

ATAS

XIII CONGRESSO SPCE



Fronteiras, diálogos e transições na Educação

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
Escola Superior de Educação de Viseu

6, 7 e 8 de outubro de 2016

ORGANIZAÇÃO

INTRODUÇÃO

ÍNDICE

ORGANIZAÇÃO



ATAS
XIII Congresso SPCE
Fronteiras, diálogos e transições na educação

COORDENAÇÃO

Cristina Azevedo Gomes
Maria Figueiredo
Henrique Ramalho
João Rocha

ISBN

978-989-96261-6-4

DATA

Dezembro, 2016

LOCAL DE EDIÇÃO

Escola Superior de Educação de Viseu

DESIGN

2 Play+

COMISSÃO ORGANIZADORA

COMISSÃO CIENTÍFICA

ENTRE RISCOS E RABISCOS: DA LEITURA À REPRESENTAÇÃO (GRÁFICA) DE PROVÉRBIOS

Ana Isabel Silva¹, Susana Amante², Isabel Aires de Matos³, João Paulo Balula⁴

¹ *Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), aisilva@esev.ipv.pt*

² *Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), susanamante@esev.ipv.pt*

³ *Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), iaiesmatos@esev.ipv.pt*

⁴ *Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), jpbalula@esev.ipv.pt*

Resumo

De tradição oral e de origem remota, os provérbios circunscrevem a realidade cultural dos seus criadores e utilizadores. A sua riqueza reside, por um lado, na mensagem sintética e por isso, também, pragmática, ao ser utilizada como âncora em contextos específicos; reside, por outro lado, na construção de metáforas conceptuais, tradutoras de verdades e generalizações sedimentadas na observação empírica. É nestas que a língua portuguesa (LP) germina a dimensão cultural e permite a exploração de mundividências partilhadas, transparentes, translúcidas ou opacas. O trabalho que propomos apresentar descreve um conjunto de atividades realizadas com alunos do 5.º ao 8.º ano de escolaridade, no âmbito de um programa desenvolvido por um agrupamento de escolas da região de Viseu e uma instituição de ensino superior durante o ano letivo de 2013-2014. As atividades que propusemos implicaram considerar a LP a partir de diferentes prismas, perspetivando-a não só como código verbal, como herança cultural, mas também como espaço de criação e criatividade. Assim, a sedimentação de significados que foram construindo a LP é apresentada aos alunos como enigma a desvelar. Neste sentido, propomos a) analisar a representação gráfica de provérbios feita por alunos do ensino básico; b) refletir sobre a influência da LP na formação de provérbios em países de expressão portuguesa. A sua interpretação é padronizada, mas permeável a ambiguidades. Neste caso, e a partir da comparação de um exercício de equivalência entre provérbios representados pela variedade do português, revelamos a seleção dos alunos.

Palavras-chave: literatura de tradição oral, provérbios, língua portuguesa, criatividade, representações.

Abstract

Dipping back into the oral tradition and remote past, proverbs circumscribe the cultural reality of their creators and users. Their wealth lies, on the one hand, in the synthetic message and, thus, also a pragmatic one, being used as an anchor in specific contexts; on the other hand, in the construction of conceptual metaphors, translating truths and generalizations grounded in an empirical observation. The Portuguese Language (PL) germinates its cultural dimension from these and it allows the exploration of shared worldviews, which may be transparent, translucent or opaque. This paper describes a set of activities developed with students in grades 5 to 8, as part of a programme by a schools group in the region of Viseu in connection with a Higher Education Institution, during the school year of 2013-14. The activities that we proposed required the PL to be considered through different prisms, addressing it not only as a linguistic code, as cultural heritage, but also as a space for creation and creativity. Therefore, the sedimentation of meanings that have built the PL is presented to students as a puzzle to be solved. In this context, we aim at a) analysing the pictorial representation of proverbs by elementary school students; b) reflecting upon the influence of the PL in the creation of proverbs in Portuguese-speaking countries. Their interpretation is standardised, but potentially permeable to ambiguity. In this case, and from the comparison of an exercise of equivalence among proverbs represented by the variety of Portuguese, we reveal the students' choice.

Keywords: oral literature, proverbs, Portuguese language, creativity, representations.

INTRODUÇÃO

A sociedade do conhecimento traz consigo desafios para a educação e para a escola. Tal pressupõe a adaptação de conteúdos curriculares e a (re)criação de instrumentos didáticos. Dotar as crianças e os jovens de conhecimento significa capacitá-los para que se tornem pessoas inquietas, intrigadas, construtoras do conhecimento, mas também desafiadoras do que é desconhecido. O acesso à informação é mais democrático, mais rápido e instantâneo, mas potencia a superficialidade, ou seja, diminui a capacidade de dominarmos um assunto com profundidade e com ele construirmos a nossa rede de intertextualidades (Carr, 2012). São precisamente a profundidade, a velocidade, a consistência e a densidade com que se constrói conhecimento, e o que com este se faz, algumas das características que descrevem crianças sobredotadas e talentosas, cujo desempenho e performance poderão ser descritos como prodigiosos ou extraordinários (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011).

Tais desafios convergem para um outro, o da educação e da escola para todos. Na escola inclusiva cabe abrir espaço a crianças precoces e com capacidades acima da média (Senos & Diniz, 1998). A reflexão sobre as suas capacidades e talentos é ainda neófito no espaço educativo (Subotnik et al., 2011; Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2015; Silva, 2016). Começamos, assim, por propor, neste trabalho, uma breve caracterização de concepções e representações acerca da sobredotação.

