



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

**O desempenho de Excelência na Dança:  
Estudo qualitativo com estudantes da Escola de Dança do  
Conservatório Nacional**

**Mariana Parente**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Psicologia da Educação e Escolar**  
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Ema Patrícia Oliveira

**Covilhã, Outubro de 2013**



Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Escolar

*“O desempenho de Excelência na Dança: estudo qualitativo com estudantes da Escola de Dança do Conservatório Nacional”*



# Dedicatória

*↻ Dedico esta Dissertação de Mestrado e tudo o que ela representa aos meus queridos pais e em especial ao meu querido Avô António Parente ↻*



Folha em branco



## Agradecimentos

*“Cada pessoa que passa na nossa vida passa sozinha. Cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada pessoa que passa na nossa vida passa sozinha, mas nunca nos deixa a sós. Deixa sempre um pouco de si e leva um bocadinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”*

Charlie Chaplin

Porque para a realização deste sonho e projeto de vida fizeram parte do meu percurso muitas pessoas, não posso deixar de expressar os meus sentimentos em relação a essas “estrelinhas” da minha vida. Primeiramente expressei a minha profunda e humilde gratidão aos meus queridos e estimados pais. Sem eles a concretização deste projeto de vida nunca teria sido possível. Agradeço todos os esforços financeiros dispensados, todos os momentos de partilha de conhecimentos, experiências, emoções (positivas e negativas) que tanto nos fizeram crescer mutuamente... por todas as horas dedicadas a mim... por todos os momentos em que causei preocupação... Um muito, muito obrigado por tudo! O vosso amor é incondicional e sem ele não sei viver. Um muito obrigado à minha amada avó Maria, por todos os momentos em que me deu o seu colinho para partilhar com ela as minhas aventuras ao longo destes cinco anos, mas também pelos esforços que fez enquanto pôde para me dar alguma qualidade de vida durante a minha estadia pela cidade da neve. Ao meu irmão pelo orgulho que sente em mim, e que me faz ter sempre mais força para continuar a lutar para ser mais e melhor todos os dias. E a toda a minha família num todo que, sempre que puderem me transmitiram esperança e alegria.

Ao amor da minha vida, deixo um especial obrigado pelos anos partilhados, pelas palavras amigas ou pela simples presença que, mal ou bem, foram sendo motivo de incentivo e motivação para continuar com o meu trabalho. Obrigado por estares sempre presente, ainda que com o teu “jeito” em particular.

Deixo também um obrigado muito especial às minhas amigas que no decorrer destes últimos anos se tornaram num dos maiores pilares da minha vida. Todas elas de algum modo ajudaram-me a prosseguir por esta estrada fora. Ora fazendo-me rir, ora fazendo-me chorar, quer de alegria, quer por tristeza... Mas tudo de algum modo me fez crescer, viver, experienciar e ter hoje aquilo a que dizemos “memórias felizes e inesquecíveis” para um dia contar aos filhos, amigos, colegas, netos, e muito outros que um dia irão passar pela minha vida. A vocês deixo um abraço do tamanho do mundo e um OBRIGADO em letras maiúsculas, para que percebam de um modo tão simples o quão importante se tornaram na minha vida. Desejo-vos muita sorte, muito sucesso, mas acima de tudo desejo que sejam muito felizes. Espero que esta nossa aventura não termine aqui.

A escolha do meu tema de investigação deveu-se essencialmente ao meu amor pela dança e esse amor foi sempre alimentado e estimulado pela minha maravilhosa professora Patrícia Reis. Por tudo o que vivemos, por tudo o que ela me permitiu experienciar no mundo das artes, e por toda a amizade partilhada ao longo últimos anos, um muito muito obrigado.



Nos últimos anos o contacto com uma outra professora também contribui para a expansão da minha paixão pela dança e, por esse motivo, deixo também um beijinho especial à Professora Ana Seixas. Obrigada por todos os momentos, por todas as palavras amigas, por confiares em mim e por seres sempre um ombro amigo, que eu sei que posso contar hoje, amanhã e sempre.

Não tendo as palavras suficientes para agradecer, expresso a minha humilde gratidão a todos os alunos da Escola de Dança do Conservatório Nacional que participaram neste estudo, pelo tempo prestado para estarem comigo, pela postura que mantiveram ao longo das entrevistas e pela disponibilidade em manterem o contacto comigo posteriormente. Do mesmo modo, agradeço às Professoras pelo tempo dispensado em realizar as entrevistas e a toda a direção da escola por permitir que fosse possível utilizar os seus docentes e discentes nesta investigação.

Por último, e não menos importante, expresso o meu agradecimento a todos os professores com quem me cruzei. A partilha de conhecimentos foi sempre muito importante e a qualidade com que o fizeram, fizeram do meu percurso, um percurso maravilhoso e acima de tudo de muito crescimento pessoal e profissional. Apesar de todos terem sido importantes, não posso deixar de retribuir de um modo especial à minha orientadora Prof. Dr.<sup>a</sup> Ema Oliveira por todo o apoio prestado e por todas as palavras de incentivo e motivação. Obrigada por tudo! Mas também à Prof. Dr.<sup>a</sup> Luísa Branco pelo tempo disponibilizado para me ajudar. Obrigada pelas correções, sugestões e palavras amigas.





Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Escolar

*“O desempenho de Excelência na Dança: estudo qualitativo com estudantes da Escola de Dança do Conservatório Nacional”*



## Resumo

Desde há longos anos que vários investigadores se debruçam sobre a vida de indivíduos excepcionais, com o intuito de compreender os fatores que contribuem para o desenvolvimento e expressão do talento e do desempenho de excelência. Cientes da relevância deste tema, bem como da escassa investigação sobre o mesmo a nível nacional, pretendemos com este estudo, compreender o fenómeno da excelência e o desenvolvimento do talento no domínio da dança.

A presente investigação caracteriza-se por um estudo qualitativo, exploratório e descritivo tendo como principal objetivo: compreender que características pessoais e contextuais estão associadas ao desenvolvimento de desempenhos de excelência nos domínios da dança. Para a sua execução participaram no estudo 8 sujeitos (5 alunos premiados no domínio da dança a nível internacional e 3 dos seus professores), recorrendo-se à entrevista semi-estruturada para a recolha dos dados e à metodologia de análise de conteúdo para a codificação dos mesmos. Pretendemos assim contribuir para uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento do talento no domínio da dança, em particular numa fase de formação inicial e com destaque para uma faixa etária onde ainda pouco tem sido investigado na literatura, articulando estudos nas idades mais precoces que geralmente contextualizam o tema em torno da sobredotação, com perspetivas mais voltadas para a excelência (ou *expertise*), tomando como foco o estudo do fenómeno em adultos eminentes. Dentro dos principais resultados encontrados consideramos que poderão existir predisposições individuais para o talento, apresentando-se enquanto características pessoais com potencial para serem desenvolvidas. Para que estas características possam ser evidenciadas em talento e desempenhos superiores necessitam, irrefutavelmente, de ser influenciadas por um conjunto de aspetos e/ou fatores ambientais que vão desde o suporte familiar, ao grupo de pares, professores e outros participantes nas vidas dos indivíduos.

## Palavras-chave

Excelência, Talento, Desempenho Excelente na Dança



Folha em branco



## Abstract

Over many years that several researchers pore over the lives of exceptional individuals, in order to understand the factors that contribute to the development and expression of talent and performance of excellency. Aware of the importance of this matter, as well as the limited research on the subject in our country, we intend with this study, understand the phenomenon of excellence and talent development in the dance field.

This research is characterized by a qualitative, exploratory and descriptive study, with the primary goal of understanding which personal and contextual characteristics are associated with the development of excellent performance in the dance field. For its implementation 8 subjects participated in the study (5 students internationally awarded in the dance field and three of their teachers), resorting to semi-structured interviews for data collection and analysis methodology for encoding content thereof. We intend to contribute to a better understanding of the development of talent in the dance field, particularly in a phase of initial training and highlighting an age group that very little has been investigated in the literature, combining studies in younger ages that usually contextualize the theme around giftedness with prospects more geared towards excellence (or expertise), taking as focus the study of the phenomenon in eminent adults. Among the main results we consider that there may be individual predispositions for talent, presenting themselves as personal characteristics with the potential to be developed. For these features may be seen in talent and outperform there's a irrefutably need of influence by a set of aspects and/or environmental factors ranging from family support, peer group, teachers and other participants in the lives of individuals.

## Keywords

Excellency, Talent, Performance of Excellency in Dance



Folha em branco



# Índice

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I - Enquadramento Teórico</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo I - Conceitos e modelos sobre Sobredotação e Excelência</b>	<b>5</b>
1.1. Sobredotação e talento	5
1.1.1. Definições	5
1.1.2. Teorias e modelos em torno da sobredotação e talento	7
1.2. Excelência e Perícia	11
1.2.1. Teorias e Modelos em torno da excelência e/ou perícia	12
<b>Capítulo II - Características e Fatores que contribuem para o desenvolvimento do Talento</b>	<b>25</b>
2.1. Características pessoais	26
2.2. Fatores Ambientais	36
<b>Capítulo III - Talento e Excelência na Dança</b>	<b>43</b>
3.1. Metodologia adotada na investigação científica	43
3.2. Estudos a nível internacional	44
3.3. Estudos em Portugal	46
<b>PARTE II - Estudo Empírico</b>	<b>49</b>
<b>1. Apresentação do Estudo</b>	<b>51</b>
1.1. Objetivos do estudo	51
1.2. Questões de investigação	51
<b>2. Método</b>	<b>51</b>
2.1. Participantes	51
2.2. Instrumentos	55
2.3. Procedimentos	56
<b>3. Resultados</b>	<b>59</b>
<b>4. Discussão</b>	<b>83</b>
<b>Conclusão</b>	<b>95</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>99</b>
<b>Anexos</b>	<b>106</b>



## Folha em branco



## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - Ilustração do aumento gradual de um desenvolvimento excelente, adaptado de Ericsson, 1998	14
<b>Figura 2</b> - Ilustração das quatro fases no desenvolvimento de expertise adaptado de Ericsson, Krampe e Tesh-Romer, 1993	16
<b>Figura 3</b> - Ilustração do Modelo de Desenvolvimento Expertise, adaptado de Sternberg, 2001	20



Folha em branco



## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Descrição dos participantes no estudo - alunos e professores da EDCN	52
<b>Tabela 2</b> - Categorias e subcategorias encontradas no processo de análise de conteúdo das entrevistas com os professores e os alunos	59
<b>Tabela 3</b> - Categoria 1 - <i>Excelência/Talento</i> a partir das entrevistas com os professores	61
<b>Tabela 4</b> - Categoria 2 - <i>Desenvolvimento da Excelência/Talento</i> a partir das entrevistas com os professores	63
<b>Tabela 5</b> - Categoria 3 - <i>Carreira de Bailarino</i> a partir das entrevistas com os professores	66
<b>Tabela 6</b> - Categoria 4 - <i>Professor de Dança</i> a partir das entrevistas com os professores	67
<b>Tabela 7</b> - Categoria 5 - <i>Instituição de Ensino</i> a partir das entrevistas com os professores	69
<b>Tabela 8</b> - Categoria 1 - <i>Percurso na Dança</i> a partir das entrevistas com os alunos	70
<b>Tabela 9</b> - Categoria 2 - <i>Desenvolvimento da Excelência/Talento</i> a partir das entrevistas com os alunos	73
<b>Tabela 10</b> - Categoria 3 - <i>"Ingredientes" para um percurso de excelência na dança</i> a partir das entrevistas com os alunos	76
<b>Tabela 11</b> - Categoria 4 - <i>Atividades Práticas</i> a partir das entrevistas com os alunos	78
<b>Tabela 12</b> - Categoria 5 - <i>Estados Emocionais</i> a partir das entrevistas com os alunos	80
<b>Tabela 13</b> - Categoria 6 - <i>Autoavaliação do Desempenho</i> a partir das entrevistas com os alunos	82



## Folha em branco



# Lista de Acrónimos

DMGT  
EDCN

Modelo Diferencial de Sobredotação e Talento  
Escola de Dança do Conservatório Nacional



Folha em branco



## Introdução

Procurando a Psicologia compreender os fenómenos psicológicos e o comportamento humano em toda a sua complexidade, desde há longos anos que vários investigadores se debruçam sobre a vida de indivíduos excepcionais, com o intuito de compreender os fatores que contribuem para o desenvolvimento e expressão do talento e do desempenho de excelência. Cientes da relevância deste tema, bem como da escassa investigação sobre o mesmo a nível nacional, pretendemos com este estudo, em termos gerais, analisar o fenómeno da excelência e o desenvolvimento do talento no domínio da dança. Nesse sentido, temos como objetivo primordial desenvolver um estudo qualitativo com o desígnio de conhecer os percursos e características pessoais e contextuais de alunos considerados excepcionais que revelam desempenhos de excelência em contextos de realização na dança.

Assim, alguns modelos enfatizam as capacidades dos sujeitos, associando algumas características pessoais (nomeadamente de personalidade e motivacionais), enquanto outros salientam variáveis ambientais no desenvolvimento progressivo de tais capacidades. No primeiro caso, os autores investigam os fatores explicativos da *sobredotação* e *talento* (Castelló, 2005; Gagné, 2004; Renzulli, 2002; Winner, 2000), enquanto no segundo grupo situam-se os autores voltados para o treino e o desenvolvimento da *perícia* em determinado domínio do treino e realização (Ericsson, 1996; Zimmerman, 2002a). Outras variáveis psicológicas como a maturidade ou a componente afetiva, emocional e interpessoal surgem, sobretudo, realçadas nos estudos mais dedicados ao conceito de *sabedoria*, destacando-se nesta área os trabalhos de Baltes e Staudinger (2000) e Sternberg (2001).

Para o efeito, esta dissertação está organizada por uma componente teórica, orientada para uma síntese reflexiva da bibliografia recolhida sobre o tema, e por uma componente prática onde é descrita a metodologia utilizada na condução do estudo, as opções metodológicas tomadas e os instrumentos e procedimentos utilizados. Em seguida são apresentados os nossos resultados e respetiva discussão dos dados recolhidos através das entrevistas com os participantes. Assim, no Capítulo I, procuramos enquadrar o estudo da excelência na investigação psicológica, partindo de uma análise retrospectiva e histórica da investigação em redor dos desempenhos superiores e sobredotação, apresentando os autores responsáveis pelo impulso da investigação neste domínio e as suas principais obras. Ainda no mesmo capítulo concebemos, igualmente, uma revisão sobre os principais autores e teorias relativas aos desempenhos excepcionais e excelência. No Capítulo II especificamos o estudo da excelência relativamente às características pessoais que estão presentes nos individuais sinalizados como excepcionais e que influenciam equitativamente o desenvolvimento da excelência, mas também alguns fatores contextuais/ambientais promotores do desenvolvimento da mesma. No Capítulo III é realizada uma revisão síntese dos tipos de estudos que se têm realizado na área da excelência e talento, bem como o tipo de metodologias que são utilizadas para o efeito.



A segunda parte desta dissertação, tal como se referiu anteriormente é direcionada para a componente prática, onde se apresenta a nossa questão de investigação, os objetivos a que nos propomos estudar, assim como a metodologia escolhida, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados. Finalmente segue-se a exposição e discussão dos resultados dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas com os participantes, procurando continuidades e discontinuidades face aos modelos teóricos que enquadram o estudo e a explicação da excelência. Para terminar procedemos a uma conclusão integradora da informação, com um conjunto de considerações finais que retratam as principais reflexões decorrentes da conduta deste trabalho, assumindo-se as dificuldades e limitações encontradas durante a sua realização e indicando os possíveis contributos deste estudo para a compreensão da excelência em contexto de realização.



# Parte I - Enquadramento Teórico





# 1. Conceitos e modelos sobre sobredotação e excelência

*“As you look at the crisp night, you see that one star stands out  
- bright than all other. Perhaps, so it is with giftedness.”*

Mayer, 2005

No presente trabalho procurou-se compreender os fenómenos associados ao desenvolvimento da excelência e talento na dança e, como tal, pareceu-nos relevante, numa fase inicial realizar um levantamento teórico fundamental ao enquadramento deste fenómeno. Para a sua concretização, foi crucial realizar uma análise aos conceitos de sobredotação e termos associados (e.g. precoce, génio, prodígio, excelente), bem como aos modelos que procuram explicar este fenómeno, destacando alguns dos mais referenciados na literatura (e.g. Renzulli e Gagné) ou que fornecem contributos importantes pela associação que naturalmente foi ocorrendo ao longo do tempo com o estudo da inteligência (e.g. Gardner - Modelo Diferencial de Sobredotação e Talento; Sternberg - Teoria Triáquica da Inteligência). Em seguida, aproximando-nos de abordagens mais focalizadas no alto desempenho na idade adulta e nos processos de aquisição de excelência, incluímos uma revisão de literatura em torno do desenvolvimento do talento e da *expertise*, onde destacamos alguns trabalhos ou abordagens de maior relevo neste campo. Assim, numa tentativa de compreender como um alto potencial evidenciado em idades mais precoces se poderá (ou não) atualizar e transformar em alto desempenho ao longo do tempo, neste primeiro capítulo serão abordados os principais conceitos, teorias e/ou perspetivas em torno da sobredotação e da excelência, citando os seus primeiros autores.

## 1.1. Sobredotação e Talento

### 1.1.1. Definições

O desenvolvimento de teóricas sobre a sobredotação tem reproduzido inúmeras definições díspares, não estando isentas de inseguranças e controvérsias (Nogueira, 2003; Winner, 1997). Este conceito que tem vindo a sofrer alterações sucessivas, pelo que não o podemos considerar estático. Contempla-se numa problemática complexa onde subsiste um panorama de pouca unanimidade conceptual e terminológica (Pocinho, 2009; Almeida & Oliveira, 2000; Nogueira, 2003; Harrinson, 2003; Melo, 2003). De acordo com a literatura vigente na atualidade, as divergências quanto à sua definição existem essencialmente devido a três fatores: pelo conjunto de competências e comportamentos subjacentes à sobredotação serem demasiado vastos e heterogéneos; pela avaliação da sobredotação carecer de unanimidade quanto às metodologias, dimensões e procedimentos; e, pelo limiar acima do



qual uma criança pode ser considerada sobredotada revestir-se de grande ambiguidade e complexidade na comunidade científica (Acereda & Sastre, 1998; Hallahan & Kaufman, 1982, cit. in Almeida, 2010). Devido a esta complexidade, em conjunto com as diferentes definições, surgem paralelamente diferentes termos ou denominações que vêm ao de cima quando falamos de sobredotação, como por exemplo, *expert*, génio, precoce, entre outras (Veiga, Moura, Menezes & Ribeiro, 1997). Parece, desta forma, que é importante clarificar a diversa terminologia existente.

O termo prodígio (Feldman, 1991; Morelock & Feldman, 2000 cit in Virgolim, 2007) tem sido utilizado para designar uma criança que exhibe um elevado nível de desempenho, ao mesmo nível que um profissional adulto, num campo cognitivo específico. São considerados como um todo, isto é, especialistas extremos, particularmente bem sintonizados numa área em particular de conhecimento, revelando um domínio rápido e aparentemente sem esforço. Porém, não há obrigatoriedade de que sejam revelados desempenhos igualmente superiores e/ou extraordinários noutras áreas. Uma vez precoce, o prodígio apresenta uma tenacidade no seu envolvimento com a sua área de talento, aspeto fundamental para a sua manifestação, expressão e bem-estar. O prodígio parece então ser relativamente raro e necessita da convergência de um número de circunstâncias únicas para permitir uma completa e especializada expressão de um poderoso potencial (Virgolim, 2007).

Noutra perspetiva, Gardner (1993) identificou e definiu os prodígios como uma forma extrema de manifestação de talento numa especialidade concreta (Torrano, 2010). Caso esta se manifeste em idades precoces, então fala-se de precocidade. Isto significa que, uma criança é precoce quando antecipa determinados comportamentos analogamente à idade em que são esperados (Benito, 1994; Pereira, 1998) em qualquer área do conhecimento, como na música, nas artes, no desporto, na linguagem ou na leitura (Virgolim, 2007). Parafraseando Benito (1994) e Pereira (1998), uma criança prodígio representa uma criança que executa uma atividade fora do normal para a sua idade sem que tenha tido um treino intensivo nessas competências. Este tipo de criança nem sempre mantém a sua genialidade na idade adulta, fator que realça o importante papel dos fatores ambientais no desenvolvimento ou definhamento das capacidades excecionais. Demonstra que os fatores capazes de predizer o percurso de vida intelectual de uma pessoa são múltiplos e interativos.

A terminologia de génio é utilizada para indicar indivíduos adultos que já deram um contributo original de grande valor a uma área específica, valorizada socialmente e reconhecido em diversas culturas (Benito, 1994; Alencar, 1994 cit in Pereira, 1998; Gardner, 1993 cit in Torrano, 2010). Representam indivíduos com uma motivação intrínseca elevada e autoconfiança. Contudo, a genialidade não se confina à simples cognição, visto que também intervêm fatores de ordem personalística, destacando-se a rebeldia e a persistência (Alencar, 1994 cit in Pereira, 1998).

Fazendo uma distinção entre sobredotado e talentoso, podemos referir que o primeiro diz respeito ao potencial, uma manifestação de aptidão e/ou desempenho acima da média numa área em especial. O talento refere-se ao desempenho ou às capacidades manifestadas,



onde parece fundamental existir uma série de catalisadores, como por exemplo: a motivação, que representa um catalisador que transforma a sobredotação em talento (Pereira, 1998). Em suma, um olhar sobre a sobredotação deverá incluir várias dimensões, sendo importante a reflexão sobre a intervenção com sobredotados, apoiando-se numa amplitude concetual diversificada (Bahia & Janeiro, 2001).

### **1.1.2. Teorias e Modelos em torno da sobredotação e talento**

Historicamente, o estudo da sobredotação tem abraçado os constructos de inteligência, criatividade e motivação, em busca da caracterização dos indivíduos excepcionais. A herança de Terman na definição de sobredotação enquanto um QI superior a 140 predominou durante muito tempo, sendo ainda visível, atualmente, na vasta literatura em torno da sobredotação intelectual ou académica (Pereira, 2000; Robinson & Clinkenbeard, 1998; Winner, 1997). As questões em torno da origem da excecionalidade centraram os estudos da sobredotação nas fases da infância e adolescência, em busca de talentos inatos preditores do desempenho posterior, recorrendo essencialmente a testes de aptidão, de interesses e de inteligência, na avaliação de crianças e jovens talentosos. Na sua generalidade os psicólogos que estudam o desenvolvimento do talento concluem que o esforço concentrado, o tempo dedicado à tarefa e a energia investida desempenham um papel crucial no desenvolvimento das estruturas de conhecimento (Lubinski & Benbow, 2000; Trost, 2000; Wai, Lubinski, & Benbow, 2005; Winner, 2000). Neste sentido, os desempenhos superiores parecem resultar da convergência de interesses e motivações de um jovem com um ambiente estimulante (Lubinski & Benbow, 2000 cit in Araújo, 2010).

A partir da década de 60 procede-se a uma viragem no estudo da sobredotação, marcado por uma expansão gradual do conceito. Até à década de 60 do século passado, imperou uma perspectiva de explicação associada a fatores intelectuais e hereditários, a partir dos anos 60, novas teorias sobre o conceito de inteligência despontam, permitindo novas óticas quanto à sobredotação, vista agora como um constructo multidimensional relacionando diversas áreas de capacidade e de talento (Oliveira, 2007). A sobredotação deixa de ser entendida como um "estado" e, passa a ser vista como um processo de desenvolvimento, para o qual convergem variáveis de natureza pessoal e contextual (Matos, Cruz & Almeida, 2011). Algumas conceções teóricas recentes sobre a inteligência e sobredotação são: a Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985), o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2000), a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983) e a Conceção de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1986).

#### ***Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg***

Segundo esta teoria existem múltiplos componentes da sobredotação, mas também diversos tipos de sobredotação, conferindo um carácter plural a este constructo (Pocinho,



2009). Sternberg (1985) propôs e elaborou a teoria Triárquica da inteligência, a qual reflete essencialmente uma abordagem de processamento da informação de funcionamento intelectual humano, paradigma predominante nas décadas de 70 e 80. Nesta abordagem o foco recai sobretudo nos processos implicados na tarefa realizada pelo indivíduo, na forma como este orienta o processo de resolução de problemas mediante a codificação, combinação e comparação seletiva da informação, do que do produto final ou resultado em si. Como tal, segundo o autor a inteligência estrutura-se em três partes interrelacionadas ou subteorias: componencial, experiencial e contextual. A combinação delas fornece a base de um suporte científico para a explicação da inteligência de nível superior e para especificar o tipo de tarefas que permitem a avaliação da sobredotação intelectual (Sternberg, 1986, 1990 cit in Oliveira, 2007).

Em termos muito gerais, a subteoria componencial relaciona a inteligência com o meio interno do indivíduo, reportando-se ao conjunto de processos utilizados para processar informação e a inteligência analítica é utilizada para lidar com a novidade ou a automatização do processamento de informação. A subteoria experiencial reporta-se à capacidade para resolver problemas novos e pouco convencionais (criatividade), tomando parte da inteligência ao nível da aplicação dos processos cognitivos a tarefas e situações específicas. Isto quer dizer que, a inteligência é melhor avaliada quando requer a aplicação dos componentes de processamento de informação a tarefas ou situações relativamente novas, por um lado, ou no seu processo de automatização, por outro (Sternberg, 1993 cit in Oliveira, 2007). A subteoria contextual refere-se às habilidades sociais ou práticas dos indivíduos, necessárias para lidar corretamente com qualquer tarefa ou trabalho. Para além de serem fundamentais para a adaptação do sujeito ao meio que o rodeia, envolvem ainda a seleção dos ambientes mais propícios para o desenvolvimento dos talentos, interesses, valores pessoais, assim como a modificação dos mesmos em função das características e necessidades individuais (Oliveira, 2007). Quando aplicada à sobredotação, a Teoria Triárquica da Inteligência, distingue três tipos de sobredotação intelectual: analítica, criativa e prática. O indivíduo sobredotado poderá destacar-se apenas num, dois, ou nos três domínios em simultâneo (Pocinho, 2009).

### ***Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné - (DMGT)***

O modelo de François Gagné sobre o desenvolvimento do talento trouxe grandes contributos para o campo de desempenhos superiores. Em primeiro lugar trouxe alguma clarificação em termos da sua definição sobre as terminologias de "dádiva/dom natural" e "talento", conceptualizando o dom natural como um potencial ou uma habilidade natural e o talento como uma habilidade marcante e sistematicamente desenvolvida, que define a excelência num campo em particular. Além disso a questão da definição destes termos é ainda aperfeiçoada quando se consideram as habilidades naturais numa série de domínios e sistemático desenvolvimento de habilidades em campos relacionados com esses mesmos



domínios. Em segundo lugar o modelo de Gagné inclui fatores intrapessoais (características físicas, motivação, volição, autogestão e personalidade) (Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009) e ambientais (*background* socioeconómico de origem do indivíduo, pessoas significativas, provisões e eventos significativos) que, conjuntamente com a sorte e as oportunidades, promovem ou dificultam o desenvolvimento do talento (Matos, Cruz & Almeida, 2011; Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009) caracterizando-os como catalisadores que podem provocar um impacto positivo ou negativo no desenvolvimento dos seus talentos ou dons naturais. Estes fatores contribuem para a compreensão das complexidades de variáveis que influenciam a realização do talento. Deste modo, o Modelo Diferencial de Sobredotação e Talento (DMGT) contribui para a nossa compreensão e conhecimento sobre dom natural/dádiva e talento (Porath, 2004). Assim, Gagné reconhece a sobredotação, mas vai mais longe ao delinear a forma como os talentos específicos podem emergir das influências e interações ambientais (Pocinho, 2009). Segundo o autor, a sobredotação é uma herança genética, enquanto os talentos são o produto de uma interação de predisposições naturais com o ambiente, isto é, com os contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escola (Oliveira, 2007). Na sua opinião, uma grande parte do desenvolvimento dos talentos são influenciados pela aprendizagem e a prática.

O DMGT apresentado por Gagné (2007) diferencia quatro modelos de aptidão: inteligência, criativo, sócio-afectivo e sensório-motor (Rodrigues, 2010) - que se manifestam em todas as crianças em diferentes graus. Uma criança é identificada como sobredotada quando se destaca em algum destes domínios de aptidão através de desempenhos excecionais. As capacidades naturais (aptidões) funcionam, neste modelo, como "matéria-prima" para o desenvolvimento dos talentos resultando em competências altamente treinadas e *expertises*, específicas de determinadas áreas de realização. Para este autor, o talento resulta de um processo desenvolvimental, sob diferentes formas: maturação, aprendizagem informal, aprendizagem formal não institucional, aprendizagem formal institucional, sendo esta última decisiva (Araújo, 2010). Desta forma, o desenvolvimento de talentos ocorre através da transformação de capacidades inatas e excecionais em competências adquiridas através da aprendizagem e da prática significativa (Rodrigues, 2010). Para Gagné (2007), o talento implica necessariamente a sobredotação, mas o contrário nem sempre se verifica. Como tal, podemos considerar que este modelo exige uma compreensão deste fenómeno de forma significativa. O desenvolvimento de uma habilidade natural para a excelência fornece a fundamentação para uma prática educativa, especialmente quando os fatores como o autoconhecimento, motivação, cultura e meio social são tidos em conta. (Porath, 2004).

### ***Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner***

Gardner ilustra uma abordagem multidimensional, ampla e pragmática da inteligência, procurando ultrapassar o reducionismo da perspectivas psicométrica bastante centrada nas



medidas de Q.I.. Na sua abordagem a inteligência é constituída por múltiplas habilidades, distintas entre si, partindo da premissa de que existem múltiplas inteligências, as quais são independentes entre si. Apesar de diferenciadas são interativas (Pocinho, 2009). Para este autor, podemos falar em sobredotação em qualquer uma das seguintes formas de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-linguística, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente incluiu nesta classificação uma oitava inteligência: a naturalista, apontando ainda a possibilidade de ter mais duas, a espiritual e existencial (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009).

Relativamente à inteligência linguística esta refere-se à capacidade para utilizar e estruturar os significados e funções das palavras e da linguagem oral e escrita, à habilidade para aprender línguas, tendo como sistema simbólico e de expressão a linguagem fonética. A inteligência lógico-matemática implica um bom raciocínio matemático, traduzido pela habilidade de efetuar cálculos, quantificar, considerar proposições, estabelecer e comprovar hipóteses, desenvolver operações matemáticas complexas, encontrar e estabelecer relações entre objetos, analisar problemas do ponto de vista lógico e investigar assuntos cientificamente. Os últimos tipos de inteligência estão particularmente ligados às expressões. A inteligência musical engloba competências na realização, composição e apreciação de formas musicais, bem como a habilidade para discriminar, transformar e expressar padrões musicais, a sensibilidade ao ritmo, ao tom e ao timbre. A inteligência corporal-cenestésica diz respeito à habilidade para utilizar o corpo na resolução de problemas ou criar produções, aparecendo em pessoas com uma grande capacidade no domínio desportivo e artístico. Esta inteligência relaciona-se com o desenvolvimento psicomotor, pelo que implica a capacidade para controlar movimentos do próprio corpo e manipular objetos com destreza. A inteligência visuo-espacial refere-se à capacidade para compreender com precisão os estímulos visuais e espaciais, para reconhecer e manipular os padrões de um espaço amplo assim como de áreas restritas, entre outros. E, a inteligência interpessoal denota a capacidade para compreender intenções, motivações e desejos de outras pessoas e, conseqüentemente lidar com os outros de forma adequada e eficaz; a inteligência intrapessoal reporta-se ao conhecimento que a pessoa tem de si mesma: a capacidade de identificar e discernir os próprios sentimentos, emoções, desejos e aptidões, bem como os processos metacognitivos e a utilização correta dessa informação na regulação da própria vida (Oliveira, 2007).

Cada uma das inteligências faz parte de uma capacidade intelectual própria que é social e culturalmente reconhecida e valorizada. Como tal, Gardner acrescenta a oitava inteligência na sua teoria - naturalista - dado tratar-se de uma capacidade valorizada em muitas culturas (Oliveira, 2007). Sintetizando, esta teoria defende um ponto de vista pluralista da inteligência, bem como a possibilidade do seu desenvolvimento e mudança face às interações do indivíduo com o meio. Tendo em conta as influências culturais e ambientais, tais inteligências podem manifestar-se ou não, pois são perspectivadas pelo autor como capacidades potenciais.



## **Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli**

Nos anos 70, Renzulli concebeu o “Modelo dos Três Anéis de Sobredotação”, no qual evidenciou três grupos de características: capacidade intelectual superior à média (gerais: raciocínio numérico, verbal, abstrato; específicos: matemático, música, dança, química), criatividade (capacidade para resolver problemas de forma criativa) e motivação ou envolvimento na tarefa (altos níveis de interesse, interligados a uma motivação intrínseca) (Renzulli, 1994; Rodrigues, 2010). De acordo com o autor nenhuma destas componentes, por si só, será suficiente para a expressão da sobredotação. É a interação entre os três fatores que permite a realização criativa-produtiva, ou seja, a sobredotação apenas será observada se a criança tiver o benefício de estar perante um ambiente/contexto rico e que providencie as oportunidades necessárias para que a mesma possa demonstrar as suas habilidades (Renzulli, 1978, 1994; 1978; Porath, 2004). Desta forma, a par da inteligência torna-se fundamental incluir a motivação e a criatividade, como as três grandes variáveis associadas à sobredotação (Oliveira, 2007).

## **1.2. Excelência e Perícia**

O termo excelência advém do latim *excellentia*, que significa “qualidade de ser excelente” e, em língua portuguesa, “excelente” é a palavra utilizada para definir “aquele que é muito bom, que excede” (Ferreira, 2004, p. 852). O desempenho de excelência corresponde a uma realização de nível muito superior, acima do que é esperado face ao que já foi feito, superando expectativas, surpreendendo e criando novas possibilidades numa determinada área de atuação. Embora o conceito de excelência pareça ser objetivo, quando se pretende avaliar ou identificar a sua manifestação surgem inúmeras ambiguidades. Variáveis genéticas, contextuais e de personalidade complexificam as linhas explicativas da excelência e a sua concetualização. Não se verifica consenso na literatura sobre quais são os fatores determinantes da excelência, o que segmenta as pesquisas em diversas áreas que podem abranger o estudo de variáveis do tipo intrapessoais, interpessoais ou contextuais (Sternberg, 1999) e outras que tangenciam a dinâmica existente entre essas variáveis (Garcia-Santos, Almeida, Werlang, & Veloso, 2010). Além disso, os estudos podem diferenciar-se consoante a sua incidência nas altas habilidades, na expertise ou perícia, ou na sabedoria (Araújo et al., 2007; Santos, Almeida & Werlang, 2012).

