

CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA PARA O ESTUDO DA EXCELÊNCIA: PERSPECTIVAS EMERGENTES E DIRECÇÕES FUTURAS

Liliana S. Araújo

Bolseira da F.C.T., Universidade do Minho

Leandro S. Almeida & José A. Cruz

Universidade do Minho

Resumo: O advento da Psicologia Positiva impulsionou a investigação em torno do funcionamento humano óptimo, verificando-se um interesse crescente pela compreensão das características e condições do desempenho excelente. No entanto, a história da Psicologia conta com diversos estudos em torno da excepcionalidade, como, por exemplo, os estudos de Galton, Binet e Terman, que atribuíram as capacidades excepcionais a factores hereditários ou restringiram-nas a altas habilidades cognitivas. Os estudos posteriores contemplam outras variáveis como características de personalidade, motivacionais, criativas, e contextuais, salientando diversos factores e características do desempenho excelente em função da abordagem utilizada e do contexto de realização profissional dos indivíduos. Neste artigo, sintetizamos a investigação disponível em torno da excelência, apontando modelos teóricos que ao longo do último quartel do século XX e início do século XXI têm marcado a investigação psicológica, procurando clarificar o conceito e apresentar factores explicativos. Da análise da literatura, identificamos três grandes linhas de investigação em torno da excelência: as perspectivas em torno da sobredotação; em torno da perícia; e as abordagens em torno da sabedoria. Apesar das especificidades de cada área, encontramos alguns denominadores comuns ao nível das características dos excelentes, das condições inerentes ao desenvolvimento do desempenho excepcional e de factores contextuais presentes. Por fim, apontamos algumas questões para a investigação futura, a partir das preocupações actuais pelo bem-estar e significado de vida dos *performers* excepcionais, dados os sacrifícios pessoais a que parecem ser sujeitos nas suas opções profissionais.

Palavras-chave: excelência, excepcionalidade, sobredotação, talento, perícia, sabedoria, desempenho, rendimento.

Introdução

O tema da diferença sempre suscitou a curiosidade e fascínio na generalidade das pessoas, tornando-se alvo de estudo ao longo do tempo, sobretudo pelas ciências humanas e do comportamento. Seligman & Csikszentmihalyi (2000) afirmam que até à Segunda Guerra Mundial, a Psicologia tinha três grandes missões: curar a doença mental, tornar a vida das pessoas mais produtivas e significativas, e identificar e nutrir os talentos, tendo a investigação e prática da Psicologia enfatizado essencialmente este primeiro aspecto. Neste sentido, também o estudo da excelência humana acompanhou o domínio do modelo médico-clínico e a

ênfase na patologia, podendo verificar-se que os primeiros estudos se centraram na preocupação pelos limites entre a genialidade e a loucura (Pereira, 2000), na causalidade hereditária (Galton, 1869/1979, in Ericsson & Charness, 1994; Ericsson, 2005; Simonton, 2000), nas perturbações emocionais dos mais talentosos (Hollingworth, 1942, in Pereira, 2000), ou na necessidade da sua “classificação” através de valores de QI (Terman, 1920, in Ericsson & Smith, 1991; Pereira, 2000).

Na segunda metade do século XX, as influências da Psicologia Humanista parecem reflectir-se em alguns estudos de referência na área da excepcionalidade, surgindo questões de investigação relativas a factores emocionais, de personalidade ou a contextuais. A título de exemplo, Hollingworth (1942, in Pereira, 2000) revela preocupações pelo ajustamento emocional dos eminentes, enquanto De Groot (1946, in Ericsson, 1991, 2005; Ericsson & Lehman, 1996) atribui a perícia dos jogadores de elite aos conhecimentos prévios e a uma extensiva experiência na área. Por sua vez, Roe (in Winner, 2000), nos anos 50, refere a importância das características conativas dos indivíduos (persistência, concentração, empenho) na predição da excepcionalidade. Nos anos 60, a investigação em torno da inteligência questiona o carácter unidimensional e estático deste conceito, e autores como Guilford, e, seguidamente, Piaget, Gardner, e Sternberg, conferem-lhe multidimensionalidade, considerando a criatividade e outros componentes não intelectuais na sua conceptualização enquanto processo (Pereira, 1999). Nos anos 60 e 70, surge a preocupação pelo estudo do rendimento excelente de atletas de elite. Simon e Chase (in Ericsson & Smith, 1991) propõem, em 1971, a primeira teoria da *Expertise* (adiante denominada de perícia), salientando a importância da experiência e do treino no desenvolvimento da perícia, resultados encontrados também nos estudos de Bloom e Csikszentmihalyi que salientam ainda a importância do encorajamento familiar e de um envolvimento disciplinado (ver Bloom, 1985; Csikszentmihalyi, et al., 1993).

Embora o estudo em torno da excelência constitua uma preocupação de sempre, talvez possamos afirmar que foi com o advento da Psicologia Positiva que a comunidade científica tem reconhecido a necessidade de se procurar compreender como se desenvolvem e formam percursos de excelência, isto é, quais as condições necessárias ao desenvolvimento do funcionamento humano óptimo. Paralelamente, assiste-se ao renascimento do estudo em torno da sabedoria (*wisdom*), onde investigadores como Sternberg e a equipa de Paul Baltes definem o conceito de sabedoria como um sistema de conhecimento especializado em relação às questões pragmáticas fundamentais da existência humana. Assumem-se, assim, as preocupações pela excelência humana.

Embora seja desde os anos 80 e 90 que encontramos a maior parte dos artigos publicados com palavras como *genius*, *prodigies*, *gifted*, *expert* e *peak performance*, *outstanding achievement*, ou *wise*, a palavra *excellence* muito raramente se encontra com uma definição clara (Trost, 2000). Em termos etimológicos, do latim *excellentia*, este conceito expressa “a qualidade do excelente, a superioridade de qualidade, especialidade, primazia”.

Assumimos a qualidade de ser superior como denominador comum encontrado no *continuum* de modelos teóricos e estudos empíricos em torno da excelência.