Segue-se a descrição e a contextualização da parceria da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) com o Programa Investir na Capacidade (PIC) (AEN, 2013-2014), e a apresentação das atividades inseridas nos domínios de Criatividade e Comunicação, realizadas com alunos do 5.º ao 8.º ano de escolaridade, durante o ano letivo de 2013-2014, destacando a oficina *Evolução das palavras e Curiosidades linguísticas*. Os participantes foram convidados a trabalhar em grupo e a resolver as tarefas organizadas em volta do conhecimento semântico: *Provérbios; Língua viva; Palavras mutantes e Curiosidades linguísticas*. Salientamos, neste trabalho, o módulo *Provérbios*, a partir dos quais revelamos as escolhas dos participantes para resolver os enigmas que neles se escondem, tendo em conta o que a revisão da literatura descreve.

Assim, propomos a) analisar a representação gráfica de provérbios feita por alunos do ensino básico; b) refletir sobre a influência da LP na formação de provérbios em países de expressão portuguesa. A sua interpretação é padronizada, mas permeável a ambiguidades. A partir da comparação de um exercício de equivalência entre provérbios representados pela variedade do português, revelamos a seleção dos alunos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As representações sobre crianças sobredotadas e/ou talentosas não as identificam como problemáticas, mas antes como crianças privilegiadas, sem necessidades ou respostas educativas específicas, dada a sua natural aptidão para o sucesso académico independentemente do contexto educativo em que se encontrem (Silva, 2016). Estas assunções subtraíram a sobredotação das políticas educativas, da discussão política e da investigação. Porém, o sucesso académico não resulta apenas de capacidades intelectuais. Efetivamente, a construção do seu significado emerge a partir da presença da inteligência (Winner, 1996; Subotnik et al., 2011; Olszewski-Kubilius et al., 2015). Perante estas concepções, a sobredotação parece não caber no discurso sobre a deficiência, já que não reproduzem a noção hegemónica que naturalize a deficiência enquanto atributo individual, como Martins, Fontes, Hespanha & Berg (2012, p. 58) sublinham:

as designações empregues em língua portuguesa, mesmo que investidas de uma desnaturalização da deficiência, invariavelmente reproduzem, ainda que mitigando, a noção hegemónica que naturaliza a deficiência enquanto atributo individual. A utilização contingente de termos como “pessoas com deficiência”, “deficientes”, “pessoas portadoras de deficiência”, é disso mesmo um reflexo. Se noutros contextos a politização da deficiência procura reinventar o sentido das palavras, na língua portuguesa o desafio passa, porventura, por reinventar as palavras que historicamente designam pessoas a que a modernidade nos ensinou a chamar deficientes.

Não obstante esta questão, a sobredotação cabe na educação especial, mas não na etiqueta médica ou biológica, pois o sobredotado permanece invisível (Vieira, 2014; Silva, 2016), por um lado; por outro, a designação 'sobredotação' tem uma representação positiva e não é associada a uma limitação, contrariamente às narrativas trágicas e reduzidas à incapacidade dos corpos ou a uma limitação (Fontes, 2016). Porém, os alunos com capacidades superiores de sobredotação não são necessariamente felizes e bem sucedidos na escola e nem sempre conseguem obter sucesso

autonomamente. A sobredotação é inata e, por isso, dura toda a vida, mas os sobredotados não são homogêneos nem pertencem a um clã, sendo, antes, associados a uma característica de inadaptação (Winner, 1996; Serra, 2004).

A aprendizagem baseada em atividades molda a anatomia e a fisiologia do cérebro e do corpo, não se circunscrevendo, por isso, a uma mera aquisição de objetos de conhecimento, mas ao tecer, integrar e processar informação que desenhará sofisticadas redes de representações mentais. O confronto com situações-problema, desafios, permite adquirir conceitos novos e interpretar linguagens simbólicas (Oliveira, 2014). O ato de educar integra o cérebro e a mente humana, mas esta afirma-se na relação de cérebro-cultura. Foi, também, por via desta relação que se processou a hominização, edificando-se o ser humano. Sabe-se, hoje, no quadro das neurociências, que a inteligência geral e a memória representam funções distintas das funções executivas, pelo que as “áreas cerebrais responsáveis pelas funções executivas amadurecem tardiamente, na idade adulta jovem. Como no desenvolvimento de outras funções cerebrais, as funções executivas tornam-se progressivamente conectadas aos domínios do conhecimento para factos, imagens e palavras”, por via do desafio (Oliveira, 2014, p. 18).

Longe de querermos discutir a questão terminológica que envolve esta área de estudo, consideramos ser importante esclarecer alguns apontamentos respeitantes às designações e conceitos aqui aduzidos. Sendo vários os modelos desenhados para aclarar esta área de investigação, e não tendo nós a pretensão de os explorar profundamente, cabe aqui fazer uma brevíssima resenha. A área da sobredotação, na qual se inclui o PIC, esteve, inelutavelmente, associada à determinação do grau e conceito de inteligência em crianças com deficiência mental, tendo-se produzido escalas, com o intuito de a mensurar, como a de Binet e Simon, no início do século XX. Seguiu-se o trabalho de Lewis Terman, produzindo a adaptação americana das suas escalas, em que introduz o conceito de Quociente Intelectual (QI).