Vários termos, direta ou indiretamente associados ao conceito de excelência ou perícia têm surgido no estudo deste fenómeno, tais como, “expertise”, “eminence”, “expert performance”, alto rendimento, elite, mestria e talento, entre outros. Todos estes termos têm em comum a ideia de uma performance de nível superior num domínio específico. Além desta dificuldade conceptual existe ainda uma multiplicidade de teorias compreensivas da excelência e a própria diversidade de fatores associados tornam evidente a complexidade da sua operacionalização (Matos, Cruz & Almeida, 2011). Inevitavelmente quando pensamos em



grandes artistas, cientistas ou desportistas habitualmente surgem-nos questões do tipo “quais as características ou competências que tornam estas pessoas tão extraordinárias nas suas áreas profissionais?” ou “Como é que desenvolvem essas competências?”. Posteriormente é com base nestas questões e na procura por estas respostas que tem sido despertado o interesse generalizado de investigadores, resultando daí uma procura sistemática da “arquitetura” psicológica, principalmente no que concerne ao desporto e os seus atletas de elite (*ibidem*).

Historicamente, Galton (1869) é apontado como o primeiro investigador a estudar a excelência em diferentes domínios e áreas de realização e desde então os estudos em torno do “fenómeno” aumentaram acabando por levar à emergência de vários modelos teóricos. Desta forma, este autor apresenta as abordagens da *expertise*, onde se destacam conceitos como rendimento superior, *peak performance*, rendimento perito ou especializado, desempenho excecional; e as abordagens da sabedoria, em que a excelência se encontra mais associada à experiência de vida (pessoal e profissional) e ao compromisso com os valores e à própria sociedade. Uma vez que este conceito abarca tantos outros conceitos têm sido notórias as dificuldades inerentes aos estudos nesta área, destacando-se a necessidade de ponderação de diferentes abordagens e dos múltiplos fatores que se consideram (Matos, Cruz & Almeida, 2011).

### 1.2.1. Teorias e Modelos em torno da Excelência e/ou Perícia

É frequente assumir-se que notáveis realizações humanas refletem algum tipo de equilíbrio que varia entre a formação e a experiência e as diferenças inatas como a capacidade e o talento (Ericsson & Lehmann, 1996). Investigações recentes sobre o desempenho *expert* e a *expertise* (Chi, Glaser, & Farr, 1988; Ericsson & Smith, 1991) têm demonstrado que características importantes do desempenho superior dos *experts* são adquiridas com a experiência e que o efeito da prática no desempenho é maior do que anteriormente se acreditava. Por esta razão, uma quantidade de desempenho excecional deve especificar as circunstâncias ambientais, como a duração e estrutura das atividades, e os atributos biológicos mínimos que levam à aquisição de tais características e a um nível correspondente de desempenho (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993 cit in Santos, Almeida & Werlang, 2012).

Como referimos anteriormente, de um ponto de vista tipicamente associado aos trabalhos de Galton as diferenças individuais refletem as capacidades básicas inatas que podem modificar a prática e o treino. Contudo, numa outra e mais recente perspetiva, o conhecimento especialista é entendido como uma reação a tarefas específicas que devem ser adquiridas através da experiência (Chase & Simon, 1973). No entanto, olhar para um desempenho superior como talento, instrução e prática é necessário mas não suficiente para atender aos altos níveis de desempenho (Ericsson & Lehmann, 1996). Uma outra abordagem ao estudo da excelência surgiu de estudos comparativos entre *experts* e os não-*experts*,



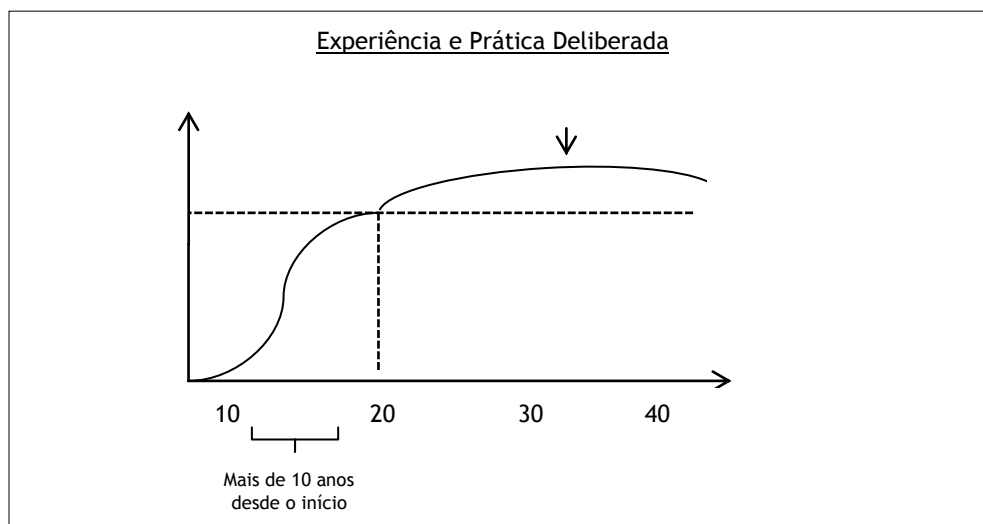
através da medida, por exemplo, da velocidade de raciocínio, da memória e da inteligência, concluindo-se que as vantagens dos *experts* se confinavam ao seu domínio de conhecimento (Ericsson, 2005). Assim, o conceito de *expert* remete-nos para a tradução portuguesa de especialista, ou perito, referindo-se a indivíduos que têm conhecimentos aprofundados e especializados em determinados domínios e/ou tarefas. Ericsson define um desempenho *expert* “as a consistente superior performance no a specified set of representative tasks for a domain” (Ericsson & Lehmann, 1996, p. 277), defendendo que a *expertise* pode ser demonstrada através de estudos laboratoriais.

De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Ericsson e Lehmann (1996), os sujeitos *experts* nos diferentes domínios de especialização atingem o seu mais alto nível de desempenho ao fim de uma década ou quando atingem um determinado ponto de maturação física considerada fulcral para a sua preparação. Além dos 10 anos de treino, consideram que é fundamental que a sua preparação seja intensiva. Pesquisas realizadas por Simon e Chase (1973) sugerem-nos que, por exemplo, os jogadores de xadrez necessitam de pelo menos 10 anos de preparação para atingirem um nível internacional de competências e habilidades no xadrez. O mesmo acontece nas diferentes áreas existentes. Em estudos subquentes Bloom, (1985) e Hayes (1981) mencionam que a regra dos 10 anos é generalizada para outros domínios, incluindo os desportos vigorosos. De acordo com esta regra nem mesmo os indivíduos “mais talentosos” conseguem alcançar um nível de desempenho internacional sem terem os 10 anos de preparação prévia, por isso, a maior parte dos sujeitos que apresentam um nível internacional de desempenho dedicaram longos anos à sua prática. Na mesma linha de pensamento surgem as afirmações de Baker (2003) de que a regra dos dez anos estipula que os dez anos de comprometimento para os treinos de alto nível são os anos mínimos para a obtenção de um desempenho superior, sendo aplicada em diferentes domínios incluindo a música, natação, atletismo ou ténis.

Podemos, assim, descrever o desenvolvimento de um desempenho especialista em função da idade e anos de experiência do sujeito. Primeiramente, avaliações longitudinais de desempenhos revelam que todos os sujeitos progridem de forma gradual, tal como podemos verificar no gráfico 1. Não existem quaisquer evidências objetivas de que crianças ou adultos sejam capazes de exibir um elevado nível de desempenho sem apresentarem previamente uma relevante experiência e prática. Seguindo este pensamento, não existem evidências de uma melhoria abrupta da reprodução do desempenho quando este é testado numa base mensal ou anual. Mesmo no caso dos jovens prodígios, como músicos ou jogadores de xadrez, os seus aperfeiçoamentos vão sendo observados de forma gradual e ao longo do tempo. Em segundo lugar, o desempenho de elite continua a ser aprimorado após a idade física de maturação, o que nos indica que os sujeitos não estão limitados às capacidades funcionais do corpo ou do cérebro (Ericsson, 2006). O pico do desempenho *expert* está muito associado com a adultez, ainda assim, Lehmann (1953) considera que o pico da *performance* está restritamente relacionada com os seus domínios de especialidade. Porém, a distribuição da idade por picos de desempenho são notavelmente restritos, ou seja centram-se

aproximadamente entre os 20 anos de idade e exibem diferenças sistemáticas através dos diferentes tipos de desportos e as diferentes atividades que existem em cada modalidade. Para que os indivíduos consigam manter o seu nível de *performance* é fundamental que após o alcance da maturidade física continuem com atividades adicionais de experiência e prática (Ericsson, 2006). O auge da idade para a maioria das realizações criativas começa a decrescer a partir dos 30 a 40 anos de idade (Ericsson & Lehmann, 1996).

Figura 1. Ilustração do aumento gradual de um desempenho excelente, adaptado de Ericsson, 1998.



Apesar de os dez anos de prática ser uma exigência mínima para a obtenção de um desempenho excelente ou *expert*, o número dez não tem uma conotação “mágica”. Na verdade, o número de anos de uma prática intensiva para que seja possível alcançar um desempenho internacional difere em relação aos domínios de especialização. Por exemplo, no caso dos músicos, são necessários aproximadamente 20 a 30 anos de treino para que atinjam o seu auge, quando têm idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos (Ericsson, 2006). Os estudos de Ericsson e colaboradores acrescentam, ainda, que não é apenas a experiência e conhecimento acumulado ao longo de uma década que diferencia os *experts*. Pelo contrário, na sua perspetiva, o fator crucial para o desenvolvimento e aquisição do desempenho *especialista*, diz respeito ao envolvimento em atividades de prática deliberada com a intenção específica de desenvolver aspetos característicos do desempenho com tarefas de resolução de problemas e repetições com feedback (Ericsson et al., 1993; Williams & Ericsson, 2005 cit in Liliana Araujo, 2010). No modelo da prática deliberada os futuros *experts* treinam de forma a desenvolverem as capacidades necessárias sobre condições evolutivas contínuas onde o stress do treino e recuperação são otimamente equilibradas para que adaptações máximas ocorram (Baker 2003).

Em praticamente todos os domínios, métodos de instrução e prática efetiva são desenvolvidas em paralelo à acumulação de conhecimento e técnicas relevantes. Para muitos desportos e artes performativas em particular, a existência de professores, profissionais e



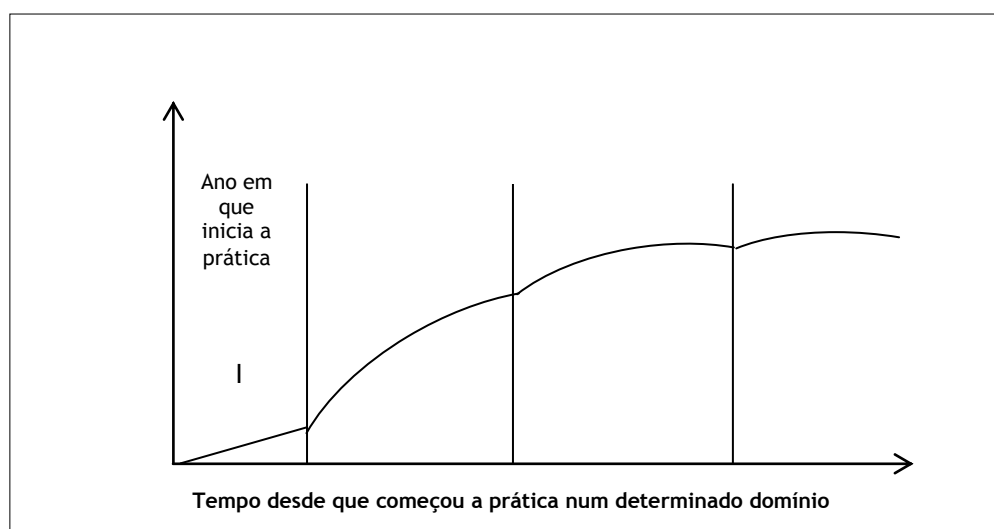
coaches que monitorizem programas de treino adaptados às necessidades dos indivíduos desde o seu início até que se tornam *experts* são fundamentais. As atividades de treino são produzidas para promover aspetos específicos de desempenho através da repetição e sucessivos aperfeiçoamentos. Para que seja possível retirar o máximo benefício dos feedbacks, os indivíduos devem monitorizar os seus treinos, com toda a sua concentração, os quais irão permitir delinear os esforços e duração necessários para os treinos futuros (Ericsson & Charness, 1994). A quantidade de tempo despendida na prática deliberada deve estar estreitamente relacionada com o nível de desempenho adquirido por cada indivíduo. Na verdade, as diferenças individuais relativas ao valor de prática deliberada são em grande medida delimitadas a partir de diários de bordo e estimativas retrospectivas, que se apresentam relacionadas com o nível de desempenho atingido por músicos experientes e atletas (Ericsson e Lehmann, 1996).

Comparativamente com artistas menos talentosos, os artistas de elites parecem começar a sua prática deliberada muito mais cedo do que os restantes. Uma análise efetuada aos “diários de bordo” destes sujeitos relativos à sua prática e descanso indicaram que a sua capacidade de concentração máxima durante um treino, capaz de ser levada a cabo durante todos os dias do ano, sem levar o sujeito à exaustão e *burnout* são quatro horas por dia. Para que o *expert* retire o máximo benefício do seu treino a longo prazo, é essencial que evite a exaustão e limite o seu tempo de prática, consoante o tipo de atividade e objetivos que pretende alcançar (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993). Por exemplo, em relação ao xadrez, em que não existe um sistema de organização formal de treino, Ericsson e colaboradores (1993) descobriram que algumas atividades práticas que contenham características da prática deliberada permitem aos jogadores aumentarem o seu conhecimento na prática do jogo de xadrez. A partir de entrevistas informais realizadas com jogadores de xadrez de elite, foi possível perceber que estes jogadores criam ótimas situações de aprendizagem quando realizam um estudo intensivo a partir de publicações de jogos de xadrez durante várias horas por dia, todos os dias, com o objetivo de perceber e prever um-por-um, todos os movimentos escolhidos pelos diferentes jogadores mestres em xadrez. Posteriormente, outro estudo confirmou que as avaliações das habilidades do xadrez estão intimamente relacionadas com a quantidade total de tempo despendido por cada jogador de xadrez ao estudo do xadrez (Charness et al 1995; Gobet & Simon, 1998; Horgan & Morgan, 1990).

Sendo a prática deliberada uma atividade de esforço, limitada a um período máximo por dia por forma a evitar a exaustão, faz com que muitas vezes o envolvimento na prática não seja muito agradável e motivante. No entanto, o que leva os sujeitos a envolverem-se no treino intensivo é o valor instrumental de melhorar os seus desempenhos, implicando a concentração na melhoria e aperfeiçoamento do desempenho. O empenho em atividades de prática deliberada é precedido por um envolvimento prévio na área, fase em que os indivíduos desenvolvem a sua motivação e prazer por determinado domínio, permitindo que posteriormente se envolvam de forma intensa e regular em atividades, mesmo que estas não

sejam propriamente agradáveis ou motivantes (Liliana Araujo, 2010). A este respeito, Ericsson tomando como base o trabalho de Bloom (1985) identifica três fases no desenvolvimento da *expertise*, como se pode observar no gráfico 2. Na primeira fase os indivíduos são introduzidos na área e acabam por iniciar a instrução especializada e a prática deliberada. Na segunda fase existe um período extenso de preparação que culmina no envolvimento do indivíduo em atividades a tempo inteiro. Numa terceira fase, o envolvimento a tempo inteiro para melhorar o desempenho permite que o indivíduo se torne profissional de um domínio a que está inteiramente dedicado (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993). Nestas fases, Ericsson e colaboradores (Ericsson et al., 1993, 2009) reconhecem a importância do apoio de recursos externos, como os pais, professores e instituições educativas. Contudo, para se atingir o desempenho eminente, é necessária uma quarta fase durante a qual os indivíduos vão além do conhecimento dos seus professores de forma a dar um contributo inovador e único na respetiva área de realização.

**Figura 2.** Ilustração das quatro fases no desenvolvimento da expertise, adaptado de Ericsson, Krampe e Tesch-Romer, 1993.



As características fisiológicas e anatómicas que distinguem profissionais de elite em vários domínios, como no desporto e na música, assim como as capacidades cognitivo-perceptivas, foram consideradas adaptações resultantes da sua prática regular, não havendo dados conclusivos acerca da existência de características genéticas diferenciadoras dos indivíduos (Ericsson et al., 2009; Williams & Ericsson, 2005 cit in Araújo, 2010).

Ericsson considera que a natureza do desempenho especialista é específico por domínio de conhecimento, o que implica conhecimento adquirido e competências específicas. Deste modo, a sua medida não pode ser circunscrita a testes de aptidão ou de inteligência mas estudada através de tarefas específicas no domínio de realização (Ericsson & Charness, 1994). A análise dos perfis das histórias da prática de profissionais de elite, através de questionários, entrevistas e diários de treino, revela-se um método interessante para identificar os processos de aprendizagem adaptativa e aquisição explícita. Vários estudos com diferentes



profissionais (por exemplo, músicos e atletas de várias modalidades) demonstraram que o tempo de envolvimento em atividades de prática deliberada constituía um importante discriminador do desempenho superior (Ericsson et al., 2009; Ward, Hodges, Williams, & Starkes, 2004 cit in Liliana Araújo).

### ***Teoria da Especialização Precoce na Prática Deliberada***

A partir de diversas pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas sobre os efeitos da prática de treino na aprendizagem, ao qual Ericsson designou de prática deliberada, tem sido demonstrado que esta prática parece ser essencial para o desenvolvimento *expert* em qualquer tipo de domínio. Com base nestes pressupostos a teoria de especialização precoce centra-se na regra dos dez anos e no poder da prática deliberada (Baker, 2003). Algumas pesquisas analisaram que os efeitos acumulados da prática prolongada e a avaliação da aprendizagem são indicadores robustos de que o desempenho aumenta automaticamente de acordo com uma função de poder. Segundo a abordagem do poder de lei da prática, a aprendizagem ocorre rapidamente após um período de prática, mas esta rapidez de aprendizagem diminuiu ao longo do tempo, apesar de a prática se manter contínua. Isto quer dizer que, quanto mais tempo o sujeito dedica ao seu treino, melhor níveis de realização conseguem atingir, no entanto, mais difícil se torna atingir futuras melhorias (*ibidem*).

Ericsson (2003) e Baker (2003) apresentam uma assunção de benefícios monotónicos sugerindo a existência de uma relação monotónica entre o número de horas de prática deliberada e o nível de realização na performance. Por exemplo, nos seus estudos com músicos verificaram que a diferença entre *experts* e os *não-experts* pianistas e violinistas está relacionada com o número de horas que despendem para a sua prática de treino individual. O melhor pianista praticou em excesso 10 mil horas de prática individual, enquanto os seus colegas inferiores não passaram das 7 mil horas de treino individual. Nesse sentido, o autor refere que não é apenas o acumular de 10 anos de prática deliberada que permite ao sujeito atingir altos níveis de performance. A acumulação de tais horas deverá coincidir com o período crucial de desenvolvimento biológico e cognitivo (Baker, 2003).

Desta forma, a especialização precoce torna-se num elemento essencial para a predisposição de um futuro com sucesso. Esta abordagem baseia-se no pressuposto de que nos estádios iniciais de desenvolvimento a prática deliberada é superior a outras formas de treino. Pesquisas que examinaram os estádios iniciais de desenvolvimento de atletas de elite indicaram que a especialização desportiva precoce durante a infância não parece ser um ingrediente essencial para um desempenho desportivo excecional em adulto. No modelo de desenvolvimento de expertise desportiva apresentado até à data, o envolvimento precoce no desporto surge de modo diversificado, por exemplo, uma participação em modo de brincadeira com pouco entusiasmo na competição e no desenvolvimento de competências (Baker, 2003). Ainda assim, está prática precoce associada à prática deliberada e treino intensivo são aspetos favoráveis ao desenvolvimento de um desempenho superior/excelente



ao fim de uma década de trabalho (Gobet & Simon, 1998). Apesar de empiricamente existirem evidentes benefícios de uma prática de especialização precoce, existem associadas algumas consequências negativas. Wiersma (2000) especulou que um intervalo limitado de competências desempenhadas durante a especialização desportiva precoce tem o potencial para limitar no geral o desenvolvimento de competências motoras. O desporto é um excelente meio para o desenvolvimento de competências sociais, tais como: a cooperação e aceitação de comportamentos sociais. Porém, a exigência de dedicar muitas horas para o treino não oferece o tempo suficiente para o crescimento social. Por isso, a existência de um treino excessivo, sem uma recuperação adequada, poderá levar a estados de stress e *burnout* (Henschen, 1998 cit in Baker, 2003).

Existem também consequências de especialização precoce em termos fisiológicos. Dalton (1992) indicou que durante os períodos cruciais de desenvolvimento, excessivas formas de treino podem trazer sérias complicações nos jovens. Um forte motivo de desistência da especialização precoce ocorre quando os jovens deixam de sentir gozo ou divertimento na sua prática desportiva. Assim, durante os longos períodos de treino é importante que os indivíduos consigam manter um certo nível de envolvimento e prazer nas tarefas a realizar para que possam levar o seu treino de forma bem-sucedida (Baker, 2003).

### ***Modelo de Desenvolvimento da Excelência de Sternberg***

A base central do modelo de Sternberg está direcionada para a noção de desenvolvimento da perícia ou excelência, isto é, na capacidade que o indivíduo poderá ter para estar constantemente num processo de desenvolvimento da sua excecionalidade enquanto trabalha sobre um determinado domínio (Sternberg, 2001). Este modelo (figura 1) apresenta-nos cinco elementos-chave no desenvolvimento da *expertise* que nos ajuda a explicar este fenómeno. Num primeiro elemento as habilidades metacognitivas referem-se aos sujeitos que têm um conhecimento e controlo sobre as suas próprias cognições, contemplando sete habilidades importantes dentro do domínio metacognitivo: reconhecimento de problemas, definição de problemas, representação do problema, formulação de estratégias, atribuição de recursos, monitorização da resolução de problemas, e avaliação da resolução de problemas. Estas aptidões são consideradas pelo autor como modificáveis (Borkowshi & Peck, 1986; Jackson & Butterfield, 1986; Sjare, 2000 cit in Sternberg, 2001). Um segundo elemento são as habilidades de aprendizagem ou componentes de aquisição de conhecimento. Muitas vezes as competências de aprendizagem estão divididas em competências explícitas e implícitas. A aprendizagem explícita ocorre quando o sujeito faz um esforço por aprender. Contrariamente, a aprendizagem implícita ocorre quando o sujeito capta a informação acidentalmente, isto é, sem que ocorra um esforço sistemático para a aquisição de uma determinada informação. Alguns exemplos de habilidades de aprendizagem envolvem a codificação seletiva, combinação seletiva ou a comparação seletiva (Sternberg, 2001).

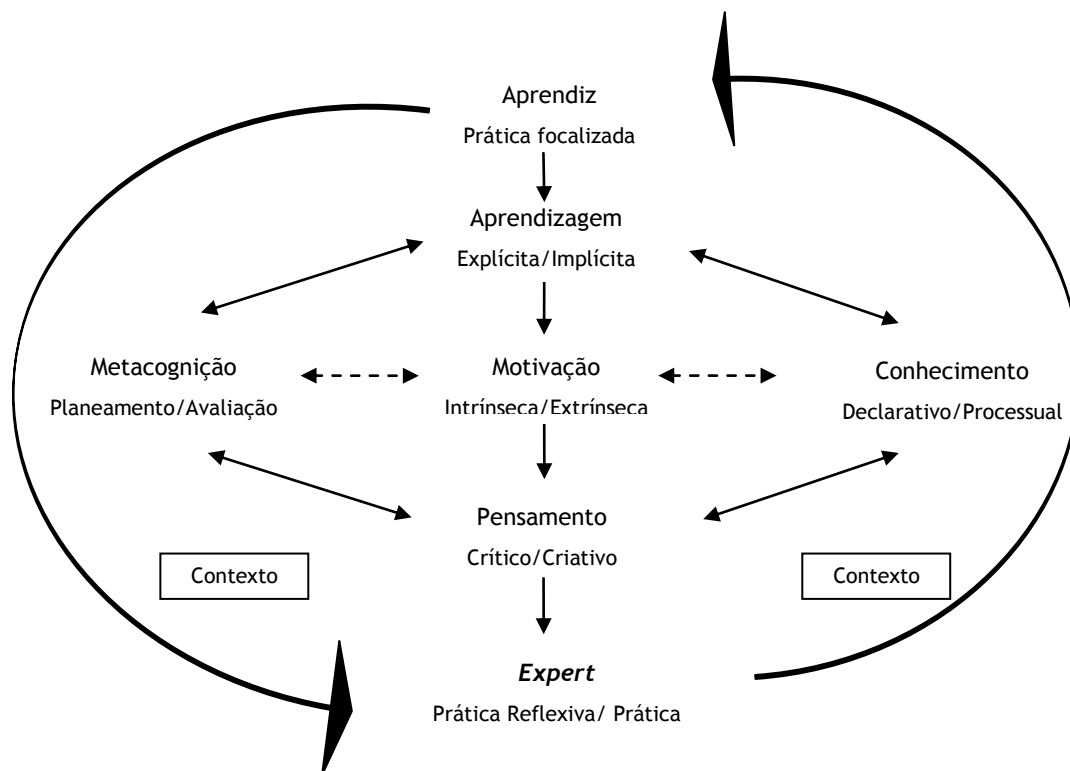


Um terceiro elemento são as habilidades de raciocínio/pensamento, as quais são diferenciados em três tipos de pensamento: o *pensamento crítico/analítico* - que inclui a capacidade para analisar, criticar, julgar, avaliar, comparar, contestar e avaliar; o *pensamento criativo* - que inclui criar, descobrir, inventar, imaginar e supor ou hipotetizar; e o *pensamento prático* - que inclui aplicar, usar e/ou utilizar e praticar. Estes três princípios constituem o primeiro passo para a tradução do pensamento em ação no mundo real. O conhecimento, o quarto elemento do modelo, é diferenciado entre dois tipos de conhecimento relevante em situações académicas. Podemos apresentar um conhecimento declarativo, que diz respeito a factos, conceitos, princípios e/ou leis, que se refere-se ao "saber que"; e um conhecimento processual ou de procedimento que se refere às estratégias e procedimentos a aplicar, ou seja, "saber como". De acordo com o modelo de Sternberg existe uma importância particular quanto ao conhecimento processual tácito, uma vez que este envolve o saber como é que o sistema funciona para que depois se possa operar sobre ele (Sternberg, 2001). Por último, inclui a motivação, na qual é possível distinguir diferentes tipos de motivação. Um primeiro tipo é a motivação para a *realização* (McClelland, 1985; McClelland et al. 1996). Indivíduos que apresentam níveis elevados de motivação para a realização procuram encontrar níveis moderados de desafios e riscos a enfrentar. São considerados indivíduos empenhados, que tentam sistematicamente melhorar as suas performances para conseguirem atingir os seus objetivos/tarefas. Um segundo tipo é a motivação para a *competência*, ou seja, autoeficácia. Esta refere-se à crença pessoal sobre as suas capacidades para resolver um determinado problema. Os especialistas necessitam de desenvolver um sentido de autoeficácia positivo para poderem resolver as tarefas difíceis a que se propõem nos seus domínios de especialização. Este tipo de autoeficácia pode resultar quer pela motivação intrínseca, quer pela motivação extrínseca (Amabile, 1996; Sternberg & Lubart, 1996). Existem outros tipos de motivação que também se podem revelar importantes nestes domínios, mas o mais importante é compreender que de facto, em termos gerais, a motivação é talvez um dos elementos indispensáveis para o sucesso escolar e profissional. Sem motivação, os estudantes não mobilizam esforços para aprender. Por fim, um terceiro tipo de motivação mencionado neste modelo é a motivação para desenvolver autonomamente as suas habilidades intelectuais. Os indivíduos talentosos destacam-se durante o desenvolvimento da sua perícia pela combinação destes elementos, passando a apresentar altos níveis de desempenho nos diferentes domínios (*ibidem*).

Contudo, torna-se importante salientar que o sujeito é influenciado pelo contexto onde está inserido, pelo que quando é efetuada uma avaliação às suas capacidades, esses resultados passam a estar automaticamente influenciados quer pelas suas capacidades individuais, mencionadas anteriormente, mas também pela relação que o próprio indivíduo tem com o meio em que essa avaliação ocorreu. Desta forma, o contexto pode ser mencionado como um sexto elemento que influencia os anteriores. Apesar da combinação destes elementos ser importante e serem inteiramente interativos, influenciando-se reciprocamente, seja direta como indiretamente, é necessário saber separá-los. Quer isto

dizer que o desenvolvimento da perícia numa determinada área, não implica necessariamente que se tenha de desenvolver todos os cinco elementos. Porém, em alguns casos podemos observar que uma transferência de conhecimentos entre os diferentes elementos poderá ajudar o indivíduo a desenvolver-se de forma mais eficaz na sua área de especialidade (*ibidem*).

Figura3. Ilustração do Modelo de Desenvolvimento *Expertise*, adaptado de Sternberg, 2001.



No centro dos elementos implicados na prática deliberada, a dirigir os sujeitos está a motivação. Sem ela, os outros elementos permaneceriam inertes. A especialidade e/ou perícia ocorre a vários níveis. Dando um exemplo de um aluno que termina uma pós-graduação em Direito, podemos dizer que este novo profissional está longe de ser um especialista na sua área profissional. Isto porque os indivíduos necessitam de passar por vários ciclos, durante um longo período de tempo, para que possam atingir sucessivamente níveis mais elevados de especialidade. Este tipo de trabalho é realizado através dos elementos-chave referidos anteriormente (Sternberg, 2001).

Em síntese, é possível depreender que a motivação dirige as habilidades metacognitivas, que por sua vez ativam as habilidades de pensamento e aprendizagem. Estas últimas providenciam o feedback necessário às habilidades metacognitivas permitindo o aumento de um nível de especialização. O conhecimento declarativo e processual adquirido através da extensão das habilidades de pensamento e aprendizagem acabam também por resultar nessas mesmas habilidades, sendo posteriormente usadas de forma mais eficaz pelos diferentes sujeitos. Todos estes processos são afetados mutuamente pelo contexto em que



operam. Por exemplo, se uma determinada aprendizagem é realizada em Inglês, mas o aprendiz apenas tem noções básicas no Inglês, então o aluno que tiver as noções avançadas da língua Inglesa terá uma aprendizagem mais bem-sucedida que o colega que apenas tem as noções básicas (Sternberg, 2001). O Modelo de Desenvolvimento *Expertise* não está em competição com outras bases estruturais da Inteligência como os grandes contributos oferecidos por Gardner (1999), Guilford (1967), Spearman (1927), entre outros. Por outro lado, este modelo serve essencialmente para visualizarmos as estruturas postuladas por essas teorias como sendo flexíveis em vez de fixas, e dinâmicas ao invés de estáticas (*ibidem*).

### **Teoria do “Talento Pessoal” e Expertise**

Simonton (2001) refere que o talento em qualquer domínio é um fenómeno dinâmico e complexo, decorrente de um conjunto bastante heterogéneo de traços psicológicos e de fatores contextuais que permitem a manifestação da excelência. Nesta conceção, determinados talentos apenas se desenvolvem perante a presença de um conjunto específico de traços, considerando que esse conjunto pode ser diferenciado para cada domínio. Por isso, não se considera suficiente a existência de um talento inato, uma vez que este deverá ser necessariamente trabalhado, de forma adequada, a fim de permitir o seu crescimento. Como tal, ao reconhecer-se que a ausência de um determinado componente (traço) inviabiliza a manifestação de um correspondente talento, sustenta-se que os traços genéticos não se manifestam todos à nascença, desenvolvendo-se sobretudo mediante uma trajetória epigenética de cariz maturativa (Simonton, 2001 cit in Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009). Assim questionamo-nos: por que é que algumas pessoas parecem ter sucesso em tudo o que fazem, enquanto outras parecem não conseguir nada? O que permite a algumas pessoas alcançar elevados níveis de sucesso em múltiplos domínios simultaneamente? Qual é a relação entre talento e resiliência?

Para Moon (2003), o talento pessoal é a resposta a estas questões. Define talento pessoal como uma habilidade excecional para selecionar e atingir objetivos de vida difíceis que se encaixam em interesses, habilidades, valores e contextos. Esta seleção de objetivos é importante porque os indivíduos que desejam desenvolver um talento pessoal devem aprender a selecionar objetivos de vida que se encaixam aos seus interesses, habilidades e contextos. Uma vez selecionados os objetivos apropriados é necessário desenvolver capacidades autorregulatórias excecionais que facilitarão a conquista dos seus objetivos. O talento pessoal também pode ser concetualizado como *expertise* no domínio pessoal (Moon, 2003). A psicologia tem avançado até ao ponto em que o conhecimento, competências e disposições são incluídas no domínio do talento pessoal. O talento pessoal é especialmente importante para pessoas que pretendem alcançar *selfs* complexos com objetivos elevados em múltiplos domínios. O talento pessoal é raramente um fim. Ao invés é facilitativo. Elevados níveis de talento pessoal podem facilitar muitos resultados importantes da vida que são relevantes para o campo da educação de sobredotados, incluindo o desenvolvimento de



talentos de classes mundiais em domínios mais tradicionais, relações interpessoais positivas e resiliência em circunstâncias adversas.

As diversas razões do porquê de o talento pessoal ser um constructo importante para o campo de estudo das altas habilidades, deve-se ao facto de em primeiro lugar focar a sua atenção num domínio de desenvolvimento de talento que tem sido largamente ignorado. Em segundo providência uma concetualização dinâmica para as características como a motivação e persistência que frequentemente têm sido tratadas como processos estáticos e orientados para a pessoa. Em terceiro, o constructo de talento pessoal pode ajudar a explicar alguns dos enigmas, como o porquê dos indivíduos com menos habilidades específicas num domínio conseguirem ultrapassar as realizações dos seus pares mais capazes. (Moon, 2003).

### ***Perspetiva em torno da excelência como sabedoria***

A terceira e mais recente área de estudos sobre a excelência, historicamente assentada na filosofia, é a sabedoria. Os estudos mais voltados para o conceito de sabedoria (“*wisdom*”) estão geralmente associados a momentos e etapas mais tardios do desenvolvimento humano, manifestados sobretudo através da componente afetiva e emocional, motivacional e de personalidade (Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009). Embora o conceito de sabedoria já tenha um passado longínquo, este atual interesse por parte das ciências sociais faz-se sentir nas duas últimas décadas como consequência do movimento da Psicologia Positiva e encontra-se sobretudo associada aos trabalhos de Baltes e colaboradores (Matos, 2011).