Linhas de investigação no estudo da excelência

Instigados pela procura de indicadores ou modelos psicológicos para o comportamento da excelência em áreas como a ciência, as artes ou o desporto, confrontamo-nos, em primeiro lugar, com a inexistência de um único conceito que descreva as capacidades ou desempenhos superiores, e, depois, com a raridade de modelos teóricos explicativos deste fenómeno. De um modo geral, encontramos três grandes linhas de investigação que abordam os indivíduos com capacidades superiores: as perspectivas em torno da sobredotação, onde conceitos como talento, altas habilidades ou superioridade intelectual se constituem como variáveis centrais; as perspectivas da perícia, que abordam o rendimento perito, especializado, experiente; e as perspectivas da sabedoria, que concebem a excelência a partir da integração da experiência pessoal e profissional. Vejamos cada uma destas abordagens sumariamente, salientando principais modelos e estudos desenvolvidos que consideramos contribuir para a compreensão do adulto excelente.

A sobredotação

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, actualmente, na vasta literatura em torno da sobredotação intelectual ou académica (Pereira, 2000; Robinson & Clinkenbeard, 1998). Na segunda metade do século XX, as concepções multidimensionais de inteligência impulsionaram novas definições de sobredotação, onde se reconhece, então, o papel da motivação e da criatividade no desenvolvimento do desempenho extraordinário, assim como a existência de talentos em domínios específicos.

As questões em torno da origem da excepcionalidade centraram os estudos da sobredotação nas fases da infância e adolescência, em busca de talentos inatos preditores do desempenho posterior. Metodologicamente, é recorrente o uso de medidas psicométricas, como testes de aptidão, de interesses e personalidade, na avaliação de crianças e jovens talentosos.

A maior parte dos 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 da perícia e das estruturas de conhecimento (Lubinski & Benbow,

2000; Trost, 2000; Winner, 2000; Wai, Lubinski, & Benbow, 2005). Neste sentido, os desempenhos excepcionais parecem resultar da convergência de interesses e motivações de um jovem com um ambiente estimulante, comparáveis ao de indivíduos de níveis educativos e profissionais superiores (Lubinski & Benbow, 2000). A este propósito, Subotnik e Olszewski-Kubilius (1997) identificaram três variáveis cruciais para o desenvolvimento da eminência como etapa final do processo de desenvolvimento do talento: a existência de um mentor que funciona como sistema de suporte e partilha o conhecimento tácito; a contribuição dos pares de elite, isto é, a existência da competição impulsionadora; e o papel das famílias quer ao nível do suporte emocional, social e financeiro, ou como fontes de stress necessário ao desenvolvimento da eminência. As características conativas como a auto-confiança, a independência emocional, os interesses, a motivação intrínseca são também consideradas fundamentais no processo de desenvolvimento dos talentos. Ainda que tais características constituam potenciais preditores de um futuro profissional de excelência, os estudos têm revelado uma fraca relação entre a sobredotação na infância e a eminência na idade adulta (Winner, 1996; Subotnik e Olszewski-Kubilius, 1997; Lubinski & Benbow, 2000; Ericsson, Roring, & Nandagopal, *no prelo*). Neste sentido, alguns autores (Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997) propõem a construção de programas educativos a partir da literatura sobre eminência, sugerindo: o acesso a professores excepcionais, as oportunidades de competição, o acesso a conhecimento tácito de mentores e pais, os programas extracurriculares e de “verão”, e ainda todo o tipo de estratégias que promovam o desenvolvimento de competências sociais essenciais.

Embora raramente se encontrem modelos teóricos e estudos empíricos centrados na idade adulta na imensa literatura sobre sobredotação, vários autores têm-se descentrado da caracterização das capacidades especiais (*gifts*) em detrimento de uma abordagem mais centrada no processo de desenvolvimento do talento que culmina na perícia e na especialização profissional, aproximando-se assim das abordagens da *expertise*.

Renzulli (2002) propõe a Concepção dos Três Anéis, considerando que as pessoas reconhecidas pelos seus desempenhos únicos e excepcionais e pelos seus contributos criativos em qualquer área reconhecida do desempenho humano, apresentam três tipos de traços: (1) habilidades acima da média (geral ou específicas), (2) envolvimento com a tarefa, e (3) criatividade. As habilidades acima da média descrevem os desempenhos superiores ou potencialmente superiores de aptidões gerais ou específicas, no topo 15 a 20 por cento de desempenho em qualquer área de actividade. O envolvimento com a tarefa é associado a termos como perseverança, trabalho árduo, prática, *endurance* e confiança, que Renzulli (2002) afirma ser o resultado de oportunidades, recursos e do encorajamento provindo de contextos de aprendizagem estimulante e interessante. A criatividade reflecte-se no reconhecimento de trabalhos/desempenhos criativos ou nas pessoas que demonstram facilidade em gerar ideias novas e fiáveis.

Por sua vez, Gagné (2004) propõe o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (DMGT – *Differentiated Model of Giftedness and Talent*), onde refere que os indivíduos em termos de capacidades naturais não treinadas e expressas espontaneamente (sobredotados) ou de capacidades e conhecimentos desenvolvidos sistematicamente num campo de actividade humana (talentosos) merecem atenção. As capacidades naturais (aptidões) funcionam, neste modelo, como matéria-prima para o desenvolvimento dos talentos, processo que resulta da aprendizagem e da prática sistemática. No processo de desenvolvimento dos talentos actuam (dificultam ou facilitam) dois tipos de catalizadores em relação bidireccional: intrapessoais (características físicas, motivação, volição, auto-gestão e personalidade) e ambientais (*background* sócio-económico de origem do indivíduo; pessoas significantes, provisões, e eventos significativos). Gagné considera ainda a sorte ou a oportunidade (*chance*) como uma importante influência, manifestando-se nomeadamente, por exemplo, na transmissão das características hereditárias.

