

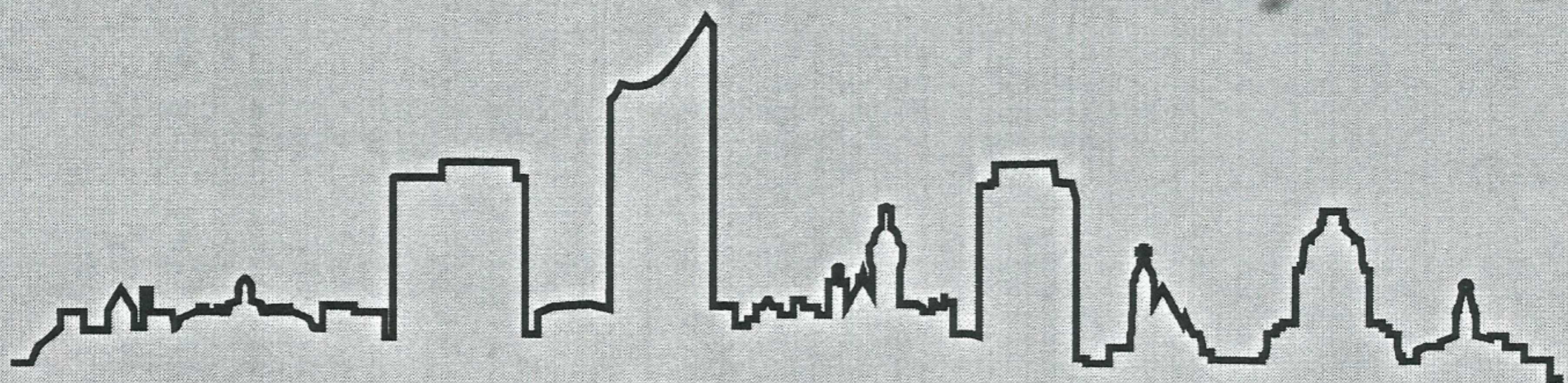
UNIVERSITÄT LEIPZIG

Sports Science Faculty
Department of International Relations

Fulltexts

XII SIEFLAS LEIPZIG 2016

18 - 20 July 2016



INTERNATIONAL SEMINAR OF PHYSICAL EDUCATION, RECREATION AND HEALTH



Imprint

Copyright: 2016
Conference: XII SIEFLAS Leipzig 2016
Title: Book of Abstracts
Authors: Luana Cristina Ferreira dos Santos, Daniel Eckert-Lindhammer,
Alexander Hodeck, Astrid Hartenstein
Editor: Alexander Hodeck
Proofreading: Chris Jäschke
Other person: Sonja Riedel
Publishing company: LEGS e.V. - Leipzig Experts in Global Sport e.V.

1st german edition
July 2016, Leipzig, Germany

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages und des Autors unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung.

This book is available as ebook under ISBN 978-3-00-053685-4



9 783000 536854

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1	BIOMECHANIK.....	4
1.1	THE STRENGTH AND FLEXIBILITY PROPORTION OF THE ELITE JAVELIN THROWERS SHOULDER.....	5
2	EDUCATION – CURRICULUM.....	11
2.1	PERCEBER OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO PARA TRANSFORMAR AS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	12
3	FIGHTS.....	20
3.1	SUBMISSION GRAPPLING: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA LUTA DE CURTA DISTÂNCIA NO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA UNIVERSIDADE OLÍMPICA/UFMA.....	21
4	GAME AND DEVELOPMENT OF CHILDREN	26
4.1	BEING AND LEARNING WITH PHYSICAL EDUCATION	27
4.2	RELAÇÃO ENTRE A VELOCIDADE E RESISTÊNCIA AERÓBIA E A PRESENÇA DE CARACTERÍSTICAS EMPREENDEDORAS EM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO	34
4.3	PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E DE SAÚDE DAS GRÁVIDAS DE GUIMARÃES: “BARRIGUINHAS DESPORTISTAS”	48
4.4	A CRIANÇA, A MÍDIA E AS (NOVAS) IDENTIDADES MOTORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	54
4.5	A CRIANÇA, O BRINCAR E A CULTURA LÚDICA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	62
4.6	“BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” DA CRIANÇA: A IMPRESCINDÍVEL NECESSIDADE HUMANA EM EXTINÇÃO?	67
4.7	DA CRISÁLIDA À BORBOLETA: UMA METÁFORA SOBRE A LIBERDADE DE BRINCAR E SE MOVIMENTAR NO MUNDO DA VIDA DA CRIANÇA	73
4.8	GINÁSTICA ARTÍSTICA E O MITO DO CRESCIMENTO.....	83
5	HEALTH PROMOTION AND ENVIRONMENTAL EDUCATION	92
5.1	A BICICLETA COMO MEIO DE TRANSPORTE: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS.....	93
5.2	HÁBITOS SAUDÁVEIS NA ESCOLA: RESULTADOS DE UM PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	100
6	LEISURE, RECREATION AND CHILD SAFETY	109
6.1	JIU-JÍTSU SOCIAL: A METAMORFOSE DO PEQUENO CAMPAEÃO	110
6.2	AS INTERAÇÕES NO RECREIO: QUAL O PAPEL DO ADULTO NESTE ESPAÇO?	117
6.3	POSSIBILIDADES DE “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” PELO TURNEN.....	130
7	MULTICULTURALISM AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	137
7.1	UNIFIED SPORTS – A CHANCE FOR SOCIAL INCLUSION THROUGH SPORT?	138
8	PHYSICAL ACTIVITY AND HEALTH	144
8.1	EFFECTS OF DIFFERENT-IMPACT MULTI-AEROBIC TRAINING PROGRAM ON BONE DENSITY IN YOUNG HEALTHY STUDENTS.....	145
8.2	EFFECT OF ACTIVE TRANSPORT TO SCHOOL ON FINE MOTOR COORDINATION, EXECUTIVE FUNCTION AND PERCEIVED DIFFICULTY AMONG 12-13 YOUNG BOYS.....	154
8.3	HEALTH PERCEPTION IN ADOLESCENTS FROM NORTHERN PORTUGAL: RELATIONSHIP TO FEEDING, PHYSICAL ACTIVITY AND SEDENTARY LEISURE	163
8.4	RIDING AND EQUINE ASSISTED ACTIVITIES AND THERAPIES IN THE PORTUGUESE CONTEXT.....	173

