

SOBREDOTAÇÃO

2016



Diretor
Cristina Palhares (ANEIS)

Diretores Adjuntos
Alberto Rocha (ANEIS)
Marcelino Pereira (Univ. Coimbra)
Leandro S. Almeida (Univ. do Minho)

Coordenação Editorial
Ana Sofia Melo
Helena Fonseca

Conselho Científico
Adelina Guisande (Univ. Santiago de Compostela, Espanha),
Adelinda Candeias (Univ. Évora), África Borges (Univ. La Laguna,
Espanha), Ana Cristina Almeida (Univ. Coimbra), Carmen Pomar
(Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Erna Oliveira (Univ.
Beira Interior), Eunice Alencar (Univ. Católica de Brasília,
Brasil), Fátima Morais (Univ. Minho), Fátima Simões (Univ. Beira
Interior), Feliciano Veiga (Univ. Lisboa), Filomena Ponte (Univ.
Católica Portuguesa), François Gagné (Univ. Québec à Montréal,
Canada), Franz Monks (Univ. Nijmegen, Holanda), Glória Franco
(Univ. Madeira), Helena Rodrigues (Univ. Nova de Lisboa), Isabel
Alberto (Univ. Coimbra), Javier Tourón (Univ. Navarra, Espanha),
Joan Freeman (Univ. Middlesex, Reino Unido), José F. Cruz (Univ.
Minho), José Maia (Univ. Porto), Lúcia Miranda (ISET - Porto),
Luísa Faria (Univ. Porto), Maria Dolores Prieto (Univ. Murcia,
Espanha), Maria João Seabra-Santos (Univ. Coimbra), Maria José
Iglésias (Univ. Corunha, Espanha), Marsyl Meltrau (Univ. Estado
do Rio de Janeiro, Brasil), Mário Simões (Univ. Coimbra), Olga
Díaz Fernandez (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Pedro
Rosário (Univ. Minho), Ricardo Primi (Univ. S. Francisco, Brasil),
Sara Bahia (Univ. Lisboa), Sara Ibérico (Univ. Lusófona), Zenita
Guenther (Univ. Federal de Lavras, Brasil).

Editor
ANEIS
Associação Nacional para o Estudo e a
Intervenção na Sobredotação

Editorial
email: aneisdirecao@gmail.com

ISSN:
0875-0106

Depósito Legal
156596/00

A revista **Sobredotação** é editada anualmente pela Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS). Pretende-se com esta revista divulgar junto dos profissionais e da opinião pública os estudos realizados em Portugal e no estrangeiro na área da sobredotação.

Aceitam-se artigos originais mais diretamente relacionados com as abordagens da psicologia e da educação, estando ainda a revista **Sobredotação** receptiva a textos de outras áreas científicas que possam ser relevantes para a compreensão do conceito de sobredotação, formas da sua identificação e modelos de intervenção. Particular destaque será dado à divulgação dos resultados de projetos de investigação centrados na avaliação e no atendimento dos alunos sobredotados, bem como de programas e experiências do quotidiano escolar tendo em vista o apoio a tais alunos.

Enquanto revista científica, **Sobredotação** pretende contribuir para o aumento da investigação, mas igualmente proporcionar um espaço de reflexão crítica sobre as questões em aberto relativas à definição de sobredotação ou aos modelos e formas concretas de avaliação e de intervenção nesta área.

A revista **Sobredotação** publica artigos em língua portuguesa, espanhola ou inglesa. Textos noutras línguas, quando aceites, serão traduzidos para português.

ANEIS
Associação Nacional para o Estudo e a
Intervenção na Sobredotação

Instituição Particular de
Solidariedade Social
Rua de S. Gerardo, 41
4700-041 Braga



www.aneis.org
email: aneisdirecao@gmail.com

© janeiro 2017

ÍNDICE

13	Bases intelectuales de la Excepcionalidad: Un Esquema Integrador	171	Investigación y experiencias sobre mentorías universitarias para alumnado con altas capacidades intelectuales: una revisión
35	Inteligencia emocional y alta habilidad	197	Perfil y necesidades de alumnos universitarios con altas capacidades en la Universidad de Málaga. Datos iniciales
57	Como as crianças sobredotadas estabelecem relações de amizade?	211	La enseñanza a distancia: posibilidades para la atención individualizada de los alumnos de alta capacidad en la escuela y la familia
75	Freedom to Teach: Using Investigative Learning to Develop High Potentials in Young People	233	A Intervenção Docente para Motivação na Aprendizagem na Disciplina de História: Retratos do Ensino em Sergipe/Brasil
97	The Long-Term Effects of Families and Educational Provision on Gifted Children	249	Pesquisador Brasileiro Eminente: Trajetória de Desenvolvimento e Realizações
113	Programa Parentalidade Positiva: Programa de Intervenção Parental de Crianças e Jovens Sobredotados	269	Sobredotação e bullying: análise textual do e no tempo de escolar
131	Evaluación del proceso de Acreditación, Promoción y Certificación Anticipada para niños con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales	285	Programa brasileiro de língua inglesa e criatividade a alunos com e sem superdotação
145	Curriculum Development for Gifted Learners in Science at the Primary Level	299	Escala de caracterização da sobredotação: um estudo com educadores de infância portugueses e brasileiros
161	The Three Es For Successful Academic Achievement		