A sabedoria é um tema universal, presente ao longo dos séculos e em todas as culturas, surgindo sempre como um ideal a ser atingido. A chamada literatura da sabedoria é extensa e surge nos mais diversos contextos, desde a Mesopotâmia, berço da civilização suméria até à civilização atual; no ocidente, como no oriente; e na religião como na filosófica (Gonçalvez, 2010). Historicamente tem sido constituída como um ideal de integração de conhecimentos e ação, mente e virtude, retomando para a ideia de um ser perfeito e divino. O seu conceito emergiu na filosofia e religião, sendo entendido pelos filósofos da Grécia antiga como “uma virtude intelectual e como um meio de os indivíduos e comunidades viverem bem apesar das incertezas da vida humana” (Baltes & Smith, 2008 cit in Matos, 2011). Assim, a sabedoria é uma das metas que todo o ser humano pode desejar atingir, sendo uma característica que estava tradicionalmente associada à velhice (Magalhães, 2012). Encarada como um constructo complexo, característico de níveis de desenvolvimento particularmente elevados, a sabedoria passou a interessar à Psicologia a partir dos anos oitenta do século XX, no âmbito do paradigma *life span*.

A partir de 1990, alavancada pelas pesquisas sobre a inteligência, Baltes e Staudinger (1993) e Sternberg (1990) retomaram os estudos sobre a sabedoria (Santos, Almeida & Werlang, 2012). Surgiram diversas definições e compreensões sobre o constructo de sabedoria enfatizando momentos e etapas mais tardios do desenvolvimento humano, manifestados sobretudo, através da componente afetiva e emocional, motivacional e de personalidade. Por



um lado, os estudos referenciam contextos facilitadores, como o background cultural e social; fatores específicos da perícia, como a experiência, a prática, e mentores/professores; e ainda, fatores pessoais, como as capacidades intelectuais e os traços de personalidade, conjugando características pessoais com contextos experienciais específicos como principal condição para a promoção de sabedoria, refletida num conhecimento heurístico e prático que, por sua vez, representa uma importante via, não só para a construção e otimização do desenvolvimento, mas também para a excelência humana (Baltes & Staudinger cit in Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009). Uma vez que existiam diversas “inquietações” em torno deste conceito, os filósofos antigos, como Aristóteles, salientaram que o mesmo implicaria diferentes constructos, ou seja, a sabedoria estaria associada à ação, à capacidade de julgamento e ao bom carácter. Assim sendo, a história da investigação na área da Psicologia em torno da sabedoria é considerada multifacetada, visto que, podem distinguir-se duas abordagens distintas: teorias implícitas e teorias explícitas da sabedoria. Enquanto as primeiras se encontram associadas às abordagens do senso-comum, procurando perceber como é que o conceito de sabedoria é utilizado no quotidiano e como se caracterizam as pessoas consideradas “sábias”; as teorias explícitas vão além das preocupações “descritivas” das abordagens anteriores, focando-se nas manifestações comportamentais ou nas expressões de sabedoria, permitindo a operacionalização e conceptualização do conceito (Matos, 2011).

Assim, a sabedoria representa um nível superior de conhecimento, juízo e conselho, um conhecimento alargado, profundo e equilibrado, que se aplica a questões importantes e difíceis relacionadas com a vida e o seu significado, atendendo às limitações e incertezas do próprio conhecimento. Habitualmente a sabedoria é compreendida como a junção perfeita entre a mente e o carácter, entre o conhecimento e a virtude, direcionada à prática do bem, tanto do próprio, como e sobretudo do próximo. Esta complexidade e multidimensionalidade do conceito de sabedoria corresponde às múltiplas linhas de investigação que se debruçam no seu estudo da sabedoria. Este constructo também está relacionado com o conceito de talento pessoal. Ambos sugerem que a excelência pode ser conseguida em domínios de gestão de vida ambíguos e desestruturados. Adicionalmente, ambos requerem fatores cognitivos, afetivos e de personalidade para o seu desenvolvimento. Uma diferença entre ambos é o papel dos valores. O talento pessoal é um conceito moralmente neutro, tal como outros constructos psicológicos como a inteligência, criatividade e a motivação. Pode ser aplicada para o bem ou para o mal. A sabedoria, por outro lado, é um constructo que implica o equilíbrio ou a transformação dos interesses na obtenção de um bem comum. Assim, o talento pessoal foca-se na habilidade dos indivíduos atingirem objetivos autopropostos, é orientado primeiramente para auto-orientação, enquanto a sabedoria implica a habilidade de orientar os outros. (Moon, 2003).





## 2. Características e Fatores que contribuem para o desenvolvimento do Talento

“Não é o ritmo nem os passos que fazem a dança  
Mas a paixão que vai na alma de quem dança”.

Augusto Branco

Todos temos a probabilidade de um dia nos cruzarmos com indivíduos que se apresentam como bem-sucedidos e que se aproximam das tarefas académicas/profissionais com confiança, diligência e desenvoltura. Este tipo de sujeitos não surge apenas com um conjunto de conhecimentos ou um determinado número de competências que os distingue dos seus colegas ditos “normais”. Na verdade, parecem revelar capacidades ao nível da implementação de estratégias de autorregulação quando tomam consciência de que certos factos ou habilidades estão em falta nas suas aprendizagens, por exemplo, para que possam alcançar os seus objetivos académicos e/ou profissionais desejados. Além disso, parecem apresentar uma elaboração ao nível de estratégias e planos de ação; controlo e reflexão, estando conscientes dos conhecimentos e capacidades que possuem ou têm em falta e aplicam estratégias apropriadas para as implementarem ou adquirirem ativamente (Ertmer & Newby, 1996). Desta forma, passamos a considerar que um desempenho *expert* e/ou especialista é mediado por habilidades cognitivas e perceptivo-motoras e por domínios específicos de adaptação em termos psicológicos e anatómicos.

Tal como já referimos no capítulo anterior, altos níveis de desempenho do ser humano em diferentes domínios apenas podem ser alcançados tendo em paralelo as habilidades inatas, os dez anos de treino intensivo e atividades de prática deliberada. Assim, verificamos que o comportamento humano é extremamente adaptativo às exigências do meio ambiente, representando um enorme desafio para os cientistas que tentam identificar as características invariantes dos *expertises*, mas também, que se propõem a descrever leis gerais para todo o tipo de comportamento (Ericsson & Lehmann, 1996; Gobet & Simon, 1998). A partir destes pressupostos é frequente assumir-se que notáveis realizações humanas refletem algum tipo de equilíbrio que varia entre a formação e a experiência (criação) e as diferenças inatas como a capacidade e o talento (natural). Olhar para um desempenho superior como o talento, instrução e prática é necessário mas não suficiente para atender aos altos níveis de desempenho. O contributo de variáveis de natureza cognitiva, motivacional e contextual, assim como variáveis relacionadas com a prática intensiva e autorregulada e o envolvimento na tarefa são fundamentais. Logicamente, não devemos fazer depender a excelência de um único fator explicativo e/ou preditivo. Pelo contrário, o desempenho excecional e superior decorre de uma complexa interação de fatores intraindividuais e interindividuais, e a sua



análise deve tomar as trajetórias e percursos de existência, aprendizagem e realização (Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009; Ruthsatz, Detterman, Griscom & Cirullo, 2008).

Nesta linha, abordaremos neste capítulo, num primeiro momento um conjunto de características pessoais que frequentemente emergem na caracterização dos sujeitos (e.g. características fisiológicas; experiência pessoal e treino; autoconhecimento; personalidade; entre outras), mas também um conjunto de fatores ambientais que influenciam o desenvolvimento do talento, dentro dos quais destacamos: o suporte familiar, grupo de pares, professor, entre outros.

## 2.1. Características pessoais

As competências pessoais são importantes para o desenvolvimento dos talentos específicos num determinado domínio. O tipo de competência pessoal necessária varia com a estrutura do domínio. Por exemplo, num domínio bem estruturado como a física, os processos pessoais envolvidos na aquisição da perícia, particularmente em fases precoces, serão de natureza autorregulatória; num domínio desestruturado como a vida familiar, a demonstração do talento pessoal irá requerer mais criatividade, resiliência e inteligência prática. Em ambos os casos, contudo, a aquisição de conhecimento num domínio requer tanto competência pessoal como talentos específicos nesse próprio domínio. O desenvolvimento destas competências por sua vez é facilitado por fortes habilidades executivas.

Estas habilidades subjacentes ao talento parecem estar localizadas estruturalmente nos lobos frontais do cérebro (Damásio, 1994) e parecem ser promovidas por processos químicos cerebrais saudáveis (Barkley, 1997; Brown, 1999; Hafen et al., 1996). As competências associadas ao talento também são desenvolvidas por um ambiente de apoio que encoraja a autonomia, a escolha e a autorreflexão (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Runco, Johnson & Gaynor, 1999; Schunk & Zimmerman, 1998 cit In Moon, 2003). Cada categoria de competências parece ser desenvolvida através da interação de potenciais genéticos/biológicos específicos e de experiências de aprendizagens formais e informais (*ibidem*).

A teoria do talento prevê que indivíduos pessoalmente talentosos estão mais “equipados” para se comprometerem com processos de desenvolvimento do talento específico num domínio ao contrário dos que não têm talento pessoal, porque têm uma maior capacidade de autorregulação e auto-conhecimento (Moon, 2003). Shushok e Hulme (2006) apresentam um trabalho que ilustra a importância da identificação dos atributos pessoais positivos no desenvolvimento dos alunos, acreditando que, quando os alunos começam a reconhecer as próprias capacidades, estas acabam por ser rentabilizadas nas situações de aprendizagem, no quotidiano extracurricular e nas suas opções vocacionais. O resultado é, segundo os autores, uma nova fonte de energia e paixão pela aprendizagem, seja nas áreas curriculares, seja em atividades paralelas (Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010).



## **Características fisiológicas**

Pesquisas recentes em diferentes domínios da experiência têm mostrado que o desempenho *expert* é predominantemente mediado pelas habilidades complexas adquiridas e adaptações fisiológicas (Ericsson & Chaness, 1994). A crença de que as características mais anatómicas e fisiológicas são inalteráveis e que, portanto, refletem um talento inato não é válida para o desempenho especialista adquirido através da prática de pelo menos uma década de treino intensivo. Ericsson e colaboradores reuniram evidências de que as alterações observadas na resposta à formação intensiva de longa duração, tais como, o tamanho do coração, o número de sangue fornecido aos músculos afetados e as propriedades metabólicas dos músculos críticos (conversão dos músculos entre contrações rápidas e contrações lentas), revertem para valores numa faixa normal quando a intensidade do treino dos atletas é reduzido (Ericsson, Krampe & Tesh-Romer, 1993; Ericsson, 1998; Ericsson & Lehmann, 1996).

Como tal, crê-se que a prática em idades mais jovens é necessária para que haja certas adaptações numa altura em que o corpo ainda se encontra em desenvolvimento. Por exemplo, para os alunos de dança clássica, a formação inicial em idades muito jovens parece ser fundamental para que ocorram mudanças ao nível das articulações, que lhes permite ter a participação máxima dos seus quadris (Miller et al 1984). Contrariamente àquilo que se costuma pensar estas alterações não se refletem em termos de maior ou menor capacidade de flexibilidade (Ericsson & Lehmann, 1996).

Muitas das diferenças fisiológica e anatómicas encontradas entre os indivíduos de uma população normal em geral e os atletas de elite, como bailarinos ou músicos, podem ser explicadas através do treino intensivo que expõe as partes do corpo deste intérpretes a uma determinada estimulação específica que vai para além do que é encontrado durante a vida quotidiana. Um estudo recente refutou antigas declarações de que várias das capacidades perceptivas, motoras e cognitivas não podem ser obtida por meio da prática e do treino intensivo (*ibidem*).

## **Experiência pessoal e treino**

Existem diversos fatores que influenciam o alcance de um nível profissional. Em primeiro lugar, uma extensiva experiência em atividades de um determinado domínio são absolutamente necessários para se atingir um elevado nível de performance. No entanto, uma vasta experiência num determinado domínio, não conduz necessariamente a níveis de realização especializado noutra domínio. Inicialmente, quando os sujeitos são apresentados a um determinado domínio profissional da sua atividade, após completarem o seu treino básico e educação formal, terão que trabalhar posteriormente como aprendizes e serem supervisionados por um profissional mais experiente, enquanto eles atingem a sua responsabilidade em relação ao novo trabalho. Tipicamente, após vários meses de experiência os sujeitos alcançam um aceitável nível de proficiência, e com mais experiência, dez anos de treino específico e direcionado, estão aptos a trabalhar profissionalmente de forma



independente. Todos os sujeitos saudáveis melhoraram através da experiência, contudo, essas evoluções são eventualmente limitadas por fatores inatos, que não podem ser modificados pelo treino (Patrick et al., 1999).

### **Autoconhecimento**

O autoconhecimento é central para o domínio pessoal, independentemente da área de aplicação. É um pré-requisito para a tomada de decisões sobre a própria vida e que no fundo são a essência do talento pessoal. O conhecimento de si próprio inclui um conhecimento sobre a história pessoal e a influência que a mesma tem no presente, bem como o conhecimento sobre as nossas fraquezas e potencialidades. Aqueles que revelam uma elevada inteligência intrapessoal (Gardern, 1983) podem obter tal conhecimento através de uma autoavaliação intensiva. Outros podem desenvolver a auto-compreensão através de avaliações psicológicas, estudo ou aconselhamento (Moon, 2003).

### **Personalidade**

Desde o início dos estudos sobre a excelência, mesmo quando apenas a inteligência ou algum aspeto físico emergia como enfoque ao estudo, algum traço de personalidade surgia para instigar os pesquisadores. O desempenho superior, em qualquer domínio de atuação em que apareça, associa-se assim a traços de personalidade predisponentes à facilitação da emergência das capacidades e potencialidades requeridas para aquele desempenho.

Holland (1997) elaborou uma teoria cujo trabalho, apesar de não ter o propósito de fazer descobertas relacionadas com a excelência, possibilitou enriquecer o entendimento de como a personalidade está associada e influência as escolhas que um indivíduo faz quando se dedica a uma realização ímpar. Esclarece o autor que os interesses demonstrados por uma pessoa, as suas preferências durante a vida e a sua escolha vocacional ou a carreira profissional que desenvolve são a expressão da sua personalidade, que permite acomodá-la a um ambiente ocupacional congruente (Santos, Almeida & Werlang, 2012). Com base no Modelo Hexagonal RIASEC, Holland explica que cada vértice do hexágono consolida um dos seis tipos de personalidade. O tipo realístico (R), o tipo investigativo (I), o tipo artístico (A), o tipo social (S), o tipo empreendedor (E) e o tipo convencional (C). A teoria de Holland associa a personalidade ao contexto, o que também já foi explorado por alguns autores dispostos a explicar a excelência. Assim, Moon (2003), ao definir talento pessoal como uma habilidade excecional de selecionar e atingir objetivos de vida difíceis que se relacionem com interesses pessoais, valores e o contexto em que está inserido o indivíduo, explica que o talento está condicionado a fatores intrapessoais e interpessoais e à inteligência social (Santos, Almeida & Werlang, 2012).

Parece que a preocupação de Cox (1992) em explicar que alguns traços da personalidade são complementares à inteligência e a tudo que circunda a excelência obteve seguidores. Tanto nos estudos das altas habilidades como nos da *expertise* e nos da sabedoria, houve interesse em saber em que graus alguns aspetos da personalidade falavam mais alto na



determinação da excelência. Nesse sentido, Silverman (1993) explicou que pessoas com altas habilidades possuem características específicas de personalidade que constituem um jeito de ser peculiar. Entre elas estão a facilidade em perceber, paixão por aprender, imaginação vívida, intensidade de dedicação ao que fazem, perseverança, busca pela perfeição, sensibilidade e empatia; além de possuírem autoconsciência, capacidade de reflexão e tendência à introversão, possuem senso agudo de justiça, questionam regras e a autoridade e têm preocupação moral precoce (Santos, Almeida & Werlang, 2012).

Na mesma linha, Winner (2000) afirma existirem características de personalidade específicas para que uma criança chegue a ser um adulto eminente, como sejam, a criatividade, a abertura à experiência e rompimento com as convenções. Essas características de personalidade emergem como necessárias ao desenvolvimento dos talentos (*ibidem*).

### **Aprendizagem Autorregulada**

A autorregulação pode ser definida como pensamentos auto-gerados, sentimentos e ações para fazer face aos objetivos académicos/trabalho. Embora o modelo de autorregulação académica não esteja limitado à explicação do estudo académico, parecem ser associados tópicos com propriedades importantes para a compatibilidade específica desta abordagem. Para a emergência destas propriedades proactivas, a automotivação é tao necessária como as competências de autodiracção da aprendizagem, e, como resultado, a maioria das aprendizagens autorreguladas têm incorporado variáveis motivacionais como estruturas centras, tais como: objetivos orientados para a tarefa, crenças de autoeficácia; motivações intrínsecas, entre outros (Corno, 1993; Garcia & Pintrich; 1994; McCombs, 1989; Schunk, 1994 cit In Zimmerman, 1998). Assim, a autorregulação não é entendida como uma característica fixa dos estudantes, mas como um processo específico do contexto em que é seletivamente usado para que os alunos se possam superar na escola (Zimmerman, 1989, 1994, 1995 cit In Zimmerman, 1998). O grau e a qualidade dos processos autorregulatórios dependem de dimensões funcionais psicológicas chave, tais como: a motivação, método e tempo (Zimmerman, 1998).

Estudantes que trabalham por iniciativa própria estão tipicamente mais propensos à automotivação gerada pelos seus pais e professores. Existem largas evidências de que os atributos motivacionais, que são denominados de motivação intrínseca, estão altamente associados com os resultados académicos (Bandura & Shunk, 1981; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988 cit In Zimmerman, 1998). Pesquisas que estudaram as causas da automotivação identificaram diferentes números de processos de crenças de autoeficácia tais como: os objetivos orientados para a tarefa, percepções de autoeficácia, valores académicos e atribuições. Para promover a automotivação nos alunos é importante que os pais e os professores tenham conhecimento destas variáveis e processos de crenças, para que se tornem aptos a promover tais características nos seus educandos (Zimmerman, 1998):



- O primeiro processo de autorregulação refere-se à delineação de objetivos, com a intenção de obter resultados específicos. Em segundo, o estabelecimento de estratégias refere-se à análise das tarefas e específica identificação e avançados métodos de aprendizagem. A este nível existem diferenças consideráveis no tipo de estratégias que os sujeitos utilizam, dependendo da sua área de especialização.
- O processo de autorregulação enquanto estratégias de tarefas refere-se à análise e identificação de tarefas específicas a realizar, e aplicação de métodos de aprendizagem. Existem diferenças significativas quanto ao tipo de tarefas a aplicar dependendo da área de especialização do indivíduo.
- O processo de autorregulação enquanto imaginação, que se refere à capacidade para criar e recriar imagens mentais que facilitam e complementam o processo de aprendizagem;
- O processo de autorregulação enquanto autoinstrução, que se refere a verbalizações internas/mentais que guiam o desempenho dos indivíduos (o falar consigo próprio), por exemplo, através da utilização de palavras-chave.
- O processo de autorregulação enquanto gestão de tempo, que se refere à estimulação e programação do tempo que tem disponível para trabalhar. Esta gestão de tempo e planeamento de tarefas pode ocorrer por longos períodos de tempo.
- A chave para o processo de autorregulação é a auto-monitorização, que envolve a observação e análise dos seus próprios desempenhos e resultados.
- O processo de autorregulação enquanto autoavaliação, que se refere à capacidade para avaliar os resultados dos próprios desempenhos e realizar julgamentos sobre os mesmos. Este processo permite aos sujeitos talentosos refletirem sobre os seus métodos e técnicas de aprendizagem e delimitar novas e melhores formas de trabalhar as suas habilidades/competências.

Os alunos autorregulados tendem a avaliar sistematicamente o seu trabalho, mesmo em conjunto com os seus professores/coaches. O processo de autorregulação das estruturas ambientais também é importante, uma vez que envolve a seleção e criação das situações específicas em que o sujeito pretende aprender (*ibidem*). Desta forma, a autorregulação passa a ser crucial para o desenvolvimento do talento. O conhecimento sobre este processo pode ajudar os indivíduos a gerir sistemas complexos de objetivos e a persistirem nos seus esforços para alcançar os objetivos desafiadores e autopropostos (Moon, 2003). Há muitas competências envolvidas numa autorregulação eficaz incluindo a seleção de objetivos (Carver & Scheier, 1998), alocação de recursos atencionais (Brown, 1999; Csikszentmihalyi, 1997; Csikszentmihalyi et al., 1993), inibição de impulsos (Barkley, 1997), regulação do afeto (Keiley, 1997; Mayer & Salovey, 1993, 1997) e auto-monitorização (Schunck & Zimmerman, 1994, 1998).

Além dos aspetos anteriormente mencionados, um outro fator que nos parece ser fundamental para a autorregulação é a gestão de tempo. O tempo é um aspeto central das vidas humanas (Csikszentmihalyi, 1997), como resultado, a gestão de tempo é a gestão do



*self*, especialmente na vida adulta. Decisões acumuladas sobre o tempo, eventualmente, definem as conquistas que um indivíduo alcança na sua vida. Apesar dos indivíduos diferirem na sua capacidade de gestão de tempo (Barkley, 1997), o estudo dos princípios de gestão de tempo pode aumentar as competências de gestão de tempo da maioria das pessoas (Covey, 1989; Lakein, 1973; Okagaki & Sternberg, 1993; Sternberg, Okagaki & Jackson, 1990; Sternberg, Wagner & Okagaki, 1998; Winston, 1983). Competências de gestão de tempo avançadas são particularmente importantes para o talento quando alguém trabalha sobre múltiplos objetivos em diferentes domínios ao mesmo tempo, especialmente quando os objetivos do indivíduo incluem realizações de alto nível em campos competitivos (Moon, 2003).

A autorregulação surge, portanto, como uma competência intermédia entre as capacidades e a manifestação dessas capacidades em desempenho académico. Baseando-se nos modelos sociocognitivos da aprendizagem, Zimmerman (2002) propõe um modelo de autorregulação que se divide em três fases, que conjugam cognições, comportamentos e afetos: a fase prévia, englobando os processos e crenças que ocorrem antes da aprendizagem, nomeadamente a análise de tarefas e a automotivação; a execução, que diz respeito aos processos que ocorrem durante a implementação dos comportamentos, como o autocontrolo e a auto-observação; e a autorreflexão, referente aos processos ocorridos após a aprendizagem, como a autoavaliação. Este processo autorregulatório na aprendizagem é visto como um processo cíclico e dinâmico, em que as autorreflexões sobre as situações anteriores de aprendizagem afetam a fase prévia das situações de aprendizagem seguintes. Face ao exposto, antecipa-se a relevância dos processos autorregulatórios no desenvolvimento da perícia num determinado domínio (Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2012).

A perceção positiva sobre a autoeficácia é um componente fundamental do aprendizado autorregulado que parece estar relacionado a melhores estratégias de aprendizagem, melhor comportamento de auto-monitorização, correlação positiva com a persistência na tarefa, escolha da tarefa, aquisição de habilidade. O autofeedback e o feedback externo também são importantes. O primeiro envolve uma capacidade para monitorizar aspetos específicos da aprendizagem, o segundo é oferecido por professores e outras pessoas competentes na área específica (Galvão, 2001).

## **Motivação**

Um dos marcos alcançados a respeito de sujeitos que exibem um desempenho superior é que eles conseguem exibir o seu alto desempenho de forma fiável mediante qualquer solicitação. Para adquirir este controlo, um *expert* necessita de dominar todos os fatores relevantes, incluindo a motivação. A motivação caracteriza-se por um conjunto de fatores psicológicos (consciente ou inconsciente) de ordem, fisiológica, emocional ou afetiva, que agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo. Segundo Silva (2009), a desmotivação



dos alunos é um dos grandes problemas da educação, em qualquer que seja o ambiente de ensino (Afonso, 2009).

Os princípios da motivação humana compreendem em grande parte o conhecimento base do domínio do talento pessoal. O desenvolvimento do talento envolve a aquisição de conhecimento sobre os princípios motivacionais e a crescente competência na sua aplicação à própria vida. O conhecimento motivacional não é fixado ou codificado; está no processo de ser construído por investigadores de psicologia. Por exemplo, na década passada, teóricos da autodeterminação desenvolveram uma taxonomia dos tipos de motivação extrínseca (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Usando esta taxonomia Deci & Ryan demonstraram relações mais autónomas como motivadores extrínsecos que estão associados a muitos resultados positivos incluindo um maior envolvimento (Connell & Welborn, 1981), melhoria no desempenho (Miserandino, 1996) e melhores relações de casal (Blais, Sabourin, Boucher & Vallerand, 1990). Isto sugere que programas para desenvolver o talento pessoal necessitam de ensinar aos indivíduos como melhorar o desempenho através da otimização das suas relações com as recompensas extrínsecas (Moon, 2003).

Outros investigadores motivacionais têm investigado fatores como as características dos objetivos (Locke & Latham, 2002) atribuições (Weiner, 1986, 1990) objetivos orientados para a realização (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Nichols, 1984); autoeficácia (Bandura, 1997; Schunck, 1991) auto-teorias (Dweck, 1999) e valores (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 2000) que influencia a seleção de objetivos e medeiam a relação a seleção de objetivos e a obtenção dos mesmos. Indivíduos que procuram desenvolver talento pessoal precisam de compreender estas relações e desenvolver sistemas de crenças que facilitarão a obtenção dos objetivos. Estes objetivos também poderão ser de carácter intrínseco, que segundo a literatura, são os que trazem mais motivação em relação à tarefa e si, do que propriamente à recompensa com a mesma.

As decisões dos adolescentes sobre o compromisso para com as atividades relacionadas com o seu talento parecem estar menos relacionadas como o seu nível atual de competência ou habilidade, e mais com as características motivacionais dos individuo. Tomando uma revisão de Patrick e colaboradores (1999) as características motivacionais que têm sido investigadas incluem relatos de adolescentes sobre o seu interesse específico ou *flow* enquanto envolvidos nas suas atividades relacionadas com o seu talento, as suas experiências de divertimento e o valor percebido das atividades. As crianças sobredotadas também parecem ser qualitativamente diferente das crianças comuns na motivação, mas mais uma vez a sua evidência permanece na dúvida. Eles trabalham por longas horas sem estímulo dos pais ou reforço externo. Enquanto trabalham, colocam desafios a si próprios. Este tipo de criança também difere das crianças normais na forma como aprendem. Fazem descobertas por eles próprios, e muitas vezes parece que se ensinam a si próprios. Contudo, não sabemos quantas crianças têm altas habilidades mas que apresentam baixa motivação para demonstrarem as suas habilidades (Winner, 2000).



Outra variável que parece intervir de forma positiva com a motivação é a própria experiência do sujeito. Os atletas *experts* que experimentaram uma variada gama de atividades desportivas antes de se restringirem gradualmente num certo número de atividades e investir apenas numa durante a última fase da adolescência, acabam por se envolver mais quando desejam prosseguir de forma mais profissional com um dos domínios. Argumentaram que o envolvimento em jeito de brincadeira num número de desportos é benéfico para o desenvolvimento de motivação intrínseca necessária e/ou requerida durante as últimas fases de desenvolvimento, período em que o treino assume uma estrutura e exigente. Também existem evidências de que os atletas que tiveram um background desportivo diversificado não estão em desvantagem quando comparados com os atletas que se especializam precocemente (Baker, 2003).

Os constructos a respeito do desenvolvimento talento *expert* estão interligados com os constructos motivacionais porque estes últimos estão incluídos no conteúdo do domínio do talento pessoal. O talento pessoal é um constructo da psicologia positiva que se foca na aplicação dos princípios motivacionais de forma a permitir aos indivíduos a otimização da seleção de objetivos na sua concretização (Moon, 2003). Em suma, a motivação representa um constructo multifacetado, que se traduz em cognições, sentimentos e afetos (Pintrich & Shunk, 2002). As orientações motivacionais, ou seja, aquilo que leva os indivíduos a comportarem-se de determinada forma, podem ser muito distintas e complexas, variando em função dos diferentes contextos de aprendizagem e contextos de vida (Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2012; Plant, Ericsson, Hill & Asberg, 2005).

### **Competências de tomada de decisão**

De forma a desenvolver o talento a um elevado nível o indivíduo deve de ser capaz de fazer escolhas eficazes em múltiplos níveis (objetivos de vida, assim como atividade diárias) e em múltiplas áreas da vida (família, trabalho, prazer, entre outros). A investigação com pessoas que sofrem de lesões cerebrais traumáticas no seu lobo frontal têm demonstrado que a tomada de decisão pessoal é qualitativamente diferente do tipo mais cognitivo necessário em contextos abstratos como jogar xadrez, porque a tomada de decisão pessoal é um processo afetivo tanto ou mais que um processo cognitivo (Damásio, 1984). Fazer boas escolhas para a própria vida requer uma habilidade de ler sinais emocionais sem distorção e interpretar corretamente o significado desses mesmos sinais. Por outras palavras, pré-requisitos para o desenvolvimento das competências de tomada de decisão pessoal são um bom funcionamento do lobo frontal e saúde mental (Moon, 2003).

### **Criatividade**

O papel da criatividade na sobredotação é equacionado de duas formas: é um elemento integrante da sobredotação: o verdadeiro sobredotado é aquele que é criativo ou é um tipo



específico de sobredotação. A defender a primeira perspectiva temos autores como Renzulli, Cropley e Runco e Sakamoto, que consideram que o verdadeiro sobredotado é aquele que combina a inteligência, a motivação e a criatividade elevadas. A presença isolada de cada um destes elementos não faz a sobredotação. Quer isto dizer que a presença de um QI muito superior não legitima o apelido de sobredotado. Contudo, a presença simultânea destes três componentes restringe em demasia o conceito de sobredotação, por exemplo uma criança brilhante no domínio intelectual, com capacidades excepcionais de retenção de informação, mas sem uma componente criativa forte, não poderá ser considerada sobredotada. Na segunda corrente, inscrevem-se Milgram, Feldhusen e Treffinger, que reconhecem a autonomia dos dois conceitos (criatividade e inteligência). Diferenciam dois tipos independentes de sobredotação: a criativa e a intelectual. Porém, são poucas as investigações sobre estes aspetos, o que faz carecer a perspectiva destes autores (Pereira, 2000).

Desta forma, verificamos que na diversa literatura existente tem-se verificado alguma controvérsia quanto à noção de criatividade e processos de inteligência, pelo que, existem autores que defendem uma posição quanto à relação entre estes dois fenómenos e outros, contrariamente, assumem que a criatividade e a inteligência são processos distintos. Nos trabalhos de Guilford, por exemplo, o autor argumenta que não se encontra esta relação (inteligência e criatividade), o que se verifica é que a inteligência é um constructo tão amplo, que dentro dela se encontram os tais processos de criatividade. Na mesma perspectiva temos as investigações de Torrance (1962) que também parte da descrição de que a criatividade e a inteligência são dois constructos distintos. Contudo, menciona que um certo nível de inteligência é uma condicionante necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento da criatividade (Barron & Harrington, 1981; Telford & Sawrey, 1978). Em contrapartida, os autores que defendem que a inteligência e a criatividade são a mesma coisa, referem que estas constituem uma realidade integrada, ou seja, argumentam que são a realidade de uma mesma função singular e única que origina a capacidade mental. A criatividade e inteligência são uma experiência da capacidade mental, no entanto, cada uma tem uma finalidade distinta e exige recursos humanos diferentes, o que significa que ambas respondem à informação, à recuperação e a organização de maneira diferente. Mas ambas contribuem ao dar uma resposta integrada que se adapta a uma tarefa específica ao ambiente imediato (Genovard, Prieto, Bermejo & Ferrándiz cit in Ferrando, Prieto, Ferrándiz & Sánchez, 2005).

Fundamentalmente, o que nos interessa essencialmente é que a importância da criatividade manifesta-se essencialmente nas suas consequências sociais e humanas. Em termos sociais a criatividade assume-se como a capacidade ou a possibilidade de um indivíduo superar cada momento ou estágio de realização. É um condicionante ao desenvolvimento e progresso comunitário. De um ponto de vista psicológico individual a criatividade é igualmente uma condição básica para o desenvolvimento, maturação e realização pessoal. Por isso, a criatividade não se trata apenas de uma questão académica ou teórica, mas igualmente “vital” para a prática diária dos indivíduos (Cabezas, 1994).



## **Perfeccionismo**

O perfeccionismo é entendido como um conjunto de pensamentos e condutas associadas com as altas expectativas que um sujeito tem sobre o seu rendimento, mestria e excelência. O perfeccionismo é preciso minucioso, escrupuloso, tenaz e perseverante. Orienta-se com base em objetivos, apresenta um elevado nível de exigência e é geralmente organizado. Muitos investigadores e teóricos percecionam o perfeccionismo como um contínuo de comportamentos e pensamentos, assim como uma série de aspetos positivos e negativos saudáveis e/ou patológicos (Mendaglio, 2007; Roedell 1984; Chuler, 2000; Silverman, 2007 cit in Murcia, 2010). No que concerne ao perfeccionismo e sujeitos sobredotados e/ou excepcionais têm existido três hipóteses que se tem tentado verificar nestes sujeitos: são perfeccionistas; parecem ser mais perfeccionistas que os seus colegas; e o perfeccionismo dos sobredotados é uma disposição orientada para alcançar a excelência. Tem-se assumido que o perfeccionismo ou os impulsos perfeccionistas podem estar presentes de forma desproporcionada na população de sobredotados. Deste ponto de vista, o perfeccionismo pode ser considerado como uma necessidade de “conselho” para os sobredotados (Kerr, 1991; Silverman, 1993 cit in Murcia, 2010).

## **Processamento e organização da informação**

Nos estudos clássicos de Simon e Chase (1973) sobre os *experts* no Xadrez, sugerem que a variação interindividual de performance pode ser explicada pelo treino quantitativo e qualitativo. Esta hipótese foi baseada nas pesquisas que indicaram diferenças entre o nível de *expert* (grande mestre do Xadrez) e níveis inferiores de habilidades (jogadores mestres e principiantes), não está em termos de uma capacidade mnésica superior, mas sim quanto ao tipo de organização de informação em conjunto significativos. Além disso, descobriram que as diferenças entre os *experts* e os não *experts* não estão nas suas capacidades físicas, visuais, de acústica, tempos de reação ou de memória, mas encontra-se relacionada, na verdade, em termos dos domínios específicos que utilizam em termos das estratégias de processamento da informação, tais como: habilidades de reconhecimento de padrões de estruturas ofensivas e defensivas (Starkes & Deakin, 1984 cit in Baker, 2003). A partir de uma revisão da literatura, Singer e Janelle (1999) resumiram da seguinte forma as características que distinguem os *experts*: i) têm um conhecimento superior em tarefas de pesquisa; ii) interpretam de forma significativa as informações que têm disponíveis; iii) armazenam e acedem à informação de forma mais eficiente; iv) detectam e reconhecem melhor os padrões estruturais dos jogos; v) utilizam as situações de probabilidade de forma mais efetiva; vi) tomam decisões de forma mais rápida e apropriada.



