

A Escrita e a Determinação do Aluno com Dislexia

Paula Cristina Ferreira - FPCE, Universidade do Porto; CI&DEI, Politécnico de Leiria

Luís Barbeiro - ESECS, Politécnico de Leiria

Rui Alves - FPCE, Universidade do Porto

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 convoca 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. Isto 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 progressiva (Dweck, 2018), um *mindset* progressivo, 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.

Com base nestes pressupostos, as capacidades afetivas são, cada vez mais, convocadas para a escola e para o sucesso acadêmico (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 (acadêmicos 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 a este 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.

Neste sentido, surge 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:

- Identificar o nível de determinação dos participantes (alunos com dislexia) integrados no estudo;
- Conhecer o nível de esforço dos alunos com dislexia aquando da produção textual;
- 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, de Duckworth (2016), no início e no final do ano letivo (2019-2020), e em cada sessão de escrita, na aula da disciplina de Português, registaram o nível de esforço investido para a realização da tarefa.

Os géneros textuais que foram solicitados para que se realizassem produções textuais obedecem ao programas e metas curriculares do ano e à planificação a curto

e longo prazo. Entre outras atividades de escrita, os alunos responderam, no início e no final do ano, a um questionário sobre o ato eo 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.

Em relação aos resultados, verifica-se, na escala de Grit, com um total de 50 pontos, que, nos seis alunos com dislexia que constituem a amostra, houve um caso de aumento de pontuação (31 pontos totais para 44), dois casos que mantiveram a pontuação (27 e 26 pontos totais) e três casos em que baixaram (de 36 para 32; 29 para 27 e de 34 para 29). Quanto à produção escrita verifica-se por um lado, e em média, que três alunos afirmam que se esforçaram e outros três afirmam ter-se esforçado bastante; por outro lado, é notório que o aluno que obteve, na escala de Grit, a pontuação mais alta também é o que assinalou o nível de esforço mais elevado (esforçou-se bastante) e com uma melhoria da sua produção textual.

Analisando as diferentes produções, dos alunos com dislexia, 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, ao longo do ano, todavia a sua eficácia, a sua competência de escrita sofreu otimizações. Pode-se concluir que não têm efetivamente consciência de que o seu processo de escrita está mais agilizado, ou pelo menos que registam um desempenho textual com mais qualidade.

Em conformidade com o exposto e considerando a amostra, os alunos com dislexia, ou seja, as crianças com dificuldades na decifração, 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 pretende 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 desta investigação, 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), em particular na escrita.

Efetivamente, 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).

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 na praxis escolar e social e aprender a aprender, no mundo em constante mudança, será uma competência vital, também ela promotora de mais desenvolvimento pessoal e de mais e melhor autonomia.

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

Referências bibliográficas

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.

Duckworth, A. (2016). *Grit: O Poder da Paixão e da Perseverança*. Vogais, 20120 Editora.

- 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 da excelência*.Temas& Debates – Círculo de Leitores.
- Martins, G. *et al.* (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. MEC/DGE.
- Moura, O.; Pereira, M.; Simões, M. (coord.). (2018). *Dislexia – Teoria, Avaliação e Intervenção*. Pactor.
- 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>.