

A escrita exige determinação ao aluno com dislexia?

Does writing require determination from a student with dyslexia?

Paula Cristina Ferreira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria
paula.ferreira@ipleiria.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7258-6616>

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria
luis.barbeiro@ipleiria.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5798-2904>

Rui Alexandre Alves

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto
ralves@fpce.up.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1657-8945>

Resumo

A viragem do século trouxe novas exigências ao contexto educativo e à formação do cidadão ativo. A escola atual secundariza, paulatinamente, a transmissão de conhecimento pois pretende-se cada vez mais um espaço de partilha e construção de saber convocando para além das competências cognitivas, as competências emocionais e afetivas. Assiste-se à necessidade de promover nos professores e, principalmente, nos alunos, uma atitude mental dinâmica, que valorize o desafio, a autodisciplina e o esforço para que se atinja o sucesso.

O estudo, com alunos do 7.º ano do Ensino Básico de uma escola do distrito de Leiria, inseridos na investigação-ação, sobre o papel da determinação na produção textual, pretende dar resposta à questão: O nível de esforço apresentado pelos alunos com dislexia reflete-se positivamente no seu desempenho de produção textual?

Todos os alunos responderam à escala de Grit, de Duckworth (2016), e a questionários sobre a sua escrita, no início e no final do ano letivo (2019-2020), e em cada sessão de escrita semanal, na aula de Português, registaram o nível de esforço investido aquando da realização da tarefa. Dos seis alunos com dislexia, na escala de Grit, um aumentou a pontuação, dois mantiveram e três baixaram. Apesar destes resultados, na produção textual, verifica-se globalmente uma melhoria nas diferentes dimensões: ortográfica, morfosintática e de estrutura e progressão textual. Conclui-se que os alunos registam um desempenho textual com mais qualidade ainda que na sua determinação e no seu esforço quantitativamente não se tenha verificado um aumento significativo.

Palavras-chave: determinação; dislexia; esforço; *mindset*; produção textual.



Abstract

The new century brought new demands to the educational context and the formation of the active citizen. The current school is gradually moving away from a single focus on knowledge transmission, towards creating a space for sharing and knowledge construction, summoning beyond cognitive skills, emotional and affective skills. There is a need to promote in teachers and, especially, in students, a dynamic mindset that values challenge, self-discipline and the effort to achieve success.

This study, with students from the 7th year of Basic Education at a school in the district of Leiria, inserted in a research-action framework, addresses the role of determination in textual production, and intends to answer the following question: Does the level of effort shown by students with dyslexia reflect positively on their performance in textual production?

All students answered Duckworth's Grit scale (2016), and questionnaires about their writing, at the beginning and end of the school year (2019-2020). The level of effort invested in carrying out writing was recorded in each weekly writing session, in the Portuguese class.

Considering the scores on the Grit scale, of those six students with dyslexia, one increased the score, two maintained, and three decreased. Despite these results, in the textual production, there was an overall improvement in the different dimensions: orthographic, morphosyntactic and textual structure and progression. We concluded that students showed improved textual performance, even though their grit scores showed no significant increase.

Keywords: grit; dyslexia; effort; mindset; writing text.

Resumén

El cambio de siglo trajo nuevas demandas al contexto educativo y a la formación del ciudadano activo. La escuela actual hace que la transmisión de conocimientos sea un tema secundario, ya que se busca un espacio para compartir y construir conocimiento, convocando más allá de las habilidades cognitivas, emocionales y afectivas. Es necesario promover en los docentes y en los estudiantes, una actitud mental dinámica, que valore el desafío, la autodisciplina y el esfuerzo por alcanzar el éxito.

El estudio, con alumnos del 7 ° año de Educación Básica del distrito de Leiria, insertado en una investigación acción, sobre el papel de la determinación en la producción textual, objetiva responder a la pregunta: ¿El nivel de esfuerzo dos alumnos con dislexia se refleja positivamente en su rendimiento de producción textual.

Los alumnos respondieron la escala Grit, de Duckworth (2016), al inicio y al final del curso escolar (2019-2020), y en cada sesión semanal de redacción, en la clase de portugués, registraron el nivel de esfuerzo invertido en la realización de la tarea.

De los seis estudiantes con dislexia, en la escala Grit, un caso aumentó la puntuación, dos casos se mantuvieron y tres casos disminuyeron. A pesar de estos resultados, en la producción textual se observa una mejora generalizada en las diferentes dimensiones: estructura y progresión ortográfica, morfosintáctica y textual. Se concluye que los estudiantes registran un desempeño textual con más calidad a pesar de que en su determinación y en su esfuerzo cuantitativamente no ha habido una mejora significativa.

Palabras clave: determinación; dyslexia; esfuerzo; mindset; producción textual.



Introdução

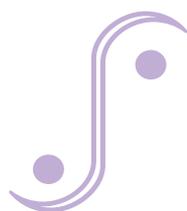
A viragem do século trouxe novas exigências ao contexto educativo e à formação do cidadão ativo. Importa considerar que a escola está, efetivamente, em transformação profunda, de um espaço de transmissão de conhecimento para um ambiente de partilha e de construção de saber, o que convida para além das competências cognitivas, para a aquisição e aprendizagem, competências emocionais para que haja envolvimento e vontade de aprender. Este contexto bipartido e interdependente, cognitivo vs afetivo, exige por um lado adaptação do professor para mediar o seu conhecimento e estimular a construção do saber do aluno e por outro que este se envolva de forma ativa, participativa, perseverante e esforçada, o que equivale a afirmar que a escola, entre outras competências, deve promover, para a vida, as competências de comunicação e a capacidade para aprender a aprender, tal como preconizam o Jornal Oficial da União Europeia (2006) e o *21st century skills movement* que surgiu dos referenciais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da União Europeia e do *Partnership for 21st century skills (P21)* (Voogt & Roblin, 2012).

Assiste-se, portanto, à necessidade de promover nos professores e, principalmente, nos alunos, uma atitude mental ativa (Dweck, 2018), um *mindset* dinâmico, que valorize o desafio, a autodisciplina e o esforço, a par das competências cognitivas, como caminhos para atingir o sucesso.

Com a recente implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular, em Portugal, que assenta, essencialmente, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, (Martins *et al.* 2017, p. 19), pretende-se que as escolas valorizem as competências enquanto “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes”, ou seja, que o desempenho dos alunos à saída da escolaridade obrigatória dependa da articulação entre as componentes cognitivas e afetivas.