Distinguindo as habilidades que são naturais (aptidões) das que são sistematicamente desenvolvidas (competências ou capacidades), Gagné (2007) defende a teoria “do-pouco-espaco-no-topo” (*little-room-at-the-top theory*), alertando para as inúmeras barreiras com que os indivíduos excepcionais se confrontam no seu percurso desde o talento precoce ao alto rendimento e ao “pódio da fama”. Considerando que muito poucos jovens talentosos se tornam adultos eminentes, importa desenvolver perspectivas e significados alternativos como a eminência na concretização dos objectivos de vida pessoais.

Esta perspectiva parece ser partilhada por Lubinski e Benbow (2006) ao salientarem que as escolhas que jovens especialmente dotados num determinado domínio fazem em detrimento de uma potencial carreira de sucesso não devem ser encaradas como perda de talento, mas como um contributo para a sociedade. Estes investigadores, e uma vasta equipa de colaboradores, têm acompanhado o percurso de jovens identificados como talentosos desde há 35 anos (Lubinski, Webb, Morelock, & Benbow, 2001; Lubinski & Benbow, 2000, Wai, Lubinski, & Benbow, 2005; Lubinski & Benbow, 2006; Lubinski, Benbow, Webb, & Bleske-Rechek, 2006), conduzindo o SMPY (*Study of Mathematically Precocious Youth*). Os dados recolhidos apontam para perfis consistentes com as características identificadas em outros estudos com cientistas excepcionais (ver em Lubinski et. al., 2001): capacidade de raciocínio quantitativo mais pronunciada do que aptidões verbais; interesses e valores científicos salientes; uma notável quantidade de energia investida nas tarefas. Quanto ao percurso profissional, estes indivíduos parecem encontrar-se em ambientes profissionais correspondentes às suas características, com graus de doutoramento e actividade laboral em áreas profissionais relacionadas com as STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*), em posições académicas reconhecidas científica e financeiramente (Lubinski, Benbow, Shea, Eftekhari-Sanjani, & Halvorson, 2001; Lubinski et. al., 2001; Lubinski et. al.; 2006; Lubinski & Benbow, 2006), e revelando satisfação laboral elevada, assim como uma boa percepção de sucesso de carreira (Lubinski et. al., 2006). Por outro lado, os resultados revelam

ainda diferenças de género significativas nas suas capacidades, interesses e valores, salientando-se a preferência das mulheres por oportunidades profissionais relacionadas com o contacto interpessoal e as disciplinas orgânicas (Lubinski et. al., 2001). Curioso ainda é o facto de estes indivíduos terem menos filhos do que a população em geral (Lubinski et. al., 2006), transparecendo a preponderância das opções profissionais em detrimento das opções pessoais.

Numa posição semelhante, e procurando conciliar as abordagens à excepcionalidade na relação entre aptidões e perícia, Sternberg (1999, 2001a) define sobredotação a partir do conceito de *developing expertise*, enquanto “processo contínuo de aquisição e consolidação de um conjunto de competências necessárias para um elevado nível de mestria em um ou mais domínios de desempenho” (1999, p.359). O modelo de *developing expertise* é composto por cinco elementos: as competências metacognitivas, as competências de aprendizagem, as competências de pensamento, o conhecimento e a motivação. Estes elementos são independentes mas interagem reciprocamente, sob influência dos factores contextuais envolventes. A motivação funciona como força motriz, permitindo a relação dinâmica entre os elementos. De acordo com Sternberg (2001a), a perícia pode ocorrer a diferentes níveis, em função da progressiva aquisição de conhecimentos. Sternberg utiliza ainda o conceito de conhecimento tácito, definido como o conhecimento geralmente não verbal adquirido através da experiência, que distingue indivíduos mais peritos dos menos num domínio específico (Wagner & Sternberg, 1985; Cianciolo, Grigorenko, Jarvin, Gil, Drebot & Sternberg, 2006). Paralelamente, Sternberg (2005) adopta o conceito de “inteligência bem sucedida”, mais “prática”, assumindo simultaneamente a relevância dos objectivos de vida pessoais, considerados à luz de um determinado contexto sócio-cultural.

A perícia

Uma outra abordagem ao estudo da excelência surgiu de estudos comparativos entre peritos e os não peritos, através da medida, por exemplo, da velocidade de raciocínio, da memória e da inteligência, concluindo-se que as vantagens dos peritos eram restritas em função do seu domínio de conhecimento (Ericsson, 2005). Da primeira teoria de *expertise*, de Chase e Simon (1973, in Ericsson, 2005), ressalta a vulgarmente conhecida “regra dos 10 anos”, enfatizando a experiência extensa adquirida ao longo de pelo menos 10 anos de prática deliberada e intensiva na delimitação da perícia. Esta prática deliberada é entendida como “treino individualizado, preparado por um treinador ou professor para aumentar aspectos específicos do desempenho de um indivíduo, através de repetição e refinamentos sucessivos” (Ericsson & Lehmann, 1996, p. 278). O paradigma de Chase e Simon (1973) impulsionou o estudo da perícia através de estímulos representativos, na sua forma normal e alterada, comparando o desempenho de experientes e iniciados (Ericsson, 2005). Embora numerosos estudos demonstrassem a superioridade da memória dos peritos, algumas excepções como o

“efeito intermediário” em medicina (em que peritos intermédios evocariam mais situações que os peritos mais experientes ou os noviços) vieram questionar o valor da experiência acumulada no desempenho perito (Ericsson, 2005), incitando o surgimento de teorias alternativas como a *Expert Performance Approach*, de Ericsson e Smith (1991).

De um modo geral, a abordagem da perícia por Ericsson e colaboradores (Ericsson & Lehmann, 1996) definem “*expert performance as consistently superior performance on a specified set of representative tasks for a domain*” (p. 277). Adicionalmente, estes autores consideram três fases ou etapas no desenvolvimento do rendimento excepcional. As duas primeiras (início da prática e transição para o envolvimento em “full-time”) são seguidas de uma terceira etapa qualitativamente diferente: a procura de excelência para tornar eminentes as realizações. A sua avaliação reside na capacidade de capturar o desempenho excepcional, criar tarefas representativas reproduzíveis em laboratório e analisá-las através de diferentes estratégias de forma a estudar as componentes do desempenho. A prática deliberada constitui o factor crucial para o desenvolvimento da perícia, e, considerando as especificidades inter e intra domínios de conhecimento, Ericsson e colaboradores afirmam a necessidade de pelo menos 10 anos de preparação para atingir o nível mais elevado de rendimento e desempenho (Ericsson & Lehmann, 1996).