SOBREDOTAÇÃO E BULLYING: ANÁLISE TEXTUAL DO E NO TEMPO DE ESCOLAR

Judite Zamith-Cruz & Maria de Lurdes Carvalho
Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga |
Portugal

- Miranda, A. (2001). *Manucho e o labirinto*. São Paulo: Global.
- Miranda, A. (2004). *Retratos & poesia reunida*. Brasília: Thesaurus.
- Moltzen, R. (2009). Talent development across the lifespan. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 353–379). New York: Springer.
- Peterson, J. S., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53, 34–49.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16, 83–93.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 3–54. Disponível em <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart14.html>
- Simonton, D. K. (2002). *A origem do gênio: Perspectivas darwinianas sobre a criatividade*. Rio de Janeiro: Record.
- Simonton, D. K. (2008). *Creativity in science*. New York: Cambridge University Press.
- Wood, S. (2010). Best practices in counselling the gifted in schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54, 42–58.

Resumo

Junto de sete estudantes universitários, referenciados nas escolas como "sobredotados", teve-se o objetivo de auscultar histórias familiares e escolares. No presente estudo, realizado em Braga, Portugal, utilizou-se o método biográfico e, mediante entrevistas semiestruturadas, os estudantes narraram trajetórias e episódios de pressão de êxito. Não tendo sido antecipado o relevo de práticas de *bullying*, foram explicitadas em dois dos sete relatos, situações de jovens intimidados de forma física, verbal e/ou psicológica. Destas entrevistas, com cariz de narrativas autobiográficas, apresentam-se-ão as análises, em que sobressaem Ricardo e Mário, que se "importam" com os *maus* relacionamentos com pares. São debatidas formas de agressão, que partem de um inicial desequilíbrio de poder, incitando o agressor a abusar do colega de forma discriminatória e sistemática.

Palavras-chave: sobredotação; *bullying*; Método Biográfico; insucesso escolar.

Abstract

We had intended to listen seven college students, referenced in schools as "gifted", about their family and school stories. In this study, held in Braga, Portugal, we used the biographical method and through semi-structured interviews, the students narrated trajectories and episodes of pressure to success. Having not been anticipated relief of bullying practices, in youth, two of the seven reports explain intimidated situations of physical, verbal and/or psychological form. These interviews with nature of autobiographical narratives, will present the analysis of *Ricardo* and *Mário* texts. They "are worried" about bad relationships with peers. We discuss forms of aggression, starting from an initial imbalance of power, prompting the attacker to abuse colleague with systematic manners and discretionary acts that cause injury.

Keywords: giftedness; bullying; Biographical Method; school failure.

Introdução

Na literatura portuguesa do século XX, a escola congrega mais memórias (Fundação Calouste Gulbenkian, 1997) nos relatos de escritores. Alguns extratos de textos publicados são dominantes os episódios de agressividade, de castigo e punição, em detrimento do bem-estar no encontro do estudante com o e no contexto da escola. Todavia, amá sorte e o destino ruim não podem continuar a justificar que, no século XXI, seja acusado o detriminismo do passado, a herança familiar ou as contingências desfavoráveis da família dos mais novos como preditores de insucesso e de rejeição.

O objetivo principal do estudo foi elucidar as emoções, percepções, recordações, desejos, fantasias e pensamentos comuns ou extraordinários dos inquiridos, estudantes a quem a escola referenciou como "sobredotados". Para tal, utilizou-se o método biográfico (Josso, 2002) seguindo os respetivos passos (Zamith-Cruz, 2012, p. 217): (1) relato de episódios na relação dual (narrador/narratário) e gravação áudio de diálogos; (2) transcrição pelo relator ou narrador do registo gravado, podendo ser escrito de outro modo; (3) análise presencial da narração; e (4) síntese do texto, com base em metáforas e associações do eu a elementos figurativos, imagens, filmes

e outras produções textuais culturais. Privilegia-se a "linguagem quotidiana" (Evertson & Green, 1989, p. 343) na apreensão (inter)subjetiva de trajetórias escolares, exigida intuição e competência no captar e transmitir ocorrências. Nessa base de descrição e interpretação de estruturas da experiência e do mundo em que vivemos (Berger & Luckmann, 1967; Berger & Kellner, 1981), partiu-se da abordagem narrativa para a análise textual que orienta a construção de teoria, comum nas investigações qualitativas. Com base na teoria narrativa (Zamith-Cruz, 1997) concebe-se um conjunto de conceitos explicativos e/ou compreensivos, relevantes pela sua utilidade, pois a narrativa aproxima-nos da vida (Sarbin, 1986). Neste mesmo sentido, também Jerome Bruner (1986) considera que as narrativas do eu e do mundo (os seus significados) não se destringem do que somos, até por que toda a estória é sujeita a uma reconstrução pessoal interminável. A análise de conteúdo das narrativas biográficas deu origem à reflexão de situações reiteradas, que enfatizam "casos especiais problemáticos ou significativos" (Rosales, 1991, p. 209). Os estudantes referenciados "sobredotados", "não gostam da escola" e foram vítimas de bullying. Baldry e Farrington (2000) descreveram a condição de bullying aproximada do fenómeno de intimidação física, verbal ou psicológica, produzida com a intenção de causar medo, perturbação ou injúria a outro, associando a diferenciação do agressor pela sua força ou dominância, com agressão sistemática, repetida e intencional. Se as manifestações são diversas (insulto ou agressão física, até roubo, extorsão...), numa abordagem legalista, identificam-se "maus tratos" de pares (Amado & Freire, 2002).