## 2.2. Fatores ambientais

Durante as últimas décadas têm ocorrido um interesse crescente em estudar as complexidades das atividades diárias e o desenvolvimento das mesmas. Mais especificamente, dentro da psicologia cognitiva, os cientistas têm estudado as estruturas de aquisição de performances *experts* em diferentes domínios de especialidade, incluindo o xadrez, medicina, desporto, entre outros. E, em termos gerais as conclusões sugeriram claramente que, elevados níveis de performance exigem condições de treino ótimas e um ambiente de aprendizagem favorável ao mesmo. Como tal, esta ideia reforça os novos paradigmas de que as habilidades inatas não são suficientes para que seja possível alcançar níveis elevados de performance (Lehmann & Ericsson, 1997).

Pelo contrário, estão sujeitas às influências contextuais/ambientais, onde podemos enquadrar o suporte familiar, grupo de pares, influências de professores/coaches/treinadores e situações proporcionadas pelos contextos em que o sujeito se desenvolve. Nos estudos de Bloom foi fácil de perceber que os outros têm um papel importante no desenvolvimento da carreira e do talento. Surgem como figuras de modelo, suporte e encorajamento, assim como na transmissão de qualidades pessoais, hábitos de trabalho, atitudes e valores. O papel do professor/mentor surge igualmente representado nos modelos mais associados ao desenvolvimento da perícia, como é desenvolvido no estudo realizado por Ericsson & Lehmann (1996) (Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010). Os pais são também significativos, tendo como função apoiar os indivíduos talentosos em diversas formas, desempenham um papel principal em termos de background. Apesar de não se dar tanta relevância, é ainda sinalizado o grupo de pares dos sujeitos como sendo importantes durante o desenvolvimento do seu talento (Van Rossum, 2001).

Alguns estudos longitudinais salientam da mesma forma a importância dos contextos de estimulação na promoção das capacidades dos indivíduos. Subotnik e Olszewski-Kubilius (1996) chamam a atenção para o papel das experiências educativas e contextos sociais, para o acesso ao conhecimento tácito através de mentores e pais, ou, ainda, para as redes de suporte apropriadas, entre outros, como fatores determinantes do desenvolvimento do talento. Lubinski e Benbow (2000), também com base num estudo longitudinal, desenvolveram um quadro teórico e explicativo com vista a compreender que tipo de características diferencia os indivíduos que atingem o expoente máximo de talento e a forma como pode ser desenhado um ambiente ótimo de aprendizagem para alunos intelectualmente talentosos. Em suma, os alunos colocados em ambientes de aprendizagem e de trabalho adequados às suas características pessoais estão propensos a experienciar mais situações de reforço e menos situações aversivas, como o aborrecimento. Estes ambientes encorajam o desenvolvimento maximal positivo e oferecem experiências de bem-estar, atenuando a probabilidade de ocorrência de experiências negativas (Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010).

Parafraseando Galvão (2001), podemos concluir que o processo de formação do *expert* pode ser pensado em relação a três fases interativas: apoio externo (estrutura ambiental



como professores, pais, mãe, escola), transição (decréscimo da pressão externa e aumento na organização do próprio aprendiz, especialmente em termos de orientação do estudo individual deliberado) e autorregulação (o aprendiz exerce razoavelmente o controlo, não somente do ambiente de aprendizagem, como também sobre os processos de organização do material a utilizar) (Ericsson & Towne, 2010).

## **Contexto**

O conhecimento sobre o ambiente é essencial para o desenvolvimento do talento pessoal e excelência. As vidas são construídas num contexto. Esse contexto inclui um período de tempo histórico (Simonton, 1994) e o recompor de sistemas hierárquicos que tem influências recíprocas em ambos e na vida individual (Bronfenbrenner, 1979, 1989). A um nível macro as amplas influências socioculturais como estereótipos de género podem constrangir as escolhas do indivíduo a menos que essas influências seja reconhecidas, compreendidas e conscienciosamente tratadas. Ao nível micro, o conhecimento sobre o ambiente facilita a seleção e/ou adaptação a contextos apropriados para ao alto desenvolvimento (Sternberg, 1998; Sternberg & Grigorenko, 1997 cit In Moon, 2003).

Outro aspeto do conhecimento ambiental que é importante para o desenvolvimento do talento pessoal é o conhecimento sobre os domínios de esforço humano. O desenvolvimento do talento envolve o estabelecimento de objetivos que permitam ao indivíduo alcançar resultados autopropostos (produtividade criativa, felicidade, domínio, fama, serviço comunitário, entre outros). O processo de decidir que objetivos estabelecer para a vida é facilitado pela exposição a um elevado número possibilidades (Csikszentmihalyi, 1990, 1999). Por exemplo, o indivíduo que nunca ouviu falar de um jogo de xadrez não pode fazer uma escolha informada sobre se o xadrez deverá ser uma parte importante do seu plano de vida. Em suma, o desenvolvimento do talento e da excelência envolve um crescente aumento do conhecimento tanto do próprio como do meio (Moon, 2003).

## **Suporte familiar**

Bloom (1985) demonstrou a importância de um ambiente de apoio e treino intensivo, (1985), referindo que os indivíduos de *status* de classe mundial nas artes, matemática, ciências, ou atletismo relataram um forte apoio familiar e anos de treino (Santos, Almeida & Werlang, 2012). Parafrazeando o autor, podemos distinguir três fases no desenvolvimento do talento: nos primeiros anos (com base no estudo de Whitehead, 1929) designada de fase do Romance; nos anos intermédios, a fase da Precisão; e, por último, anos mais tarde, a fase de Integração. Na fase do Romance, à qual damos maior ênfase neste subtópico, na infância a criança desenvolve o gosto pela atividade, com um grande conceito de diversão, sendo encorajada por parte dos seus entes mais próximos, para a livre exploração e atividade, conseguindo atingir bons sucessos na mesma. Conjuntamente os pais vão incutindo valores



como o trabalho árduo e a capacidade para executar as tarefas corretamente. Nas fases posteriores passam a entrar outros elementos fundamentais na vida das crianças como o grupo de pares e os professores (*ibidem*). Tipicamente as crianças sobredotadas crescem num meio enriquecido - interessante, variado e estimulante. Possuem casas cheias de livros e começam a ler numa idade precoce. São levadas a museus e a concertos, os pais não falam de modo tão infantil e incitam-nos a ter conversas complexas desde tenra idade (Winner, 1996). De acordo com David Feldman e Lynn Goldsmith os pais de crianças-prodígios tentam rodear os seus filhos com estímulos constantes e variados. Além disso, o nível de educação que os pais possuem desempenha um papel importante no desenvolvimento das aptidões de uma criança, isto porque, provavelmente os pais com formação têm os meios e o desejo de proporcionar aos filhos um ambiente enriquecido. Porém, as famílias de crianças sobredotadas não necessitam de ter um nível de instrução muito elevado, ou seja, a sobredotação pode desenvolver-se no seio de famílias com poucos recursos financeiros, desde as mesmas famílias valorizem a educação (Winner, 1996).

As famílias podem desempenhar dois papéis no processo de desenvolvimento da criança sobredotada. Por um lado, um ou dois progenitores podem passar grande parte do seu tempo a estimular e a ensinar eles próprios a criança, ou, por outro, os pais tentam fazer alguns sacrifícios para que a criança obtenha um nível elevado de instrução ministrada pelos melhores professores. Em ambos os casos a vida familiar é totalmente organizada à volta das necessidades da criança. Os pais canalizam os seus interesses para a área na qual a criança revela talento e investem de modo extraordinário no progresso da criança (*ibidem*).

Existe uma forte associação entre sobredotados e um meio familiar enriquecido. Este tipo de ambiente desempenha igualmente um papel fundamental no desenvolvimento normal da criança, o qual será bastante prejudicado se o meio for particularmente pobre. Outro dado interessante é que parece existir no seio familiar, pelo menos um dos pais (ou outro que desempenha as mesmas funções) que dê o exemplo de trabalho intensivo e incentive a criança a esse mesmo trabalho. Normalmente a mãe desempenha com mais frequência o papel incentivador, mas não é estanho de que seja assim em todas as sociedades (Winner, 1996). Quando nos questionamos sobre o tipo de influência que a família exerce sobre a sobredotação, ficamo-nos muitas vezes pela ideia de que essa influência é unilateral e que a família é que determina o futuro da criança sobredotada. Contudo, esta relação é bilateral, dado que a criança sobredotada afeta profundamente a organização familiar. A existência de uma criança sobredotada concentra a atenção da família e mobiliza os seus recursos (*ibidem*).

Em suma, a criatividade e o dinamismo dos pais constitui um fator determinante para que uma criança-prodígio venha a obter resultados brilhantes em termos intelectuais e/ou outros. Os pais podem encontrar bons professores, proporcionar-lhes um ambiente enriquecedor e educa-los para que se sintam sempre entusiasmados e motivados para exercitar e praticar as suas qualidades e dotes artísticos. Para que se desenvolvam, os talentos necessitam de um contexto motivador e estimulante. Apesar de esta afirmação ser generalista, é totalmente verdadeira (Mönks, 2003).



## Grupo de pares

Os pares desempenham um papel importante na influência da participação de crianças e jovens em diferentes atividades, especialmente nos domínios que estejam associados a atividades desportivas. Há muitas razões para sugerir que as relações com os pares podem ser importantes para as decisões dos adolescentes sobre até que ponto eles continuarão a investir o seu tempo e energia em tais atividades. Conjuntamente, as relações com os pares têm um significado especial durante a adolescência, comparado com períodos precoces de desenvolvimento (Patrick et al., 1999). Com a adolescência há um aumento do tempo despendido com os pares, o que pode influenciar o tempo que os adolescentes têm para seguir o seu talento. Adolescentes de países ocidentais relatam que passam mais tempo com o seu grupo de pares do que com a família ou com eles próprios, o que representa uma mudança desenvolvimental significativa comparada com a fase de pré-adolescência (Csikszentmihalyi and Larson, 1984; Savin-Williams and Berndt, 1990, cit. In Patrick, et al., 1999).

Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi *et al.*, 1993; Whalen & Csikszentmihalyi, 1989) argumenta que a adolescência é um período de potencial conflito entre as condições necessárias para o desenvolvimento do talento e a manutenção satisfatória das relações com os pares, especulando que as preocupações dos adolescentes sobre o seu grupo de pares podem interferir com a dedicação necessária para o desenvolvimento contínuo do talento. Adicionalmente influenciam o tempo despendido. Os pares podem afetar as decisões de jovens talentosos sobre o seu envolvimento nas suas atividades através do tipo e quantidade de apoio social que eles providenciam. Outra razão pela qual a relação dos adolescentes com os pares possa estar associada com o seu comprometimento para com o seu talento, está relacionado com a ligação entre as perceções de identidade e relações com os pares. No desenvolvimento do auto conceito dos adolescentes é esperado que este contribua para o seu envolvimento e compromisso com a atividade (Patrick et al., 1999).

Os adolescentes relatam que eles podem ser eles próprios quando eles estão com os pares (Savin-Williams & Berndt, 1990, cit. In Patrick et al., 1999). Perante tais afirmações e feedback honesto, os adolescentes podem encorajar ou desencorajar o compromisso de outros para com determinadas atividades devido à avaliação dos pares, que pode afetar o sentido de um individuo sobre o valor próprio e autoestima (O'Brien & Bierman, 1988, cit. In Patrick et al., 1999). Uma outra forma através da qual os pares podem contribuir para o desenvolvimento da identidade dos adolescentes é através da provisão de oportunidades para a comparação social. Os pares podem funcionar como um acento à individualidade dos adolescentes e assisti-los na diferenciação da sua própria identidade dos que os rodeiam (Harter, 1990; Savin-Williams and Berndt, 1990, cit. In Patrick et al., 1999). Tal comparação social pode também contribuir para o compromisso dos adolescentes para com as atividades relacionadas com o seu talento (*ibidem*). Para os adolescentes, o grupo de pares seria um alvo mais significativo para tais objetivos sociais e desejos. Formar e manter relações sociais satisfatórias é um objetivo motivacional significativo, sendo particularmente importante para



os adolescentes. A literatura tem identificado caminhos positivos e negativos para a influência dos pares. A respeito do desenvolvimento do talento, os pares podem encorajar e apoiar o envolvimento através de meios como o aumento do gozo dos adolescentes para com atividades e “alimentar” o autoconceito relacionado com o talento, mas os pares podem também diminuir o compromisso através da distração (Patrick et al., 1999).

### ***Professor/Treinador***

Durante o desenvolvimento do talento e obtenção de uma performance excelente, é importante que o domínio de uma determinada área seja acompanhado/guiado por professores qualificados que orientem os indivíduos nas competências de aprendizagem básicas de forma correta e os orientem para atividades práticas ótimas (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993 cit In Santos, Almeida & Werlang, 2012). Tal como nos sugere Ericsson (2006) para os artistas mais jovens e em desenvolvimento, é essencial ter acesso aos melhores professores e ambientes de treino para que se proporcione um bom desempenho em competições e audições.

De acordo com Ramsden (1992, 1997) os pensamentos e ações dos alunos são profundamente afetados pelo contexto educativo ou ambiente de aprendizagem, considerando as perceções dos alunos acerca do contexto de aprendizagem como parte integrante da sua própria experiência de aprendizagem. Neste sentido, refletir sobre o sucesso académico dos alunos implica também refletir sobre as variáveis contextuais que envolvem os alunos e os seus processos de aprendizagem. Desta forma, o ensino e a aprendizagem constituem, com efeito, processos dinâmicos e recíprocos, estreitamente inter-relacionados. Na perspetiva de Ramsden (1992), os conceitos de “bom ensino” e de “boa aprendizagem” estão intrinsecamente relacionados. O bom professor não surge, por conseguinte, simplesmente descrito em termos das suas competências científicas isoladas. Na perspetiva de Korthagen (2004), existe um outro conjunto de competências que dizem respeito aos comportamentos, crenças, perceção de identidade e missão do professor que, em interação com o ambiente, definem o bom professor (Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010).

Partindo destas ideias e procurando sintetizar as principais características apontadas na literatura em torno da influência do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, salientamos: a capacidade de explicar, comunicar e de tornar compreensíveis os conteúdos (Ramsden, 1992, 1997; McLeod & Cropley, 1989; McLean, 2001; Alweshahi, Harley & Cook, 2007; Skeff, Stratos, Berman & Bergen, 1992; Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmaier & Moore, 2007; Lustick & Xue, 2008), o domínio das matérias que lecionam (Lustick & Xue, 2008; Smith & Strahan, 2004; Krauss, Brunner, Kunter, Baumert, Blum, Neubrand & Jordan 2008), a capacidade de organizar, estabelecer e comunicar objetivos, ser trabalhador e orientado para o rendimento (Ramsden, 1992; McLeod & Cropley, 1989; Skeff et al., 1992), o providenciar avaliação e feedback apropriado



(Ramsden, 1992, 1997; Menges & Austin, 2001; Laurillard, 1996) e o estímulo à participação ativa do aluno (Ramsden, 1992; Menges & Austin, 2001) (Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010). Em relação ao ambiente de aprendizagem, os autores chamam ainda a atenção para a capacidade dos docentes estimularem o interesse dos alunos para os conteúdos e o serem entusiásticos em relação ao trabalho (Ramsden, 1992, 1997; McLeod & Cropley, 1989; Onwuegbuzie et al., 2007), realçando que tais características desenvolvem uma abordagem ao estudo mais profunda (Ramsden, 1992, 1997). No domínio mais sócio-afectivo, os autores referenciam algumas características pessoais do professor, nomeadamente, demonstrar preocupação e respeito pelos alunos (Ramsden, 1992, 1997), ser flexível (McLeod & Cropley, 1989; Laurillard, 1996), ter sentido de humor (McLeod & Cropley, 1989), e estabelecer uma relação de proximidade/diálogo com os alunos (McLean, 2001; Alweshahi, Harley & Cook, 2007; Pascarella & Terenzini, 1991; Laurillard, 1996; Morrow, 1991) (*ibidem*).

Posto isto, as características mais importantes no professor parecem, ir para além da competência para a instrução, entendida como capacidade de ensinar e de transmitir conhecimento, de *fazer os alunos aprender*. O ambiente de aprendizagem - *o quando, onde e como os alunos aprendem* - parece assumir também um peso relevante nos estudos encontrados nesta área, chamando a atenção para aspetos como o entusiasmo do professor, o interesse transmitido aos alunos, como forma de os envolver na própria aprendizagem e de estimular abordagens ao estudo do tipo mais profundo, indo para além da mera reprodução de informação ou de um tipo de estudo centrado, em demasia, nas classificações escolares. Por último, as características pessoais do próprio professor, na sua vertente mais afetiva, aparecem também valorizadas pelos alunos, ou seja, *a pessoa com quem os alunos aprendem*, acaba por marcar diferenças no percurso académico dos alunos (Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010). Como tal, podemos concluir que apesar da divergência teórica em torno do conceito de excelência, grande parte dos autores na área apontam para a importância dos contextos de estimulação, especificando nalguns casos a figura do mentor, tutor, professor ou treinador no desenvolvimento das capacidades e promoção do talento dos alunos. Os professores parecem, assim, funcionar como promotores de talentos, recorrendo à sua experiência e competências de ensino, e, também, à criação de um ambiente que seja o reflexo de cuidado pessoal e elevadas expectativas (Gentry, Hu, Peters, & Rizza, 2008 cit In Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010).

### **Fator “Sorte”**

Tannenbaum (1983) foi um dos primeiros investigadores a introduzir a variável sorte como um fator que contribui para o desenvolvimento do talento, estando relacionado ao próprio ambiente, por exemplo o fato de se nascer numa família em particular; ter a oportunidade de entrar numa escola em que as crianças são estimuladas a desenvolver os seus talentos; entre outros. Mas, especificamente falando, não se trata de um fator casual. Assim



como o tipo de influencia, negativa ou positiva, a possibilidade de caracterizar a previsibilidade (controlável versus incontrolável) que estão igualmente presente noutros elementos, como: os catalisadores intrapessoais e o ambiente. Apesar de a enfase no fator sorte ser relativamente reduzido, em comparação com os outros fatores, continua a desempenhar um papel importante no desenvolvimento do talento (Gagné, 2009).



## 3. Talento e Excelência na Dança

### 3.1. Metodologia adotada na investigação científica

A utilização da abordagem qualitativa para investigar determinados fenómenos surge da inquietação de cientistas em querer alcançar a compreensão do homem como um sujeito social e contextualizado numa sociedade com história, valores, significados e intenções que constroem a subjetividade dos atos humanos. Deste modo, verificamos que este tipo de abordagem trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, aprofunda a complexidade de fenómenos, fatos e processos, passando pelo observável e indo além dele ao estabelecer inferências e atribuir significados ao comportamento (Silva, 2010).

A metodologia qualitativa, de acordo com Minayo e Sanches (1993) procura aprofundar a compreensão de problemas, de pessoas e de relacionamentos, abrindo perspectiva para estudos posteriores, utilizando como material primordial a palavra, através da qual são transmitidos valores, normas e símbolos, demonstrando representações históricas, socioeconómicas e culturais (Silva, 2010). Além disso, abrange um campo transdisciplinar, envolvendo desta forma as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, com múltiplas influências, desde o positivismo, fenomenologia, hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo. Assim, são diversos os métodos de pesquisa advogados à abordagem qualitativa e, dentro dos mais referenciados, podemos destacar: a entrevista, a observação participante, a história de vida, testemunhos, análise do discurso e/ou estudos de caso, entre outros.

Ao nível da pesquisa está pode ser: clínica, participativa, etnografia, participante, pesquisa ação, entre outras, que tomam, por sua vez, formas textuais originais, recorrendo a todos os recursos linguísticos, sejam estilísticos, semióticos ou diferentes géneros literários, como conto, narrativas, relatos, memórias e recursos estilísticos diferenciados (Chizzoti, 2003; Auerbach & Silverstein, 2003). No paradigma qualitativo o investigador é o "instrumento" de recolha de dados por excelência, sendo que a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento (Fernandes, 1991). No entanto, o ponto débil dos métodos qualitativos, segundo a opinião de muitos cientistas sociais, refere-se aos problemas da representatividade e generalidade dos conteúdos que emergem durante a pesquisa (Serapioni, 2000).

Ao nível das investigações realizadas no âmbito da excelência e talento, o que se verifica é que este tipo de abordagem parece ser aquela que melhor se adequa ao estudo da mesma, sendo que um dos instrumentos mais utilizados na investigação científica é a entrevista a indivíduos com altas habilidades em diferentes áreas (desporto, arte, música, dança, entre outros). Uma vez que este tipo de amostra normalmente é tão reduzida faz com que seja mais pertinente realizar estudos de caso com recurso à entrevista. A partir da análise dos discursos é possível ao investigador identificar um conjunto diferenciado de



variáveis que caracterizam a excelência nos seus diferentes domínios de existência. Para exemplificar, podemos sugerir os estudos realizados por Monteiro, Castro, Almeida e Cruz (2009), que estudaram alunos de excelência no ensino superior recorrendo a metodologia qualitativa e ao uso da entrevista para recolha dos seus dados; o estudo de Araujo (2010) que estudou profissionais de “topo” nas áreas das ciências e dança utilizando a abordagem qualitativa e recorrendo igualmente ao uso da entrevista com principal meio de recolha de informação; os estudos realizados por Monteiro, Almeida, Cruz e Vasconcelos (2010) que tentaram compreender as perceções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores, realizando entrevistas semiestruturadas para o efeito e posterior análise de conteúdo. A nível internacional podemos mencionar os estudos de Patrick e colaboradores (1999) com o estudo sobre “*Adolescents’ Commitment to developing Talento: The Role of Peers in Continuing Motivation For Sports and Arts*”. Em termos internacionais também se verifica a existência de estudos mistos, isto é, a utilização da abordagem qualitativa e quantitativa.

### 3.2. Estudos a nível Internacional

O estudo da excelência nos contextos da dança é ainda bastante incipiente, isto é, observa-se a existência de um desequilíbrio na investigação psicológica no contexto das artes performativas. Se por um lado os estudos em torno da performance musical apresentam um elevado nível de sofisticação e desenvolvimento, já os estudos em torno da dança e, por exemplo, no teatro, revelam-se escassos e pouco consistentes (Kogan, 2002; McFee, 1992; Morris, 2005; Ureña, 2004).

Sendo os/as bailarinos (as) considerados artistas-interpretas, uma das dificuldades que parece estar associada à sua investigação relaciona-se com a ausência de um produto externo ao indivíduo. Isto quer dizer que, o bailarino é o próprio processo e produto em si, revelando assim a natureza efémera da performance artística, uma vez que cada interpretação é dependente do indivíduo e única em si mesma. Por consequência, aparenta crescer a dificuldade em encontrar critérios de excelência neste domínio, sendo que os “produtos” resultantes do desempenho são únicos e contingentes a cada performance (Araújo, 2010).

Ao estudar a excelência no contexto da dança fomos-nos deparando com diversas dificuldades, decorrentes da inexistência de uma “ciência da dança” (Araújo, 2010) e da inconsistência de resultados nesta área (Schnitt, 1999). De acordo com Schnitt (1999), grande parte da investigação em dança é praticada por investigadores de áreas externas à dança, como: medicina, psicologia e fisioterapia, entre outros. Contudo, se por um lado este conhecimento vindo de outras áreas contribui para um conhecimento multidisciplinar e sofisticado, por outro, parece refletir a dificuldade dos profissionais da dança construírem uma identidade científica formal em dança.



A pesquisa nas artes performativas, e em específico na dança, tem-se centrado em tópicos distintos, tendencialmente direcionados para aspetos médicos, biomédicos e fisiológicos da dança (Hays, 2002; Kogan, 2002; Krasnow & Kabbani, 1999; Koutedakis & Jamurtas, 2004; Morris, 2005; Raymond, Sajid, Parkinson & Gruzelier, 2005; Sawyer, 1998; Schnitt, 1991).

Outro problema reconhecido por Krasnow e Kabbani (1999) refere-se às amostras geralmente reduzidas que condicionam análises estatísticas mais elaboradas e consistentes, o que poderá estar possivelmente relacionado com as dificuldades de financiamento da investigação, assim como falta de acessibilidade a um número mais alargado de bailarinos. Além disso, a maior parte dos estudos recorre a amostras de estudantes, condicionando a generalização dos resultados ao desempenho de profissionais adultos e *experts* (Koutedakis & Jamurtas, 2004; Silvia, 2007).

Os estudos direcionados para os fatores psicológicos parecem relacionar-se sobretudo com as reações negativas ao stress e associadas a questões físicas e fisiológicas, do que a dimensões associadas ao aumento da performance e à manutenção de níveis superiores de desempenho (Gray & Kundel, 2001; Hays, 2002; Krasnow & Kabbani, 1999; Schnitt, 1990). Na mesma linha, alguns estudos debruçam-se sobre as características psicológicas dos artistas, nomeadamente, na personalidade, mas também noutras competências psicológicas como: a visualização mental (e.g. Nordin & Cumming, 2005) e estratégias de coping (e.g. Poczwadowski & Conroy, 2002).

De acordo com Schnitt (1990) podemos identificar vários tópicos que têm sido alvos de investigação psicológica na dança: a ansiedade da *performance*; coping com a competitividade; perturbações alimentares; locus de controlo; dependência e autonomia; abuso de substâncias; coping com situações de lesões; transição de carreira; e outros problemas psicológicos, como as dificuldades de aprendizagem nos bailarinos, e as questões associadas às preferências sexuais. Como tal, a ênfase parece centrar-se na remediação de problemas e na sua caracterização dos problemas psicológicos associados a outros problemas (e.g. físicos, fisiológicos e/ou médicos), em detrimento do estudo das características e competências psicológicas que diferenciam positivamente os bailarinos, ou que podem contribuir para o aumento da performance.

Os bailarinos parecem ser estudados na sua dimensão enquanto objeto artístico, centrando os vários estudos em torno da condição física do corpo, ou das implicações do treino, lesões, ou de perturbações alimentares no corpo e na prática da dança (Kenny, Cormack & Martin, 2009; Kenny, Martin & Cormack, 2009 cit in Araújo, 2010). Neste sentido, a forte identidade do bailarino com a sua profissão parece levantar alguns problemas aquando das transições na carreira decorrentes de situações de lesões, mudanças na carreira, questões familiares ou de situações de aposentação da dança (Araújo, 2010).



### 3.3. Estudos em Portugal

Ao longo dos últimos anos tem-se verificado que no contexto global de investigação psicológica na área da dança e nas artes performativas esta é muito escassa, sendo que em Portugal é praticamente inexistente. Em termos gerais, a investigação no contexto da dança em Portugal aparenta seguir os padrões de investigações internacionais, estando centradas nas questões físicas, fisiológicas e biomecânicas na dança, em dimensões associadas ao treino e à prática da dança (e.g. Xarez, Pereira, & Mendonça, 2009), mas também, em aspetos relativos ao ensino da dança (e.g. Batalha, 2004; Lacerda & Gonçalves, 2009; Moura & Monteiro, 2007).

Além disso, as publicações neste domínio são realizadas em revistas nacionais sem arbitragem científica, atas de congressos, ou em edições institucionais, o que parece revelar uma frágil cultura científica no estudo da dança em Portugal.

Ainda assim, é importante mencionar alguns dados interessantes. Figueira (1998) pôde concluir, a partir de uma entrevista realizada a vários coreógrafos do contexto nacional sobre “o bailarino ideal”, que algumas das características identificadas neste tipo de bailarino são: o bailarino ideal destaca-se pela sua individualidade e singularidade; contempla algumas características pessoais como a criatividade, sensibilidade, originalidade, inteligência e orientação para os objetivos; valoriza a expressividade e a experiência do movimento, além da técnica e/ou da imagem corporal. No seguimento de Figueira, Amaral (2003) procurou estudar a relação entre a criatividade e aprendizagem de técnicas de dança, tendo concluído que existe uma relação entre prazer e criatividade. Esta relação caracteriza-se, essencialmente, por uma importante fonte de motivação para os bailarinos em que o balanço entre o domínio técnico do movimento e a criatividade parece fundamental no desenvolvimento de novos movimentos.

A partir da pesquisa realizada por Araújo (2010) ao estudo da excelência, podemos referir que as características de personalidade são determinantes para definir a singularidade do bailarino. Do mesmo modo, a determinação e a abertura à experiência são, indubitavelmente as características que mais se destacam, acompanhadas da curiosidade, a originalidade e a persistência, confirmando as propostas da literatura em torno dos desempenhos criativos e excepcionais. Outro fator relevante está relacionado com a paixão, isto é, a paixão pela sua atividade profissional é entendida como um fator responsável pelo envolvimento intenso em tempo e energia, pela motivação e pela intensidade emocional com que se envolvem nas tarefas. A boa gestão destes recursos emocionais, como: a regulação da intensidade emocional associada ao envolvimento nas tarefas, gestão de situações de ansiedade e stress ou mesmo as relações com os pares, segundo a autora, parecem ser fundamentais para o desenvolvimento de estados psicológicos ótimos, que influenciam positivamente o aumento de desempenhos excepcionais. Assim, e seguindo a proposta de Simonton (2001), Araújo (2010) considerou que o desenvolvimento do “talento” revela-se um processo multidimensional, multiplicativo e dinâmico, onde o tipo de interação entre os fatores contextuais e as trajetórias individuais permanece ainda por esclarecer.



Para além dos aspetos anteriormente referidos, sublinhamos igualmente a importância dos contextos e agentes educativos e profissionais que estão presentes durante o desenvolvimento da excelência. Apesar deste dados não revelarem grande cientificidade, permitem tecer algumas conclusões acerca das características dos bailarinos portugueses, permitindo-nos contextualizar o estudo da dança em Portugal. Desta forma, os investigadores nesta área assumem alguma curiosidade e preocupação pelas características pessoais dos bailarinos excelentes, ressaltando a necessidade de conhecer a singularidade destes indivíduos, e, conseqüentemente a necessidade de estudos mais aprofundados e vigorosos neste domínio.





## PARTE II - Estudo Empírico





# 1. Apresentação do Estudo

O presente estudo caracteriza-se por um estudo qualitativo, descritivo e exploratório que tem como objetivo explorar as componentes existentes nos indivíduos identificados como talentosos na área da dança e, ao mesmo tempo, descrever o fenómeno do desenvolvimento da excelência e talento no domínio da dança a partir da análise dos discursos de jovens bailarinos e de alguns professores especializados na área. Desta forma, pretende-se compreender que características pessoais e contextuais estão associadas ao desenvolvimento de desempenhos de excelência no domínio dança. Mais especificamente apresentam-se em seguida os objetivos e as questões de investigação formuladas às quais pretendemos dar resposta.

## 1.1. Objetivos do Estudo

1. Explorar e analisar os comportamentos tipicamente associados à sinalização do talento no domínio da dança, de acordo com a perceção de profissionais especializados;
2. Compreender os aspetos que contribuem para o desenvolvimento do talento e para o desempenho de excelência nesta área;
3. Compreender as barreiras ou principais dificuldades encontradas nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da excelência no domínio da dança.

## 1.2. Questões de investigação

1. Qual a importância do talento para se atingir a excelência?
2. Que características pessoais contribuem para o alto desempenho nos domínios da dança?
3. Que fatores contextuais contribuem para o alto desempenho nos domínios da dança?
4. Que componentes poderão ser essenciais para o alcance de um percurso de excelência na dança?

# 2. Método

## 2.1. Participantes

Participaram neste estudo cinco estudantes da Escola de Dança do Conservatório Nacional, sinalizados pela direção do Conservatório pelas suas altas habilidades e talento na



sua área de formação. Foram também incluídos no estudo três professoras que têm acompanhado estes alunos ao longo do seu percurso formativo. A caracterização dos participantes é resumidamente visível na tabela 1.

Tabela 1. Descrição dos participantes no estudo - Alunos e Professores da EDCN

Aluno	Idade	Sexo	Ano	Instituição de Ensino	Classificação Dança Clássica/Dança Contemporânea	
1	16	Masculino	7º Ano	EDCN	16 Valores	18 Valores
2	16	Masculino	7º Ano	EDCN	15 Valores	17 Valores
3	18	Feminino	8º Ano	EDCN	16 Valores	16 Valores
4	16	Feminino	7º Ano	EDCN	14 Valores	16 Valores
5	16	Feminino	7º Ano	EDCN	16 Valores	17 Valores

Professor	Idade	Sexo	Anos de docência	Anos de docência na EDCN	Disciplinas que leciona
1	37	Feminino	17 Anos	6 Anos	Técnica Dança Clássica; Expressão criativa; Oficina coreográfica
2	39	Feminino	16 Anos	16 Anos	Técnica de Dança Contemporânea; Reportório Contemporâneo; Oficina coreográfica
3	42	Feminino	2 Anos	2 Anos	Reportório de Contemporânea; Oficina coreográfica

- *Aluno 1 [A.1]:* um sujeito do sexo masculino com dezasseis anos de idade, aluno do sétimo ano de escolaridade (11º ano no ensino regular) na Escola de Dança do Conservatório Nacional. Frequenta esta escola há sete anos. Iniciou o seu percurso na dança com 5 anos de idade, com a modalidade de dança clássica, numa escola particular. Ao longo do seu percurso académico até à entrada na EDCN também teve aulas de jazz, contemporâneo e sapateado, ainda que de modo muito superficial. O contacto com outras modalidades surgiu aquando da entrada na EDCN. Relativamente à entrada para a escola atual, o sujeito não soube precisar com que idade é que isso aconteceu. Durante o seu percurso enquanto aprendiz de dança, obteve sempre bons resultados nas avaliações que realizou, sendo que numa escala de suficiente, bom, muito bom e excelente, o sujeito obteve as classificações de muito bom e excelente. Atualmente as notas do aluno variam entre os quinze e os dezoitos valores, numa escala de zero a vinte.
- *Aluno 2 [A.2]:* um sujeito do sexo masculino com dezasseis anos de idade, aluno do sétimo ano de escolaridade (11º ano no ensino regular) na Escola de Dança do Conservatório Nacional. Frequenta esta escola há sete anos. Iniciou o seu percurso na dança com oito anos de idade, com as modalidades de dança clássica, sapateado e jazz, numa escola particular, tendo como uma das suas professoras a sua mãe, que também é bailarina. Ao longo do seu percurso teve as aulas nestas modalidades, mantendo contacto posterior com outras aquando da entrada na EDCN. Relativamente às avaliações a que foi submetido ao longo dos anos até à entrada na EDCN o sujeito refere que as suas notas sempre foram elevadas, contudo não foi capaz de precisar as mesmas, à exceção de uma



avaliação realizada num concurso de dança em que obteve o terceiro lugar, dando-lhe a visibilidade para depois ser convidado a entrar no conservatório. Na atualidade, as suas avaliações nas disciplinas correspondentes à componente de técnica de dança clássica e contemporâneo tem sido de 18 e 19, respetivamente.

