



# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

**ATAS**

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)  
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A inteligência, a determinação e a produção escrita

The intelligence, grit and writing

Paula Cristina Ferreira (<https://orcid.org/0000-0002-7258-6616>)\*\*\*, Rui Alexandre Alves  
(<https://orcid.org/0000-0002-1657-8945>)\*, Luís Filipe Barbeiro (<https://orcid.org/0000-0001-5798-2904>)\*\*

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto; \*\*Escola Superior de  
Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

## Resumo

Conhecer e caracterizar o processo de escrita continua a ser uma necessidade a nível académico e pedagógico, motivo pelo qual surgiu este estudo, com as questões que o norteiam: Que nível de determinação têm os alunos? Que relação existe entre os resultados da avaliação da inteligência e como se reflete na produção textual escolar? Que nível de esforço mobilizam quando realizam as tarefas de produção textual? Considera-se a investigação de Dweck (2018), Duckworth (2016) e Dehaene (2018) que salientam a importância da prática frequente e do erro para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de capacidades. O estudo decorre da intervenção levada a cabo em contexto escolar, no ano letivo 2019-2020. Semanalmente, três turmas de 7.º ano do Ensino Básico, na disciplina de Português, tinham uma sessão de escrita. Discutir-se-á a relação entre o desempenho na escrita em contexto académico, o nível de desempenho nos subtestes da WISC-III, o teste de determinação e o nível de esforço registado aquando da escrita dos textos. Quanto aos resultados, verifica-se uma heterogeneidade nos subtestes da WISC-III e no questionário de determinação, aplicado no início e no final do ano letivo, tendo 46% dos alunos aumentado a pontuação. O nível de esforço cresceu 20% e a qualidade textual revela melhorias significativas em diferentes dimensões: extensão, estrutura e a correção linguística. O presente estudo possibilita uma perceção das competências do sujeito por conjugar aspetos de cariz cognitivo e afetivo com uma prática frequente e deliberada para otimizar progressivamente a qualidade textual e a competência de escrita.

*Palavras-chave:* determinação, escrita, esforço, *mindset*, subtestes da WISC-III

## Abstract

Knowing and characterizing the writing process continues to be an academic and pedagogical need, for this reason this study emerged with the questions: What level of determination do students have? What is the relationship between the results of the assessment of intelligence and how it is reflected in the school textual production? What level of effort do they mobilize when carrying out textual production tasks? The investigation of Dweck (2018), Duckworth (2016) and Dehaene (2018) is considered, which highlight the importance of frequent practice and error for the construction of knowledge and in the development of skills. The study stems from the intervention carried out in a school context, in the 2019-2020 school year. Every week, three groups of 7th year of Basic Education, in the subject of Portuguese, had a writing session. The relationship between writing performance in an academic context, the level of performance in the WISC-III subtests, the determination test and the level of effort recorded when writing the texts will be discussed. In terms of results, there is heterogeneity in the WISC-III subtests, in the determination questionnaire, applied at the beginning and at the end of the school year, as 46% of students increased their scores. The effort level has increased by 20% and the textual quality reveals significant improvements in different dimensions: length, structure and linguistic correctness. This study allows us to understand the subject's competences by combining cognitive and affective aspects with frequent and deliberate practice to progressively optimize textual quality and writing competence.

*Keywords:* grit, writing, effort, *mindset*, WISC-III subtests.