Contextualização teórica

Com base nestes pressupostos, as capacidades afetivas são, cada vez mais, convocadas para a escola e para o sucesso académico (Tough, 2013). Duckworth (2016) corrobora esta ideia quando afirma que, apesar das diferentes capacidades, os estudantes, bem-sucedidos, são os que prosseguem para além do fracasso, nunca desistem, os que têm uma determinação vincada, um foco, uma direção que os impulsiona a exercer um esforço maior, a trabalhar/treinar de forma intencional, pois há retorno desse investimento, marcado por um desempenho mais eficiente, menos erros, mais perseverança para continuar, melhores resultados, enfim, mais sucesso e maior satisfação pessoal. Duckworth (2016) reforça que perseverança gera perseverança, na medida em que uma melhoria nos resultados (académicos ou profissionais), decorrentes de um propósito definido, de uma prática consciente, intencional e esforçada, de um pensamento esperançoso, positivo conduzirá a pessoa (estudante ou profissional) à permanência dessa atitude determinada e ao sucesso tão almejado. No sentido de medir e promover o conhecimento sobre a perseverança das pessoas, Duckworth criou a Escala de Grit, de aplicação rápida, composta por dez itens e com escala de Linkert. Essa escala permite distinguir a determinação do talento,



ou seja, verificar que uma pessoa talentosa pode não ter sucesso se não se esforçar o suficiente para revelar o seu potencial. Mas também permite verificar que uma pessoa mais determinada e menos talentosa pode ter mais sucesso pois o esforço e a experiência ajudam a ter êxito, ou seja, o sujeito, que trabalha mais, é também o que tem mais retorno pois as pessoas têm mais semelhanças a nível do intelecto do que a nível do zelo e do trabalho árduo.

A eficiência crescente ou um desempenho de excelência é o resultado que se obtém paulatinamente devido a uma rotina monástica, a uma experiência e um treino incansáveis animados por uma motivação elevada. Duckworth afirma que “o esforço constrói a competência” tornando-a produtiva pois existe um foco definido, um objetivo prioritário que funciona como uma bússola que orienta e distingue o que se precisa de fazer do que não se precisa. Defende que ter sucesso está para além do talento e do nível de inteligência, é efetivamente necessário investir e persistir, recorrendo a um esforço deliberado, a tempo e prática de qualidade, ou seja, convocar as competências afetivas com determinação.

A necessidade de estar à altura das circunstâncias e exigências académicas, ou profissionais, reside na atitude de prosseguir depois do fracasso, pois é fundamental ter a capacidade de perseverar. Esta atitude mental (*mindset*) é a adequada à progressão da pessoa, tal como Dweck (2018) refere, pois a determinação conduz à mudança de atitude porque há capacidade para enfrentar o desafio e progredir. Regista-se efetivamente aprendizagem, experiência e esforço individual.

Face ao estado da arte apresentado e ao paradigma educativo atual, os alunos não estão familiarizados com a importância do esforço aquando do seu processo de aprendizagem, em particular da produção textual, e dão maior relevância ao produto final, não tendo consciência de que “writing is a fundamental skill”(Graham, 2019:277).

Metodologia

Perante o enquadramento teórico enunciado, apresenta-se o seguinte problema: os alunos, em geral, não estão familiarizados com a importância do esforço e da determinação aquando do seu processo de aprendizagem, em particular do desenvolvimento da competência de escrita. Esta perspetiva ocorre, pois, o sucesso académico é norteado pelo resultado que se pretende/necessita obter e também pelo resultado que se consegue na realidade, não se dando valor ao esforço convocado para a resolução tarefa ou não havendo consciência de que esse esforço foi essencial para se obter o produto final.(Ferreira *et al.* 2020)..

A comunidade estudantil manifesta dificuldade em focar-se e otimizar o processo de aquisição e construção de conhecimento, importando-se grandemente com o produto final, sem a necessária preparação e construção processual e paulatina.

Neste sentido, surge o projeto de investigação com a seguinte questão: O nível de esforço apresentado pelos alunos com dislexia reflete-se positivamente no seu desempenho de produção textual?

Para obter resposta à questão colocada, definiram-se os seguintes objetivos:

- i) Identificar o nível de determinação dos participantes (alunos com dislexia) integrados no estudo;

- ii) Conhecer o nível de esforço dos alunos com dislexia aquando da produção textual (no início e no final do ano letivo);
- iii) Verificar a relação entre o nível de esforço aquando da escrita de texto e o nível de determinação.

Para a seleção da amostra, alunos com dislexia, recorreu-se a uma técnica de amostragem não probabilística por conveniência (Carmo & Ferreira, 2008), uma vez que os participantes, alunos do 7.º ano do Ensino Básico de uma escola do distrito de Leiria, estão inseridos numa investigação-ação sobre o papel da determinação na produção textual.

Para a referida investigação, todos os alunos responderam à escala de Grit, no início e no final do ano letivo (2019-2020), e em cada sessão de escrita semanal, na aula da disciplina de Português, registaram o nível de esforço investido para a realização da tarefa.

Os géneros textuais solicitados obedecem aos programas e metas curriculares do 7.º ano e à planificação a curto e longo prazo da turma.

Entre outras atividades de escrita, os alunos responderam, no início e no final do ano, a um questionário sobre o ato e o processo de escrita, produziram uma página de diário, após a leitura e análise de modelos em sala de aula, redigiram um texto narrativo e uma opinião sobre um tema da atualidade.

A sessão de escrita decorreu semanalmente, sendo que, genericamente, se intercalou a sessão de produção textual com uma sessão de melhoramento de texto, com recurso ao *feedback* oral para toda a turma, ao *feedback escrito* (dirigido à atitude do aluno, ao processo e à autorregulação) e às rúbricas de avaliação por aluno. Durante a textualização, a investigadora e a professora de português da turma davam respostas a questões que iam surgindo aos alunos. No final da sessão de escrita, e sempre que houve produção textual, os textos eram recolhidos pela investigadora. Nesses textos, foram colocadas correções e escrito *feedback* de conteúdo ou de incentivo à melhoria da escrita do aluno. Na semana seguinte, eram entregues as produções textuais, dado *feedback* geral, para o grupo-turma, dado tempo para os alunos analisarem as correções, terem conhecimento do *feedback* particular e, se necessário, solicitarem esclarecimentos.

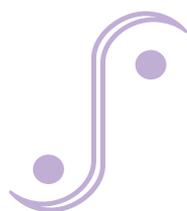
Este artigo centra-se na comparação dos resultados obtidos na Escala de Grit, no conhecimento que os alunos têm do que é escrever, no reconhecimento das suas necessidades, dificuldades e facilidades aquando do processo de escrita e no desempenho comparativo da produção textual.

É importante referir que a sessão de escrita começou por ser na modalidade presencial, mas devido à pandemia do COVID-19, a partir de março 2020, a sessão passou a decorrer na modalidade à distância, através da plataforma *Classroom*.

Resultados

A Escala de Grit

A Escala de Grit, de Duckworth (2016), um questionário breve, composto por dez questões, foi aplicada aos alunos pertencentes ao estudo, no início (outubro, 2019) e no final do ano letivo



(maio, 2020) com o objetivo não só de conhecer o nível de determinação da amostra, mas também de verificar a sua evolução.

