

Ano 9, Vol XVIII, Número 2, Jul-Dez, 2016, Pág. 149-175.

SOBREDOTAÇÃO E AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA: UMA REVISÃO TEÓRICA

GIFTEDNESS AND PERCEIVED SELF-EFFICACY: A THEORETICAL REVIEW

Cristina Costa-Lobo

(Universidade Portucalense Infante D. Henrique)

Ana Micaela Medeiros

(Universidade Portucalense Infante D. Henrique)

Filomena Ermida da Ponte

(Universidade Católica Portuguesa)

Resumo: Numa primeira fase deste trabalho, é apresentada uma resenha evolutiva do conceito de sobredotação desde uma definição mais estática até uma conceção mais flexível e abrangente, na perspetiva dos autores de referência nesta temática. Posteriormente, faz-se uma breve referência à forma como tem sido feita a identificação e avaliação psicológica neste domínio, bem como as medidas desenvolvidas para dar resposta a este grupo específico de indivíduos. Por fim, num registo integrador, é feita uma exposição sumária do conceito de autoeficácia, e é sinalizada a relação existente entre a autoeficácia percebida e a sobredotação.

Palavras-chave: Sobredotação; Avaliação psicológica; Autoeficácia percebida

Abstract: The first phase of this work, a review of evolutionary concept of giftedness from a static definition until a more flexible and comprehensive conception from the perspective of the authors of reference on this subject. Later, we make a brief reference to the way it has been done identification and psychological assessment in this area, as well as the measures developed to respond to this specific group of individuals. Finally, a summary of the concept of self-efficacy, as well as the relationship between perceived self-efficacy and giftedness.

Keywords: Giftedness; Psychological evaluation; Perceived self-efficacy

Introdução

Tradicionalmente a sobredotação estava associada em exclusivo às habilidades cognitivas, baseando-se apenas nos resultados dos testes de coeficiente de inteligência para a sua identificação. De acordo com Araújo, Cruz e Almeida (2007) os primeiros estudos acerca da sobredotação centraram-se na preocupação pelos limites entre a

genialidade e a loucura, na causalidade hereditária, nas perturbações emocionais dos mais talentosos e na necessidade da sua “classificação” através de valores do QI. Posteriormente, no que diz respeito ao estudo da sobredotação, conceitos como a motivação, a criatividade e o meio envolvente começaram a ser tomados em conta, assim como a multidimensionalidade do constructo e a sua importância através de múltiplas fontes e instrumentos. A definição de sobredotação evoluiu de um conceito conservador para um conceito mais liberal. Atualmente, embora ainda não exista consenso, a maioria dos autores aceita uma definição mais alargada que inclui múltiplas áreas da capacidade e da atividade humanas. Cada vez mais, a psicologia e a educação procuram variáveis psicológicas e sociais para explicar a sobredotação. Embora não exista uma definição consensual de sobredotação, existem alguns modelos e aplicações teóricas (nomeadamente decorrentes do estudo da inteligência), que têm sido mais referenciados na literatura, tais como o Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1986), a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1993), a Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 2000) ou o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 1997), entre outros. Apesar de a sobredotação não constituir, em si mesma, um problema, têm sido apontadas várias dificuldades em algumas crianças e jovens com estas características, especialmente quando os contextos sociais e educativos em que se inserem não promovem oportunidades para o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem, ou quando não se ajustam às suas capacidades, interesses e necessidades específicas. Tais dificuldades tendem a emergir com maior incidência nos domínios psicossocial, comportamental e/ou académico (Alencar, 2007), o que justifica a importância do estudo e da intervenção da psicologia no âmbito da sobredotação (Moreira, 2005).

Vários são os estudos que apontam para a existência de uma relação entre os problemas de ajustamento psicológico de indivíduos sobredotados e a autoeficácia (e.g., Baker, 2004; Garcia-Santos, Almeida & Cruz, 2012; Medeiros, 2015; Rocha, Almeida, Cruz, Fonseca, & Félix, 2014; Salgado, Almeida, Silva, & Martins, 2010).

Sobredotação: diferentes concepções

Ao longo das últimas décadas têm sido efetuados numerosos esforços, tanto ao nível teórico como empírico, para esclarecer o constructo de sobredotação. Contudo, investigadores e educadores, ainda não chegaram a um consenso relativamente à definição e avaliação precisa da sobredotação. Esta divergência generalizada resulta de diferentes e conflitantes concepções no que diz respeito à definição e relação entre sobredotação, inteligência e talento. Desta forma, estes conceitos são vistos como processos de desenvolvimento dinâmicos, fluidos e sensíveis aos contextos onde os indivíduos se inserem (Renzulli, 2013). Hallahan e Kauffman (1982), no entanto, argumentam que as razões da discordância se devem essencialmente às disparidades relativamente ao padrão de habilidades e comportamentos para os quais o termo “sobredotação” deve ser aplicado, à avaliação da sobredotação, pois não existe um consenso quanto às metodologias, às dimensões, aos procedimentos, e ao ponto de corte acima do qual uma criança é classificada como altamente dotada, à natureza do grupo de comparação.