8.5	DISTÂNCIAS MENORES... MAIORES COMPORTAMENTOS ATIVOS?- ASSOCIAÇÃO DO FATOR DISTÂNCIA COM OS MODOS DE DESLOCAMENTO DE CRIANÇAS À ESCOLA.....	179
8.6	PREVALÊNCIA DE COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO EM ESTUDANTES DE 11 A 16 ANOS DE IDADE, DE CÁCERES – ESPANHA.	187
8.7	HIPERTENSÃO ARTERIAL, OBESIDADE GERAL E ABDOMINAL EM ESTUDANTES DA ESPANHA.....	192
8.8	PERCEÇÃO DA SAÚDE DE ADOLESCENTES DO NORTE DE PORTUGAL: RELAÇÃO COM A ALIMENTAÇÃO, ATIVIDADE FÍSICA E LAZER SEDENTÁRIO	197
9	MULTICULTURALISM AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	207
9.1	UNIFIED SPORTS – A CHANCE FOR SOCIAL INCLUSION THROUGH SPORT?	208
9.2	PROPOSTA DE SISTEMA MUNICIPAL DE ESPORTES DE CURITIBA (SIMESP)	214
10	SPORTMANAGEMENT	217
10.1	“OLYMPIASTADION MÜNCHEN” AND “ENGENHÃO”: 1972 AND 2016 OLYMPIC GAMES’ INVESTMENTS AND LEGACY OF OLYMPIC STADIUMS	218
10.2	A COMPARATIVE ANALYSIS OF UNIVERSITIES’ SPORTS ASSOCIATIONS IN SOUTH AFRICA AND KENYA	224
10.3	O PERFIL MOTIVACIONAL DE PRATICANTES DE TÊNIS E FUTSAL EM UM PROJETO SOCIAL BRASILEIRO.....	229
11	SPORTS PSYCHOLOGY: SPORTS PHYSICAL ACTIVITY AND LEISURE	237
11.1	TALKING TO GOD AND TALKING TO SELF AMONG MUSLIM ATHLETES.....	238
11.2	ANTHROPOMETRIC AND PHYSICAL PERFORMANCE CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL HANDBALL PLAYERS: INFLUENCE OF PLAYING POSITION.....	247
11.3	EPISTEMOLOGIAS, HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	254
11.4	SOBREDOTAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR: ENTRECruzando OLHARES	261
11.5	METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO NOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	270
11.6	POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR THE SCHOOL NOWADAYS: DIGITAL NATIVE STUDENTS	279
11.7	FORMAÇÃO, PROFISSÃO, CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO VARIÁVEIS DA IDENTIDADE	285
12	TEACHER TRAINING	295
12.1	“EFFECT OF USING BRAINSTORMING METHOD ON DEVELOPING SOME CREATIV ABILITIES FOR HANDBALL PLAYERS IN COMPETITIONS	296
12.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR – ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO DE UMA CULTURA PARA O TEMPO DO NÃO TRABALHO. REFLEXÓS PRELIMINARES.....	304
12.3	IDENTIFICAR E PREVENIR O BULLYING DESDE O PRÉ-ESCOLAR.....	310
12.4	“ATENDIMENTO PRESTADO À CRIANÇAS E ADOLESCENTES VITIMAS DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR SEXUAL SOB A ÓTICA DOS PROFISSIONAIS DO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS)”	318
12.5	DESENGAJAMENTO MORAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	322
12.6	VIOLENCE IN THE INTIMACY OF THE COUNTRYSIDE ADOLESCENTS ACCORDING TO COMPLEXITY	330
13	VIOLENCE AND BULLYING	335
13.1	AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DAS ESCOLAS DE UM CONCELHO DO NORTE DE PORTUGAL	336
13.2	JOGO EDUCATIVO DE PREVENÇÃO AO USO E ABUSO DE DROGAS PARA ADOLESCENTES “TÔ LIMPO”	346

13.3	CULTURA DE ESCUTA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS: UM ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	357
13.4	AS ATITUDES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA.....	366
14	FURTHER TOPICS	373
14.1	THE ACTN3 R577X POLYMORPHISM IS ASSOCIATION WITH (LONG – SHORT) DISTANCE FOR SWIMMERS	374
14.2	“ANALYTIC STUDY OF ROCKET SPLIT TECHNIQUE FOR WORLD CLASS SYNCHRONIZED SWIMMING ATHLETE”	380
14.3	TREINAMENTO MENTAL APLICADO A COBRANÇAS DE FALTA NO FUTBOL DE CAMPO	391
14.4	EFEITO LÚCIFER NO FUTEBOL: UM ANÁLISE DA VIOLÊNCIA ENTRE TORCIDAS ORGANIZADAS	404
14.5	BASKETBALL GAMES ANALYSIS OF WORLD CUP FOR YOUTH BASKETBALL U-19: A NEW METHOD	414

