



Atitudes face à escrita em adolescentes portugueses

Attitudes towards writing of Portuguese adolescents

Ana Camacho

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE), Universidade do Porto
anacamacho@fpce.up.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5328-966X>

Mariana Silva

FPCE, Universidade do Porto
marianasilva@fpce.up.pt

Susana Santos

FPCE, Universidade do Porto
mipsi11170@fpce.up.pt

Teresa Jacques

FPCE, Universidade do Porto
tjacques@fpce.up.pt
<https://orcid.org/0000-0001-9371-3779>

Rui A. Alves

FPCE, Universidade do Porto
ralves@fpce.up.pt
<http://orcid.org/0000-0002-1657-8945>

Resumo:

A leitura e a escrita têm um papel fundamental nas sociedades atuais, sendo a sua aprendizagem um dos objetivos mais importantes durante a escolaridade obrigatória. Apesar de todos os benefícios associados à aprendizagem da escrita, muitos alunos têm dificuldades a escrever (Graham, 2008). Para além disso, a escrita é frequentemente considerada uma atividade rígida e desmotivante, especialmente após o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Boscolo & Hidi, 2007). Neste sentido, este artigo centra-se nas atitudes face à escrita de alunos portugueses do 5.º ao 8.º ano de escolaridade. Especificamente, o artigo tem três objetivos: (1) analisar eventuais diferenças de género nas atitudes face à escrita; (2) explorar diferenças de ano de escolaridade nas atitudes face à escrita; (3) compreender qual é a influência das atitudes face à escrita na qualidade textual. Participaram neste estudo 553 alunos que realizaram as seguintes tarefas: questionários sobre atitudes e hábitos de escrita, tarefas de transcrição e escrita de textos narrativos e de opinião. Os resultados indicaram que as raparigas reportaram atitudes mais favoráveis face à escrita do que os rapazes em todos os anos de escolaridade. Os alunos do 5.º ano de escolaridade apresentaram também atitudes mais positivas comparativamente aos alunos do 6.º, 7.º e 8.º anos. Finalmente,



as atitudes face à escrita contribuíram de forma significativa e única para a qualidade de textos narrativos e de opinião. Estes resultados são relevantes para o ensino da escrita no Ensino Básico.

Palavras-chave: escrita; atitudes; motivação; ensino básico.

Abstract:

Reading and writing play key roles in contemporary societies, therefore learning these skills are two of the most important goals in compulsory education. Mastering writing is a valuable asset; however many students fail to develop strong writing skills (Graham, 2008). Furthermore, writing is frequently conceived as a rigid and demotivating task, especially after elementary school (Boscolo & Hidi, 2007). This article focuses on attitudes towards writing of Portuguese students from grade 5 to 8. Specifically, we aim to: (1) analyse gender-based differences in attitudes towards writing; (2) explore grade-level differences in these attitudes; and (3) examine the unique influence of writing attitudes on text quality. In this study, a sample of 553 students completed a set of writing-related tasks: questionnaires about attitudes and writing habits, transcription skills tasks, and narrative and argumentative writing. Results showed that girls reported more positive attitudes towards writing than boys in all grade-levels. Fifth graders also showed more positive attitudes than students in grades 6, 7, and 8. Lastly, attitudes towards writing made a significant and independent contribution to the quality of narrative and argumentative texts. These results are relevant to writing instruction in Basic Education.

Keywords: writing; attitudes; motivation; basic education.

Résumé

La lecture et l'écriture jouent un rôle fondamental dans les sociétés contemporaines et leur apprentissage est l'une des compétences les plus importants de l'enseignement obligatoire. Malgré tous les avantages associés à l'apprentissage de l'écriture, de nombreux élèves ont des difficultés à écrire (Graham, 2008). De plus, l'écriture est souvent considérée comme une activité rigide et démotivante, surtout après l'école primaire (Boscolo & Hidi, 2007). Cet article se concentre sur les attitudes envers l'écriture des élèves portugais de la 5^e à la 8^e année. Plus précisément, l'article a trois objectifs : (1) analyser les éventuelles différences entre les sexes dans les attitudes envers l'écriture ; (2) explorer les différences dans les attitudes envers l'écriture au cours de l'année de scolarité ; (3) comprendre l'influence des attitudes envers l'écriture sur la qualité du texte. Dans cette étude, 553 élèves ont effectué les tâches suivantes : questionnaires sur les attitudes et les habitudes d'écriture, tâches de transcription et rédaction de textes narratifs et d'opinion. Les résultats ont indiqué que les filles ont déclaré des attitudes plus favorables à l'écriture que les garçons dans toutes les années de scolarité. Les élèves de cinquième ont démontré une attitude plus positive que les élèves de sixième, septième et huitième année. Pour conclure, les attitudes envers l'écriture ont contribué de manière significative et unique à la qualité des textes narratifs et d'opinion. Ces résultats sont pertinents pour l'enseignement de l'écriture dans l'éducation de base.

Mots clés: écriture; attitudes; motivation; éducation fondamentale.



