

LISBOA,

6 **7** E **8** DE JULHO DE 2017

V CONGRESSO INTERNACIONAL

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO
E INOVAÇÃO

ATAS

PARTE I – TEXTOS
COMPLETOS

COM O ALTO PATROCÍNIO
DE SUA EXCELENCIA



O Presidente da República

V Congresso Internacional EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E INOVAÇÃO 2017

TEXTOS COMPLETOS



FICHA TÉCNICA

Livro de Atas do V Congresso Internacional da Pró-inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial - "EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E INOVAÇÃO".

Parte I – Textos Completos.

Organização

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial – Portugal

Editores

Luzia Lima-Rodrigues

David Rodrigues

Lília Aguardenteiro Pires

Margarida Loureiro

Designer

Christina Rebouço

ISBN

ISBN: 978-989-97306-1-8

Edição

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial

Lisboa, Portugal, 2017 | www.proandee.weebly.com

Suporte: eletrónico

Formato: PDF / PDF/A

Nota Editorial

Os textos completos e os respetivos resumos publicados neste livro de atas, partes I e II, não seguem obrigatoriamente o acordo ortográfico. A ortografia, assim como a grafia, a opinião e a idoneidade dos textos são única e exclusivamente da responsabilidade dos seus autores.

APOIOS



A LÍNGUA PORTUGUESA EM CENÁRIOS INCLUSIVOS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA INVESTIR NA CAPACIDADE

Ana Isabel Silva*, Susana Amante**, Isabel Aires Matos* & João Paulo Balula*

*IPV-ESEV / CI&DETS

**IPV-ESEV / CI&DETS e UTAD

RESUMO

O desiderato da escola inclusiva, equitativa e democrática, bem como o eixo de ação dedicado à educação inclusiva do Quadro Estratégico para a Educação e a Formação para 2020 trazem desafios que se colocam às políticas e práticas educativas corroboradas, também, no Relatório Conjunto da Comissão Europeia e dos Países Membros da União Europeia (2014). A sociedade de conhecimento dificilmente se poderá desligar deste modelo de educação inclusiva, com ela partilhando espaços e tensões que implicam a adaptação de conteúdos curriculares e a (re)criação de instrumentos didáticos. Ainda que o acesso à informação seja mais democrático, rápido e instantâneo, tal inibe o domínio de um assunto com profundidade, bem como a construção de redes de intertextualidades ou de representações mentais. A profundidade, a velocidade, a consistência e a densidade com que se tece o conhecimento e como este se mobiliza são algumas das características apontadas às crianças sobredotadas e talentosas, cujo desempenho e performance poderão ser descritos como extraordinários. Não obstante a prematuridade da investigação no espaço educativo, cabe à escola para todos abrir espaço a crianças precoces e com capacidades acima da média, bem como abrir caminho à reflexão sobre as suas capacidades e talentos. Neste contexto, capitalizar as capacidades das crianças sobredotadas ou talentosas é, também, um objetivo da educação inclusiva. Propomos, nesta comunicação, fazer o relato de experiências levadas a cabo, entre os anos de 2013 e 2015, na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) a partir de uma parceria desenvolvida com um agrupamento de escolas (AEN) do mesmo distrito. Convidada para a operacionalização do Programa Investir na Capacidade (PIC), a participação e envolvimento da ESEV implicaram a conceção e a implementação de um programa de atividades que redimensionam a Língua Portuguesa como espaço de reflexão e como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade. A abordagem deste programa de atividades privilegiou o envolvimento dos alunos em tarefas de enriquecimento de conteúdos, pelo acesso a tópicos não abordados no currículo, e pelo facto de se implicarem de forma mais profunda do que a que ocorreria no quotidiano, meta almejada pelo PIC. Tendo como objetivo desenvolver as capacidades de um grupo de alunos do ensino básico, propomo-nos a: a. apresentar as atividades inseridas nos domínios de Criatividade e Comunicação, realizadas com alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos; b. refletir sobre a forma como os alunos desenvolveram as suas capacidades, a partir

das diversas dimensões da Língua Portuguesa na resolução de problemas. Como principais resultados evidenciados, salientamos a ampliação do capital lexical nas suas múltiplas dimensões e mobilização para diferentes contextos semântico-pragmáticos; a otimização de estratégias de seleção e organização de informação oral e escrita em diferentes suportes; a exploração e desenvolvimento de estratégias de planificação e o redimensionamento das redes de intertextualidades autorizadas pela exploração estética e semântica de textos de literatura para a infância.

