

**MESTRADO EM PSICOLOGIA**  
PSICOLOGIA

# **Motivação para a Escrita de Alunos do 1.º Ano de Escolaridade**

Ana Carolina de Novais Pimenta Petrucci Sousa

**M**

2024



**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA EM ALUNOS DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE**

**Ana Carolina de Novais Pimenta Petrucci Sousa**

Outubro 2024

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Doutora **Ana Camacho** (FPCEUP) e coorientada pelo Professor Doutor **Rui Alexandre Alves** (FPCEUP).

## AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do/da autor/a no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o/a autor/a declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O/A autor/a declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## Resumo

A escrita é uma atividade cognitivamente complexa que envolve a coordenação de uma diversidade de processos, desde processos de transcrição (*low-level*) a processos cognitivos (*high-level*). No entanto, para além do estudo desta faceta do processo da escrita a motivação é também um elemento fundamental, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade. Deste modo, para o presente estudo pretendeu-se explorar a motivação para a escrita de alunos de 1.º ano do ensino básico português, como este influenciaria o seu desempenho em tarefas de escrita e possíveis diferenças de género. Para tal, foram realizadas quatro tarefas de escrita, e adaptada uma escala para a medição da motivação para a escrita dos alunos, com questões gerais e específicas. Os resultados demonstraram que os alunos possuem elevados níveis de motivação para a escrita já no 1.º ano de escolaridade. Parecem também indicar uma maior associação entre o desempenho em tarefas de escrita e as questões motivacionais específicas, do que com questões gerais. Por fim, verificou-se que as raparigas apresentam níveis de motivação significativamente mais elevados do que os rapazes para as tarefas de escrita *low-level*, mas esta diferença não se verificou no desempenho das mesmas. O contrário se observou para as tarefas *high-level* – diferenças significativas no desempenho, a favor das raparigas, mas não na motivação.

## **Abstract**

Writing is a cognitively complex activity that involves the coordination of a variety of processes, from transcription related tasks (low-level) to cognitive tasks (high-level). However, in addition to studying this facet of the writing process, motivation is also a fundamental element, particularly in the first years of school. Thus, the present study aimed to explore the motivation for writing of Portuguese first grade students, how their motivation could influence their performance in writing tasks and possible gender differences. To this end, four writing tasks were carried out, and a scale for measuring students' writing motivation was adapted, with general motivation questions and task-specific motivation questions. The results show that students have very high levels of writing motivation as early as the 1st year of school. These results also seem to indicate a greater association between performance in writing tasks and their respective task-specific motivational questions, rather than with general writing motivation questions. Finally, the results also report that girls have significantly higher levels of writing motivation than boys for low-level writing tasks, but this difference is not also seen in their performance of the same tasks. The opposite is true for high-level tasks – we see significant differences in performance, in which girls score higher, but not in writing motivation levels.

## **Introdução**

### **Modelos Teóricos da Escrita**

A escrita é uma atividade cognitivamente complexa que envolve a coordenação de uma diversidade de fatores, como o ambiente da escrita, a intenção e a motivação do escritor, o conhecimento e as capacidades cognitivas envolvidas no processo de composição escrita (Graham et al., 2013).

O Modelo de Hayes e Flower (1980) é um dos principais modelos cognitivos sobre a escrita, caracterizando-a como sendo uma atividade orientada para objetivos e de resolução de problemas, que requer um trabalho conjunto e coordenado de uma diversidade de processos cognitivos. Este modelo engloba três grandes componentes – ambiente da tarefa, memória a longo prazo do escritor, e o processo de escrita. Em 1996, Hayes atualizou este modelo cognitivo, descrevendo-o como um modelo indivíduo-ambiente. Esta alteração ficou clara na alteração das componentes constituintes do modelo, passando das três mencionadas anteriormente para duas – ambiente da tarefa, e o indivíduo.

No ambiente da tarefa, Hayes (1996) incluiu a audiência, o ambiente social, os textos que o escritor lê enquanto escreve, e o ambiente físico. Relativamente ao indivíduo, este incorpora a sua motivação, processos cognitivos, a memória de trabalho e a memória a longo prazo. A escrita é conceptualizada principalmente como uma atividade social, uma vez que escrevemos principalmente para comunicar com os outros. O que escrevemos, como e para quem é determinado por convenções sociais, ficando explícita uma forte influência da cultura na escrita do indivíduo (Hayes, 1996).

Esta ideia do caráter social da escrita é também destacada em modelos teóricos da escrita mais recentes, como o Writer(s)-Within-Community Model de Graham (2018). Neste modelo, o autor descreve a escrita como uma atividade social enquadrada em comunidades de escrita específicas, sendo moldada não só pelas características, capacidades e variabilidade dentro destas comunidades, mas também pelas características cognitivas, capacidades e diferenças individuais do escritor. Particularmente importante para esta dissertação, o modelo de Graham (2018) apresenta sete tipos de crenças motivacionais que influenciam o escritor. Primeiramente, descreve o conjunto de crenças que envolve juízos sobre o valor e utilidade da escrita, mais especificamente sobre a importância de realizar corretamente uma tarefa de escrita, a satisfação obtida pela realização da tarefa de escrita, como esta tarefa está relacionada com objetivos futuros, e o custo necessário para o envolvimento na tarefa.

De seguida, apresenta as crenças relativas ao gosto que o indivíduo tem pela escrita, isto é, se vê a atividade de escrever como algo atrativo. O indivíduo possui sempre uma atitude face à escrita, tanto sobre a atividade na sua generalidade como sobre aspetos mais específicos desta, podendo esta atitude ser positiva ou negativa. Em terceiro lugar, encontra-se a autoeficácia, isto é, as crenças associadas à capacidade de ser bem-sucedido numa tarefa de escrita. A percepção de cada indivíduo sobre a sua competência para a escrita dita o esforço que colocará nesta atividade, e o grau de dificuldade que está disposto a enfrentar. O quarto conjunto de crenças refere-se aos motivos pelos quais o indivíduo inicia e se envolve em tarefas de escrita. Estes podem ser devido ao sentimento de satisfação (motivação intrínseca) ou para obter uma recompensa (motivação extrínseca). Podem ainda escrever com o objetivo de melhorar as suas competências nesta área (objetivos de aprendizagem), para se sentirem melhores escritores do que os outros (objetivos de desempenho-aproximação) ou para evitar falhar (objetivos de desempenho-evitamento).

O próximo tipo de crenças apontadas por Graham (2018) envolve as causas atribuídas ao sucesso. Dentro destas causas podem-se encontrar três dimensões: locus, se o sucesso é atribuído a fatores internos do indivíduo ou externos a este; controlabilidade, se o sucesso é visto como algo que pode ser controlado pela pessoa; e estabilidade, se estas causas são consideradas fixas ou variáveis.

Posteriormente, foca-se nas crenças que o indivíduo tem sobre a sua identidade como escritor. Existe uma multiplicidade de fatores, como o género e a cultura, que influenciam o desenvolvimento desta identidade, sendo comum que cada escritor possua diversas identidades. Por fim, os escritores desenvolvem crenças sobre as comunidades de escrita – sobre o seu valor, propósito, e meios utilizados para alcançar os seus objetivos. Aqui inserem-se crenças sobre a identidade da comunidade de escrita, se considera que esta opera de forma justa e moral, e permite a criação de um ambiente benéfico à interação social e sentimento de pertença.

Uma comunidade de escrita é definida por este modelo como um grupo de pessoas que partilham um conjunto de objetivos e premissas básicas, recorrendo à escrita para atingir certo objetivo (Graham, 2018). Tanto estes objetivos, como o empenho e envolvimento dos elementos da comunidade neste ambiente podem apresentar diferenças consideráveis de membro para membro. O desenvolvimento da escrita é visto como uma consequência da participação nesta comunidade e da evolução individual das capacitações do escritor, numa relação com fatores biológicos, neurológicos, físicos e ambientais. Estas comunidades não apresentam limites temporais, podendo apresentar uma duração tanto de duas semanas como de séculos, e sendo provável a pertença a diversas comunidades ao longo da vida do escritor.