Em meados do século XX, David Wechsler, depois de criar uma outra escala, destinada a adultos (Wechsler Adult Intelligence Scale - WAIS), cria uma versão para crianças (Wechsler Intelligence Scale for Children - WISC). Esta escala, a par de outros instrumentos, é a mais utilizada em Portugal na avaliação da sobredotação. Apresenta, contudo, limitações, nomeadamente na avaliação das capacidades e desempenhos na área das artes, música e desporto. Seguiram-se, alargando o espectro do rendimento escolar, a criatividade como parâmetro a considerar nesta avaliação. O que o indivíduo consegue fazer de modo extraordinário é, nos anos sessenta e setenta, possível de caracterizar através dos testes desenvolvidos por Guilford e Torrance, respetivamente. A escala de Raven, de 1936, é também um instrumento utilizado quando não se recorre à expressão oral para demonstração de capacidades, mas antes ao raciocínio, descoberta de regras e operações mentais (Silva, 2016).

Pelo exposto, depressa se compreende que QI e sobredotação, ainda que coexistentes e ainda que se descreva a correlação significativa entre nível cognitivo e pensamento inovador de crianças à entrada na escola (Ahmad, Dakheel & Abbas, 2015), não apontam para o mesmo referente. Os modelos da Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg), o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné), a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner), o Modelo de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli) e o Modelo Multifatorial da Sobredotação (Mönks) descrevem e valorizam aspetos diferentes na construção do significado de sobredotação (Vieira, 2014; Silva, 2016). Os modelos de Gagné, Gardner e Renzulli são os mais divulgados pela abrangência e amplitude ao englobar a criatividade, a performance e a valorização de diferentes capacidades.

Não é objeto deste artigo dissertar acerca de cada um dos modelos ou até das definições e conceitos a eles inerentes, nem pretendemos catalogar as atividades que desenvolvemos na parceria com as entidades promotoras do PIC em algum dos modelos. Acreditamos que se intersejam e se completam. Optámos, contudo, por selecionar alguns conceitos e apontamentos importantes para a construção deste documento. Em função deste desiderato, e face ao uso difuso das designações 'sobredotação' e 'talento', Gagné (2015, p. 281) intenta a distinção:

In the field of gifted education, the terms 'giftedness' and 'talent' represent two crucial constructs. Unfortunately, most educators use them as synonyms; for example, they say: 'gifted and talented children are...' without ever asking themselves if they see any differences between the two labels. In practice, professionals use the terms 'gifted' and 'giftedness' much more commonly; the field is named 'gifted education,' and the term 'gifted' appears in the name of all its major scientific publications (p. 281).

Acrescenta, a título de exemplo, que para a área do Desporto e para a das Artes é comum utilizar 'talento' e não 'sobredotação'. Tal deriva do facto de estas áreas ocuparem menos espaço nos currículos, sendo, frequentemente, desenvolvidas fora do espaço escola (Olszewski-Kubilius et al.,

2015; Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2016). Na verdade, a utilização tem sido arbitrária, não obstante 'sobredotação' e 'talento' apontarem para conceitos distintos. O primeiro remete para elevado potencial ou aptidão, o segundo para realizações ou desempenhos: "Think of giftedness versus talent as approximate synonyms for high aptitude versus high achievement, high potential versus high accomplishment, or my own use of high 'natural abilities' versus outstanding 'systematically developed competencies'" (Gagné, 2015, p. 282). Assim, 'talento', enquanto desempenho, resulta da interação das aptidões naturais com o ambiente, levando a processos de transformação progressiva. Proporcionar e desenvolver estas alterações é também função da escola em toda a sua diversidade e amplitude ao transformar a aptidão em desempenho em áreas que possam expressá-la (Vieira, 2014).

Oliveira (2014, p. 18) caracteriza o ato de aprender como complexo e multimodal, exigindo "funções cerebrais e funções mentais que se entrelaçam, mas não se limitando a um ou outro aspeto." Estes aspetos, a que se referem as suas palavras, remetem para uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas, ou seja, o cérebro é órgão de aprendizagem, mas tal não significa que, quando aprendemos, o conhecimento fica estático e armazenado até que em algum momento possa ser recuperado e mobilizado. Caberá, também, à escola participar e implicar-se nesse processo, orientando e tutorando os movimentos de aprendizagem das crianças com diferentes capacidades em diferentes idades e fases de vida (Olszewski-Kubilius et al., 2016).

PROJETO INVESTIR NA CAPACIDADE (PIC)

O PIC surgiu na Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS) com o intuito de dar resposta a crianças com mais capacidades, mas cujo sucesso no sistema educativo português atual ainda é uma intenção (Silva, 2016). Inclui na sua missão "ampliar e diversificar as aprendizagens, tendo em conta o definido nas metas curriculares" (AEN, 2013-2014, p. 8). É inegável o papel da escola na formação de todas as crianças e jovens, sendo mais valorizado quando ela abre as portas à comunidade, tornando o espaço escola ainda mais inclusivo. Os projetos fora da escola, em cuja definição cabe o PIC, têm um papel determinante no confronto com diferentes níveis de desafio, como tornam claro Olszewski-Kubilius et al. (2016, p. 144):

Trajectories are also being increasingly influenced by outside-of-school learning and although those who study talent development have long recognized the role of private lessons, coaching, summer programs, and community clubs and organizations in providing opportunities for skill development, career guidance, and peer support, the field has not paid much attention to self-initiated learning that takes place through informal online communities and at-home "tinkering." These activities may include gaming, viding (*sic*) or video production, creative writing, history, community service, and anime or web comics. The essence of this process is learning by doing and acquiring expertise by sharing products and participating in online communities.