Introdução

A escola ocupa uma grande parte da vida das crianças e molda os primeiros passos que estas dão em direção às suas conquistas futuras (Bong & Skaalvik, 2003). A escrita assume um papel de destaque na escola, já que se associa ao desempenho académico e, a longo prazo, à empregabilidade e a uma efetiva participação na sociedade (Koch & Elias, 2012). Contudo, escrever é uma tarefa linguística e cognitiva extremamente complexa e exigente (Bruning & Horn, 2000). Assim, muitos alunos têm dificuldades na escrita (Graham, 2008) e reportam falta de motivação, demonstrando sentimentos de ansiedade, falta de controlo e até de evitamento (Cleary, 1991).

A motivação para a escrita é uma perspetiva enraizada nas disposições, objetivos e crenças que os alunos desenvolvem durante as várias situações e tarefas em que têm de escrever (Boscolo, 2009; Camacho, Alves, & Boscolo, 2020). A motivação para a escrita é um conceito multidimensional, que inclui vários outros construtos, tais como: atitudes, autoeficácia, autoconceito, objetivos de realização, valor, interesse, teorias implícitas. Investigar a motivação para a escrita do ponto de vista dos alunos e dos professores é fundamental para compreender as necessidades dos alunos, bem como para identificar estratégias que os professores podem utilizar para responder a estas necessidades.

Escrever bem requer dos alunos crenças fortes sobre a relevância da escrita, bem como paciência, persistência e flexibilidade (Bruning & Horn, 2000). A desmotivação sentida pelos alunos pode ser explicada pela perspetiva cognitiva da escrita. Esta perspetiva tem demonstrado que escrever é uma tarefa difícil e complexa (Alves, 2019; Bruning & Horn, 2000), exigindo a coordenação de diversos processos cognitivos em simultâneo, nomeadamente: o planeamento (i.e., gerar e organizar ideias, e estabelecer objetivos para o texto); a textualização e a transcrição das ideias no texto através de palavras; a revisão (viz., a leitura e a edição do texto); e ainda a memória e a atenção (Hayes & Flower, 1980). A desmotivação sentida pelos alunos é também explicada pela perspetiva socioconstrutivista da escrita que sugere que os professores encaram a escrita como uma tarefa necessária à avaliação dos alunos, e assim associada a objetivos exigentes. Ao longo da escolaridade, parece haver menos tempo dedicado à escrita sobre experiências e interesses individuais de cada aluno (Boscolo, 2009; Boscolo & Hidi, 2007). De facto, o tipo de tarefa de escrita solicitada ao aluno influencia a sua motivação, já que, quando o aluno pode escolher o tema sobre o qual vai escrever, atendendo aos seus interesses e conhecimento, poderá sentir-se mais motivado (Boscolo & Hidi, 2007). Segundo Bruning e Horn (2000), apesar de trazer recompensas intelectuais e sociais, a escrita acarreta desafios únicos do ponto de vista motivacional.

De todas as dimensões motivacionais, a autoeficácia tem sido o construto mais estudado no domínio da escrita (Camacho et al., 2020). A autoeficácia para a escrita é a confiança de que se é capaz de executar uma tarefa de escrita iminente com sucesso. Esta convicção varia de pessoa para pessoa e na mesma pessoa pode variar de acordo com a situação, sendo que os níveis de autoeficácia de alunos com percursos similares podem ser diferentes (Bong & Skaalvik, 2003). Ou seja, a interpretação que um aluno faz de tarefas anteriormente realizadas e dos respetivos resultados influencia continuamente as suas crenças individuais e o seu desempenho (Pajares, 1998).

As atitudes face à escrita são o segundo construto motivacional mais estudado no domínio da escrita (Camacho et al., 2020) e referem-se ao modo como o aluno se sente em relação à



escrita num *continuum* de negativo a positivo (Albarracian, Wang, Li, & Noguchi, 2008; Graham et al., 2012; Graham, Harris, Kiuahara, & Fishman, 2017). As atitudes são distintas das emoções, pois um aluno pode ter atitudes positivas sobre a escrita e, ainda assim, sentir emoções negativas perante um mau resultado (Ekholm, Zumbrunn, & DeBusk-Lane, 2018). De uma forma geral, as atitudes positivas estão associadas à adoção de estratégias autorregulatórias, à flexibilidade na resolução de problemas e a resultados positivos (Boekaerts & Pekrun, 2016).

Vários estudos têm mostrado que as raparigas têm atitudes mais positivas face à escrita do que os rapazes (Ekholm et al., 2018; Graham, Berninger, & Fan, 2007), sendo que esta diferença parece começar logo no primeiro ano de escolaridade (Graham et al. 2012), e persistir durante o percurso escolar (Lee, 2013; Knudson, 1993). Para além disso, Lee (2013) verificou, numa prova escrita, que as raparigas com atitudes negativas obtiveram melhores notas do que rapazes com atitudes positivas. O mesmo se verificou em alunos mais novos, que revelaram atitudes mais positivas face à escrita quando comparados com alunos mais velhos (Ekholm et al., 2018). Apesar de não haver diferenças entre os alunos dos vários anos no início da escolaridade (Graham et al., 2007), as atitudes positivas face à escrita parecem deteriorar-se ao longo da escolaridade (Graham, Schwartz, & McArthur, 1993; Knudson, 1992; Knudson, 1991; Olinghouse & Graham, 2009; Knudson, 1992; Knudson, 1991). Estudos anteriores também demonstraram consistentemente que alunos com atitudes mais positivas face à escrita escrevem textos mais longos e de melhor qualidade (Ekholm et al., 2018; Graham et al., 2012; Graham, Harris, Kiuahara, & Fishman, 2017; Lee, 2013). Num estudo recente, mesmo controlando estatisticamente a variável género dos alunos, as atitudes face à escrita em conjunto com a autoeficácia continuaram a contribuir significativamente para a extensão e para a qualidade textual (Graham, Harris, Kiuahara, & Fishman, 2017).