Entrevistámos dois jovens adultos, cujos nomes fictícios são: Ricardo (26 anos) e Mário (24 anos). As narrativas autobiográficas foram gravadas e, posteriormente, transcritas de forma ao participante ficar com o seu texto e, de forma independente, em casa, (re)escrever como o desejasse, mesmo não respeitando a base oral, áudio gravada. Por último, a formadora e/ou interprete coligiu todo o material escrito e deu-lhe a forma final.

No que se reporta à técnica de entrevista, Elizabeth Chell (2004) defendeu que uma entrevista semiestruturada passa pelo procedimento informal de relato "dos processos de pensamento, dos quadros de referência e dos sentimentos, sobre incidentes significativos, na perspetiva de quem responde a questão" (p. 218). Utilizou-se, ainda, uma Ficha Sistemática de Registo de Incidentes Críticos, adaptada de um formulário de Amado (2013)

e Estrela & Estrela (1978), onde foram separadas a descrição de uma situação (nas palavras e condutas) de inferências e outras notas. Posteriormente, foi elaborada a análise textual dos dados recolhidos.

Apresentação e análise dos dados

Ricardo: Sempre à luta, abdiqueei de muita coisa

O engenheiro químico Ricardo frequentou no ano letivo de 2014/2015 um segundo mestrado, então na área de ensino, na Universidade do Minho. Atualmente, trabalha num centro de explicações, onde ensina Matemática a alunos do 3º Ciclo e do Ensino Secundário.

A entrevista com Ricardo decorreu por cerca de três horas seguiu uma estrutura pessoal, não pré-determinada, baseada numa sequência de ciclos de ensino, sem ter sido antecipado o "problema" relacional e *debullying*.

Na entrevista deu ênfase à sua "consciência de justiça social", quando fazia queixas a diretores de turma e lhe chamavam de "queixinhos" e de "pl-cuinhas". Foi ele a dar valor às dificuldades de relação entre pares – como um "problema" – no 1º Ciclo do Ensino Básico, aludindo a que "muitas vezes *preferia ficar nos intervalos a fazer mais fichas/trabalhos e ir brincar para o recreio*".

Mas o que recorda Ricardo de "significativo" *doe* no ensino básico? Quando refletiu, notou que tinha "algumas diferenças (...) em relação ao cálculo, raciocínio...".

Ele sentia haver "muito tempo perdido e desperdiçado" na escola, acabando por se "ocupar e distrair". Hoje pensa que lhe forneciam maior quantidade de exercícios e mais complexos, que se limitavam a ficar no caderno diário, só para ocupar, mas estes exercícios de repetição apenas o "desanimavam". Chegava a fazer os "deveres" em duplicado "para gastar *tempo*". A sua aprendizagem decorria rápida, mas era fomentada pelas suas "leituras pessoais". Aborrecia-se com ter que "ficar a moer" as aprendizagens, durante toda a semana. Todavia, reconhece que sentia mais dificuldades na área da Língua Portuguesa, por exemplo, trocando fonemas (como *v/f*), nos

ditados. O que o acalentava era a grande curiosidade e interesse na Matemática, em avançar nos manuais e em "ver o que vinha a seguir", como a "numeração romana".

Como a questão inicial se prendia com a pressão para o sucesso, Ricardo explicou que essa carga "social" surgiu no 5º ano, quando já tinha que ser um aluno "excelente, como se só fosse aceitável tirar nível 5 [a nota máxima]". Foi então, no 2º Ciclo, que terá sentido, pela primeira vez, "algum comentário por parte dos colegas... ouvindo alguns comentários dos professores para deixar para lá [os palavrões que lhe diziam os colegas]...".

Ricardo referiu-se a que "fixava muito bem as coisas, mesmo as mais insignificantes". A "frustração" só era por si sentida em áreas como educação visual e música, dando superior importância às "disciplinas teóricas".

Se era "exigente com os resultados", a decepção agudizava-se ao não pertencer ao Quadro de Excelência. Justificação? Só assim não pagaria as taxas de propina, revelando repetidamente a sua "consciência social". Não fora para escola pública, mais económica, que era fora da zona de residência, mas sobretudo, "não se perdia [com más companhias]".

No 7º ano, transitou para uma turma "melhor", onde não foi novamente diferenciado, tal como cerca de "três quartos dos colegas". Foi nesta etapa que os colegas lhe "começaram a bater" e "chamaram mais nomes", pelo que avançou para o primeiro pedido de ajuda à diretora de turma.