As atividades propostas bem como as estratégias de ensino são tão importantes e úteis às crianças com capacidades superiores como às que não participaram no PIC. Olszewski-Kubilius et al. (2015, p. 247) são claros na proposta de programa/modelo educacional quando enunciam a necessidade de tornar a escola e o trabalho que a envolve desafiantes para todos os alunos, a par de um programa capaz de desenvolver as suas capacidades e talentos: "the need for *all* students (including the most gifted) to be challenged in their schoolwork and the importance of appropriate educational programming, training, and support for optimal development of a student's talents and abilities."

No caso em apreço, as propostas de atividades tocam no que Subotnik et al. (2011) descrevem para atividades dirigidas a este público, ou seja, a exploração da interdisciplinaridade e resolução de problemas. Porém, as atividades nos quatro módulos envolvem os alunos do ensino básico em tarefas de enriquecimento de conteúdos, ora porque proporcionam o acesso a tópicos não abordados no currículo, ora porque a abordagem adotada potencia o seu envolvimento de forma mais profunda do que a que ocorreria no quotidiano, objetivo almejado no PIC (AEP, 2013-2014).

Coube, assim, à ESEV desenvolver atividades direcionadas para a área da Comunicação, que estruturámos em dois momentos: um momento destinado a desenvolver a Oralidade, dirigido a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e o outro destinado a alunos do 5.º ao 8.º ano de escolaridade, incidindo em atividades sobre o conhecimento semântico.

A OFICINA “EVOLUÇÃO DAS PALAVRAS E CURIOSIDADES LINGÜÍSTICAS”

É objetivo deste artigo descrever a oficina que intitulámos de *Evolução das palavras e Curiosidades linguísticas*, estruturada a partir de quatro rubricas: *Provérbios*; *Língua viva*; *Palavras mutantes e Curiosidades linguísticas*. Alguns destes títulos foram inspirados no livro *Cuidado com a Língua!* de José Mário Costa e Maria Regina Rocha (Costa & Rocha, 2008). A apresentação das atividades decorreu do dia 4 de dezembro de 2013, numa sala da ESEV, organizada por mesas, distribuídas em três ilhas, nas quais os participantes se reuniram em grupos de 3 ou 4 elementos. Cada grupo era constituído por alunos do 5.º ao 8.º ano, perfazendo um total de 11 participantes nesta sessão.

Depois de uma breve apresentação dos participantes e respetivos professores acompanhantes, a oficina desenvolveu-se a partir da utilização de dois instrumentos que construímos: uma apresentação que serviu de Guião para o nosso trabalho e para o dos participantes; um documento constituído por 4 páginas, no qual os alunos tinham acesso às atividades e nele as resolviam, apresentando as soluções. O primeiro foi construído e apresentado, utilizando o programa Prezi (Silva, Amante, Matos & Balula, 2013), e o segundo, em suporte papel, tinha por objetivo o registo da resolução das atividades de cada elemento do grupo.

A sessão de trabalho iniciou-se a partir da apresentação construída em formato de Guião (Silva et al., 2013). Assim, começámos por trabalhar a dimensão transnacional da Língua Portuguesa, a partir de uma imagem do planisfério no qual estavam destacados os países de língua oficial portuguesa. Serviu esta imagem de pano de fundo para fazer uma hiperligação a uma reportagem sobre o Museu da Língua Portuguesa em S. Paulo, recentemente destruído por um incêndio. Nesta viagem, aludimos à matriz da língua portuguesa, à sua origem, à influência de outros idiomas, à miscigenação, dotando-a de riqueza cultural, literária e também económica. Depois de abordados conceitos e palavras inusitadas, na língua portuguesa, especificamente na variedade do Brasil, explorámos, também, o facto de se ter construído um museu de uma língua, que afinal não é única, mas diversa e, por isso, viva. Nesta rubrica, *Língua Viva*, os participantes tinham de reconhecer uma listagem de palavras emprestadas e utilizadas quotidianamente. O objetivo desta tarefa era identificar o correspondente em português europeu. O uso de palavras quase naturalizadas, como “link”, “password”, “écran”, é diário e o referente é facilmente conhecido pelos alunos, seja pela representação do objeto, seja pela imagem a que o associam. Contudo, as palavras correspondentes em português são menos conhecidas, ou difíceis de evocar dado o seu uso pouco frequente.