O modelo de Graham (2018) é descrito como particularmente interessante por Ekholm e colaboradores (2018) para o estudo da motivação para a escrita. De facto, o alcance do modelo de Graham permite diversificar o estudo dos construtos motivacionais na escrita, que podem assumir o papel de preditores, mediadores ou *outcomes* dependendo do que se pretende investigar num dado estudo. Este modelo reconhece a emoção como moderador para o desempenho da escrita, mais uma vez criando um ambiente propício ao estudo da motivação no contexto da escrita.

Para além dos processos cognitivos envolvidos na produção da escrita, uma capacidade importante a dominar é a transcrição, isto é, o processo de escrita através do qual se externaliza as representações de linguagem na forma de texto escrito (Berninger & Swanson, 1994; Hayes & Flower, 1980). A conquista deste processo deve-se ao trabalho conjunto da caligrafia, que diz respeito à execução dos movimentos motores exigidos por uma ferramenta específica com o objetivo de produzir letras o mais legível e rapidamente possível, com a ortografia (Abbott & Berninger, 1993), que remete para a escrita correta de palavras de acordo com o código ortográfico de uma determinada língua. Quando a transcrição é precisa, rápida e realizada sem esforço, recursos cognitivos como a atenção e a memória de trabalho podem ser alocados a outros domínios de produção de texto, incluindo geração de ideias, facilitando o processo de escrita (López-Escribano, 2022). Pelo contrário, se o escritor apresentar dificuldades na caligrafia é expectável que este desenvolva textos de qualidade mais baixa, bem como com menor extensão, do que escritores com competências de transcrição automatizada (Olive, 2014).

Esta grande diversidade de processos envolvidos no desenvolvimento da escrita podem ser caracterizados como *low-level* ou *high-level* – também designados como periféricos e centrais, respetivamente (Olive, 2014). Estas classificações tornam claro duas grandes fases do processo de escrita. Os processos caracterizados como *low-level* operam rapidamente, consumindo poucos recursos atencionais, referindo-se a processos sensoriomotores, isto é, às competências de transcrição (i.e., caligrafia e ortografia). Os processos *high-level* referem-se aos processos cognitivos e de pensamento, ou seja, como a conceptualização, planificação, geração e revisão do texto, requerendo maior esforço mental devido à exigência cognitiva destes (Limpo et al. 2017.; Olive, 2014).

### **Motivação para a Escrita**

As competências de transcrição e a qualidade dos textos são aspetos comumente avaliados para obter conhecimento sobre o processo de escrita dos alunos, nomeadamente no

1.º ciclo do ensino básico. Muitas vezes, estes indicadores servem para a identificação dos alunos com, ou em risco de ter, dificuldades na escrita, possibilitando a ativação precoce de estratégias com vista a colmatar esses desafios. No entanto, não é suficiente apenas trabalhar esta dimensão do processo de escrita (Alves-Wold et al., 2024). O sucesso para um bom desenvolvimento das competências de escrita também depende da motivação dos alunos. Nas últimas décadas, a motivação tem sido considerada um fator de grande relevância para a melhoria na produção escrita, provando-se necessário o conhecimento como se manifesta e evolui ao longo das diversas etapas escolares, incluindo nos primeiros anos da escolaridade (Alves-Wold et al., 2024).

A motivação para a escrita pode ser definida como o conjunto de crenças e objetivos que o indivíduo desenvolve através de experiências prévias com a escrita e que determinam a maneira com este se irá relacionar com tarefas de escrita no futuro (Camacho et al., 2021). Na investigação neste domínio encontramos uma grande variabilidade no estudo dos diversos construtos motivacionais, nomeadamente no modo como estes são definidos (Camacho et al., 2021) e medidos (Alves-Wold et al., 2023). Devido à natureza multidimensional da motivação, existem diversos construtos motivacionais, sendo importante a definição clara e explícita do que cada um representa de modo a evitar a criação de concepções díspares dos mesmos (Camacho et al., 2021; Ekholm et al., 2018; Murphy & Alexander, 2000).

O construto motivacional mais estudado no domínio da escrita é a autoeficácia, que se refere à confiança de que se é capaz de realizar uma tarefa de escrita específica e iminente com sucesso. As atitudes face à escrita também têm sido amplamente estudadas e dizem respeito a uma disposição afetiva – positiva ou negativa – relativamente a uma atividade de escrita. Outros construtos também estudados nesta área são o autoconceito, crenças que o indivíduo tem acerca da sua competência na escrita, bem como o interesse, caracterizado como uma reação afetiva emocional que surge a partir de estímulos presentes no ambiente que desperta a atenção (interesse situacional) ou uma disposição individual duradoura para se envolver em tarefas de escrita (interesse individual) (Camacho et al., 2021).

Tem sido também estudada a possível influência da idade na motivação para a escrita, encontrando-se a tendência para uma progressiva diminuição da motivação ao longo do percurso escolar (Ekholm et al., 2018). Porém, tal pode não começar logo no início deste percurso, uma vez que Graham (2007) não verificou diferenças significativas nas atitudes em relação à escrita entre crianças do 1.º e do 3.º ano.

O contexto escolar encontra-se fortemente ligado ao desenvolvimento do indivíduo em todos os domínios, sendo a aprendizagem da escrita, logo no início do percurso de formação de

qualquer aluno, uma aquisição de maior importância para a sua vida. Deste modo, fica clara a necessidade de estudar as diversas dimensões que compõem esta atividade tão exigente do ponto de vista cognitivo. Uma destas dimensões é a motivação, pelo que importa estudar a motivação para a escrita ao longo da escolaridade, começando na sua fase inicial, procurando compreender a sua evolução e a influência sobre outros fatores, como o desempenho em tarefas de escrita. A este respeito, a investigação indica que a motivação para a escrita está positivamente associada à qualidade textual (e.g., Camacho et al., 2021, 2022, 2023), facilitando, nomeadamente, o aperfeiçoamento da estrutura e da coerência dos textos escritos por alunos do ensino básico (De Smedt et al., 2017).

A investigação dessa relação entre motivação e desempenho em tarefas de escrita recorre várias vezes à avaliação da autoeficácia, construto fundamental na investigação da motivação para a escrita. Nesta área, estudos anteriores demonstraram que participantes que apresentam uma elevada autoeficácia obtêm um melhor desempenho em atividades de escrita, sendo este construto o mais forte preditor motivacional do desempenho na escrita dos alunos (Camacho, 2021).

### **Estudo da Motivação para a Escrita no Início da Escolaridade**

Os primeiros anos de escolaridade podem ser tanto uma oportunidade, como uma potencial ameaça para o desenvolvimento da motivação para a escrita (Alves-Wold et al., 2023). Neste período desenvolvimental as crianças apresentam crenças motivacionais dinâmicas e maleáveis. Assim, é importante avaliar e nutrir a motivação para a escrita numa fase precoce do início da vida escolar.

Embora estudos focados na motivação para a escrita numa fase precoce sejam mais escassos, já têm sido realizados alguns estudos empíricos com enfoque nesta população, nomeadamente com alunos do 2.º ano de escolaridade (Skar et al., 2023). O estudo conduzido por Skar e colegas (2023), foi analisada a autoeficácia para a autorregulação da escrita de alunos noruegueses do 2.º ano, bem como as suas atitudes face à escrita. Para a avaliação da autoeficácia para a autorregulação, os alunos responderam a seis itens (e.g., “Consigo focar-me na minha escrita durante pelo menos 1 hora”) com um dado, usando os pontos de 1 a 6 para representar o seu grau de concordância com a afirmação. Para verificar as atitudes face à escrita, os alunos classificaram 4 itens (e.g., quanto gostaram da tarefa de escrita que realizaram mais recentemente; quão satisfeitos ficaram com a produção textual mais recente que criaram) com 1, 2 ou 3 estrelas, sendo que mais estrelas correspondiam a uma maior satisfação. Para ambas as variáveis motivacionais desta investigação foram observados níveis elevados, sendo os

desvios-padrão elevados o suficiente para indicar a possível existência de efeitos de teto. Por exemplo, os rapazes que têm norueguês como primeira e única língua obtiveram um valor médio para a autoeficácia para a autorregulação de 4.3 ( $DP = 1.2$ ), sendo o valor máximo desta escala 6, e um valor médio para as atitudes de 2.3 ( $DP = 0.5$ ), sendo o valor máximo da escala 3.