## A inteligência, a determinação e a produção escrita

Vivemos numa sociedade em mutação onde a informação que se diz atual, rapidamente, assume caducidade e desvalor. Na verdade, a literacia que se exige ao aluno e ao cidadão na praxis social camufla a literacia da escrita, cada vez mais imperiosa. Note-se que vivemos num mundo global que aproxima e encurta distâncias através da palavra escrita. O estudo que se apresenta parte do pressuposto de que a literacia da escrita não é em nada menos importante que a literacia da leitura. Não é demais considerar que as duas competências, leitura e escrita, uma recetiva outra expressiva, concretizam o dia a dia do indivíduo. A literacia da escrita promove-se em contextos pedagógicos, estruturados e sistemáticos, por forma a que a competência da escrita se torne progressivamente automatizada para que haja menos esforço, mais produção e mais qualidade. Alves (2013: XIX) refere que há dois fatores que “contribuem para uma orquestração eficiente dos processos durante a composição, a automatização de alguns deles e a auto-regulação de outros”. Por sua vez Barbeiro (2019) defende que a escrita de texto é um processo de escolhas constantes, disponibilizadas pela língua que deve ser desenvolvido desde os anos iniciais para os mais avançados. Para que o texto surja escrito, há todo um processo de tomada de consciência, pensamentos diferentes, conhecimentos que se adquirem que se corporizam e transmitem, com um foco, em palavras textuais. Na realidade, as ideias, os pensamentos, os conhecimentos sofrem um processo de transformação e concretizam-se em linguagem. Todavia, para que esse processo seja fluente e eficiente, deve a escola fomentar mais e melhores práticas de escrita. Carvalho (2013) refere, a este propósito, que, apesar da evolução do estudo da escrita, nas escolas escreve-se pouco. O estudo que se apresenta teve três princípios estruturantes: a prática deliberada promove a competência de escrita; o *mindset* de crescimento é uma constante das sessões de escrita; a determinação e o esforço compensam. No terreno, ocupou salutarmente 25% dos tempos letivos da disciplina de Português, no contexto em que foi desenvolvido. Com os princípios enunciados, corroboram-se Tough (2013), Duckworth (2016), Dweck (2018) e Dehaene (2018), que defendem que as diferentes capacidades académicas se promovem aliando as habilidades cognitivas às habilidades afetivas, para que seja possível não só a assimilação, aquisição de conteúdos, mas também o envolvimento na aprendizagem. O aprendente necessita efetivamente de construir conhecimento através da ação pois, também como Castro Caldas e Rato (2017:25) referem, o desenvolvimento do cérebro é “moldado pelas experiências”, há uma maior rentabilização da eficiência do cérebro, há mais aprendizagem quando há experiências ativas, tal como Camões sabiamente referiu, no sec. XVI, a importância do saber de experiências feito. Perante a necessidade

de estímulo adequado, de ação pedagógica ajustada à promoção do sujeito-aprendente, é também relevante que o professor adote uma atitude, também ela positiva, desafiante, paciente e proativa, parcamente expositiva. Tal como Pérez (2009:23) refere, “o coach-docente (...) não dará conselhos nem uma solução já feita, antes ajudará apenas o aluno a desenvolver os seus próprios recursos, a tornar-se consciente das suas próprias pistas e a ser capaz de alcançar os objetivos ou as metas traçadas.”

### ***O estudo***

As questões que se levantam com base no enquadramento teórico são: a) Que relação existe entre os resultados da avaliação da inteligência e como se reflete na produção textual escolar? b) Que nível de determinação têm os alunos? c) Que nível de esforço mobilizam quando realizam as tarefas de produção textual?

Para dar resposta às questões enunciadas, levou-se a cabo, no ano letivo 2019-2020, uma investigação-ação numa escola do Ensino Básico do distrito de Leiria, na disciplina de Português e semanalmente.

Os participantes no projeto foram 71 alunos de 7.º ano, 35 rapazes (49,2%) 36 raparigas (50,7%), tendo 6 um diagnóstico de dislexia (8,4%).

Os instrumentos utilizados para recolha de dados foram os seguintes: a Escala de Grit (Duckworth, 2016); 6 subtestes da WISC (Vocabulário, Compreensão, Semelhanças. Disposição de Gravuras, Código e Composição de objetos); duas produções textuais, uma a funcionar como pré-teste e outra como pós-teste, e a indicação do nível de esforço incutido na tarefa, usando-se a escala de Likert: “Não me esforcei nada. Esforcei-me pouco. Esforcei-me. Esforcei-me bastante. Esforcei-me ao máximo.”

A Escala de Grit é um questionário de determinação composto por 10 questões numeradas e com a seguinte escala para respostas: *Não me identifico de todo, Não me identifico totalmente, Identifico-me um pouco, Identifico-me e Identifico-me Totalmente*. A pontuação máxima é 5 que corresponde a “muita determinação” e 1 que indica “sem determinação”. Este questionário foi aplicado no início e no final do estudo para verificar uma possível evolução neste campo.