Tabela 1. Escala de Grit

Alunos	Escala de Grit	
	Pré-teste	Pós-teste
A1	3.1	4.4
A2	3.6	3.2
A3	2.7	2.7
A4	2.9	2.7
A5	2.6	2.6
A6	3.4	2.9

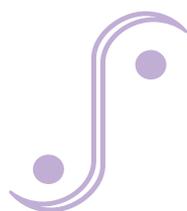
Verificou-se que num total de 5 pontos, no pré-teste, os alunos com dislexia situaram-se entre os 2.6 (52%) e os 3.6 (72%) e no pós-teste subiram ligeiramente os resultados, ou seja, a pontuação mínima obtida foi 2.7 (54%) e a máxima 4.4 (88%). É também curioso verificar que houve alunos que mantiveram a pontuação, como são os casos do A3 (2.7 i.e. 54%) e do A5 (2.6 i.e.52%) e que os alunos A2 e A4 baixaram ligeiramente e o aluno A6 regrediu de forma mais notória, tendo inclusivamente muita dificuldade em acompanhar as diferentes atividades em contexto à distância.

As pessoas com dislexia, dadas as suas características de aprendizagem e a sua frequente desmotivação e baixa autoestima (Ferreira, 2017), sabem que têm de se esforçar para atingir melhores resultados e estes alunos em particular perceberam ao longo das sessões de escrita que eram capazes de fazer mais e melhor, o seu desempenho gradualmente foi melhorando. Ou seja, o seu empenho, a sua vontade em progredir contribuiu para uma atitude positiva e resiliente perante a escrita e perante as dificuldades, tal como Ferreira (2016, 2019) afirma.

Neste contexto particular, a mudança do ensino presencial para o ensino à distância e todas as condicionantes que acarretou são alterações que nos parecem significativas. A própria autora do questionário, Duckworth (2016), refere que a pontuação obtida no questionário pode sofrer alterações ao longo dos tempos, porém também esclarece que uma vez que as pessoas percebam o benefício da determinação e do esforço, obtém-se um “efeito de bússola” ou seja essa atitude mental positiva prevalece e torna-se uma forma de estar na vida, pois a experiência e os pequenos sucessos estruturam atuações futuras e promovem o desenvolvimento do cérebro (Castro Caldas & Rato, 2017). Tough (2013) e Duckworth *et al.* (2019) inclusivamente referem que para se obter sucesso não bastam as habilidades cognitivas, mais ou menos desenvolvidas, pois as habilidades não cognitivas são as que impulsionam o sujeito para a realização pessoal e sucesso, ou seja, ambas são necessárias à aprendizagem e à realização.

O Questionário sobre o ato de escrita

Para além do nível de determinação dos intervenientes, também recolheram dados a partir do questionário diagnóstico sobre o ato de escrita, aplicado também no início do ano



letivo e na mesma aula. Este instrumento de recolha de informação pretendia, nas duas primeiras questões, de resposta aberta, (“Para ti, o que é escrever?” e “Quando escreves um texto, quais são as tuas necessidades, facilidades ou dificuldades? Apresenta-as.”): verificar que concetualização sobre a escrita têm os alunos; que requisitos reconhecem ao processo de escrita bem como que facilidades e dificuldades registam aquando das atividades de produção textual.

Relativamente à primeira questão: “Para ti, o que é escrever?” É notório que os alunos entendem a escrita como um instrumento de exteriorização pois permite a verbalização do pensamento (A1) e do pensamento criativo (A1, A2), onde a criatividade, os sonhos e a imaginação se corporizam; o ato de escrever é também apresentado como um instrumento de interiorização (A3 e A6), enquanto forma de assimilação do real, das vivências, pessoais ou de outrem; um instrumento de registo em papel, diferente do oral (A1 e A2); um instrumento educativo (A5), edificante no sentido de construir ou contribuir para uma otimização do sujeito; por último, o ato de escrever revela-se também um instrumento inútil (A4).

Verifica-se que 83,4% dos alunos entende que a escrita é um instrumento de registo revestido de utilidade seja para expressar e desenvolver habilidades, seja para auxiliar no processo de assimilação das vivências que testemunharam ou experienciaram. De facto, apenas um sujeito (16,6%) não reconhece função ou utilidade à escrita.

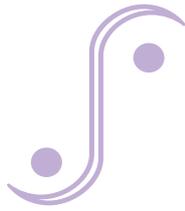
A segunda questão, auscultava os alunos quanto aos requisitos pessoais (necessidades) da escrita e estimulava uma análise autoavaliativa que servisse de registo consciente das dificuldades e facilidades aquando do ato de escrever. Para esse efeito, a questão colocada foi “Quando escreves um texto, quais são as tuas necessidades, dificuldades ou facilidades? Apresenta-as.”.

50% dos alunos entende que para escrever é necessária criatividade (A1, A2 e A3) e foco, ou seja atenção, determinação e uma boa definição de objetivos (A1, A3 e A6); 33,3% considera que a imaginação (A1 e A2) e a escrita normativa (A3 e A6) são importantes para o processo de escrita; e por último, 16,6%, neste caso o A4, entende que é útil ter material de escrita, por exemplo uma caneta, e ter conhecimento prévio. Neste sentido, percebe-se que a amostra valoriza o pensamento criativo e a determinação aquando do ato de escrita.

Quanto às dificuldades ao escrever, os alunos mostraram que têm consciência de que escrever é maioritariamente um processo normativo (66,6%), que obedece a regras que devem ser cumpridas (A1, A2, A3, A5 e A6) e que é também um processo categórico (33,3%), que exige uma constante tomada de decisões (A1 e A4), como se verifica na expressão “usar a expressão certa” (A1).

No que diz respeito às facilidades enunciadas pelos alunos, verifica-se que, para eles, escrever é um processo fácil porque é um processo criativo, requer ideias, imaginação e criatividade (66,6%) e também surge como um processo grafomotor (33,3 %) em que se “agarra na caneta” (A4) e é necessária uma “caligrafia perceptível” (A6).

Portanto, os alunos com dislexia, que constituem a nossa amostra, consideram que a escrita surge essencialmente como um processo criativo que exige foco, é normativo e categórico, mas também grafomotor.



Produção textual (Pré-teste)

Ainda como atividade de diagnóstico, aos alunos, foi solicitada a produção textual com a seguinte instrução:

“Imagina que o teu lápis ganha vida e consegue escrever sozinho. (Podes dar-lhe um nome, se quiseres). O teu lápis sabe como te sentes quando escreves. Deixa-o contar como é a escrita do seu dono.”

Pretendia-se com esta tarefa que os alunos expusessem, através do seu lápis, o seu processo de escrita, considerando entre inúmeros aspetos, as suas dificuldades, facilidades, determinação, preferências.