Palavras-chave: Criatividade, Língua Portuguesa, Programa Investir na Capacidade (PIC), Crianças sobredotadas e talentosas

THE PORTUGUESE LANGUAGE IN INCLUSIVE SETTINGS: REPORT OF EXPERIENCES WITHIN THE SCOPE OF THE “INVESTIR NA CAPACIDADE” (INVESTING IN CAPABILITY) PROGRAMME

ABSTRACT

The aim of the inclusive, equitable and democratic school, as well as the axis of action devoted to inclusive education of the Strategic Framework for European cooperation in Education and Training (ET 2020) bring new challenges to educational policies and practices, also endorsed by the Joint Report of the European Commission and the EU Member States (2014). Our knowledge society can hardly be detached from this model of inclusive education, as it shares spaces and tensions with it, implying the adaptation of curriculum contents and the (re)creation of didactic resources. Even if today's access to information is more democratic, faster and immediate, this prevents full knowledge of a given subject, as well as the creation of intertextual networks or of mental representations. The depth, speed, consistency and density with which knowledge is weaved and the way it is mobilised are some of the characteristics of gifted and talented children, whose performance may be described as extraordinary. Notwithstanding the prematurity of this research in the educational field, it is up to the school for all to make room for precocious children with above-average abilities, as well as to open the way to reflect upon their capabilities and talents. In this context, to capitalise the capabilities of gifted or talented children is, also, an objective of inclusive education. In this paper, we aim at presenting the report of experiences carried out between 2013 and 2015 at the Higher School of Education of Viseu (ESEV) in a partnership established with a school cluster belonging to the same district. Invited to the conception of the “Investir na Capacidade” (Investing in Capability) Programme (PIC/ICP), the participation and involvement of ESEV led to the creation and development of a set of activities, taking the Portuguese language to a new dimension: as a space for reflection and as a tool for the development of creativity. The approach to this activity programme privileged the students' involvement in content enrichment tasks, through access to topics that are not part of the curriculum, and through the students' engagement in a more profound way than the one that would take place in daily life, a goal sought by the Programme PIC/ICP. Aiming at developing the skills of a group of elementary students, we

intend to: a. present the activities included in the area of Creativity and Communication, carried out with students aged 6-14; b. reflect upon the way that the students developed their skills, considering the several dimensions of the Portuguese language in problem solving. Regarding the main results, we emphasise the expansion of the lexical repertoire in its multiple dimensions and its mobilisation for different semanticpragmatic contexts; the optimisation of strategies for the selection and organisation of oral and written information in different media; the exploration and development of planning strategies and the resizing of intertextual networks authorised by the aesthetic and semantic exploration of literary texts for childhood.

Keywords: Creativity, Portuguese Language, "Investir na Capacidade" (Investing in Capability) Programme (ICP/PIC), gifted and talented children

INTRODUÇÃO

Os desafios da sociedade do conhecimento têm implicações na educação e na escola, com repercussões na adaptação de conteúdos curriculares de instrumentos didáticos. Dotar as crianças e os jovens para o século XXI significa capacitá-los para o desconhecido, para a criatividade, para o pensamento crítico e divergente capaz de mobilizar o conhecimento, a experiência e a motivação intrínseca para a resolução de problemas (Adams, 2006). A massificação, a rapidez e o imediatismo no acesso à informação repercute-se no que Carr (2012) denominou de superficialidade, ou seja, a incapacidade de conhecer e dominar um assunto com profundidade e de, com esse conhecimento volátil, estabelecer redes de intertextualidade. Assim, a consistência, a velocidade e a profundidade com que se tece o conhecimento e como este se mobiliza são algumas das características que distinguem crianças sobredotadas e talentosas das restantes, cujo desempenho e performance são descritos como extraordinários (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). A estes desafios adiciona-se o da escola para todos na qual se incluem 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).

Encetamos este trabalho com uma breve caracterização de concepções e representações acerca da sobredotação no panorama europeu. A seguir, descrevemos e contextualizamos a parceria da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) com o Programa Investir na Capacidade (PIC) (AEN, 2013/2014; AEN, 2014/2015). Em tom de relato de experiência, descrevemos o programa de atividades inseridas nos domínios de Criatividade e Comunicação, realizadas, durante os anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015, com alunos do 1.º ao 8.º ano de escolaridade. As atividades centram-se na exploração da Língua Portuguesa

como espaço de reflexão e como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade, a partir do trabalho sobre a Oralidade, a Escrita e o Conhecimento semântico, sem comprometer a diversidade de idades de cada grupo de alunos.