Este projeto também contou com a colaboração de uma psicóloga que aplicou e cotou as seis provas da WISC-III (Vocabulário, Compreensão, Semelhanças. Disposição de Gravuras, Código e Composição de objetos). É importante referir que devido à pandemia por Covid-19 e

A inteligência, a determinação e a produção escrita

respetivo confinamento, aplicaram-se todas as provas a 21 alunos (29,2%) e três realizaram apenas algumas, não sendo possível a aplicação a todo o grupo de alunos.

Enquanto pré-teste, no início de outubro de 2019, foi solicitada uma 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.” Como pós-teste, em meados de maio de 2020, foi solicitada uma produção textual semelhante, alterando-se apenas o suporte de registo escrito. A instrução foi a seguinte “Imagina que a tua caneta ganha vida e consegue escrever sozinha. (Podes dar-lhe um nome se quiseres.) A tua caneta sabe como te sentes quando escreves. Deixa-a contar como é a escrita do seu dono.” Nestas tarefas da escrita, e em todas ao longo do ano letivo, os alunos registavam o nível de esforço incutido à tarefa, identificando o nível correspondente à sua situação.

### ***Resultados e Discussão***

Vejam os resultados por grupos, o Grupo 1 dos alunos a quem se aplicou a WISC-III e Grupo 2 composto pelos restantes alunos. Também se revela importante considerar os alunos disléxicos, enquanto Grupo 3.

**Tabela 1**

#### *A determinação dos alunos*

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Determinação	Percentil	Determinação	Percentil	Determinação	Percentil
<b>1.ª Aplicação</b>	3.3	30	3.4	35	3.1	20
<b>2.ª Aplicação</b>	3.5	40	3.5	40	3.1	20

Os resultados da Escala de Grit revelam uma ligeira subida em pontuação nos Grupos 1 e 2, o que corresponde também a uma subida de percentil, de 30 para 40.

Por sua vez, o Grupo 3, em média, não revelou subidas, no entanto, analisando mais em pormenor, verifica-se uma subida bastante significativa do percentil 25 para o 85, dois alunos mantiveram a pontuação e três registaram descidas pouco acentuadas.

É notório que os participantes no estudo revelam em média uma determinação num nível mediano, mas importa referir que 11 alunos na primeira aplicação tiveram quatro ou mais pontos (15,4%) e na segunda aplicação 20 alunos obtiveram essa pontuação, o que equivale a 28,1%.

Tal como Ferreira, Barbeiro, Alves (2021) referem, a pessoa com dislexia descobre, por necessidade, o valor da determinação, do empenho, da resiliência, pois dessa forma consegue concretizar os seus objetivos e ter a sensação de bem-estar uma vez que os sucessos vão surgindo. Neste contexto, os alunos conseguiram continuar, resilientes, a cumprir as suas tarefas.

Dweck (2018) e Duckworth (2016) referem nos seus estudos que um *mindset* de crescimento e a determinação, a prática deliberada com resultados positivos incentivam e conduzem o sujeito a um contínuo esforço.

Quanto às 6 provas da WISC-III (Vocabulário, Compreensão, Semelhanças, Disposição de Gravuras, Código e Composição de objetos), estas foram aplicadas não com o objetivo de obter o Quociente de Inteligência, mas de averiguar o desempenho dos alunos nestas provas e analisar/comparar com a sua qualidade textual.

Os subtestes foram aplicados a 21 alunos, sendo que 3 alunos não os realizaram todos devido à pandemia e à impossibilidade da sua aplicação à distância.

Da tabela que se segue, consta o número de alunos que fez e obteve determinado nível de desempenho. A informação (+1 ou +2) é referente ao desempenho dos dois disléxicos.