Neste ponto procedemos à sistematização de teorias recentes, propostas por Carroll, Sternberg, Gardner e Gagné, abordagens congruentes, relativamente às capacidades superiores. Durante as duas últimas décadas do século XX, procurou-se estruturar o domínio da inteligência humana. Embora as perspectivas destes autores

sejam muito distintas, permitiram alcançar uma melhor compreensão sobre o funcionamento cognitivo, assim como dos processos intelectuais subjacentes ao funcionamento mental geral, designado por "inteligência". Por conseguinte, destacamos a Teoria dos Três Estratos de Carroll, a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg, o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné, o Modelo de Inteligência Múltipla de Gardner e o Modelo da Sobredotação de Munique. Por último apresentamos o Modelo Tripartido sobre a alta capacidade, que se evidencia como um novo paradigma, proposto pela primeira vez em 2002, sendo recentemente alvo de investigações aprofundadas (Pfeiffer, 2015).

O modelo dos três estratos de Carroll (1996) destaca três níveis cognitivos: o fator geral (g), ou habilidade cognitiva geral; oito habilidades cognitivas amplas, tais como: inteligência fluida, inteligência cristalizada, memória geral e aprendizagem, ampla percepção visual, ampla percepção auditiva, capacidade de recuperação plena, rapidez cognitiva e velocidade de processamento; e mais de 50 habilidades especializadas, das quais se salientam: o raciocínio, o imaginário, a criatividade e os fatores de fluência. Estas variáveis são especialmente relevantes para identificar aspectos específicos da sobredotação e talento.

Sternberg (1997) desenvolveu uma das mais inovadoras teorias da inteligência, a Teoria Triárquica da Inteligência, baseada no paradigma do processamento da informação. Segundo esta perspectiva a estrutura cognitiva é constituída por três facetas: faceta analítica (que se subdivide em meta componentes de controle, componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimento); faceta criativa; faceta prática. Os meta componentes são processos de metacognição que incluem: identificação e clarificação de problemas; planeamento; elaboração de estratégias e

interesse na resolução de problemas; representação mental de problemas, associação de recursos cognitivos para resolver problemas, e avaliação relativamente à adequação ou à qualidade das soluções. Os componentes de desempenho são processos de ordem inferior ou menos complexos utilizados na execução de várias estratégias no desempenho das tarefas. Os componentes de aquisição de conhecimento são processos que estão envolvidos na aprendizagem de novas informações e no seu armazenamento a longo prazo. Codificam e combinam seletivamente novas informações estabelecendo conexões com a informação já existente, originando uma nova informação e conseqüentemente uma nova aprendizagem. A teoria de Sternberg (1997) é muito mais prática e aplicável comparativamente ao Modelo exposto por Carroll. As facetas de Sternberg são mais simples de serem avaliadas e direcionam-se para atividades curriculares e instrucionais específicas (Sternberg, 1997).

A teoria de desenvolvimento da sobredotação e talento foi apresentada pela primeira vez em 1985, por Gagné (1985). Para o autor, a sobredotação é inata e relaciona-se com o desempenho de habilidades naturais que ocorrem espontaneamente, sem treino. Estas são denominadas aptidões ou dons. Por outro lado, o talento está associado a um domínio superior de habilidades sistematicamente desenvolvidas em, pelo menos uma área de atividade. É produto de predisposições genéticas bem como da interação entre os diferentes contextos que o sujeito integra. Segundo este modelo distinguem-se cinco áreas de talento: intelectual; criativa; sócio afetiva; sensoriomotora e percepção extrassensorial. O modelo de Gagné representa uma base determinante na atual pesquisa, teoria e prática para o desenvolvimento de talentos (Gagné, 1997).

A Teoria da Inteligência Múltipla de Gardner (1993) revolucionou o campo da psicologia cognitiva ao ultrapassar a noção comum de inteligência. Segundo esta teoria,

a diversidade das capacidades dos seres humanos, podem ser agrupadas em sete categorias: 1) inteligência linguística; 2) inteligência interpessoal; 3) inteligência intrapessoal; 4) inteligência lógico matemática; 5) inteligência musical; 6) inteligência espacial e 7) inteligência corporal cinestésica. Este modelo é profícuo não só para os professores, uma vez que lhes permite reconhecer as potencialidades dos alunos, mas também para os estudantes pois, oferece-lhes a possibilidade de refletirem sobre os seus próprios processos de aprendizagem. No entanto, há poucas evidências que sustentem a concepção de que se tem recorrido a estas categorias para identificar jovens talentos ou para adequar (individualizar) os conteúdos programáticos para estes jovens. Este modelo proposto por Gardner e Hatch (1989) proporcionou uma melhoria na concepção da sobredotação bem como na identificação dos componentes das habilidades destas crianças.

Na perspetiva do modelo de sobredotação de Munique (Heller, 2005), a sobredotação é conceituada como uma capacidade de construção multifatorial que conjuga: 1) “preditores” -fatores de talento como: habilidades intelectuais, criativas, musicais e artísticas, competências sociais e psicomotoras e inteligência prática-; 2) “critérios” -desempenho em áreas como a matemática, ciências naturais, tecnologia, arte, linguagem, desporto e relações sociais-; e, 3) “moderadores” -associação entre fatores não cognitivos relacionados com a personalidade, tais como: capacidade de lidar com o stress, motivação para alcançar o sucesso, estratégias de aprendizagem, a ansiedade face aos testes e controlo de expectativas; e fatores ambientais, tais como: o ambiente familiar, as condições proporcionadas pela família para alcançar a aprendizagem, a qualidade do ensino, o ambiente de sala de aula e os eventos relevantes que ocorrem durante a vida-. Para fins de diagnóstico, é particularmente importante,

estabelecer a diferenciação entre estes três tipos de fatores – preditores, moderadores e critérios.