No 8º ano, as notas "baixaram" e, ainda assim, os colegas sentiam "ciúmes". Explicou o seu ponto de vista num concurso – Ser Mais Sabedor – em que a sua conceção de "justiça social" tê-lo-á levado a votar no "mais sabedor" contra a maioria, fundamentando as suas opções na "inteligência" e não nas "amizades", como tantos outros colegas. Depreendeu, então, que "havia colegas que não gostavam dele", identificando-se como "perfeccionista". Nestas circunstâncias, os professores diziam para "deixar andar". Considerava-se, interiormente, "muito exigente consigo próprio", gostando de "ver as coisas bem-feitas, terminadas".

Mas só foi no Ensino Secundário, que Ricardo teve "objetivos bem definidos", nomeadamente nas disciplinas exigidas para o seu antecedido percurso profissional futuro. Deu o exemplo de estudar Matemática, no 10º ano, durante as férias de Natal, mas sem esquecer a Filosofia. Mas logo no 11º ano, já "era mais um". Desanimou e deixou de focar-se na Língua Portuguesa. As notas iam descendo e já se considerava um aluno "normal". No

¹ Neste artigo, opta-se por colocar entre aspas e em itálico as vozes dos interlocutores entrevistados.

final, no 12º ano, acabava por desiludir os pais, e "até os professores", domi-
nados por "ideias fixas", ambicionando que seguisse o curso de Medicina.
"Desmotivava-se" e, de novo mudou de turma. Passou a frequentar a uni-
dade curricular de Química e logo os professores eram "diferentes", ainda
que não o "reconhecessem" em Matemática.

No Ensino Superior, continuou a referir-se a colegas que lhe "chama-
riam nomes", ainda por entender ser um "perfeccionista". Mas foino Instituto
Superior de Engenharia do Porto (ISEP), onde teve finalmente a valorização
de ser "o melhor aluno" e se mostrou muitomais empenhado. Somente ou-
tro colega atingiria nível equivalente ao seu e os professores conferiam-lhe
o devido mérito. Resolvia maior número de exercícios do que os colegas,
tirava dúvidas com os docentes e ia ver com eles a correção de exames, rei-
terando a ideia dos colegas emser "um picuinhas".

*Sempre à luta, abdiiquei de muita coisa (...) diversão, lazer, relações so-
ciais.*

Quando frequentou o seu primeiro curso de mestrado, na Faculdade de
Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), apontou ter sofrido "alguma
rejeição pelos outros, por vir de um instituto". Sendo mais "um do [Instituto]
politécnico", manteve-se "metódico, organizado, metucioso...". Essa seria,
aliás, a sensaçãoque os colegas manifestavam. Não esquece tanto como
gostariaessa fase e preconceito sobre o ISEP. Ao longo do segundo ano, na
FEUP, durante o estágio profissional, numa fábrica de detergentes, voltou a
sentir que o tornaram de novo "mediano". Em simultâneo com o estágio, as
aulas vieram a tornar-se ainda mais "frustrantes" porque esperava final-
mente encontrar "mais conhecimento", colocando em causa a "relevância"
de muitas cadeiras. Questionava-se até sobre a importância e pertinência
das aprendizagens para a sua formação e desenvolvimento profissional. Foi
quando resolveu estudar para "ser professor".

Hoje, aos 26 anos, ainda recorda que podia ter sido "o único" na turma 2,
do 12º ano, a entrar no Quadro de Excelência, mas teve uma falta injustifica-
da, "sabe-se lá porquê".

Numa síntese final Ricardo autodefiniu-se como "dedicado, rigoroso,
determinado, persistente (...) Nunca fui daquelas pessoas de ficar na
praid". Pensa que consegue lidar com situações adversas na escola. As-
sumindo ter "boa percepção do seu valor e capacidades", não "apreciou"
ter sido referenciado "sobredotado", até ao 12º ano. Frequentou a mesma

escola, mas nunca entrou no Quadro de Excelência, o que o pode ter dimi-
nuido: "Dizem que sou sobredotado, mas não me considero sobredota-
do".

A estabilidade de uma pessoa e a harmonia de funções cognitivas (per-
ceber, crer, desejar, querer...) contribuem para exigências de equilíbrio e
conformação de Ricardo, com exclusão de conflito? Na psicologia pós-fun-
cionalista, entende-se antes que as pessoas possam ser geradoras de al-
terações, em interações em que outras se adaptam como elas. Em oposi-
ção, o conceito de função incorp ora, portanto, o modo em que relações
visam o funcionamento estável do indivíduo conformado.

Mário: podemos deixar a nossa marca e mudar o seu curso a cada momento
Mário era também aluno do curso de mestrado de ensino e colega de
Ricardo na universidade. As suas competências sociais, argumentadas e
contra-argumentadas pela "sua verdade" e "sensibilidade", passaram por
diversos contratempos ao longo do seu percurso escolar, tendo sido vítima
de bullying, mas através do Twitter alargou o seu círculo de vida social. Aos
24 anos, Mário, lojista em Braga, frequentava aulas de Línguas.