Estes seis alunos apresentam sete aspetos que se destacam quando refletem sobre a sua escrita, são eles: a qualidade da escrita a nível da correção linguística e da estrutura textual; a preferência pelas temáticas, de cariz pessoal e real ou ficcional; a funcionalidade da escrita, destacando-se o seu carácter lúdico, académico, formativo, de exteriorização de sentimentos; a relação do esforço com a qualidade da escrita; a relação do estado emocional com a escrita e por último a avaliação do produto final.

Quanto à qualidade da escrita, referem (A1 e A2) que o seu dono “dá muitos mas muitos erros”, inferindo-se que são relacionados com a correção linguística, pois no caso do aluno A2 utiliza a expressão popular “dar pontapés na gramática”. Esta consciência do erro e da dificuldade em recorrer à forma correta vai ao encontro das palavras de Duckworth (2016) e de Castro Caldas e Rato (2017) que afirmam que as experiências, o erro e a resolução de problemas não constituem problemas insolúveis, mas etapas de aprendizagem. De facto, a laboriosidade é um fator preditor de sucesso e de desenvolvimento.

A nível estrutural e discursivo, o A2 refere que a sua escrita é “muito confusa” e “fica no papel uma desorganização”; no que diz respeito às temáticas, referem as pessoais e reais dizendo que têm maior capacidade de produzir textos quando o assunto é pessoal “escreve mais quando fala de si” (A1) e “gosta de contar histórias que se pareçam com a vida dela” (A2). Também a ficção é referida por dois alunos, “escreve menos quando a história é enventada” (A1) e “adora contar histórias com fantasia, crime, sobrenatural” (A3).

No que diz respeito à funcionalidade lúdica da escrita, dois alunos referem: “prefere escrever quando está calma” (A1) e “gosta e costuma escrever ao ar livre” (A3), revelando o carácter relaxante e apaziguador que a escrita pode ter; dois alunos indicam a função académica da escrita, afirmando mesmo que “nas férias nunca escreve” (A2) e que, quando não é necessário, o “lápis (é) obrigado a estar fechado na bolsa” (A4); o cariz formativo, cívico e de consciencialização das realidades verifica-se no aluno A2 que “adora escrever textos sobre crime para ver que ela nunca deve ir para a vida do crime” e “adora escrever textos sobre o tempo dos nossos avós para ver que nem tudo é fantasia”. Pode-se inclusivamente considerar que este jovem tira partido do ato de escrever, pois “adora” fazê-lo, sendo notória a sua sensação de satisfação. Este aluno também revela outra função da escrita que é a de exteriorização dos sentimentos,



de expressão das suas angústias, revelando que “quando está alguma coisa ma na vida dela para deitar tudo cá para fora” (A2).

Passando agora à relação esforço/escrita está presente em dois alunos (33,3%), “esforça-se todos os dias para não dar erros a escrever” (A2) evidenciando uma prática deliberada, focada, disciplinada com vista a um objetivo que é ser “boa escritora” como o seu lápis já afirma que é. Por outro lado, temos a busca dinâmica da perfeição, do esmero e a consciência dos resultados progressivos pois o estudante revela que “está a esmerar-se mas nem sempre consegue fazer bem” (A3), afinal “adora escrever”. Relevante é verificar que estes dois alunos abordam duas dimensões do *mindset* dinâmico, ou seja, a importância da prática deliberada e a consciência da progressão contínua e paulatina, com vista a um objetivo definido, embora sempre alcançado “nem sempre consiga bem”.

Importante é também destacar a relação do estado emocional com a escrita, 83,3% assume uma relação emotiva com a escrita induzida por um estado emotivo. Mora (2019) refere que a dislexia interfere na escrita dos alunos e que estas dificuldades lentificam o rendimento mental. Vejamos, a escrita surge em momentos diferentes do ponto de vista emocional dos alunos, surge quando estão nervosos, zangados e aborrecidos (A1), quando estão tranquilos (A3), em momentos de agressividade (A4) e de rejeição do lápis, prefere a escrita em formato digital, no computador (A5) e também em momentos de afeto (A6). Curioso é também verificar a pressão sobre o material de escrita (lápis) que existe nos momentos de teor mais negativo de que são exemplo os alunos A1 e A4. O inverso também se verifica, i.e., o cuidado e respeito pelo material acontece quando a relação com a escrita e com o erro é mais pacífica ou inócua (A6) como se verifica no excerto “dono que cuida de mim, que apaga as asneiras que escrevo e que faço. Afia-me sempre que é preciso.”

Dois dos seis alunos, ou seja 33,3%, avaliam em termos gerais a sua escrita, i.e. afirmando o locutor-lápis que a sua dona “é uma boa escritora” (A2) e que “escreve histórias fantásticas” (A5).

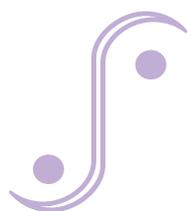
Das diferentes dimensões abordadas a partir da atividade diagnóstica, o lápis deveria escrever sobre a escrita do seu dono, percebe-se que a escrita, ainda que em contexto académico, é um instrumento para exteriorização de emoções que é também um processo formativo, intencional e consciente. Um outro aspeto relevante é o facto de perante as diferentes funcionalidades, os jovens com dislexia, pertencentes ao estudo, manterem uma relação emocional, afetiva com a escrita.

Produção textual (Pós-teste)

Para averiguar o contributo do estudo levado a cabo, os alunos no final do ano letivo refletiram novamente sobre a sua escrita e por essa razão se propôs a atividade

“Ao longo deste ano letivo, desenvolveste a tua capacidade de escrita e começaste a usar a caneta de forma frequente e responsável. Chegou o **momento da avaliação**. Tens 40 minutos. Concentra-te e esforça-te! Sabes que o esforço compensa!

Tarefa de Escrita: Imagina que a tua caneta ganha vida e consegue escrever sozinha. A tua caneta sabe como te sentes quando escreves. Deixa-a escrever como é a escrita do seu dono. (Podes dar-lhe um nome, se quiseres.)”



Esta atividade funcionou para a investigação em causa como um pós-teste e a única diferença que se levou a cabo, relativamente ao pré-teste (atividade anteriormente exposta), prende-se com o facto de se solicitar a utilização da caneta por ser um material de escrita que exige mais responsabilidade, mais segurança, mais autonomia e maior competência na gestão do escrito na medida em que pode ser necessário o uso da rasura e foi uma das conquistas, presumivelmente, ao longo do ano letivo.