Neste artigo, reportamos um estudo sobre as atitudes face à escrita, conduzido com uma amostra de estudantes adolescentes a frequentar o 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade em dois agrupamentos escolares do Grande Porto. O estudo empírico teve três objetivos: 1) analisar diferenças de género nas atitudes face à escrita; (2) explorar diferenças de ano de escolaridade nas atitudes face à escrita; (3) testar a influência das atitudes face à escrita na qualidade de textos narrativos e de textos de opinião.

Método

Participantes

Neste estudo, participaram 553 alunos do 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade (52% do sexo feminino). Especificamente, participaram 160 alunos do 5.º ano, 172 alunos do 6.º ano, 87 alunos do 7.º ano e 134 alunos do 8.º ano.

A idade cronológica média dos participantes, por ano de escolaridade, foi de 10.76 anos (DP = 0.50) para o grupo de 5.º ano, de 11.69 anos (DP = 0.64) para o grupo do 6.º ano, de 12.85 anos (DP = 0.66) para o grupo do 7.º ano e de 13.90 anos (DP = 0.70) para o grupo do 8.º ano. A amplitude de idades estava compreendida entre os 9 anos e os 16 anos. A nota média obtida



na disciplina de Português, no período imediatamente anterior à recolha de dados (i.e., o 1.º período), foi de 3.55 (DP = 0.75) para o grupo do 5.º ano, de 3.44 (DP = 0.72) para o grupo do 6.º ano, de 3.10 (DP = 0.67) para o grupo do 7.º ano e de 3.13 (DP = 0.67) para o grupo do 8.º ano.

Em relação ao nível de escolaridade das mães dos alunos, 6.1% tinham o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 9% completaram o 2.º Ciclo, 18.6% tinham o 3.º Ciclo, 24.8% concluíram o Ensino Secundário e 26.7% possuíam um grau de licenciatura, mestrado ou de doutoramento. Em 14.8% dos casos, não foi possível determinar o nível de escolaridade das mães. Foram encontrados níveis de escolaridade semelhantes relativamente aos pais dos alunos.

Procedimento

A recolha de dados para este estudo foi realizada no 2.º período do ano letivo 2018/2019 em dois agrupamentos de escolas do Grande Porto.

A recolha de dados ocorreu na presença dos diretores de turma em duas aulas de Cidadania e Desenvolvimento. As tarefas foram realizadas individualmente, mas a recolha de dados foi efetuada em contexto de grupo-turma. Foi explicado que o anonimato e a confidencialidade eram garantidos, podendo o(a) aluno(a) desistir de participar no estudo a qualquer momento.

Na primeira sessão, foram recolhidos dados sociodemográficos, foi solicitada a escrita de um texto narrativo sobre o tema “Conta uma história sobre uma criança que encontrou um animal ferido” e, posteriormente, foi pedido aos alunos para responderem ao questionário de atitudes face à escrita.

Na segunda sessão, foi administrado um questionário sobre a frequência de hábitos de escrita, os alunos escreveram um texto de opinião sobre o tema “Dá a tua opinião sobre as crianças fazerem exercício físico todos os dias” e, posteriormente, realizaram duas tarefas para avaliar as suas competências de transcrição.

Medidas

No que concerne às medidas, em primeiro lugar, reunimos informação sociodemográfica no sentido de caracterizar a amostra de alunos do presente estudo. Para além disso, recolhemos medidas de comportamento, de motivação e de desempenho. A nível comportamental, recolhemos evidência sobre a frequência de hábitos de escrita dos alunos. A nível motivacional, recolhemos dados sobre as atitudes dos alunos face à escrita. Relativamente ao desempenho, solicitámos que os alunos realizassem quatro tarefas de escrita: a tarefa do alfabeto, um ditado de palavras, a escrita de um texto narrativo e a escrita de um texto de opinião.

Dados sociodemográficos. Recolheram-se dados relativos à idade, género, nota a Português e nível de escolaridade dos pais.

Frequência de hábitos de escrita. Utilizando uma escala de Likert de 1 a 5, os alunos assinaram com que frequência escrevem: mensagens de telemóvel; emails; publicações ou mensagens nas redes sociais; poemas ou canções; um diário; cartas; textos narrativos; e textos de opinião.



Atitudes face à escrita. Para o presente estudo, adaptou-se para português uma escala originalmente desenvolvida por investigadores norte-americanos, que mede se os alunos têm atitudes mais positivas ou mais negativas relativamente à escrita dentro e fora da escola (Graham, Harris, Kiuahara, & Fishman, 2017). Esta escala tem 5 itens e os alunos têm de se posicionar numa escala de Likert de 1 (“Discordo totalmente”) até 5 (“Concordo totalmente”). Um dos itens era: “Escrever é uma boa maneira de passar o meu tempo”. O valor da consistência interna da escala original é elevado ($\alpha = .83$), sendo que, no presente estudo, encontrámos também elevada consistência interna ($\alpha = .87$).