De acordo com os conceitos multidimensionais indicadores de sobredotação e talento na infância e adolescência destacam-se, ao nível das aptidões cognitivas as seguintes características comportamentais: precocidade intelectual, vocabulário avançado para a idade e para o nível escolar; domínio rápido da informação; fácil compreensão dos conteúdos programáticos; curiosidade elevada; criatividade na resolução de problemas; ideias e ambições muito elevadas; utilização de métodos complexos na resolução de problemas; envolvimento em tarefas desafiadoras; elevadas habilidades cognitivas relacionadas com o pensamento convergente e com o pensamento divergente. Tendo em linha de conta o Modelo de sobredotação de Munique, estas variáveis cognitivas são designadas por preditores.

O modelo tripartido sobre a alta capacidade inclui ideias e conceitos propostos por muitos dos principais teóricos da área. É um modelo que não é impulsionado pela investigação ou teoria, pelo contrário nasce da experiência clínica e da necessidade prática (Pfeiffer, 2015). O modelo tripartido foi criado com o objetivo de reduzir a divergência neste campo de estudo produzindo um consenso relativamente à definição e concetualização dos alunos que são realmente dotados, distinguindo-os dos que não o são, com o intuito de promover as melhores práticas de identificação dos alunos mais capazes, minimizando a incerteza e as ambiguidades (Pfeiffer, 2015).

A finalidade é desenvolver um modelo de fácil compreensão, que respeite e inclua diferentes tipos de estudantes com altas capacidades, e não apenas aqueles que apresentam um QI elevado. O modelo tripartido descreve a alta capacidade a partir de três pontos de vista distintos. A alta capacidade é vista através da ótica de alta

inteligência, realizações de destaque/prestígio e potencial para um desempenho de excelência.

Terman (1965) afirma que os alunos sobredotados são considerados, pelos seus professores, como solitários e pouco hábeis no seu relacionamento com pares. Alencar (2001) avança com a ideia de que os alunos sobredotados poderão não apresentar problemas se contactarem com colegas de nível similar de inteligência e tiverem a oportunidade de um atendimento educacional especial. Silverman (2002) defende que o descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional é também fonte de tensão e origem de desajustamento e, quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de se manifestarem problemas de ajustamento de ordem social e emocional. Schuler (2002), defende que o perfeccionismo, o excesso de autocrítica, a sensibilidade exacerbada, entre outras características associadas à dimensão emocional, são possíveis fontes de stress. Lehman e Erdwins (2004) afirmam estes alunos manifestam maior maturidade nas suas interações com os pares. Por fim, aponta-se a vulnerabilidade face ao fracasso e a inibição do desempenho, como possíveis complicações que possam advir da sobredotação (Bahia & Trindade, 2014).

Identificação e avaliação psicológica na Sobredotação

O bem-estar psicológico do individuo sobredotado depende significativamente da estruturação dos ambientes e oportunidades socioeducativas que lhes forem proporcionadas. Serra (2005) afirma que caso não seja feita a devida identificação e acompanhamento, os alunos sobredotados podem ficar fragilizados, o que pode interferir a nível socioemocional, manifestando-se, por exemplo, através de irritabilidade, sentimento de inferioridade, isolamento, baixa autoestima, descrença em

si próprio; familiar, manifestando-se, por exemplo, através de agressividade, instabilidade emocional, intolerância, desobediência, rejeição; escolar, manifestando-se, por exemplo, através de baixos resultados, apatia, desatenção, desinteresse, hiperatividade.

No respeitante à identificação da sobredotação, Salgado, Almeida, Silva e Martins (2011) defendem que deverá ser multidimensional (áreas e dimensões), multirreferencial (e.g. pais, professores, psicólogos), multimétodo (e.g. grelhas, testes, produtos, portefólios), multitemporal (momentos e estádios de desenvolvimento), multicontextual (por exemplo: tarefas na escola, em casa) e multietápica (fases ou módulos de avaliação). Outros autores, como Guenther (2006), defendem que metodologias inspiradas na observação direta no ambiente natural da escola podem ser utilizadas para sinalizar os domínios de maior potencial, sem recorrer a testes e medidas de avaliação quantitativa. Miranda (2014) defende que um atendimento adequado aos alunos sobredotados implica o recurso a formas de identificação eficientes e válidas tendo em vista sempre algum encaminhamento e a organização de algum apoio. Segundo Salgado, Almeida, Silva e Martins (2011), um dos problemas da avaliação psicológica na área da sobredotação passa pela falta de provas específicas para o efeito, seja em termos dos processos cognitivos avaliados seja dos parâmetros psicométricos de interpretação dos scores.

Medidas desenvolvidas para dar resposta a sobredotados

O bem-estar psicológico do individuo sobredotado depende significativamente da estruturação dos ambientes e oportunidades socioeducativas que lhes forem proporcionadas.

São múltiplas as dificuldades para proporcionar um ensino diferenciado e um ajustamento das práticas educativas aos alunos sobredotados, uma vez que as escolas não apresentam recursos financeiros que permitam fornecer um suporte adequado a estes estudantes. Atendendo aos cortes financeiros que as escolas têm estado a sofrer, os programas destinados aos alunos sobredotados são os primeiros a serem dispensados, acarretando uma maior responsabilidade para os professores que lidam diariamente com estas crianças. Tal, gera desentendimentos entre família e escola.