Contrariando as perspectivas que atribuíam a excepcionalidade ao talento inato, Ericsson e seus colaboradores (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson, 2005; Williams & Ericsson, 2005) afirmam que os níveis superiores de desempenho só raramente estão limitados por factores associados ao talento inato, e consideram que as diferenças individuais estão relacionadas com a motivação, o prazer na prática, ou a capacidade de persistir em actividades de prática deliberada e intensiva, mas não são o factor crucial no caminho da excelência (Williams & Ericsson, 2005; Ericsson et. al., 2006). Esta ênfase no papel da prática como ingrediente de sucesso e perícia é baseada em duas fontes de evidências: na plasticidade das competências cognitivo-perceptivas; e na análise detalhada das histórias dos perfis de pratica de peritos em vários domínios. As características fisiológicas e anatómicas que distinguem profissionais de elite em vários domínios como no desporto e música, assim como as capacidades cognitivo-perceptivas, foram consideradas adaptações necessárias induzidas pela sua prática regular (Ericsson et. al., 2006). A análise das histórias da prática de profissionais de elite, através de questionários, entrevistas e diários de treino, revelam-se um potencial método para identificar os processos de aprendizagem adaptativa e aquisição explícita. Estudos recentes (e.g., Hodges et al., 2004; Starkes & Ericsson, 2003; Ward et al., 2004) sugerem crescente evidência para a maior importância de aspectos como a motivação para o sucesso e o compromisso com a prática (comparativamente ao nível de capacidades ou talento), para a obtenção de elevados níveis de sucesso desportivo. Aliás, Williams e Ericsson (2005) fazem referência ao conceito da “raiva da mestria” (originalmente abordado por Winner, 1996) e ao desejo sistemático de melhoria e refinamento contínuo das competências, para explicar a “chave do sucesso” desportivo.

Ainda nesta área, tomemos como referência, também, a teoria triárquica da inteligência de Sternberg (1985). Esta teoria integra três subteorias: componencial, experiencial e contextual, e parte do pressuposto de que os componentes do processamento da informação da inteligência são aplicados à experiência de forma a servir diferentes tipos de funções no contexto da vida real. De acordo com este modelo, a perícia decorre do investimento que o indivíduo faz em áreas onde se sente realmente competente, e da capacidade de transformar as suas fragilidades em aspectos irrelevantes para os seus desempenhos, afirmações que convergem com o modelo de Ericsson e seus colaboradores

A sabedoria

Embora a sabedoria seja um tema ancestral, só nas últimas duas décadas a Psicologia se debruçou sobre este conceito, sobretudo pelas perspectivas do Desenvolvimento ao longo da Vida e do Envelhecimento. (Kunzmann & Baltes, 2005; Barros-Oliveira, 2006). Embora permaneça o desafio da operacionalização teórica e empírica de sabedoria, encontramos bastantes pontos de convergência entre os vários autores, nomeadamente na conceptualização da sabedoria enquanto abordagem integrativa e holística dos problemas e desafios humanos.

Takahashi e Overton (2002) consideram que a sabedoria tem sido estudada sob duas abordagens num processo contínuo: a abordagem sintética, onde se encontram as perspectivas fenomenológicas sobre a experiência humana, recorrendo metodologicamente a estudos de caso; e a abordagem analítica, focando a dimensão instrumental da sabedoria, que contemplam (1) uma base de conhecimento e (2) uma complexidade cognitiva de nível superior que permita a utilização adequada de base de conhecimentos. Takahashi e Overton identificam ainda algumas tendências inclusivas (ver Ardelt, 1997; Csizkszentmihalyi & Rathunde, 1999), onde competências específicas de processamento cognitivo e o funcionamento integrado de múltiplos subsistemas (como a cognição, o afecto) funcionam como processos psicológicos interdependentes que só têm sentido em co-acção num determinado contexto. É exemplo desta perspectiva a teoria de Erikson, onde a sabedoria surge como um sentido crescente de unidade interior e de coerência, associada à reflectividade e à integração emocional, chave do envelhecimento de sucesso.

Embora grande parte das investigações nesta área tenham sido feitas com idosos, não parece haver uma relação significativa entre sabedoria e idade (Jordan, 2005). Alguns autores (Jordan, 2005; Barros-Oliveira, 2006) contrariam a perspectiva social de que “ser velho é ser sábio”, reconhecendo que seja necessário tempo, experiência e prática, e considerando que a sabedoria é uma característica rara e invulgar. Por outro lado, a sabedoria aparece frequentemente associada à maturidade que permite a integração de conhecimentos, a

capacidade de reflexão e relativização, e que conduz ao comportamento guiado para o bem-estar individual e comum (Jordan, 2005; Kunzmann & Baltes, 2005; Barros-Oliveira, 2006).

Alguns autores (Sternberg, 2001b; Baltes, 2005; Jordan, 2005) identificam, para além das abordagens filosóficas e histórico-culturais, dois tipos principais de estudo da sabedoria: as teorias implícitas e as explícitas. As abordagens implícitas procuram compreender as concepções populares das pessoas sobre a sabedoria e constituem um excelente ponto de partida para os estudos explícitos. As abordagens explícitas têm em comum o facto de oferecerem uma teoria formal sobre a sabedoria que permita a sua conceptualização e medida. Nas principais referências no estudo psicológico da sabedoria, encontram-se os trabalhos da equipa de Paul Baltes e o de Sternberg. Este último autor viria neste mesmo sentido a reforçar a necessidade da consideração conjunta da sabedoria (enquanto balanceamento e equilíbrio entre interesses e o bem comum), a criatividade e a inteligência (Sternberg, 2007).