11.4 SOBREDOTAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR: entrecruzando olhares

Judite Zamith-Cruz¹ & Lurdes Carvalho²

¹ Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (Portugal) e-mail juditezc@ie.uminho.pt

² Universidade do Minho – Centro de Investigação em Estudos da Criança (Portugal) lurdesdc@ie.uminho.pt

11.4.1 Resumo

“Sei que apesar de ter tido notas mais baixas este ano, devido a fatores emocionais, com a nossa ajuda será feliz.” Esse é um voto do pai de Paulo, hoje com 8 anos de idade, mas “identificado como sobredotado aos 6 anos”, podendo sistematizar o enfoque desta investigação qualitativa. O seu testemunho foi complementado e entrecruzado com o apercebimento pessoal da professora de Inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Debate(m)-se o(s) conceito(s) de sobredotação, a condição e influência familiar, educativa e sociocultural de Paulo. Equacionam-se critérios de sobredotação e de intervenção educativa: a diversidade de fontes de informação, os agentes de avaliação e os instrumentos utilizados. Quanto maior for o conhecimento concernente a áreas do desenvolvimento e do saber, melhor o/a docente enquadra as competências, necessidades, emoções, expectativas e situações em que interage com os alunos. O principal objetivo do presente estudo centra-se na necessidade de conhecer o aluno através de diferentes olhares de agentes educativos, com vista a melhorar o processo educativo e o bem-estar da criança sobredotada, em contexto escolar e familiar. No Estudo de Caso, descritivo e interpretativo, a entrevista foi associada à ocorrência de “incidentes críticos”, ou seja, a circunstâncias refletidas, como «casos especiais problemáticos ou significativos» (Rosales, 1991, p. 209). Recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas aos adultos já referidos. Hoje, sinalizada a “sobredotação”, Paulo encontra-se em situação de (auto)exclusão na aula e na escola. O pai sintetiza as ideias centrais do estudo: “A sociedade está em constante evolução tal como os estudos que se fazem constantemente sobre a sobredotação. Espero que um dia, as escolas sejam mais inclusivas. A teoria já existe mas é preciso pô-la em prática, criando os mecanismos necessários para a plena integração social das crianças, adolescentes e adultos.”

11.4.2 Palavras-chave

Sobredotação, escola, insucesso escolar, família.

11.4.3 Abstract

“Paulo has lower scores this year, because of emotional factors. With our [parents] help, he will be happy.” This is a vote of the father of Paul, with 8 years old, but “identified as gifted since 6 years”. His words can systematize the focus of this text. The father's testimony was supplemented with the words of an English teacher, for a program of Enrichment Activities. We discuss the concept of giftedness, the condition and influence of the family, and of the educational and socio-cultural support of Paul. We compare the criteria of giftedness and educational intervention: the diversity of information sources, the evaluation of educators, and the instruments. With more knowledge concerning the developmental area, the teachers fit the skills, the needs, the emotions, the expectations and the interaction with students. The primary objective of the present study is to understand the student, through different perspectives to improve the educational process and the well being of a gifted child, in school and family context. In the case study, descriptive and interpretive, the interview was associated with “critical incidents”, the reflected circumstances, as “problematic or significant special cases” (Rosales, 1991, p. 209). We used different techniques and instruments: documentary research, and semi-structured interviews to adults. Today, with his label of “giftedness”, Paul is in a situation of self-exclusion, in the classroom and school. The father also summarizes the central ideas of the study: “Society is constantly evolving as the studies that are constantly on giftedness. One day, I hope that schools will be more inclusive. The theory already exists, but we need to put theory into practice, by creating the necessary mechanisms for the full social integration of children, adolescents and adults.”

11.4.4 Keywords

Giftedness, School, School failure, Family.

11.4.5 Introdução e objetivos

Tanto na mais antiga posição psicométrica de Catherine Cox, como em outras perspetivas psicológicas adiante evidenciadas sobre inteligências, estão em causa o que veio a ser designado de crenças, ou seja, do que se afirma não se tem certeza. Acresce dizer não ser mais possível pensar-se

hoje numa realidade social «independente e que possa ser descrita tal como ela é» (Smith & Heshusius, 1986, p. 5). A orientação de Cox foi uma perspetiva positivista, pensando-se que a realidade do intelecto existe. Por conseguinte, em última instância, a verdade sobre a inteligência é uma questão de «acordo condicionado, em função da história e da sociedade» (p. 5). Nos nossos dias, como se compreende termos um ou outro “marco de referência mental”, o que se entenda por inteligência irá depender da mais precoce influência sociocultural e familiar: «... como vemos o mundo?»

Assim colocado, no mesmo ano em que Eriksson, Nandagopal e Roring (2009) evidenciavam o critério de excelência com base no esforço, Simonton (2009) acentuava o papel determinante de se aliarem aos “bons” meios de vida os “bons” genes. Por outras vias, Gladwell (2008) e Colvin (2010) davam antes valor ao “caminho certo”, para As 10.000 horas de trabalho condicionarem o modo como se evidencia o talento inato de elites. Então, quando defendemos que a inteligência é uma faculdade singular que os seres humanos possuem, em níveis diversos, estaremos a assumir que certas pessoas alcançam um nível superior de inteligência.

Progressivamente, de modo menos limitado à escola e abrangente de outros domínios, as conceções de sobredotação sofreram (e sofrem) alterações substanciais. Adotado o termo cognitivo mais estrito – a inteligência lógica e a inteligência linguística, a abordagem ao processamento de informação ampliou-se até se encarar já a personalidade atuante e as condições de adaptação ao meio circundante (Eriksson et al., 2009; Simonton, 2009; Ceci, 1990; Sternberg, 1992; Gardner, 1983).