Conhecer uma palavra implica conhecer a sua forma fónica, ortográfica, os seus significados e variação semântica em função dos contextos, a sua categoria gramatical e as outras categorias com que se combina na frase, as suas propriedades morfosintáticas e os usos pragmáticos. Tais características vão sendo consolidadas ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. À medida que ampliamos o capital lexical, vamos também alargando o conhecimento sobre cada uma das palavras que conhecemos, por via da transformação do conhecimento intuitivo em conhecimento explícito. Contribui, para tal, o conhecimento e a aprendizagem da gramática da língua. A etimologia passa a ser uma das propriedades que completam o conhecimento da palavra, o significado vai sendo completado e reconstruído constantemente, também na dimensão metafórica da linguagem:

quando em crianças aprendemos as palavras pera e verde atribuímos-lhes como significado único, respetivamente, «um certo tipo de fruto» e «uma certa cor»; mais tarde, enriquecemos o conhecimento dessas palavras, aprendendo que pera pode igualmente significar «um interruptor elétrico com a forma de uma pera» e «barba na parte inferior do queixo» e verde «qualidade de um fruto que ainda não está maduro» e «um certo tipo de vinho. (Duarte & Freitas, 2000, p. 6)

Assim, em cada item lexical, residem informações que são comuns a muitas outras palavras, daí resultando a facilidade e rapidez com que constituímos o nosso capital lexical (Duarte, 2011). Existem, porém, muitas informações sobre a palavra que se vão diluindo ao longo do tempo e, por extensão semântica, redefinem o seu significado. A história e o momento em que surgem atestam um significado que se adulterou. A rubrica *Palavras mutantes* propôs aos alunos um exercício de decifração, de jogo de adivinhação e de reflexão. Partindo de um exemplo, os alunos teriam, por analogia, de explicar a origem de uma palavra, a partir de um acontecimento ou evento que lhe deu origem (ex.: palhaço; rival). Esta atividade propôs um desafio de reflexão sobre a alteração de significado ao longo dos tempos, obrigando os alunos a redefinir o que é conhecer uma palavra, desenvolvendo a consciência metalinguística. Lackoff e Johnson (2003) sustentam que compreendemos o mundo pelas interações que com ele fazemos, quase num exercício de hipertextualidade, e por isso inscrito na subjetividade. Na rubrica *Curiosidades linguísticas*, foram apresentados títulos de notícias publicadas em jornais

desportivos portugueses, e foi-lhes pedido para explicarem, de forma sucinta, cada um deles. No jornalismo desportivo a utilização de metáforas não só linguísticas, mas também visuais, torna o acesso à mensagem mais difícil, obrigando o leitor incipiente a fazer constantes incursões de intertextualidade, nem sempre desportivas (Coimbra, 1996; Almeida, Sousa, Órfão & Teixeira, 2013). Esta atividade obrigou a projetar domínios de significado de uma palavra para um contexto específico. Ao construir a metáfora de que o “desporto é uma guerra”, não há só treinadores ou jogadores, mas almirantes, capitães, artilheiros, transformando o jogo em uma batalha (Coimbra, 1996). Esta dimensão metafórica também existe nos provérbios, ainda que sem ser um traço exclusivo da sua definição. Salientamos, neste documento, o módulo *Provérbios*, a partir dos quais revelamos as escolhas dos participantes para resolver os enigmas que neles se escondem, enquanto testemunhos de estados que “configuram a estruturação conceptual de supostas regularidades do mundo” (Lopes, 1995, p. 82). De transmissão oral, os provérbios permanecem na atualidade com uma função pragmática, plena de significado cultural e linguístico. Nesta rubrica, o exercício consistiu em associar quatro provérbios portugueses a outros quatro provérbios de países de língua oficial portuguesa (Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau). Para resolver esta tarefa, os participantes tiveram de ler os provérbios e discutir em grupo o seu significado para que pudessem, com maior precisão, fazer a correspondência. Seguidamente, o grupo selecionava um dos nove provérbios e tinha de descrever quando o utilizariam e o respetivo significado. Posteriormente, desafiámos os alunos do 5.º ao 8.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 10 e 14 anos de idade, a tornar clara a ideia do provérbio que selecionaram através da ilustração do mesmo.

As atividades foram concebidas para pôr em contacto os participantes com problemas que exigem a sua capacidade de decisão e a procura de soluções criativas, tornando-as significativas para a tarefa. O pensamento criativo, nem sempre explorado nos currículos, é essencial para dar resposta aos desafios do século XXI, fomentando a ideia de que “Creativity training has the advantage of teaching children to challenge their own thinking and frameworks, thus avoiding dogmatic thinking” (Olszewski-Kubilius et al., 2016).

A resolução das atividades propostas em todos os universos, e em particular no dos *Provérbios*, pôs os participantes em contacto com situações pouco habituais, em relação às quais tiveram de pensar em estratégias de resolução, tanto pela organização de trabalho em grupo, na gestão de informação e conhecimentos, como pela interpretação da mensagem. Independentemente do processo de formação e da sua tradição oral, a mensagem veiculada pelos provérbios é sintética e conduz a cosmovisões sem pretensões totalizadoras (Lopes, 1995). Há correspondência de sentido entre diferentes línguas ou variedades de língua, como é o caso dos países de língua oficial portuguesa e que fizemos notar em uma das atividades na rubrica em apreço. Tornar o conhecimento implícito em explícito, verbalizando-o, é uma tarefa que requer maturação e vivências que possam ter plasmadas essas realidades. Acresce a isto que a maior transparência ou opacidade linguística destas fórmulas tornam os provérbios mais ou menos difíceis de interpretar, assim como o que Lopes (1992; 1995) descreve como modalidades de enunciação, proposicional e ilocutória, definida pela intencionalidade comunicativa dos usuários. O recurso ao conhecimento construído permitirá desenvolver mecanismos de descoberta, de inferência, a partir do genoma da própria língua. Tal obriga a refletir sobre o funcionamento da língua e das âncoras que estabelece com a realidade. A sua utilização cabe em contextos pragmáticos precisos, e por isso cabem na atualização de pistas processuais descritas por Senos e Diniz (1998), quando descrevem o interesse de crianças e jovens sobredotados pelas aprendizagens escolares quando ancoradas ao seu quotidiano e permeáveis a diálogos.