**Tabela 2**

*Desempenho nos subtestes da WISC-III*

Nível de desempenho	Subtestes da Wisc-III					
	Vocabulário (n=22)	Compreensão (n=21)	Semelhanças (n=23)	Disposição de Gravuras (n=21)	Código (n=24)	Composição de Objetos (n=21)
Muito Abaixo da Média (MABM)						4 (19 %)
Abaixo da Média (ABM)		1+1 (9,5%)		3 (14,2%)	2+1 (12,5%)	3 (14,2%)
Ligeiramente Abaixo da Média (LABM)	5+1 (27,2%)	8+1 (42,8%)	3+1 (17,3%)	3 (14,2%)	4+1 (20,8%)	9+2 (52,3%)
Média (M)	3+1 (18,1%)	1 (4,7%)	3 (13%)	5 (23,8%)	5 (20,8%)	2 (9,5%)
Ligeiramente Acima da Média (LACM)	5 (22,7%)	3 (14,2%)	8+1 (39,1%)	7+1 (38%)	4 (16,6%)	1 (4,7%)
Acima da Média (ACM)	6 (27,2%)	6 (28,5%)	4 (17,3%)	1+1 (9,5%)	4 (16,6%)	
Muito Acima da Média (MACM)	1 (4,5%)		3 (13%)		3 (12,5%)	

Relativamente ao subteste do vocabulário, verifica-se que ninguém se encaixa nos níveis mais frágeis, distribuindo-se de forma equilibrada entre os níveis LABM e ACM. Apresentamos

A inteligência, a determinação e a produção escrita

exemplos opostos de “justeza do vocabulário utilizado e a precisão do pensamento” (Simões, 2002: 122). Um dos alunos com LABM refere o termo genérico “coisas” nos dois textos “uma das coisas que a X faz muito” e “uma coisa que gosta” revelando dificuldade na seleção apropriada de vocabulário. Quanto ao único aluno com o MACM, usou palavras e expressões que comumente são atípicas para o seu ano de escolaridade, tais como “suponho” no primeiro texto e no segundo “manteve-se sempre inalterada”, “elementos muito aperfeiçoados pelo tempo” e “fá-lo imprudentemente”. Este aluno em particular também obteve MACM no subtteste Disposição de gravuras revelando também análise perceptiva e capacidade de autorregulação para o cumprimento excelente da tarefa.

Quanto ao subtteste da Compreensão, deu-se destaque, através dos produtos textuais, à capacidade para expressar experiências e pensamentos. Verifica-se apenas um aluno com nível médio e depois os outros mostram heterogeneidade relativamente à capacidade de escrever sobre a própria escrita (11 nos níveis mais frágeis e 9 com níveis mais positivos).

Quanto ao subtteste Semelhanças, e verificando a possibilidade de perceber a capacidade de síntese e de integração de conhecimentos dos alunos, foram considerados os dados da análise textual (cf tabela 3) no parâmetro B.Uso da Metalinguagem, no C1f.Reflexão final e conclusão e no C3a. Ideias/tópicos pertinentes. Em termos globais, os alunos do Grupo 1 otimizaram o seu desempenho nos parâmetros referidos 18 vs 23, 11 vs 21 e 272 vs 281 respetivamente, o que é coincidente com os níveis obtidos no respetivo subtteste uma vez que não há resultados muito baixos nesta prova. O nível LABM regista 4 casos (17,3%) e os resultados acima da média são 69,5%.

Os resultados do subtteste Disposição de Gravuras permitem perceber a capacidade de integração das informações bem como a autorregulação (Simões, 2002) do Grupo 1 e também o salto qualitativo que o seu último texto apresenta (cf. Tabela 3), na medida em que todos os parâmetros analisados revelam uma melhoria, destacando-se três: o facto de se registar um menor número de narrações breves sobre as vivências do dono, a referência à correção linguística e a relação com o material de escrita. O facto destes três parâmetros baixarem o número de ocorrências é extremamente positivo, pois significa que a tarefa foi cumprida com maior rigor e menor dispersão de assunto.

Neste subtteste, os resultados são um pouco mais baixos pois registam-se 28,4% de alunos com pontuação ABM ou LABM.

As pontuações obtidas no subteste do Código permitiram considerar a rapidez de processamento de informação para a tarefa de escrita bem como o tempo de tarefa (45 minutos) e a extensão textual obtida nos dois momentos abordados. Verifica-se que houve evolução da fluência de escrita nos alunos com quantificação nos níveis ABM (51 vs 199 palavras), M(70 vs 121) e MACM (118 vs 168), apenas no nível LABM houve uma ligeira redução de extensão textual (de 115 para 93). É importante salientar que estes valores se referem ao aluno com menor extensão textual no primeiro momento.