Assim, propomos: a) apresentar as atividades inseridas nos domínios de Criatividade e Comunicação, realizadas com alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos; b) refletir sobre a forma como os alunos desenvolveram as suas capacidades, a partir das diversas dimensões da Língua Portuguesa na resolução de problemas. Apresentamos e discutimos os resultados, partindo da análise dos materiais produzidos pelos alunos, evidenciando as suas perceções sobre este programa de atividades e repercussões: na ampliação do capital lexical, e respetiva mobilização para diferentes contextos semântico-pragmáticos; na otimização de estratégias de seleção e organização de informação oral e escrita em diferentes suportes; no desenvolvimento de estratégias de planificação e redes de intertextualidades autorizadas pela exploração estética e semântica de textos de literatura para a infância.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Ainda que não seja o nosso objetivo discutir a questão terminológica que envolve esta área de estudo, é importante enquadrar e aduzir às designações utilizadas em contexto nacional e europeu, revelando algum vazio e indefinição acerca desta temática. O Relatório produzido pela Eurydice (2008) esclarece que a terminologia adotada e empregue nos países membros da União Europeia é diversificada e baseia-se em definições e modelos distintos de país para país. Não obstante esta realidade, as designações mais comuns para estas crianças e jovens, entre estes países, reduz-se a "sobredotados" e "talentosos" (Gagné, 2015). Quando utilizados, em simultâneo, estes termos remetem para uma distinção baseada no desempenho em domínios diferentes: o primeiro no contexto académico ou intelectual e o segundo em relação a manifestações artísticas ou de expressão motora e desportiva. Paralelamente, coexistem outras expressões como "alunos com capacidades excecionais", "alunos capazes de grandes desempenhos" na Roménia, "crianças intelectualmente precoces" na França. O mesmo relatório esclarece que a Finlândia, a Suécia e a Noruega não adotam qualquer terminologia para estas crianças e jovens. A não utilização de terminologia resulta de uma posição política de dar ênfase ao "potencial de desenvolvimento de todos os jovens, sem os agrupar numa categoria de género" (Eurydice, 2008, p. 7). Em Portugal, o termo comum é "sobredotado", porém o Despacho Normativo n.º

50/2005, artigo 5.º, que regula os planos de desenvolvimento para estes grupos, aplica-se a “alunos que revelam capacidades excecionais de aprendizagem” (p. 6463).

São vários os mitos e representações sobre crianças e jovens sobredotados e/ou talentosos: raramente são identificados como problemáticos e frequentemente 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 autorizaram algum vazio legal e parca investigação sobre como identificar, compreender, intervir e implementar a pedagogia diferenciada. Só recentemente, foi publicado pela Associação Nacional Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) um guia para professores e educadores sobre esta temática (Rocha, 2017).

Aquelas concepções eliminam a sobredotação do discurso sobre a deficiência (Martins, Fontes, Hespanha & Berg, 2012) e, simultaneamente, do Decreto de Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A designação “sobredotação” tem uma representação positiva, contrariamente à narrativa trágica e à da incapacidade ou limitação do corpo (Fontes, 2016). Porém, para vários autores (Vieira, 2014; Silva, 2016), a sobredotação cabe na educação especial, ainda que o aluno sobredotado permaneça invisível.

Os alunos que revelem capacidades superiores de aprendizagem não são necessariamente bem sucedidos, e nem sempre estão aptos a aprender autonomamente. Estes jovens serão adultos sobredotados, com características individuais e heterogéneas, e frequentemente associados a uma característica de inadaptação (Winner, 1996; Serra, 2004).

Não sendo o nosso objetivo explorar os modelos desenhados para explicitar esta área de investigação, propomos fazer uma breve síntese, enquadrando, assim, a natureza das atividades que este relato de experiências dá a conhecer. Ao longo do tempo, foram vários os trabalhos que produziram escalas para determinar e medir o grau e conceito de inteligência em crianças. A título de exemplo, a de Binet e Simon, no século XX; a 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 cria uma escala, destinada a adultos (Wechsler Adult Intelligence Scale - WAIS), e, posteriormente, uma versão para crianças (Wechsler Intelligence Scale for Children - WISC). Associada a outros instrumentos, esta é a escala utilizada em território nacional para avaliação de população sobredotada (Silva, Amante, Matos & Balula, 2016). Porém, não permite avaliar as capacidades e desempenhos na área da música, das artes e do desporto. Nas décadas de sessenta e setenta, Guilford e Torrance desenharam testes para caracterizar a criatividade.