DA LEITURA À REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE PROVÉRBIOS

Entre riscos e rabiscos: da leitura à representação (gráfica) de provérbios revela o desempenho de alunos participantes do PIC, tocando nos domínios da criatividade e da linguagem, ao propor uma viagem por diferentes representações culturais de uma mesma ideia, partilhada por países lusófonos e ao desafiar o seu conhecimento semântico-pragmático. Sem nos determos sobre a origem dos provérbios e sobre todas as questões que se possam colocar, começamos por apontar algumas das suas especificidades que têm influência nas conclusões deste trabalho e na análise a que nos propomos. Os provérbios trazem à investigação questões por responder ou sem reunir consenso, da afiliação à fraseologia ou à paremiologia, da origem à definição. É sabido e aceite, todavia, que os provérbios resultam de conhecimento empírico, são textos curtos, sentenciosos e residentes na literatura de transmissão oral, e, como tal, adquirem estatuto de texto anónimo. Servem diferentes objetivos ilocutórios quando incorporados no discurso e alcançaram, na antiguidade greco-latina, estatuto de argumento de autoridade (Lopes, 1992; 1995). O seu sucesso resulta da sua composição

concisa, breve e rítmica, da flexibilidade inerente à sua utilização, citação e leitura literal ou metafórica. Por outro lado, como descreve Melo (2002, p. 152), o “seu carácter sentencioso ou didático tanto serve para “apontar o dedo”, com algum cinismo, a determinados comportamentos humanos, como para enaltecer virtudes, ou indicar normas de conduta.”

Os provérbios, apesar de constituídos por estruturas fixas e coesão formal, também evidenciam variação léxico-sintática que podem resultar de “uma comutação dos elementos da frase, de uma realização zero ou de uma alteração da ordem dos constituintes” (Chacoto, 1994, p. 174, citado por Reis, 2014). Esta flexibilidade e ambivalência permite que uma estrutura mais ou menos cristalizada possa ter variantes nas suas ocorrências e omissões de um dos elementos do enunciado, sem comprometer a informação e o significado. Se as características inerentes à história, evolução e origem dos provérbios são partilhadas por todas as línguas, as estruturas sintáticas, o léxico e a realidade cultural não o são e tais diferenças manifestam-se nestes textos, condicionando a compreensão com mais ou menos estranheza. Isto acontece entre variedades de uma língua, nomeadamente entre o português europeu e as restantes variedades da lusofonia. Nas atividades em apreço, os participantes hesitaram em algumas correspondências, mas resolveram-nas em grupo. Assim, para quatro provérbios em português europeu (“Filho de peixe sabe nadar”; “Quem canta, seus males espanta”; “A união faz a força” e “Quem feio ama, bonito lhe parece”), os alunos teriam de fazer as correspondências pela seguinte ordem: “Filho de cabra salta na rocha” e “Filho de gato arranha”; “Cantar é lançar o coração”; “Um braço só não tem força” e “O macaco não diz que o filho é feio”. Ainda que possam ter estruturas e referências contextuais diferentes, o significado comum é identificável. O tempo dispensado nesta atividade possibilitou a discussão de ideias que permitiu resolver a tarefa de explicitação de um dos provérbios. Cada grupo selecionou um dos provérbios, tendo para o efeito que completar a seguinte frase: “Utilizamos este provérbio quando...por isso significa que...”. Dos nove provérbios, os escolhidos foram portugueses: “Quem canta seu mal espanta” (G1); “Filho de peixe sabe nadar” (G2); “A união faz a força” (G3). Para completarem a frase acima referida, cada grupo descreveu uma situação que justifica a utilização do provérbio. Da identificação da situação, os grupos inferiram o significado.

No caso de “Quem canta seu mal espanta” (G1), o grupo criou um diálogo entre dois intervenientes (mãe e filho) que utilizou na ilustração do mesmo. A inferência foi construída a partir da ideia de obliteração dos problemas através do canto, atenuando a gravidade da situação. Na representação gráfica dos mesmos (Fig.1), optaram pelo modelo da Banda desenhada (BD), com duas tiras e com duas personagens representadas, com exceção de um dos elementos do grupo que não fez a divisão entre as tiras. Todos utilizaram o provérbio como legenda. Neste diálogo, ambas têm balão e a criança tem um papel de destaque na interpelação da mãe, na primeira vinheta e, na segunda, a mãe introduz o provérbio, inferindo-se que o cantar ameniza a realidade. Este provérbio corresponde a uma construção sintática constituída por uma relativa sem antecedente, o pronome relativo “quem” que traduz uma pessoa indeterminada, anónima, que em qualquer circunstância assume o papel descrito pela expressão. Assim, nas palavras de Lopes (1992, p. 186), “a asserção tem um carácter constativo, ou, dito de outro modo, apresenta um elevado grau de factualidade, porque resulta de uma generalização empírica.”



