



Universidades Lusíada

Bilimória, Helena Cristina da Rocha Vidal
Framrose, 1975-

Conceptualização de sobredotação : da inspiração divina, à influência do contexto

<http://hdl.handle.net/11067/124>

<https://doi.org/10.34628/2fb5-dr50>

Metadados

Data de Publicação	2011
Resumo	Este artigo tem como intenção percorrer as diferentes etapas de conceptualização do construto sobredotação. Pretende-se, acima de tudo, evidenciar a passagem de um enraizamento conceptual em mitos, vigente até ao início do século XX, para uma conceptualização mais científica focada, ora em dimensões quantitativas - o QI - ora na interacção entre as características da pessoa com comportamentos de sobredotação e o contexto. O paralelismo com as diferentes concepções de inteligência ao longo do tem...
Palavras Chave	Pessoas sobredotadas - Psicologia
Tipo	article
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] RPCA, n. 04 (2011)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-19T01:39:22Z com
informação proveniente do Repositório

CONCEPTUALIZAÇÃO DE SOBREDOTAÇÃO: DA INSPIRAÇÃO DIVINA, À INFLUÊNCIA DO CONTEXTO

CONCEPTUALIZATION OF GIFTEDNESS: FROM DIVINE INSPIRATION TO CONTEXT INFLUENCE

LA CONCEPTUALISATION DE SURDOUÉ: DE L'INSPIRATION DIVINE À L'INFLUENCE DU CONTEXTE.

Helena Cristina Bilimória

Professora auxiliar - Instituto Piaget (ESE Jean Piaget/Arcozelo)

Universidade Lusíada de Lisboa

Contacto: bilimoriahelena@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como intenção percorrer as diferentes etapas de conceptualização do construto sobredotação. Pretende-se, acima de tudo, evidenciar a passagem de um enraizamento conceptual em mitos, vigente até ao início do século XX, para uma conceptualização mais científica focada, ora em dimensões quantitativas - o QI - ora na interacção entre as características da pessoa com comportamentos de sobredotação e o contexto. O paralelismo com as diferentes concepções de inteligência ao longo do tempo, é também realçado. Deste modo, salienta-se a importância do enquadramento sociocultural na definição de sobredotação. Algumas teorias sobre a conceptualização da sobredotação serão apresentadas para maior compreensão e contextualização das etapas e dos paradigmas vigentes durante o século XX.

Palavras-chave: sobredotação; interação pessoa-ambiente; etapas da conceptualização de sobredotação

Abstract: This article intends to present the different stages of conceptualization of giftedness. Above all, it intends to emphasize the transition from a mythical stage of conceptualization of giftedness, ruling till the beginning of the XX century, to a scientific conceptualization based upon, either quantitative dimensions – IQ –either in the interaction between personal characteristics and context. The parallel with the different conceptions of intelligence is also stressed. In this way, the sociocultural framework in which is embedded the definition of giftedness, is highlighted. Some theories about giftedness conceptualization will be present in order to provide a better comprehension and to contextualize the stages and paradigms that ruled in the XX century.

Key-words: giftedness; person-context interactions; stages of giftedness conceptualization

Résumé: Cet article désire de parcourir les différentes étapes de la conceptualisation de surdoué. Surtout, on prétend mis en évidence le passage d'un enracinement conceptuel basé sur des mites, qui y resté jusqu'à le debout du siècle XX, pour une conceptualisation plus scientifique, centrée en dimensions quantitatives, comme le QI, or centrées à l'interaction entre les caractéristiques de la personne surdoués et le contexte.

On mit aussi en évidence le parallèle entre la conceptualisation de surdoué et les différentes conceptions de l'intelligence pendant le temps. L'importance de la dimension socioculturel pour la définition de surdoué est aussi relevé. Quelques théories sur surdoués seront présentés pour une meilleure compréhension e contextualisation des étapes et paradigmes défendu pendant le siècle XX.

Mots-clefs: surdoués, interaction personne-contexte; étapes de conceptualisation de surdoué.

Conceptualização de sobredotação

Se o conceito de sobredotação é recente, tendo pouco mais de um século e ainda assim, consubstanciado com o conceito de génio, já a percepção de que existem pessoas com diferentes habilidades e graus de capacidade remonta à Pré-história.

Contudo, a conceptualização que foi sendo criada sobre a sobredotação ao longo dos tempos, esteve imbuída de crenças e valores culturais vigentes em cada época, tornando-se, deste modo, dependente do contexto.