Nem sempre nos conformamos, como foi dito, em reação ao meio ad-
verso, político, social, familiar e/ou académico. De acordo com a psicologia
pós-funcionalista, são os fatores de mudança, pessoal e ambiental, a terem
transformado Mário, que foi uma "criança frágil", mas que "aparentava ser
muito durona".

Na entrevista, Mário lembrou ter sido "desprezado" e "esquecido". Logo
na infância, vizinhos e colegas – "amigos" – passaram a tomá-lo por um
"ser raro e estranho". Sofreu por bullying, em palavras ofensivas:

*"Ouvia insultos, desde gay a menina [por chorar] ou, então, comentá-
rios depreciativos sobre a condição na qual a minha irmã se encontrava
[após sair de casa aos 18 anos]... [ela] estava claramente à mercê dos co-
mentários maliciosos do povo [da sua cidade natal]".*

Mário entregou-nos um texto poético, com uma imagem no frontispício
– a pintura do pintor flamengo Joachim Patinir (1520–1524), *El paso de la
laguna Estigia*, datada de 1524, em que a alma se inclina para o Purgatório,
numa escolha de encruzilhadas num rio infernal (Figura 1).

Figura 1. Pintura de Joachim Patinir – *El paso de la laguna Estigia* (1524)



Nesta pintura, uma passagem mitológica grega, *Caronte* é o barqueiro do rio Estige, responsável pelo transporte das pessoas do mundo dos vivos para o mundo dos mortos. As almas dos condenados pelo pecado da ira/raiva foram retomadas por Dante de Alighieri (1265–1321), em *A Divina Comédia*, no Canto VIII, publicado em 1555. A metáfora visual introdutória de “raiva” e “tristeza” explicou-a Mário, quando se intitulou um *flâneur baudelairiano*:

“Uma vez que detenho uma visão baudelairiana, acredito que a vida é como um rio, efêmera. Contudo, por onde passamos podemos deixar a nossa marca e mudar o seu curso a cada momento.”

Mário era então um estudante de mestrado. Centrou a narrativa autobiográfica para e no querer conhecer – se através da autocrítica, quase que iluminada pelo seu trajeto. Escreveu junto à imagem da pintura:

“Esta é quase como numa retrospectiva da minha vida... tendo em conta os principais momentos que me marcaram e influenciaram as minhas atitudes e posturas escolares (...). Desejo analisar esta retrospectiva à luz dos meus pensamentos e atitudes atuais, isto é, comparar o meu posicionamento na época do acontecimento e nos dias de hoje. Creio que esta distância de posicionamentos irá permitir entender – me um pouco mais além”.

Num primeiro momento da análise textual, detetaram-se cinco momentos de viragem: (1) “*uma criança feliz*”; (2) a primeira infelicidade; (3) a segunda infelicidade; (4) a “*rutura*” com companheiros de bairro no final da adolescência; e (5) a admissão com mérito na Universidade do Minho, aos 17 anos, onde “*assumiu a sua orientação sexual*”.

No que se reporta à infância, a vida de Mário foi por si percebida como “*feliz*” e “*enquanto criança foi [uma vida] sempre bastante saudável*”, por exemplo, quando “*praticava basquetebol, pertencia aos escuteiros (pertenci até aos 19 anos) e tinha um grande grupo de amigos... cingia-se aos meus vizinhos na cidade... parecíamos bastante bairristas*”.

A narrativa sugere duas ocorrências que revelam que o menino “*feliz*” deixasse de assim se sentir, mas, sem usar a palavra oposta (infeliz) assinala esse antagonismo: (1) “*por volta dos 7 anos... um ambiente familiar que na altura não compreendia, mas tinha uma grande influência em mim... a saída da minha irmã de casa, aos 18 anos*”; e (2) a paralisia temporária da mãe por *hérnia discal*. Outras circunstâncias na *passagem da fronteira* são ainda frisadas, quando Mário disse que viveu tempos nos quais “*o dinheiro escasseava, os meus pais não tinham tempo nem experiência para a educar... a minha irmã era, comumente, definida como rebelde*”.

Foi numa “*discussão*” com o pai, “*homem muitíssimo autoritário e retrógrado*”, que a irmã saiu de casa para sempre, “*deixando tudo para trás*”. Em jeito de moral da história, Mário afirmou ter sido a partir desse “*jogo*” (de poder) que se tornou um “*menino triste, bastante reservado, tímido... sensível*”. Em consequência, os pais preocupados consultaram uma psicóloga e o pai foi chamado à sua escola.

Ao longo da sua narrativa biográfica, repetiu a sua persistente “*incompreensão*” – na infância – do problema da irmã e sublinhou: “*não obstante, o vazio que sentia era, na altura, incompreensível...*”.

O que foi, então, o pior da sua infância? O *bullying*.

Terá sido “*horrível*”, segundo Mário, ter de “*lutar todos os dias pelo que sentimos e somos*”. Os colegas, vizinhos ou amigos “*falavam mal*” de si e da irmã, “*gozavam-no*” e “*excluíam-no*”. Que lição aprendeu com a experiência repetida? “*Só lutando veemente pelos nossos princípios [aprendidos em casa] e convicções [aprendidos também fora de casa] conseguimos alcançar o que desejamos*”.