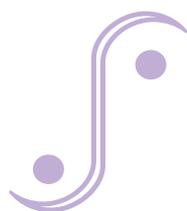
Para analisar este segundo texto foram consideradas as mesmas categorias da atividade anterior, a diagnóstica. No que diz respeito à qualidade da escrita, a nível da correção linguística e da estrutura textual apenas dois alunos o referiram. A caneta do A3 referiu que, na sua opinião, o seu dono “já não dá tantos erros”, revelando uma melhoria e progressão na produção escrita. E o mesmo acontece com o A4 que tem dificuldades na correção linguística e na estrutura coerente “o dono tem um bocado de dificuldade ao escrever nomeadamente na ortografia, na pontuação e a fazer frases com sentido”. Apenas 33,3% dos alunos foca a qualidade da escrita.

No que diz respeito à preferência pelas temáticas, de cariz pessoal e real ou ficcional, apenas um aluno (A2) continuou a referir que o seu dono “escreve sempre muito sobre os seus pais”, portanto uma temática real e pessoal e um aluno (A3) que se sente motivado para escrever sobre ficção “dálhe na telha escrever no diário virtual e resumos da series”.

Quanto à funcionalidade da escrita, destacando-se o seu carácter lúdico, académico, formativo, de exteriorização de sentimentos, verifica-se agora que apenas um aluno (A5), 16,6%, aborda esta dimensão, referindo que “costuma escrever (histórias maravilhosas) nas aulas.” e que “tem já algumas guardadas, num dossiê que têm muitos desenho”. Esta escrita é feita de modo lúdico e à revelia dos professores, pois “ela é malandra”, segundo afirma a sua caneta. Portanto, verifica-se para além da natural irreverência da idade, também existe o carácter lúdico e prazeroso que a escrita proporciona.

A maioria das considerações e avaliação feitas pelas diferentes canetas dos alunos encontra-se na categoria da relação do esforço com a qualidade da escrita (83,3%). Cinco dos seis alunos focam esta dimensão, afirmam que é essencial fazer um esforço, enorme e voluntário, para melhorar “mas se tiver de o fazer dá o seu melhor” e “se não for perfeito é capaz de fazer 1000 vezes.” (A1); conhece que o esforço nem sempre traz resultados positivos ou sucesso, assume que o insucesso pertence ao percurso de conquista “algo luta muito para o conseguir mas às vezes à algo que não corre bem”(A2); que os objetivos, bem claros e delineados, são fundamentais para os pequenos sucessos “não gosta de vergualas mas anda a tenta usalas, mas mesmo assim e complicado.”(A3); que a atenção e a determinação são fundamentais para melhorar a escrita “mas quando se dedica a sério, as suas dificuldade nota-se muito menos que o normal e faz textos maravilhosos” (A4) e que a revisão da escrita e o erro fazem parte de todo o processo que é escrever “quando ela engana-se, usa-a para apagar a palavra ou a letra errada”(A5).

Quanto à relação do estado emocional com a escrita, 83,3% foca esta dimensão, embora com *nuances*, ou seja, a escrita pode surgir apesar do escrevente se encontrar emocionalmente alterado, persistindo com o seu objetivo “Irrita-se facilmente, e se não for perfeito é capaz de fazer 1000 vezes.” (A1) ou desistindo da atividade como se verifica no A6 “o meu dono é muito impaciente porque se inerva muito, e também não gostam muito de mim porque ele não gosta de



escrever”; surge também como uma necessidade em melhorar alguma pressão ou emoção, “só escrevia quando estava zangada ou triste, ela...queria desabafar” (A2), ou seja, a escrita surge com função ansiolítica, relaxante e apaziguadora; também se verifica que pode funcionar como produto positivo e agradável, fruto de um impulso e motivação “dálhe na telha escrever no diário virtual” (A3); ou de uma ação determinada para que a sua produção tenha maior qualidade “histórias maravilhosa como ele sabe fazer se der o maximo e se se divertir ao escrever com a caneta.”(A4).

Por último, a avaliação do produto final consta apenas em 33,3%, ou seja, dois textos dos alunos e de forma genérica, indicam que “a escrita dela esta melhor”(A3) e que, na sua perspectiva, a sua dona “ja não da tantos erros”, sendo o foco da opinião a melhoria da qualidade; por sua vez no aluno A4, o que sobressai é a mudança de atitude perante a escrita “não gostava de escrever mas quando escreve com vontade sente-se muito feliz”. Embora as perspectivas de avaliação sejam diferentes, não deixam de revelar evolução e progresso, inclusivamente, reforçados pelas escolhas linguísticas, presumivelmente inconscientes, pois note-se o uso do advérbio com valor de tempo passado “já” e o uso do pretérito imperfeito do indicativo “gostava” como indicador de mudança.

Em termos comparativos, considerando a atividade de pré-teste, texto escrito a lápis, e a atividade de pós-teste, texto escrito a caneta, verifica-se que os alunos passaram a dar importância ao esforço, à determinação aquando do momento de escrita (83,3%) por oposição ao pré-teste (33,3%), o que equivale a uma subida de 50% entre as produções textuais.

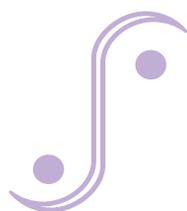
A percentagem da relação do estado emocional com a escrita manteve-se embora com uma leitura diferente, pois se, no pré-teste, os jovens disléxicos revelaram reações emocionais, fortes e negativas, no pós-teste, centraram-se na satisfação e no bem-estar que a escrita pode proporcionar, o que naturalmente nos permite inferir num primeiro momento que, pelo menos para os alunos com dislexia, a experiência levada a cabo para promover a determinação e o esforço aquando da produção textual teve resultados positivos e incentivadores.

A Extensão e Qualidade Textual

De seguida, mostramos os resultados a nível da extensão e qualidade do texto. Num primeiro momento, foram contabilizadas as palavras do texto.

Tabela 2. Extensão Textual

Alunos	Extensão Textual		Comparação da extensão
	Pré- Teste	Pós- teste	
A1	112	126	+14
A2	243	214	- 29
A3	168	231	+ 63
A4	63	161	+ 98
A5	144	116	- 28
A6	110	23	- 87



Comparando a extensão do texto da primeira para a segunda atividade, verifica-se que três alunos (A1, A3 e A4) lhe aumentaram a dimensão, em 14, 63 e 98 respetivamente e que os outros três alunos (A2, A5 e A6) a reduziram. Dos alunos que conseguiram aumentar a extensão dos seus textos, destacam-se os A3 e A4 na medida em que o aumento é significativo, correspondendo a 27% e a 60,8% respetivamente. Relativamente aos textos mais pequenos da segunda tarefa, verifica-se que o A2 reduziu em 13,5% e o A5 em 24,1% sendo que o A6 produziu apenas uma frase com 23 palavras e que reduziu a extensão em 87 palavras. Pode-se acrescentar um dado particularmente importante, relativamente ao aluno A6, a partir do momento em que o ensino passou a ser à distância, em março 2020, devido à Pandemia Covid-19, teve muita dificuldade em acompanhar as aulas, colaborar e cumprir com as atividades, facto de que esta tarefa é um exemplo.