Em Portugal já foram avaliadas crianças, em cerca de 40 mil (até aos 12 anos) com “características de sobredotação”, sendo que a maioria não está referenciada pelo sistema educativo.

Todavia, no ano letivo de 2012/2013, com 6 anos, Paulo (nome fictício) foi “referenciado”. Paralelamente, não deixaria de ser comentada a sua «falta de aptidão para atividades desportivas». Propusemo-nos evidenciar a problemática familiar, escolar e a dinâmica sociocultural implicada no seu quotidiano, quando frequentou o 3º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2014/2015.

Na pequena vila raiana onde Paulo nasceu, situada em Portugal, na região do Minho, com cerca de dois mil e quinhentos habitantes, a sua precocidade foi tomada como incomum, o que se encara ainda com surpresa e admiração.

No Estudo de Caso, com carácter colaborativo, apresenta-se uma técnica destacada por Elizabeth Chell (1998; como citado em E. Chell, 2004), em que a entrevista foi associada à ocorrência de “incidentes críticos”, ou seja, a circunstâncias refletidas, como «casos especiais problemáticos ou significativos» (Rosales, 1991, p. 209). Ainda para Rosales (1991), uma intenção presente no recurso à técnica de incidentes críticos tem um potencial formativo de docentes. Nos seus termos, trata-se de uma base de aquisição de conhecimento e de «um fator de clarificação das características da formação pessoal, das capacidades e das limitações profissionais» (pp. 209-211). Com esse intuito, tem-se o objetivo de debater a condição familiar, educativa e sociocultural de Paulo, cujos pais e professor não estavam sensibilizados para as problemáticas de sobredotação e de precocidade, em idade escolar. Pretende-se também equacionar critérios de sobredotação e intervenção educativa: a diversidade de fontes de informação, os conhecimentos de agentes de avaliação e os instrumentos utilizados.

Para o explicitar, importa dizer que não basta que algo ocorra ou se atenda à etimologia da palavra “crítico”, simplesmente, para que um incidente seja crítico. Nessa perspetiva, que é fenomenológica, quer-se compreender melhor estruturas de sentido, subjacentes ao que seja tomado por adquirido, “certo” ou seguro (Halquist & Musanti, 2010). Tem-se atenção, portanto, ao «significado mais global e que se refira a algo relevante, num contexto muito lato» (p. 450). Os incidentes críticos ascendem assim à categoria de não serem literalmente criados, mas serem sustentados «na justificação, na significância e no significado que lhes são atribuídos» (Angelides, 2001, p. 431). Apreciando a sua ocorrência, mesmo não muito visível, importa a sua análise, em termos de fatores antecedentes e de condições consequentes, no curto e no médio prazo.

O “incidente crítico” identificado ocorreu, quando a aula de Inglês mudou de contexto. Deixou de se desenrolar no espaço físico da sala de aula e decorreu ao ar livre. Foi então que o rapaz de 8 anos se recusou em participar com pares no espaço aberto, em dias de sol ou de chuva. Portanto, o carácter lúdico da situação e as temáticas complementavam as palavras inglesas, abordadas na sala de aula.

Paulo acrescentou não apreciar a atividade corporal e o interagir físico com os colegas. Acresce a esta observação inicial o facto de se verificar que também durante o recreio, ele se sentava sempre ao lado da professora de Inglês.

11.4.6 Metodologia

No Estudo de Caso foi utilizada a técnica de entrevista não diretiva (Chell, 2004) a um pai, a informação por consulta documental e a observação participante das autoras, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), orientadas pela docente de Inglês, no ano letivo de 2014/2015. Outro contacto com Paulo decorreu já em 2015/2016.

Segundo Evertson e Green (1989), são duas as maneiras possíveis de efetuar um trabalho, com a técnica de incidentes críticos: o/a observador/a regista uma informação, na forma narrativa, sobre a execução duma prática determinada; ou anota uma conduta, como a de Paulo. Na primeira condição extensa, podem referir-se as regras que se aplicam a uma dada circunstância. A outra possibilidade de anotação refere-se, por exemplo, à sua transgressão, a um modo de proceder contra a norma instituída. Por sua vez, Chell (2004) defendeu que uma entrevista não diretiva passa pelo seguinte procedimento informal, que foi atendido no estudo: «a abertura aos processos de pensamento, aos quadros de referência e aos sentimentos sobre um incidente significativo, na perspetiva do inquirido» (p. 218). Privilegiou-se a “linguagem quotidiana” (Evertson & Green, 1989, p. 343) e a apreensão (inter)subjéctiva das autoras, bem como a intuição e competência em captarem e em transmitirem uma ocorrência (p. 342).

No que se refere aos participantes, além da professora de Inglês, outra pessoa que acedeu a conversar sobre Paulo foi o seu pai e encarregado de educação, António (nome fictício). Este é licenciado em Sociologia e de profissão professor.

Inicialmente foi pedido ao pai um consentimento informado para efeito de gravação, transcrição e análise da entrevista. Posteriormente, e como acordado, o texto foi devolvido ao pai para complementar ou clarificar alguma das informações. Outras normas éticas implicaram a utilização de nomes fictícios dos intervenientes, a não identificação da escola estudada e do contexto familiar.

Nas perguntas abertas sobre Paulo, o discurso de António manifestou os interesses do filho, as suas capacidades patenteadas, a relação com familiares e pares, as reações no quotidiano e a opinião dos pais (na perspetiva de António), frente às respostas educativas da escola.

11.4.7 Resultados

Quando conhecemos Paulo, foi-nos de imediato dito pela docente de Inglês que ele se sente “incompreendido e desmotivado”, pois “nada” do que aprende na escola lhe suscita interesse e “espírito de descoberta”.