Pereira (1998, 2000) enuncia inclusivamente três etapas da conceptualização

do conceito de sobredotação, relevando assim esta dimensão macrossistémica dos valores e crenças inerentes às definições sociais que foram emergindo. Reporta-se desta forma, à “etapa mítica”, “etapa do QI” e “etapa dos talentos”.

“Etapa mítica”

A primeira etapa - a “etapa mítica” - percorre um longo período da História da Humanidade, desde a pré-história e as primeiras organizações sociais, até aos primórdios do século XX. Nesta etapa, a sobredotação era atribuída à acção de entidades sobrenaturais, de carácter divino. Contudo, se no período da Grécia Antiga atribuiu-se à inspiração divina a manifestação de aptidões acima da média, independentemente da área de manifestação dessas aptidões, já no período da Idade Média, a sobredotação era conceptualizada de forma mais ambivalente, podendo ser tanto resultado da intervenção divina, como de forças demoníacas.

Na transição da Idade Média para a Idade Moderna, em particular no período do Renascimento, a burguesia, grupo social com uma mentalidade, sistema de crenças e de valores diferentes da nobreza e do clero, outrora os grupos com poder social, começa a disputar a preponderância social com esses grupos sociais (Delumeau, 1984). Por outro lado, a descoberta de novas terras (ex. Continente Americano) permitiu o contacto com novas formas de cultura e de pensamento. Esta confrontação com sistemas de crenças, de valores e de pensamentos diferentes conduziu à compreensão de que existem múltiplas formas de perceber a realidade, contribuindo progressivamente para a emergência do relativismo (Delumeau, 1984; Garin, 1980).

É neste contexto que surgem importantes reformas de pensamento, designadamente, a mudança da crença no Geocentrismo (a Terra como o centro do Universo), para o Heliocentrismo (a Terra e outros planetas giram em torno do Sol) e ainda, a passagem da crença no Teocentrismo (Deus é o centro de tudo) para Antropocentrismo (o Homem é o centro de tudo) (Delumeau, 1984; Garin, 1980). O Antropocentrismo traduzia os ideais do movimento Humanista, caracterizado pelo enaltecimento do Homem, como ser responsável por si mesmo, livre e não subjugado à vontade divina. Deste modo, todas as formas de cultura eram tomadas como realizações humanas. O Humanismo defendia ainda, o retorno aos valores culturais da Antiguidade greco-romana e às produções literárias e artísticas da época, mais do que à circunscrição da sua contemplação (Janson, 2007).

Estas reformas criaram as condições que fomentaram a mudança de uma atitude contemplativa para uma atitude mais investigativa e interventiva na realidade (LeGoff, 1995).

Aliada a esta mudança de atitude e fomentada pela necessidade de desenvolver instrumentos que permitissem, com garantia e fiabilidade, navegar nos Oceanos, a tecnologia desenvolveu-se. Com ela, e em paralelo, a Ciência emerge em todo o seu esplendor com o Método Científico desenvolvido por Bacon. Estavam criadas

as condições para a produção científica e tecnológica, sendo que é nesta época que grandes inventos e teorias científicas foram desenvolvidos.

Por outro lado, as riquezas trazidas de outros continentes contribuíam para o enriquecimento quer da nobreza tradicional, quer de algumas famílias burguesas, proporcionando o espaço para o investimento na área das artes: escultores, pintores, músicos e outros artistas eram financiados para produzir obras de arte (Janson, 2007; Upjohn, 1997).

Todas estas condições proporcionaram uma mudança na forma de conceptualizar a sobredotação: o sobredotado perde o carácter deificado. Contudo, outro mito passa a estar associado à sobredotação: o mito da loucura. A sobredotação e a genialidade confundem-se e consubstanciam-se na Idade Moderna; mas, numa espécie de processo compensatório, aliada à elevada capacidade, é considerada também a psicopatologia. Esta conceptualização de sobredotação segue até ao início do século XX, já depois da entrada na Idade Contemporânea.

No século XIX, o positivismo de Comte veio salientar a premência e hegemonia do conhecimento científico, tendo por base os factos reais e a sua observação e estabelecimento de relações causais (Grange, 1996, cit. por Lacerda, 2009).