Tal permitiu estabelecer a correlação entre nível cognitivo e pensamento inovador de crianças à entrada na escola (Ahmad, Dakheel & Abbas, 2015), ainda que nem sempre coincidentes. 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 aspectos diferentes na construção do significado de sobredotação (Vieira, 2014; Silva, 2016; Rocha, 2017). Os modelos de Gagné, Gardner e Renzulli permitem uma avaliação mais ampla e precisa, já que apresentam como parâmetros a criatividade, a performance e a valorização de diferentes capacidades (Silva et al., 2016; Rocha, 2017).

Não sendo nosso objetivo descrever e analisar as potencialidades destes modelos, consideramos importante aclarar alguns conceitos importantes para contextualizar o programa de atividades desenvolvido para os participantes do PIC. A variedade de terminologia utilizada sobre esta área assenta na crença de que "sobredotação" e "talento" são sinónimos, quando na verdade resultam de construções de responsáveis pela educação e da maior ou menor importância atribuída a diferentes áreas dos currículos nacionais. Assim, "talento" aplica-se à área do Desporto e Artes, já que têm menos distribuição de horas nos currículos, contrariamente às restantes áreas (Olszewski-Kubilius et al., 2015; Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2016). A sua utilização arbitrária tem autorizado a confusão dos seus significados: "sobredotação" remete para elevado potencial ou aptidão; "talento" remete para realizações ou desempenhos, resultando da interação entre o ambiente e as capacidades naturais da criança ou do jovem, resultando em processos de transformação (Gagné, 2015). Tais processos são, para alguns autores, objeto de atenção e investimento da escola, ao transformar a aptidão em desempenho independentemente das áreas em possam expressá-las, em diferentes idades e fases de vida (Vieira, 2014; Olszewski-Kubilius et al., 2016). Sabe-se que o sucesso académico, enquanto processo, emerge a partir da presença da inteligência (Winner, 1996; Subotnik et al., 2011; Olszewski-Kubilius et al., 2015), mas não resulta apenas de capacidades intelectuais. Sabe-se, também, que o ato de aprender é complexo e envolve funções mentais e cerebrais que se intersejam, permitindo mobilização do conhecimento adquirido (Oliveira, 2014).

Surge o momento, neste documento, de apresentar o projeto que deu origem à exploração da Língua Portuguesa em cenários inclusivos e que dá nome ao relato de experiências que aqui descrevemos. Assim, o PIC surgiu na Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS) com a missão de dar resposta a crianças com mais capacidades, mas cujo sistema educativo português atual tem comprometido o seu sucesso (Silva, 2016). O papel da escola na formação de todas as crianças e jovens amplia-se quando abre portas à comunidade,

mas também quando proporciona experiências com âncoras fora do espaço escola. Tais movimentos, trajetórias e deslocações são oportunidades de se confrontarem com diferentes níveis de desafio, desencadeadores de aprendizagens (Olszewski-Kubilius et al., 2016, p. 144).

Tal pressupõe que o programa ou modelo educacional de crianças com capacidades superiores seja capaz de desenvolver as suas aptidões e talentos (Olszewski-Kubilius et al., 2015). Subotnik et al. (2011) defendem que as atividades dirigidas a estes públicos impliquem a exploração da interdisciplinaridade e o confronto com resolução de problemas. Estas características são inerentes ao programa de atividades que propomos, ao envolver os participantes do ensino básico em tarefas de enriquecimento de conteúdos: por um lado, proporcionam o acesso a tópicos não abordados ou pouco aprofundados no currículo; por outro, a abordagem adotada potencia o seu envolvimento de forma mais profunda do que a que ocorreria no quotidiano, objetivo almejado em ambas as edições do PIC (AEN, 2013/2014; AEN, 2014/2015). A parceria estabelecida entre a ESEV e o Agrupamento de Escolas de Nelas (AEN) implicou conhecer a sua missão, objetivos e metas a cumprir, em função das quais propusemos um programa de atividades adaptadas às crianças e jovens participantes nas duas edições.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Neste documento, relatamos a nossa experiência, resultante da parceria com o AEN. Começamos por descrever, por edição, o programa de atividades proposto pela equipa da Área Disciplinar de Português da ESEV. Assim, na primeira edição (2013/2014), recebemos dois grupos de alunos: um grupo constituído por alunos do 1.º CEB, entre os 6 e os 10 anos de idade, que doravante designamos de **A1** e outro grupo de alunos composto por alunos que frequentavam o 2.º e o 3.º CEB, designado de **B1**. Na segunda edição (2014/2015) recebemos apenas um grupo de crianças a frequentar o 1.º CEB, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, designado de **C1**. As atividades propostas inseriam-se no domínio da Comunicação, conforme solicitado pela organização do PIC para ambas as edições, variando apenas a área específica de intervenção. Assim, para os grupos **A1** e **B1** promovemos a realização das atividades em dois momentos: um momento destinado a desenvolver a Oralidade (**A1**) e o outro destinado a alunos do 5.º ao 8.º ano de escolaridade (**B1**), dedicado à exploração de atividades sobre o conhecimento semântico (Silva et al., 2016).