“Tudo” é já conhecido? As atividades escolares parecem-lhe “demasiado fáceis”, não constituindo um “desafio”?

Em casa, como foi dito pelo pai, enquanto o irmão prefere “correr atrás das galinhas no quintal”, ele lê. Para Paulo, as enciclopédias são uma leitura prazerosa, apresentando factos novos. “Alargam horizontes”. Este tipo de leitura não seria surpreendente se não consumasse o passatempo preferido de uma criança que, “com 4 anos de idade, já sabia ler, sem ser ensinado” (v. hiperlexia).

Antecipam-se as perceções de António, com base no diagnóstico adiante explorado e nos apoios especializados, em que foram tomadas uma série de medidas educativas de modo a melhor incluir o aluno no processo de ensino-aprendizagem, com um Programa Educativo Individual (PEI).

Que olhares de docentes e de outros agentes educativos, na avaliação e diagnóstico psicológico?

No ano transacto, quando assistimos às aulas de Inglês, Paulo era o estudante mais atento e organizado da turma. Guardava todos os trabalhos realizados com gosto e manifestava interesse pelo estudo da segunda língua. Procurava saber mais do que o ensinado na aula e conseguia, também, recordar-se do que fora aludido. Mas ele continuava a não gostar de desenvolver atividades em grupo. Preferia efetuar algo de forma independente, com um ritmo superior de execução.

Em Portugal elabora-se, na escola, um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), onde se sintetizaram os resultados (2012/2013) da avaliação efetuada, por uma equipa pluridisciplinar, por pedido

fundamentado de docente de Ensino Básico. O RTP visa a caracterização do perfil de funcionalidade do aluno.

Paulo foi avaliado também com um referencial - Classificação Internacional de Funcionalidade-Criança-Jovem (CIF-CJ), segundo o modelo derivado de orientações da Organização Mundial de Saúde [OMS] (2004; WHO, 2007). Nesse modelo (ICF-CY, 2007), a versão é experimental, traduzida e adaptada em Portugal. Tem-se em consideração a adequação de respostas educativas e a tomada de decisão, promotoras de um aumento do nível de participação do aluno.

No RTP de Paulo é referido que, uma vez que ele apresenta alterações ao nível das funções e estruturas do corpo, que comprometem o seu nível de atividade e desempenho, para necessidades educativas especiais de carácter permanente (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e de natureza endógena, o seu processo de aprendizagem deve ser «ajustado às suas necessidades específicas, particularmente ao nível da aplicação de estratégias que permitam centrar a aprendizagem no aluno, tendo em conta os seus interesses e capacidades».

Segue-se que o Projeto Educativo Individual (PEI) atesta o nível das funções do corpo, classificadas na CIF-CJ. No PEI, Paulo alcança valores acima da média para as funções intelectuais (b117), para as funções de memória (b144), para as funções da perceção (d156), para as funções do pensamento (d160), para as funções cognitivas de nível superior (d164), para as funções mentais de linguagem (d167) e ainda para as funções do cálculo (d172). Comparativamente à sua faixa etária, ainda com a CIF-CJ se avalia nele um desempenho significativamente acima da média, mas em certas aquisições e competências: informação (d132), conceitos (d137), competências (d155), ler (d166), calcular (d172), resolver problemas (d175), comunicar e receber mensagens orais (d310), conversação (d350) e discussão (d355).

Essas foram então as bases do seu diagnóstico, no domínio de sobredotação, em 2013. Por conseguinte, em Portugal, utilizam-se esses e outros recursos de observação e de avaliação, como a anamnese, um Teste de Inteligência, um Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita, incluídos relatórios e registos de aprendizagens do ensino pré-escolar, desenhos livres da criança, etc.

Portanto, os resultados da avaliação psicológica permitiram concluir que o aluno apresenta características cognitivas e comportamentais que «se enquadram num quadro de sobredotação intelectual, de tipo intelectual, que se caracteriza por uma aptidão específica intelectual, superior à média esperada para a sua idade». Esse é o parecer do Relatório Técnico-Pedagógico.

E que olhar tem o pai? Como caracteriza Paulo?

António define o filho, em três palavras, nem lhe sendo perguntado: «É inteligente, ansioso e teimoso...» Um argumento possível para as duas últimas palavras foi adiantado, de antemão, como possível até de sentimento de culpa do rapaz:

«Isto [ser ansioso] deve-se, se calhar, ao facto de eu e a mãe nos termos separado, recentemente. Ele sofreu algum tempo de Transtorno de Ansiedade de Separação. [Os meus dois filhos] Ficaram à minha guarda, por a mãe ter que viajar, constantemente. [Paulo] Acha que foi o culpado da separação. Mas não foi ...»

A Perturbação de Ansiedade de Separação vem destacada no Manual publicado pela APA-DSM-V (pp. 309-321). Relacionados com a ansiedade, destacam-se diversos sintomas psicossomáticos, que o pai reconhece e acrescenta:

«Por outro lado, [Paulo] é demasiado sensível e ansioso... Estava sempre a vomitar, queixava-se de dores de cabeça, não queria ir dormir e nunca adormecia sem a minha presença.»

António observa-o também como «muito reservado, ao contrário do irmão que é mais sorridente e descontraído». Também «[Paulo] não gosta de qualquer brincadeira... Acha que as outras crianças são muito infantis».

Em relação aos pares, ele tende a procurar sobressair no grupo, o que o pai explica nos seguintes termos:

«... como [Paulo] sabe mais coisas que os outros [colegas], usa isso para se afirmar. Os outros não

gostam. Eu acho que a intenção dele é mostrar que é bom nalguma coisa, que é capaz, uma vez que é mais sensível e de difícil integração... Não gosta de atividades físicas.»