Fig. 1. Representação gráfica do provérbio “Quem canta seu mal espanta” (G1)

O grupo que optou pelo provérbio “A união faz a força” (G2) salientou o facto de uma pessoa ser insuficiente para resolver problemas do quotidiano, ou sendo capaz, será sempre mais difícil sozinho do que acompanhado. Descrevem esta ideia a partir da expressão “três cabeças pensam melhor do que uma só...”, salientando, na explicitação do significado, a dificuldade de resolver problemas no dia a dia: “não conseguimos resolvê-los sozinhos, mas todos juntos é mais fácil resolvê-los”. Este

provérbio, apresenta “união” como entidade referenciada na posição de tema ao integrar na sua fórmula o artigo definido. Trata-se de um referente cuja propriedade corresponde a um objeto do mundo. Do mesmo modo, a utilização do nome “união” nesta posição pode assumir-se como processo, ação ou resultado estativo. Tal pressupõe atribuir uma interpretação genérica pela ausência de âncoras espaciotemporais e pela utilização do presente simples (Lopes, 1992). À semelhança do grupo anterior, na atividade de ilustrar este provérbio, estes optaram pelo formato de BD com duas tiras: na primeira representando uma criança a não conseguir resolver os TPC e na segunda, três personagens: quem pediu ajuda e quem auxilia, cada qual com um balão e uma lâmpada, significando o trabalho coletivo e o espírito de grupo através da repetição do provérbio. Neste grupo, apesar de cada um dos alunos manter o formato de BD, houve variações na representação, como é o caso da inclusão de uma secretária, a identificação da dificuldade com o TPC e a mensagem contida nos balões.



Fig. 2. Representação gráfica de provérbio “A união faz a força” (G2)

Relativamente ao grupo que escolheu “Filho de peixe sabe nadar”, mais uma vez todos completaram a frase do mesmo modo. Este grupo optou por associar um nome a uma personagem e comparar o seu desempenho no futebol ao do pai. A comparação implícita a este provérbio foi esclarecida por exemplificação, tornando-a explícita: “O Tiago Pinto joga bem futebol como o pai, logo o filho de peixe sabe nadar... por isso os filhos seguem os caminhos dos pais” (G3). A expressão “seguir os caminhos dos pais” aproxima-se do definido por Lopes (1992, p. 128) como predicado estativo, expressando a atribuição “de uma propriedade a uma entidade, a inclusão de uma entidade-classe/espécie noutra, ou a relação estática entre unidades ou situações-tipo. Ocorrem em proposições que descrevem estados, situações temporalmente não delimitadas, não-téticas”. A mesma autora vinca que estes predicados, associados ao presente atemporal “aparecem, pois, como predicados privilegiados para a formulação das asserções proverbiais, que tendem a apresentar e impor como permanentes ou não contingentes visões do mundo legitimadas pela tradição” (Lopes, 1992, p. 128). Na representação gráfica (Fig.3), os elementos deste grupo optaram por representar dois peixes com tamanhos diferentes, identificando, assim, os diferentes papéis, o de pai e o de filho, ambos no fundo do mar a nadar. Cada um dos alunos fez o mesmo, ainda que se apropriando do estilo através, por exemplo, da direção e posição dos peixes, traduzindo alguma interpretação literal.



Fig. 3. Representação gráfica de provérbio “Filho de peixe sabe nadar” (G3)

A seleção destes três provérbios pelos alunos privilegiou a interpretação literal ou mais aproximada da literal. O provérbio “Quem feio ama, bonito lhe parece” não foi selecionado, talvez pela dificuldade em ilustrar, pela subjetividade inerente ao conceito de beleza, mas também pela inversão da ordem normal da frase evidenciada pelo paralelismo. A ordem sintática dos restantes provérbios, bem como a rima podem interferir na compreensão da mensagem, facilitando a inferência. Os provérbios de países

lusófonos não foram escolhidos, o que se pode explicar pelo facto de as realidades culturais serem diferentes, apesar das construções serem aproximadas e de a correspondência ter sido efetuada com sucesso. Na representação gráfica, os participantes tomaram decisões sobre que elementos deveriam ocupar o espaço disponibilizado para a ilustração do provérbio, selecionando a informação mais significativa para o iluminar e, simultaneamente, essa informação foi tida consideração pelo outro ao tornar representativa e iconográfica a ilustração. Não se trata apenas de uma interpretação pessoal, individual, mas alargada a todos quantos a possam visionar, já que os provérbios, ainda que ambivalentes, concentram em poucas palavras um significado em nada trivial (Lopes, 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constituir um currículo, teoricamente fundamentado, e desenvolver estudos académicos parece ser um desafio em curso, dada a dificuldade de identificação e reconhecimento da presença de sobredotação e as implicações que daí derivam para a intervenção. Poucas são as crianças, que sendo identificadas como sobredotadas, com talento, o são na adultez, o que se repercute na definição da sobredotação como um processo de desenvolvimento com esperança de vida mais alargada e mais democrática na consideração de um modelo de intervenção aplicável a todos os domínios e áreas de performance e de produção (Subotnik et al., 2011; Olszewski-Kubilius et al., 2015). Poderá, assim, haver lugar à investigação emancipatória, na área da sobredotação, descrita por Martins et al. (2012), quando exploram o discurso da deficiência na investigação.