Só agora, aos 24 anos, Mário pode já perceber as motivações que leva-

ram a irmã a desaparecer da sua vida. Não as esclareceu, mas antes valorizava a ligação entre o insucesso escolar e o clima em casa: "as minhas capacidades [entretanto limitadas na escola] estavam focadas em tentar deslindar o que se havia passado com a minha querida irmã". O que se passaria com a imagem acalentada de si mesmo: a irmã não gostaria mais de si? Caracterizando o ambiente familiar, Mário designou-o de "um autêntico cemitério", da seguinte forma retratado:

"Silêncio após silêncio, choro após choro, quer de minha parte, quer da parte da minha mãe. Só o meu pai parecia agir normalmente. Porém era, indiscutivelmente, porque estava preocupado com a opinião da freguesia onde morávamos e com a honra da família".

No Ensino Básico, na escola estava geralmente "desconcentrado" e vivia "momentos de solidão desesperantes que se refletiram em observações dos professores, muito desagradáveis". Recordou o ouvir de um docente em contexto de sala de aula, frente aos colegas: "O Mário é muito distraído"; "... é muito, mesmo muito inteligente, mas não quer aprender"; "tanta inteligência... e, nada..."; ou ainda "tem muitas capacidades, mas em Matemática não é bom".

Acentuaria, mais do que uma vez, a sua "sensibilidade", quando lembrou o seguinte momento casual e não antecipado. Terá visto que a mãe, "num dia completamente ao acaso, ao acordar, acabou por não se conseguir mexer". Terá, então e por isso, chorado muito, "em momentos de aulas completamente aleatórios – as lágrimas caíam-me pelo rosto sem eu dar soluções ou perturbar, mas os professores e colegas não se demonstraram muito amigos". No que se refere aos docentes, Mário reparou que também eles "não percebiam o que estava a acontecer", quando o viam chorar e após uma reunião com o pai, não o terão nem "apoiado", nem "quiseram saber mais [dele]". As ligações por si retiradas na entrevista, e quase que como uma reflexão profunda e partilhada, indiciam sentimentos negativos, e mesmo "raiva", quando "lutava contra tudo e todos", sem deixar de frisar ser "inteligente, também o suficiente para estudar e ir cumprindo as obrigações que me eram pedidas". Mário convenceu-se ser muito "trabalhador" e "perfeccionista" na escola.

Mas foi na adolescência que o seu lado "timido" deu lugar, umas vezes, ao "silêncio", outras vezes, à "cólera e agressividade" contra outros. Estas mudanças, focadas por si na transição da puberdade e da adolescência, re-

fletiram-se "no corpo e na mente: a voz a engrossar, o corpo a desenvolver-se mais e ser diferente". Paralelamente, "adotava roupas diferentes, pensava de forma diferente, comportar-me como um adulto".

Mário só veria o mundo com novo olhar, na escola de 3º Círculo do Ensino Básico. Partindo do Twitter, parecia-lhe não estar mais sozinho, nos chats com webfriend/twifriends. Abalançava-se, desde então, num novo "turno" de vida social entre pares e, simultaneamente, entrava numa vaga de estabilidade emocional, "acalmava" e até "estudava melhor".

Foi no final da adolescência que Mário encetou o trajeto rumo à sua "verdade", por "rutura com os 'amigos' do bairro, uma rutura com a falsidade". A sua "verdade", no significado autoatribuído, consistiu em se "conhecer melhor".

Entrou na universidade com 17 anos e desejava "voltar as costas a anos de maus-tratos psicológicos".

Em que passaria a ser e considerar-se "diferente"? Além da "sensibilidade" que permaneceu no seu íntimo, afigurou-se a Mário ser desde então ainda "mais justo", mas paralelamente "mais violento nas reações". Assim retratado, agora, na entrevista, continuava sem "perceber" os motivos para ser sujeito a bullying.

Ao longo do seu percurso universitário dava-se nova transformação (um "5º momento") e Mário "descobria a sua sexualidade", deixou de se considerar "timido", ampliou a socialização e o consumo de álcool, o que agravava os problemas familiares. Estes comportamentos de "extroversão" foram por si evidenciados, e concretizados como sendo muito mais "comunicador", mas também com "necessidade extrema de atenção". Passou "a ir a muitas festas" e a vestia-se de modo "diferente", o que conduziu a "quererem conhecê-lo e a querer dar-se a conhecer". Etiquetou esse seu modo de parecer "famoso", mas não se reconhecendo como "popular".

Na imagem então criada, era menos "verdadeiro" do que hoje? Daria uma imagem "errónea"? Pretenderia aparentar uma socialização e extroversão forçadas?

Na perspetiva de Mário, a comunidade académica seria o lugar erróneo, sendo que ele se tornou num "livro aberto na existência": Passou um "mau bocado", quando "consciente da [sua] orientação [sexual]".