As escalas desenvolvidas para o estudo da motivação devem ser cuidadosamente concebidas de modo a garantir a medição exata do construto que se pretende medir (Alves-Wold et al., 2023). Além disso, os autores devem ter em consideração o nível desenvolvimental dos alunos ao longo do processo de criação das medidas de motivação para a escrita e tarefas a aplicar. Bandura (2006) realça a possível necessidade do recurso a imagens e figuras, por exemplo, o uso de círculos progressivamente maiores para representar o aumento da confiança na realização de uma tarefa, facilitando a compreensão por parte das crianças do que lhes está a ser perguntado. Este apoio de imagens é genericamente aceite na literatura, no entanto o tipo de imagens e figuras em concreto não apresenta uma resposta unânime (Alves-Wold et al., 2023). É frequente o uso de escalas com imagens de caras que representam diferentes sentimentos, como é o exemplo do uso de imagens do gato Garfield (e.g. Graham et al., 2007, 2012) que apresenta uma escala de resposta de 1 a 4, desde muito triste a muito feliz. Contudo, Bandura (2006) aponta para uma possível falha desta metodologia quando aplicada em escalas para a autoeficácia, uma vez que as crianças podem entender que a escala pretende medir o seu estado emocional em vez do quão confiantes se sentem perante a realização da tarefa. Assim, através do exemplo anterior, reforça-se a necessidade de uma rigorosa preparação quando se pretende desenvolver um instrumento de medição da motivação (Alves-Wold et al., 2023), como é o caso de um questionário de autorrelato para crianças no início da escolaridade. Como referido, deve-se ter sempre em consideração a etapa desenvolvimental e capacidades cognitivas dos participantes.

Num estudo realizado com alunos do ensino pré-escolar (Takada et al., 2023) foram utilizados diversos instrumentos para o estudo da motivação para a escrita, de modo a melhor compreender como crianças desta idade respondem a diferentes formatos de avaliação. Esse estudo encontra-se dividido em duas fases intituladas “Estudo 1”, assente num questionário cuja resposta era uma escala de Likert, e o “Estudo 2”, realizado mais tarde, que recorre a três metodologias – um questionário com resposta binária, realização de tarefas, e uma entrevista semi-estruturada.

No Estudo 1, foi utilizado um questionário cuja metodologia de resposta era uma escala de Likert de quatro pontos, adaptando a *Reading Mindset Measure* (Al Otaiba et al., 2020; Tock

et al., 2021) para questões de escrita em vez de leitura, e adicionando três itens formulados com orientação positiva (e.g., “Penso que consigo continuar a melhorar a escrita de palavras”), para um total de 10 questões que eram aplicadas numa ordem aleatória a cada participante. Este ajuste foi realizado pois todos os itens da escala original encontravam-se escritos com orientação negativa (e.g., “Se uma palavra é difícil de escrever, eu paro de a escrever”), sendo que outros estudos verificam que crianças mais jovens tendem a discordar de questões escritas neste formato (Takada et al., 2023). A escala de resposta era acompanhada por imagens de um polegar a apontar desde baixo para cima, correspondendo aos quatro pontos da escala. O uso destas imagens foi justificado como sendo mais neutro do que o uso de caras tristes e felizes, e apresentando a vantagem de possibilitar um novo formato de resposta por parte dos participantes que, com este recurso, podem imitar a posição do polegar que corresponde à sua resposta em vez de responder verbalmente. Takada e colegas (2023) acreditam que este método pode levar a respostas mais honestas e facilitar a resposta a itens de carácter mais pessoal.

Na segunda fase deste estudo, no Estudo 2, foram testados outras três metodologias de avaliação. Utilizou-se um questionário com apenas duas escolhas, isto é, para cada um dos 9 itens encontravam-se representadas duas personagens fictícias com crenças motivacionais divergentes (uma positiva e outra negativa), sendo que a criança teria de escolher qual a representava melhor.

Depois, foi adaptado o *Writing Challenge Task* (Schrodt et al., 2019, 2022), instrumento de avaliação da motivação para a escrita para crianças do pré-escolar. Este é composto por várias tarefas distribuídas por oito níveis de dificuldade, desde desenhar uma figura, escrever nomes, escrita de palavras consoante-vogal-consoante (e.g., cat, pig, hat), palavras multisilábicas, palavras relacionadas com os seus hobbies, até à escrita de uma frase (Schrodt et al., 2022). Em cada fase é perguntado ao aluno se gostaria de realizar uma atividade com um nível de dificuldade mais elevado ou continuar no mesmo nível. O resultado final do participante, que se encontra num intervalo de 1 a 8, é baseado no número de níveis de dificuldade completados. É importante notar que as respostas dos alunos não precisam de estar corretas para avançar e atribuir-lhe a classificação – se o aluno, por exemplo, escrever incorretamente uma palavra, mas tem o desejo e determinação para continuar, a prova continua sem penalizações. Schrodt e colegas (2022) afirmam que este teste foi criado com a intenção de abordar diversos fatores da motivação, como o interesse, a perseverança e a autorregulação. Para o estudo de Takada e colaboradores (2023) apenas foram utilizados 5 níveis de dificuldade.

Por fim, os autores realizaram uma entrevista semi-estruturada para compreender melhor a perceção destes alunos face à escrita e crenças motivacionais. Para tal, efetuaram sete

conjuntos de questões (e.g., “Primeiro, quero que penses sobre alguns alunos que sabem escrever muito bem. Porque é que achas que eles sabem escrever bem?”) para as quais as crianças responderiam verbalmente, podendo os administradores fazer novas perguntas com base nestas respostas, mas não se desviando do tema central da questão inicial.

No final da sessão, para todos diferentes modos de recolha de informação utilizados, tanto no Estudo 1 como no Estudo 2, os autores classificaram o nível de compreensão dos alunos de 1 a 3 (sendo 1, não compreendeu a atividade; 2, pode não ter compreendido a atividade; e 3, compreendeu claramente a atividade). Takada e colaboradores (2023) concluíram que as três metodologias do Estudo 2 aparentam ser apropriadas para a idade dos participantes. No entanto, comentam sobre a possibilidade das respostas assim obtidas serem demasiado simples para verdadeiramente representarem a complexidade das crenças motivacionais destas crianças. Adicionalmente, os autores notam que estas metodologias foram utilizadas no final do ano letivo, tendo a escala de Likert sido utilizada no início do ano, sendo que este distanciamento temporal poderá ter influenciado alguma desta diferença.

Por sua vez, Skar e colegas (2023) considera que incluir questões motivacionais diretamente relacionadas com a atividade de escrita que o aluno irá realizar tornariam a tarefa mais perceptível e concreta para participantes mais jovens, aumentando a probabilidade de se obter dados mais válidos sobre esta relação. Na mesma linha, Klassen (2002) afirma que quando a medida utilizada para medir a autoeficácia é desenvolvida de modo a ser o mais diretamente relacionada com a tarefa a ser realizada no estudo, observa-se uma maior correspondência entre esta medição da autoeficácia e o desempenho do aluno na atividade.

### **Diferenças de Género na Motivação para a Escrita**

No estudo da motivação para a escrita, um dos objetivos tem assentado na análise das diferenças de género. Em geral, tem sido observado que as raparigas apresentam níveis de motivação na escrita mais elevados do que os rapazes (Camacho et al., 2021; Ekholm et al., 2018), podendo esta diferença surgir logo no 1.º ano de escolaridade (Graham et al., 2007, 2012), e persistir ao longo da escolaridade.