Competências de transcrição. Foram utilizadas duas medidas para avaliar as competências de transcrição dos alunos: caligrafia e ortografia. A fluência na caligrafia foi medida através da tarefa do alfabeto, na qual os alunos escrevem o alfabeto o mais rápido possível durante um minuto. A pontuação consiste no número total de letras escritas na sequência correta. A ortografia foi medida através de um ditado de palavras. Nesta tarefa, os alunos foram instruídos a escrever 32 palavras ditadas. A pontuação corresponde ao número total de palavras escritas corretamente.

Desempenho na escrita. Foram utilizadas duas medidas para analisar o desempenho na escrita dos alunos: extensão do texto e qualidade do texto. A extensão foi medida pelo número de palavras escritas em cada texto, tendo sido utilizada a função de contagem de palavras do Word. Os textos foram analisados quantitativamente através de uma medida holística de qualidade. Especificamente, a qualidade dos textos foi medida pela nota média atribuída por dois juízes independentes e desconhecedores dos objetivos do estudo. Todos os textos foram transcritos a computador, sendo que os erros ortográficos e de pontuação foram corrigidos para evitar vieses na avaliação (Berninger & Swanson, 1994). Os juízes foram treinados num procedimento de avaliação da qualidade textual e, posteriormente, receberam os textos em papel e uma grelha de avaliação. A avaliação baseou-se numa escala que variava entre 1 (baixa qualidade) e 7 (elevada qualidade), tendo em conta as seguintes dimensões: criatividade (i.e., originalidade e relevância das ideias), coerência (i.e., clareza e organização do texto), sintaxe (i.e., correção sintática e diversidade de estruturas gramaticais) e vocabulário (i.e., diversidade, interesse e utilização adequada das palavras). Durante a avaliação quantitativa da qualidade dos textos, os juízes ponderaram de igual modo todos os critérios. Cada ano de escolaridade foi avaliado por dois juízes a quem foram também dados três exemplos de qualidade textual: elevada qualidade, qualidade média e qualidade baixa. Tendo em conta estes exemplos, avaliaram 20 textos em conjunto como treino e os restantes textos de forma independente. O acordo entre juízes, avaliado pelo coeficiente de correlação intraclasse (ICC), foi elevado, quer para textos narrativos ($ICC_{5.º\text{ano}} = .89$; $ICC_{6.º\text{ano}} = .84$; $ICC_{7.º\text{ano}} = .87$; $ICC_{8.º\text{ano}} = .82$), quer para textos de opinião ($ICC_{5.º\text{ano}} = .87$; $ICC_{6.º\text{ano}} = .86$; $ICC_{7.º\text{ano}} = .91$; $ICC_{8.º\text{ano}} = .84$).

Resultados

Nesta secção são apresentados os resultados obtidos, tendo em conta os objetivos delineados.

Plano de análise de dados

Para analisar diferenças de género e de ano de escolaridade nas atitudes face à escrita foram conduzidas análises de variância (cf. Quadro 1). Para analisar a influência das atitudes face à escrita na qualidade dos textos foram realizadas análises de regressão hierárquica (cf. Quadro 2 e 3).

Diferenças de género e de ano de escolaridade nas atitudes face à escrita

Conduzimos análises de variância com dois fatores para analisar diferenças de género e de ano de escolaridade nas atitudes dos alunos face à escrita. Esta análise permite compreender se uma eventual influência do ano de escolaridade dos alunos nas suas atitudes face à escrita está dependente do género. Verificámos se existiam efeitos de interação e efeitos principais e, posteriormente, analisámos os resultados das comparações múltiplas entre os grupos (cf. Quadro 1).

O teste de Levene indicou que a variância das atitudes face à escrita estava distribuída de forma homogénea pelos diferentes grupos ($p > .05$). Verificou-se, igualmente, que não existiu efeito de interação entre ano de escolaridade e género, $F(3, 545) = 1.50$, $p = .21$.

Procedeu-se à verificação dos efeitos principais de género e de ano de escolaridade nas atitudes. Relativamente ao género, verificou-se um efeito moderado e estatisticamente significativo nas atitudes face à escrita $F(1, 545) = 48.43$, $p < .001$, $\eta^2 = .082$. De facto, as raparigas evidenciaram atitudes significativamente mais positivas em relação à escrita ($M = 3.5$, $DP = 0.05$) do que os rapazes ($M = 3$, $DP = 0.05$).

Quanto ao ano de escolaridade, também se encontrou um efeito moderado e estatisticamente significativo nas atitudes face à escrita, $F(3, 545) = 14.67$, $p < .001$, $\eta^2 = .075$. Especificamente, os resultados das comparações múltiplas indicaram que os alunos do 5.º ano reportaram atitudes significativamente mais positivas em relação à escrita ($M = 3.63$, $DP = 0.06$) comparativamente a alunos do 6.º ano ($M = 3.21$, $DP = 0.06$), 7.º ano ($M = 3.01$, $DP = 0.9$) e 8.º ano ($M = 3.15$, $DP = 0.07$). As atitudes dos alunos do 6.º, 7.º e 8.º anos não diferiram significativamente entre si ($p > .05$).