- *Aluno 3 [A.3]:* um sujeito do sexo feminino com dezoito anos de idade, aluna do oitavo ano de escolaridade (12º ano do ensino regular) na Escola de Dança do Conservatório Nacional. Frequenta esta escola há oito anos. Iniciou o seu percurso na dança com quatro anos de idade, com o chamado ballet para crianças. Além das aulas de ballet teve contacto com aulas de dança de carácter, ainda que de modo superficial e esporadicamente frequentava alguns cursos de hip hop. Até à sua entrada no conservatório foi submetida a avaliações nas suas aulas de dança clássica, pela *Royall School 's* e refere que sempre obteve boas classificações, ainda que não saiba precisar as notas. Após a entrada na EDCN as suas notas foram oscilando, iniciando com notas baixas e progredindo positivamente ao longo dos últimos anos. Atualmente refere que as suas classificações nas aulas de técnica de dança clássica e contemporâneo são entre os 16 e 17, respetivamente.
- *Aluno 4 [A.4]:* um sujeito do sexo feminino com dezasseis anos de idade, aluna do sétimo ano de escolaridade (11º ano do ensino regular) na Escola de Dança do Conservatório Nacional. Frequenta esta escola há sete anos. Iniciou o seu percurso na dança com seis anos de idade com a modalidade de dança clássica. No percurso que antecedeu a sua entrada para o conservatório, a aluna realizou exames através da *Royall Academy of Dancing* obtendo as classificações máximas - A (Honras). Posteriormente, quando deu entrada no conservatório passou a ter aulas de contemporâneo, danças tradicionais, entre outras. Relativamente às suas classificações atuais, a aluna tem revelado um desempenho bom, obtendo notas entre os 14 e 15 valores a dança clássica e a contemporâneo iniciou com 14 valores, mas progressivamente foi subindo para os 16 valores mantendo presentemente essa nota.
- *Aluno 5 [A.5]:* um sujeito do sexo feminino com dezasseis anos de idade, natural de Lisboa, aluna do sétimo ano de escolaridade (11º ano do ensino regular) na Escola de Dança do Conservatório Nacional. Frequenta esta instituição há sete anos. Começou a praticar dança aos três anos de idade com a modalidade de dança clássica. O contacto com outras modalidades de dança apenas se realizou com a entrada no conservatório, começando por ter dança contemporânea. No seu percurso anterior à EDCN nunca teve qualquer tipo de avaliação quantitativa, recebendo apenas os feedbacks positivos das professoras que a acompanharam e sugeriram que entrasse no conservatório. No que concerne às suas classificações no conservatório, a aluna tem revelado um desempenho bom nas disciplinas referentes à dança, obtendo classificações entre os 15 e 16 valores.



- *Professora 1 [P.1]:* um sujeito do sexo feminino com trinta e sete anos de idade, professora de Dança na Escola de Dança do Conservatório Nacional e na Escola de Dança do Orfeão de Leiria (EDOL). Como docente, possui dezassete anos de ensino na área da dança, sendo que os últimos 11 anos foram direcionados para o ensino vocacional, lecionando há seis anos na EDCN. As disciplinas que leciona são: técnica de dança contemporânea, expressão criativa e oficina coreográfica. Iniciou os seus estudos de dança na Escola de Dança do Orfeão de Leiria e concluiu a Licenciatura em dança na Escola Superior de Dança. Na docência destaca o trabalho na conceção de inúmeros espetáculos infanto-juvenis e finais da EDCN, na orientação de diversos workshops e cursos de dança, na preparação de alunos para concurso de Dança Internacionais (nas categorias de Dança Contemporânea), bem como a criação de coreografias para as respetivas participações.
  
- *Professora 2 [P.2]:* um sujeito do sexo feminino com trinta e nove anos, professora de Dança na Escola de Dança do Conservatório Nacional. É professora de dança há dezasseis anos, e leciona na EDCN igualmente há dezasseis anos. As disciplinas que estão da sua responsabilidade são: técnica de dança contemporânea, reportório contemporâneo e oficina coreográfica. Quanto ao seu percurso académico, iniciou os seus estudos de dança na Academia de Dança Contemporânea (em Setúbal), tirando posteriormente a sua licenciatura em dança na Escola Superior de Dança e também um curso de Gestão e Produção de Espetáculo (Fórum Dança).
  
- *Professora 3 [P.3]:* um sujeito do sexo feminino com quarenta e dois anos de idade, professora de Dança na Escola de Dança do Conservatório Nacional e numa Academia de Dança em Setúbal. Possui dois anos de docência, sendo que os mesmos foram realizados na EDCN e paralelamente em Setúbal. As disciplinas que leciona são: reportório de dança contemporânea e oficinas coreográficas (na EDCN), e dança clássica (na Academia de Dança de Setúbal). Começou o seu percurso na dança aos oito anos de idade, com uma professora particular (Inglesa) e aos catorze anos de idade ingressou na EDCN. Numa fase inicial, para complementar algumas bases, usufruiu de aulas extra em técnica contemporânea. Foi das primeiras alunas a sair do conservatório com o diploma de bailarina profissional com nível oito. Ao sair da escola foi convidada para dar aulas e paralelamente foi trabalhando com bailarinos independentes. Ao mesmo tempo foi realizando participações independentes noutros projetos. Trabalhou ao longo dos últimos anos com diversos coreógrafos nacionais e internacionais, terminando a sua carreira enquanto bailarina ativa aos quarenta e um anos de idade.



## 2.2. Instrumento

O método escolhido para a recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada, uma vez que a mesma nos permite compreender o sentido, sentimentos, pensamentos e significados atribuídos pelos estudantes de dança e professoras ao tema abordado, bem como fazer uso das palavras dos mesmos para retirar conclusões pretendidas. Ao mesmo tempo, permite explicar o que é visto e experienciado por eles e assimilar conteúdos que não seriam diretamente observáveis. Através da entrevista semi-estruturada pretende-se obter informação detalhada sobre a especificidade da opinião do inquirido, sendo que estas entrevistas são guiadas por um conjunto de tópicos, na qual a ordem não é pré-estabelecida nem tem uma estrutura rígida, cabendo ao entrevistador ter bem presente o objetivo da entrevista, conduzindo a mesma de forma a obter informação que realmente deseja. Assim, esta técnica facilita a recolha de informação mais rica e abrangente, podendo ainda esclarecer possíveis dúvidas no momento em que nos são dadas as respostas. Consiste na mais importante técnica de recolha de dados em investigação qualitativa pois permite explicar e inserir num contexto mais lato aquilo que é visto e experienciado pelo investigador (Afonso, 2005).

Desta forma, foram construídos dois guiões de entrevista para a recolha de dados, um destinado às professoras e outro aos alunos (anexo 1 e 2). O guião para as professoras foi organizado em torno de quatro tópicos. O primeiro tópico pretendeu recolher informações gerais do entrevistado, como por exemplo o nome, idade, sexo, naturalidade, anos de docência na área da dança e especificamente na EDCN e as disciplinas que leciona. O segundo tópico conteve apenas uma questão livre sobre o percurso do entrevistado na área da dança. O terceiro tópico incluiu questões relacionadas com a problemática a ser estudada, ou seja, a identificação do talento na dança, questionando os sujeitos sobre a definição de excelência, quais as características associadas, entre outras. O quarto e último tópico de questões pretenderam recolher informações sobre a perspectivas das professoras em relação ao desenvolvimento da excelência.

O guião de entrevista construído para os alunos inclui sete tópicos. Tal como no guião dos professores, o primeiro tópico foi destinado à recolha de informações gerais sobre o aluno (nome, idade, entre outros). O segundo tópico englobou questões relacionadas com o seu percurso educativo, como por exemplo o percurso anterior do aluno na dança, com que modalidade iniciou, que outras modalidades fizeram parte do percurso, percurso atual, entre outras. O terceiro tópico foi direcionado para questões relacionadas com as características pessoais e motivações dos alunos, como sejam: as principais qualidades, principais defeitos, em que áreas da sua vida se manifestam estas características, que influências exercem no desenvolvimento do seu talento, motivações e interesses. O quarto tópico conteve perguntas sobre a rede de suporte familiar e figuras de referência, como por exemplo, por quem é constituída a rede de suporte familiar, que tipo de apoio recebe desses membros, figuras de referência, grupo de amigos, entre outras.



A elaboração de cada guião ocorreu a partir da revisão da literatura atual em torno da excelência contemplando tópicos emergentes da investigação sobre o tema, permitindo explorar o percurso biográfico dos entrevistados, mas também avaliar a reflexão dos mesmos sobre o seu percurso.

### 2.3. Procedimento

Após a elaboração dos guiões de entrevista iniciamos o primeiro contacto com a Escola de Dança do Conservatório Nacional, no sentido de solicitar a sua colaboração no estudo, mediante uma explicitação acerca dos objetivos e da metodologia a implementar. Posteriormente à autorização concebida, a própria direção disponibilizou-se a contactar com os alunos e professores. Quanto à escolha e seleção destes alunos, efetuou-se tendo em conta a obtenção de prémios com medalhas de ouro e prata em concursos internacionais nas modalidades de dança clássica e contemporâneo. Estes alunos foram convidados pelos seus professores a participar no concurso pelas suas altas capacidades nas ditas modalidades e por considerarem que os mesmos teriam capacidades para trazer orgulho e prestígio à escola.

As entrevistas realizaram-se nas instalações da EDCN, em horário compatível com o dos alunos. Porém, tendo os alunos um horário extremamente rigoroso e pouco “folgado” não foi possível terminar todas as questões da entrevista pessoalmente. A duração máxima disponibilizada para as entrevistas foi de 45 minutos, não sendo suficiente para a complexidade da mesma. Assim, as últimas questões foram realizadas individualmente e enviados por correio eletrónico. Por esse motivo, alguns alunos acabaram por não voltar a manter o contacto com a entrevistadora, pelo que na totalidade foram completadas cinco entrevistas, as quais serão analisadas e interpretadas pelo processo de análise de conteúdo.

Relativamente às entrevistas realizadas com as professoras, existiu novamente o constrangimento de tempo e disponibilidade das mesmas para estar presencialmente com a entrevistadora. Deste modo, uma entrevista foi presencial, realizada na zona de residência da professora num espaço ao ar livre em Lisboa, com a duração de duas horas. As restantes entrevistas foram respondidas unicamente por correio eletrónico e enviadas diretamente para a entrevistadora.

Após a recolha dos dados necessários para a continuidade deste trabalho de investigação, procuramos a partir da análise das entrevistas encontrar comunalidades e especificidades entre os sujeitos. Ao mesmo tempo pretendeu-se recolher informação acerca da natureza dos casos, do *background* histórico e de outros contextos significativos da vida dos sujeitos, importantes na compreensão do fenómeno em análise e identificados por Stake (2007) como frequentes na investigação em estudos qualitativos. No que respeita à análise dos dados, após a transcrição integral das entrevistas com professores e alunos foram selecionados todos os excertos das entrevistas que abordavam ou que de algum modo faziam referência ao fenómeno da excelência, servindo de apoio à análise e consecutiva resposta às questões de investigação. De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo tem como



objetivo a manipulação de mensagens, tanto de conteúdo como de expressão de conteúdo, de modo a que se torne possível evidenciar os indicadores que possibilitem a inferência sobre uma outra realidade que não a da mensagem. Para o efeito, procedemos à técnica de análise de conteúdo através da análise categorial, combinando procedimentos indutivos e dedutivos para definir as categorias e subcategorias. O método indutivo parte de um conhecimento baseado na experiência sensível dos dados, não levando em conta os princípios pré-estabelecidos pela literatura ou suporte teórico sobre o material em análise (Mayring, 2000). O método dedutivo pretende explicar o conteúdo das premissas encontradas. Por intermédio de uma cadeia de raciocínio em ordem descendente, de análise do geral para o particular, chega a uma conclusão. Usa o silogismo e a construção lógica, para a partir de duas premissas, retirar uma terceira, logicamente decorrente das duas primeiras, denominada de conclusão (Gil, 1999; Lakatos & Marconi, 1993; Mayring, 2000).

Em suma, a elaboração das categorias baseou-se, por um lado nos dados e premissas recolhidas a partir dos discursos dos participantes, e, por outro, baseou-se em modelos e perspectivas teóricas existentes na literatura atual sobre o fenómeno em estudo (anexos 3 e 4). A partir daqui tornou-se possível recolher informações pertinentes para a descrição dos nossos resultados, essenciais para a compreensão e explicação do fenómeno em estudo.





### 3. Resultados

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados e de forma a melhor clarificar e organizar a informação analisada, apresentamos na tabela 2 as principais categorias encontradas nos procedimentos de análise de conteúdos com os professores e os alunos. Em seguida passamos à apresentação dos resultados das diversas categorias e subcategorias construídas a partir das entrevistas com os professores. No total foram construídas 5 categorias, designadamente: *Excelência/Talento*; *Desenvolvimento da excelência/talento*; *Carreira de bailarino*; *Professor de Dança*; e, *Instituição de Ensino*. Ao longo desta apresentação mostramos os resultados a que chegámos através da ocorrência de concordâncias ou dissonâncias entre os discursos dos professores entrevistados, recorrendo para tal a exemplos ilustrativos dos seus discursos. Em simultâneo apresentamos uma tabela para cada subcategoria elaborada com uma síntese dos resultados encontrados de modo a permitir ao leitor uma leitura rápida e sucinta dos principais tópicos descritos no decorrer da apresentação. Os mesmos procedimentos serão utilizados durante a apresentação dos resultados das diversas categorias e subcategorias construídas a partir das entrevistas com os alunos.

Tabela 2. Categorias e subcategorias encontradas no processo de análise de conteúdo das entrevistas com os professores e os alunos.

Análise de Conteúdo - <i>Professores</i>		Análise de Conteúdo - <i>Alunos</i>	
Categorias	Subcategorias	Categorias	Subcategorias
<b>1. Excelência/talento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito</li> <li>- Características de identificação</li> <li>- Talento "inato"</li> </ul>	<b>1. Percurso na Dança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percurso Inicial</li> <li>- Percurso Atual</li> </ul>
<b>2. Desenvolvimento da excelência/talento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fatores Pessoais</li> <li>- Fatores Contextuais</li> <li>- Idade de Iniciação</li> <li>- Variável "Sorte"</li> <li>- Áreas complementares à formação base</li> </ul>	<b>2. Desenvolvimento da excelência/talento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principais disciplinas/aulas</li> <li>- Características pessoais</li> <li>- Influências das características pessoais na dança</li> <li>- Fatores Contextuais</li> <li>- Fatores distratores</li> <li>- Gestão emocional/relacional</li> </ul>
<b>3. Carreira de Bailarino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duração/término</li> <li>- Percurso Profissional posterior</li> <li>- Excelência no percurso posterior</li> <li>- "Talento excecional" com insucesso</li> </ul>	<b>3. Componentes para um percurso excecional na dança</b>	
		<b>4. Atividades práticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Semana típica</li> <li>- Estratégias de autorregulação</li> <li>- Ocupação maioritária do tempo</li> <li>- Tempos livres</li> <li>- Prazer/divertimento</li> <li>- Preparação de uma performance</li> </ul>



Análise de Conteúdo - <i>Professores</i>		Análise de Conteúdo - <i>Alunos</i>	
Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria
<b>4.</b> <b>Professor de Dança</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Competências</li><li>- Experiência Profissional</li><li>- Competências a promover nos alunos</li></ul>	<b>5.</b> <b>Estados emocionais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Situações de medo/ansiedade</li><li>- Situações de risco/imprevisibilidade</li><li>- Situações de "pressão"</li><li>- Estratégias para lidar c/ situações de medo/ansiedade</li><li>- Influência da ansiedade na dança</li></ul>
<b>5.</b> <b>Instituição de Ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vantagens de um Ensino Integrado</li><li>- EDCN</li></ul>	<b>6.</b> <b>Autoavaliação do desempenho</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Autoavaliação</li><li>- Aspectos a considerar na autoavaliação</li><li>- Autoavaliação do estudante bailarinos</li></ul>

### **Excelência/talento**

A primeira categoria encontrada no processo de análise de conteúdo das entrevistas com os professores foi a *Excelência/Talento*, tendo sido definidas as seguintes subcategorias: conceito, características de identificação e "talento inato". Na tabela 3 apresenta-se uma síntese dos tópicos associados ao conceito de excelência definido pelas três professoras, verificando-se a consonância entre os seus discursos relativamente à definição. Aludem que o conceito de excelência está associado a diversas aptidões, tais como as aptidões técnicas, artísticas, físicas, o gosto intrínseco pela tarefa e características fortes de índole afetiva e cognitiva, mas também a combinação das mesmas. Por exemplo, de acordo com [P.1] o conceito de excelência consiste em "Aptidões técnicas e artísticas ótimas conciliadas...", no discurso de [P.2] é mencionada a "excelente condição física... características fortes de índole afetiva e cognitiva...", e [P.3] refere que é "a combinação de todas as competências...". Quanto às «características de identificação» observamos que ocorre novamente uma concordância entre os discursos, sendo que [P.1] refere "projeção e interpretação distinta, ter personalidade, rapidez de resposta... ter emoção e provocar emoção", no mesmo sentido [P.2] expõe a "importância da aptidão física... a motivação (paixão) ...", e [P.3] revela a existência de "uma expressividade corporal, musicalidade... é o conseguir frasear essa música, o ser capaz de utilizar dinâmicas...". Na subcategoria «Talento "inato"» as professoras entrevistadas revelam igualmente uniformidade nos discursos, assumindo que existe um talento inato. Por exemplo, nas palavras de [P.1] "existem... raros são esses "talentos inatos", mas quando os vemos são incontestáveis", para [P.2] significa o "... nascer com todas as competências e "ingredientes"..." e [P.3] explica que "... há um talento inato. Isso, qualquer professor consegue ver numa audição... sem dominar a técnica tem um instinto natural...".

Tabela 3. Categoria 1 - *Excelência/Talento* a partir da entrevista com os professores

Subcategorias relativas à "Excelência/Talento"	Tópicos abordados
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Conceito</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aptidões físicas</li> <li>○ Aptidões artísticas</li> <li>○ Excelente condição física</li> <li>○ Características de índole afetiva e cognitiva</li> <li>○ Inteligência artística</li> <li>○ Combinação de competências físicas e artísticas</li> <li>○ Domínio técnico</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Características de identificação</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Qualidade de movimento</li> <li>○ Dinâmica e musicalidade</li> <li>○ Provocar emoção</li> <li>○ Aptidão física</li> <li>○ Expressividade corporal singular</li> <li>○ Interpretação singular</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>"Talento Inato"</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Existe talento inato</li> <li>○ São incontestáveis</li> <li>○ Existe um instinto natural (para dançar)</li> <li>○ Qualquer professor é capaz de detetar</li> <li>○ Existência de uma componente sensorial e emotiva difícil de quantificar ou explicar</li> </ul>

### ***Desenvolvimento da Excelência/Talento***

A segunda categoria encontrada foi designada de *Desenvolvimento da Excelência/Talento*, tendo sido dividida em cinco subcategorias, cada uma delas com subtópicos fundamentais para a sua análise e compreensão. As subcategorias são: fatores pessoais (características físicas; características psicológicas/emocionais; tempo de prática/treino); fatores contextuais (suporte familiar; grupo de pares; professor; professor tutor/coach; outros); idade de iniciação; fator "sorte"; e áreas complementares à formação base. Após a análise dos dados obtidos, podemos verificar que existe consonância entre os discursos dos professores quer em relação aos fatores pessoais, como para os fatores contextuais. Mencionam que em termos das «condições físicas» é importante ressaltar o esforço e resistência físicas necessárias, ou seja, "capacidade de esforço" [P.1], a "condição física adequada e disciplina" [P.2] e o "nunca descuidar do corpo...; ter disciplina regular de sono/alimentar...prevenção de lesões" [P.3]. Relativamente às «características psicológicas/emocionais», salientam a "resistência emocional; humildade... dedicação e abnegação..." [P.1], a "personalidade forte; inteligência emocional...; muito amor à sua volta e em tudo a que se propõe e dedica" [P.2], assim como o "espírito de sacrifício; humildade; persistência... não deixar que os momentos ou problemas pessoas interfiram no seu dia-a-dia" [P.3]. Em relação ao «tempo de prática e de treino», uma vez mais existe a concordância entre as professoras, consideram que "o tempo dedicado à prática da dança para que se atinja um nível excelente de desempenho deve ser diário..." [P.1], ainda "deve dedicar-se a uma prática sistemática e árdua... requer um trabalho muito específico... feito todos os dias"



[P.2], e “É complicado dizer ao certo porque são tantas ... em termos de dança pura, no mínimo 4 horas diárias de treino” [P.3].

No que concerne à subcategoria dos fatores contextuais é fornecido algum relevo ao suporte familiar por todos os entrevistados, tendo sido mencionado o “apoio familiar” [P.1]; a “envolvência familiar” [P.2] e o “apoio familiar... existem apoios fundamentais que são fornecidos pela família...” [P.3]. Para a subcategoria «grupo de pares» é igualmente atribuído um papel importante ainda que tenha sido apenas manifestado pela participante [P.3] quando diz: “não esquecer os amigos que são muito importantes... passam a ser a segunda família e são fundamentais”. Quanto à subcategoria «professor», estes parecem desempenhar um papel importante no que respeita ao encorajamento e transmissão de feedback aos alunos ao longo do processo de aprendizagem, sendo que as professoras entrevistadas mencionam o “encorajamento e motivação do professor; feedback” [P.2], no mesmo sentido [P.3] refere que o “feedback dos professores, balanceado entre a crítica positiva e negativa... esse contexto familiar entre os alunos e professores pode ajudar muitas vezes”.

Em relação à importância de um «professor tutor ou *coach*», esta é atribuída por todos os entrevistados, referindo que “sim, em casos avaliados... numa aula individualizada os erros e correções são eficazmente identificados e corrigidos, o que é benéfico para a evolução técnica de um bailarino” [P.1], “... Sempre há um trabalho direcionado e personalizado... Podemos otimizar as qualidades intrínsecas ao trabalho individual” [P.2] e “com este tipo de treino pode-se ver melhorias... pode ser determinante... quando se está a trabalhar a um nível de excelência... tem de ter por trás também uma segurança...” [P.3]. No subtópico «outros» foram incluídos outros aspetos a considerar em relação aos fatores contextuais e, neste sentido, os professores referem que para além dos fatores mencionados anteriormente poderá ser benéfico para os alunos que estão no processo de desenvolvimento do seu talento “investir em aulas e audições fora do contexto de sala de aula... poder económico (oportunidades de formação... custos...) ” [P.1], o “ensino direcionado e transversal” [P. 2] mas, conjuntamente, saber “manter uma disciplina de trabalho para o resto da vida... passar a ser os seus próprios treinadores” [P.3].

Na subcategoria «idade» observa-se igualmente a conciliação entre os discursos relativamente às vantagens de se iniciar a atividade da dança mais cedo, contudo não é determinante para que se possa atingir a excelência, ou seja, na opinião de [P.1] “quanto mais cedo se inicia, mais sólida é a formação... existem casos de alunos que se iniciaram tardiamente e que com muito esforço e empenho... alcançaram resultados notáveis”, similarmente para [P.3] “facilita em muito quando começam mais cedo... já conheci bailarinos fantásticos que começaram aos 17 anos... não é taxativo”. Em relação ao fator idade, pareceu-nos pertinente ressaltar o discurso da participante [P.3] que refere “nos homens isso acontece com mais frequência do que nas meninas... ”.

Tabela 4. Categoria 2 - *Desenvolvimento da Excelência/talento* a partir da entrevista com os professores

Subcategorias relativas ao Desenvolvimento da "Excelência/talento"	Tópicos abordados
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Fatores pessoais</i></li> </ul>	<p><b><u>Características físicas:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Condição física adequada</li> <li>○ Cuidados com o corpo (alimentação; sono; lesões)</li> </ul> <p><b><u>Características psicológicas/emocionais:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Resistência emocional</li> <li>○ Humildade (e.g. na receção da critica)</li> <li>○ Persistência</li> <li>○ Dedicção</li> <li>○ Espírito de sacrifício</li> <li>○ Disciplina e organização</li> <li>○ Maturidade</li> <li>○ Espírito de grupo</li> <li>○ Automotivação e autocontrolo</li> <li>○ Personalidade tenaz</li> </ul> <p><b><u>Tempo de prática/treino:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Deve de ser diário</li> <li>○ Carga horária adaptada à idade</li> <li>○ Prática sistemática e árdua</li> <li>○ Trabalho especializado/específico</li> <li>○ Treino conciso e persistente</li> <li>○ Mínimo de 4 horas diária</li> <li>○ Média de 6 a 8 horas diária</li> <li>○ Intercalado com períodos de descanso</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Fatores contextuais</i></li> </ul>	<p><b><u>Suporte familiar:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apoio e envôlvência familiar são fundamentais</li> <li>○ Apoio muito poderoso</li> </ul> <p><b><u>Grupo de pares:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Importantes e fundamentais</li> <li>○ Simbolizam uma segunda família</li> </ul> <p><b><u>Professor:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Deve encorajar e motivar</li> <li>○ Dar feedback</li> <li>○ Deve de estimular</li> <li>○ Deve ajudar</li> </ul> <p><b><u>Professor tutor/coach:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tipo de apoio vantajoso para os alunos</li> <li>○ Torna possível a correção eficaz de erros específicos (individuais)</li> <li>○ Maior especificidade e qualidade na devolução das correções</li> <li>○ Benéfico para a evolução técnica do bailarino</li> <li>○ Permite a otimização de algumas qualidades intrínsecas</li> <li>○ Verificam-se melhorias consideráveis</li> <li>○ Pode ser determinante na evolução técnica e artística</li> </ul> <p><b><u>Outros:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Investimento em aulas e audições fora do contexto académico</li> <li>○ Formação cultural e educação estética</li> <li>○ Ensino transversal</li> <li>○ Necessidade de manter uma disciplina para o resto da vida</li> <li>○ Ser treinador de si próprio</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Idade de iniciação</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Não é taxativo</li> <li>○ Existência de casos de sucesso c/ iniciação tardia (e.g. 17 anos de idade)</li> <li>○ Favorável iniciar mais cedo</li> <li>○ Formação mais sólida c/ iniciação na infância</li> </ul>



Subcategorias relativas ao Desenvolvimento da "Excelência/talento"	Tópicos abordados
▪ Fator "Sorte "	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Ingrediente fundamental "estar no lugar certo na hora certa"</li><li>○ Conquista-se</li><li>○ Uma oportunidade que a vida proporciona</li><li>VS.</li><li>○ A sorte é um acaso</li><li>○ Um desempenho excelente não depende da sorte</li></ul>
▪ Áreas complementares à formação base	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Aulas que otimizem o corpo, a mente e a capacidade performativa</li><li>○ Ioga</li><li>○ Teatro / representação</li><li>○ Flexibilidade</li><li>○ Workshop's diversos</li><li>○ Massagem</li><li>○ Nutrição</li><li>○ Viajar</li><li>○ Anatomia</li></ul>

Quanto ao fator «sorte», contrariando as análises anteriores, verifica-se uma discordância entre as professoras, uma vez que, de acordo com [P.1] a variável sorte pode ser um fator importante no desenvolvimento do talento "estar no lugar certo na hora certa... A sorte pode ser um ingrediente fundamental... é uma componente fundamental e desejável", noutra perspetiva [P.2] considera que "a sorte conquista-se... uma oportunidade que a vida nos proporciona... mas nem todos têm a capacidade e tenacidade para a transformar e potenciar" e numa postura oposta apresenta-se [P.3] referindo que "Eu não lhe chamo sorte... a sorte é algo que acontece por acaso e nestas situações há sempre um trabalho por trás".

Para finalizar a análise das subcategorias do *Desenvolvimento da Excelência/talento* apresentamos as «áreas complementares à formação base» na qual se verifica a conformidade entre os professores entrevistados quanto aos benefícios de se participar em aulas extra, entre outros. As respetivas áreas suplementares podem ser: "aulas que otimizem o corpo, a mente e a capacidade performativa... ioga, teatro..." [P.1], "quanto mais áreas do conhecimento experienciar e apreender, mais extraordinário será o seu desempenho... representar, nutrição, viajar..." [P.2] e o "acumular técnicas... quanto mais se abrir o leque, maior é a capacidade para mostrar e revelar uma singularidade... workshop de hip hop, flamengo..." [P.3]. Estes resultados podem ser observados de forma mais detalhada e sucinta na tabela 4.

### **Carreira de Bailarino**

Em seguida, consideramos crucial a construção de uma categoria para a descrição da carreira de um (a) bailarino (a), passando a designar a terceira categoria de *Carreira de Bailarino*, a qual foi fragmentada em quatro subcategorias, nomeadamente: idade/duração; percurso profissional posterior; excelência no percurso posterior; e "talento excepcional" com insucesso (tabela 5). No que se refere a esta categoria e às respetivas subcategorias



encontramos ao longo dos discursos algumas dissonâncias nas opiniões. Passemos então a analisar concretamente cada uma das subcategorias.

Relativamente à primeira «duração/término» observamos que existe concordância entre as professoras entrevistadas, apelando que não existe uma idade certa para o término da carreira e que com o avançar da idade outras valências do bailarino podem começar a ser tidas em consideração, por exemplo “assiste-se a interpretações de bailarinos mais velhos cujas capacidades artísticas interpretativas são mais valorizadas que as físicas” [P.1], ou “nunca há no meu entender muito pessoal, uma idade limite... pode apresentar-se ao público com outras valências...” [P.2] ou “pode terminar aos 40 anos ou até mais tarde...tudo depende da disciplina... aí serve a maturidade artística...” [P.3].

Na subcategoria «percurso profissional posterior» verificamos que existe uma dissonância nas opiniões expressas pelas professoras, uma vez que, por exemplo segundo [P.1] “...contexto do nosso país as saídas profissionais na área da dança são muito restritas... a maioria redireciona a sua carreira como professor...”, enquanto para as restantes professoras entrevistadas “pode ter um sem fim de possibilidades...” [P.2] ou “hoje em dia o leque é muito maior...mas mantêm-se muito ligados à área da dança” [P.3]. Embora surjam divergências em relação à “quantidade” de saídas profissionais, o mesmo não acontece quando nos referimos ao tipo de profissão que podem exercer posteriormente, tendo sido consensual as profissões como: “professor e/ou coreógrafo” [P.1] e “professor, coreógrafo, figurinista...” [P.3]. Analogamente à subcategoria anterior, no que diz respeito à subcategoria «excelência no percurso posterior» verificámos novamente uma divergência nos discursos das professoras, isto porque para [P.1] e [P.2] a existência de um percurso excelente enquanto bailarino é um preditor de obtenção de sucesso em qualquer área em que se envolva posteriormente, por exemplo “sim... por norma ficam vinculados às companhias... que promovem uma continuidade de trabalhos coreográficos ...de renome internacional...” [P.1] ou “acredito que quando um bailarino... é excecional... será sempre em tudo o que fizer e em qualquer altura da sua vida” [P.2]; em contrapartida, [P.3] revela uma perspetiva oposta, referindo que “não, não tem nada a ver... pode ter sido um excelente bailarino e ser um péssimo professor, coreógrafo, o que seja... mas... quando envereda por outra vocação de que gosta ... tenta também dar o seu melhor para atingir a excelência”.

Para finalizar, na quarta e última subcategoria «Talento excecional com insucesso», apenas foi possível recolher o discurso de uma professora, pois as outras professoras entrevistadas não tiveram nem conheceram de perto nenhum caso em que alunos excecionais tenham tido carreiras de bailarinos com insucesso. Assim, [P.3] compartilha que assistiu de perto a dois casos de insucesso. As causas para o insucesso desses jovens bailarinos (quando tudo indicava que seriam excecionais) deveu-se a inúmeros fatores dos quais a entrevistada destaca “tinham o talento mas os professores não lhes conseguiram fazer ver que como eles há centenas... acham lindo o papel, o *glamour* de ser bailarino e acabam por “amolecer”... sentam-se, não experimentam, não trabalham extra...”.

Tabela 5. Categoria 3 - *Carreira de Bailarino* a partir da entrevista com os professores

Subcategorias relativa à " <i>Carreira de Bailarino</i> "	Tópicos abordados
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Duração/término</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Não existe idade limite</li> <li>○ Valorização de diferentes valências artísticas em idades avançadas</li> <li>○ Em média pode terminar aos 40 anos ou mais tarde</li> <li>○ Em média a partir dos 30/35 anos há uma perda de vitalidade</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Percurso profissional posterior</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ A nível nacional as saídas profissionais na dança são escassas</li> <li>○ O bailarino pode ter um fim de possibilidade</li> <li>○ Saídas profissionais típicas: - Coreógrafos; Professores; Ensaíadores; Produtores; Figurinistas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Excelência no percurso posterior</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mantam-se o nível de excelência noutras áreas</li> <li><b>VS.</b></li> <li>○ Não existe relação</li> <li>○ Pode ser-se um excelente bailarino e ser um péssimo professor ou coreografo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>"Talento excepcional" com insucesso</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Existem</li> <li>○ São poucos</li> <li>○ Ocorrência de um trabalho deficitário por parte dos professores</li> <li>○ Falta de trabalho dos alunos</li> <li>○ Utilização exclusiva do talento,</li> <li>○ Fascínio pelo <i>glamour</i> de ser Bailarino</li> <li>○ O talento não é suficiente</li> </ul>

### **Professor de Dança**

Após a leitura das entrevistas considerou-se pertinente criar uma categoria para os professores, numa tentativa de compreender qual o seu papel, função, características, entre outros. Para o efeito criamos uma quarta categoria a qual denominamos: *Professor de Dança*. Tal como nas categorias anteriores dividimos esta categoria em quatro subcategorias, designadamente: competências (e.g. competências pessoais; competências profissionais; competências pedagógicas); experiência profissional; e competências a promover nos alunos. Esta subdivisão pode ser observada na tabela 6. Da análise efetuada podemos citar que em termos das «competências pessoais» apuramos que, por exemplo nas palavras de [P.1] o professor "Deve ser generoso... atento às necessidades, falhas e conquistas dos alunos...", nas palavras de [P.3] deve revelar "...Sensibilidade artística...". No que respeita às «competências profissionais» os entrevistados revelam concordância nos seus discursos e citam que "um professor de dança exemplar deve ser isso mesmo... deve de ser espelho; ...exigente... promotor do contacto com outros profissionais..." [P.1], "o aluno é o reflexo do seu mestre... quanto mais exemplar for o nosso comportamento, melhor os alunos compreenderão o que lhes é pedido e comunicado" [P.2] e "sensibilidade artística... é aquele que consegue estruturar e dominar os seus conhecimentos..." [P.3]. Parece estar implícito o papel do professor enquanto modelo. Na subcategoria «competências pedagógicas» as opiniões são diversas, mas não opostas. Isto é, foram enunciadas diferentes opiniões que de alguma forma se poderão complementar. Vejamos os exemplos em termos das competências sociais em que [P.1] menciona que um professor deve ser "pesquisar de pedagogias e métodos...", segundo o [P.2] "...transmitir os conteúdos de forma precisa, clara, com motivação, equilibrar as críticas



positivas e negativas, dar constante feedback..." e de acordo com [P.3] "Incentivar, persistir, estimular, dar confiança... manter um bom relacionamento com os alunos". É de ressaltar que em termos das competências pedagógicas num professor de dança observa-se a presença de algumas características em particular, como: o estímulo, a motivação, transmissão de confiança e persistência.