A este respeito, Camacho e colegas (2021) reviram 22 estudos que analisaram diferenças de género na motivação para a escrita e verificaram que mais estudos indicaram níveis de motivação para a escrita superiores nas raparigas quando comparadas com rapazes. De seguida, detalha estes resultados explicando que, para o construto de autoeficácia, quatro estudos reportam que as raparigas apresentam autoeficácia para a escrita mais elevada do que os rapazes, e quatro outros estudos não verificaram diferenças significativas entre os géneros.

Sobre a atitude face à escrita, todos os estudos demonstraram que as raparigas apresentam atitudes mais positivas para a escrita do que os rapazes. No entanto, esta diferença não se encontra sempre presente. Klassen (2002), na sua revisão, apresenta dois estudos cujos resultados demonstravam um maior nível de autoeficácia nos rapazes do que nas raparigas. Adicionalmente, apresenta também três estudos que não reportaram diferenças significativas entre os géneros.

### **Contexto Educativo Português**

Em Portugal, a escolaridade obrigatória é composta pela educação básica (do 1.º ao 9.º ano) e a educação secundária (10.º, 11.º e 12.º anos). A educação básica encontra-se dividida em três ciclos de estudo: o 1.º ciclo (1.º ao 4.º ano), o 2.º ciclo (5.º e 6.º ano) e o 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º ano). Encontram-se estabelecidos objetivos orientadores para a prática do ensino e aprendizagem da língua portuguesa ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2018). Estas Aprendizagens Essenciais procuram ter a complexidade do domínio de uma língua, incorporando o conjunto das competências necessárias para a realização pessoal e social do indivíduo, permitindo-lhe o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2017)

Segundo estas orientações, no final do 1.º ano, no domínio da escrita, é esperado que os alunos sejam capazes de: Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema-grafema. Identificar especificidades gráficas do texto escrito, isto é, as convenções de escrita (direcionalidade da escrita, margens, linhas, espaçamentos, fronteira da palavra); Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação; Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor; Elaborar respostas escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente com correção (orto)gráfica e com uma gestão correta do espaço da página (Direção-Geral da Educação, 2018).

### **Objetivos da Presente Dissertação**

O presente estudo tem como objetivos a investigação da motivação para a escrita em alunos portugueses do 1.º ano de escolaridade, procurando analisar como esta motivação influencia o desempenho dos alunos em determinadas tarefas de escrita, e analisar se existe alguma diferença significativa relativa ao género da criança tanto para o seu nível de motivação

como para o desempenho na escrita. Adicionalmente, pretende-se estudar a adequação da utilização de medidas gerais e medidas específicas para o estudo da motivação de escrita.

Assim, foram formuladas quatro hipóteses de investigação.

**Hipótese 1:** *A motivação para a escrita dos alunos do 1.º ano está positivamente relacionada com os seus resultados nas tarefas de caligrafia e ortografia.* A caligrafia foi testada através da realização da tarefa do alfabeto e da tarefa da cópia de uma frase, e a ortografia através da tarefa de um ditado de dez palavras. A este respeito, investigação anterior mostrou que construtos motivacionais, como a autoeficácia, encontram-se associados com o desempenho na escrita (Klassen, 2002; Graham et al., 2012; Ekholm et al., 2018; Skar et al., 2023), nomeadamente a caligrafia (Graham et al., 1997, Skar et al., 2022).

**Hipótese 2:** *A motivação para a escrita dos alunos do 1.º ano está positivamente relacionada com a qualidade de uma história ditada ao adulto.* A qualidade textual será avaliada segundo uma medida holística de qualidade. Neste âmbito, estudos prévios verificaram a existência de uma associação entre a autoeficácia e o desempenho de escrita (Klassen, 2002; Graham et al., 2012; Ekholm et al., 2018; Skar et al., 2023), incluindo a qualidade textual (Graham et al., 2012).

**Hipótese 3:** *As medidas específicas de motivação para a escrita apresentam uma associação mais forte do que as medidas gerais com o desempenho nas tarefas de escrita em alunos do 1.º ano.* Considera-se esta uma hipótese exploratória, uma vez que não existem estudos com alunos do 1.º ciclo a comparar o uso de itens motivacionais gerais versus específicos com o desempenho em tarefas.

**Hipótese 4:** *As raparigas apresentam valores mais elevados, quer na motivação para a escrita, quer nos resultados das tarefas de escrita do que os rapazes.* Investigação anterior reporta uma tendência na qual as raparigas apresentam níveis mais elevados de motivação para a escrita do que os rapazes (Camacho et al., 2021; Ekholm et al., 2018), sendo possível observar estes resultados já desde o início da escolaridade (Graham et al., 2007, 2012).

## Método

### Participantes

Este estudo incluiu inicialmente 187 alunos de oito turmas do 1.º ano de escolaridade, de quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas localizado na Grande Área Metropolitana do Porto. Posteriormente, foram excluídos 10 participantes, uma

vez que não estiveram presentes na segunda sessão do estudo, o que fez uma amostra total de 177 participantes. Assim, a amostra final incluiu 90 raparigas (50.8%) e 87 rapazes (49.2%), que apresentavam uma média de idade de 6.47 ( $DP = .50$ ).

### **Procedimentos Éticos**

O presente estudo foi desenvolvido a partir de um projeto que decorreu no âmbito do *Early Language Development in the Digital Age* (e-LADDA). De modo a assegurar os procedimentos éticos o projeto foi submetido à Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (referência número 2021/03-04), que emitiu um parecer favorável à condução do estudo com a metodologia proposta. Antes da realização do processo de recolha de dados, os professores e encarregados de educação dos alunos receberam informação sobre o propósito do estudo, procedimentos de recolha de dados e a duração do estudo. Adicionalmente, aos encarregados de educação foi solicitado que assinassem a declaração de consentimento informado, bem como que preenchessem dados sociodemográficos relativos aos seus educandos. Apenas os alunos que assentiram em participar e cujos encarregados de educação autorizaram a sua participação foram envolvidos no estudo.

### **Dados Sociodemográficos**

Através das respostas dos encarregados de educação, foi possível recolher os seguintes dados sociodemográfico: sexo do aluno, data de nascimento, se o participante era bilingue, se apresentava alguma dificuldade motora, de atenção, de leitura ou escrita (podendo seleccionar mais do que uma), e se tinha alguma perturbação neurodesenvolvimental diagnosticada (ver Tabela 1).

### **Tabela 1**

#### *Dados Sociodemográficos dos Participantes*

Variável Sociodemográfica	Participantes ( $N = 177$ )
Sexo feminino	90 (50.8%)
Sexo masculino	87 (49.2%)
Média da idade	6.47 ( $DP = .50$ )
Dificuldades identificadas pelos pais	37 (20.9%)
Dificuldade motora	7 (4.0%)
Dificuldade de atenção	14 (7.9%)
Dificuldades de leitura e escrita	26 (14.7%)
Perturbação neurodesenvolvimental	14 (7.9%)

## **Instrumentos**

Tendo como objetivo o estudo das hipóteses previamente descritas, foi recolhida informação sociodemográfica anteriormente mencionada de cada criança, foram colocadas questões sobre a motivação dos alunos (variáveis motivacionais) e foi pedido que os alunos realizassem um conjunto de tarefas de escrita – tarefa do alfabeto, cópia, ditado de palavras e ditado ao adulto (variáveis relativas ao desempenho na escrita).