Na segunda edição, a proposta de trabalho que coube a esta equipa centrou-se no desenvolvimento da Escrita, orientado para o aprofundamento das Metas Curriculares de

Português, mais precisamente: “dizer poemas com clareza e entoação adequadas; escrever poemas rimados” (AEN, 2014/2015, p. 35). Assim, para o grupo **C1**, foram propostas atividades de criação poética a partir de diferentes técnicas de escrita criativa. Relativamente à primeira edição (2013/2014), a apresentação das atividades, para o grupo **A1**, decorreu, no dia 23 de novembro de 2013, em diferentes momentos: primeiro os alunos contactaram com 1 minuto e 15 segundos de um excerto do filme *Shrek* (2001), sem acesso ao som nem a legendas. Este excerto retratava uma cena de despedida, a partir da qual os alunos, distribuídos por grupos com idades diferentes, teriam de escrever um possível guião para aquela cena. Após a visualização, repetida pelo menos duas vezes, as crianças teriam de, num primeiro momento: a) imaginar o diálogo entre as três personagens presentes na cena, a partir da análise da linguagem não verbal das personagens, dos seus adereços e do cenários e as coordenadas espaço-temporais; b) redigir as intervenções das personagens em função do cenário, dos movimentos e tempo de discurso, resultante da análise do excerto em apreço; c) rever as falas em função do tempo de intervenção das personagens, ensaiando, em simultâneo, com a visualização do excerto; d) atribuir as falas a cada um dos elementos do grupo e ensaiar em função do tempo disponível. No segundo momento, após todos os grupos terem executado estas tarefas, as crianças dirigiram-se ao Centro de Meios Audiovisuais (CMAV) da ESEV, no qual tiveram acesso ao material de gravação, testando-o. Depois dessa exploração e de diversos ensaios, cada grupo representou e gravou os diálogos que criou anteriormente para esta cena. Foi realizado o trabalho de edição para fazer acompanhar as falas com a imagem. O resultado foi dado a conhecer, mais tarde, às crianças e responsáveis pelo PIC, cujo feedback foi muito positivo (AEN, 2013/2014).

As atividades programadas para o grupo **B1** decorreram no dia 4 de dezembro de 2013. As mesas da sala foram dispostas em três ilhas, nas quais os participantes se reuniram em grupos de 3 ou 4 elementos, perfazendo um total de 11 participantes nesta sessão. Depois de um breve momento de acolhimento, organizámos a oficina a partir da utilização de dois instrumentos que construímos: uma apresentação que serviu de Guião para os coordenadores da sessão e para os participantes, a partir de um software interativo (Prezi) (Silva, Amante, Matos & Balula, 2013); um documento constituído por quatro páginas com as atividades e respetivo espaço para a suas propostas de resposta aos desafios. Para este grupo (**B1**), intitulámos a oficina de *Evolução das palavras e Curiosidades linguísticas*, estruturada a partir de quatro módulos: *Provérbios*; *Língua viva*; *Palavras mutantes* e *Curiosidades linguísticas*. Alguns destes títulos foram inspirados no livro *Cuidado com a Língua!* (Rocha & Costa, 2008). Iniciámos os trabalhos com este grupo, explorando a dimensão transnacional da Língua Portuguesa (LP), a partir de uma imagem do planisfério, onde destacámos os países de língua oficial portuguesa, e daí passámos à descoberta da matriz da LP, à “sua origem, à

