mas, depende ” (A2); “tento resumir a matéria toda que demos nesse dia para depois ser mais fácil de estudar, pois quando se aproxima os testes faço bastantes exercícios que é para ser mais fácil de interiorizar” (A5)]. Além disso, verifica-se a referência à colocação de dúvidas aos professores, à atenção nas aulas, à revisão diária da matéria e à pesquisa na internet [“vou à internet buscar exercícios” (A6); “ a atenção às aulas e aquilo que os professores dizem para mim é a maneira mais fácil de saber a matéria, depois é só rever a matéria uma semana antes do teste” (A10)].

A maioria dos alunos revela ter *hábitos de leitura*, apesar de dois alunos referirem que não têm qualquer hábito ou preferência de leitura. Destaca-se a preferência por policiais, aventura e romances [“gosto de ler romances e histórias de aventuras” (A4); “gosto de ler policiais e romances” (A8)], sendo que um aluno faz referência a livros científicos [“eu gosto de ler livros científicos e romances” (A5)] e outro faz referências à leitura em língua estrangeira também [“gosto de ler romances e policiais, livros em português e em inglês (A6)].

Quanto às *atividades extra-curriculares* encontramos três alunos que referem não ter nenhuma e os restantes alunos que referem tempos de explicações, destacando-se a disciplina de matemática [“explicação de matemática” (A9); “explicação de inglês e matemática” (A3)].

Ao nível do *autoconhecimento*, as características de personalidade que cada um reconhece em si, foram categorizadas tomando a referência do modelo de análise da personalidade *Big Five* (Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011), em função de os alunos de as percecionarem como positivas ou negativas. Como *caraterísticas positivas*, encontramos atribuições pessoais associadas à presença de facetas das dimensões de conscienciosidade [“sei quando tenho de trabalhar (A2); “eu não desisto facilmente” (A10)], extroversão [“socializo bem e tenho uma boa relação com os outros” (A5); “extrovertido e divertido” (A6)], agradabilidade [“gosto de ajudar os outros” (A1)] e abertura à experiência [“adoro conhecer, quero sempre saber mais” (A8)]. Como *caraterísticas negativas*, encontramos atribuições pessoais associadas à presença de facetas nas dimensões de neuroticismo [“teimoso, nervoso e stressado” (A6); “demasiado calmo” (A10)], extroversão [“conversador” (A8)], conscienciosidade [“as disciplinas que não gosto, não me dá aquela motivação para estudar” (A3)], agradabilidade [“mau carácter” (A7)] e abertura à experiência como [“curioso” (A5)]. Além disso, um aluno aponta como aspeto negativo o facto de ser aluno com Necessidade Educativa Especial (NEE) [“eu dispensava, era menos um atrapalho, mas já aprendi a viver com ela” (A2)].

Em relação às *perspetivas de futuro*, todos os participantes querem *prosseguir os estudos* ao nível do ensino superior [“eu quero estudar para entrar na universidade” (A9)], com expetativas de excelência [“gostava de ajudar as pessoas e que o meu trabalho fosse reconhecido pelo mundo” (A2)], sendo que quase todos (nove) pretendem ingressar em *cursos* relacionados com a área da saúde (seis especificam a preferência por medicina e um por psicologia) e apenas um pretende ingressar num curso de *design*. Além disso, a maioria refere *onde* gostaria de fazer a sua formação universitária, sendo que uns a preferem iniciar na região autónoma [“gostava de começar cá na Madeira e depois acabar os estudos no Porto” (A3); “de preferência na área da pediatria, gostaria de começar aqui na Madeira” (A5)], mas outros preferem deslocar-se para o continente [“gostava de tirar o curso na universidade de Lisboa ou Porto” (A7); “não quero estudar cá... quero ganhar maturidade e ser independente” (A9)].

### **Discussão**

Os dados recolhidos permitem-nos constatar que este grupo de alunos não apresenta perfis homogêneos, quer quando os comparamos entre si, quer quando comparamos os desempenhos individuais nos diversos aspetos avaliados. Vários autores salientem precisamente o fato de poderem ser percecionados como um grupo não diferenciado, ao serem designados como alunos brilhantes, mas a verdade é que a excelência pode resultar da combinação variada de diversas variáveis pessoais e contextuais (Achterberg, 2005; Kaczvinsky, 2007).