Quadro 1. Médias (e desvios-padrão) das atitudes face à escrita de alunos do sexo feminino e do sexo masculino no 5.º, 6.º, 7.º e 8.º ano de escolaridade

Medida	5.º Ano (n = 160)			6.º Ano (n = 172)			7.º Ano (n = 87)			8.º Ano (n = 134)		
	Femi- nino	Mas- culino	Total ano	Femi- nino	Mas- culino	Total ano	Femi- nino	Mas- culino	Total ano	Femi- nino	Mas- culino	Total ano
Atitudes face à escrita	3.99 (0.73)	3.28 (0.91)	3.63 (0.06)	3.41 (0.73)	3.01 (0.87)	3.21 (0.06)	3.18 (0.74)	2.85 (0.81)	3.01 (0.9)	3.43 (0.83)	2.87 (0.84)	3.15 (0.07)



Influência das atitudes face à escrita na qualidade dos textos

Como foi referido, para analisar se as atitudes face à escrita contribuíam de forma significativa e independente para a qualidade textual quando o efeito de outras variáveis é controlado, conduzimos duas análises de regressão hierárquicas (uma para os textos narrativos e outra para os textos de opinião). Seleccionámos um primeiro conjunto de variáveis sociodemográficas como preditores: ano de escolaridade e género. De seguida, introduzimos um segundo bloco de preditores que estão diretamente relacionados com a competência na escrita: número de letras corretas na tarefa do alfabeto, número de palavras corretas no ditado, extensão dos textos e frequência de escrita de textos narrativos ou de opinião. Por fim, inserimos a média das atitudes face à escrita como o último preditor do modelo. Este modelo está ancorado noutros modelos estatísticos previamente testados no campo da motivação para a escrita (Graham et al., 2017; Graham et al., 2018).

Antes da condução das análises de regressão, todas as variáveis preditoras foram alvo de análises de regressão linear simples que revelaram efeitos estatisticamente significativos na qualidade textual ($ps < .05$). Os coeficientes de correlação e os parâmetros das análises de regressão podem ser encontrados no Quadro 2 e 3, respetivamente. Análises preliminares foram conduzidas para assegurar a inexistência de problemas relacionados com a normalidade, multicolinearidade e homocedasticidade dos dados.

Quadro 2. Matriz de correlação entre todas as medidas utilizadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Tarefa do alfabeto	-	.28**	-.05	-.03	.36**	.37**	.05	.27**	.24**
2. Ditado		-	.02	.02	.22**	.16**	.06	.28**	.25**
3. Frequência textos narrativos			-	.60**	.12**	.07	.40**	.18**	.09*
4. Frequência textos de opinião				-	.09*	.07	.24**	.09*	.06
5. Extensão textos narrativos					-	.64**	.26**	.69**	.56**
6. Extensão textos de opinião						-	.23**	.49**	.75**
7. Atitudes							-	.35**	.31**
8. Qualidade textos narrativos								-	.58**
9. Qualidade textos de opinião									-

* $p < .05$

** $p < .001$

Quadro 3. Análises de regressão múltipla hierárquica das atitudes face à escrita em conjunto com outras variáveis independentes em relação à qualidade de textos narrativos e de opinião (variáveis dependentes)

	Qualidade textual							
	Narrativos				Opinião			
	B	Erro	β	t	B	Erro	β	t
Ano de escolaridade	.002	.04	.002	.06	-.09	.04	-.07	-2.38*
Género	.16	.08	.07	2*	.17	.08	.06	2.18*
Tarefa do alfabeto	.001	.002	.02	.69	-.003	.002	-.05	-1.72
Ditado	.08	.02	.12	3.85**	.10	.02	.14	4.88**
Frequência	.04	.04	.04	1.18	-.05	.04	-.04	-1.5
Extensão textual	.01	.001	.59	16.98**	.02	.001	.73	23.70**
Atitudes	.22	.05	.16	4.57**	.17	.05	.11	3.74**

* $p < .005$.

Nota. O género dos alunos foi inserido como uma variável dicotómica (0 = rapaz; 1 = rapariga).

No que concerne aos textos narrativos, as duas variáveis sociodemográficas (primeiro conjunto de preditores) explicaram 14% da variabilidade da qualidade textual, $F(2, 550) = 44.83$, $p < .001$. As quatro variáveis relacionadas com a escrita conjuntamente com as variáveis sociodemográficas explicaram 51.4% da variabilidade da qualidade textual, $F(6, 546) = 96.17$, $p < .001$. Ou seja, as variáveis relacionadas com a escrita adicionaram 37.4% de poder explicativo ao modelo estatístico. Quando as atitudes face à escrita foram incluídas no modelo, verificámos que este explicou 53.2% da variabilidade da qualidade textual, $F(7, 545) = 88.41$, $p < .001$. Isto significa que as atitudes explicaram mais 1.8% da variabilidade da variável dependente em relação ao modelo anterior. No modelo com todas as variáveis independentes, os preditores que contribuíram de forma única e independente para a qualidade textual foram: género ($\beta = .07$, $p = .046$), número de palavras corretas no ditado ($\beta = .12$, $p < .001$), número de palavras escritas no texto narrativo ($\beta = .59$, $p < .001$) e média das atitudes face à escrita ($\beta = .16$, $p < .001$). Desta forma, verificou-se que as atitudes contribuíram de forma significativa e independente para a qualidade dos textos narrativos dos alunos.