### ***Motivação para a Escrita***

Para medir a motivação para a escrita dos participantes foi realizada uma adaptação para a língua portuguesa do questionário desenvolvido por Alves-Wold e colegas (2023) (ver Anexo A). Este questionário engloba questões motivacionais que estão organizadas em três momentos: (1) **Questões Gerais** sobre a motivação dos alunos para a escrita (e.g., “Quanto gostas de escrever?”); (2) **Questões Específicas** sobre a motivação para uma determinada tarefa de escrita antes da sua realização (**Questões Pré**; e.g., “Quanto é que achas que vais gostar desta tarefa?”); e (3) **Questões Específicas** sobre a motivação para uma determinada tarefa de escrita após a sua realização (**Questões Pós**; e.g., “Quanto é que gostaste de fazer esta tarefa?”). Cada item encontra-se acompanhado de uma imagem ilustrativa da questão.

**Medida Geral de Motivação para a Escrita.** As Questões Gerais, realizadas unicamente no início da sessão do dia 1, pretendem obter informação sobre o interesse e autoeficácia da criança sobre a escrita em geral (“Quanto é que gostas de escrever?” e “Quão bom/boa achas que és a escrever?”, respetivamente). Estas duas questões referem-se à Medida Geral apresentada na Hipótese 3.

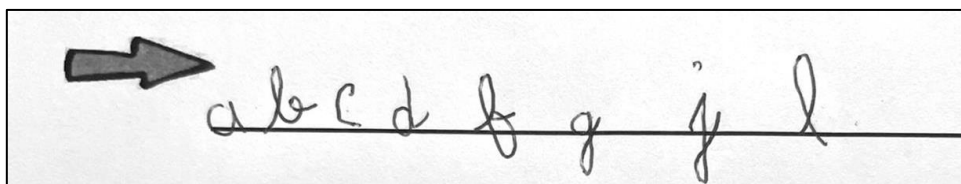
**Medida Específica de Motivação para a Escrita.** As perguntas colocadas antes da tarefa (Questões Pré) referem-se ao interesse e autoeficácia do participante relativamente à tarefa específica de escrita que irá realizar (“Quanto é que achas que vais gostar desta tarefa?” e “Quão bom/boa é que achas que vais ser nesta tarefa?”, respetivamente). Por fim, concluída a tarefa são questionados sobre o seu desempenho imediatamente anterior (Questões Pós), medindo novamente o interesse e a autoeficácia (“Quanto é que gostaste de fazer esta tarefa?” e “Quão bom/boas é que achas que foste nesta tarefa?”), sendo adicionada uma questão sobre o seu interesse em realizar uma prova semelhante num momento futuro de modo a obter informação sobre o seu interesse continuado (“Gostarias de fazer uma tarefa parecida com esta noutra altura?”). As duas Questões Pré e as três Questões Pós referem-se à Medida Específica da Hipótese 3.

## **Tarefas de Escrita**

**Caligrafia.** Para medir a caligrafia, utilizou-se a tarefa do alfabeto e a tarefa da cópia. Na tarefa do alfabeto, é solicitado ao participante que em 60 segundos escreva as letras do alfabeto, em letra minúscula, na sequência correta, o mais rápido que consiga (Berninger et al., 1991; ver Figura 1). É também instruído que, caso o participante termine a escrita do alfabeto antes do minuto acabar, deverá continuar a escrevê-lo desde o início. Foi cotado com um ponto por cada letra corretamente escrita que se encontrasse escrita na sequência correta.

### **Figura 1**

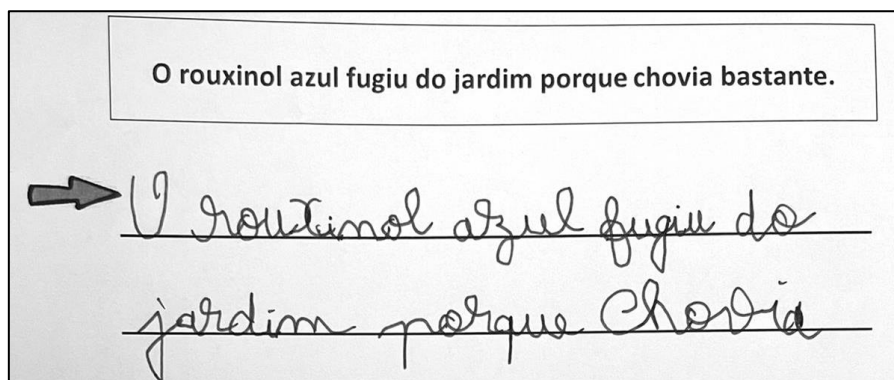
*Exemplo de Resposta à Tarefa do Alfabeto*



A tarefa da cópia consiste na cópia de uma frase que contém 23 letras do alfabeto, excluindo o k, w e y (“O rouxinol azul fugiu do jardim porque chovia bastante”), o mais rápido que o participante conseguir durante 90 segundos (Camacho & Alves, 2017; ver Figura 2). Se os alunos chegassem ao final da frase sem ter acabado o tempo, deviam copiá-la novamente até o tempo terminar. A cotação foi realizada através da contagem do número de palavras corretamente escritas.

### **Figura 2**

*Exemplo de Resposta à Tarefa da Cópia*

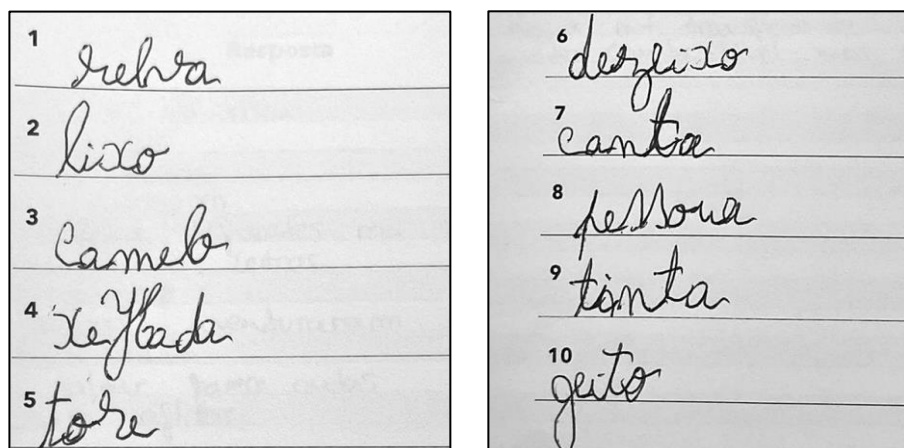


**Ortografia.** Para medir a correção ortográfica, utilizou-se um ditado de palavras. Como demonstrado na Figura 3, foram ditadas intercaladamente dez palavras, cinco consistentes (relva, camelo, torre, caneta e tinta) e cinco inconsistentes (lixo, chegada, desejo, pessoa e jeito)

que cada aluno deveria escrever, tendo 20 segundos para a escrita de cada uma. Foi atribuído um ponto por cada palavra corretamente escrita.

### Figura 3

*Exemplo de Resposta à Tarefa do Ditado de Palavras*



**Ditado ao Adulto.** Na tarefa do ditado ao adulto (Camacho & Alves, 2017) mostraram-se quatro imagens a cada aluno (ver Figura 4), sendo-lhe pedido primeiramente que dissesse o que via nas imagens e, posteriormente, recorrendo a este auxílio visual, ditasse uma história que a assistente de investigação escreveria no computador. Pretendeu-se que a tarefa tivesse uma duração de 5 minutos, sendo possível concluí-la passados 3 minutos caso a criança se demonstrasse relutante a continuar a desenvolver a sua história. Os textos foram posteriormente transcritos a computador e analisados por duas avaliadoras independentes, que os classificaram com uma pontuação de 1 a 7 em quatro domínios: 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) – que posteriormente se refletem num resultado final. A correlação entre os resultados das duas avaliadoras foi de  $r = .66$ . Esta tarefa foi incluída, ao invés de uma tarefa de escrita da história, uma vez que dado o facto de os participantes se encontrarem no final do 1.º ano de escolaridade, ainda não se demonstram capazes de escrever a história que pretendem contar. Esta imperícia limitaria a mobilização das suas competências *high-level* relativas ao processo de geração de ideias para história que pretendem contar (Olive, 2014).