Considerando o Grupo 3, os alunos com dislexia, verifica-se que, na maioria das provas, se situam no nível *Ligeiramente Abaixo da Média* (LABM), um aluno situa-se na média no subteste do Vocabulário, um situa-se *Ligeiramente Acima da Média* (LACM) no subteste das Semelhanças e da Disposição de gravuras. Este aluno revela capacidade de autorregulação e autocorreção, referindo no seu primeiro texto: “ela esforça-se todos os dias para não dar erros a escrever.” E no segundo “(ela) luta muito para a conseguir mas às vezes Há algo que não corre bem”(…) “nunca desanima”, ou seja, o seu indicador de desempenho no subteste é coincidente com as suas afirmações e desempenho textual.

Quanto à Composição de Objetos, que permite conhecer o desempenho do indivíduo a nível da organização viso-espacial, da organização do todo e da resolução de problemas, o Grupo 1 revela resultados frágeis na medida em que nos níveis desempenhos mais positivos não houve alunos, situando-se 85,7% nos níveis com desempenho mais baixo e frágil. De extrema relevância é verificar a melhoria dos alunos nos diferentes parâmetros relacionados com a organização do texto (o título, referência ao problema, o desenvolvimento do tema principal “descrição da escrita do dono”, uma reflexão final ou conclusão, a marcação de parágrafos de modo a garantir a progressão temática) conforme consta da tabela 3. Importa também verificar que a nível de resolução de problemas, particularmente a nível da correção linguística, houve uma redução significativa, i.e. no primeiro texto registaram-se 168 ocorrências e no segundo 114.

Um outro aspeto a salientar, na nossa perspetiva o mais importante, e relacionado com as habilidades que o subteste Composição de Objetos averigua, é o facto de os alunos revelarem dificuldades, conforme as cotações do teste o mostram, mas com a prática frequente de escrita que ocorreu neste estudo, os alunos melhoraram significativamente a sua qualidade textual com um todo, revelando uma maior capacidade de organização da informação, maior capacidade para resolver o exercício em causa (o problema) e uma maior capacidade de organização viso-espacial,

## A inteligência, a determinação e a produção escrita

repercutindo-se também na extensão textual, tendo em média 154 palavras no primeiro texto e 196 no segundo, e eventualmente, na atenção crescente que incutiram à tarefa.

Como primeira conclusão, embora se careça de mais estudos e aprofundamento, pode-se afirmar que a avaliação neuropsicológica que os subtestes da WISC-III permitem são dados de extrema relevância, funcionando como um diagnóstico e podendo constituir um norteador da relação professor-aluno e das estratégias a adotar. Também comprova que as dificuldades que os professores sentem nos textos dos alunos refletem intrinsecamente as suas habilidades. O mais importante é o facto de independentemente do patamar de desenvolvimento (com dificuldades e facilidades) em que os alunos se encontrem é manifestamente possível o seu incremento com uma intervenção frequente, sistemática e adequada.

De seguida, apresenta-se a análise das duas produções textuais (pré-teste e pós-teste) e respetivos parâmetros de análise.

**Tabela 3**

*Qualidade da produção textual no Pré-teste e no Pós-teste*

Parâmetros de Análise	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
<b>A. Cumprimento da instrução</b>						
a. Locutor lápis /caneta	24	24	38	41	6	6
b. Atribuição do nome ao locutor	21	19	32	34	6	5
c. Caracterização da escrita do dono do locutor	21	21	31	40	6	6
<b>B. Uso de metalinguagem</b>	18	23	25	36	6	6
<b>C. Análise Textual</b>						
<b>C1. Formato textual - relato</b>						
a. Título	2	16	16	30	5	4
b. Contexto situacional						
• Identificação do locutor (lápis /caneta)	24	23	37	40	6	6
• Problema/objetivo	20	22	31	38	3	4
c. Narração breve de vivências do dono	13	9	26	16	4	3
d. Descrição da escrita do dono, a nível de:						
• Correção linguística	9	8	12	14	5	2
• Estrutura do discurso	8	11	12	16	1	1
• Relação com o material de escrita	14	11	21	17	5	3
e. Descrição da relação do dono com o ato de escrita	17	20	24	30	2	6
f. Reflexão final /conclusão	11	21	8	30	6	5
<b>C2. Correção Linguística (n.º de incorreções)</b>						
a. Ortografia/acentuação/translineação	78	78	90	119	45	56
b. Impropriedade de Sintaxe	52	19	39	30	18	10
c. Pontuação	33	12	44	13	25	14
d. Impropriedade lexical	5		17	3	1	
e. Incorreção na representação gráfica		5	5	2	3	2
<b>C3. Estrutura do Discurso, a nível da progressão temática:</b>						
a. Ideias/tópicos pertinentes	272	281	353	421	78	83
b. Marcação de parágrafos	84	130	118	183	16	28
<b>C4. Extensão Textual (média)</b>	154	196	116	167	140	145
Extensão Textual Mínima	51	75	46	38	63	23
Extensão Textual Máxima	243	462	229	354	243	231