Os alunos deste grupo apresentam resultados académicos elevados, por esse facto são alunos do quadro de honra, e, como se encontra na literatura, apresentam resultados de QIEC acima da média, verificando-se até três alunos que registam valores ao nível do muito superior, o que por vezes se considera como ponto de corte para diagnóstico de sobredotação intelectual. No entanto, o facto de dois destes alunos terem idade superior à recomendada para avaliação pela WISC-III sugere-nos alguma reserva nesta análise. Por outro lado, a existência de um aluno com valores médios poderá traduzir ainda a influência de outros fatores, como veremos a seguir, na produção de classificações académicas elevadas.

Face aos resultados obtidos na inteligência geral e no desempenho escolar seria de esperar um desempenho superior nas provas de raciocínio de forma isolada ou global (Lemos, Almedida, Cruz & Primi, 2008), pois apenas um aluno manifesta resultados excelentes específicos (prova RV) e outro uma realização cognitiva generalizada (resultados superiores em RA, RM, RE e global). Da mesma forma, os resultados ao nível da criatividade constituem em nosso entender um ponto que merece alguma reflexão e nos causa alguma surpresa porque seriam de esperar resultados mais elevados. Talvez os desempenhos dos alunos possam ter sido contaminados por algum cansaço, uma vez que esta foi a última prova a ser administrada no primeiro momento de avaliação. Contudo, se considerarmos que o grupo de comparação dos resultados era de alunos que frequentava o 9º ano, talvez traduzam, realmente, o investimento dos alunos do quadro de honra, e do sistema escolar, num pensamento mais convergente, muito centrado nos resultados e nas provas de avaliação, os quais lhes permitirão o acesso ao ensino superior [“eu não gosto de desenhar, não sei o que fazer aqui, gosto mais de

matemática” (A9)], como se pode verificar nos resultados obtidos na prova RN que se situam, para a maioria dos alunos, na média superior.

Nas características que os alunos reconhecem em si como positivas destacam-se a conscienciosidade, associada à abertura à experiência e à extroversão, que constituem bons preditores do desempenho académico (Komarraju et al., 2011). Os seus relatos revelam persistência e motivação para o estudo, bem como hábitos de estudo e técnicas de autorregulação, características fundamentais para realização excelente a nível académico (Komarraju et al., 2011; Mascarenhas & Barca, 2012; Zimmerman, 2002).

A referência ao professor no processo de aprendizagem traduz a importância que o mesmo pode ter como a figura de referência, o mestre que o professor pode ser no estímulo e desenvolvimento dos alunos, e na promoção da excelência (Antunes & Almeida, 2008; Araújo et al, 2007; Monteiro et al., 2010; Torres & Palhares, 2011; Wolfensberger, 2004). Excelência essa que também pode ser estimulada a nível institucional pela forma como a direção e os professores reconhecem os alunos mais capazes e pela importância que atribuem à excelência (Palhares & Torres, 2011). O quadro de honra para os participantes do nosso estudo parece constituir mais um fator de desafio e de motivação para o empenho e prestação académica elevada na medida em que, ao reconhecer o mérito escolar, os reforça a manter o nível de desempenho [“é importante ver o reconhecer do meu trabalho e estudo” (A8); “é um orgulho por sermos os melhores da escola” (A9)] e as expectativas de prosseguimento de estudos a nível do ensino superior em áreas (destaca-se a medicina) que requerem resultados nas provas de acesso elevados e conducentes a profissões de elevado prestígio social como se tem verificado noutros estudos (Torres & Palhares, 2011).

### **Conclusão**

Este estudo, ainda que exploratório, permite-nos verificar a heterogeneidade que os alunos de mérito escolar podem apresentar, sendo que a combinação diferenciada de variáveis diversas (por exemplo, inteligência, motivação, criatividade, ambiente) podem condicionar a realização excelente (Scager, Akkerman, Keesen et al., 2012). Destaca-se a presença de níveis de inteligência geral acima da média, elevada motivação, persistência e capacidade de autorregulação associadas a um elevado rendimento académico, mas a níveis de criatividade relativamente baixos.