Independentemente da pertinência desta temática, a grande preocupação com a orientação das práticas educativas de jovens sobredotados e com talento é um fenómeno dos últimos quinze anos. Em alguns países defende-se que estes alunos deveriam integrar escolas específicas que consigam responder adequadamente às suas necessidades, no entanto noutros, como é o caso de Portugal, preserva-se uma política de educação inclusiva (UNESCO, 1994). Na perspetiva de Almeida, Fleith e Oliveira (2013) obtêm-se benefícios com a integração destes jovens em escolas regulares. Nesta perspetiva, destacam-se duas medidas educativas primordiais: a aceleração escolar e os programas de enriquecimento.

Para organizar uma intervenção educativa eficaz junto destes alunos, o professor terá que ser capaz de identificar potenciais características comportamentais indicadoras de sobredotação, conhecer as necessidades educativas destes jovens para que possa adequar as suas práticas a estas necessidades e avaliar se as estratégias utilizadas contribuem para o crescimento eficaz destes alunos. Porém, o total desconhecimento da temática da sobredotação induz muitas vezes os professores a acreditar que estes alunos aprendem facilmente e de forma muito rápida, não apresentando quaisquer dificuldades. Supõem que estas crianças não precisam de apoio específico e adequado para se

desenvolverem totalmente, podendo mesmo negligenciar a importância dos fatores emocionais e sociais no planejamento educacional da criança. Contudo, é necessário que os pais se conscientizem que para a grande parte dos professores é a primeira vez que lidam com crianças que manifestam estas características. Deste modo, não sabem como devem atuar e essencialmente não têm prática suficiente para perceberem qual o tipo de esforço que terão de realizar.

É preponderante que estes alunos sejam alvo de uma intervenção educativa assente na diferenciação pedagógica e na flexibilização curricular no entanto, é fundamental encarar cada jovem sobredotado como um ser singular com características e necessidades particulares, pois não existe uma forma típica e universal de sobredotação. Na maioria das escolas os programas são realizados para responder às necessidades do aluno "médio". Daí que a maioria das crianças sobredotadas começam um novo ano letivo, dominando a maior parte dos conteúdos que serão abordados. Crianças sobredotadas são forçadas a perder muito do seu tempo na escola e são obrigadas a acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus colegas, assim sendo, por vezes recorrem a comportamentos desajustados para combater a monotonia que sentem. Na maioria das vezes o contexto escolar não compreende o aluno sobredotado impedindo-o de intervir quando e como gostava, subaproveitando o seu potencial. Tais comportamentos geram frustração e tristeza que culminam com uma perda total do interesse pela escola.

Nos países em que o ambiente educativo não é produtivo para os filhos, os pais veem-se na obrigação de enfrentarem sozinhos as necessidades educativas especiais dos filhos. Ainda mais que não existe um acordo científico sobre o tipo de programas que ajudam verdadeiramente o aluno com altas habilidades. Apesar dos pais detetarem esta

alta capacidade do filho, não podem estimar com exatidão quais as verdadeiras habilidades do jovem. Esta situação dificulta a decisão relativamente à escolha do melhor programa educativo para os seus filhos. Na maioria dos países, existe um enorme fosso entre as políticas de desenvolvimento voltadas para indivíduos sobredotados e a sua real implementação (Oswald & Villieres, 2015) e, em países como a Noruega, a sobredotação não é contemplada, ou sequer mencionada na legislação (Bakler, 2015). Ainda assim, tem-se verificado uma melhoria e uma crescente preocupação, por parte dos profissionais e por parte dos dirigentes de cada país.

De acordo com Antunes e Almeida (2009), a aceleração escolar consiste em adiantar os alunos, um ou mais anos escolares, incorporando um ritmo mais rápido na aprendizagem de acordo com as necessidades diagnosticadas. Antecipação escolar, refere-se à entrada antecipada dos alunos no contexto escolar. Por sua vez, a compactação curricular constitui a condensação de matérias ou de anos escolares, com a realização das tarefas de dois anos letivos num só ano. O agrupamento de alunos consiste na formação de grupos de alunos sobredotados, a tempo inteiro ou parcial, de acordo com as capacidades, seguindo-se uma forma de trabalho mais ou menos similar para todos os alunos. Por fim, os programas de enriquecimento visam proporcionar, aos alunos sobredotados, experiências educativas com maior variedade e riqueza. Antunes e Almeida (2009) afirmam que os programas de enriquecimento são a estratégia mais integradora e contempla o desenvolvimento em todas as áreas, sendo válida para todas as formas de talento. Segundo Quintela, Tojo, Lopéz, Fernández, Barreiros e Santos (2014), os programas de enriquecimento, são considerados uma ação educativa encaminhada para oferecer aprendizagens mais significativas e variadas, através da modificação profunda e da extensão do conteúdo e da metodologia empregue no ensino.

Também Breslin (2015), aponta benefícios acadêmicos, sociais e pessoais deste tipo de intervenção. De acordo com Bahia e Trindade (2014), a aprendizagem cooperativa tem vindo a revelar-se cada vez mais importante, nomeadamente no ensino de indivíduos sobredotados, tendo-se constado ganhos cognitivos, sociais e emocionais junto de alunos sobredotados.