No que diz respeito aos textos de opinião, foram encontrados resultados similares. O ano de escolaridade e o género explicaram 9.3% da variabilidade da qualidade textual, $F(2, 550) = 28.17$, $p < .001$. As quatro variáveis relacionadas com a escrita juntamente com as variáveis sociodemográficas explicaram 60.1% da variabilidade da qualidade textual, $F(6, 546) = 136.80$, $p < .001$. Quando as atitudes face à escrita foram inseridas no modelo, verificámos que o modelo explicou 61.1% da variabilidade da qualidade textual, $F(7, 545) = 122.06$, $p < .001$. Ou seja, as atitudes explicaram mais 1% da variabilidade da qualidade textual. No modelo com todas as variáveis independentes, os preditores que contribuíram de forma única e independente para a qualidade textual foram: ano de escolaridade ($\beta = -.07$, $p = .018$), género ($\beta = .06$, $p = .029$), nú-



mero de palavras corretas no ditado ($\beta = .14, p < .001$), número de palavras escritas no texto de opinião ($\beta = .73, p < .001$) e média das atitudes face à escrita ($\beta = .11, p < .001$). **À semelhança do que se verificou com os textos narrativos**, as atitudes face à escrita contribuíram de forma significativa e independente para a qualidade dos textos de opinião dos alunos.

Discussão

No presente estudo, analisámos as atitudes de alunos portugueses do 5.º ao 8.º ano de escolaridade face à escrita.

Os resultados revelaram que as raparigas reportaram atitudes mais favoráveis face à escrita do que os rapazes em todos os anos de escolaridade estudados. Estes resultados espelham os resultados de outros estudos empíricos e revisões sistemáticas, que indicaram que as raparigas tendem a ter níveis mais elevados de motivação para a escrita e especificamente atitudes mais positivas face à escrita do que os rapazes (Ekholm et al., 2018; Graham et al., 2012; Usher & Pajares, 2006). No entanto, uma revisão sistemática recente indicou que, na maioria dos estudos empíricos, os autores não analisaram outras variáveis que podem influenciar as diferenças de género (Camacho et al., 2020). Uma exceção foi o estudo de Pajares e Valiante (2001). Neste estudo, os autores analisaram se as diferenças na motivação para a escrita entre raparigas e rapazes podiam ser explicadas somente pelo género ou, em alternativa, por estereótipos de género (i.e., crenças sobre características tipicamente atribuídas ao género feminino e ao género masculino). Os autores solicitaram que os alunos indicassem em que medida se identificavam com características comumente atribuídas a raparigas (e.g., “Sou uma pessoa calorosa e gosto de expressar os meus sentimentos às pessoas próximas”) e a rapazes (e.g., “Gosto de construir e de arranjar coisas”). Inicialmente, os autores encontraram diferenças de género em algumas variáveis motivacionais, nomeadamente na autoeficácia e no autoconceito na escrita. Contudo, quando a identificação com características associadas ao género feminino foi controlada estatisticamente, todas as diferenças de género desapareceram. Neste sentido, importa que estudos futuros incluam variáveis individuais e contextuais que podem influenciar e explicar eventuais diferenças de género nas atitudes face à escrita (Camacho et al., 2020).

Além das diferenças de género, os resultados também mostraram que os alunos do 5.º ano de escolaridade evidenciaram atitudes mais positivas na escrita comparativamente aos alunos do 6.º, 7.º e 8.º anos. Estes dados refletem os resultados reportados na literatura, que sugerem uma diminuição das atitudes positivas face à escrita ao longo dos anos. Ou seja, alunos mais novos revelam atitudes mais positivas face à escrita do que alunos mais velhos (Graham et al., 1993; Knudson, 1991; Knudson, 1992; Olinghouse & Graham, 2009). Esta tendência de declínio nas atitudes face à escrita pode ser explicada pelo facto de os professores definirem objetivos de escrita mais exigentes e solicitarem tarefas mais formais à medida que os alunos avançam na escolaridade (Boscolo & Hidi, 2007). Contudo, esta vantagem nas atitudes face à escrita de alunos mais novos face a alunos mais velhos deve ser interpretada com precaução, uma vez que os presentes dados são de natureza transversal e não longitudinal.



Finalmente, os nossos resultados indicaram que as atitudes face à escrita dos alunos contribuíram de forma significativa e única para a qualidade de textos narrativos e de textos de opinião. Ou seja, quando outros fatores cruciais para o desempenho da escrita foram inseridos no mesmo modelo estatístico, as atitudes continuaram a ter uma influência na qualidade dos textos produzidos pelos alunos. Embora esta influência seja relativamente pequena, ela é estatisticamente significativa. Mais, esta influência positiva e independente das atitudes no desempenho na escrita significa que quanto mais positivas forem as atitudes dos alunos melhores serão também os seus textos narrativos e de opinião. Estes resultados também estão de acordo com a literatura no domínio da escrita (Camacho et al., 2020; Graham et al., 2017; Ekholm et al., 2018). Neste sentido, revisões sistemáticas e meta-análises anteriores confirmaram também que há uma associação positiva e significativa entre diversos aspetos da motivação dos alunos e o seu desempenho académico no geral (e.g., Costa & Faria, 2018; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004).