**Figura 4**

*Sequência de Imagens-Estímulo para a Tarefa de Ditado ao Adulto*



### **Procedimento**

O processo de recolha de dados foi realizado por uma equipa com 6 elementos, que incluiu uma doutoranda em Psicologia, mestres em Psicologia e uma estudante de mestrado em Psicologia, tendo todas recebido a mesma formação para a administração das tarefas. A recolha de dados durou duas semanas no início do mês de maio do ano 2023, correspondendo ao início do 3.º período do ano letivo 2022/2023.

As provas de escrita encontravam-se divididas por 2 sessões, dia 1 e dia 2 (ver Quadro 1), com uma separação temporal de uma semana. No dia 1 foram realizadas as tarefas do alfabeto e ditado de palavras acompanhadas das respetivas questões motivacionais, e no dia 2 o ditado ao adulto e a cópia da frase acompanhadas das respetivas questões motivacionais, sendo necessário que todos os participantes estivessem presentes em ambos os momentos.

A recolha dos dados foi realizada individualmente, numa sala separada e onde se encontrava apenas um elemento da equipa de administração. Cada aluno era momentaneamente retirado da sua sala de aula para a participação no estudo, e após a sua conclusão, voltavam para a mesma.

**Quadro 1**

*Sequência de Administração dos Instrumentos*

<b>Dia 1</b>	<b>Dia 2</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Questões de Motivação Gerais</li><li>• Questões Específicas Pré - tarefa do Alfabeto</li><li>• Tarefa do Alfabeto</li><li>• Questões Específicas Pós – tarefa do Alfabeto</li><li>• Questões Específicas Pré – tarefa do Ditado de Palavras</li><li>• Tarefa do Ditado de Palavras</li><li>• Questões Específicas Pós – tarefa do Ditado de Palavras</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Questões Específicas Pré – tarefa da Cópia</li><li>• Tarefa da Cópia</li><li>• Questões Específicas Pós – tarefa da Cópia</li><li>• Questões Específicas Pré – tarefa Ditado ao Adulto</li><li>• Tarefa Ditado ao Adulto</li><li>• Questões Específicas Pós – tarefa Ditado ao Adulto</li></ul>

## Resultados

Nesta secção encontram-se os resultados estatísticos para as diversas variáveis exploradas neste estudo. Inicialmente são explicitados os resultados obtidos nas questões relativas à motivação, tanto as gerais como as específicas à tarefa, bem como no desempenho nas variadas tarefas de escrita aplicadas.

De seguida, explora-se cada hipótese através da realização de análises estatísticas adequadas. Deste modo, para as Hipóteses 1, 2 e 3 deste estudo, com o objetivo de analisar a relação entre as questões de motivação e o desempenho em tarefas de escrita, são apresentados os resultados de correlações de Pearson. Para a Hipótese 4, são apresentados os resultados do teste Mann-Whitney para testar diferenças de género.

### Estatísticas Descritivas das Questões de Motivação Gerais e Específicas

No Quadro 2 encontram-se os resultados obtidos para as questões de motivação, quer gerais, quer específicas. Neste, é possível observar que os níveis de motivação apresentados pelos alunos são bastante elevados – havendo um total de 22 questões motivacionais presentes no questionário cuja escala de resposta varia de 1 a 5, a questão com a média mais baixa apresenta um valor de 3.68 ( $DP = 1.48$ ). A análise destes resultados parece indicar a ocorrência de efeito de teto nestas variáveis. As Figuras 5 e 6 apresentam os gráficos relativos a estes resultados.

#### Quadro 2.

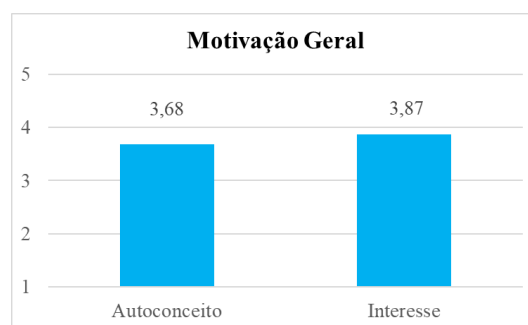
##### *Estatísticas Descritivas das Questões de Motivação Gerais e Específicas*

Variável	N	Mín.	Máx.	Assimetria		Curtose		Média	DP
				Erro	Erro				
Questões Gerais	177	1	5	-.753	.183	-.866	.363	3.68	1.48
Questões Gerais	177	1	5	-.949	.183	-.744	.363	3.87	1.55
Questões Específicas	177	1	5	-.927	.183	-.613	.363	3.84	1.46
Questões Específicas	177	1	5	-.814	.183	-.692	.363	3.75	1.42
Questões Específicas	177	1	5	-.938	.183	-.899	.363	3.84	1.64
Questões Específicas	177	1	5	-1.179	.183	-.391	.363	4.00	1.59
Questões Específicas	177	1	5	-.842	.183	-1.081	.363	3.79	1.67
Questões Específicas	173	1	5	-1.951	.185	2.774	.367	4.35	1.18
Questões Específicas	175	1	5	-2.036	.184	3.251	.365	4.41	1.11

à tarefa da Cópia	Interesse Pré-tarefa	173	1	5	-1.697	.185	1.458	.367	4.28	1.31
	Interesse Pós-tarefa	175	1	5	-2.419	.184	4.479	.365	4.51	1.15
	Interesse Continuado Pós-tarefa	175	1	5	-1.866	.184	2.172	.365	4.35	1.25
Questões Específicas	Autoeficácia Pré-tarefa	177	1	5	-.985	.183	-.752	.363	3.85	1.61
	Autoeficácia Pós-tarefa	174	1	5	-1.057	.184	-.562	.366	3.93	1.54
à tarefa do Ditado de Palavras	Interesse Pré-tarefa	177	1	5	-.971	.183	-.897	.363	3.86	1.67
	Interesse Pós-tarefa	174	1	5	-1.070	.184	-.812	.366	3.94	1.73
	Interesse Continuado Pós-tarefa	174	1	5	-1.074	.184	-.678	.366	3.93	1.64
Questões Específicas	Autoeficácia Pré-tarefa	175	1	5	-2.045	.184	3.746	.365	4.43	1.01
	Autoeficácia Pós-tarefa	173	1	5	-2.775	.185	7.298	.367	4.61	.94
à tarefa do Ditado ao Adulto	Interesse Pré-tarefa	175	1	5	-2.495	.184	5.083	.365	4.53	1.10
	Interesse Pós-tarefa	173	1	5	-3.118	.185	8.429	.367	4.68	.99
	Interesse Continuado Pós-tarefa	173	1	5	-1.977	.185	2.497	.367	4.39	1.25

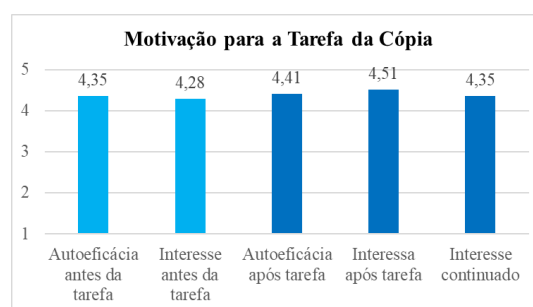
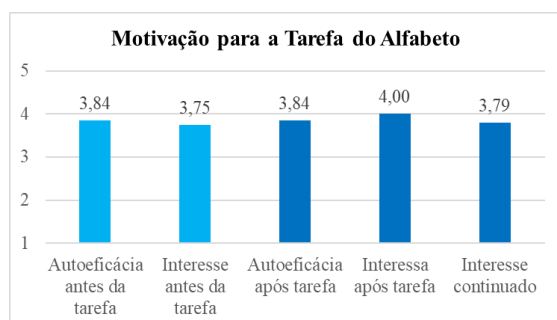
**Figura 5**