influência de outros idiomas, à miscigenação, dotando-a de riqueza cultural, literária e também económica" (Silva et al, 2016). Para tal, viajámos, através de hiperligação até ao Museu da Língua Portuguesa, em S. Paulo, evidenciando a unidade, a diversidade como características que definem a esperança de vida de um idioma, neste caso da LP. Seguiu-se o módulo que designámos de *Língua Viva*, no qual os participantes foram convidados a identificar, numa lista, palavras emprestadas e utilizadas quotidianamente e quase naturalizadas, como "link", "password", "écran". Porém, o reconhecimento das palavras correspondentes em português é menos comum, e de mais difícil evocação. Nesse sentido, traçámos como objetivo identificar o correspondente em português europeu. Seguiu-se o módulo *Palavras mutantes*, no qual propusemos aos alunos um exercício de decifração, de jogo de adivinhação e de reflexão. Dando um exemplo, os participantes teriam de, por analogia, explicar a origem de uma palavra, a partir de um acontecimento ou evento que lhe deu origem (ex.: palhaço; rival).

Já no módulo intitulado *Curiosidades linguísticas*, foram apresentados títulos de notícias publicadas em jornais desportivos portugueses, a partir dos quais teriam de explicar o seu significado. Esta atividade obrigou os participantes a projetar domínios de significado de uma palavra para um contexto específico e a explorar a dimensão metafórica. No módulo *Provérbios*, estabelecemos como objetivo, explorar outras dimensões metafóricas, já que são portadores de significado cultural e linguístico. Assim, a atividade consistia em associar 4 provérbios portugueses a 5 provérbios de países de língua oficial portuguesa (Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau). A resolução desta tarefa implicou que os alunos tivessem de ler os provérbios e discutir em grupo o seu significado, fazendo a correspondência. Estabelecida a equivalência, cada grupo selecionava um dos provérbios, descrevendo em que situação o utilizariam e explicitava o respetivo significado. Neste módulo, desafiámos, ainda, os alunos a clarificar o significado do provérbio selecionado através da ilustração do mesmo.

Na segunda edição em que a ESEV colaborou, os participantes tinham idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos (C1). Estes alunos foram acolhidos também numa sala da ESEV, previamente organizada em 4 ilhas. Criámos 5 atividades para dar resposta ao domínio da Escrita, articulado com o domínio da Educação Literária, explorando exemplares de poesia no âmbito da literatura para a infância. Cada grupo tinha um documento com 5 páginas, com uma tarefa em cada uma delas. Havendo 4 grupos constituídos, cada um foi convidado a responder a apenas uma atividade. Caso terminassem a tarefa atribuída, poderiam resolver as restantes. Em cada enunciado, foi dado a conhecer pelo menos um poema, a partir do qual cada grupo teria de dar continuidade ou construir um poema a partir do modelo. Foram propostas diferentes técnicas criativas, a saber: partindo da *Dança do B*

de Maria Alberta Menéres, os alunos teriam de construir um poema no qual utilizassem nomes de animais iniciados com a letra M; a partir do poema *Pial* de Fernando Pessoa, os alunos teriam de o completar com os números em falta e seguindo o modelo do poema original; a partir de um poema de Maria Alberta Menéres, mais precisamente uma *Lengalenga* (Foge o figo da figueira/fica a figueira sem figo), os alunos teriam de utilizar a técnica *Letra puxa palavra*, utilizando a letra N; a partir de um poema criado para esta atividade, os participantes teriam de construir um *Lipograma*, no qual não podiam utilizar uma vogal ou uma consoante; a última página deste documento desafiava as crianças a construir um poema a partir de um *acróstico*. Em cada uma destas atividades, os enunciados eram acompanhados de sugestões, com o intuito de orientar as diferentes fases da sua resolução. A última orientação remetia para a distribuição dos versos por cada elemento do grupo, pois teriam de o ler ou recitar, respondendo ao solicitado pela organização do PIC.

Cada uma destas atividades desafiava os participantes para a resolução de problemas que exigem a sua capacidade de decisão e a demanda por soluções criativas e significativas. Olszewski-Kubilius et al. (2016) descrevem a função do pensamento criativo, ainda que nem sempre explorado nos currículos, como essencial e emergente, anulando o pensamento dogmático. De outra forma, será difícil dar resposta aos desafios do século XXI.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dois programas de atividades propostas para ambas as edições privilegiaram o solicitado pela organização do PIC, mas essencialmente propuseram aos seus participantes ampliar o trabalho da LP em diferentes contextos, mobilizando diferentes dimensões: estético-literária, sociocultural, pragmática e metalinguística. Tal pressupôs, no cenário inclusivo que se definiu, capitalizar as capacidades destes grupos de crianças e jovens a frequentar o ensino básico. Apresentadas as atividades inseridas nos domínios de Criatividade e Comunicação, realizadas com alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, explicitámos, no ponto anterior, os pressupostos que a elas deram origem, tendo em vista propor desafios aos quais os alunos aderiram.