Limitações e sugestões para estudos futuros

Este estudo não está isento de limitações. Em primeiro lugar, nota-se a diferença na dimensão dos grupos de cada ano de escolaridade, havendo um menor número de alunos do 7.º ano em relação aos restantes anos. Para se poder generalizar a amostra à população portuguesa seria importante incluir um maior número de alunos pertencentes a escolas públicas e privadas de diferentes regiões do país.

Uma segunda limitação está na utilização de uma única escala breve para avaliar aspetos motivacionais associados à escrita. De facto, neste estudo apenas medimos as atitudes face à escrita, embora existam outras dimensões motivacionais na escrita que importa serem estudadas.

Uma terceira limitação está na escala ter sido preenchida apenas após a realização dos textos narrativos. Neste sentido, poderia ter sido administrada não só após a realização dos textos narrativos, mas também após a realização dos textos de opinião. Desta forma, seria possível compreender eventuais diferenças nas atitudes face à escrita conforme o género textual.

No futuro, estudos desta natureza podem incluir uma amostra maior de alunos do ensino básico, tendo cada ano de escolaridade uma dimensão semelhante. Seria também vantajoso incluírem escalas de outros construtos motivacionais relevantes para a escrita, como, por exemplo, a autoeficácia ou o interesse. Para além disso, poderá ser relevante considerar fatores contextuais, como as próprias atitudes face à escrita dos professores. Assim, importa perceber qual é a influência que crenças e atitudes dos professores têm nas suas práticas de ensino, bem como compreender a influência destas práticas e das tarefas escolhidas nas atitudes dos alunos.

É igualmente importante investigar as diferenças entre a escrita de papel e lápis e a escrita digital, já que o recurso à tecnologia para escrever poderá influenciar as atitudes dos alunos. Neste sentido, duas revisões sistemáticas recentes indicaram que há uma associação positiva entre atitudes positivas face à escrita e a utilização de tecnologias digitais na sala de aula, tais como blogues, *wikis* e aplicações móveis (Camacho et al., 2020; Ekholm et al., 2018).



Finalmente, a condução de estudos longitudinais será crucial para acompanhar a trajetória das atitudes face à escrita ao longo da escolaridade e para compreender como é que as atitudes influenciam o desempenho na escrita ao longo do tempo (Camacho et al., 2020).

Implicações para o ensino da escrita

Este estudo mostrou que as atitudes face à escrita influenciam significativamente a qualidade dos textos produzidos pelos alunos. Desta forma, sugere-se que os professores combinem o ensino da escrita com estratégias motivacionais que promovam atitudes positivas dos alunos face à escrita. Considerando que os resultados também indicaram diferenças nas atitudes face à escrita a favor de alunos mais novos, é crucial que as estratégias motivacionais se mantenham ao longo da escolaridade. Simultaneamente, para atenuar eventuais diferenças de género, os professores poderão mostrar que a escrita é uma tarefa útil e valiosa para todos os alunos, sublinhando que quer raparigas, quer rapazes podem ser bem-sucedidos na escrita. De seguida, revemos estratégias de natureza motivacional que poderão auxiliar os professores na promoção de atitudes mais positivas dos alunos face à escrita em contexto de sala de aula.

Bruning e Horn (2000) sugeriram quatro tipos de práticas em contexto de sala de aula para fazer face à desmotivação e ao declínio das atitudes positivas face à escrita dos alunos. A primeira prática consiste em promover crenças funcionais sobre a escrita, ou seja, ideias positivas em relação à tarefa de escrita bem como à competência de cada um. A segunda prática baseia-se em proporcionar tarefas de escrita reais e estimulantes e nas quais os alunos possam ser bem-sucedidos, no sentido de fomentar a sua autoeficácia. A terceira prática refere-se ao estabelecimento de um contexto no qual os alunos se sintam apoiados e recebam *feedback* individualizado sobre o desenvolvimento das suas competências de escrita. Por fim, Bruning e Horn sublinharam a importância de um ambiente emocional positivo em que os alunos se sintam seguros para falar com os professores sobre as suas ideias e sentimentos em relação à escrita.

É importante que as tarefas escolhidas pelos professores sejam: úteis e desafiantes; variadas (escrita narrativa, persuasiva, expressiva), podendo ser dada aos alunos a oportunidade de escolher um tema de entre vários; dirigidas a diferentes públicos-alvo (pais, direção da escola, colegas, etc.); sobre temas relacionados com os próprios interesses, gostos e vida quotidiana dos alunos (Graham & Harris, 2016; Graham, Harris, & Santangelo, 2015). Um exemplo de uma tarefa de escrita desafiante é a reescrita de um texto narrativo com base numa regra, como, por exemplo, manter a história, mas mudar o protagonista ou introduzir diálogo onde este é inexistente (Boscolo, Gelati & Galvan, 2012).