O número de participantes não é muito alargado, facto que não permite generalizações, pelo que o prosseguimento do estudo num grupo mais alargado e envolvendo a participação dos encarregados de educação e/ou dos professores e colegas de turma poderia permitir o aprofundamento do conhecimento das características dos alunos do quadro de honra. Da mesma forma, um estudo de âmbito longitudinal, acompanhando o percurso de vida destes alunos, por exemplo, até a sua inserção no mercado de trabalho, poderia ajudar a clarificar a perpetuação ou a manifestação de traços e comportamentos que facilitam ou inibem o sucesso académico e profissional em diferentes fases do ciclo de vida.

Terminamos com a convicção que a formulação e implementação de programas de enriquecimento deveria acontecer ao nível do ensino básico, secundário e superior (Mascarenhas & Barca, 2012), na medida em que os alunos dos quadros de honra precisam de um ambiente educativo que os desafie e estimule, considerando as suas habilidades, interesses e motivação (Scager, Akkerman, Keesen et al., 2012). Acreditamos que esta possa vir a ser uma realidade no nosso país, uma realidade que revelará que o capital humano é valorizado e se aposta no desenvolvimento e progresso nacional.

#### Referências

- Achterberg, C. (2005). What is an honors student? *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 6(1), 75-81. [Online Archive. Paper 170]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/170>
- Almeida, L., & Lemos, G. (2006). *Bateria de provas de raciocínio: Manual técnico*. Braga: CIPSI Edições.
- Antunes, A., & Almeida, L. (2008). Variáveis pessoais e contextuais da excelência no feminino: Um estudo de caso. *Sobredotação*, 9, 63-75.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 197-221.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (2011). A entrevista no estudo da excelência: Uma proposta. *Psychologica*, 52, 253-280.
- Azevedo, M. I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: Um Estudo de caso com jovens do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Azevedo, M. I. (2009). *Pensando criativamente com figuras, versão A*. Rio Tinto: Torrance Center Portugal.

- Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nadagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18, 3-56.
- Freitas, D. (2012). *Alunos dos quadros de honra e excelência acadêmica: Estudo de caso no ensino secundário* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 90-119). New York: Cambridge University Press.
- Garcia-Santos, S. C., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2012). Avaliação psicológica nas altas habilidades e na excelência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(2), 64-78.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Kaczvinsky, D. (2007). What is an honors student? A Noel-Levitz survey". *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 8(2), 87-95. [Online Archive. Paper 49]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/49>
- King, S. H., & Watson, A. (2010). Teaching excellence for all our students. *Theory Into Practice*, 49, 175-184.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51, 472-477.
- Lemos, G., Almeida, L. S., Cruz, J. F., & Primi, R. (2008, novembro). *Perfis cognitivos específicos entre alunos mais capazes: Ensino básico e secundário*. Poster apresentado na Conferência Internacional de Excelência e Rendimento Superior, Universidade do Minho, Braga.
- Mascarenhas & Barca, (2012, extra). Descobrimos estudantes talentosos e superdotados no ensino superior brasileiro analisando efeitos dos hábitos de estudo sobre o rendimento acadêmico. *Revista AMazônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 10(3), 280-301.
- Monteiro, S. (2007). *A excelência em contexto acadêmico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Monteiro, S., Almeida, L., Cruz, J., & Vasconcelos, R. (2010) Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: Um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2) 213-238.
- Palhares, J. A., & Torres, L. (2011). Governação da escola e excelência acadêmica: As representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação*, 2(4), 54-75.
- 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., & 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.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Keesen, F., Mainhard, M. T., Pilot, A. & Wubbels, T. (2012). Do honors students have more potential for excellence in their professional lives? *High Educ*, 64, 19–39. doi:10.1007/s10734-011-9478-z
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, [iFirst Article], 1-21. doi:10.1080/03075079.2012.743117
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a Model of Giftedness. *High Abilities Studies*, 14(2), 109-137.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: Actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246.
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 317-327). Oxford, England: Elsevier Science.
- Wechsler, S. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para crianças. *Manual Técnico*. Lisboa: CEGOC Edições.
- Wolfensberger, M. V.C. (2004). Qualities honours students look for in faculty and courses. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 5(2), 55-66. [Online Archive. Paper 172]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nchejournal/172>
- Ziegler & Heller (2000). Changing conceptions of giftedness and talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 3-22). Oxford, England: Elsevier Science.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-72.