Como principais resultados, destacamos, para o grupo A1, o desenvolvimento de competências inscritas no domínio da Oralidade e, também, da Escrita. Tal resultou na criação de um guião. Mais precisamente, esta atividade promoveu: o desenvolvimento de capacidades de seleção, tratamento e organização de informação essencial para resolver o desafio; planificação e distribuição de tarefas pelos elementos dos grupos; a construção de

inferência a partir da análise de coordenadas espaço-temporais e de comportamentos e linguagem não verbal das personagens.

Salientamos, também, a ampliação do capital lexical, quando propusemos trabalhar a oficina *Evolução das palavras* e *Curiosidades linguística*. Os participantes (**B1**) ampliaram o seu capital lexical, no módulo *Língua Viva*, não só pelo aumento do número de palavras que passaram a conhecer, mas pelas diferentes camadas de informação implicadas no conhecimento das palavras (Duarte & Freitas, 2000; Duarte, 2011). Conhecer uma palavra implica conhecer a sua etimologia, a sua forma, o contexto em que se utiliza, conhecer a sua forma fónica, a sua ortografia e os seus valores semânticos. Tais propriedades autorizam a (re)configuração de significado (Silva et al, 2016), principalmente a partir do módulo *Palavras mutantes*, ao confrontarem-se com a evolução de significados das palavras, face à alteração dos contextos históricos, sociais e pragmáticos. Esta reflexão repercute-se no desenvolvimento da consciência metalinguística.

No módulo dedicado às *Curiosidades linguísticas*, evidenciámos alguma resistência na resolução da tarefa, decorrente do facto de, por um lado, este grupo (**B1**) não ser leitor assíduo destes jornais; por outro, ser pouco frequente selecionar a notícia de domínio desportivo para trabalhar este modelo textual nos currículos; ainda pelo facto de, no jornalismo, desportivo, se utilizarem metáforas linguísticas, mas também visuais, tornando o acesso à mensagem mais difícil. Tal implica que o leitor incipiente construa constantes redes de intertextualidade, no caso de desporto mais opacas, porque mobilizam diferentes valores semânticos das palavras nem sempre associadas ao desporto (Coimbra, 1996; Almeida, Sousa, Órfão & Teixeira, 2013). Nesse sentido, os participantes ampliaram os contextos possíveis de utilização de palavras, cujos significados se projetam, por metáfora, em outros domínios (ex: os castores no contexto desportivo=jogadores e adeptos da equipa de futebol de Paços de Ferreira). Tal implicou conhecer processos de extensão semântica e reconstruir a compreensão do mundo a partir das relações entre este e o indivíduo (Lakoff & Johnson, 2003).

Relativamente ao módulo dos *Provérbios*, este grupo (**B1**) demonstrou ser capaz de mobilizar o seu conhecimento da LP para diferentes contextos semântico-pragmáticos, bem como experimentaram uma reflexão sobre a opacidade e transparência linguística destas fórmulas (Lopes, 1992; Lopes, 1995). Afiliados à paremiologia, os provérbios são preenchidos de subjetividade, já que resultam de conhecimento empírico, "são textos curtos, sentenciosos e residentes na literatura de transmissão oral, e, como tal, adquirem estatuto de texto anónimo" (Silva et al, 2016).

Por último, no que se refere ao grupo de participantes da segunda edição (C1), destacamos o incremento de estratégias de planificação e organização da informação, resultante das suas mundividades e de diferentes suportes escritos, que são mobilizadas para a resolução dos desafios. Do mesmo modo, a exploração e desenvolvimento de estratégias de planificação e o redimensionamento das redes de intertextualidades pela exploração estética e semântica de textos de literatura para a infância foi também evidenciada, ao tornarmos estas crianças e jovens produtores destes mesmos textos. Acresce à sua produção, associada às tarefas de planificação, redação, revisão, a oportunidade de recitar, declamar ou ler os textos criados com um fim comunicativo. Nas atividades dos outros módulos, a criação está no material linguístico; nesta atividade, as crianças experimentaram criar a partir do material linguístico. Este movimento permite-nos inferir que a criatividade pode ser trabalhada e desenvolvida por professores e ambientes educativos, espaços de questionamento e a abertura a novas ideias e perspetivas (Pacific Policy Research Center, 2010).