Todavia a extensão textual não revela por si a sua qualidade, pelo que procedemos à sua análise considerando os seguintes parâmetros: A. O cumprimento da instrução (o locutor é o lápis ou caneta; foi dado nome ao locutor, embora fosse facultativo; o tema solicitado foi abordado, i.e., a caracterização da escrita do dono do lápis ou caneta; B. O uso de metalinguagem; C. Análise Textual, C1. A análise da constituição do formato do género textual (relato); C2. A correção linguística e C3. A estrutura do discurso. Vejamos em tabela os resultados obtidos.

Tabela 3. Qualidade da produção textual dos alunos com dislexia no Pré-teste (T1) e no Pós-teste (T2)

Parâmetros de Análise	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	T1	T2										
A. Cumprimento da instrução												
a) Locutor lápis /caneta	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
b) Atribuição do nome ao locutor	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
c) Caracterização da escrita do dono do locutor	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
B. Uso de metalinguagem	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C. Análise Textual												
C1. Formato textual - relato												
a) Título	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
b) Contexto situacional												
- Identificação do locutor (lápis /caneta)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
- Problema/objetivo	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗
c) Narração breve de vivências do dono	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗
d) Descrição da escrita do dono, a nível de:												
- Correção linguística	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗
- Estrutura do discurso	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗
- Relação com o material de escrita	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
e) Descrição da relação do dono com o ato de escrita	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓
f) Reflexão final /conclusão	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗

C2. Correção Linguística (n.º de incorreções)												
a) Ortografia/acentuação/translineação	7	6	16	8	10	26	5	8	4	5	3	3
b) Impropriedade de Sintaxe	1	0	7	1	5	2	1	2	4	4	0	1
c) Pontuação	5	2	9	1	5	3	2	2	4	5	0	1
d) Impropriedade lexical	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
e) Incorreção na representação gráfica	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0
C3. Estrutura do Discurso, a nível da progressão temática:												
a) Ideias/tópicos pertinentes	9	12	25	24	22	23	6	11	9	9	7	4
b) Marcação de parágrafos	4/5	7/7	2/5	7/7	5/6	8/8	1/3	3/4	3/4	2/3	1/3	1/2

Na tabela, verifica-se que os alunos cumprem na totalidade a tarefa/ instrução de escrita, nas duas fases de produção textual, revelando atenção para com a atividade. Apenas dois não atribuem nome ao material riscador, ao seu lápis ou à sua caneta, o que também era facultativo.

Todos assumem o papel de lápis ou caneta que caracteriza a escrita do seu dono e recorrem a alguma metalinguagem, como por exemplo, referem expressões como “dar erros”, “contar histórias com fantasia/reais; “rever textos”; “letra errada”, “dificuldades ao escrever”; “ortografia”, “frases com sentido”.

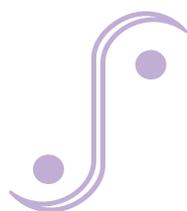
Quanto aos parâmetros considerados para a análise textual, a nível do formato textual, pretendia-se a produção de um relato, com título, com a apresentação do contexto situacional (o lápis/caneta apresenta a escrita do seu dono), com registo de pequenos episódios da vida do aluno, com uma caracterização da escrita a nível de dificuldades, facilidades, preferências e com uma descrição da relação da escrita com o dono, por último, uma reflexão final.

Verificou-se que apenas um aluno colocou título nos dois textos, dois alunos nunca o fizeram (A1 e A6) e três no segundo texto otimizaram este aspeto, o que equivale a dizer que a atividade não permitiu a otimização em 33,3% dos alunos, mas possibilitou-o em 50%, tendo-se por isso revelado positiva.

Quanto à apresentação do contexto de escrita (um lápis ou caneta que caracteriza a escrita do seu dono(a)) verificou-se que os alunos, na sua generalidade, também cumpriram este requisito. Apenas um aluno (A6) não referiu o objetivo, dois não o enunciaram no pré-teste (A3 e A4) e apenas um no pós-teste, ou seja, verificou-se uma melhoria em 66,6% dos alunos.

A narração, e eventualmente descrição de pequenos episódios da vida dos alunos, ainda que não fosse um requisito, considerou-se que seria aceitável e viável a sua inclusão neste tipo de texto, dada a idade dos alunos e o contexto de escrita solicitado. Dois alunos fizeram-no nos dois momentos de escrita (A2 e A3), sendo que dois fizeram na primeira e não na segunda e um nunca fez este tipo de abordagem. Subentende-se que os alunos estavam focados no assunto primordial – a escrita do seu dono – e conseguiram não se distanciar.

No que diz respeito à descrição/caracterização propriamente dita da escrita, os alunos mostraram-se críticos e observadores, 5 alunos referiram a correção linguística no primeiro momento



de escrita (83,3%) e quatro referiram no segundo momento (66,6%) revelando ser uma preocupação; o mesmo não se passa com a estrutura do discurso, pois apenas dois alunos o referem.

Quanto à relação com o material de escrita (lápiz ou caneta), dois alunos abordam a questão nos dois textos e três fazem-no apenas no primeiro. Esta “relação” por vezes é difícil e com muita pressão ou rejeição pois afirmam “escreve pouco e quase a partir-me o bico” (A1) ou “quando me usa depois tortura-me a afiar-me” (A4), “às vezes não quer escrever comigo, mas sim com o computador” (A5), “não gosta muito de mim porque ele não gosta de escrever” (A6).

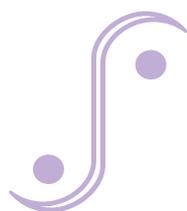
Porém a relação com o material riscador também se pode revelar positiva e inspiradora. Há lápis que se revelam especiais como se pode verificar no excerto “não era um lápis qualquer, era o meu melhor amigo” (A2); ou canetas que concretizam as ideias dos seus donos e possibilitam momentos de prazer através da escrita, “escrever com ele histórias maravilhosas como ele sabe fazer se der o máximo e se se divertir ao escrever com a caneta”(A4).

Também ficou clara a relação que o aluno tem com a escrita, se uma relação mais emotiva, reveladora de desconforto, ou uma relação mais lúdica e prazerosa. Quatro alunos não comentam, não abordam esta questão no primeiro texto, fazendo-o apenas no segundo, dizendo “a minha dona não é fam de escrever”, “anda a tentar usalas (as vírgulas) mas mesmo assim e complicado” (A3), “costuma escrever nas aulas (secretamente). (...) Tem já algumas guardadas, num dossiê”(A5).