Capitalizar as capacidades das crianças, a partir do desenvolvimento de projetos como o PIC, será sempre um dos objetivos a conquistar. A participação e o envolvimento da ESEV nesta parceria consubstanciaram-se, por um lado, na oficina aqui descrita e nas atividades desenvolvidas; por outro, corroboraram os princípios dos modelos de programas dedicados à sobredotação. Referimo-nos à capitalização das capacidades destes alunos ao longo da vida (Olszewski-Kubilius et al., 2016). Estes processos sintetizam a intenção e o compromisso de transformar o potencial em competência e em mestria por via do desempenho. Ainda que possam ser latentes as dúvidas acerca da existência do que se denomina de 'períodos críticos de aprendizagem' ou mais recentemente 'períodos sensíveis' para situações de aprendizagens específicas (Oliveira, 2014), é consensual que em idades precoces, algumas crianças manifestarão profundo e extraordinário interesse, envolvimento e facilidade em áreas específicas (Winner, 1996; Senos & Diniz, 1998; Gagné, 2015; Silva, 2016).

Entre riscos e rabiscos: da leitura à representação (gráfica) de provérbios revelou as seleções dos participantes depois de desafiados a pensar e a criar soluções para as atividades, ampliando o seu conhecimento sobre diferentes formas de conhecer e descrever a realidade, plasmada em fórmulas linguísticas breves e metafóricas com projeção de diferentes domínios de realidade. Acresce o potencial didático da utilização de provérbios, também, como meio de acesso à construção de inferência e da dimensão social da utilização da língua portuguesa.

Os alunos confrontados com os provérbios equivalentes entre diferentes países, tendo oportunidade de os selecionar para explicar e ilustrar, optaram pelos portugueses, os mais transparentes, cuja estrutura sintático-semântica é eminentemente descritiva, correspondendo à ordem normal da frase. Tal terá facilitado a sua compreensão, pelo que as estratégias utilizadas na ilustração se circunscreveram à exemplificação de situações reais, utilizando o diálogo, e a representação gráfica dos elementos correspondentes a nomes contáveis. Dado que as atividades foram realizadas em grupo, não evidenciámos variação em relação à estratégia de explicitação e representação dos mesmos, apesar de cada aluno o poder fazer individualmente. A sua apropriação e incorporação dos provérbios no discurso individual não se evidenciou e resume a interpretação do provérbio do tipo descritivo a situações-tipo, cuja natureza é sempre verdadeira, atemporal e universal (Lopes, 1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEN (2013/2014). *Projeto Investir na Capacidade*. Nelas: Agrupamento de Escolas de Nelas/Fundação Lapa do Lobo.
- Ahmad, M. A. H., Dakheel, A. A. & Abbas, M. T. (2015). Cognitive Level and its Relation to Creative Thinking for Children Aged (7 years). *International Journal of Advanced Sport Sciences Research*, 3(4): 644-648.
- Almeida, M. C., Sousa, B., Órfão, P. & Teixeira, S. (2013). *Jogar futebol com as palavras. Imagens Metafóricas no jornal "A bola"*. Lisboa: Edições Colibri.

- Carr, N. (2012). *Os Superficiais. O que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva.
- Coimbra, R. L. (1996). Metáforas de perder e ganhar nos títulos de imprensa desportivos. In L. M. Abreu (coord.), *Diagonais Contemporâneas das Letras Portuguesas* (pp. 161-169). Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Costa, J. M. & Rocha, M.R. (2008). *Cuidado Com a Língua!* Lisboa: Oficina do Livro.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência Lexical*. Lisboa: PNEP.
- Duarte, I. & Freitas, J.M. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: a best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16: 281-295.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Lopes, A. C. M. (1992). *Texto proverbial português. Elementos para uma análise semântica e pragmática*. (Tese de doutoramento; não publicada). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Lopes, A. C. M. (1995). Da ambivalência do texto proverbial, *Discursos*, 10: 77-94.
- Martins, B. S., Fontes, F., Hespanha, P. & Berg, A. (2012). A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 98: 45-64.
- Melo, L. J. M. (2002). *Os textos tradicionais na aula de português: os provérbios*. Coimbra: Almedina.
- Oliveira, G. G. (2014). Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores, *Educação Unisinos*, 18(1): 13-24.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. & Worrell, F. C. (2015). Rethinking Giftedness: A Developmental Approach. *Revista de Educación*, 368: 245-267.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. & Worrell, F. C. (2016). Aiming Talent Development Toward Creative Eminence in the 21st Century, *Roeper Review*, 38:3, 140-152.
- Reis, S. M. M. (2014). *A correspondência entre provérbios e expressões fixas no português europeu*. (Dissertação de mestrado; não publicada). Faro: Universidade do Algarve. Disponível em: <http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/6900>
- Senos, J. & Diniz, T. (1998). *Crianças e jovens sobredotados. Intervenção Educativa. Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEB.
- Serra, H. (2004). *O aluno sobredotado. A criança sobredotada*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Silva, A. I., Amante, S., Matos, I. A. & Balula, J. P. (2013). *Guião de apresentação de Oficina: Evolução das palavras e Curiosidades linguísticas*. (PIC). Disponível em: http://prezi.com/79y26mtpsxq9/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share.
- Silva, M. S. (2016). *Programa de escrita Criativa para sobredotados*. Viseu: Psicossoma.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1): 3-54.
- Vieira, A. I. N. A. (2014). *A visão da criança sobredotada sobre as práticas pedagógicas dos professores*. (Projeto de pós-graduação de Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor; não publicado). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1496>.
- Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas. Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.