É neste contexto que a Psicologia, uma ciência que surge no final do século XIX, e que inicialmente recorria ao método introspectivo, se vê compelida a adoptar o método usado nas ciências ditas exactas (e.g. Matemática). A dimensão psicométrica – a mensuração das características psicológicas – emerge então, e a conceptualização de sobredotação sofre o impacto desta nova mudança contextual. A “etapa mítica” é ultrapassada e passa-se a valorizar a dimensão psicométrica – é a “etapa do QI”.

“Etapa do QI”

A transição da “etapa mítica” para a “etapa do QI” teve na base diversas mudanças paradigmáticas. Por um lado, esta “etapa do QI” situa-se no contexto das teorias factoriais de inteligência, designadamente a “teoria dos dois factores”, apresentada e desenvolvida por Spearman em 1923 e posteriormente aprimorada em 1927 (Almeida, 1988, 1994; Ribeiro, 1998; Carrol, 1993), na qual se realça que a inteligência é uma característica monolítica, estável e universal consubstanciando-se numa energia mental inata passível de ser medida através dos testes de inteligência, sendo que se realçam dois factores: o factor *g* – factor geral de inteligência, comum a todas as tarefas, que reflecte a referida energia mental inata; e, o factor *s*, específico de cada tarefa, mais dependente da aprendizagem. Neste ano de 1927, na sua teoria da noegénese, isto é da produção do conhecimento, Spearman salienta a forma de operacionalização do factor *g*, enunciando três leis: a) a lei da apreensão da experiência, relacionada com as capacidades perceptivas; b) a lei da educação de relações, que se reporta ao estabelecimento de relações entre situações; e, c) a lei da educação de correlatos, que se refere ao estabelecimento de

uma relação entre uma ideia e uma relação previamente estabelecida (Almeida, 1988; Bilimória, 2003).

Destaca-se, acima de tudo que a inteligência era, desta forma, vista como um traço inato, independente do contexto.

A “etapa do QI”, está também situada, por outro lado, num contexto de criação e desenvolvimento de testes de avaliação psicológica, alguns deles com o intuito de medir a inteligência, nomeadamente, o teste de Binet, desenvolvido em parceria com Simon em 1905 – a escala métrica de inteligência, cujo resultado se reportava à “idade mental”.

Da noção de idade mental, surge o conceito de “QI – quociente intelectual”, medida desenvolvida por Stern, em 1912, que consiste no quociente entre a idade mental (obtida através dos resultados nos testes de inteligência) e a idade cronológica da pessoa (Richardson, 1991). Este construto, pela dimensão quantitativa de que se reveste, permitiu à Psicologia consolidar o seu estatuto de Ciência e, conjuntamente com outras medidas quantitativas do comportamento e características humanas, favoreceu uma progressiva diferenciação em relação à Filosofia.

É nesta etapa, e já no segundo quartel do século XX, que Terman (1925, 1959) realiza um estudo relevante no domínio da sobredotação, uma vez que veio eliminar muitos mitos associados à sua conceptualização. Este estudo foi efectuado com a colaboração de Oden (Terman & Oden, 1935, 1947) e teve por base a avaliação intelectual de crianças com o teste de Stanford-Binet com vista à selecção e estudo das características de crianças sobredotadas. De cariz longitudinal, o estudo foi desenvolvido ao longo de 35 anos - entre 1925 e 1959 - e permitiu provar que os sobredotados não apresentavam psicopatologias, e eram saudáveis e fisicamente tão ou mais desenvolvidos quanto as restantes pessoas (Silva, 1999). O estudo de Terman contribuiu duplamente para a mudança conceptual sobre a sobredotação: por um lado, provou a inexistência de associação entre sobredotação e a psicopatologia e, por outro, marcou o limite quantitativo para a consideração de sobredotação: um valor de QI igual ou superior a 130. Um outro contributo de Terman foi a circunscrição da sobredotação ao domínio intelectual.

O estigma do número/QI foi, durante muito tempo, um auxiliar imprescindível aos psicólogos para atribuírem a classificação de “sobredotado” a uma pessoa. Todavia, os valores do QI não explicavam perfis diferenciados de funcionamento, nem comportamentos diferentes.

Além disso, começam a emergir teorias factoriais com uma concepção pluralista de inteligência (Bilimória, 2003). Designadamente, teorias que defendiam que a inteligência se compunha de múltiplos factores ortogonais isto é, independentes do ponto de vista estatístico, como a “teoria das habilidades mentais primárias” que em 1938, foi apresentada por Thurstone; ou a “teoria da estrutura do intelecto” apresentada por Guilford em 1967, na qual uma diversidade ingente de habilidades resultava da combinação de três dimensões: operações, produtos e conteúdos.