O paradigma de Berlim, desenvolvido por Baltes e colegas, define sabedoria como uma perícia altamente valorizada na forma de lidar com os problemas fundamentais (existenciais) da vida. Baltes e colegas (Kunzmann & Baltes, 2005) identificam três tipos de factores no desenvolvimento da sabedoria enquanto perícia, que se relacionam bidireccional e cumulativamente: os contextos facilitadores (*background* cultural e social); os factores específicos da perícia (experiência, prática, mentores); e os factores pessoais (capacidades intelectuais, traços de personalidade). Enquanto metodologia de estudo, Kunzmann e Baltes (2005) sugerem o método *thinking-aloud*, sugerindo aos participantes que pensem alto sobre problemas de vida hipotéticos. Então, cinco critérios são utilizados por avaliadores treinados para analisar os produtos: a) conhecimento factual rico sobre a natureza humana e o percurso de vida; b) conhecimento processual rico sobre formas de lidar com os problemas da vida; c) contextualismo; d) relativismo de valores e tolerância; e) incerteza, isto é, ter consciência da incerteza dos factos e dos próprios limites de conhecimento. Estes critérios deverão ser todos cumpridos na análise de produtos de sabedoria, e reflectem o balanço entre duas características da sabedoria: a inteligência e o carácter.

Os resultados das investigações de Baltes e colaboradores (Sternberg, 2001b; Staundinger, Maciel, Smith, & Baltes, 1998; Kunzmann & Baltes, 2005) sugerem que as experiências de vida, o treino profissional e a prática, e certas preferências motivacionais parecem ter maior valor preditivo do que inteligência académica, os traços de personalidade ou a idade. Sugerem ainda os profissionais de serviços humanos como os psicólogos têm desempenhos mais elevados em tarefas de sabedoria (Staundinger, Smith, & Baltes, 1992; Staundinger et. al, 1998).

Numa perspectiva bastante crítica em relação à escola de Berlim, Monica Ardelt (2000, 2004 a/b) considera redutor definir sabedoria como perícia, definindo-a antes como a integração de características cognitivas, reflectivas e afectivas da personalidade que representam um “tipo ideal. Ardelt (2004b) defende que o objectivo do indivíduo sábio é a procura da verdade, o que implica a existência de experiências transformadoras ao nível

personalidade. Para medir a sabedoria, desenvolveu uma escala tri-dimensional de auto-administração, a 3D-WS, e os resultados apontam para uma relação positiva e significativa com bem-estar geral, mestria na vida e saúde subjectiva, e para uma relação negativa com sintomas depressivos, evitamento e medo da morte.

Sternberg (2001b) enfatiza o papel do conhecimento tácito na definição de sabedoria, definindo-o como processual, instrumental (importante à aquisição de objectivos que as pessoas valorizam), e adquirido, geralmente, sem ajuda dos outros. Assim, a sabedoria é definida por Sternberg (2001b, 2003, 2004) como a aplicação da inteligência, criatividade e conhecimento ao Bem Comum, através de um balanço entre os interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais, a longo e curto termo, por mediação dos valores, para adaptar, modelar e seleccionar ambientes. Assim, a sabedoria é contextual, e resulta de uma interacção entre a pessoa, a tarefa e a situação. Metodologicamente, sugere que os indivíduos sejam entrevistados sobre a resolução de determinadas situações críticas, nos seus contextos de realização, e que, a partir da análise destas entrevistas, seja extraído o conhecimento tácito implícito para posterior elaboração de tarefas para a medida da sabedoria.

Convergências

Embora o conceito de excelência esteja longe de uma definição clara e objectiva, as investigações desenvolvidas em torno deste tema reúnem já pontos de convergência, ainda que enfatizados de forma diversa ao longo das diferentes abordagens, fruto, talvez, de diferentes concepções de desempenho, competência ou talento.

A qualidade de ser superior parece constituir o denominador comum aceite na generalidade dos autores: um desempenho superior que se destaca em relação ao desempenho da generalidade das pessoas. A ênfase colocada em outros factores parece depender da perspectiva utilizada. Nas abordagens em torno da sobredotação, as perspectivas actuais valorizam as características motivacionais (motivação intrínseca, forte empenho, persistência na tarefa) e o desempenho criativo (divergência de pensamento, resolução criativa de problemas) (Subotnik e Olszewski-Kubilius 1997; Lubinski & Benbow, 2000; Trost, 2000; Winner, 2000; Renzulli, 2002; Wai, Lubinski, & Benbow, 2005). Nas abordagens em torno da perícia, o desempenho superior é atribuído ao treino intensivo e à prática deliberada, focando a intencionalidade do envolvimento num conjunto de actividades sistemáticas e as adaptações fisiológicas (que geralmente caracterizam estes indivíduos) resultantes da regularidade da prática (Ericsson & Charness, 1991, 1994; Sloboda, 1991; Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson, 2005; Williams & Ericsson, 2005). Nas abordagens em torno da sabedoria, a ênfase é colocada na experiência acumulada e no conhecimento de complexidade superior, na maturidade pessoal que permite a integração cognitiva, afectiva e reflectiva e na acção pessoal

em prol do Bem Comum (Staudinger, et. al., 1998; Takahashi & Overton, 2002; Ardel, 2004; Baltes & Kunzmann, 2004; Sternberg, 2004).

Vários autores (Gardner, 1993; Ericsson, 1996; Simonton, 1988, 1999; Lubinski & Benbow, 2000; Gould, Dieffenbach, & Moffet, 2002; Ruiz et. al., 2006) parecem demonstrar consenso sobre certos atributos intervenientes como o esforço concentrado, o tempo na tarefa e a energia investida. Nos estudos que têm procurado a inteligência, a personalidade e as experiências/contextos de aprendizagem como os preditores mais importantes da excelência (Robinson & Clinkenbeard, 1998; Staudinger et. al., 1998; Trost, 2000; Winner, 2000; Farsides & Woodfield, 2003; Wai et. al. 2005), os resultados não se verificaram conclusivos. De um modo geral, encontramos, nos vários estudos, determinadas características motivacionais, emocionais e de personalidade, aptidões cognitivas superiores, e contextos (familiares, educativos, sociais), como factores dominantes no desenvolvimento, identificação e predição da excelência.