Relativamente à extensão textual nos três grupos, verifica-se uma subida significativa. O Grupo 1 apresenta um aumento médio de palavras de 42 palavras, o Grupo 2 de 51 palavras e o Grupo 3 de 5 palavras.

A extensão textual mínima do Grupo 1 (51 palavras) subiu para 75 palavras, nos Grupos 2 e 3 a extensão mínima baixou significativamente no pós-teste, 38 e 23 respetivamente. E se considerarmos os alunos em causa, sabe-se que, com o confinamento e o ensino à distância, tiveram particular dificuldade em acompanhar o ritmo de trabalho. Estes alunos produziram no momento do pré-teste 213 e 110 palavras respetivamente, o que nos permite inferir, embora com reservas, que o confinamento e a mudança de regime de ensino possam, realmente, ter prejudicado o desempenho destes alunos em particular.

A extensão textual mínima do Grupo 1 regista 51 palavras no pré-teste e 199 palavras no pós-teste; o Grupo 2 regista 46 palavras e esse aluno no pós-teste registou 228 palavras; no Grupo 3 aconteceu algo de semelhante, ou seja, uma subida significativa, pois a extensão mínima foi de 63 e esse aluno no pós-teste apresentou uma extensão de 161 palavras, sendo o aumento de 148, 178 e de 98 palavras respetivamente.

A extensão textual máxima regista valores significativos nos grupos 1 e 2, no Grupo 1 houve uma subida entre o primeiro o último texto de 219 palavras, no Grupo 2 de 125 e no Grupo 3 registou-se uma ligeira descida de 12 palavras.

Para além da qualidade textual otimizada entre o texto produzido em início de outubro de 2019 e o texto realizado em meados de maio de 2021 e todas as atividades de escrita realizadas semanalmente, que por questões de espaço não constam deste artigo, é notório que a fluência de escrita também aumentou (Alves, 2013) pois perante a tarefa os alunos tinham todos igual tempo para a realizar, cerca de 45 minutos.

Globalmente, 56 alunos aumentaram a sua extensão textual e a sua fluência de escrita, i.e. 78,8% e 15 reduziram a sua extensão textual, i.e. 21,1%. É importante ressaltar que o facto de se reduzir a extensão textual não significa que a qualidade textual tenha ficado comprometida em todos esses alunos.

Quanto ao nível de esforço nos dois textos, verifica-se uma descida que ronda os 9% o que não se manifesta como relevante, por sua vez a manutenção do nível esforço oscila entre os 38%, no Grupo 2, e os 62% no Grupo 1. O Grupo 3 regista 50% de alunos que continua com o mesmo

A inteligência, a determinação e a produção escrita

nível de esforço nas duas tarefas. A subida do nível de esforço também oscila entre os grupos, desta feita entre os 17%, 21% e 33% respetivamente.

Também importa referir que 14 alunos não registaram o nível de esforço no pós-teste e como foi realizado de forma manuscrita, mas à distância, e enviado para a plataforma *Classroom*, após o término da tarefa, impossibilitou que o professor solicitasse o registo do nível de esforço em caso de esquecimento e não se quis solicitar *a posteriori* pois perderia fiabilidade. Globalmente, o nível de esforço subiu 19,7% de um texto para outro.