Posteriormente, novas concepções de inteligência realçam um carácter

estrutural hierárquico da inteligência, no qual se distinguem níveis: do mais geral, de carácter inato aos mais específicos, imbuídos de uma dimensão cultural e relacionados com a aprendizagem (e.g. Vernon, 1950; Cattell, 1971).

Mais recentemente, no terceiro quartel do século XX, as teorias sobre a conceptualização de inteligência fundamentaram-se numa mudança paradigmática da concepção factorial para a perspectiva contextual. O contexto passou a integrar a definição e compreensão da inteligência. O QI deixa de fazer sentido e outras formas de avaliação e de concepção de inteligência emergem. Esta mudança paradigmática do conceito de inteligência repercutiu-se na forma como a própria sobredotação era definida, proporcionando a transição para a terceira etapa da conceptualização de sobredotação: a “etapa dos talentos”.

“Etapa dos talentos”

Duas teorias sobre a inteligência que neste período se repercutiram na forma de conceptualizar a sobredotação foram a “teoria triárquica da inteligência” (Sternberg, 1985, 1986) e a “teoria das múltiplas inteligências” (Gardner, 1983, 1995)

Na “teoria triárquica de inteligência” Sternberg realça três tipos de inteligência. Um primeiro tipo – a “inteligência componencial”, define a relação do sujeito com o seu mundo interior, salientando a importância dos componentes ou processos cognitivos (de aquisição da informação e de desempenho) e metacomponentes (processos metacognitivos) na resolução de tarefas, em particular, de cariz inferencial como sejam as tarefas que envolvem analogias. Uma segunda inteligência define a relação do sujeito com a sua experiência – “inteligência experiencial”, valorizando-se os processos de reconhecimento da familiaridade de uma tarefa e os processos de capacidade de resposta perante a novidade. Os componentes de aquisição assumem um papel essencial no âmbito desta inteligência. Um terceiro tipo de inteligência concerne a “inteligência contextual”, sendo valorizadas as formas de adaptação ao contexto.

A conceptualização de inteligência transita de um enraizamento factorial, onde se salientavam factores - entidades estatísticas abstractas, obtidas a partir de correlações dos resultados nos ditos testes de inteligência -, para uma consubstanciação com a cognição, entendida como processamento de informação. Por outro lado, e bem evidente, a dimensão contextual passa a ser considerada na conceptualização de inteligência, através da avaliação das respostas adaptativas ao meio, definindo uma inteligência prática (Sternberg, Torff & Grigorenko, 1998).

O contributo de Sternberg para a conceptualização da sobredotação consistiu na apresentação do conceito de “inteligência de sucesso”. Este conceito envolve a interacção e equilíbrio entre os três tipos de inteligência: i) a inteligência analítica – que envolve competências como analisar, julgar, avaliar, explicar, comparar, contrastar e criticar e que, nos sobredotados, se traduz numa utilização superior das metacomponentes (processos metacognitivos) e dos processos de codificação

da informação; ii) a inteligência criativa ou sintética – que implica competências como criar, inventar, descobrir, imaginar e supor (hipotetizar) e se traduz nos sobredotados pelas respostas inovadoras a problemas antigos ou na descoberta de problemas, ou seja na forma original de lidar com a familiaridade e lidar com a novidade; e, iii) a inteligência prática, que envolve competências tais como aplicar; implementar, empregar e contextualizar, manifestando-se ao nível dos sobredotados pela sua capacidade de utilização da inteligência analítica ou sintética com vista à adaptação de situações de vida diária (Sternberg et al., 1998; Sternberg, 2005).

A “inteligência de sucesso” é aqui tomada como uma forma de expertise, de demonstrar mestria num domínio de desempenho (Sternberg & Grigorenko, 2002). Deste modo, uma pessoa pode manifestar sobredotação num domínio, mas não necessariamente em todos.

Outro contributo igualmente relevante nesta mudança paradigmática quer de conceptualização, quer de avaliação da inteligência e da sobredotação, foi o desenvolvimento da “teoria das múltiplas inteligências” (Gardner, 1983, 1995). Nesta teoria, salienta-se a existência de oito inteligências diferentes, que definem modos de processamento de informação diferenciados e recorrem a sistemas de símbolos diferentes (Kornhaber & Gardner, 1991). Estas inteligências são reais, tendo um substrato neurofisiológico. Não são pois abstrações estatísticas como os factores das teorias factoriais, mas existem e derivam do funcionamento cerebral.