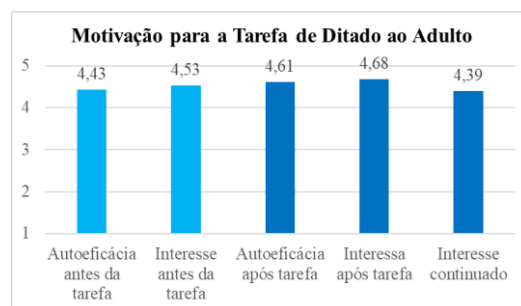
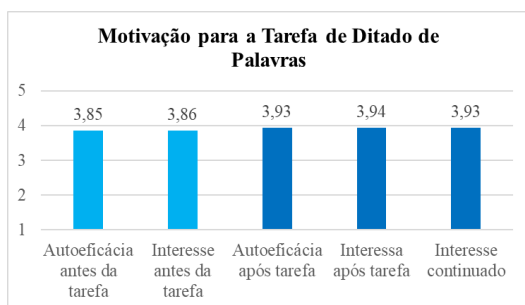
*Valores das Medidas Gerais de Motivação para a Escrita*



**Figura 6**

*Valores das Medidas Específicas de Motivação para a Escrita*





### Estatísticas Descritivas do Desempenho nas Tarefas de Escrita

Os resultados obtidos no desempenho nas diversas tarefas de escrita realizadas encontram-se descritos no Quadro 3.

#### Quadro 3

##### *Estatísticas Descritivas do Desempenho nas Tarefas de Escrita*

Variável	N	Mín.	Máx.	Assimetria		Curtose		Média	DP
				Erro	Erro				
Alfabeto	177	0	43	1.102	.183	1.301	.363	8.97	8.34
Cópia	174	0	15	-.196	.184	.884	.366	7.33	2.52
Ditado de Palavras	177	0	10	.569	.183	-.523	.363	2.90	2.54
Ditado ao Adulto (1-7)	140	1	7	.143	.205	-.392	.407	3.38	1.31
Extensão Textual	140	22	369	1.100	.205	.677	.407	106.91	73.17

*Nota.* Extensão textual refere-se ao número de palavras ditadas pelo participante na tarefa do ditado ao adulto

### Relação entre a Motivação para a Escrita e o Desempenho nas Tarefas de Caligrafia (Tarefa do Alfabeto e Tarefa da Cópia) e de Ortografia (Tarefa do Ditado de Palavras).

Para testar a Hipótese 1 foi realizada a análise de Correlação de Pearson (ver Quadro 4). Através desta verificou-se uma correlação entre diversas questões de motivação específicas relativas à tarefa da Cópia e o desempenho nesta mesma tarefa. Mais especificamente: no interesse antes da tarefa ( $r = 0.19, p = .015$ ), no interesse após a tarefa ( $r = 0.23, p = .002$ ), na autoeficácia após a tarefa ( $r = 0.24, p = .001$ ) e no interesse continuado ( $r = 0.21, p = .006$ ).

Não foram encontradas correlações significativas entre as questões de motivação específicas para as tarefas do alfabeto e ditado de palavras e o desempenho dos participantes nas respectivas tarefas,  $ps > .05$ .

Por sua vez, também não foram identificadas correlações significativas entre as questões gerais de motivação e o desempenho nas tarefas do alfabeto, cópia e ditado de palavras,  $ps > .05$ . Assim, estes resultados mostram que apenas questões motivacionais específicas (por oposição a questões motivacionais gerais) estavam significativamente e positivamente associadas ao desempenho em tarefas de escrita na amostra de alunos do 1.º ano.

## Quadro 4

### *Correlação de Pearson entre os Itens Motivacionais e o Desempenho nas Tarefas de Escrita*

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1. Tarefa do Alfabeto	-																			
2. Tarefa da Cópia	.367**	-																		
3. Tarefa do Ditado de Palavras	.431**	.536**	-																	
4. Autoconceito Geral	-.006	-.008	.015	-																
5. Interesse Geral	.057	.066	.039	.768**	-															
6. Alfabeto: Autoeficácia Pré	.026	-.008	-.029	.758**	.731**	-														
7. Alfabeto: Autoeficácia Pós	-.011	-.016	-.004	.672**	.722**	.722**	-													
8. Alfabeto: Interesse Pré	.090	.045	.029	.710**	.792**	.786**	.709**	-												
9. Alfabeto: Interesse Pós	.036	-.022	-.001	.711**	.827**	.754**	.768**	.796**	-											
10. Alfabeto: Interesse Continuado Pós	-.026	.039	.000	.759**	.778**	.750**	.702**	.811**	.812**	-										
11. Cópia: Autoeficácia Pré	-.020	.139	.184*	.077	.093	.138	.145	.062	.084	.066	-									
12. Cópia: Autoeficácia Pós	.020	.241**	.252**	.049	.060	-.039	.090	.035	.030	.093	.588**	-								
13. Cópia: Interesse Pré	.013	.187*	.142	.050	.130	-.024	.060	.049	.053	.161*	.548**	.525**	-							
14. Cópia: Interesse Pós	-.023	.232**	.227**	.058	.103	-.058	-.016	.026	.028	.123	.525**	.694**	.684**	-						
15. Cópia: Interesse Continuado Pós	.002	.207**	.198**	.070	.074	.033	.026	.061	.033	.115	.646**	.603**	.526**	.720**	-					
16. Ditado de Palavras: Autoeficácia Pré	.065	.012	.032	.694**	.748**	.810**	.714**	.790**	.810**	.754**	.060	-.006	.013	-.007	.039	-				
17. Ditado de Palavras: Autoeficácia Pós	.039	.068	.037	.695**	.821**	.761**	.753**	.749**	.836**	.756**	.063	.067	.018	-.002	-.014	.832**	-			

18. Ditado de Palavras: Interesse Pré (pré)	.082	.077	.023	.691**	.790**	.753**	.677**	.823**	.810**	.770**	.064	.017	.112	.071	.069	.851**	.772**	-	
19. Ditado de Palavras: Interesse Pós	.068	-.003	.032	.718**	.852**	.788**	.695**	.834**	.901**	.779**	.058	.017	-.016	-.017	.030	.858**	.865**	.850**	-
20. Ditado de Palavras: Interesse Continuado Pós	.090	.045	.062	.692**	.744**	.722**	.579**	.762**	.794**	.774**	-.026	-.037	.036	.028	.032	.789**	.739**	.833**	.849**

\*\*  $p < 0.01$

\*  $p < 0.05$

## Relação entre a Motivação para a Escrita e a Qualidade Textual da História Ditada

De modo a testar a Hipótese 2 recorreu-se à análise de Correlação de Pearson. Não se verificou uma correlação significativa entre as questões de avaliação da motivação, tanto gerais, como específicas, e o desempenho dos participantes na tarefa de Ditado ao Adulto,  $ps > .05$ , como se pode verificar no Quadro 5.

Adicionalmente, foi também testada a correlação entre a extensão textual da história ditada e as variáveis de motivação, tanto gerais, como específicas. Nesta observou-se uma relação significativa entre a extensão textual com o interesse antes da realização da tarefa ( $r = .182, p = .031$ ) e com o interesse após a realização da tarefa ( $r = .169, p = .048$ ).