O último parâmetro considerado para a análise do formato textual é a reflexão final que, efetivamente, todos os alunos realizam, com exceção do A6 no segundo texto. Os alunos encerram a sua reflexão de formas variadas, por exemplo de modo mais abrupto e assertivo “Não tenho mais nada a escrever então acho que é um adeus.” (A1) ou “por isso é melhor acabar por aqui antes que ela me mande para a janela fora adeus” (A3), de modo conclusivo, globalizante e apreciativo “A minha dona é uma boa escritora.” (A2) e também enigmaticamente “por agora é tudo, há mais do que isto, mas para a próxima, eu conto mais. Tchou!! (A5) remetendo para um ato de escrita incompleto e duradouro pois o seu dono gosta de escrever e o locutor sabe que haverá outras oportunidades de escrita.

Quanto ao parâmetro da Correção Linguística, considerando-se a ortografia, a pontuação, a impropriedade sintática e lexical e a incorreção a nível da representação gráfica, i.e. o uso de maiúsculas e minúsculas, verifica-se que os alunos melhoraram o seu desempenho, salvo raras exceções, como é caso do aluno A3 que aumentou de forma significativa os seus erros ortográficos (10 vs 26) o que pode estar associado, eventualmente, ao facto de ter aumentado também a extensão do seu texto (168 vs 231). Destaca-se também o aluno A2 por ter reduzido o número de incorreções ortográficas para metade (16 vs 8). Estes resultados corroboram o trabalho de Alves (2013) quando afirma que “automatizar a execução motora possibilita que a mente que escreve seja mais eficiente na composição.” O que equivale a dizer que, tal como o provérbio defende, “a prática aguça o engenho”, ou seja, o facto de estes alunos terem, ao longo do ano letivo, escrito semanalmente influenciou positivamente não só a qualidade textual, como a extensão e a sua fluência de escrita, descobriram uma certa *expertise* que de alguma forma os satisfaz permitindo-lhes mesmo tirar partido e prazer da atividade.

Para a análise da Estrutura do Discurso, foram consideradas duas dimensões a nível da progressão temática, o uso de ideias pertinentes e adequadas à tarefa e a marcação de parágrafos coesos.



É notório que os alunos que apresentam mais ideias sobre a temática solicitada são também os que apresentam uma maior extensão textual (A2 e A3). Registam-se dois alunos que aumentam o número de ideias no segundo texto, um aluno mantém o número de argumentos e outro baixa. A este nível sobressai uma possível proporcionalidade entre a quantidade de ideias apresentada e a extensão textual.

O Nível de Esforço

Um outro aspeto também solicitado ao longo do ano letivo e em todas as tarefas de escrita foi o nível de esforço. Pretendia-se que os alunos refletissem, individualmente, e após a produção textual, sobre o esforço inculcido ao exercício. Esta solicitação prende-se com o facto de defendermos que a escola necessita de mudar a sua mentalidade relativamente ao esforço. É comum pensar-se que só os alunos com dificuldade se esforçam, no entanto, tal como defende Dehaene (2018), é preciso fazer perceber a alunos e professores que se todos os alunos se esforçarem todos progridem. É necessária um mindset dinâmico. Neste sentido, Duckworth (2016) vai mais longe e refere mesmo que “não há atalhos para a excelência” (p.72) e que “sem esforço, a competência não é mais do que aquilo que podíamos ter feito e não fizemos” (p.70).

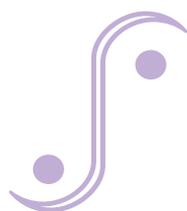
Assim, no final de cada texto, os alunos registavam o nível de esforço. Eis o que revelaram nestes dois momentos de escrita:

Tabela 4. Nível de Esforço manifestado

Alunos	Esforço	
	Pré-teste	Pós- teste
A1	Esforcei-me ao máximo.	Esforcei-me ao máximo.
A2	Esforcei-me bastante.	Esforcei-me bastante.
A3	Esforcei-me.	Esforcei-me bastante.
A4	Esforcei-me pouco.	Esforcei-me bastante.
A5	Esforcei-me.	Esforcei-me.
A6	Esforcei-me ao máximo.	Não registou.

Verificou-se, portanto que três alunos (50%) registaram o mesmo nível de esforço, não sendo visível alteração entre a atividade de pré-teste e a atividade de pós-teste, dois alunos (33,3%) subiram o seu nível de esforço e determinação para realizar as tarefas de escrita e um aluno não o registou, provavelmente por lapso.

Em relação à discussão dos resultados, verifica-se, na escala de Grit, dos seis alunos com dislexia que constituem a amostra, houve um caso de aumento de pontuação, dois casos que mantiveram e três casos em que baixaram embora pouco significativamente. Apesar de os níveis de determinação, na escala de Duckworth, não ter sofrido uma melhoria em todos os alunos, pois registou-se apenas uma subida (16,6%) de 3.1 para 4.4 pontos, verifica-se



que no que diz respeito ao nível de esforço registado aquando da produção textual este subiu em dois alunos (33.3%), de “Esforcei-me/ Esforcei-me pouco”, um nível mediano, para “Esforcei-me bastante”, um nível bom. Este registo do esforço despendido ocorre imediatamente após a redação texto, é focado e circunscrito enquanto a Escala de Grit é distanciada de qualquer atividade, reflete a atitude geral do aluno. É importante referir também que os dois alunos (A3 e A4) onde se verificou um aumento do nível de esforço aquando da produção escrita registam uma manutenção e uma descida na escala de Grit, respetivamente; por sua vez o único aluno que subiu na Escala de Grit (A1) mantém o nível de esforço na tarefa de escrita e o nível de esforço mais elevado pois assinalou “Esforcei-me ao máximo”, o que no nosso entender permite considerar que, possivelmente, quando aluno indica um nível de esforço máximo permite também atingir um nível de determinação elevado (4.4) na medida em que tem a consciência do seu envolvimento ativo na atividade. Conforme Dehaene (2018, p. 243) refere “Apprendre efficacement, c’est refuser la passivité, s’engager, explorer, générer activement des hypothèses.” O que significa que um dos pilares da aprendizagem é o envolvimento ativo do aluno o que requer atenção, esforço, reflexão sobre os processos e correr o risco de errar. São estes os requisitos que permitem e maximizam a memorização e a automatização de habilidades.

Verifica-se também que os dois alunos que subiram o seu nível de esforço (A3 e A4) também são os conseguiram, no final do ano, uma maior extensão textual, conseguindo, inclusivamente, atingir o número de palavras recomendado para as provas nacionais de 9.º ano (160 a 260 palavras). Na totalidade, no primeiro texto apenas dois alunos conseguiram a extensão textual referida (33,3%) mas, no segundo texto, três alunos (50%) conseguiram desenvolver e atingir esta extensão textual indicada para provas de final de ciclo, estando ainda no 7.º ano.