A consideração das diferentes inteligências contribuiu para a consideração de diferentes áreas de manifestação da sobredotação. Deste modo, a teoria de Gardner contribuiu para ultrapassar a circunscrição conceptual e avaliativa da sobredotação ao domínio intelectual, que passou a abranger diferentes áreas, como por exemplo: motora, social, artística, mecânica, além da académica e intelectual.

Por outro lado, outro grande contributo desta teoria foi a valorização do contexto como elemento essencial à definição de inteligência. De facto e para Gardner, a inteligência é “a capacidade de resolver problemas ou criar produtos valorizados num ou mais contextos culturais” (Hatch & Gardner, 1990). Tal como a teoria de Sternberg, também esta conceptualização de inteligência implicou mudanças na forma de avaliar este constructo. Gardner defende mesmo uma avaliação “intelligence-fair” (ibidem), ou seja, uma avaliação que considera as particularidades de cada inteligência e que está adaptada aos valores e sistemas de crenças culturais do sujeito avaliado.

As mudanças conceptuais importadas por estas teorias tiveram impacto na conceptualização e avaliação da sobredotação: os perfis de características e /ou o desempenho em determinadas áreas passam a ser valorizados, mais do que o QI.

Uma teoria que se destaca é a “teoria dos três anéis” (Renzulli, 1978, 1986). Nesta teoria, Renzulli destaca que a sobredotação emerge da interacção entre três traços pessoais – “altas habilidades”, “compromisso com a tarefa” e “criatividade”-, aplicados a uma área específica.

As “altas habilidades” dizem respeito a um nível superior de potencial numa dada área. Estas podem ser de dois tipos: as habilidades gerais e as habilidades específicas. As habilidades gerais estão relacionadas com o processamento da informação, integração da experiência de forma a criar respostas adaptativas a novas situações e raciocínio abstracto. Alguns exemplos são o raciocínio numérico, raciocínio verbal, raciocínio espacial, sendo possível avaliar estas habilidades através de testes de aptidões gerais.

Por seu turno, as habilidades específicas reportam-se à capacidade de adquirir conhecimento, competências ou manifestar desempenho numa área específica. Exemplos de habilidades específicas são o ballet, a química, a matemática, a composição musical, que se podem subdividir em áreas ainda mais específicas, como por exemplo, fotografia de paisagens. A avaliação das habilidades específicas só é possível através da observação ou avaliação baseada no desempenho realizada por peritos.

O “compromisso com a tarefa” traduz-se no empenho e elevado envolvimento na tarefa. Inclui a persistência, dedicação, esforço, auto-confiança. Distingue-se da motivação em geral pois é um investimento focado numa área específica de actuação, implicando a realização de uma tarefa exclusivamente pelo prazer que se retira da sua realização, aproximando-se dos conceitos de “motivação intrínseca”, ou seja em que o indivíduo é movido pelo prazer de realizar a tarefa em si (Decy & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) e de “flow” ou nível óptimo de experiência (Csikszentmihalyi, 1975, 1990). Este conceito de flow reporta-se a um estado de consciência no qual o indivíduo sente elevado nível de satisfação e de envolvimento com uma tarefa e percebe um equilíbrio entre os desafios e exigências dessa tarefa e as suas competências para a realizar, implicando elevada focalização da atenção e percepção de controlo (Csikszentmihalyi, 1988, 1990). Este estado é muitas vezes encontrado em pessoas altamente criativas e pode surgir em qualquer actividade e contexto (Csikszentmihalyi, 1997).

Por seu turno, a criatividade, toma em consideração as dimensões salientadas por Torrance (1988), tendo por base os quatro factores do pensamento divergente considerados no modelo “estrutura do intelecto” de Guilford de 1956, designadamente: a) “fluidez”, que consiste na quantidade de produções relevantes e não duplicadas, face a um estímulo; b) a “flexibilidade”, relacionada com a criação de produtos de diferentes categorias perante um mesmo estímulo; c) a “originalidade”, dimensão com um cariz estatístico, que se reporta à criação de ideias inovadoras, pouco frequentes, diferentes do que é normalmente observado; e, d) “elaboração”, dimensão que se foca na riqueza de pormenores e detalhes (Cramond, 2007).