Para além destas medidas, já implementadas, vários autores apontam direções futuras no respeitante ao estudo, intervenção e ensino de indivíduos sobredotados. Meath (2015), defende a criação de escolas onde os alunos sobredotados possam prosperar, destacando a importância de serem discutidos, nessas mesmas escolas, questões que se predam com a liderança, eficácia dos professores, envolvimento ativo dos estudantes e o desenvolvimento de uma cultura de confiança. Seguindo estes preceitos, seria possível educar indivíduos sobredotados éticos, criativos e respeitosos, ao invés de educar apenas alunos academicamente brilhantes. Por sua vez, Pinz e Schweiger (2015), sugerem um tipo de ensino tutorial, no ensino superior universitário, para este grupo específico de indivíduos. Assim sendo, implementaram um programa intitulado *Mentoring the Gifted - Value-Based Mentoring*, que visa o desenvolvimento de um currículo com base científica, para a formação de mentores de indivíduos sobredotados. De acordo com Pinz e Schweiger (2015), a intenção do *Mentoring the Gifted - Value-Based Mentoring* é capacitar a comunidade docente, professores e conferencistas para aplicar ferramentas de tutoria em educação de superdotados, sendo dividido em cinco fases: 1) conceitos de sobredotação e a metodologia de ensino; 2) conceitos de *mentoring* e o papel do mentor na educação de sobredotados; 3) reflexão sobre o novo processo ensino; 4) aprendizagem autónoma e cooperativa, estratégias de aprendizagem; e 5) Métodos e ferramentas de *coaching*. O *National Beta* é uma

organização de liderança estudantil que visa capacitar os alunos, para além do desempenho académico. O seu principal objetivo é dotar alunos de uma consciência global ao serviço da comunidade, de competências de liderança e éticas. Brighth (2015) entende este como um método de ensino adaptado a alunos sobredotados. A aprendizagem *online* é outro dos métodos defendido por Leavitt e Geake (2009), e por Walsh (2015), sendo indicado como potencialmente benéfico na aprendizagem de alunos sobredotados.

Autoeficácia e Sobredotação

Autores como Medeiros (2015) e Renzulli (1986) referem que o estudo de indivíduos sobredotados têm-se sobretudo centrado no estudo de aspetos cognitivos e menos em aspetos não cognitivos, como as características sociais e emocionais, aprendizagem autorregulada, liderança e autoeficácia.

A capacidade autorreflexiva envolve maioritariamente as crenças que os indivíduos têm sobre si próprios; esta capacidade, que inclui os pensamentos autorreferentes, permite a análise, através da reflexão, as suas experiências e os seus próprios processos de pensamento, proporcionando uma organização das autoperceções. Por intermédio da perceção pessoal de autoeficácia, o indivíduo escolhe os reptos que quer encarar, quanto esforço deve empregar e por quanto tempo pretende prosseguir diante de obstáculos e fracassos. Para Bzuneck (2001, p. 118), “as crenças de autoeficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos”. Segundo Zimmerman e Cleary (2006), deve considerar-se o papel que a perceção de autoeficácia exerce nesse contexto. A definição de crenças de autoeficácia tendencialmente aceite

pelos autores é a do próprio Bandura (2007), segundo a qual, as crenças de autoeficácia são um “juízo das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para atingir um certo grau de performance” (p. 391). Bandura (2002) considera que os julgamentos de autoeficácia atuam como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e capacidades, e o próprio desempenho. De facto, para Costa-Lobo (2011) quanto maior for a percepção de eficácia, mais persistente parece ser o esforço desenvolvido pelos alunos. Ou seja, aqueles que se sentem incapazes de fazer frente às exigências das situações escolares, evitam envolver-se nelas, recorrendo às mais variadas justificações. Estas preocupações dificultam a ação e deslocam a atenção da tarefa para a centrar em si próprio. Bandura (1977) acrescenta, ainda, que as expectativas de autoeficácia se traduzem na convicção de executar com êxito os comportamentos necessários para atingir as consequências desejadas. Costa-Lobo (2011) defende que o constructo da autoeficácia pode ser entendido como uma experiência de controlo percebido, dado que envolve crenças sobre as capacidades que os indivíduos possuem de mobilizar os recursos cognitivos, motivacionais e comportamentais necessários, para o exercício de controlo sobre as exigências das tarefas. A autoeficácia apresenta-se como elemento nuclear da agência pessoal decorrendo, na sua génese, de quatro fontes de informação: os desempenhos pessoais passados, a aprendizagem vicariante, a persuasão verbal e os índices fisiológicos, podendo acrescentar-se a estes determinantes, os estados emocionais e as experiências imaginadas (Porter, 1997). Enquanto conceito, a autoeficácia tem um referencial comportamental, uma vez que as expectativas são específicas de determinada ação e de um contexto em particular, podendo, assim, pertencer e abranger domínios muito diversos. Ao longo da vida, a percepção de autoeficácia pode aumentar, diminuir, ser