Analisando as diferentes produções, verifica-se genericamente que há uma crescente preocupação e eficiência aquando da textualização, a nível do cumprimento do género textual e do tema solicitado, da organização da informação, do léxico, da sintaxe, da ortografia e do recurso à caneta e à rasura discreta. Torna-se relevante destacar a seguinte situação: os alunos mantiveram ou até baixaram a pontuação na Escala de Grit, registaram o mesmo nível de esforço, quase sem oscilações, nas tarefas analisadas, todavia a sua eficácia, a sua competência de escrita sofreu otimizações. Não têm efetivamente consciência de que o seu processo de escrita está mais agilizado e que registam um desempenho textual com mais qualidade. Os estudos indicam que a escrita é uma tarefa difícil para muitas das pessoas com dislexia, mas a boa solução é tal como Dehaene (2018, p.270) refere “en absence de surprise, aucun apprentissage ne se produit”, ou seja, as situações desafiantes são uma necessidade, pois exigem mais atenção, esforço, envolvimento e tomada de consciência, afastando os alunos do conforto e da passividade, facto que contribui para maximizar a retenção e memorização. Este desconforto e esta aprendizagem contínua acontecem *ad eternum*, o que é inclusivamente testemunhado pelos escritores portugueses, experientes e conhecidos da população portuguesa, Isabel Stilwell (também ela disléxica) e João Tordo (2020, p. 31) que afirma que a escrita exige atenção, foco, empenho, que tem que ser aprendida, treinada e é um “ofício misterioso que nunca chegamos verdadeiramente a dominar e que apenas nos permite ir mudando”.



Conclusões

Em conformidade com o exposto e considerando a amostra, os alunos com dislexia, ou seja, as crianças com dificuldades na decifração e na compreensão, mas também a nível da escrita de textos (Moura, Pereira & Simões 2018) necessitam de promover a determinação (Ferreira, 2016) e a convicção de que o esforço compensa pois podem beneficiar de uma notória automatização, uma maior eficiência aquando do processo de escrita (e do processo de leitura). Neste sentido, o estudo pretendeu evidenciar a importância das competências emocionais como ferramentas para o sucesso (Tough, 2013), tais como a persistência, a determinação e a autoconfiança.

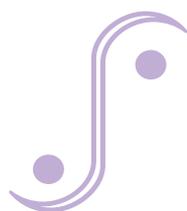
Por último, considerando os alunos com dislexia, amostra desta investigação, e a questão inicialmente colocada “O nível de esforço apresentado pelos alunos com dislexia reflete-se positivamente no seu desempenho de produção textual?”, entendem-se dois aspetos relevantes: que o esforço “consciente” dos alunos disléxicos se traduz em melhores textos e que o discurso positivo e incentivador do professor também pode contribuir para essa otimização. Nesta amostra particular, entende-se que, em contexto escolar, a prática deliberada, frequente e perseverante, o esforço consciente na tarefa e o foco atenuam dificuldades, melhoram desempenhos, aumentam a realização e o sucesso (Goleman, 2019).

Se por um lado o ditado popular “a prática aguça o engenho” surge confirmado, tal como Castro Caldas & Rato (2020, p. 93) afirmam “o cérebro adapta-se ao que faz mais”, revelando por isso a sua neuroplasticidade, por outro lado estes alunos com dislexia, presumivelmente, não conhecem, não têm consciência do seu *mindset* de crescimento, ou seja, adotam uma atitude perante a escrita própria do *mindset* fixo (Dweck, 2018) necessitando de descobrir uma nova forma de estar na escola e na vida.

Assim sendo, urge que a escola, a família e a sociedade promovam, desde a primeira infância, uma atitude otimista e perseverante perante a vida e perante as tarefas escolares, independentemente da disciplina. A atitude positiva perante a atividade de aprendizagem, alvo ou não de avaliação, permite o sucesso a curto e a longo prazo. A comunicação em língua materna será sempre uma competência necessária à praxis escolar e social e, no mundo em constante mudança, aprender a aprender será uma competência vital, também ela promotora de mais desenvolvimento pessoal e de mais e melhor autonomia.

Referências

- Alves, R. (2013). *A mente enquanto escreve, a automatização da execução na composição escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, LDA.
- Bronckart, J-P. (1997). *Ativité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.



- Castro Caldas, A.; Rato, J. (2020). *Neuromitos. Ou o que realmente sabemos sobre como funciona o nosso cérebro*. Contraponto.
- Castro Caldas, A.; Rato, J. (2019). Quando o cérebro do seu filho vai à escola. Boas práticas para melhorar a aprendizagem. Verso de Kapa.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: O Poder da ação e da Perseverança*. Vogais.
- Duckworth, A.; Quirk, A.; Gallop, R.; Hoyle, R.; Kelly, D. Matthews, M. (2019). *Cognitive and noncognitive predictors of success*. PNAS, n.º 19. vol. 116, n.º. 47. Pp. 23499–23504. DOI:10.1073/pnas.1910510116.
- Dweck, C. (2018). *Mindset, a atitude mental para o sucesso*. Vogais.
- Ferreira, P. (2016). Motivação e Resiliência dos Professores Disléxicos. In C. Freire, C. Mangas & C. Sousa (Org.), *Livro de atas da III Conferência Internacional para a Inclusão 2015* (pp.110-122). IPLeiria, ESECS e iACT. <http://hdl.handle.net/10400.8/1601>.
- Goleman, D. (2019). *Foco, o motor oculto da excelência*. Temas & Debates - Círculo de Leitores.
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*. Vol.43. (pp. 277–303). DOI: 10.3102/0091732X18821125.
- Ferreira, M. (2017). *Dislexia e disortografia: um estudo de caso*. ISEC: Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo motor. <http://hdl.handle.net/10400.26/24413>.
- Ferreira, P. (2016). *Motivação e resiliência dos Professores Disléxicos*. In, Livro de atas da IV Conferência Internacional para a inclusão 2015. Leiria: IPLeiria, ESECS, iAct, CRID.
- Ferreira, P. (2019). *Pinóquio e o desejo de ser um menino de verdade*. In, V Conferência Internacional para a inclusão 2015. Leiria: IPLeiria, ESECS, iAct, CRID.
- Ferreira, P.; Barbeiro, L.; Alves, R. (2020). A escrita e a determinação do aluno com dislexia. In C. Freire, C. Mangas & C. Sousa (Org.), *Livro de resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão 2020* (pp.620-625). IPLeiria, ESECS e iACT.
- Martins, G. et al. (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. MEC/DGE.
- Mora, F. (2019). Neuroeducación – solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.
- Moura, O.; Pereira, M.; Simões, M. (coord.). (2018). *Dislexia – Teoria, Avaliação e Intervenção*. Factor.
- Tordo, J. (2020). Manual de Sobrevivência de um escritor ou o pouco que sei sobre o aquilo que faço. 2.ª edição. Companhia das Letras.
- Tough, P. (2013). *Educar para o futuro. Persistência, Curiosidade e o Poder Desconhecido do Carácter*. Clube do Autor, S.A..
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), pp. 299-321.
- União Europeia, (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, in, *Jornal Oficial da União Europeia*. (pp. 10-18). <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>