Mais recentemente, dadas as dificuldades derivadas dos problemas na validação das provas de avaliação do pensamento divergente, tem-se considerado a análise de produtos como uma forma alternativa e complementar de avaliação da criatividade.

Da teoria dos três anéis, Renzulli derivou um sistema de identificação: o “revolving door identification model” (Renzulli, Reis & Smith, 1981), um sistema de identificação que inclui a provisão, isto é, proporciona uma série de experiências de enriquecimento, nas quais a criança com comportamentos de sobredotação vai manifestando a sua área de habilidades e interesses. Também da sua teoria conceptual de sobredotação derivou um modelo de intervenção em contexto escolar: o “schoolwide enrichment model” (Renzulli & Reis, 1985, 1997) que envolve a escola no seu todo, proporcionando o desenvolvimento de programas adequados à população estudantil, recursos e dinâmica da escola. Este modelo de intervenção flexível e adequado à realidade de cada escola, constituiu-se como uma referência para proporcionar a verdadeira inclusão de crianças com comportamentos de sobredotação nas escolas regulares, oferecendo uma diversidade de possibilidades de intervenção, desde a compactação curricular, ao enriquecimento e agrupamentos.

Por outro lado, na “etapa dos talentos”, as teorias que conceptualizaram a sobredotação atribuem ao contexto um papel nodal no desenvolvimento da sobredotação. Algumas teorias consideram que a sobredotação é situacional, podendo circunscrever-se a uma determinada época do desenvolvimento, implicando a consideração de uma mudança de enfoque da “pessoa sobredotada” para a pessoa com “comportamentos de sobredotação”.

A “teoria multifactorial” (Mönks, 1992), tomando a interacção dos três traços pessoais (altas habilidades, compromisso com a tarefa e criatividade) destacada por Renzulli, salientou a dimensão desenvolvimental da sobredotação e a relevância da actuação de factores contextuais como a família, os pares e a escola. Esta teoria veio salientar que a existência de certas características pessoais é necessária, mas não suficiente para a manifestação de comportamentos de sobredotação. Os contextos de vida da criança, os apoios recebidos e, inclusivamente, o grau de aceitação influenciam o próprio grau de interacção entre as altas habilidades, o compromisso com a tarefa e a criatividade. Daí a relevância da articulação escola-família como garantia de uma maior compreensão, abertura e suporte à criança com comportamentos de sobredotação.

Mais recentemente, o contexto tem vindo a ser considerado um catalisador (Gagné, 1985, 1993 2000; 2004) ou também um moderador (Heller, 2004; Heller, Perleth & Lim, 2005) entre as capacidades inatas e potenciais e o desempenho, salientando-se a não-linearidade entre a potencialidade e a manifestação do talento bem como entre as capacidades e as áreas de desempenho.

Nesta “etapa dos talentos”, outra mudança na conceptualização da sobredotação consiste na incorporação de elementos não-intelectuais na definição de sobredotação, designadamente a motivação. Contudo, enquanto que Renzulli e Mönks, consideram a interacção entre a motivação (numa perspectiva mais de investimento numa tarefa/domínio específico), as elevadas capacidades e a criatividade como o elemento essencial definidor da sobredotação, implicando a avaliação destes parâmetros, por exemplo através de sistemas de identificação com

provisão, para Gagné e Heller, a motivação e outras características intrapessoais não-cognitivas são tidas como catalisadores (Gagné, 1985, 1993, 2000, 2004) ou moderadores (Heller, 2004; Heller et al., 2005) entre as capacidades inatas e o desempenho.

De facto, para Gagné (1985, 1993, 2000), e no âmbito do “modelo de diferenciação entre sobredotação e talento”, abordar a sobredotação implica diferenciar sobredotação de talento, ou seja, discriminar entre as capacidades acima da média (10% da população), de origem inata nos domínios: intelectual, criativo, socioafectivo e sensoriomotor, e o talento ou desempenho acima da média (10% da população), que se manifesta num dos campos: académico, negócios, artes, lúdico, social, desporto e tecnologia, e que resulta de um processo desenvolvimental, do treino e aprendizagem sistemática. No âmbito deste processo desenvolvimental assumem importante papel os catalisadores, factores intrapessoais (personalidade, atributos físicos, motivação, auto-regulação e volição) e os factores ambientais (ambiente físico, social, cultural, as pessoas, programas e actividades e acontecimentos com que a pessoa se vai deparando ao longo do desenvolvimento).