implementada ou permanecer estável. Em diferentes momentos e contextos o indivíduo necessita de criar novos tipos de competências e essas, por sua vez, requerem um novo desenvolvimento de eficácia pessoal para um funcionamento bem-sucedido. Com o tempo, a percepção de autoeficácia transforma-se, pois as pessoas mudam quanto à forma como estruturam, regulam e avaliam suas atividades. Em resumo, as crenças de autoeficácia adaptam-se às novas condições pessoais e contextuais dispostas pelas alterações desencadeadas no ciclo da vida. As crenças de autoeficácia são adquiridas e modificadas através da informação validada pelo sujeito como sendo significativa. Bandura (2002) distingue um conjunto de quatro procedências principais de informação para a edificação de crenças de autoeficácia: desempenhos pessoais, aprendizagem vicariante, persuasão verbal e estados fisiológicos e afetivos. No entanto, e de acordo com o mesmo autor, a informação que é relevante para se proceder ao julgamento de eficácia não é elucidativa por si mesma, esta informação torna-se instrutiva apenas através do recurso ao processamento cognitivo e ao pensamento reflexivo (Bandura, 2002). As expectativas de eficácia derivam, então, destas fontes principais, que podem também ser utilizadas para modificar expectativas de autoeficácia já existentes. Assim, o contexto teórico do constructo da autoeficácia proporciona não apenas um meio para compreender o seu desenvolvimento, mas também um meio para a sua modificação através de intervenções que incluam aplicações positivas das fontes de informação da eficácia (Bandura, 2007). Um fator importante a ser considerado diz respeito ao facto de que os alunos se observam uns aos outros. Colegas com capacidades semelhantes que alcançam uma boa performance propiciam ao outro a crença de que ao envolver-se em atividades similares poderá também alcançar bons resultados. A confiança transmitida pode implementar ou fortalecer o senso de confiança nas capacidades pessoais, “assim,

o tipo de feedback fornecido aos alunos sobre os seus desempenhos representaria uma importante forma de intervir nas crenças deles sobre suas capacidades” (Sousa, 1995, p. 123). Porém, deve-se ter real capacidade para envolver-se na tarefa, pois os fracassos farão com que as crenças de autoeficácia se desviguem. Deve considerar-se também que a persuasão verbal terá pouco efeito sobre as crenças de autoeficácia se for acompanhada por um fracasso. De acordo com a teoria social cognitiva de Bandura (2007), o comportamento dirigido a objetivos é afetado significativamente pela autoeficácia, pelas expectativas de resultado e pelas fontes e suportes ambientais. Neste contexto, a autoeficácia refere-se às convicções pessoais acerca da capacidade para desempenhar tarefas necessárias à obtenção de sucesso no contexto individual escolar ou no contexto laboral individual. Bandura (2007) acredita que as crenças de autoeficácia funcionam como determinantes das ações, em vez de simples reflexos secundários delas. Para Bandura (2007), pessoas com baixos níveis de auto-eficácia podem desenvolver comportamentos de evitação, devido às expectativas negativas sobre o seu futuro desempenho. Por outro lado, sujeitos que acreditam no seu sucesso tendem a assumir uma postura mais ativa no que diz respeito ao direcionamento das suas carreiras. Deste modo, alunos com crenças de autoeficácia positivas podem comprometer-se de maneira mais ativa com o seu futuro, através de comportamentos exploratórios. Estes comportamentos correspondem a ações presentes na preparação individual para escolha de uma carreira e o seu propósito é obter informações sobre o sujeito da ação e sobre os seus contextos de interesse, a fim de orientar as ações. Para Super (1963), o comportamento exploratório tem o intuito de solucionar problemas através da reunião de informações sobre o próprio sujeito e sobre o meio, sendo que esta busca de informação envolve experimentação, investigação, tentativas, testes de

hipóteses, entre outros comportamentos. O autor acredita que esta conduta normalmente é constante na vida do sujeito e tende a aumentar em períodos que antecedem e seguem etapas de mudança.

Csikszentmihalyi (1986) centra a sobredotação nomeadamente no contexto social. A este propósito, Medeiros (2015) concluiu que as crianças e jovens sobredotados revelam facilidade na obtenção de recursos sociais que, seguindo o que é defendido por Csikszentmihalyi (1986), são variáveis que têm influência na sobredotação.

Medeiros (2015), num estudo com crianças e adolescentes portugueses sobredotados, defende que os programas de enriquecimento e de promoção de competências pessoais são os mais adequados a crianças e jovens sobredotados. Os estudos realizados até ao momento permitiram identificar a autoeficácia e os recursos/apoios do ambiente como dois fatores sociocognitivos igualmente importantes do ajustamento académico, a par dos afetos positivos (e.g., Costa-Lobo, 2011; Lent & Brown, 2006). A autoeficácia em domínios específicos tem sido percebida como um fator preditor dos interesses, da escolha, da realização, da persistência, da decisão e do comportamento exploratório (Costa-Lobo, 2011).

Alguns estudos apontam para a existência de uma relação entre os problemas de ajustamento psicológico de indivíduos sobredotados e a autoeficácia e que existem algumas diferenças na forma como os indivíduos sobredotados se percecionam (e.g., Medeiros, 2015; Turki & Al-Qaisy, 2012).

Conclusão

O trabalho de revisão teórica que norteou o nosso estudo permitiu-nos constatar a existência de um vasto número de teorias e modelos subjacentes ao estudo da sobredotação, sendo que todos eles têm preocupação em adquirir, cada vez mais, uma visão multidisciplinar e interdisciplinar deste constructo.

A importância do estudo da sobredotação torna-se mais manifesto quando se evidencia que há ainda muitas questões que ficam em aberto ou mesmo em debate relativamente à sobredotação. Esta questão é mais patente quando se verifica que não existe consenso quer relativamente à definição de sobredotação, quer no respeitante às dificuldades que poderão advir deste diagnóstico.