Podemos pensar nos "sintomas motivacionais" que poderão ter contribuído para a experiência escolar e a sua desilusão com a "abertura mental"

expectável com a formação na universidade. Mário abandonava o posto de trabalho e o estudo no 2º ano de mestrado tornava-se mais uma vez irregular. Decidiu emigrar...

Discussão final

Personalidades como as dos dois participantes sentem a ausência de coerência cultural nas sociedades ocidentais, o que em si nem é um mal nem um bem: dispersamo-nos, muitas vezes, por um sem número de coisas. Todavia, certos estudantes muito capazes podem ter insucesso, nomeadamente se forem "procrastinadores" (Whitley, 2006; Steel, 2010; Pa-trzek, et al., 2015), ou se evidenciarem "perfeccionismo (oculto)", "timidez" e/ou se se tornarem demasiado "populares" (Whitley, 2006).

Tanto Ricardo como Mário assumiram ser "inteligentes", tal como outros também os reconheceram como "sobredotados". Do e no tempo da escola, lembram o contexto pouco estimulante e desafiador, lembram a rotina e a uniformização, lembram o tédio e a monotonia, lembram a ausência de criatividade e de desafios capazes de despertar a inquietação e curiosidade, capazes de os desafiar para se desafiarem a si mesmos, quebrando a rotina de tarefas mecanizadas. Mário acentuaria "até ser inteligente", não deixando de fazer alusão à distância entre a faceta do "ser" e a faceta do "parecer".

E enquanto Ricardo se focava no domínio cognitivo, Mário dava relevo a "síntomas afetivos" e à condição de "burnout" (Schaufeli & Ezzmann, 1998). Dito de outro modo, Mário deu relevo à sua "sensibilidade" e, de acordo com os investigadores, aos seus "sentimentos subjetivos" subjacentes a pen-samentos de instabilidade: as frequentes alterações de "humor", "irritabilidade" e perda de "controlo". Acresce ainda que aumentou as condutas agressivas nas interações com pares, além do isolamento social, da redução de eficácia e empenho nas tarefas profissionais e escolares.

Por seu lado, a escola para Ricardo era sinal "tempo perdido e desperdiçado" e tinha de inventar estratégias como por exemplo fazer os "deveres" em duplicado "para gastar tempo", o que lhe permitia ocupar-se e distrair-se, reduzindo o desânimo que as tarefas rotineiras lhe provocavam. Este é também um modo de aprender a tolerar o tédio, caracterizado por palavras

de Freeman (1992) e Freeman e Guenther (2000), como algo desencorajador com reflexo nos estudos:

Um hábito mal adaptativo e desmoralizante, ou seja, abaixa a energia geral, e leva ao desencanto para com a aprendizagem. Para aliviar essa experiência desagradável, os jovens podem escapar pelo devaneio e 'sonhar acordado', ou intencionalmente provocar desordem na sala (Freeman & Guenther, 2000, p. 97).

Ricardo e Mário reconheceram ser "positiva" a massificação da escola pública para dar maior igualdade de oportunidades. Contudo, não deixam de aludir à imprecisão dos diagnósticos e às avaliações nem sempre fundamentadas dos professores, à ausência de uma diferenciação curricular e pedagógica nas aulas capaz de mobilizar competências, saberes, iniciativa, autonomia, curiosidade, etc.

Mas também é nesta escola de massas que surge o *bullying* que Ricardo e Mário foram vítimas: tendem a refugiar-se no álcool (Due et al., 1999); têm poucos amigos (Oliveus, 1994; Schwartz, et al., 1999); têm dificuldades em fazer amigos (DeHaan, 1997; Sudermann, et al., 2000) e tendem a sofrer de rejeição dos pares (Schwartz, et al., 1999); acham a escola desagradável (Batsche & Knoff, 1994).

Nos laços de colegialidade, tantas vezes heterogêneos entre os jovens que frequentam a universidade, incluem-se também as interações impróprias entre Ricardo e Mário, pois é preciso haver aceitação, respeito e confiança que leve à troca de ideias, de informação e de conhecimentos.

Os próprios professores, face a situações de agressividade ou palavras duras, aconselhavam Ricardo a "deixa para lá", a "deixa andar". Vários estudos referem o "comportamento agressivo entre estudantes como um problema globalizado, tradicionalmente admitido como natural e frequentemente silenciado ou ignorado, demonstrando a não valorização e passividade dos adultos (Di Terresena, et al., 2010; Neto, 2005).

Ao identificarem-se trajetórias escolares e fatores que desencadearam dinâmicas de manutenção do insucesso, refletimos sobre alguns fenómenos, vários e dissemelhantes, de agressão entre pares na escola. No desenvolvimento humano, quer a nível intra quer interpssoal, ou até mesmo social, vislumbra-se hoje em dia a distância ou a indiferença, mesmo quando a aquisição e desenvolvimento dos saberes pode ter maiores alicerces através de mundos virtuais. Os nossos objetivos psicoeducativos passam pela

exigida educação universitária na ajuda à interação e ao autoconhecimento. O ponto de partida é a busca de soluções pessoais, sem esquecer a exigência de autodisciplina e aprendizagens comuns: a ênfase em sentimentos positivos sobre o estudo e a regulação de autoestima, construindo a confiança no "outro".