Por sua vez, Heller (2004) e Heller e colegas (2005), no “modelo de Munique” sobre a sobredotação, apresentam uma teoria multidimensional e tipológica na qual conjugam: i) “preditores” (factores de talento como as habilidades intelectuais, habilidades criativas, habilidades artísticas, competência social, inteligência prática, habilidades musicais e competências psicomotoras); ii) “critérios” (áreas de desempenho como a matemática, ciências naturais, tecnologia, jogos, arte, linguagem, desportos e atletismo e relações sociais); e, iii) a mediatização entre ambos proporcionada por “moderadores” (factores não-cognitivos associados à personalidade, tais como: a capacidade de lidar como stress, a motivação para o sucesso, as estratégias de aprendizagem, a ansiedade face aos testes e o controlo de expectativas; e factores ambientais tais como: o meio familiar de aprendizagem, o clima familiar, a qualidade do ensino, o clima de sala de aula e os eventos críticos que ocorrem durante a vida).

Se inúmeros modelos de conceptualização da sobredotação existem na actualidade, o que se salienta de comum entre todos é a consideração da sobredotação como uma característica de domínio específico e não passível de se manifestar, em simultâneo numa mesma pessoa, em todos os domínios de desempenho. Também a manifestação de comportamentos de sobredotação depende não só de factores inatos, mas também de factores ambientais.

Considerações finais

A conceptualização de sobredotação tem um enraizamento contextual, dependendo dos valores e crenças das sociedades, daí que, ao longo dos tempos, a conceptualização de sobredotação descreva três etapas paradigmáticas diferentes: “etapa mítica”, “etapa do QI” e “etapa dos talentos” (Pereira, 1998, 2000).

No domínio científico, em particular na Psicologia, e seguindo essa mesma lógica, a conceptualização de sobredotação acompanhou os paradigmas vigentes, em particular aqueles que regeram a conceptualização de inteligência.

Assim, no contexto das perspectivas factoriais do início aos meados do século XX, que consideravam a inteligência como factores, entidades abstractas e estatisticamente derivadas, que explicavam os resultados nas tarefas constantes dos testes psicológicos, a avaliação psicológica de cariz psicométrico era valorizada como forma de escalonar os indivíduos por níveis de inteligência. A sobredotação consubstanciava-se com valores de quociente de inteligência (QI) superiores a 130.

No âmbito das perspectivas cognitivas, emergentes em meados do século XX, que valorizavam os processos cognitivos envolvidos no processamento da informação, consubstanciando a inteligência à cognição, ainda que a própria avaliação passasse a ser mais focada na análise destes processos, o valor do QI continuava a ser utilizado para a consideração da sobredotação.

Os problemas de validade levantados pela aplicação dos testes de QI a populações com raízes culturais diferentes daquelas para os quais os testes foram validados, fez emergir, nos finais da década de 70 do século XX as perspectivas contextuais, as quais defendiam que a inteligência tinha uma origem contextual, sendo que uma aptidão que é valorizada numa cultura, pode não o ser noutra – surge a noção de “múltiplas inteligências” (Gardner, 1983). Esta mudança paradigmática implicou uma mudança na forma de avaliação da inteligência, passando-se a considerar elementos culturais. A sobredotação, neste contexto paradigmático passa a ser concebida como as realizações significativas numa dada cultura e expande-se para áreas não intelectuais.

Deste modo, a quantificação imperou até ao terceiro quartel do século XX como a garantia de cientificidade das teorias desenvolvidas e dos sistemas de avaliação e de intervenção proporcionados, focando-se as teorias da sobredotação na quantificação de capacidades exclusivamente cognitivas.

A partir dessa altura começa-se a considerar a sobredotação como um processo desenvolvimental e a assumir outras áreas de sobredotação além da intelectual e académica. Além disso, passa-se a evidenciar a influência do contexto nesse processo de desenvolvimento e, por outro lado, a repercussão de factores não-cognitivos (motivação, por exemplo) na manifestação do talento.