A escrita em pares, a escrita de cartas destinadas a adultos, a concessão de *feedback* sobre o progresso dos alunos, bem como o recurso a estratégias autorregulatórias também parecem ser práticas benéficas para a motivação dos alunos (Camacho et al., 2020). Neste sentido, Graham e Harris (2016) referem que os professores podem encorajar a escrita colaborativa através do planeamento, revisão ou troca de *feedback* entre os alunos (em pequenos grupos ou pares), visto que isso incentiva os alunos a escreverem durante mais tempo e com maior qualidade.

Como sublinhado por Bruning e Horn (2000), o contexto deve ser facilitador da realização de tarefas de escrita. A sala de aula deve ser um lugar onde os alunos tenham oportunidades regulares para escrever (Graham et al., 2015). O contexto pode incluir ferramentas digitais, tais como *softwares* de processamento de texto, blogues ou aplicações para telemóveis ou *tablets*, já que estas podem não só motivar os alunos (Camacho et al., 2020; Ekholm et al., 2018), mas também facilitar as tarefas de acrescentar, apagar, mover ou reescrever a informação, bem como a leitura do texto (Graham & Harris, 2016). Adicionalmente, os professores devem criar um contexto onde os alunos sejam encorajados a esforçarem-se e a tentarem várias vezes, bem como a atribuir o seu sucesso à prática e ao esforço, e não a um dom ou talento inato (Graham & Harris, 2016; Limpo & Alves, 2014). Os professores devem, por isso, dar visibilidade aos textos dos alunos, expondo-os nas paredes da sala de aula ou da escola, compilando-os num livro da turma ou publicando-os num blogue ou jornal escolar (Graham & Harris, 2016).

Por **último**, é fulcral que os professores demonstrem atitudes positivas face à escrita e que falem sobre a utilidade que eles próprios lhe atribuem no seu quotidiano (Graham & Harris, 2016). É essencial que os professores estabeleçam uma relação de confiança com os alunos e que, conseqüentemente, se vejam a si próprios como modelos que influenciam de uma forma decisiva não só as competências dos alunos, mas também as suas atitudes e crenças no domínio da escrita.

Referências bibliográficas

- Alves, R. A. (2019). The early steps in becoming a writer: Enabling participation in a literate world. In J. S. Horst & J. von Koss Torkildsen (Eds.), *International handbook of language acquisition* (pp. 567-590). London: Routledge.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57-81). Greenwich, CT: JAI Press.
- Boekaerts, M., & Pekrun, R. (2016). Emotions and emotion regulation in academic settings. In L. Corno & E.M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology*. Abingdon: Routledge.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychological Review*, 15, 1-40.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and motivating children to write. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The sage handbook of writing development* (pp. 300-312). London: Sage. doi:10.4135/9780857021069.n21
- Boscolo, P., Gelati, C., & Galvan, N. (2012). Teaching elementary school students to play with meanings and genre. *Reading and Writing Quarterly*, 28(1), 29-50. doi: 10.1080/10573569.2012.632730
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 1-14). Oxford: Elsevier. doi:10.1163/9781849508216_002
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. doi:10.1207/s15326985ep3501_4



- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2020). *Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early 21st century*. Educational Psychology Review. Advance online publication. doi:10.1007/s10648-020-09530-4
- Cleary, L. M. (1991). Affect and cognition in the writing processes of eleventh graders. *Written Communication*, 8, 473–507.
- Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 9(829). doi:10.3389/fpsyg.2018.00829
- Ekholm, E., Zumbrunn, S., & DeBusk-Lane, M. (2018). Clarifying an elusive construct: A systematic review of writing attitudes. *Educational Psychology Review*, 30(3), 827–856. doi:10.1007/s10648-017-9423-5
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin Rapids: Renaissance Learning. Retirado de <http://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf>
- Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51–69. doi:10.1080/10573569.2012.632732
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516–536. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.01.002
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R., & Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? *Journal of Research in Reading*, 41(4), 642–656. doi:10.1111/1467-9817.12245
- Graham, S. & Harris, K. R. (2016). A path to better writing: Evidence-based practices in the classroom. *The Reading Teacher*, 69(4), 359–365. doi:10.1002/trtr.1432
- Graham, S., Harris, K. R., Kiuahara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *Elementary School Journal*, 118(1), 82–104.
- Graham, S., Harris, K.R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the Common Core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498–522.
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237–249.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 68(3), 807–816.
- Knudson, R. E. (1992). Development and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70(3), 711–720.
- Knudson, R. E. (1993). Development of a writing attitude survey for grades 9 to 12: effects of gender, grade, and ethnicity. *Psychological Reports*, 73(2), 587–594.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2012). Gêneros textuais. *Ler e compreender*, 101–122.
- Lee, J. (2013). Can writing attitudes and learning behavior overcome gender difference in writing? Evidence from NAEP. *Written Communication*, 30(2), 164–193. doi:10.1177/0741088313480313



- Limpo, T., & Alves, R. A. (2014). Implicit theories of writing and their impact on students' response to a SRSD intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 571-590. doi:10.1111/bjep.12042.
- Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50. doi:10.1037/a0013462
- Pajares, F. (1998). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds). *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133. doi:10.1207/s15326985ep39