### **Considerações finais**

Deste estudo é manifestamente importante reter que o *mindset* de crescimento é/deve ser a atitude norteadora das escolas e das sociedades atuais, por mais relevante que os conteúdos específicos e disciplinares sejam. É fulcral dotar as crianças de hoje com competências transversais (cognitivas e afetivas) que lhes permitam viver num mundo em constante e acelerada mudança. Nesse sentido, importa perceber que o esforço, a determinação, a flexibilidade, entre outras habilidades, são não só a garantia do sucesso, académico e pessoal, porque refletem o envolvimento do sujeito na conquista da própria aprendizagem, como também uma bússola norteadora de bem-estar.

Neste âmbito, a competência da escrita é uma competência transversal, *multitasking* em que, constantemente, se ativa a memória de trabalho para convocar conhecimentos; se exige uma arquitetura textual específica; se obedece às normas da língua; se corporiza através de uma atividade motora; que requer uma tomada de decisões e resolução de problemas; em que se autorregulam, gradual e sabiamente, todos os componentes enunciados. De facto, o ato de escrita é a corporização de um fiel da balança que medeia, articula e regula as habilidades cognitivas e as habilidades afetivas, assumindo por isso uma natureza multidimensional.

Para desenvolver a competência de escrita, conforme este estudo nos mostrou, é necessário esforço, prática deliberada, treino (Dweck, 2018) pois tal como Castro Caldas e Rato (2020:93) afirmam, a neuroplasticidade acontece porque há ação, estímulo adequado, pois o “cérebro adapta-se ao que faz mais, sobretudo se envolver aprendizagem motora”, facto que se adequa a alunos com perfil regular e com dislexia (Ferreira et al. 2021).

Este estudo revelou-se também de extrema importância na medida em que o nível de desempenho nos subtestes da WISC-III coincide com a qualidade textual, “colocando em evidência áreas fortes e fracas” (Simões, 2002:121). Ficou claro que mais estudos devem ser levados a cabo,

corroborando Castro Caldas e Rato (2017: 30) “embora haja uma clara interação entre fatores contextuais, como a aprendizagem e a experiência, e a mudança na estrutura e no funcionamento do cérebro, é difícil separar e indicar com precisão qual o peso dessas interações.”, na verdade, apesar das idiossincrasias individuais, sem estímulo preciso não há desenvolvimento.

A determinação e o esforço, promovidos e incrementados, através de um *mindset* de crescimento, efetivou-se por um lado, através do discurso e da atitude da professora e por outro através da aceitação e colaboração dos alunos. Esta relação dialógica, professor-aluno, revelou-se fulcral para o desenvolvimento de uma perspectiva mais positiva, eficaz e envolvida perante a escrita.

Um outro aspeto relevante, que se deixa a título de sugestão e para reflexão, é o facto de o estudo do cérebro, e das habilidades cognitivas, associados às práticas educativas ainda não ser uma prática corrente na atual formação de professores conforme corroboram Castro Caldas e Rato (2017) e Mora (2019).

### Referências

- Alves, R. (2013). *A mente enquanto escreve. A automatização da execução motora na composição escrita*. FCG, FCT.
- Barbeiro, L. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*. Vol 54, n.2, 221-230. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>.
- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*. n.º. 27, 186-206. <https://doi.org/10.25755/int.3408>.
- Castro Caldas, A. & Rato, J. (2017). *Quando o cérebro do seu filho vai à escola*. Verso de Kapa.
- Castro Caldas & Rato, J. (2020). *Neuromitos. Ou o que realmente sabemos sobre como funciona o nosso cérebro*. Contraponto.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Dweck, C. (2018). *Mindset a atitude mental para o sucesso*. Vogais.
- Duckworth, A. (2016). *Grit, o poder da paixão e da perseverança*. Vogais.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes. Motivar para o sucesso*. Porto Editora.
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Simões, M. (2002). Utilizações da WISC-III na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes. *Paidéia*. 12(23), 113-132.
- Tough, P. (2013). *Educar para o futuro*. Clube do Autor, S.A.

A inteligência, a determinação e a produção escrita

Ferreira, P.; Barbeiro, L.; Alves, R. (2021). A escrita exige determinação ao aluno com dislexia?.  
*Indagatio Didactica. Vol13 (2). 25-42. <https://doi.org/10.34624/id.v13i2.25091>.*