A investigação no campo da alta capacidade intelectual tem atraído o interesse internacional considerável nas últimas décadas. Isto é devido em grande parte ao aumento do número de argumentos que apontam para o impacto do capital humano para promover o desenvolvimento intelectual, cultural, social e económico das nações. A revisão das pesquisas mais relevantes que se desenvolveram nos últimos anos neste domínio, em primeiro lugar em torno das diferentes variáveis cognitivas (e.g., criatividade, estilos cognitivos) e não-cognitivas (e.g., ajustamento, e adaptação social), tem vindo a contribuir para o desenvolvimento de uma ampla e completa das características que definem os alunos sobredotados.

Destaca-se a necessidade de mais pesquisas sobre a eficácia e a adequação das diferentes técnicas e estratégias de resposta educativa de alunos com alta capacidade intelectual.

De acordo com o exposto por vários autores durante a resenha aqui apresentada, são muitos os problemas que, neste domínio, carecem de atenção. Os alunos sobredotados necessitam de um atendimento adequado que implica o recurso a formas

de identificação eficientes e válidas tendo em vista sempre algum encaminhamento e a organização de algum apoio permanente (Miranda, 2014).

A heterogeneidade entre os alunos com elevadas capacidades acarreta inúmeras dificuldades no que respeita ao contexto escolar (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013).

No processo de aprendizagem e progresso acadêmico e social é primordial determinar as particularidades exclusivas de cada criança e determinar as intervenções pedagógicas ajustadas para auxiliar a construção de uma educação imparcial, que respeita, ajuda, integra e atende a todos, autonomamente das suas dissemelhanças, apreciado as suas peculiaridades abaixo, ou acima da média. A aquisição de conhecimento por parte dos pais, professores e psicólogos, para lidarem adequadamente com as tarefas de identificação e educação do indivíduo dotado sem receio ou preconceito, é uma preocupação principal. Este desafio é tudo menos fácil. A identificação ou a realização do diagnóstico de sobredotação e talento cumpre não só uma função importante no que se refere a um desenvolvimento ideal da personalidade dos jovens sobredotados e talentosos mas também nas configurações sociais.

Referências bibliográficas

Alencar, E. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12, 371-378.

Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.

Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.

Antunes, A. M. P., & Almeida, L. S. (2009). Práticas educativas na sobredotação. Diferenciação curricular e estratégias complementares. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (1), 157–168.

Araújo, L. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor [Human excellence: Theories and the determinant role of teachers]. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2), 197-221.

Bahia, S. (2011). A Vida Emocional e Afetiva dos Alunos Sobredotados. *Revista Diversidades*, 34, 7-11.

Bahia, S., & Trindade, J.P. (2014). *A Importância da Cooperação na Sobredotação*. In F.H. Piske, J.M. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz (Orgs.). *Altas Habilidades/superdotação: criatividade e emoção* (pp.115-126). Curitiba: Juruá Editora.

Baker, J. A. (2004). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. In S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (pp. 21-30). Thousand Oaks: Corwin.

Bakler, J. T. (2015). Giftedness in Norway; The Bothersome Children. *World Council For Gifted and Talented Children 21st Biennial World Conference Educating Gifted And Talented Children - Turning Research Into Practice*. Odense, Denmark. 38-38.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 151, 269-290.

Bandura, A. (2007). Self-efficacy in health functioning. In S. Ayers, et al. (Eds.). *Cambridge handbook of psychology, health & medicine* (2nd ed., pp.79-83). New York: Cambridge University Press.

Breslin, E. (2015). Representing the Underrepresented: Exploring the Impact of an Academic Enrichment Programme on Second-Level (Aged 13-17 Years) Students from Socio-Economic Disadvantaged Schools in Ireland. *World Council For Gifted and Talented Children 21st Biennial World Conference Educating Gifted And Talented Children - Turning Research Into Practice*. Odense, Denmark. 38-38.

Bright, B. (2015). National Beta. *World Council For Gifted and Talented Children 21st Biennial World Conference Educating Gifted And Talented Children - Turning Research Into Practice*. Odense, Denmark. 80-80.

Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino*, 6,118-118

Carroll, J. B. (1996). A three stratum theory of intelligence: Spearman's contribution. In: I. Dennis & P. Tapsfield (Eds), *Human Abilities, Their Nature and Measurement* (pp.1-17). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Costa-Lobo, C. (2011). *Abordagem sociocognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das atividades em grupo, da autoeficácia e dos interesses*. Tese de Doutoramento em Psicologia - Especialidade de Psicologia Vocacional. Braga: Universidade do Minho – Escola de Psicologia.

Csikszentmihalyi, M. (1986). Lo studio dell'esperienza quotidiana [The study of everyday experience]. Inghilleri (Eds.), *L'esperienza quotidiana* (pp. 107-132). Milan, Italy: Angeli Editore.

Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4th.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gagné, R. (1997). Critique of Morelock's definition of giftedness and talent. *Roeper Review*, 20(2), 76-85.

Garcia-Santos, S., Almeida, L., & Cruz, J. (2012). Avaliação psicológica nas altas habilidades e excelência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16. 64-78.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2^a ed.). New York: Basic Books

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.

Guenther, Z. (2006). *Capacidade e Talento - Um Programa para a Escola*. São Paulo: EPU.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1982). *Exceptional children: Introduction to special education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Heller, K.A. (2005). The Munich Model of Giftedness and Its Impact on Identification and Programming. *Gifted and Talented International Journal*., 20, 30-36.