Tabela 6. Categoria 4. - *Professor de Dança* a partir das entrevistas com os professores

Subcategorias relativas ao "Professor de Dança"	Tópicos abordados
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Competências</i></li> </ul>	<p><b><u>Competências pessoais:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Generoso</li> <li>○ Atento às necessidades</li> <li>○ Revelar sensibilidade artística</li> </ul> <p><b><u>Competências profissionais:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Promotor do contato com outros profissionais</li> <li>○ Exigente</li> <li>○ Exemplar</li> <li>○ Recetivo a críticas</li> <li>○ Recetivo a novos saberes</li> <li>○ Dominar os conteúdos de modo estruturado</li> </ul> <p><b><u>Competências pedagógicas:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pesquisador de pedagogias e métodos</li> <li>○ Transmitir conteúdos de modo claro e conciso</li> <li>○ Transmitir motivação</li> <li>○ Equilibrar a crítica positiva e negativas</li> <li>○ Dar feedbacks constantes</li> <li>○ Incentivar</li> <li>○ Estimular e transmitir confiança</li> <li>○ Dominar conteúdos de outras áreas além da sua formação</li> <li>○ Manter um bom relacionamento com os alunos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Experiencia profissional</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ É fundamental a experiencia enquanto bailarino</li> <li>○ Traz um conhecimento único e essencial para a habilitação de um professor</li> <li>○ É um fator relevante para o aluno</li> <li>○ Permite que o professor compreende as necessidades e dificuldades dos alunos mais rapidamente</li> <li>○ Os alunos ganham fascínio por estes professores (curiosidade)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Competências a promover nos alunos</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Consciência ampla, eclética e isenta de carácter <i>spoon food</i>("isto é assim. Toma lá, aprende e faz")</li> <li>○ Espírito de iniciativa</li> <li>○ Esforço</li> <li>○ Voluntariado</li> <li>○ Ética</li> <li>○ Interesse por diversas áreas do conhecimento</li> <li>○ Valores humanísticos</li> <li>○ Máxima versatilidade</li> <li>○ Abertura de leque coreográfico</li> </ul>

A subcategoria «experiência profissional» revela-se uma categoria com elevada concordância no discurso das professoras, uma vez que todas apelaram para a extrema importância da experiência de professor enquanto bailarino. Por exemplo, segundo [P. 1] " a experiência de um professor enquanto bailarino é fundamental... traz um conhecimento único e essencial para a habilitação de um professor", nas palavras de [P.2] "creio que o desempenho como bailarino e toda a experiencia profissional e pessoal do professor é um



fator relevante para o aluno...” e para [P.3] “ o facto de ter sido bailarina e de ter dançado faz com que eu tenha a capacidade de os entender mais rapidamente... por outro lado os alunos têm um fascínio quando sabem que o professor dançou muito...”. Este último dado sobre o fascínio dos alunos pelos professores que foram bailarinos também nos pareceu revelante, remetendo-nos para a teoria de Bandura sobre a modelação e da importância dos modelos para os jovens estudantes. Na subcategoria «competências a promover no aluno», apura-se, novamente, a consonância entre as professoras entrevistadas. Observa-se que para as professoras o conjunto de competências que se devem transmitir têm um carácter transversal que ultrapassa o domínio físico, e contempla também os domínios psicológico e/ou emocional e social, por exemplo “dar-lhes consciência de um saber amplo, eclético e isento de carácter *spoon food*... espírito de iniciativa, esforço, voluntariado” [P.1], “bons valores humanísticos; consciência holística do corpo...” [P.2] e “máxima versatilidade... inteligência artística... abrir-lhes o leque coreográfico”.

### ***Instituição de Ensino***

Para finalizar a análise das categorias encontradas a partir das entrevistas com as professoras, apresentamos a quinta categoria, assinalada como *Instituição de Ensino*, tendo sido subcategorizada em: vantagens de um ensino integrado e Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN). Especificamente estes resultados são possíveis de verificar na tabela 7. Como podemos observar, no que toca à subcategoria «vantagens de um ensino integrado» existe uma concordância entre as professoras entrevistadas relativamente às vantagens de os alunos usufruírem de um ensino integrado. A partir dos excertos dos discursos das professoras verificamos que o ensino integrado: “promove a articulação de horários entre a componente académica e a componente artística... Um superior auxílio aos alunos...” [P.1], “ensino direccionado e próximo” [P.2] e “... metade do trabalho está facilitado porque não precisam de sair dali... têm tudo ali... têm a oportunidade de ter um trabalho mais completo...” [P.3]. À semelhança do que se verifica na subcategoria anterior, na subcategoria «EDCN» os entrevistados estão novamente de acordo com as qualidades que esta instituição de ensino proporciona aos seus alunos. De acordo com [P.1] esta é “a única escola de Dança oficial do país... reúne ótimos professores nacionais e internacionais e atrai alunos com capacidades ótimas...”, no mesmo sentido [P.2] menciona que esta escola “reúne condições excepcionais, docentes de excelência... promove ensino de qualidade, rigor e de alto nível profissional” e, por fim, [P.3] acrescenta que “está com um ótimo nível de ensino e reconhecido internacionalmente.... É a melhor escola na formação de bailarinos no país”.

Tabela 7. Categoria 5. - *Instituição de Ensino* a partir das entrevistas com os professores

Subcategorias relativas à "Instituição de Ensino"	Tópicos abordados
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Vantagens de um ensino integrado</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Promove a articulação benéfica do horário entre a componente artística e académica</li> <li>○ Promove sinergias mais vantajosas</li> <li>○ Maior interdisciplinaridade</li> <li>○ Ensino direcionado e próximo</li> <li>○ Trabalho facilitado para os alunos (têm tudo na própria escola)</li> <li>○ Oportunidade de ter um trabalho mais completo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>EDCN</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ É a única escola de Dança oficial no país</li> <li>○ Reúne ótimos professores nacionais e internacionais</li> <li>○ Promove um ensino de excelência profissional, qualidade e rigor</li> <li>○ Escolhe alunos com competências e aptidões muito específicas e adequadas à formação de um bailarino (através das audições)</li> <li>○ Reconhecida internacionalmente</li> <li>○ É a melhor escola na formação de bailarinos no país</li> </ul>

No que concerne às categorias e subcategorias encontradas a partir das entrevistas realizadas com os alunos, passamos a apresentar a existência de seis categorias, nomeadamente: *Percurso na Dança*; *Desenvolvimento da Excelência/Talento*; *Componentes para um percurso de excelência na dança*; *Atividades Práticas*; *Estados Emocionais*; e a *Autoavaliação do Desempenho*. Procedeu-se igualmente à construção de subcategorias, com o objetivo de melhorar a compreensão a respeito de cada uma das categorias citadas.

### ***Percurso na Dança***

Após a análise das entrevistas com os alunos pareceu-nos relevante construir uma categoria que se caracteriza pelo percurso dos alunos na área da dança, subdividindo a mesma em duas subcategorias fundamentais: Percurso inicial e Percurso atual. Em relação ao percurso inicial verificamos que todos, de algum modo, mencionaram aspetos positivos e negativos. No entanto, esses aspetos foram diversificados. Por exemplo, recorrendo a ilustrações dos entrevistados verificamos que ao nível dos aspetos positivos para o [A.1] "O melhor foi mesmo começar a dançar... ver pela primeira vez a dança", para o [A.2] "acabamos por participar em muita coisa, conhecemos sempre várias pessoas novas", [A.3] "... fui desenvolvendo uma vida cultural muito ativa...", [A.4.] "Tudo o que aprendi, os meus colegas e os meus professores..." [A.5]. Do mesmo modo, observamos que em relação aos aspetos negativos os alunos revelam obstáculos e barreiras similares, referindo-se principalmente às questões físicas, como as lesões ou dificuldades de crescimento, por exemplo, para [A.1.] "... a barreira física... desenvolver o psicológico", [A.2.] "deixar a família... tive artrite reumatoide...", [A.3.] "conjugação do tempo entre a escola e a dança... dificuldades ao nível do crescimento", [A.4] "Lesões" e [A.5.] "...integração em grupos já pré-formados... lesões".



Uma terceira subcategoria respeitante ao *Percurso Inicial* refere-se ao que os incentivou a praticar/estudar dança, sendo que a este nível verifica-se, mais uma vez, similaridades nos discursos. Vejamos, para o [A.1] "Assim que vi a dança disse logo que queria... irmã foi uma grande impulsionadora", para o [A.2] "... acabei por ser levado pelo facto de a minha mãe ser professora", para o [A.3] "...uma vez ela foi ver o bailado Quebra-nozes comigo e eu disse que também queria ser como aquelas bailarinas", para o [A.4.] "Sempre estive bastante convicta do que era isto que queria..." e o [A.5] "foi no 4º ano... foi um gosto que nasceu sozinho...". Estes resultados são observáveis de modo genérico e agrupado na tabela 8.

Tabela 8. Categoria 1 - Percurso na dança a partir das entrevistas com os alunos

Subcategorias relativas ao "Percurso na dança"	Tópicos abordados
▪ <i>Percurso inicial</i>	<p><b><u>Aspetos positivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Começar a praticar dança</li><li>○ Participação em diversos eventos</li><li>○ Conhecer novas pessoas</li><li>○ Desenvolvimento de uma vida cultural ativa</li></ul> <p><b><u>Obstáculos e barreiras:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Condições físicas</li><li>○ Lesões</li><li>○ Adaptação e/ou integração no meio artísticos (instituição de ensino, professores, colegas, entre outros)</li></ul> <p><b><u>Incentivo a praticar dança:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Influência familiar</li><li>○ Gosto intrínseco pela atividade</li></ul>
▪ <i>Percurso atual</i>	<p><b><u>Aspetos positivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Superação pessoal das dificuldades</li><li>○ Aprendizagens diversas (espetáculos; aulas; entre outros)</li><li>○ Trabalho desenvolvido com professores e/ou outros profissionais na área</li><li>○ Classificações</li></ul> <p><b><u>Limitações/dificuldades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Condição física</li><li>○ Qualidade de vida diminuída (menos horas de sono; alimentação)</li><li>○ Condições ambientais</li><li>○ Características psicológicas e/ou pessoais</li></ul> <p><b><u>Consequências dos aspetos positivos/negativos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Orgulho</li><li>○ Incentivo</li><li>○ Autoconfiança</li><li>○ Crescimento geral (físico e psicológico)</li></ul> <p><b>VS.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Condição física debilitada</li><li>○ Lesões</li></ul> <p><b><u>Estratégias utilizadas nas dificuldades:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Tentar/arriscar</li><li>○ Treino extra (físico e psicológico)</li><li>○ Cuidados com o corpo</li></ul> <p><b><u>Apoio especializado:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Aulas privadas para:<ul style="list-style-type: none"><li>- Recuperação de lesões</li><li>- Participação em concursos</li></ul></li></ul> <p><b><u>Satisfação pessoal com o percurso:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Pouca satisfação com o desempenho (perfeccionismo)</li></ul>



Ainda referente à análise da categoria *Percurso na Dança*, elaborou-se uma subcategoria relativa ao percurso atual dos alunos onde são igualmente mencionados diferentes aspetos positivos e negativos, mas também as consequências desses aspetos em termos da sua atividade na dança, o tipo de estratégias que utilizam para ultrapassar as dificuldades, a existência ou não de algum apoio especializado e a sua satisfação com o seu percurso (tabela 8). Para estas subcategorias encontramos na sua grande maioria uma concordância nos discursos dos alunos entrevistados.

Nesse sentido, em relação à subcategoria «aspetos positivos» verificamos que os alunos referem essencialmente a capacidade de se superarem e fazerem frente às dificuldades e as diferentes aprendizagens que vão tendo ao longo do seu percurso. Por exemplo, para o [A.1] “é o facto de a cada dia que passa, me conseguir superar... superar as coisas com que me defronto e as dificuldades”, [A.2] “são mesmo as notas” [A.3] “aprendemos imensa coisa... o trabalho desenvolvido com os professores e com os colegas”, [A.4] “os espetáculos... as aulas, os ensaios...” e o [A.5] “ter percebido que eu tenho uma grande capacidade de fazer o que quero e achar que consigo e posso fazer...”. Por outro lado, no que toca às «limitações/dificuldades» referem em termos gerais a diminuição da qualidade de vida, pelo cansaço sofrido, as lesões, a condição física inadequada, entre outros aspetos, por exemplo, segundo [A.1] “Como menos, durmo menos...há sempre um senão... mas pela dança faço tudo”, no [A.2] “Flexibilidade... sou um pouco tímido o que não ajuda... tenho tendência a reservar-me...”, para [A.3] “é a minha perna... a abertura de ancas, não tenho suficiente...perco a concentração muito facilmente...”, de acordo com [A.4] “está muito relacionado com os espaços... as condições não são as ideais” e nas palavras de [A.5] “Eu própria... estou a olhar no espelho e digo “não, tu nunca vais conseguir ser assim. Tu nunca vais ter o corpo perfeito...””.

Na subcategoria «consequências dos aspetos positivos vs. negativos» observamos que em relação aos aspetos positivos os alunos, na sua maioria, concordam que o melhor é o sentimento de orgulho pessoal, mas também quando outros reconhecem o trabalho realizado, por lhes permitir desenvolver a capacidade de se manterem motivados para trabalhar mais e melhor, o desenvolvimento da autoconfiança, entre outros. Por exemplo, o [A.1] faz referência a “...faz-me sentir orgulho... o reconhecimento dos professores...”, [A.3] “Têm-me levado a trabalhar mais... faz-me ter vontade de trabalhar sempre mais...”, [A.4] “É sentir que de um ano para o outro... estou mais preparada... sinto mais à vontade...” e [A.5] “ajudaram-me a ficar mais forte e a aprender com os erros...”. Para as dificuldades são igualmente mencionados aspetos referentes à condição física debilitada, ao desânimo sentido, às lesões, entre outros. Por exemplo, no discurso do [A.1] “comer e dormir menos não é propriamente saudável... sinto-me mais fraco”, para o [A.3] “chego a casa muito desanimada...”, para o [A.4] “não conseguimos aquecer bem e por causa disso temos mais lesões...” e para o [A.5] “temos de sacrificar muita coisa...”. Em relação à subcategoria «estratégias utilizadas para superar as dificuldades» observamos uma concordância entre os diferentes alunos, sendo que a principal estratégia utilizada é o nunca desistir, o tentar e



arriscar sempre, o ter cuidados com o corpo e o treino contínuo. Por exemplo, segundo [A.1] “é tentar tudo... mesmo que não esteja a gostar”, para o [A.2] “arriscar... treinar... necessito de treinar muito”, para o [A.3] “trabalhar em casa...”, nas palavras de [A.4] “estar cientes de que temos de aquecer sempre muito bem... comer bem... dormir bem... cuidado com o corpo”, para o [A.5] “muito treino... treinar mental e fisicamente...”.

Relativamente à subcategoria «apoio especializado» observamos que existe consenso nos entrevistados quando referem que não têm habitualmente um tipo de apoio mais especializado ou individual, tirando raras exceções (e.g. preparação para concursos ou a existência de alguma lesão). Por exemplo, para o [A.1] “quando fui para o concurso tive de alguma forma...”, para o [A.2] “acho que não...”, para o [A.3] “aulas de força para fortalecer a minha musculação, devido a uma lesão que tive”, para o [A.4] “Sim... quando fui operada” e o [A.5] “no 3º ano quando parei devido a uma lesão”. Para finalizar a análise relativa ao *Percurso na Dança*, criamos uma subcategoria para a «satisfação pessoal com o percurso» e analisamos que em termos globais, todos os alunos revelam o mesmo tipo de sentimentos em relação ao seu percurso, isto é, todos eles fazem menção a uma insatisfação com o percurso, justificando que podem sempre fazer melhor e de que um bailarino nunca consegue estar satisfeito. Vejamos os exemplos: [A.1] “Um bailarino nunca está satisfeito. É preciso sempre mais”, [A.2] “Estou satisfeito com as notas... mas não sei... sinto que recebo mais do que aquilo que devia...”, [A.3] “acho que poderia fazer melhor... não posso dizer que esteja satisfeita”, [A.4] “não estou satisfeita... podiam ser melhores” e [A.5] “nós queremos sempre mais e achamos que nunca é suficiente... as notas são justas, mas não estou satisfeita”. Esta insatisfação manifestada não está diretamente relacionada com a obtenção de classificações negativas ou medianas, mas antes com o facto de estes indivíduos revelarem algumas características de perfeccionismo, impedindo-os de se sentir satisfeito com os resultados alcançados, mesmo que estes sejam bons e/ou excelentes.

### ***Desenvolvimento da Excelência/Talento***

A segunda categoria elaborada vai de encontro com a segunda categoria da análise de conteúdo com as professoras intitulada de *Desenvolvimento da Excelência/Talento*. Porém, na análise de conteúdo com os alunos pretendeu-se recolher informações relativas à opinião pessoal dos mesmos em relação ao seu desenvolvimento na área da dança. Para tal, construíram-se três subcategorias, designadamente: Principais disciplinas/aulas; Características pessoais; e, Fatores contextuais.

Em termos da subcategoria «principais disciplinas/aulas» observamos uma evidente uniformidade nos discursos dos alunos, mencionando como principais disciplinas a técnica de dança clássica e técnica de dança contemporânea e os reportórios dessas aulas, por exemplo: nas palavras de [A.1] “... possivelmente a técnica de dança clássica e a técnica de dança contemporânea”, nas palavras de [A.2] “Técnica de dança contemporânea, técnica de dança clássica e reportório de contemporâneo”, para o [A.3] “As disciplinas de técnica de dança clássica e contemporâneo...”, para o [A.4] “A dança clássica e o contemporâneo” e segundo



[A.5] “dança clássica e dança contemporânea e reportório das respetivas danças”. Na subcategoria «características pessoais» os participantes identificam algumas características pessoais semelhantes, sendo que ao nível das características positivas se destaca a persistência e determinação e quanto às negativas se destacam a preguiça e teimosia. Contudo, são ainda mencionadas outros aspetos quanto às características positivas vs. negativas. A partir dos discursos verifica-se que para o [A.2] é “...muito criativo... simpático...”, para o [A.3] “A persistência... sei distanciar o trabalho da diversão...”, para o [A.4] é “...divertida... determinada...” e o [A.5] “tenho uma boa memória... boa aluna e amiga”. Quanto aos aspetos negativos observa-se que de acordo com [A.1] “...sou muito preguiçoso...”, para [A.2] “...sou muito preguiçoso... costumava ser convencido...”, para o [A.3] “sou teimosa... dorminhoca...”, para o [A.4] “sou teimosa... sou desarrumada” e para o [A.5] “pareço um pouco despegada... aluada”. Quanto às influências que exercem na dança, por um lado ajudam os alunos a manterem-se motivados e autónomos, mas, por outro provocam período de insegurança e desmotivação. Tais resultados são possíveis de observar na tabela 9.

Tabela 9. Categoria 2 - Desenvolvimento da Excelência/Talento a partir das entrevistas com os alunos

Subcategorias relativas ao “Desenvolvimento da Excelência/Talento”	Tópicos abordados
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Principais disciplinas/aulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Técnica de Dança Clássica</li> <li>○ Técnica de Dança Contemporânea</li> <li>○ Reportório de Clássico e Contemporâneo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características Pessoais</li> </ul>	<p><b><u>Positivas:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Criatividade</li> <li>○ Persistência</li> <li>○ Determinação</li> <li>○ Boa memorização</li> <li>○ Simpatia</li> <li>○ Gosto em ajudar os outros</li> <li>○ Prestável e amigo (a)</li> </ul> <p><b><u>Negativas:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Preguiça</li> <li>○ Teimosia</li> <li>○ Desarrumação</li> <li>○ Distração</li> </ul> <p><b><u>Influências das características pessoais na dança:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desmotivação vs. persistência para trabalhar mais arduamente</li> <li>○ Maior autonomia</li> <li>○ Facilidade na memorização dos exercícios</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fatores contextuais</li> </ul>	<p><b><u>Suporte familiar/importância:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Família nuclear (pai, mãe, irmãos, avós)</li> <li>○ Apoio financeiro e monetário</li> <li>○ Apoio psicológico e/ou emocional</li> <li>○ Apoio muito importante</li> </ul> <p><b><u>Figuras de Referência na dança/importância:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Frequência de uma ou mais figuras de referência na área da dança</li> <li>○ Efeito - aprendizagem por modelação</li> <li>○ Modelo de incentivo e trabalho</li> </ul>



Subcategorias relativas ao "Desenvolvimento da Excelência/Talento"	Tópicos abordados
▪ <i>Fatores contextuais</i>	<p><b><u>Grupo de pares/Importância:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Existência de pelo menos 1 grupo de pares</li><li>○ Estável e próximo</li><li>○ Simbolizam uma 2ª família</li><li>○ Fonte de apoio e segurança emocional</li><li>○ Fonte de partilha de interesses</li><li>○ Importante e fundamental</li></ul> <p><b><u>Fatores distratores:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Fatores externos ao aluno (ruídos, sons, amigos, pessoas a passar...)</li><li>○ Fatores internos ao aluno (problemas, preocupações pessoais...)</li></ul> <p><b><u>Gestão Emocional/relacional:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Dificuldade em gerir as relações (escola-trabalho-amigos-família)</li></ul>

No que concerne aos resultados observados para a subcategoria «fatores contextuais» examinamos que em relação ao tópico «suporte familiar» praticamente todos os alunos fazem menção de que a sua rede principal de apoio familiar é constituída pela “família tradicional” como sejam: os pais, irmãos, avós. Observamos nas palavras de [A.1] que “toda a minha família me suporta... mãe, pai, avós, tios...”, no caso de [A.3] “toda a minha família mais chegada, pai, mãe, irmão, tios, avós”, para [A.4] “mãe, pai, irmão, avó...” e [A.5] que faz menção para “a minha mãe e o meu pai”. Ainda sobre o suporte familiar, é com conformidade que os alunos fazem referência a este tipo de suporte como sendo de extrema importância para eles, em diversos níveis (financeiros, monetários, psicológicos, entre outros). Para [A.1] “se preciso de viajar... eles apoiam-me, quer seja monetariamente, quer seja psicologicamente... sempre foi assim”, para o [A.3] “apoiam-me financeiramente e também psicologicamente... Sempre me apoiaram a seguir o meu sonho”, para [A.4] “mostram interesse por vir ver os espetáculos... apoiam-me a participar em concursos...” e para o [A.5] “são um apoio muito importante... são eles que me ajudam a ultrapassar diariamente as dificuldades...”. Relativamente às «figuras de referência na dança» os alunos identificam pelo menos uma figura de referência e referem que de alguma forma essa figura de referência influencia o trabalho que desenvolvem na dança, quer seja pela aprendizagem por modelação ou por ser uma força de incentivo e trabalho, à exceção de uma aluna que alude não sofrer influências de algum tipo. A partir dos discursos podemos observar tais conclusões. Vejamos então que para o [A.1] “tenho muitas... ao ver o trabalho deles, vou captando mais ou menos como uma esponja o estilo deles... os passos... mas também a forma com pensam e como eles ensinam” ou o [A.3] que refere “há vários bailarinos de que eu gosto muito... tentamos trabalhar muito para conseguir fazer algumas coisas que eles fazem...”, para o [A.4] “Uma bailarina... queremos ser como ela... quando não me apetece fazer os exercícios à noite, começo a pensar nela e digo “não, se queres ser tão boa como ela tenho de fazer os meus exercícios”...” e o [A.5] refere que “a bailarina principal do Bolchoi... Não influencia muito porque eu sei que nunca poderei ser como ela”.



Em relação à existência de um «grupo de pares/amigos», os alunos entrevistados revelam concordância nos discursos, mencionando pelo menos a existência de um grupo de amigos, sendo que o mesmo é próximo e estável. Para exemplificar no discurso do [A.1] é mencionado que “aqui na escola tenho um grupo de amigos estável e muito próximo... são basicamente a minha família”, o [A.3] “sim, tenho... na minha turma somos quase todos muito próximos... São como uma segunda família”, para o [A.4] “cá na escola é a minha turma e pessoas que já fizeram parte da minha turma mas atualmente não ...” e para o [A.5] “tenho um grupo estável e próximo”. Estes resultados sugerem que o grupo de amigos próximo coincide tendencialmente com os colegas da própria turma. No que respeita à «importância do grupo de pares» nas suas vidas, todos revelam ser importante, isto é “todos eles são como uma rocha... eu sei que me posso agarrar a um deles” [A.1], consiste num “apoio nas alturas mais difíceis... também é com os amigos que nas aulas aprendemos muito...” [A.3], “apoiamo-nos uns aos outros” [A.4] e “são como uma família para mim...” [A.5]. Além disso, mencionam a existência de interesses mútuos entre eles “a maior parte tem interesses mútuos...” [A.1], “temos quase todos os mesmos interesses...” [A.3], “com o meu amigo... partilhamos os mesmos interesses...” [A.4].

Ainda na subcategoria dos «fatores contextuais» tentamos compreender que tipo de «fatores distratores» influênciam os alunos no seu dia-a-dia e percebemos que de modo muito genérico, todos partilham alguns aspetos fazendo uma referência essencial para fatores externos (e.g. ruídos, barulhos, pessoas a passar, entre outros) ou, por outro lado, a fatores de ordem mais pessoal (e.g. preocupações e/ou problemas pessoais). Por exemplo, [A.1] refere que “tudo me distrai... seja uma mosca a passar... som externo...”, para o [A.2] “pouca coisa... só mesmo quando alguém me chama durante uma altura em que estou a prestar muita atenção...”, para o [A.3] “tive uma discussão com a minha mãe, ou uma nota muito má e fico o dia todo a pensar nisso... problemas que me ficam a perturbar...”, para o [A.4] “os amigos... gosto de estar na brincadeira e na conversa...” e para o [A.5] “são as coisas banais... começo a divagar...”. Concluindo a análise da subcategoria «fatores contextuais» apresentamos o último tópico, referente à «gestão emocional/relacional» em que os alunos entrevistados dizem, na sua maioria, que apesar de ser difícil gerir as suas relações entre o trabalho e a escola tentam ao máximo conciliar tudo. Exemplificando, para o [A.1] “tento ao máximo lidar com tudo...”, para o [A.3] “tento sempre gerir o meu tempo de maneira a ter tempo para a família como para amigos e para o trabalho...” e para o [A.4] “é difícil gerir... a melhor coisa é a internet no telemóvel...”.

### ***Componentes para um Percorso de Excelência na Dança***

A terceira categoria encontrada foi designada de *Componentes para um Percorso de Excelência na Dança* e o seu principal objetivo foi tentar compreender que tipo de componentes é que os alunos destacam nos bailarinos para que os mesmos consigam atingir um desempenho excelente. Tais resultados são sintetizados na tabela 10. Observa-se, assim,



que existe consonância entre os diferentes aspetos que poderão contribuir para um desempenho excelente na dança, sendo que os principais a serem mencionados foram: a capacidade de trabalhar de modo contínuo e diário, a dedicação, força de vontade, capacidade atencional e de concentração, entre outros. Como exemplos podemos destacar: “trabalhar diariamente... perseverança... força de vontade...” [A.1], “postura e capacidade artística... saber focar a atenção...” [A.2], “dedicação... concentração... muito trabalho extra...” [A.3], “dormir bem... uma boa alimentação... estar muito concentrado... rotina pessoal de exercícios...” [A.4] e “treinar mais a partir de um treino adequado...” [A.5].

Tabela 10. Categoria 3 - Componentes para um Percurso de Excelência na Dança a partir das entrevistas com os alunos.

Categoria relativa aos Componentes para um percurso de excelência na dança”	Tópicos abordados
	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Capacidade de treino árduo e diário</li><li>○ Treino extra</li><li>○ Bons professores</li><li>○ Força de vontade</li><li>○ Competência artística</li><li>○ Versatilidade</li><li>○ Dedicação</li><li>○ Capacidades atencionais e/ou de concentração</li><li>○ Autoconhecimento</li><li>○ Perseverança</li><li>○ Paixão pela dança</li></ul>

### Atividades práticas

A construção da quarta categoria, denominada *Atividades práticas* surgiu da necessidade de se compreender como funciona o dia-a-dia dos estudantes de dança enquanto tentam desenvolver e elevar o seu nível de desempenho na dança. Por esse motivo, optou-se por subdividir esta categoria em seis subcategorias, nomeadamente: Semana típica; Estratégias de Autorregulação; Ocupação maioritária do tempo; Tempos livres; Prazer/divertimento; e, a Preparação de uma performance. Esta subcategorização é observável na tabela 11.

Desta forma, quanto à subcategoria «semana típica» observamos que os alunos revelam semelhanças quanto à organização dos seus dias. Tipicamente levantam-se entre as 6h00/6h30, passam em média 12h por dia na escola, com entrada às 8h30 e saída às 20h30. O deitar varia entre as 23h e as 2h00. Em termos das aulas que têm ao longo do dia, verificam-se igualmente semelhanças, uma vez que todos têm da parte da manhã cerca de duas horas de aulas académicas, seguida de uma aula de dança e a tarde é dedicada única e exclusivamente às aulas de carácter mais prático, isto é, dança. Examinemos os exemplos, no discurso do [A.1] “levanto-me às 5h30/6h00... as primeiras aulas do dia são académicas... depois tenho contemporâneo ou clássico... depois almoço... temos muitos ensaios... geralmente saí às 20h30... deito-me por volta das 2h00”, no discurso do [A.2] “acordar às 6h30... o resto



do dia é passado na escola...a partir das 15h só temos dança até às 20h30...”, no [A.3] “entramos às 10h e saímos às 20h30... temos sempre clássico, seguida da hora do almoço... e no resto da tarde temos contemporâneo, reportório, oficinas... chego a casa mais o menos às 21h30... habitualmente deito-me depois da 00h”, segundo o discurso de [A.4] “levanto-me às 6h00... duas aulas académicas na parte da manha... depois começa a contemporâneo... acabamos todos os dias às 20h30...” e “acordo às 6h30... chego à escola às 8h30 e começa as aulas da manha com aulas de carácter geral, seguidas de contemporâneo... o horário é sempre as 8h30 às 20h30... o grosso do tempo é dedicado às aulas práticas” [A.5].

Relativamente à subcategoria «estratégias de autorregulação» verificamos que os discursos dos alunos estão em concordância em relação aos três tópicos de análise nesta subcategoria, isto é, no que respeita ao estabelecimento de objetivos os alunos referem que não têm por hábito estabelecer objetivos de trabalho e que na eventualidade de o fazerem são com um carácter de curta-duração. Normalmente os objetivos são estabelecidos pelos professores ao longo das aulas. Assim, para o [A.1] “sinceramente não... pelos objetivos que os professores vão traçando...”, para o [A.2] “Não. Não tenho esse hábito...”, para o [A.3] “às vezes, mas raramente... são objetivos curtos...”, para o [A.4] “não costumo muito fazer isso...” e para o [A.5] “Não. Os professores dão-nos as metas diariamente...”. Quanto às «estratégias para lidar com o insucesso dos objetivos» apuramos, uma vez mais, a concordância entre os discursos dos alunos entrevistados, isto é “tentando novamente... nunca desistir” [A.1], “posso não ter conseguido fazer naquele momento... mas vou fazer noutra altura” [A.2], “volto insistir... até conseguir alcança-lo” [A.3], “trabalho bastante para lá chegar” [A.4] e “é passar à frente...” [A.5]. Verificam-se, deste modo, algumas características semelhantes entre os alunos em termos da capacidade de persistência e dedicação constante para se atingir os objetivos traçados (quer seja pelo professor ou outros).

Em relação às «causas para o sucesso dos objetivos» é igualmente observada a conformidade nas características apresentadas pelos participantes, referindo que dentro das possíveis causas para a obtenção dos objetivos temos a capacidade de perseverança, muito trabalho, esforço, concentração e dedicação. Por exemplo, de acordo com [A.1] deve-se à “perseverança... dar sempre continuidade ao trabalho...”, o “imenso trabalho e esforço realizado...” [A.2], o “trabalho e força de vontade...” e “nunca nos podemos esquecer deles... treina-se” [A.5]. Na «gestão de tempo/rentabilização do tempo» na maioria dos discursos observa-se uma concordância quanto à dificuldade em gerir o tempo entre casa, escola, amigos, família e atividades diárias. No entanto, um dos alunos refere ter a capacidade para gerir o seu tempo. A partir dos exemplos é possível verificar tais resultados, por isso vejamos: “muito mal...sinto mesmo que não consigo gerir o meu tempo” [A.1], “acho que não há grande coisa que eu possa fazer para rentabilizar o meu tempo...” [A.2], “é muito difícil gerir o meu tempo...”, “não sei... não consigo gerir muito bem o tempo todos os dias... essa gestão é muito feita pela própria instituição...” [A.4] e “sinto que consigo gerir o meu tempo... no início do ano é sempre mais difícil, mas depois começamo-nos a habituar” [A.5].