Esta mudança conceptual não só acarretou uma alteração no enfoque das características consideradas na definição de sobredotação, como implicou uma modificação nas concepções e instrumentos de avaliação e intervenção. De um enfoque intelectual estrito, passou a considerar-se a sobredotação nas áreas: social, psicomotora, artística e mecânica, assim como factores não cognitivos que podem potenciar e/ou inibir a sua manifestação, assumindo inclusivamente alguns modelos uma diferenciação entre o potencial (sobredotação) e o talento. Desenvolveram-se instrumentos de avaliação apropriados para avaliar essas áreas, bem como passou-se a recorrer a metodologias mais qualitativas de avaliação. Em particular, passou-se a recorrer, no âmbito da identificação de sobredotados,

à consideração da opinião de peritos na avaliação de produtos elaborados pela pessoa avaliada, assim como, à técnica de observação.

A sobredotação hoje não pode mais restringir-se ao valor do QI. As diversas áreas que traduzem as “múltiplas inteligências” devem ser consideradas na identificação de sobredotados. Para tal, a própria avaliação não pode circunscrever-se à aplicação de testes de avaliação intelectual, mas deverá prever a avaliação de outras áreas não-intelectuais (social, psicomotora, mecânica, entre outras), de factores contextuais e pessoais, devendo integrar de forma complementar técnicas quantitativas e qualitativas.

Referências

- Almeida, L.S. (1988). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L.S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- Bilimória, H. (2003). *Cognição e modificabilidade cognitiva: Contributos para o movimento do ensinar a pensar*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Binet, A., e Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Cramond, B. (2007). How can we assess creativity? An invitation to the Torrance tests of creative thinking. *Sobredotação*, 8, 45-67.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Delumeau, J. (1984). *A civilização do renascimento*, Lisboa: Ed. Estampa, Lisboa, 1984
- Gagné, F. (1985). “Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions”. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon.
- Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development

- Through DMGT-Based Analysis. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 67-79). Oxford: Pergamon.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15 (2), 119-147.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, USA: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garin, E. (1980). *O Renascimento: história de uma revolução cultural*. Lisboa: Ed. Telos.
- Hatch, T. & Gardner, H. (1990). If Binet had looked beyond the classroom: The assessment of multiple intelligences. *International Journal of Educational Research*, 14 (5), 415-429.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46 (3), 302 - 323
- Heller, K.A., Perleth, Ch. & Lim, T.K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 172-197). New York: Cambridge University Press.
- Janson, H. W. (2007). *História da arte* (8ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kornhaber, M. L. & Gardner, H. (1991). Critical thinking across multiple intelligences. In S. Maclure & P. Davies (Eds), *Learning to think: Thinking to learn. The proceedings of the 1989 OCDE conference organized by the Center for Educational Research and Innovation* (pp. 147-170). Oxford: Permagnon Press.
- Lacerda, G. B. (2009). August Comte e o “Positivismo” redescobertos. *Revista de Sociologia e Política*, vol 17 (34), 319-343. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rsoc/v17n34/a21v17n34.pdf
- LeGoff, J. (1995). *A civilização do Ocidente medieval*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mönks, F. J. (1992). Development of the gifted child: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. Peters, *Talent for the future* (pp. 191-202). Maastricht, The Netherlands: Assen.
- Pereira, M. A. (1988). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização*. Dissertação de Doutorado. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Pereira, M. A. (2000). *Sobredotação: A pluralidade do conceito*. *Sobredotação* 1, 147-178.
- Renzulli, J.S. (1978). “What makes giftedness? Reexamining a definition”. *Phi, Delta, Kappa*, 60(5), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986) “The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity”. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press
- Renzulli, J. S., & Reis, S. R. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. R. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide, for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Ribeiro, I. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptiões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Richardson, K. (1991). *Compreender a inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. London: Macmillan.
- Spearman, Charles (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. New York (NY): Macmillan
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 46, 265-277.
- Sternberg, R. J., Torff, B. & Grigorenko, E. L. (1998). Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 374-384.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Esquilo.
- Silva, M. E. (1999). *Sobredotados suas necessidades educativas específicas*. Porto: Porto Editora.
- Terman, L (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L, & Oden, M.H. (1935). *The promise of youth. Genetic studies of genius*, Vol. 3. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L, & Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up. Genetic studies of genius*, Vol. 4. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L (1959). *Genetic studies of genius (Vols. 1-4)*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). NY: Cambridge University Press
- Upjohn, E. (1997). *História Mundial da Arte, Vol III - Renascimento*. Coleção Enciclopédias de Bolso. Lisboa: Bertrand Editores
- Vernon, P. E (1950). *The structure of human abilities*. London: Methuen.