O filho de António foi “identificado como sobredotado aos 6 anos”, apesar de já ter dado a perceber ser um menino “precoce”, ímpar e “diferente”, desde muito cedo. No entanto, como não mostrava aptidão/interesse pelas atividades físicas, tais sinais foram ignorados. Além da falta de informação e formação docente, persiste o mito antigo de que a criança sobredotada “tem de ser boa em tudo” e, caso não o seja, já não se considera esse atributo. É o pai que o esclareceu:

«Apesar de termos comentado com o médico de família sobre a sua precocidade, só se diagnosticou, quando entrou para a escola que frequenta agora. Começou a desmotivar[-se], a não gostar de ir para a escola, a manifestar desinteresse por aquilo que fazia na escola. O professor começou a estranhar, pois, ele fazia tudo muito rápido.»

António voltaria a frisar, em outro momento, que Paulo “fazia tudo rápido, dizendo que queria fazer outras coisas”. Todavia, no ponto de vista do progenitor, além da rapidez na aprendizagem, característica mais relevante do filho, encontra-se nele o interesse por “assuntos não muito comuns às outras crianças”, o que interfere nas suas “brincadeiras” e na forma de fazer “amizades”:

«Cheguei a encontrá-lo no escritório durante a noite a ler com uma lanterna, apontada para as enciclopédias... Tal como já referi, tem gostos e interesses diferentes. Enquanto os primos ou o irmão preferem ver desenhos animados, ele prefere documentários... Não brinca às mesmas coisas que o irmão mais novo. Enquanto o irmão gosta de correr atrás das galinhas no quintal - ele [o irmão] é mais extrovertido -, ele [Paulo] prefere ler ou simplesmente conversar comigo ou com os adultos.»

Outros exemplos foram fornecidos sobre preferências, no decorrer da entrevista: «[gosta de fazer] Puzzles, [gosta de] construir casas com blocos de madeira e ler, ler muito até sobre Astronomia... para ele é melhor do que brincar». Entretanto, Paulo veio a confrontar-se com a sua “diferença”, o que o pai considera no domínio físico, primeiro reconhecido: «Apercebeu-se que era diferente e passou a reparar mais nas diferenças... antes, só não fazia as mesmas coisas que os outros, como andar de bicicleta». A essa constatação seguiu-se a manifestação precoce de “enorme curiosidade” e o “questionar tudo”, opinando de forma muito “crítica” sobre temas improváveis. A esse propósito o pai daria novo exemplo: «gosta de falar com a avó sobre o tempo em que ela era mais nova».

Ainda outra característica de Paulo é a sua “capacidade de memória [reprodutora]” e o percurso escolar “normal”, sendo que não seja acelerado o nível de ensino:

«Depois gostava que lhe contássemos histórias, que inventávamos ou que líamos. Depois de algumas leituras, conseguia reproduzir textualmente o que contávamos. Isto aos 3 aninhos. Era fantástico! Eu chegava a parar várias vezes a leitura propositadamente e ele prosseguia a história, como se estivesse a ler. Aos 4 anos já lia sozinho (...) Mas com pouco mais de 1 ano conhecia os números até 10.»

Por seu lado, ter mantido o mesmo professor ao longo de três anos letivos e ter o docente interesse e empenho são fatores tidos, por António, como impulsionadores do rendimento escolar básico e do desenvolvimento superior do filho. Observaria, aliás, ao longo do tempo, a «boa aceitação [da criança] por parte da escola», fator determinante na “boa adaptação” de Paulo ao contexto escolar. Destaca-se na voz do progenitor o seu nível de satisfação com por tais circunstâncias excepcionais, no que referiu que «o professor nunca desistiu e esforçou-se para que o nosso filho se sentisse o mais confortável e motivado possível na escola».

Mas o pai, em simultâneo, reiterava ainda “a ansiedade, a teimosia, a curiosidade [do filho] e o sentimento de culpa [pessoal]”, no que resulta em brigas: «às vezes, chateio-me com ele devido à sua teimosia e pelo facto de me bombardear com perguntas, a toda a hora. Nem sempre tenho tempo para lhe dar a devida atenção».

Como o pai compreende a avaliação?

Com o Decreto-Lei nº3/ 2008 de 7 de Janeiro e a informação disponível, António sabe que é prestado o apoio dos Serviços de Educação Especial (SEE), contemplado o Plano Educativo Individual (PEI), em regime de consultadoria, mas apenas na situação do professor “não saber como agir”. No Relatório Circunstanciado de Acompanhamento do PEI, Paulo usufruiu de medida de redução

de turma (com o máximo de 20 alunos) e de enriquecimento curricular (AEC). Mas o apoio psicológico foi tardiamente concedido, como o explicitou o pai, por condição de «Transtorno de Ansiedade de Separação... Mas não toma qualquer tipo de medicação!»

António desconhece que a medicação tem um papel limitado, na infância (Harrison, Geddes, & Sharpe, 2006, p. 323). Como encarregado de educação, aceitou bem o acompanhamento psicoterapêutico proposto.

É de salientar que utiliza um marco de referência mental - repertório interpretativo (Nigel & Michael, 1984; Jupp, 2006), que é de um profissional de Sociologia: «Sim. Considerou-se que estas medidas eram adequadas, essenciais e promotoras do seu sucesso escolar e bem-estar psicossocial».

António veio ainda a defender ter a expectativa de que a prática educativa venha um dia a seguir orientações de inclusão, sem acentuar para tal efeito de mudança, a inclusão do estudo da sobredotação por docentes e familiares:

«A sociedade está em constante evolução tal como os estudos que se fazem constantemente sobre a sobredotação. Espero que um dia as escolas sejam mais inclusivas. A teoria já existe mas é preciso pô-la em prática, criando os mecanismos necessários para a plena integração social das crianças, adolescentes e adultos.»