Do mesmo modo, apropriaram-se de modelos e técnicas de produção criativa. Em todos os módulos dos programas de atividades propostos, foi notória a não separação entre indivíduo e o processo e “entre este e o produto, ou ainda [entre] o conjunto dos três e o ambiente” (Sousa, 1998: 23).

A resolução das atividades de todos os módulos permitiu que os participantes se confrontassem com situações pouco comuns, em relação às quais operacionalizaram estratégias de resolução, tanto pela organização de trabalho em grupo, na gestão de informação e conhecimento, como pela interpretação da mensagem (Silva et al, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece ser emancipatória a tendência para investigar a área da sobredotação em Portugal e na Europa. Tal pressupõe responder aos desafios de adaptar e repensar o currículo, de forma sustentada, já que reconhecer a presença de sobredotação e as implicações que daí derivam para a intervenção ainda não é consensual.

O projeto PIC responde ao desafio de capitalizar as capacidades das crianças, ao abrir portas a outras instituições e modos de trabalho. Resulta daqui a participação e o envolvimento da ESEV nesta parceria em duas edições (AEN, 2013/2014; AEN, 2014/2105). Tal revelou-se através da materialização de programas de atividades desenvolvidas especialmente para os grupos de participantes (A1; B1; C1) que confirmam os princípios dos

modelos de programas dedicados à sobredotação, capitalizando as capacidades destes alunos ao longo da vida (Olszewski-Kubilius et al., 2016). As atividades propostas e os processos a elas inerentes resumem-se na intenção e no compromisso de transformar e mobilizar o potencial em competência e em mestria por via da performance.

É conhecida a evidência de que algumas crianças e jovens manifestam de forma extraordinária profundo interesse, implicação e facilidade em determinadas áreas específicas do conhecimento (Winner, 1996; Senos & Diniz, 1998; Gagné, 2015; Silva, 2016).

A língua portuguesa em cenários inclusivos: relato de experiências no âmbito do programa investir na capacidade revelou as seleções dos participantes, desafiados a pensar e a criar soluções a partir dos seus conhecimentos prévios e o adquirido neste percurso. Este relato de experiências ampliou o conhecimento destes participantes sobre diferentes formas de compreender, interpretar e descrever a realidade, plasmada nas diferentes dimensões da LP, permitindo reconstruir os níveis de informação sobre as palavras, as expressões e os contextos e as realidades para que podem ser mobilizados e projetados. Acresce o potencial didático da utilização de todas as tarefas propostas como promotoras de inferência e da dimensão pragmática da utilização da LP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, K. (2006). *The sources of innovation and Creativity*. Washington: NCEE.
- AEN (2013/2014). *Projeto Investir na Capacidade*. Nelas: Agrupamento de Escolas de Nelas/Fundação Lapa do Lobo.
- AEN (2014/2015). *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.
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, Diário da República, I Série B. Ministério da Educação. Lisboa
- 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.
- Eurydice, (2008). *Educação de sobredotados na Europa*. Lisboa: GEPE-ME.
- 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.
- 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.
- Pacific Policy Research Center (2010). *21st Century skills for students and teachers*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & evaluation Division. Disponível em: http://www.ksbe.edu/assets/spi/pdfs/21_century_skills_full.pdf
- Rocha, A. (coord.) (2017). *Altas capacidades e sobredotação. Compreender, identificar e atuar. Guia para professores e educadores*. Braga: ANEIS.
- Rocha, M. R. & Costa, J. M. (2008). *Cuidado com a Língua!* Lisboa: Oficina do Livro.
- 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 Gaillivro.
- 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/79y26mtpsq9/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share.
- Silva, A. I., Amante, S., Matos, I. A. & Balula, J. P. (2016). Entre riscos e rabiscos: da leitura à representação (gráfica) de provérbios. In C. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (2016). *Atas XIII Congresso SPCE. Fronteiras, diálogos e transições na educação*. Viseu: ESEV.
- Silva, M. S. (2016). *Programa de escrita criativa para sobredotados*. Viseu: Psicosoma.
- Sousa, F. C. (1998). *A criatividade como disciplina científica*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- 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.