Para a subcategoria «ocupação maioritária do tempo» examinamos que os alunos entrevistados ocupam a maior parte do seu tempo nos mesmos locais, isto é, na escola e em casa. Por exemplo, [A.1] “ensaios ou aulas...”, [A.2] “cá na escola e em casa...”, [A.3] “na escola...”, [A.4] “na escola...” e [A.5] “além de dançar na escola, ocupo a maior parte do meu tempo em casa”. Do mesmo modo, na subcategoria «tempos livres» verificamos que o tipo de atividades que os alunos realizam são muito semelhantes, como por exemplo, passear ir ao cinema, fazer exercício, estudar, entre outros. No discurso do [A.1] é mencionado “vou correr para a praia... faço exercício...”, pelo [A.2] temos “internet... estudo... converso com os amigos”, no [A.3] “cinema, passear, ver amigos...”, para o [A.4] “faço idas ao ginásio... caminhadas...” e no [A.5] “ver televisão... estudar... computador... passeio, vou à praia...”.

Tabela 11. Categoria 4 - Atividades práticas a partir das entrevistas com os alunos

Subcategorias relativas às “Atividades práticas”	Tópicos abordados
▪ <i>Semana típica</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Despertar em média às 6h00/6h30</li><li>○ Entrada na escola a partir das 8h30</li><li>○ 2h de Aulas académicas (Língua Portuguesa; Inglês; Filosofia)</li><li>○ 2h de Aulas de dança Técnica de Dança Clássica/Contemporânea)</li><li>○ 2h para Almoço</li><li>○ Toda a tarde dedicada às aulas de dança (5h +/-)</li><li>○ Saída da escola às 20h30</li><li>○ Deitar entre as 23h e as 2h00</li></ul>
▪ <i>Estratégias de autorregulação</i>	<p><b><u>Estabelecimento de objetivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Pouco frequente</li><li>○ Objetivos de curto-prazo</li><li>○ Tipicamente delineados e/ou estipulados pelo professor ao longo das aulas</li></ul> <p><b><u>Estratégias para lidar c/ o insucesso dos objetivos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Nunca desistir</li><li>○ Tentativa-erro</li><li>○ Insistência</li><li>○ Trabalhar mais para conseguir atingir o objetivo</li></ul> <p><b><u>Causa para o sucesso de um objetivo:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Trabalho contínuo</li><li>○ Concentração e dedicação</li><li>○ Esforço</li><li>○ Força de vontade</li><li>○ Treino</li><li>○ Perseverança</li></ul> <p><b><u>Gestão de tempo:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Dificuldade em gerir o tempo</li><li>○ Gestão aplicada pela própria instituição de ensino (EDCN)</li><li>○ Mais difícil de gerir no início do ano letivo</li></ul>
▪ <i>Ocupação maioritária do tempo</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Escola (a dançar)</li><li>○ Casa</li></ul>
▪ <i>Tempos livres</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Exercício físico (corridas, caminhadas, alongamentos, ginásio, ensaios, entre outros)</li><li>○ Passear (cinema, shopping, praia, etc)</li><li>○ Estar com os amigos</li><li>○ Ver tv ou estar na internet</li><li>○ Estudar</li></ul>



Subcategorias relativas às "Atividades práticas"	Tópicos abordados
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Prazer/divertimento</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Realização/alcance de metas e/ou objetivos traçados</li> <li>○ Melhorias no desempenho</li> <li>○ Reconhecimento por parte de outros</li> <li>○ Gosto natural em dançar</li> <li>○ Estar em palco</li> <li>○ Ambiente de espetáculo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Preparação de uma performance</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1º Escolhe-se um tema</li> <li>○ 2º Escolhe-se a música</li> <li>○ Escolha dos intérpretes</li> <li>○ Exploração de movimentos</li> <li>○ Ligações entre os movimentos</li> <li>○ Movimentos que transmitam as ideias do tema em harmonia com a música</li> <li>○ Muitos ensaios/treinos</li> <li>○ Criação de cenários e figurinos</li> </ul>

No que concerne à subcategoria «prazer/divertimento» observamos que os discursos dos alunos estão em conformidade, destacando-se na sua maioria o reconhecimento dos outros e melhoramento do desempenho como as maiores fontes de prazer/divertimento enquanto realizam o seu trabalho na área da dança. Por exemplo, para o [A.1] “conseguirmos alcançar uma meta...”, [A.2] “as pessoas me elogiarem e dizerem que estou a fazer as coisas bem...”, [A.3] “...é sempre bom sabermos que estamos melhor...”, [A.4] “estar no palco é a melhor sensação do mundo...” e [A.5] “vendo aquelas pequenas metas... serem atingidas”. Por último, na categoria «preparação de uma performance» observamos igualmente uma consonância nos discursos quanto ao tipo de trabalho que necessitam de realizar para preparar uma *performance*, isto é, inicia-se pela escolha de um tema e uma música, em seguida pensa-se nos intérpretes e começam-se a experimentar movimentos, seguindo-se a ligação entre esses mesmo movimentos até formar uma dança completa e posteriormente idealizam-se e constroem-se os cenários e figurinos. Além disso é preciso ensaiar sempre muito. Vejamos os exemplos: “a primeira coisa que faço é escolher a música... depois os intérpretes... vou começando a criar movimentos... a musica escolho com base no meu gosto... e num tema” [A.1], “muitos ensaios... começamos por construir movimentos...escolha da música... interpretes...” [A.2], “antes de escolher a música definimos um tema... precisamos de pensar em cenários e figurinos...” [A.3], “primeiro pensamos nas ideias e depois começamos a montar tudo” [A.4].

### ***Estados emocionais***

A quinta categoria foi intitulada *Estados Emocionais*, tendo sido subdividida em cinco subcategorias: Situações de medo/ansiedade/...; Situações de risco/imprevisibilidade; Situações de “pressão”; Estratégias para lidar com as situações de ansiedade; e, Influência da ansiedade na dança. Podemos analisar estes resultados de modo sucinto na tabela 12. Em termos da subcategoria «situações de medo/ansiedade/...» verificamos que existe uma



similaridade nas respostas dos alunos quanto às situações que os fazem sentir mais ansiosos, sendo que os momentos que antecipam os espetáculos são os mais apontados, por exemplo, [A.1] "nervosismos, sem duvida antes dos espetáculos... ", [A.2] "sempre que entramos em palco...", [A.3] "é o ultimo ano... tenho andado muito nervosa... tenho imenso medo de ir embora...", [A.4] "aquele medo antes de entrar em palco é horrível..." e [A.5] "foi um concurso... a partir do momento em que entro em palco... tudo isso desaparece".

Tabela 12. Categoria 5 - *Estados emocionais* a partir das entrevistas com os alunos

Subcategorias relativas aos "Estados Emocionais"	Tópicos abordados
▪ <i>Situações de medo/ansiedade/...</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Antes dos espetáculos</li><li>○ Sempre que se vai para entrar em palco</li><li>○ Ultimo ano do secundário</li><li>○ O "incerto" o "novo" e/ou "desconhecido"</li><li>○ Participação em concursos</li></ul>
▪ <i>Situações de risco/imprevisibilidade</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Gosto VS. Medo</li><li>○ Arriscar sempre, apesar do risco</li><li>○ Trabalhar para minimizar possíveis riscos</li></ul>
▪ <i>Situações de "pressão"</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Sentida todos os dias:<ul style="list-style-type: none"><li>- Aulas</li><li>- Ensaios</li><li>- Audições finais</li><li>- Exames</li><li>- Concursos</li></ul></li></ul>
▪ <i>Estratégias para lidar com as situações de ansiedade</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Abração total do assunto (e.g. "tentar passar por cima...")</li><li>○ Apoio dos colegas e/ou outros (professores, familiares)</li></ul>
▪ <i>Influência da ansiedade na dança</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Dupla influência - positiva VS. negativa</li><li>○ Melhora o desempenho quando existe na medida certa</li><li>○ Prejudica o movimento quando é sentida em demasia</li></ul>

Em termos da subcategoria «situações de risco/imprevisibilidade» averiguamos uma dissonância nos discursos dos alunos entrevistados, ou seja, enquanto para uns o risco e o imprevisto são percecionados como algo de positivo, na qual se tenta e se arrisca tudo, para outros é perspetivado como algo demasiado incerto e inseguro, provando situações de receio e medo. Por exemplo, para o [A.1] "adoro. Adoro coisas novas... Alias, gosto de me colocar em perigo", [A.2] "não lido muito bem...", [A.3] "depende dos desafios... tendo a arriscar, mesmo com medo...", [A.4] "atiro-me de cabeça e arrisco... tento trabalhar para minimizar a imprevisibilidade" e [A.5] "dá-se um mergulho e atiramo-nos de cabeça... quem não arrisca, não petisca". Na subcategoria «situações de pressão» é observável a concordância nos relatos dos alunos, apresentando-se como principais momentos de pressão as aulas, ensaios, audições e exames finais ou a participação em concursos, por exemplo, "é sentida todos os dias... nas aulas, ensaios..." [A.1], "audições finais e exames" [A.3] e "senti uma grande pressão do 9º



ano para o 10º ...” [A.4]. Quanto à subcategoria «estratégias para lidar com situações de medo/ansiedade» verificamos que os alunos assemelham-se quanto à forma que utilizam para lidar com essas situações, por exemplo [A.1] “abstrair-me...”, [A.2] “tenho de passar por cima... não lido”, [A.3] “transmitirmos sempre palavras de segurança uns aos outros”. Por último, na subcategoria «influência da ansiedade na dança» examinamos que existe uma discordância nos relatos dos alunos, sendo que para uns é um estímulo e para outros é um “sistema” de bloqueio. Vejamos as citações ilustrativas: “o meu desempenho sai melhor quando estou nessa pressão...” [A.1], “afeta muito o nível e qualidade do movimento... no entanto é o que mais nos puxa nos espetáculos... pode ter os dois significados...” [A.2], “não consigo fazer as coisas tão bem... tem uma influência negativa em mim...” [A.3], “acho que por um lado é bom... dá a noção de responsabilidade...” [A.4] e “o desempenho é melhor... na medida certa acho que conseguimos fazer um trabalho melhor...” [A.5].

### **Avaliação do desempenho**

A sexta e última categoria elaborada pretendeu analisar a importância da autoavaliação ao longo do trabalho desenvolvido na dança, mas também que aspetos é que são importantes ter durante essa avaliação e o tipo de avaliação que os estudantes bailarinos realizam. Esta categoria foi denominada: *Avaliação do Desempenho*. Analogamente ao que se verifica nas categorias anteriores, esta foi subdividida em três subcategorias, nomeadamente: Autoavaliação; Aspetos a considerar numa autoavaliação; e, autoavaliação do estudante bailarino. Em modo de síntese, podemos observar os resultados alcançados nestas subcategorias na tabela 13.

Desta forma, em relação à primeira subcategoria «autoavaliação» podemos referir que existe uma concordância nos discursos dos participantes, visto que, referem a importância da realização de uma autoavaliação ao longo do percurso enquanto bailarinos. Por exemplo, para o [A.1] “considero que é muito importante... mais ainda quando somos capazes de nos autoavaliarmos corretamente”, para o [A.2] “acho que é necessário nós nos sabermos autoavaliar”, para o [A.3] “acho que por um lado é importante... termos mais ou menos a noção do nosso próprio trabalho...”, para o [A.4] “devemos ser capazes de saber o que nós somos capazes de fazer...” e para o [A.5] “eu acho importante... mas muito difícil”. No que respeita aos «aspetos a considerar na autoavaliação» observamos a existência de diversas opiniões quanto a este assunto. No entanto, as informações não são opostas, na medida em que se podem complementar, isto é, é referenciado a condição física, o tipo de desempenho que se teve e o esforço e empenho dedicado ao mesmo, a técnica e sensibilidade artística, entre outros. Por exemplo, no discurso do [A.1] temos “a nossa condição física... nosso físico e com o nosso mental...”, no [A.2] “ ter em conta o nosso desempenho e o nosso empenho... a nossa atenção...capacidade técnica e artística”, no [A.3] “atenção à regularidade do nosso trabalho...”, [A.4] “pensar naquilo que se poderia ter feito... e se poderíamos ter atingido mais...” e [A.5] “o meu esforço... a minha capacidade técnica...capacidade artística”. Para



finalizar, quanto à subcategoria «autoavaliação do estudante bailarino» observamos uma concordância entre os discursos dos alunos, sendo expressa pela maioria uma insatisfação com o desempenho atual, avaliando-se de modo negativo e pouco realista. Vejamos os exemplos: “não sou extraordinário... avalio-me muito mal...” [A.1], “o meu lado técnico não é grande coisa...” [A.2], “eu não me costumo avaliar... tenho tendência a avaliar-me negativamente...” [A.3], “nunca estamos satisfeitos...” [A.4] e “eu não me avalio... sei que não vou ser realista” [A.5]. Estas autoavaliações menos positivas por parte dos jovens bailarinos estão de alguma forma relacionadas com as características de perfeccionismo, fazendo com que os sujeitos nunca se sintam completamente satisfeitos com os resultados que alcançam. Não significa que na realidade os resultados sejam maus (pelo contrário), mas porque na opinião pessoal consideram ser possível alcançar sempre mais e melhor.

Tabela 13. Categoria 6 - Avaliação do desempenho a partir das entrevistas com os alunos

Subcategorias relativas à “Autoavaliação do desempenho”	Tópicos abordados
▪ Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Importante e necessária</li><li>○ Fundamental para melhorar o desempenho</li><li>○ Difícil de realizar (corretamente)</li><li>○ Tendência para uma avaliação negativa e depreciativa</li></ul>
▪ Aspetos a considerar numa autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Condição física</li><li>○ Trabalho desenvolvido</li><li>○ Esforço realizado</li><li>○ Empenho e dedicação</li><li>○ Capacidade técnica</li><li>○ Capacidade artística</li><li>○ Erros e/ou falhas</li><li>○ Aspetos onde se pode melhorar</li></ul>
▪ Autoavaliação do estudante Bailarino	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Autoavaliação pouco frequente e/ou nula</li><li>○ Tendência para uma avaliação negativa e depreciativa</li><li>○ Pouca satisfação com o desempenho alcançado</li><li>○ Pouco realismo no momento da autoavaliação</li></ul>



## 4. Discussão

Procurando sintetizar os principais resultados obtidos e organizando o discurso dos participantes relativamente às suas percepções sobre o talento e o desenvolvimento da excelência na dança, apresentamos neste capítulo final a integração da informação mais relevante apresentada ao longo deste trabalho. A importância, complexidade e profundidade dos dados aqui apresentados circunscrevem-nos, fundamentalmente, para um conjunto de leituras sobre os fatores contextuais e características pessoais dos alunos excelentes no domínio da dança e, conjuntamente apresentam-se outros fatores que se revelaram pertinentes durante o desenvolvimento do potencial excelente na dança, como sejam: a sorte, “talento inato”, idade de iniciação na área de realização, entre outros. Para o efeito, no decorrer desta discussão tentamos dar resposta às questões de investigação, as quais direcionaram e guiaram o presente estudo, complementando estas questões com informações adicionais recolhidas durante o processo de análise dos dados.

Desta forma, não tendo a pretensão de confirmar os modelos teóricos que melhor explicam a excelência, a partir deste estudo corroborámos que todos contribuem para a compreensão da mesma, oferecendo-nos uma análise importante sobre o percurso destes participantes e a compreensão dos fatores associados ao desenvolvimento de desempenhos excelentes nas artes performativas. Assim, retomando às definições de excelência e talento, mencionadas nos capítulos anteriores, podemos definir o talento como notáveis realizações humanas que refletem algum tipo de equilíbrio que varia entre a formação e a experiência e as diferenças inatas como a capacidade e o talento (Ericsson & Lehmann, 1996). Similarmente, a partir dos discursos dos professores observa-se que este conceito implica a combinação das competências físicas excelentes e aptidões artísticas, acompanhadas de forte índole afetiva e cognitiva. Relativamente ao talento, como característica “inata” ao sujeito, verificámos que os profissionais referem a existência de um “talento inato”, caracterizando-se por um “instinto natural para dançar”. É considerado pelos entrevistados como incontestável aos olhos de quem os vê, sendo que qualquer professor é capaz de detectar um jovem talento, quando de facto existe talento. Porém, o talento isoladamente não parece ser suficiente para que se atinjam altos níveis de desempenho. Neste sentido, verificámos que alguns casos de insucesso de bailarinos promissores, não obtiveram carreiras de excelência por terem ficado única e exclusivamente presos ao facto de terem o suposto talento natural para dançar. A partir das investigações de Simonton (2001) observámos que não se considera suficiente a existência de um talento inato, uma vez que este deverá ser necessariamente trabalhado, de forma adequada, a fim de permitir o seu crescimento (Howe, Davidson & Sloboda, 1998; Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009). Além disso, a própria existência de um “talento inato” como uma componente genética não é, ainda hoje, confirmada pelos diferentes investigadores na área, principalmente pelo grande autor da abordagem à *Expertise* (Ericsson, 2006).



Como tal, e remetendo para a primeira questão de investigação [Qual a influência do talento para se atingir a excelência?] podemos depreender que o talento aparenta ser um componente importante no desenvolvimento de desempenhos excelentes, existindo alguns autores que apelam para a existência de uma característica potencial (talento inato), que facilita o desenvolvimento do talento, enquanto outros não defendem que essas características não são necessariamente intrínsecas ao sujeito (inato). No entanto, independentemente da existência (ou não) de uma característica inata ou potencial a influência isolada dessa predisposição para o talento na dança não se revela suficiente para a obtenção da excelência e de um percurso excecional nos domínios da dança.

Procurando dar resposta à nossa segunda questão de investigação sobre quais as características pessoais que contribuem para o desenvolvimento de um percurso excecional na dança, analisámos (a partir das entrevistas com os professores) que as características que começam por apontar são de índole física, ou seja, é importante apresentar uma condição física adequada e cuidada, mas conjuntamente, parece importante verificar-se um conjunto de características psicológico/emocionais, tais como: resistência emocional, humildade, persistência, dedicação, personalidade tenaz, espírito de sacrifício, disciplina e organização, automotivação e autocontrolo, entre outros. Nas entrevistas com os alunos estes dados são novamente observados, apontando como principais características pessoais: a persistência, a determinação, a criatividade, boa memorização, entre outros. Quando questionados acerca das suas características menos positivas, verificámos que algumas das características apontadas são: a preguiça e a teimosia, trazendo consequências negativas para o seu trabalho (pelo desânimo que provocam e pela capacidade diminuída de trabalhar arduamente todos os dias). A confirmar estes resultados surgem as investigações de Silverman (1993) que no mesmo sentido, explicou que pessoas com altas habilidades possuem características específicas de personalidade que constituem um jeito de ser peculiar. Entre elas estão a facilidade em perceber, paixão por aprender, imaginação vívida, intensidade e dedicação no que fazem, perseverança, procura da perfeição, sensibilidade e empatia, além de possuírem autoconhecimento e capacidade de reflexão (Santos, Almeida & Werlang, 2012). De igual modo, no estudo de Araújo (2010) realizado com bailarinos profissionais (de topo) destacaram-se como principais características de personalidade que contribuíram para a definição da sua singularidade: a determinação e a abertura à experiência, assim como a curiosidade, a originalidade e a persistência. Faz menção a um tipo de personalidade forte e a expressão da paixão pelo que fazem.

Além das características físicas e psicológicas é citado quer pelas professoras, como pelos alunos a importância de uma prática diária e sistemática. Assim, o desenvolvimento do talento ocorre através da transformação de capacidades potenciais (sendo que não existe consenso na literatura sobre o peso da componente genética associada a este potencial) em competências adquiridas através da aprendizagem e da prática significativa. Tanto as professoras, como os alunos mencionam que para a obtenção de um desempenho excecional é fundamental que os bailarinos tenham um treino diário, com uma carga horária adaptada à



idade, sendo que esse treino deverá ser conciso e persistente, com o mínimo de 4 horas diárias. De acordo com o que nos aponta Rodrigo (2010), Ericsson e Lehmann (1996) é fundamental que a preparação e o treino sejam intensivos (prática deliberada) e que o mesmo se mantenha por um período mínimo de 10 anos. Na investigação de Araújo (2010) estas afirmações são novamente mencionadas pelos participantes do seu estudo, quando referem que a sua prática realizou-se ao longo de 10 anos de treino intensivo e prática deliberada, antes de se estabelecerem como bailarinos profissionais independentes e manifestarem desempenhos excepcionais. Este reconhecimento e valorização da prática e do treino são observáveis em ambos os participantes no presente estudo.

Outra característica a salientar neste estudo em termos das características pessoais relaciona-se com a utilização de estratégias de autorregulação por constituírem uma característica importante no desenvolvimento do talento (Zimmerman, 1998). Debruçando-nos sobre as informações emergentes nas entrevistas efetuadas podemos referir que de acordo com os discursos dos entrevistados o estabelecimento de objetivos e metas a alcançar são fortemente determinados pelos seus professores. Ou seja, subentende-se que estes objetivos são utilizados ao longo do seu trabalho, mas são aplicados pelos professores ao longo das aulas e à medida que vai sendo necessário. Ainda assim, quando os alunos (e mesmo os professores) estabelecem objetivos e metas a cumprir para si próprios existe uma tendência para delinear objetivos a curto prazo (*e.g.* para ser atingido no próprio dia ou durante essa semana). A não utilização de objetivos por parte dos alunos poderá associar-se ao facto de ainda estarem muito dependentes das solicitações dos professores e, pelo facto de a própria instituição de ensino regular e gerir as suas tarefas diárias (*e.g.* ensaios e/ou aulas extras). Em termos da gestão do tempo, à semelhança do que se observa com os objetivos, os alunos mencionam ter dificuldades na gestão do tempo, pois essa gestão é muito imposta pela própria instituição, ainda que alguns refiram que essa dificuldade ocorre sobretudo no início do ano letivo (acabando por se adaptar ao horário estabelecido). Porém, apesar da utilização das estratégias de autorregulação não serem realizadas de modo conciso (isto é, aplicadas pelos próprios alunos para a realização das suas tarefas diárias) observa-se uma grande estruturação ao nível dos seus horários e objetivos a cumprir durante os dias da semana, que de certa forma acabam por originar sistemas complexos de gestão de tarefas ao longo de todo o ano letivo.

Neste sentido, o presente estudo parece convergir com as pesquisas realizadas por Araújo (2010) ao referir que os bailarinos profissionais apresentam um conjunto de competências de estratégias associadas com o comprometimento com a tarefa, implicando a formulação de objetivos, a concentração e focalização na tarefa, competências de organização e gestão de tempo. Comparativamente com a amostra deste estudo, os participantes do estudo de Araújo (2010) já manifestavam a maturidade suficiente para aplicar este tipo de estratégia autorregulatórias, enquanto os jovens bailarinos ainda se revelam muito dependentes dessas estratégias mas aplicadas pelos seus professores e/ou outros. Quanto à importância da aplicação deste tipo de estratégias na aprendizagem, Moon



(2003) refere que a autorregulação consiste num conhecimento sobre o processo de desenvolvimento que ajuda os indivíduos a gerir sistemas complexos de objetivos e a persistirem nos seus esforços para alcançar os objetivos desafiadores e autopropostos, identificando a existência de muitas competências envolvidas numa autorregulação eficaz, incluindo: a seleção de objetivos, a utilização de recursos atencionais, inibição de impulsos, regulação do afeto (Keiley, 1997; Mayer & Salovey, 1993) e auto-monitorização (Schunck & Zimmerman, 1994).

Ainda sobre a autorregulação, outro fator de relevo que surgiu da análise efetuada às entrevistas com os participantes caracterizou-se pela autoavaliação do desempenho. A este respeito os participantes mencionam que é essencial e indispensável que um bailarino seja capaz de se autoavaliar, ainda que este processo constituía uma grande dificuldade para a maioria (e.g. tendência para uma autoavaliação negativa quando confrontados com este tipo de tarefa), reportando-nos para a existência de um conjunto de características associadas com o perfeccionismo. Justificam que os seus desempenhos podem sempre ser melhores e que “um bailarino nunca está satisfeito”. Desta forma, a existência desta característica de perfeição permite, por um lado aumentar a motivação dos sujeitos para desenvolverem a sua prática diária na procura de resultados ótimos de desempenho, mas por outro a possibilidade de falhar torna-se de tal modo assustador que pode produzir o efeito contrário. De acordo com Virgolim (2007) por vezes a mente dos sujeitos estabelece padrões demasiado elevados de desempenho que se não forem utilizados de forma moderada e adequada poderão trazer consequências negativas à autoestima dos jovens bailarinos, tornando o processo de autoavaliação como um tarefa dolorosa e a evitar. Infelizmente ainda se verifica uma escassa investigação empírica sobre o perfeccionismo como fonte de motivação e estímulo, no entanto a psicologia evolutiva parece fornecer uma justificação provisória para a sua existência, apontando que o perfeccionismo evolui porque de alguma forma oferece vantagens adaptativas aos sujeitos e, por isso, este tipo de motivação em redor do perfeccionismo poderá ser importante para que se atinjam determinados níveis de excelência (Skoyles, 1999).

Retomando à autoavaliação do desempenho, os participantes entrevistados apelam (independentemente da dificuldade que tenham em realizá-la) para a sua importância por possibilitar a observação dos erros efetuados durante uma performance e/ou aula (e.g. os alunos entrevistados costumam assistir às gravações dos seus testes nas disciplinas de técnica de dança clássica e contemporânea) e, posteriormente, procederem ao melhoramento e otimização de tais desempenhos em conjunto com os seus professores. A este respeito, nas suas investigações Gardner (1983) menciona que o autoconhecimento é central para o domínio pessoal, constituindo um pré-requisito para a tomada de decisão sobre a própria vida e que no fundo é a essência para o desenvolvimento do talento pessoal, considerando que aqueles que revelarem uma inteligência intrapessoal podem obter tal conhecimento através de uma autoavaliação intensiva. Moon (2003) também aponta as avaliações psicológicas como uma forma de se desenvolver a auto-compreensão. E, analogamente, Rosário (2004)



apresenta-nos o modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem - Planificação, Execução e Avaliação das tarefas (PLEA), em que se revela essencial a planificação das tarefas específicas de aprendizagem, a execução da tarefa propriamente dita, que consiste na implementação das estratégias utilizadas para atingir os resultados esperados e, uma última fase, a avaliação, tendo lugar quando o aluno analisa a relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta estabelecida para si próprio. A base central desta fase do processo de autorregulação não está na mera identificação de eventuais discrepâncias entre o que se objetivou e atingiu, mas sim na implementação de estratégias que possam diminuir essa distância e atingir o objetivo a que se propôs.

De acordo com os dados recolhidos neste trabalho diferentes fatores contextuais foram também enfatizados no decurso do desenvolvimento do talento e da excelência na dança. Tomando os discursos dos professores o suporte familiar constitui uma fonte de apoio fundamental para os jovens prodígios constituindo um apoio muito poderoso em diferentes domínios (psicológico, emocional e financeiro ou monetário). À semelhança do que acontece com o suporte familiar, o grupo de pares também é salientando como uma rede de apoio imprescindível, sendo considerada como uma segunda família para os jovens aprendizes. Tal como referem Patrick e colaboradores (1999) as relações com os pares têm um significado especial durante a adolescência, comparando com períodos precoces do desenvolvimento. Do mesmo modo, o papel do professor foi referenciado como fundamental durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento da excelência, constituindo uma fonte de encorajamento e motivação, feedback, ajuda e estimulação.

Tal como nos sugere Ericsson (2006) para os artistas mais jovens e em desenvolvimento, é essencial ter acesso aos melhores professores e ambientes de treino para que se proporcione um bom desempenho em competições e/ou audições. Simultaneamente, o modelo desenvolvido por Gagné faz referência para a importância dos fatores ambientais, mencionando o *background* socioeconómico, pessoas significativas, provisões e eventos significativos, considerando o ambiente como um dos catalisadores promotor de um impacto positivo ou negativo no desenvolvimento dos talentos ou dons naturais (Matos, Cruz & Almeida, 2011; Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009). Tais considerações são observáveis no estudo apresentado por Araújo (2010) com bailarinos profissionais por valorizarem no decorrer dos seus percursos na dança a existência de um conjunto de facilitadores contextuais, nomeadamente: o acesso a recursos e profissionais de excelência, experiências significativa, o apoio de outros significativos e a existência de mentores. Também nos estudos de Bloom foi fácil de perceber que os outros têm um papel importante no desenvolvimento da carreira e do talento. Surgem como figuras de modelo, suporte e encorajamento, assim como na transmissão de qualidades pessoais, hábitos de trabalho, atitudes e valores. Nos estudos de Ericsson e Lehmann (1996) é atribuída importância ao papel dos professores, ao suporte familiar, especialmente em relação aos pais, tendo como função ajudar os indivíduos talentosos em diversas formas. Apesar de não ter tanto destaque, é importante salientar o



grupo de pares e os amigos, uma vez que estes constituem um forte apoio durante o desenvolvimento do talento (Van Rossum, 2001).

Além disso, foram apuradas vantagens e benefícios de um apoio mais especializado e direcionado para os jovens talentosos, ou seja, a existência de um professor tutor/*coach*. Os resultados emergentes neste estudo vão na mesma linha de pensamento da revisão da literatura, analisando-se nos discursos dos professores entrevistados a sugestão das vantagens de um apoio individualizado e especializado. De acordo com as opiniões expressas pelas professoras, a partir deste apoio especializado e direcionado é proporcionada uma correção mais eficaz e específica dos erros (individuais), tornando-se num claro benefício para a evolução técnica do bailarino, permitindo a otimização de algumas qualidades intrínsecas do mesmo. Estas afirmações, permite-nos, de certa forma, concluir que o apoio dos professores, em particular de professores especializados ou *coach* pode promover melhorias significativas nos desempenhos excelentes, além de ter um carácter determinante para a evolução técnica e artística do jovem bailarino. Quanto à investigação científica a este nível, Ericsson e Charness (1994) têm demonstrado que para muitos desportos e artes performativas em particular, a existência de professores profissionais e/ou *coach*, que monitorizem programas de treino adaptados às exigências dos indivíduos desde o seu início até que se tornam *experts* são fundamentais. Do mesmo modo, nos diferentes trabalhos apresentados por Ericsson dá-se principal destaque à prática deliberada devendo esta ser completada com um tipo de treino específico e direcionado, adequado ao sujeito em causa, com a pretensão de alcançar um determinado objetivo específico.

Ainda, no que respeita aos professores apuramos que os profissionais que lecionam dança devem de apresentar algumas competências em termos pessoais, profissionais e pedagógicos, dentro das quais salientamos: em termos das competências pessoais (*e.g.* a generosidade; atenção às necessidades dos alunos e revelar sensibilidade artística); em termos das competências profissionais (*e.g.* o domínio dos conteúdos a serem lecionados de modo estruturado; ser exigente; exemplar; recetivo a críticas e novos saberes; promotor do contacto com outros profissionais; entre outros); e, em termos das competências pedagógicas, tal como se verifica na revisão bibliográfica, o professor deverá (*e.g.* ser capaz de transmitir os conteúdos de modo claro e conciso; motivar; equilibrar as críticas positivas e negativas; transmitir confiança; manter um bom relacionamento com os alunos; entre outros). Ao nível das competências profissionais e pedagógicas denota-se, de certa forma, o papel do professor enquanto fonte de estimulação, motivação e incentivo para a realização das tarefas. Também a experiência profissional do professor poderá produzir influências significativas nos seus alunos. Parece, então, importante que um professor de dança contenha uma vasta gama de experiências enquanto bailarino profissional, uma vez que estas lhe permitem transferir conhecimentos únicos e essenciais para a habilitação de um professor em dança, por compreender mais rapidamente as necessidades e dificuldades dos seus alunos, além de existir um fascínio por parte destes em ter conhecimento das experiências do seu professor (*e.g.* curiosidade sobre o que acontece por detrás dos palcos). Tendo em conta tais



considerações, talvez possamos dizer que os professores encaixam num papel de “modelo” a seguir para os seus alunos.

Contrapondo os nossos resultados com a revisão da literatura verificamos que diferentes investigações sugerem a existência de algumas características pedagógicas e profissionais que de alguma forma influenciam o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, salientando-se nas investigações realizadas por Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos (2010): a capacidade de explicar, comunicar e de tornar compreensíveis os conteúdos (McLeod & Cropley, 1989; Ramsden, 1992, 1997); o domínio das matérias que lecionam, a capacidade de organizar, estabelecer e comunicar objetivos, ser trabalhador e orientado para o rendimento (McLeod & Cropley, 1989; Ramsden, 1992), o providenciar avaliação e feedback apropriado e o estimular a participação ativa do aluno.

Em relação ao ambiente de aprendizagem, os autores chamam ainda a atenção para a capacidade dos docentes estimularem o interesse dos alunos para os conteúdos e o serem entusiásticos em relação ao trabalho. Num domínio mais sócio-afectivo, os autores fazem referência para algumas características pessoais do professor, nomeadamente, demonstrar preocupação e respeito pelos alunos, ser flexível (Laurillard, 1996; McLeod & Cropley, 1989), e estabelecer uma relação de proximidade e diálogo com os alunos (Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010).

Tomando em linha de conta as perspetivas dos alunos corroborámos, uma vez mais a importância dos fatores ambientais. Foi unânime para os jovens entrevistados a importância atribuída ao suporte familiar, sendo que todos fizeram referência à família nuclear (pai, mãe, irmão, avós, etc). A família constitui um suporte multivariado, pois recebem todo o tipo de apoio, quer seja psicológico, emocional ou financeiro/monetário. Este tipo de suporte seja de que tipo for é considerado fundamental e imprescindível para os jovens durante o seu processo de crescimento. Fazendo uma comparação deste estudo com a investigação proposta por Araújo (2010), tal como se verifica nos jovens aprendizes, nos bailarinos profissionais o suporte familiar também constitui uma importante fonte de apoio emocional, financeiro e/ou logístico, assim como importantes transmissores de valores associados ao “trabalho árduo” e ao “esforço”. Do mesmo modo, o grupo de pares assume nas suas vidas um papel fundamental de apoio, especialmente na fase da vida em que se encontram (adolescência). Referem que os amigos simbolizam uma segunda família, à qual recorrem quando necessitam de apoio e segurança emocional, mas também por constituir uma fonte de partilha de interesses. Quanto ao seu grupo de amigos denotamos que este é constituído, fundamentalmente pelos colegas da turma, facto que suscitou algumas questões. Assim, analisando o motivo pelo qual tal situação se verifica, apurou-se que devido ao horário escolar os alunos passam a maior parte do seu tempo na escola (das 8h30 às 20h30) pelo que se torna difícil estabelecer relacionamentos sociais fora da instituição de ensino.