Ele crê (deseja) que o filho “terá sucesso”, mas a longo prazo, se bem que os resultados escolares sejam menos favoráveis, ao momento: «sei que apesar de [Paulo] ter tido notas mais baixas este ano [2014/2015], devido a fatores emocionais, com a nossa ajuda [dos pais] será feliz.» António conta com a ajuda da ex-mulher na missão e contributo para o futuro, ainda no presente ano letivo. «Espero que [Paulo] seja feliz. Tento explicar-lhe que só terá a ganhar com a sua diferença.»

Observa ainda que, com os seus 8 anos, o menino já mostrará preocupar-se com o mundo e ostenta ambições elevadas: «ele diz que quer ser astronauta para poder ajudar a humanidade.»

O outro olhar, o que poderemos acrescentar?

Sabe-se que a Perturbação de Ansiedade de Separação é iniciada em momentos de stress. E sem sabermos se foram resolvidos, tantas vezes essa síndrome é associada a pais superprotetores e a separações destes. Nessa situação, não foi especificado que Paulo estivesse “agarrado” – literal ou metaforicamente – a uma pessoa como o pai. Se assim fosse poderia tentar evitar ser separada dele, além de poder apresentar perturbação de sono e pesadelos.

Faltou também saber o que tem vindo a ser feito em termos de mediação entre pais e escola, de forma a tranquilizá-los. Importa, sobretudo, ficar assegurada a eliminação de reforço do problema (nomeadamente, a ansiedade quando a mãe se afaste).

Outra medida é implementar ações nos problemas secundários de isolamento na escola e a recusa de Paulo em colaborar com colegas.

Quando seja referenciada a condição de “sobredotação”, mas também em 2015-2016, não tinha sido alterada a situação de (auto)exclusão de Paulo, na aula e na escola. No entanto, quando não queira realizar algo com outros, pode ser utilizada uma técnica designada de “brincadeira em puzzle” (jigsaw technique), inventada por Elliot Aronson (1932-). Consiste em organizar uma sala de aula de modo a que os estudantes fiquem dependentes uns dos outros, para o sucesso de uma atividade. Essa é uma maneira lúdica de colaboração forçada, que foi adotada na educação física, depois de Aronson (s.d.). Visa diminuir um qualquer tipo de preconceito e de discriminação, incentivar a mudança de atitudes e eliminar a violência entre pares, na escola.

Todavia, até ao presente, apesar da separação, o pai de Paulo não mostra preocupação com a limitada inclusão e o percurso escolar do filho. Continua a manifestar uma perspetiva otimista face ao seu futuro, em particular. «Ele é teimoso e curioso...»

Os pais podem temer pela inteligência e saúde mental de um filho?

No presente, quando conhecemos Paulo, pensando no domínio das suas aprendizagens, ainda verificámos as seguintes características: (1) o vocabulário avançado para a idade e nível escolar; (2)

os hábitos de leitura persistentes, por iniciativa própria; (3) a preferência por livros que cativam os mais velhos; (4) o domínio rápido da informação e a facilidade na lembrança de factos e acontecimentos; (5) a compreensão de princípios implícitos, revelando capacidades de generalização de conhecimentos, ideias e soluções; e (6) os resultados e/ou saberes excepcionais, em várias áreas de atividade ou conhecimento.

Acresce dizer que, depois da persistência e da motivação, destacadas por pesquisadores como Cox, na área da inteligência, foi elencada por Renzulli (1984), em associação, a criatividade.

Em Paulo, será a inventividade limitada? Escapa-lhe o que seja novo e efetivo, na prática quotidiana mais ousada?

O pai e a professora de Inglês, partindo da informação apresentada e da documentação analisada não referem que Paulo seja "criativo", por atividades em um momento fulcral da sua educação.

O que dizem investigadores no domínio da sobredotação?

Sendo reconhecido um dos cem psicólogos mais influentes, do século XX, Aronson (1972) defendeu, em *The social animal*, que «as pessoas que fazem coisas loucas não sejam necessariamente loucas». Na época, Aronson evidenciava as circunstâncias que levariam a serem feitas "loucuras". Vivia-se no continente norte-americano o preconceito grave contra o estranho, a violência entre pares e a crueldade associada. Na atualidade, continua-se a pensar na insanidade e na perturbações de caráter das pessoas (muito) inteligentes (Magueijo, 2015), sendo que se abra ainda a mão ao talento "criativo".

Todavia, não é novo o consenso de especialistas sobre o talento, dito que se observem variações notáveis, de sociedade para sociedade (Obler & Fein, 1988).

Idêntico consenso não se aplica já na terminologia de sobredotação, o conceito usado em Portugal. Se no Brasil os termos empregues são superdotado ou bem dotado, nos Estados Unidos da América, foram adotadas as palavras *gifted* ("dotado") e *talented* ("talentoso"). Por seu lado, no Reino Unido, prefere-se o termo conotado de *high ability* ("alta habilidade"). Na Alemanha, já se distinguem crianças que seguem percursos diversos na escola, depois dos 10 anos, a atender a serem "dotadas" (*begabte kinder*) ou "altamente dotadas" (*hochbegabter kinder*). Por último, em França, é indistinta e sem separação a "vocaçãoprecoce" e a "vocaçãode um jovem", não determinados indivíduos (*sur donnés*).

11.4.8 Conclusões

Foi em 1926 que a psicóloga clínica americana Catherine Cox realizou testes de inteligência e de personalidade a 300 "génios" e encontrou um quociente de inteligência médio de 165+, sendo as suas características chave a persistência e a motivação. Trinta anos mais tarde, J. P. Guilford debatia a "criatividade", com base na originalidade e inovação, quando enfatizou o conceito de "pensamento divergente".