Leavitt, M., & Geake, J. (2009). Giftedness Perceptions and Practices of Teachers in Lithuania. *Gifted and Talented International Journal*, 24, 2.

Lehman, E. B., & Erdwins, C. J. (2004). The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children. In S. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (pp. 1-8). Thousand Oaks: Corwin.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment, 14*, 12-35.

Meath, T. E. (2015). Creating a School Where the Gifted Thrive. *World Council For Gifted and Talented Children 21st Biennial World Conference Educating Gifted And Talented Children - Turning Research Into Practice*. Odense, Denmark. 79-79.

Medeiros, A. M. L. (2015). *O impacto na autoeficácia percebida de crenças e jovens sobredotados de um programa de competências pessoais, sociais emocionais*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Portucalense, Portugal.

Miranda, L. (2014). Práticas educativas e factores associados à identificação de alunos mais capazes. *Resumos do Congresso Internacional da ANEIS 2014*. 22-22.

Moreira, G. E. (2005). *Perfeccionismo em adolescentes superdotados atendidos em um programa para alunos com altas habilidades/talentosos*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Oswald, M., & Villiers, J. M. (2015). Gifted Education in South Africa: The Perceptions of Principals and Teachers. *World Council For Gifted and Talented Children 21st Biennial World Conference Educating Gifted And Talented Children - Turning Research Into Practice*. Odense, Denmark. 37-37.

Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. New Jersey: Wiley.

Pinz, A., & Schweiger, E. (2015). Transnational Project “Mentoring the Gifted - Value-Based Mentoring”. *World Council For Gifted and Talented Children 21st Biennial World Conference Educating Gifted And Talented Children - Turning Research Into Practice*. Odense, Denmark. 79.

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Porter, L. (1997). *Social challenges of gifted individuals*. EDSP8038 lecture notes, Flinders University.
- Quintela, L. R., Tojo, C. P., López, D. G., Barreiros, M. F., & Santos, G. C. (2014). Los programas de enriquecimiento extracurriculares como respuesta educativa a los alumnos com altas capacidades. *Resumos do Congresso Internacional da ANEIS 2014*. 33-34.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 332-357). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2013). The achievement gap and the education conspiracy against low-income children. *International Journal of Craetivity and Talent Development, 1*(1), 45-55.
- Rocha, A., Almeida, A. I. S., Cruz, C., Fonseca, H., & Félix, M. (2014). Avaliação do Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS). *Resumos do Congresso Internacional da ANEIS 2014*. 14-14.
- Salgado, A. M., Martins, V., Almeida, L., S., & Correia, L. (2010). Bateria “Aurora”: Estudos exploratórios de adaptação e validação em Portugal. *Atas do Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp.182- 195). Braga: Universidade do Minho.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. *Journal of social and emotional development of gifted children*, (pp. 71 - 80).Waco: Pufrock.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207 - 231.
- Serra, H. (2015). *Será o meu filho sobredotado*. Porto: Porto Editora
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. *Journal of social and emotional development of gifted children*, (pp. 31- 40). Waco: Pufrock.
- Sousa, D. (1995). *How the brain learns*. USA: National Association of Secondary School Principals.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Super, D. E. (1963). The definition and measurement of early career behavior: A first formulation. *Personnel and Guidance Journal*, 41, 775 - 779.
- Terman, L. M. (1965). The discovery and encouragement of exceptional talent. *Psychology and education of the gifted: Selected readings* (pp. 8 - 28). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Turki, J., & Al-Qaisy, L. M. (2012). Adjustment Problems and Self-efficacy among Gifted Students in Salt Pioneer Center. *International Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 1-6.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: World Conference on Special Needs Education Access and Quality.
- Walsh, T. (2015). Exploring Computer Science with MicroworldsEX. *World Council For Gifted and Talented Children 21st Biennial World Conference Educating*

Gifted And Talented Children - Turning Research Into Practice. Odense, Denmark. 82-82.

Zimmerman, B., & Cleary, T. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *In* F. Pajares and T. Urdan (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.45-70). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Recebido em 6/9/2016. Aceito em 6/12/2016.

Nota curricular e contacto das autoras

Cristina Costa Lobo

Doutorada em Psicologia pela Universidade do Minho; sócia fundadora da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, sócia da Associação para o Desenvolvimento da Investigação da Psicologia da Educação; membro do Conselho Científico da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, coordenadora do curso de Mestrado em Educação Especial, e diretora do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
email: ccostalobo@gmail.com

Ana Micaela Medeiros

Licenciada em psicologia. Mestre em Psicologia clínica e da saúde. Realizou estágio na Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS). Tem interesses de intervenção e de investigação na sobredotação, altas habilidades, criatividade e talentos. Investigadora do Portucalense Institute of Neuropsychology and Cognitive and Behavioral Neurosciences
email: amicaelalm@gmail.com

Filomena Ermida da Ponte

Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa-Braga; Coordenadora dos Mestrados em Ciências da Educação; Doutorada em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela; Mestre e Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade do Minho; Diplomada em Estudos Avançados (Universidade de Santiago de Compostela); Pós graduação em Educação Especial (Universidade do Minho).
email: filomenaponte@hotmail.com

Contacto

Cristina Costa Lobo

Universidade Portucalense Infante D. Henrique & Portucalense Institute of Neuropsychology and Cognitive and Behavioral Neurosciences; email: ccostalobo@gmail.com | 225 572 606 | ORCID: 0000-0003-4459-8676