Independentemente da perspectiva teórica adoptada, o desempenho superior parece resultar também da experiência intensa numa actividade específica, que parece traduzir-se em conhecimento acumulado e especializado, e em tempo dedicado ao progressivo domínio de uma tarefa, conjunto de tarefas ou área de conhecimento. Parece resultar ainda da iniciação precoce, directa ou indirectamente, na área de actividade em que o individuo se destaca. Assim, ser excelente não significa um domínio extraordinário em todas as áreas do conhecimento mas parece circunscrever-se a uma determinada área de conhecimento. A qualidade de ser superior parece estar relacionada com determinado contexto e especificidade de domínio (Staudinger et. al., 1998; Sternberg, 2004; Wai et. al., 2005; Williams & Ericsson, 2005; Ruiz et. Al., 2006; Ericsson et. al. *no prelo*).

Por outro lado, as várias abordagens em torno da excelência referem a importância de contextos facilitadores do desempenho excepcional. Os vários autores referidos ao longo do texto referem a importância de *catalizadores ambientais* (Gagné, 2004), dos contextos experienciais facilitadores (Staudinger et. al., 1998), e da prática supervisionada (Ericsson e Charness, 1994). Lubinski e Benbow (2000) referem a importância das *oportunidades de aprendizagem desenvolvimentalmente apropriadas* (p.141), isto é, das experiências educativas congruentes com as capacidades e interesses dos jovens (como, por exemplo, as escolas de verão). Nos contextos promotores da excelência, a existência de mentores, tutores ou outras figuras de referência parecem ter um papel preponderante no investimento, persistência e motivação em determinada tarefa (Ericsson & Charness, 1994; Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997; Gomez, Fassinger, Prosser, Cooke, Mejia, & Luna, 2001; Gould et. al, 2002; Holt & Dunn, 2004; Ruiz et. al., 2006; Ericsson et. al., *no prelo*). Pais, treinadores, tutores, constituem, assim, elementos fundamentais quer como promotores de experiências de aprendizagem e desenvolvimento, quer como sistemas de suporte social e emocional.

Direcções Futuras

Verificamos que o estudo da Excelência tem merecido a atenção de investigadores de áreas científicas diversas, reflectindo a preocupação generalizada pela compreensão dos indivíduos excepcionais no sentido de intervenções mais fundamentadas e eficazes. No entanto, algumas questões continuam por esclarecer, nomeadamente no que se refere à identificação e avaliação dos excelentes.

A análise das diferentes abordagens teóricas indica a tendência para avaliar as capacidades excepcionais através de medidas de inteligência geral, fruto, talvez, da extensa investigação em torno da inteligência ao longo do tempo. Contudo, os estudos e abordagens recentes afirmam que essa é uma opção metodológica insuficiente, propondo o recurso a metodologias específicas em função da área de desempenho, mas também a entrevistas, estratégias de avaliação metacognitiva (por exemplo, protocolos verbais, *thinking aloud*) e estudos de caso. Em determinadas modalidades, as medidas do desempenho são claramente objectivas (como o tempos ou marcas de realização e/ou de execução na natação ou no atletismo), enquanto em domínios que requerem a tomada de decisão ou a antecipação, num contexto dinâmico e instável, a sua medição é mais complexa (Ericsson, 2005; Ruiz et. Al., 2006; Shanteau et al., 2002, 2003). Neste sentido, Williams & Ericsson (2005) propõem, a aplicação da abordagem do rendimento “expert” à “expertise” cognitivo-motora no desporto, considerando que este é um domínio com características especiais para testar modelos desenvolvidos noutros contextos de realização, uma vez que os constantes desafios aos limites humanos são aqui desempenhados em condições de extremo stress. Williams e Ericsson sugerem um conjunto de tarefas para medir a perícia cognitivo-perceptiva no domínio do desporto, como, por exemplo, a tecnologia de vídeo digital, detectores infra-vermelhos de movimento, ou sistemas de análise do movimento optoelectrónicos. Contudo, as vantagens da realidade virtual parecem ainda ter pouco reflexo na investigação nas ciências do desporto, sendo preferidas as estratégias baseadas na memória para estímulos significativos. De um modo geral, parece consensual o uso de metodologias mistas que permitam um conhecimento mais aprofundado das características dos sujeitos.

Por outro lado, a questão em torno dos critérios de excelência parece ser a mais polémica, ou menos consensual. É óbvio que o ideal ou a solução desejável seria um critério tipo *gold standard*, “inequivocamente válido e universalmente aceite”, mas uma tal solução nem sempre é possível (Weiss & Shanteau, 2003). Embora em alguns contextos as medidas objectivas facilitem essa tarefa, como em algumas modalidades desportivas, noutros, a relatividade subjacente à identificação dos excelentes parece comprometer os estudos desenvolvidos. Vários são os critérios referidos ao longo da literatura que ilustram a complexidade do estudo deste tema: 1) resultados superiores em provas académicas (Lubinski et. al., 2001); 2) nomeação por *experts* da área (Baltes, Staudinger, Maerck, & Smith, 1995); 3)