Mas foi no século XXI que mais se evidenciou e difundiu a versão de experiência feita, quando sejam necessárias "10.000 horas de prática" na especialidade (Eriksson et al., 2009). Mas será assim?

Nunca haverá acordo possível entre especialistas. Mas quanto maior for o conhecimento concernente a áreas do desenvolvimento na profissão docente, melhor o/a professor enquadrará as competências, as necessidades, emoções, expectativas e situações em que interage com os alunos.

No que se refere à noção do valor conferido aos "talentosos" é, com frequência, propalada a ideia de personalidades notabilizadas, nos meios de comunicação social (Magueijo, 2015, p. 66): «o conceito de génio não é mais do que um mito conveniente que gostamos de usar para explicar progressos que são tão repentinos que parecem vir da magia.»

João Magueiro é um notável físico teórico português, docente no Imperial College of London – Reino Unido, que deu a conhecer na imprensa escrita o exemplo de génio. Referiu-se então a uma demonstração matemática, para a "arte da aproximação", ou seja, uma arte de magia, em Stephen Hawking. Afinal, se Hawking fizesse maior número de aproximações, o cálculo não era válido. Mas se as fizesse em menor número, tratar-se-ia de uma impossibilidade.

Já para o psicólogo Howard Gardner (1983), talvez nem seja assim tão fluida a inventividade possível, mesmo quando estudou mentes extraordinárias (Gardner, 1994). Concluiu que a “inteligência” seja a capacidade cerebral, que nos permite compreender as coisas, escolher a melhor opção entre várias opções, resolver problemas e múltiplas dificuldades, bem como criar “produtos/produções culturais” de valor, para o contexto cultural em que nos desenvolvemos (Gardner, 1983, p. x).

Persiste-se na defesa do capital humano e do empenho de um país, no investimento nas capacidades criativas dos seus habitantes, sem pensar tanto nas crianças. Pensa-se em virem a desempenharmelhor as suas profissões (Harris, 1992; Alencar, 1992b). Essa perspetiva significa que o “fato(r)” profissional seja influenciado pelo modo como fomos socializados para ver o mundo. Mas também podemos ser convencidos por Geoff Colvin, entre outros, sobre a relação entre inteligência e sucesso: «a prática deliberada é difícil. Mas ela funciona. Mais do mesmo é igual a um melhor desempenho. Toneladas de grande desempenho é igual a práticas deliberadas» (Colvin, 2010, p. 7).

11.4.9 Referências bibliográficas

- Alencar, E. (1992 a). A identificação e o atendimento ao sobredotado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1, 21-27.
- Amado, J. (1913). *Manual de investigação qualitativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM – V: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (5ª ed.)*. São Paulo: Artmed.
- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442.
- Aronson, E. (2007). *The social animal (10th Rev. Ed.)*. New York: Palgrave Macmillan.
- Aronson, E. (s.d.). *Jigsaw basics*. Recuperado em 5 de dezembro de 2012, de jigsaw.org
- Ceci, J. (1990). *On intelligence... more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*. New York: Prentice-Hall.
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. In M. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Liao (Eds.), *The Sage Encyclopedia of social science research methods (Vol. I, pp. 218-219)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Colvin, G. (2010). *Talent is overrated: What really separates world-class performers from everybody else*. New York: Penguin Group.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, articular e cooperativo.
- Eriksson, K., Nandagopal, K., & Roring, R. (2009). Toward a science of exceptional achievement: attaining superior performance through deliberate practice. *The Annals of the New York Academy of Sciences*, 1172, 199-217.
- Evertson, C. & Green, J. (1989). La observación como indagación y método. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza (Vol. I)*. Barcelona: Paidós- MEC.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success*. New York: Little, Brown, & Company.
- Halquist, D., & Musanti, S. (2010). Critical incidents and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449-461.
- Harris, C. (1992). Talent development: Potential for developing nations. In F. Monks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future: Social and personality development of gifted children – Proceedings of the ninth World Conference on Gifted and Talented Children*. The Netherlands: van Gorcum.
- Harrison, P., Geddes, J. & Sharpe, M. (2006). *Guia prático Climepsi de psiquiatria*. Lisboa: Climepsi.
- ICF - CY (2007). *International classification of functioning, disability and health: children & youth version*. Recuperado em 17 de outubro de 2015, de <http://www.who.int/classifications/icf/en/>
- Jupp, V. (2006). *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. London: Sage. Recuperado em 17 de outubro de 2015, de <http://dx.doi.org/10.4135/9780857020116>
- Magueijo, J. (2015 setembro). Não há génio sem senão. *Visão*, 1174, 2015, 9, 3, pp. 62-66.
- Nigel, G., & Michael, M. (1984). *Opening Pandora's Box: A sociological analysis of scientists discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obler, L., & Fein, D. (1988) (Eds.). *The exceptional brain. Neuropsychology of talent and special abilities*. New York: Guilford Press.

- Organização Mundial de Saúde (2004). CIF: Classificação internacional de funcionalidade. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Renzulli, J. (1984). *The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. Connecticut: The University of Connecticut.
- Rosales, C. (1991). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Smith, J., & Heshusius, L. (1986, January). Closing down the conversation: The end of the qualitative-quantitative debate among educational inquirers'. *Educational Researcher*, 15, 4-12.
- Simonton, D. (2009). In *Genius 101: Creators, leaders, and prodigies*. (2009n). New York: Springer Publishing.
- Sternberg, R. (1992). *As capacidades intelectuais humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.