Porém, os alunos entrevistados referem que embora o seu grupo de amigos seja sobretudo (em alguns casos, unicamente) constituído pelos colegas de turma, consideram ser suficiente, uma vez que se torna tão coeso e consistente (passam imensas horas juntos,



trabalham com a mesma finalidade, partilham alegrias, tristezas e sacrifícios, entre outros). A este respeito, nas pesquisas realizadas por Baker (2003) indicam que a exigência de dedicar muitas horas para o treino não oferece o tempo suficiente para o crescimento social. Apesar de os alunos entrevistados não fazerem tanta referência aos seus professores, estes também assumem um papel importante quando questionados sobre os aspetos que poderão contribuir para o desenvolvimento dos seus talentos. Em termos dos fatores contextuais, podemos acrescentar ainda que as figuras de referência também poderão assumir um papel de relevo no tipo de trabalho que estes jovens bailarinos desenvolvem. As figuras de referência (e.g. bailarinos e coreógrafos) constituem um modelo de incentivo e motivação, provocando em certos momentos uma aprendizagem por modelação, pois constituem bons modelos e exemplos a seguir.

Desta forma e seguindo as propostas de (Simonton, 2001 e Araújo, 2010) podemos considerar o desenvolvimento do talento como um processo multidimensional, multiplicativo e dinâmico, por se configurar num processo composto por um conjunto de características individuais (herdadas pelo indivíduo e em parte desenvolvidas durante o crescimento pessoal), mas também por características ambientais (que recorrem a sistemas de regras que definem certos desempenhos como significativos e valiosos, compostos por pessoas e instituições cuja tarefa é decidir se um certo desempenho será considerado valioso ou não) (Massuço & Fragoso, 2010).

Para além das características pessoais e contextuais consideramos que outras variáveis poderão estar presentes no desenvolvimento do talento e conseqüente obtenção de desempenhos superiores. No decurso da análise de conteúdo das entrevistas com os participantes corroborámos as informações decorrentes da revisão da literatura presente neste estudo no que concerne à importância de se iniciar mais cedo a prática da dança. Nas entrevistas efetuadas com as professoras é mencionado que a partir de uma iniciação precoce na dança é possível realizar uma formação mais sólida da técnica e das adaptações físicas necessárias para a prática a sua prática (especialmente na dança clássica), destacando-se esta importância especialmente no que toca às raparigas, devido ao trabalho específico de exercícios de pontas. No entanto, apurou-se que não é taxativo que a iniciação tardia na dança faça com que não seja possível atingir níveis de excelência nesta área de realização. Numa tentativa de justificar tais afirmações, foram apresentados alguns casos de alunos que se iniciaram depois dos 17 anos e que foram capazes de desenvolver o seu talento e atingir níveis elevadíssimos de desempenho na dança.

À semelhança dos dados apresentados Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) descobriram que os artistas de elite parecem começar a sua prática muito mais cedo do que os restantes. Conjuntamente, Miller e colaboradores (1984) referem que a prática em idades mais jovens é necessária para que haja certas adaptações numa altura em que o corpo ainda se encontra em desenvolvimento. Por exemplo, para os alunos de dança clássica, a formação inicial em idades muito jovens parece ser fundamental para que ocorram mudanças ao nível das articulações, que lhes permite ter a participação máxima dos seus quadris. Em pesquisas



posteriores, Gobet e Simon (1998) também sugerem que a especialização precoce desempenha um papel relevante para a predisposição de um futuro de sucesso. Porém, referem que a especialização precoce não parece ser um aspeto essencial para um desempenho desportivo excecional em adulto. Isto significa que a iniciação precoce numa atividade, mais especificamente na dança, é favorável para a obtenção de um desempenho excelente, uma vez que permite ao aluno desenvolver as suas capacidades num momento em que o corpo se está constantemente a adaptar as alterações físicas e ambientais, contudo, não é um fator decisivo, pois existem casos de sucesso com iniciação tardia e casos de insucesso com iniciação precoce. Além disso, tem-se vindo a afirmar que o que irá permitir a obtenção de um desempenho de sucesso em adulto não é determinado pela idade de iniciação, mas antes, parece ser influenciado por outras variáveis como: o tempo de prática, o suporte familiar, o grupo de pares, entre outros.

Na tentativa de compreender qual o tipo de ação exercida pelo fator sorte, observámos que continuam a existir algumas ambiguidades a seu respeito. Nos dados apurados nas entrevistas com as professoras verifica-se, por um lado que o fator "sorte" é considerado um elemento fundamental para os desempenhos excecionais, ou seja o «estar no lugar certo, há hora certa», é algo que a vida proporciona ao sujeito e que se pode conquistar, por outro lado, é entendida como um acaso, não fazendo depender dela a excecionalidade dos desempenhos na dança (por existir todo um trabalho prévio - aulas, exercícios, entre outros). De acordo com a revisão bibliográfica efetuada neste estudo, Gagné (2009) menciona que apesar de a ênfase no fator sorte ser relativamente reduzida, em comparação com os outros fatores, continua a desempenhar um papel importante no desenvolvimento do talento.

Com o intuito de responder à nossa última questão de investigação, sobre os componentes fundamentais para a obtenção de um percurso de excelência na dança, apurámos junto dos nossos entrevistados (alunos e professores) que, essencialmente, o aprendiz de dança deverá ser capaz de treinar árdua e sistematicamente ao longo da sua atividade na dança, sendo necessário que o mesmo seja capaz de treinar extra aulas, isto é, mais do que aquilo que lhe é imposto por uma instituição de ensino e/ou outra. Além disso, será vantajoso reunir um leque de bons profissionais à sua volta, sendo que bons professores trarão melhores oportunidades de treino e aprendizagem. Do mesmo modo, deverão ser dotados de uma forte força de vontade, dedicação, perseverança, persistência e autoconhecimento, conciliando as competências físicas adequadas e habilidades artísticas e expressivas. Como nos sugere Figueiredo (1998) o "bailarino ideal" destaca-se pela sua singularidade e individualidade, contemplando características pessoais como: a criatividade, sensibilidade, originalidade, inteligência e orientação para os objetivos; valoriza a expressividade e a experiencia do movimento, além da técnica e/ou imagem corporal. A demonstração pela paixão pela dança poderá tornar os ajudar na obtenção de desempenhos excecionais quando conjugados com as suas competências artísticas. Fundamentalmente, os fatores e características supracitadas, tornam possível afirmar que o desenvolvimento de desempenhos excecionais é um processo complexo e multifacetado, implicando não só as



características potenciais do sujeito, como todo um conjunto de fatores e variáveis ambientais.

Todavia, a partir desta investigação ainda foi possível apurar que além do fator contextual relativo às pessoas significativas na vida dos jovens bailarinos (e.g. a família, o professor, o grupo de pares e outros), existe um outro fator crucial no seu desenvolvimento da exceção e do talento, que se relaciona com o ambiente escolar/educativo. O tipo de ambiente onde se encontram os sujeitos, bem como o tipo de influências e trabalho que desenvolvem no mesmo poderá ter um “poder” enorme no desenvolvimento dos jovens talentosos. Assim, a partir dos discursos dos participantes verificamos que para alunos que estudam dança a nível profissional torna-se vantajoso que esse tipo de ensino seja um ensino integrado, com uma preparação em termos de conservatório (tal como acontece com os alunos entrevistados neste estudo). Desta forma, averiguou-se que ao fazer parte de uma instituição com ensino integrado torna-se exequível a promoção da articulação benéfica dos horários entre a componente artística (dança) e as aulas académicas, promovendo sinergias mais vantajosas entre alunos e professores, ao mesmo tempo que possibilita uma maior interdisciplinaridade, difundindo um ensino direcionado e próximo. Torna, ainda, viável a existência de um trabalho mais facilitado, visto que os alunos têm tudo na própria instituição educativa, não “perdendo” tempo em deslocações e/ou viagens de um local para o outro. Este tipo de ensino permite-lhes desenvolver um trabalho mais completo e conciso. Alguns estudos longitudinais salientam da mesma forma a importância dos contextos de estimulação na promoção das capacidades dos indivíduos e vários autores chamam a atenção para o papel das experiências educativas e contextos sociais (Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1996).

O ambiente que envolve a própria instituição de ensino também poderá ser uma mais-valia para os jovens bailarinos. Por exemplo, no caso dos alunos da EDCN por se encontrarem na capital do nosso país (com maior agenda cultural) acabam por estar muito próximos de todo o ambiente cultural propício ao desenvolvimento de competências artísticas transversais. Facilmente têm acesso aos bastidores do teatro municipal, tendo a oportunidade de conhecer e aprender com bailarinos de renome internacional, além de lhes ser proporcionados workshops com tais profissionais. Este tipo de oportunidade é igualmente alargado para outros tipos de artes performativas, como: a música e o teatro, que permite aos jovens aprendizes recolherem informações de origens diversas, possibilitando um crescimento e um desenvolvimento transversal e singular.

Para finalizar a discussão dos dados obtidos no presente estudo e tentando compreender quais as possíveis barreiras e/ou dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da excelência na dança verificámos que, fundamentalmente, a principal barreira existente no decorrer do desenvolvimento do talento são as lesões físicas que ocorrem, causando graves limitações nos jovens. Muitas vezes estas lesões incapacitam os jovens bailarinos de dançar durante meses ou por vezes durante ano inteiro. Quando tal se verifica o jovem regride substancialmente o seu rendimento, tendo que duplicar o seu trabalho assim que fica apto a treinar novamente. Estas lesões, na sua maioria,



são ultrapassadas com trabalho extra, de modo a alcançar o tempo “perdido” mas também para alcançar níveis superiores. O sucesso desse treino intensivo ocorre em grande medida devido às características pessoais dos jovens, como: a persistência, a dedicação e a força de vontade, mas também pelo tipo de apoio que têm no decorrer do processo de recuperação (professores, através de aulas individuais; suporte familiar; amigos; instituição de ensino, entre outros). Outro fator associado com as barreiras e/ ou dificuldades poderá ser de origem financeira e/ou monetária, visto que os professores mencionaram ser vantajoso que durante o percurso académico os jovens bailarinos tenham contacto com outras abordagens na dança além daqueles que são proporcionadas pela escola, mencionando a participação em concursos, workshops, viagens, entre outros, que inevitavelmente implicam alguns custos económicos.

Por último, a capacidade de gerir as emoções no decorrer do processo também poderá ser de extrema importância. Alguns alunos mencionaram que uma das dificuldades era saber gerir o “psicológico” ou ter força psicológica para aguentar a pressão da qual são expostos todos os dias. A este respeito convergem, uma vez mais, as sugestões propostas por Araújo (2010) quando refere que para os bailarinos profissionais é muito importante que se mantenha um equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal, mesmo que por vezes haja sacrifícios a fazer nas várias áreas das suas vidas.

Para concluir, ousamos dizer que a investigação científica em torno dos jovens bailarinos é bastante embrionária, existindo ainda muito a explorar neste domínio. Desta forma, parece-nos que a investigação psicológica no contexto das artes performativas tem ainda um longo caminho a percorrer, apresentando-se como uma área inovadora “à espera” por ser explorada.





## Conclusão

A curiosidade e o interesse por estudar a excelência e compreender as suas complexidades, levou-nos no decorrer deste estudo para uma extensa revisão da literatura, explorando-se modelos e perspetivas teóricas em diversas áreas (psicologia; educação, desporto, música; criatividade, entre outros), numa tentativa de ingressar nos contextos reais de investigação científica nas áreas das artes performativas. Desta forma, a eleição de uma metodologia qualitativa transportou-nos para um processo contínuo de análise e interpretação de dados, resultante do confronto dos dados da revisão bibliográfica com o conhecimento dos participantes, obtido ao longo do processo de recolha de dados.

A escolha da metodologia a ser empregue obedeceu, fundamentalmente, ao tipo de fenómeno que se ambicionava estudar e ao tipo de participantes que seriam necessários utilizar na investigação. Tal como nos sugere Kude (1997) a utilização de uma metodologia qualitativa acontece devido à sua forma ampla, de fim aberto, por se tratar de um estudo essencialmente descritivo e orientado para processos sociais e para a descoberta, mas também por possuir problemas e questões de pesquisa que poderão ser flexíveis e manipuláveis ao longo da investigação. Além disso, o principal objetivo será atender ao ponto de vista das pessoas relativamente a um determinado fenómeno e compreender de que forma é que esse fenómeno é percebido por essas pessoas.

Como tal, a partir desta metodologia de investigação tornou-se possível a recolha de dados relevantes acerca do desenvolvimento da excelência e talento em jovens bailarinos. Dentro dos principais resultados encontrados e confrontando a literatura com os dados recolhidos neste estudo consideramos que poderão existir predisposições individuais para o talento, apresentando-se enquanto características pessoais com potencial para serem desenvolvidas (talento "inato"), todavia para que estas características possam ser evidenciadas em talento e desempenhos superiores necessitam, irrefutavelmente, de ser influenciadas por um conjunto de aspetos e/ou fatores ambientais que vão desde o suporte familiar, ao grupo de pares, professores e outros participantes nas vidas dos indivíduos. Resumidamente as características pessoais mais ressaltadas nos jovens bailarinos foram: a persistência, determinação, força de vontade, espírito de sacrifício, paixão pelo que se faz, entre outros, que são diariamente influenciadas pelo suporte familiar, através do apoio emocional (apoio nos momentos mais difíceis, na partilha de momentos de felicidade...) e financeiro ou monetário (oportunidades de formação, viagens escolares, materiais escolares...), o grupo de pares (e.g. partilha de interesses e apoio fundamental na adolescência), o professor (e.g. transmissão de saberes educativos/sociais/emocionais, ensinamentos essenciais na formação da dança, partilha de experiências; uma das principais fontes de estimulação, motivação, persistência, dedicação, incentivo ao trabalho...).

Em relação ao professor, pareceu-nos importante destacar a existência de um professor especializado ou tutor/*coach* para o desenvolvimento de desempenhos superiores e excelentes. Assim como nos confirma a revisão bibliográfica e o presente estudo, a



oportunidade de usufruir de um treino intensivo e especializado poderá (sem dúvida alguma) beneficiar os jovens aprendizes e fazer com que estes consigam atingir níveis técnicos na dança muito superiores ao que teriam se estivessem unicamente a ter aulas partilhadas com uma turma. Este tipo de treino permite ao indivíduo analisar com o seu treinador os seus erros e pontos fortes e direcionar o treino para as suas especificidades e singularidades. Além disso, o próprio contexto em que os jovens bailarinos estão inseridos revelou-se de extrema importância, uma vez que todos nós somos influenciados pelo ambiente que nos circunscreve. A oportunidade de entrar em contacto com bons profissionais, o estar rodeado de pessoas e profissionais da área, bem como de toda a envolvência cultural e artística, desenvolve nos jovens aprendizes um leque variado de competências transversais à prática exclusiva na dança, o que lhe irá possibilitar a construção de uma identidade única e singular enquanto artista e bailarino.

Por último, a idade de iniciação na dança também suscitou algumas questões, uma vez que em torno da literatura também se tem verificado algumas ambiguidades a seu respeito. Contudo, através dos dados apurados e contraponto com o que tem sido mencionado pelos diferentes investigadores na área da excelência, a idade parece ser um aspeto importante a ter em consideração, uma vez que ao se iniciar mais cedo torna-se possível realizar um trabalho mais profundo, permitindo um crescimento gradual das capacidades e potencialidades na dança (especialmente nas raparigas). Todavia, o facto de se iniciar mais cedo não é preditor de que os indivíduos irão ter um percurso de excelência na sua área de realização em adultos. O mesmo se verifica com os indivíduos que iniciam mais tarde. Ao iniciar-se mais tarde na dança, implica que se tenha um trabalho (num curto espaço de tempo) mais persistente e esforçado, ainda assim, dependendo das características pessoais e de toda a envolvência contextual é possível que jovens bailarinos se tornem *experts* na dança, mesmo iniciando mais tarde (e.g. entre os 17 e/ou 20 anos).

Durante a realização do presente estudo confrontamo-nos com algumas dificuldades e/ou barreiras. A primeira dificuldade ocorreu na fase inicial do estudo. Teoricamente, o conceito de excelência remete-nos para os “melhores dos melhores” e, por esse motivo, talvez uma das maiores dificuldades de todas tenha sido essa mesma - encontrar os melhores dos melhores a nível nacional para a concretização deste estudo. Assim, a dificuldade em encontrar os participantes ideais deveu-se, fundamentalmente, pela particularidade do tema a ser estudado e das exigências de qualidade que se pediam em relação aos nossos participantes. Todavia, selecionada a instituição de ensino e os participantes que iriam dar “vida” a esta investigação, existiram diversos constrangimentos ao nível da formalização do processo (autorizações, estabelecimento do contacto com os alunos e calendarização das entrevistas com os alunos e professoras). Posteriormente seguia-se a barreira em termos de tempo para a realização das entrevistas por parte dos participantes (devido ao horário subcarregado dos alunos e das professoras), aliado à necessidade de deslocamento significativo da entrevistadora em termos geográficos.



Conjuntamente com a pouca disponibilidade para a realização da entrevista, os próprios guiões das entrevistas eram demasiados extensos para o tempo que foi disponibilizado para a realização das mesmas, pelo que não foi possível terminar todas as entrevistas presencialmente. Para contornar a situação, solicitou-se que os participantes terminassem as entrevistas por correio-electrónico. Porém, durante o processo algumas das respostas acabaram por ter pouco aprofundamento e reflexão.

Outra limitação apontada diz respeito à utilização exclusiva da entrevista semiestruturada para a recolha dos dados. Apesar de ser possível recolher inúmeras informações úteis e pertinentes para a compreensão de determinados fenómenos através da entrevista semiestruturada, a utilização e triangulação de outros instrumentos iria possibilitar uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento da excelência e do talento nos jovens bailarinos.

Mais uma vez, a questão temporal surge como a dificuldade primordial desta investigação. Visto que o processo de formalização dos pedidos de autorização, disponibilidade concebida pelos participantes em participar no estudo, a calendarização das entrevistas, deslocamentos e posterior realização das entrevistas tornou-se demasiado extenso, tendo em conta os prazos que se tinham a cumprir, não se tornou possível realizar todos os procedimentos de recolha de dados ambicionados no início desta investigação. Fica então por explorar o percurso individualizado de cada participante, que, sem dúvida alguma teriam enriquecido este estudo contribuindo para uma compreensão mais específica em termos as especificidades do desenvolvimento da excelência e do talento.

Desta forma, relativamente à pertinência dos dados apurados, bem como da investigação realizada ouçamos dizer que esta se verifica, especialmente pelo facto de se tratar de um estudo pioneiro a nível nacional na compreensão do desenvolvimento do talento e da excelência em jovens bailarinos. Assim, a partir destas descobertas abrimos caminho para futuras investigações que possibilitarão no futuro conhecer e compreender de modo mais aprofundado e estruturado as competências que um aluno em dança deverá possuir para ser excelente e alcançar o sucesso. Tomando conhecimento dos componentes essenciais ao desenvolvimento de desempenhos superiores e excepcionais, poderá ser pertinente desenvolver programas de educação, formação e desenvolvimento de competências de excelência que permitam ao jovens prodígios desenvolver as suas potencialidades e inovarem nos seus contextos de vida em que se incluem.

Consideramos, deste modo, fundamental a continuidade de investigações nesta área de realização - dança - conjugando para o efeito metodologias qualitativas (que nos dão informações riquíssimas em termos das perspectivas pessoais de pessoas especializadas na área), mas também a utilização de metodologias quantitativas que permitem, por outro lado, aceder a outro tipo de variáveis existentes nestes sujeitos, ou seja, aprofundar estudos acerca de certas variáveis como o autoconceito, perfeccionismo, pressão parental, expectativas, entre outros.



Além disso, consideramos que a psicologia e a educação deverão continuar a debruçar-se sobre o estudo da excelência, bem como das características que favorecem o seu aparecimento, para que compreendam de que forma podemos contribuir para o seu desenvolvimento. A sociedade que nos circunscreve atualmente e os indivíduos que nela subsistem consideram cada vez mais ser importante atingir a excelência, não só pela autorrealização, mas também porque isso lhes garante maiores possibilidades de sobreviver a períodos de crise e mudança. Neste sentido, a educação académica precisa de incorporar estas necessidades nos seus princípios orientadores, enfatizando um processo educativo aplicável a todos os alunos de modo flexível e direcionado para o ensino dos alunos que se tornarão cidadãos ativos e participativos num mundo em constante mudança, especialmente na esfera das artes performativas (Morais & Candeias, 2012).

Para finalizar, consideramos que este estudo está longe de se dar por terminado, uma vez que seria pertinente dar continuidade ao mesmo e acompanhar o percurso destes jovens bailarinos ao longo das suas fases de desenvolvimento. Quer isto dizer que, dando continuidade à presente investigação poderíamos tentar compreender qual destes jovens será capaz de desenvolver um percurso excelente na dança (e em que modalidades - dança clássica, contemporâneo e/ou outra) e perceber quais os principais fatores de estímulo importantes na fase de iniciação da carreira, especificamente no desenvolvimento e manifestação da excelência nesta área de realização.



## Referências Bibliográficas

- Afonso, F. A. (2009). *Pesquisa experimental sobre a influência da composição musical, empregada como estudo deliberado para a execução do estudo 1, de Leo Brouwer*. Dissertação de Mestrado não publicada. Paraná: Universidade Federal do Paraná.
- Alexander, P. A., Sperl, C. T., Buehl, M. M., Fives, H. & Chiu, S. (2004). Modeling Domain Learning: profiles from the field of special education. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 545-557.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S. & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In. L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Almeida, S. C. C. (2010). *Representações, conhecimentos e práticas de educadores, professores e psicólogos no apoio a alunos com características de sobredotação*. Dissertação de mestrado não publicada. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Araújo, L. S., Almeida L. S. & Cruz, J. A. (2007). Contributos da Psicologia para o estudo da excelência: perspectivas emergentes e direções futuras. *Actas da Conferência Internacional Psicologia do Desporto e Exercício*, (pp. 4-21). Braga: Universidade do Minho
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. A. & Almeida, L. (2010). A entrevista no estudo da excelência: uma proposta. *Psicologia*, 1 (52), 253-279.
- Araújo, L. G. S. (2010). *Excelência em contextos de realização: na busca de convergências de factores cognitivos, motivacionais e de personalidade*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Ardelt, M. (2004). *Wisdom as expert knowledge System: a critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept*. United States of America: University of Florida.
- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York: University Press.
- Bahia, S. & Trindade, J. P. (2012). Emoções na sobredotação: Da teoria à prática. *Revista Amazônica*, 10 (1), 165-185.
- Bailey R. & Pickard, A. (2010). Body learning: examining the processes of skill learning in dance. *Sport, Education and Society*, 15 (3), 367-382.
- Baker, J. (2003). Early Specialization in Youth Sport: a requirement for adult expertise?. *High Ability Studies*, 14 (1), 86-94.
- Baker, J., Côte, J. & Abernethy, B. (2003). Learning from the Experts: Practice Activities of Expert Decision Markers in Sport. *American Alliance of Health Physical Education, Recreation and Dance*, 14 (3), 342-347.



- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, Intelligence and Personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Cabezas, J. A. (1994). Criatividade e Inteligência. In Y. B. Mate (Ed.), *Problemática del niño supertotado (2ª ed.)* (pp. 143-189). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Chaffin, R., Lisboa, T., Logan, T. & Begosh, K. T. (2009). Preparing for memorized cello performance: the role of performance cues. *Psychology of Music*, 38 (6), 3-30.
- Chase, W. G. & Simon, H. (1973). Perception in Chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55-81.
- Chi, M. T. H. (2006). Two approaches to the study of experts' characteristics. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Holfman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 21-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chizzoti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2) 221-236.
- Ee, J., Moore, P. J. & Atputhasamy, L. (2003). High-achieving students: Their motivacional goals, self-regulation and achievement and relationships to their teacher's goals and strategy-based instruction. *High Ability studies*, 14 (1), 24-39.
- Ericsson, K. A. (1998). The Scientific Study of Expert Levels of Performance: General implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, 9 (1), 75-100.
- Ericsson, K. A. (2003). *The Acquisition of Expert Performance as Problem Solving: Construction and modification of mediating mechanisms of problem solving*. Cambridge: University Press.
- Ericsson, K. A. (2006). Protocol Analysis and Expert Thought: concurrent verbalizations of thinking during expert's performance no representative tasks. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Holfman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 223-241). Reino Unido: Cambridge University Press
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice no the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Holfman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 685-705). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltouch, P. J. & Holfman (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. & Charness, N. (1994). Expert Performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49 (8), 725-747.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesh-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Ericsson, K. A. & Lehman, A. C. (1996). Expert and Exceptional Performance: Evidence of maximal adaption tasks constraining. *Annual Review Psychology*, 47, 273-305.
- Ericsson, K. A. & Towne, T. J. (2010). Expertise. *Review Cognitive Science*, 1, 404-416.



- Fernandes, D. (1991) Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Ferrándiz, C. & Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3 (3), 21-50.
- Gagné, F. (2007). Ten Commandments for academic Talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51 (2), 93-118.
- Gagné, F. (2009). Talent Development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. In T. Balchin, B. Hymer & D. J. Matthews, *The Routledge Internacional Companion to Gifted Education* (pp. 32-41). New York: Routledge Taylor e Francis Group.
- Galvão, A. (2001). Pesquisa sobre expertise: perspectivas e limitações. *Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 9 (3), 223-237.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas
- Gobet, F. & Simon, H. A. (1998). Expert Chess Memory: Revisiting the chunking hypothesis. *Memory*, 6 (3), 225-255.
- Gómez, M.S. (2010). Creatividad personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de altas habilidades versus no altas habilidades. Tese de Doutoramento não publicada. Murcia: Universidade de Murcia.
- Gonçalves, C. D. (2010). *Sabedoria e Educação: Um estudo com adultos de Universidade Sénior*. Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Guenther, Z. C. (2000). Identificação de Talentos: Recurso a técnicas de observação directa. *Sobredotação*, 1 (1 e 2), 8-36.
- Gould D., Dieffenbach, K. & Moffetl, A. (2002). Psychological characteristics and their development in olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14 (3), 172-204.
- Harrison, C. (2003). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26 (2), 78-84.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talent Students. *Psychology Science*, 46 (2), 302-323.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W. & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 399-442.
- Holfman, R. R. (1996). How can Expertise be Defined? Implications of research from cognitive psychology. In R. Williams, W. Fawl Kner & J. Fleck (Eds.), *Exploring Expertise* (pp. 81-100). Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- Horgan, D. D. & Morgan, D. (1990). Chess Expertise in Children. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 109-128.
- Keiley, M., Lofthouse, N., Bates, J., Dodge, K., & Pettit, G. (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (3), 267-283.



- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. & Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 716-725.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1993). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Laurillard, D. (1996). *Rethinking University Teaching: A framework or the effective use of educational technology*. London: Routledge.
- Lehmann, A. C. & Ericsson, K. A. (1997). Research no Expert Performance and Deliberate Practice: implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology*, 16, 40-58.
- Lustick, D. & Xue, H. (2008). Teachers and teaching. Michigan: Michigan State University. Retirado do website a 8 de setembro de 2013 de: <http://china-us.us/web/downloads/teachers-en.pdf>].
- Magalhães, E. (2012). *Teoria e Prática: Um guião para cuidadores de idosos*. Viseu: Psicossoma.
- Massuço, L. & Fragoso I. (2010). Do talento ao alto rendimento: indicadores de acesso à excelência no Handebol. *Revista brasileira Educação Física e Esporte*, 24 (4), 483-91.
- Matos, D. S. G. (2011). A excelência no desporto: estudo de arquitectura psicológica de atletas de elite portugueses. Tese de Doutoramento em Psicologia não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Matos, D. S., Cruz, J. F. A. & Almeida, L.S. (2011). Excelência no Desporto: Para uma compreensão da “arquitectura” psicológica dos atletas de elite. *Motricidade*, 7 (4), 27-41.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- McLean, G. N. (2001). Ethical dilemmas and the manu hats of HRD. *Human Resource Development. Quarterly*, 12, 219-221.
- McLeod, J., & Cropley, A. (1989). *Fostering Academic Excellence*. New York: Pergamon Press.
- Melo, A. S. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos pelos professores. *Sobredotação*, 4 (1), 29-46.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Quantitativo: oposição ou complementaridade. *Caderno Saúde Pública*, 9 (3), 239-248.
- Menges, R. J. & Austin, A. E. (2001). Teaching in higher education In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (4<sup>th</sup> edition)* (pp. 1123-1156). Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Miranda, L. C. & Almeida, L. (2010). A investigação em Portugal em torno da sobredotação e da excelência: Análise a partir de teses de mestrado e doutoramento. *Sobredotação*, 11, 88-103



- Mönks, F. J. (2003). Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. In E. F. Guggenheim, *Agora IX Modelos Alternativos de Formação* (pp. 39-54). Bélgica: CEDEFOP - Centro Europeu para o desenvolvimento de formação Profissional.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L. & Cruz, J. F. A. (2009). Alunos de Excelência no ensino superior: comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 27 (1), 79-87.
- Monteiro, S., Almeida, L. S., Cruz J. A. F. & Vasconcelos, M. (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).
- Monteiro, S. C., Almeida, L. S. & Vasconcelos, R. M. C. F. (2012). Abordagens à aprendizagem, auto-regulação e motivação: convergências no desempenho académico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (2), 153-162.
- Moon, S. M. (2003). Personal Talent. *High Ability Studies*, 14 (1), 5-51.
- Morais, I & Candeiras, A. (2012). Excelência académica: fundamentos para uma abordagem multidimensional. *Revista Amazônica*, 5 (3), 204-219.
- Narimani, M. & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1563-1566.
- Nogueira, S. M. (2003). A sobredotação vista por docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. *Sobredotação*, 4 (1), 95-107.
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados: aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. T., Filer, J.D., Wiedmaier, C. D. & Moore, C. W. M. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 113-160
- Osário, J. & Cruz, J. F. (2012). Motivação para a prática deliberada em contextos desportivos: exploração das suas dimensões e avaliação psicométrica numa amostra de jovens atletas de elite. Actas II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos" (pp. 1199-1209). Braga: Universidade do Minho.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Alfeld-Liro, C., Fredericks, J. A., Hruda, L. Z. & Eccles, J. (1999). Adolescents' Commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation of sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (6), 741-763.
- Pereira, M. A. M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. (2000). A criatividade como elemento de caracterização de sobredotação: conceito e avaliação. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo, *Alunos Sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 54-61). Braga: ANEIS
- Pickard, A. & Bailey, R. (2009). Crystallising experiences among young elite dancers. *Sport, Education and Society*, 14 (2), 165-181.



- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L. & Asberg K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 96-116.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15 (1), 3-14.
- Porath, M. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DGMT as a development theory - a response. *High Ability Studies*, 15 (2), 153-155.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education* London: Routledge.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-185.
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In Y. B. Mate (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Rikers, R. M. J. P. & Paas, F. (2005). Recent advances in expertise research. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 145-149.
- Rodrigues, N. C. M. (2010). *Pais de crianças sobredotadas. Representações e dimensões parentais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Rosário, P. S. L. (2004). *(Des)venturas do Testas: Estudar o estudar*. Porto: Porto Editora.
- Ruthsatz, J., Detterman, D., Griscom, W. & Cirullo, B. (2008). Becoming an expert in the musical domain: it takes more than just practice. *Intelligence*, 36, 330-338.
- Santos, S. C. G., Almeida, L. S. & Werlang, B. S. G. (2012). Excelência Humana: a contribuição da personalidade. *Paidéia*, 22 (52), 251-259.
- Schunn, C.D., McGregor, M. U. & Saner, L. D. (2005). Expertise in ill-defined problem-solving domains as effective strategy use. *Memory e Cognition*, 33 (8), 1377-1387.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência e Saúde Coletiva*, 5 (1) 187-192.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Shavinina, L. V. (2004). Explaining high abilities of Nobel Laureates. *High Ability Studies*, 15 (2), 243-254.
- Skoyles, J. R. (1999). The Evolutionary psychology of perfectionism: Reply to Prudkov on brain-expertise. *Psychology*, 10 (54).
- Smith, T. W. & Strahan, D. (2004). Toward a prototype of expertise in teaching: A descriptive case study. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 357-371.
- Sternberg, R. J. (1990). *Wisdom: Its nature, origins and development*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Stevens, C.J., Ginsborg, J. & Lester, G. (2010). Backwards and Forwards in space and time: recalling dance movement from long-term memory. *Memory Studies*, 4 (2), 234-250.



- Subotnik, R. F. & Olszewski-Kubilius, P. (1996). Restructuring special programs to reflect the distinctions between children's and adult's experiences with giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72, (3 e 4), 101-116.
- Telford, C.W. & Sawrey, J.M. (1978). *O individuo excepcional* (3rd ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Torrano, D. H. (2010). Alta habilidad y competencia expert. Tese de doutoramento não publicada. Múrcia: Universidade de Múrcia.
- Van-Rossum, J. H. A. (2001). Talented in Dance: the Bloom stage model revisited in the personal histories of dance students. *High Ability Studies*, 12 (2), 182-197
- Veiga, H. F., Moura, H., Menezes, J. & Ribeiro, A. (1997). Alunos sobredotados vistos pelos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI (1, 2, 3), 261-282.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: Ministério de Educação, Secretária de Educação Especial.
- Walker, I. J., Nordin-Bates, S. M. & Redding, E. (2011). Characteristics of talented dancers and age group differences: findings from the UK Centres for Advanced Training. *High Ability Studies*, 22 (1), 43-60.
- Warburton, E. C. (2002). From Talent Identification to multidimensional Assessment: Toward new models of evaluation in dance education. *Research in Dance Education*, 3 (2), 103-121.
- Ward, P & Williams, A. M. (2003). Perceptual and Cognitive Skill Development in Soccer: The multidimensional nature of expert performance. *Journal of Sport e Exercise Psychology*, 25, 93-111.
- Williams, A. M. & Ericsson, A. (2008). From the Guest Editores: How do experts learn?. *Journal of Sport e Exercise Psychology*, 30, 653-662.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*, (2<sup>nda</sup> ed.). Maidenhead: McGraw Hill Open University Press.
- Winner, E. (1996). Crianças Sobredotadas: mitos e realidades. Lisboa: Instituto Piaget.
- Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist*, 52 (10), 1070-1081.
- Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (5), 153-156.
- Yassim, S. F. M., Ishak, N. M., Yunus, M. M. & Majid, R. A. (2012). The Identification of Gifted and Talent Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, (585-593)
- Ziegler, A. & Phillipson, S. N. (2012). Exceptionality and Gifted education: a re-examination of its hard core. *High Ability Studies*, 23 (2), 133-142.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and teh development of personal skill: A self-regulatory perspetive. *Educational Psychologist*, 33 (2 e 3), 73-86.



# ANEXOS



# ANEXO I

## *Guião da Entrevista com os Professores*



# ANEXO II

## *Guião da Entrevista com os Alunos*



# ANEXO III

## *Análise de Conteúdo dos Professores*



# ANEXO IV

## *Análise de Conteúdo dos Alunos*