resultados em tarefas de resolução de problemas quotidianos (Baltes & Staudinger, 2000; Staudinger, et. al., 1998); 4) certificação e aclamação social – reconhecimento pelos pares (Simonton, 1999; Shanteau, Weiss, Thomas & Pounds, 2002; Lubinski & Benbow, 2006); 5) ocupação de posições especiais de liderança, poder, etc. (Simonton, 1999; Gomez, Cooke, Fassinger, Prosser, Mejia, & Luna, 2001); 6) prémios recebidos, número de artigos publicados referenciados e citados (Diener, 2006; Simonton, 1999); 7) índices e/ou “percursos” de produtividade e colaboração académica/científica (Byrnes, no prelo; Diener, 2006; Joy, 2006); 8) registo em fontes de referência (Simonton, 1999; Gomez et. al., 2001; Pereira, 2002); 9) consistência (intra-individual) de resultados em tarefas representativas (Ericsson & Lehman, 1996; Shanteau, et. al., 2002); 10) Fidelidade/consenso (inter-individual) ou concordância entre pares (Shanteau et. al., 2002); 11) índices combinados de consistência e discriminação, para avaliação do rendimento em contextos dinâmicos e complexos (Shanteau et al., 2002; 2003; Weiss & Shanteau, 2003); 12) *records*, títulos, marcas, medalhas, classificações, posições em *rankings*, medalhas ou alto rendimento e sucesso, de forma contínua e consistente, em competições desportivas (Alves & Cruz, 1997; Barbosa & Cruz, 1997; Côté et al., 2002; Cruz, 1996; Dias, 2005; Durand-Bush, 2002; Gould et al., 1992a, b; 2002; Hardy et al., 1996; Kreiner-Phillips e Orlick; 1993; Mahoney et al., 1987; Poczwardowski & Conroy, 2002).

Como se pode verificar, a uniformidade de critérios parece estar longe de se encontrar. Contudo, podemos também verificar que os critérios referidos dependem do tipo de estudo realizado, da área profissional dos indivíduos, da abordagem teórica utilizada, e, essencialmente, de uma opção dos investigadores. Embora seja possível encontrar críticas a cada um dos critérios, parece-nos muito difícil encontrar critérios absolutos para um conceito tão difuso.

Por fim, a era das emoções e da psicologia positiva imprime na investigação a necessidade de perceber como podemos viver melhor. Os sacrifícios de vida em detrimento das opções de carreira parecem constantes nos indivíduos com percursos de excelência. Contudo, perspectivas recentes tendem a conceber como objectivo complementar a busca da excelência profissional e pessoal. Na psicologia do desporto, para além do interesse por estruturas e competências cognitivas, emocionais e motivacionais, é cada vez mais evidente o interesse crescente pela promoção das competências de vida, espelhando a necessidade de transformar profissionais excelentes em pessoas excelentes (ver Miller & Kerr, 2002; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2007). Os estudos em torno da sabedoria são os que, actualmente, mais têm procurado explicar e promover a excelência pessoal. Verificamos assim, que independentemente das especificidades das áreas da Psicologia, as preocupações que estão na base das investigações recentes são comuns. Neste sentido, tal como defendem vários autores (Baker & Horton, 2004; Hodges e tal., 2004; Ruiz et al, 2006), talvez seja importante pensar em abordagens multidimensionais e multidisciplinares que permitam uma compreensão global e integrada da Excelência.

Referências

- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, L. & Cruz, J. F. (1997). O lado mental e psicológico dos atletas de elite: Entrevista com uma campeã do mundo e olímpica de atletismo. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2(3), 491-522.
- Barbosa & Cruz, J. F. (1997). Estudo do stress, da ansiedade e das estratégias de confronto no andebol de alta competição. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 2(3), 523-548.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. NY: Ballantine.
- Baker, J. & Horton, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*, 15, 211-228.
- Cruz, J.F. (1996). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Csikszentmihalyi, M. , Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dias, C.S. (2005). *Do stress e ansiedade às emoções no desporto: Da importância da sua compreensão à necessidade da sua gestão*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- American Psychological Association (2001). *Manual de Publicação da American Psychological Association*. Porto Alegre: ArtMed.
- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus Wisdom-related Knowledge: the case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology*, 26, 771-789.
- Ardelt, M. (2004a). Where can Wisdom be found? A reply to the commentaries by Baltes and Kunzmann, Sternberg, and Achenbaum. *Human Development*, 47, 304-307.
- Ardelt, M. (2004b). Wisdom as Expert Knowledge System: a critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47, 257-285.
- Baltes, P., & Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 290-299.
- Cianciolo, A., Grigorenko, E., Jarvin, L., Gil, G., Drebot, M., & Sternberg, R. (2006). Practical intelligence and tacit knowledge: advancements in the measurement of developing expertise. *Learning and individual differences*, 16, 235-253.

- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2003). From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sports: In J. Starkes, & K. A. Ericsson (Eds), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*. Champaign: IL: Human Kinetics.
- Diener, E. (2006). Professional issues in psychological science and a discussion of collaboration indicators. *Perspectives in Psychological Science, 1* (4), 312-315.
- Durand – Bush, N. & Salmela, J. H. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of World and Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 154-171.
- Ericsson, K. A. & Smith, J. (1991). Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. In K.A. Ericsson, & J.Smith (Eds.), *Toward a General Theory of Expertise. Prospects and limits*. New York: Cambridge University Press
- Ericsson, K. A. (2005). Recent Advances in the Expertise research: a commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology, 19*, 233-241.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert Performance: its structure and acquisition. *American Psychologist, 49* (8), 725-747.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology, 47*, 273-305.
- Ericsson, K. A., Roring, R., & Nandagopal, K. (no prelo). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert-performance approach.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences, 34*, 1225-1243.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15* (2), 119-147.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly, 51* (2), 93-118.
- Gomez, M., Fassinger, R., Prosser, J., Cooke, K., Mejia, B., & Luna, J. (2001). Voces abriendo caminos (voices forging paths): A qualitative study of the career development of notable Latinas. *Journal of counselling psychology, 48* (3), 286-300.
- Gould, D., Eklund, R.C., & Jackson, S.A. (1992a). 1988 U.S. Olympic Wrestling Excellence: I- Mental preparation, precompetitive cognition, and affect. *The Sport Psychologist, 6*, 358-382.
- Gould, D., Eklund, R.C., & Jackson, S.A. (1992b). 1988 U.S. Olympic Wrestling Excellence: II- Thoughts and affect occurring during competition. *The Sport Psychologist, 6*, 383-402.

- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 16-37.
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 172-204.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Stress and performance in sport*. London: John Wiley & Sons.
- Hodges, N. J., Starkes, J. L., Nananidou, A., Kerr, T., Weir, P. L. (2004). Predicting performance times from deliberate practice hours for triathletes and swimmers: What, when, and where is practice important? *Journal of Experimental Psychology: Applied, 10*, 4, 219-237.
- Holt, Nicholas L. & Dunn Jonh G. (2004). Toward a grounded theory of the psychosocial competencies and environmental conditons associated with soccer success. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 199-219.
- Jordan J. (2005). The Quest for Wisdom in Adulthood. A Psychological perspective. In R.J. Sternberg, & J.Jordan (Eds.), *Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kreiner-Phillips, K., & Orlick, T. (1993). Winning after winning: The psychology of ongoing excellence. *The Sport Psychologist, 7*, 31-48.
- Kunzmann, U., & Baltes, P.B. (2005). The Psychology of Wisdom. Theoretical and empirical challenges. In R.J. Sternberg, & J.Jordan (2005) *Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joy, S. (2006). What should I be doing, and where are they doing it? Scholarly productivity of academic psychologists. *Perspectives on Psychological Science, 1*(4), 346-364.
- Lubinski, D. (2000). Scientific and Social significance of assessing individual differences: "Sinking Shafts at a Few Critical Points". *Annual Review of Psychology, 51*, 405-444.
- Lubinski, D., & Benbow, C. (2000). States of Excellence. *American Psychologist, 55*, 1, 137-150.
- Lubinski, D., & Benbow, C. (2006). Study of mathematically precocious youth after 35 years. Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science, 1* (4), 316-345.
- Lubinski, D., Benbow, C., Shea, D., Eftekhari-Sanjani, H., & Halvorson, M. (2001, July). Men and women at promise for scientific excellence: similarity not dissimilarity. *Psychological Science, 12* (4) July, 309-317.
- Lubinski, D., Benbow, C., Webb, R., & Bleske-Rechek, A. (2006). Tracking exceptional human capital over two decades. *Psychological Science, 17* (3), 194-199.

- Lubinski, D., Webb, R., Morelock, M., & Benbow, C. (2001). Top 1 in 10,000: a 10 year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology, 86*, (4), 718-729.
- Mahoney, M.J., Gabriel, T.J., & Perkins, T.S. (1987). Psychological skills and exceptional athletic performance. *The Sport Psychologist, 1*, 135-141.
- Miller, P., & Kerr, G. (2002). Conceptualizing Excellence: Past, Present, and Future. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 140-153.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: a pluralidade do conceito. *Sobredotação, 1*, (1, 2), 147-178.
- Poczwadowski, A. & Conroy, David E. (2002). Coping responses to failure and success among elite athletes and performing artists *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 313-329.
- Renzulli, J. (2002) Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. *Excepcionalidade, 10* (2), 67-75.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. (1998). Giftedness: an exceptionality examined. *Annual Review of Psychology, 49*, 117-139.
- Ruiz, L., Sánchez, M., Durán, J., & Jiménez, C. (2006). Los expertos en el deporte : su estudio y análisis desde una perspectiva psicológica. *Anales de Psicología, 22* (1, junio), 132-142.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Shanteau, J., Weiss, D., Thomas R., & Pounds, J. (2002) Performance-based assessment of expertise: How to decide if someone is expert or not? *European Journal of Operational Research, 136*, 253-263.
- Shanteau, J., Weiss, D. J., Thomas, R.P., & Pounds, J. (2003). *How can you tell if someone is an expert? Empirical assessment of expertise*. In S. L. Schneider and J. Shanteau (Eds.), *Emerging perspectives on decision research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (1988). Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research? *Psychological Bulletin, 104*, 251-267.
- Simonton, D. K. (1991). Emergence and realization of genius: The lives and works of 120 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 829-840.
- Simonton, D. K. (1999). Significant samples: The psychological study of eminent individuals. *Psychological Methods, 4*, 425-451.
- Simonton, D. K. (2000). Creative development as acquired expertise: Theoretical issues and an empirical test. *Developmental Review, 20*, 283-318.
- Staudinger, U.M., Maciel, A.G., Smith, J., & Baltes, P. (1998). What predicts wisdom-related performance? A first look at personality, intelligence, and facilitative experiential contexts. *European Journal of Personality, 12*, 1-17.

- Staudinger, U.M., Smith, J., & Baltes, P. (1992). Wisdom-related knowledge in a life review task: age differences and the role of professional specialization? *Psychology and Aging, 7* (2), 271-281.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 359-375.
- Sternberg, R. (2001a). Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies, 12* (2), 159-179.
- Sternberg, R. (2001b). Why schools should teach for wisdom: the balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist, 36* (4), 227-245.
- Sternberg, R. (2004). Words to the wise about wisdom? A commentary on Ardelt's critique of Baltes. *Human Development, 47*, 286-289.
- Sternberg, R. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology, 39* (2), 189-202.
- Sternberg, R. (2007). A systems model of leadership: WICS. *American Psychologist, 62* (1).
- Subotnik, R., & Olszewski-Kubilius, P. (1997). Restructuring special programs to reflect the distinctions between children's and adults' experiences with giftedness. *Peabody Journal of Education, 72* (3&4), 101-116.
- Takahashi, M., & Overton, W. F. (2002). Wisdom: a culturally inclusive developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development, 26* (3), 269-277.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic: Studies of genius*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Trost, G. (2000). Prediction of Excellence in School, Higher Education and Work. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent (2nd ed)*. Oxford: Pergamon.
- Wagner, R. & Sternberg, R. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: the role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology, 49* (2), 436-458.
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. (2005). Creativity and occupational accomplishments among intellectually precocious youths: an age 13 to age 33 longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 97*,(3), 484-492.
- Weiss, D. J., & Shanteau, J. (2003). Empirical assessment of expertise. *Human factors, 45* (Spring), 104-114.
- Williams, A., & Ericsson, K. A. (2005). Perceptual-cognitive expertise in sport: some considerations when applying the expert performance approach. *Human Movement Science, 24*, 283-307.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist, 55*, (1), 159-169.