E como gerir relacionamentos instáveis ou improváveis, com arremesses de emoção negativa e violência física e verbal? Questionamos ainda de que forma o recurso a ferramentas digitais pode minimizar ou eliminar barreiras de relacionamento social, criando outras formas de interação mais seguras, talvez imunes à agressividade física, verbal ou psicológica imediata e direta.

Justifica-se uma educação para a diferença, para a aceitação/tolerância e para a expressão convival de pontos de vista, bem como uma intervenção preventiva e sistemática em bullying. Preconiza-se uma educação enquanto projeto de cultura de diversidade e de respeito pelo "outro" e pelo mundo.

Referências

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplinas e violência na escola: Compreender para prevenir*. Porto: Asa.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies e delinquentes: características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1/2/3), 195-221.
- Batsche, G.M., & Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, New York: Doubleday.
- Berger, P., & Kellner, H. (1981). *Sociology reinterpreted*. New York: Anchor.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carvalho, S.F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). Bullying – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(19), 523-537.
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (Eds.). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (Vol. 1, pp. 218-219). Thousand Oaks: Sage Publications.
- DeHaan, L. (1997). *Bullies*. Disponível online em <http://www.ndsuxext.nodak.edu>. Acesso em 24 de Maio de 2000.
- Di Terresena, L. G., Diolosa, C., Inga, F., & Caruso, S. (2010). Bullying: disease or social phenomenon? An experimental research. *Rivista di Psichiatria*, 45(2), 107-111.
- Due, E., Holstein, B., & Jorgensen, P. (1999). *Bullying as health hazard among school children*. Disponível online em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10222815>. Acesso em 14 de Fevereiro de 2005.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1978). *Técnicas dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Evertson, C., & Green, J. (1989). La observación como indagación y método. In M. Wittrock (Ed.). *La Investigación de la Enseñanza* (Vol. I, pp. 342-343). Barcelona: Paidós-MEC.
- Freeman, J. (1992). *Quality Education: the development of competence*. Geneva & Paris: UNESCO.
- Freeman, J., & Guenther, Z. (2000). *Educar os Mais Capazes – ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Fundação Calouste Gulbenkian [FCG] (1997). *A escola na literatura*. Lisboa: FCG.
- Josso, Chr. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa-Formação/Universidade de Lisboa.
- Neto, A. A. L. (2005). *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pedagogia*, 81(5), 164-172. Disponível online em <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5s0a06.pdf>. Acesso em 15 janeiro de 2015.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43(7), 1171-1190.
- Patrizek, J., Sattler, S., Van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: A panel study. *Studies in High Education*, 40(6), 1014-1029.
- Rosales, C. (1991). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Santos, L. C. S., Martins, M., Souza Filho, M. D., Martins, M.C.C., & Souza, E.M.S. (2013). A cultura bullying na escola a partir do olhar das vítimas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 27-40.
- Sarbin, T.R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Schaufeli, W. & Ezzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Early behaviour problems as a predictor of later peer group victimization: moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(3), 191-201.

PROGRAMA BRASILEIRO DE LÍNGUA INGLESA E CRIATIVIDADE A ALUNOS COM SEM SUPERDOTAÇÃO

Tais Crema Remoli, Ana Paula de Oliveira & Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" –
UNESP | Brasil

- Steel, P. (2010). *The Procrastination Equation: how to stop putting things off and start getting stuff done*. New York: Harper Collins.
- Sudermann, M., Jaffe, P., & Schick, E. (2000). *Bullying information*. Disponível online em www.yrbe.edu.on.ca. Acesso em 13 de Junho de 2000.
- Whitley, M. D. (2006). *Merites brilhantes, notas fracas*. Lisboa: Estrela polar.
- Zamith-Cruz, J. (1997). *Trojectórias criativas: O desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Narrativa*. Tese de Doutorado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Zamith-Cruz (2012). Histórias cruzadas de docentes: seis exploradoras de exceção. In M^a J. Magalhães, M^a A. Cruz & R. Neves (Coords.), *Pelo fio se vai à meada: Percursos metodológicos em Histórias de Vida* (pp. 215- 241). Lisboa: Editora Ela por Ela.

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar os resultados de aulas de língua inglesa, visando a ampliar tal conhecimento bem como promover o desenvolvimento da criatividade de doze alunos, seis com e seis sem superdotação, previamente avaliados. As doze crianças cursavam do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Bauruí/SP, Brasil, em cuja grade curricular não constava a disciplina. O programa de intervenção foi realizado por duas horas semanalmente ao longo do segundo semestre de 2015 e contou com pré e pós-teste de língua, elaborado pela primeira pesquisadora, e de criatividade, TCFi. Quanto ao aprendizado do idioma, os dois grupos alcançaram resultados bastante parecidos no pós-teste; entretanto, os escores dos alunos sem superdotação triplicou, enquanto o dos alunos com superdotação foi duplicado ao comparar pré e pós-teste. Avaliando-se o fator "preparação criativa", observou-se que houve melhora mais significativa no pós-teste dos participantes do grupo sem superdotação.