### Quadro 5

*Correlação De Pearson entre Itens de Motivação e Desempenho na Tarefa de Ditado ao Adulto e Extensão Textual*

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Tarefa do Ditado ao Adulto	-								
2. Extensão Textual	.370**	-							
3. Autoconceito Geral	-.116	.034	-						
4. Interesse Geral	-.122	-.046	.768**	-					
5. Autoeficácia Pré	.096	.157	.046	.060	-				
6. Autoeficácia Pós	.110	.125	.014	.047	.756**	-			
7. Interesse Pré	.147	.182*	-.017	.058	.668**	.693**	-		
8. Interesse Pós	.136	.169*	.013	.027	.693**	.791**	.730**	-	
9. Interesse Continuado Pós	.037	.109	.095	.082	.492**	.582**	.589**	.568**	-

\*\*  $p < 0.01$

\*\*  $p < 0.05$

## Associação entre as Medidas Gerais e Específicas com o Desempenho nas Tarefas de Escrita

Testando a Hipótese 3, as medidas específicas parecem apresentar uma associação mais forte do que as medidas gerais com os resultados de desempenho nas tarefas. Nas secções relativas às Hipóteses 1 e 2, foi realizada a Correlação de Pearson que revelou a existência de correlações significativas entre quase todas as questões de motivação específicas e o desempenho na tarefa da cópia, e entre ambas as questões específicas relativas ao interesse (antes e após a tarefa) com a extensão textual da história ditada. Não foram verificadas correlações significativas entre as questões de motivação específicas às tarefas do alfabeto,

ditado de palavras e ditado ao adulto com o desempenho nas respetivas tarefas. Adicionalmente, não foram verificadas correlações significativas entre as questões motivacionais gerais e o desempenho nas quatro tarefas de escrita realizadas pelos participantes.

### **Diferenças de Género: Níveis de motivação e Desempenho nas Tarefas de Escrita**

Para a Hipótese 4, pretendeu-se realizar o teste t de *Student* para amostras independentes de modo a analisar as diferenças entre os resultados obtidos pelos rapazes e pelas raparigas, tanto para as questões de avaliação da motivação (gerais e específicas), como o seu desempenho nas diversas tarefas de escrita (tarefa do alfabeto, cópia, ditado de palavras, ditado ao adulto). No entanto, no processo de confirmação dos pressupostos associados a este teste – normalidade da amostra e homogeneidade das variâncias - verificou-se que, para cada uma das variáveis analisadas, não foi possível obter ambos os pressupostos confirmados simultaneamente.

Deste modo, foi necessária a utilização do teste não-paramétrico equivalente ao teste t de *Student* para amostras independentes, ou seja, o teste Mann-Whitney. Através deste, nas questões gerais da motivação, verificou-se uma diferença significativa no interesse geral ( $U = 3298.5$ ,  $z = -2.03$ ,  $p = .043$ ,  $r = 0.15$ ), mostrando as raparigas ( $M = 4.09$ ,  $DP = 1.44$ ) um maior interesse para a escrita do que os rapazes ( $M = 3.64$ ,  $DP = 1.62$ ). Não se verificam diferenças na questão geral de autoconceito sobre a escrita.

Para as questões de motivação específicas, observou-se que as raparigas ( $M = 4.18$ ,  $DP = 1.47$ ) demonstraram maior interesse antes da tarefa do alfabeto ( $U = 3006.5$ ,  $z = -3.05$ ,  $p = .002$ ,  $r = 0.15$ ) do que os rapazes ( $M = 3.49$ ,  $DP = 1.74$ ). No mesmo sentido, apresentaram também diferenças marginalmente significativas na autoeficácia antes da tarefa do alfabeto ( $U = 3332$ ,  $z = -1.85$ ,  $p = .064$ ,  $r = 0.14$ ), e no interesse continuado ( $U = 3353$ ,  $z = -1.89$ ,  $p = .060$ ,  $r = 0.14$ ), nas quais as raparigas ( $M_{\text{autoeficácia pré}} = 4.06$ ,  $DP = 1.34$ ;  $M_{\text{interesse continuado}} = 4.04$ ,  $DP = 1.56$ ; respetivamente) apresentaram novamente valores superiores aos rapazes ( $M_{\text{autoeficácia pré}} = 3.62$ ,  $DP = 1.56$ ;  $M_{\text{interesse continuado}} = 3.52$ ,  $DP = 1.74$ ; respetivamente).

Adicionalmente, para as questões de motivação específicas da tarefa do ditado de palavras, verificou-se que as raparigas apresentaram interesse antes da tarefa ( $U = 3277$ ,  $z = -2.18$ ,  $p = .029$ ,  $r = 0.16$ ) mais elevado ( $M_{\text{raparigas}} = 4.14$ ,  $DP = 1.49$ ) do que os rapazes ( $M = 3.56$ ,  $DP = 1.81$ ).

Relativamente ao desempenho nas tarefas de escrita apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a tarefa de ditado ao adulto ( $U = 1917.5$ ,  $z = -2.4$ ,  $p = .016$ ,  $r = 0.18$ ), na qual as raparigas ( $M = 3.67$ ,  $DP = 1.33$ ) apresentam resultados mais elevados do que os rapazes ( $M = 3.10$ ,  $DP = 1.24$ ).

Em geral, os resultados indicam que as raparigas possuem níveis de motivação mais elevados do que os rapazes para as tarefas *low-level* – alfabeto, cópia, ditado de palavras – não sendo, no entanto, verificadas diferenças de género significativas no desempenho nestas tarefas. Pelo contrário, não se verificam diferenças significativas na motivação entre rapazes e raparigas na tarefa *high-level* – ditado ao adulto – mas sim no desempenho, no qual as raparigas obtiveram um resultado mais elevado.

## Discussão

Neste estudo pretendeu-se explorar a motivação para a escrita de alunos de 1.º ano do ensino básico português, como este influenciaria o seu desempenho em tarefas de escrita e quais seriam, se existissem, as diferenças entre raparigas e rapazes. Deste modo, sucedeu-se à planificação do presente estudo. Foi desenvolvido o questionário das medidas motivacionais, bem como a seleção das diversas tarefas de escrita a realizar, e planificadas as sessões para a sua administração.

Os resultados obtidos mostram que as crianças participantes têm elevados níveis de motivação para a escrita no final do 1.º ano de escolaridade. Neste caso, os resultados relativos à motivação foram tão elevados que podem indicar a ocorrência de efeito de teto, fenómeno já previamente reportado em amostras de alunos do ensino primário (Skar et al., 2023).

Nas Hipóteses 1 e 2, tinha-se o objetivo de verificar se a motivação para a escrita apresentada pelos alunos se encontrava positivamente relacionada com o seu desempenho nas tarefas de escrita propostas – tarefa do alfabeto e tarefa da cópia (caligrafia), tarefa do ditado de palavras (ortografia) e tarefa do ditado ao adulto. Este resultado era esperado uma vez que literatura anterior reportou que construtos motivacionais, como a autoeficácia, apresentam associação com o desempenho na escrita (Klassen, 2002; Graham et al., 2012; Ekholm et al., 2018; Skar et al., 2023), como em tarefas de caligrafia (Graham et al., 1997, Skar et al., 2022) e na qualidade textual (Graham et al., 2012).

Verificou-se que não existem correlações estatisticamente significativas entre as questões de motivação gerais com o desempenho em nenhuma das quatro tarefas. Relativamente às correlações realizadas entre as questões de motivação específicas e o desempenho nas tarefas, observaram-se correlações significativas entre o desempenho na tarefa da cópia com o interesse antes e interesse após a tarefa, autoeficácia após a tarefa e o interesse continuado. Com estes resultados, a Hipótese 1 encontra-se apenas parcialmente confirmada,

uma vez que foram verificadas correlações significativas entre diversas questões motivacionais com o desempenho na tarefa da cópia, mas não tal não se verificou para as tarefas do alfabeto nem do ditado de palavras. Por sua vez, a segunda hipótese não foi confirmada pois não foram obtidas correlações estatisticamente significativas entre as questões de motivação e a qualidade das histórias ditadas, na tarefa de ditado ao adulto.

Para a Hipótese 3, pretendia-se estudar, através dos resultados obtidos para a análise das hipóteses anteriores, se as questões de motivação específicas possuem uma associação mais forte com o desempenho nas tarefas de escrita do que as questões de motivação gerais. Com base nos resultados, parece existir a indicação de que questões motivacionais diretamente relacionadas com a tarefa de escrita a ser realizada estarão mais fortemente relacionadas com o desempenho nessa tarefa, do que questões gerais sobre a motivação para a escrita. Note-se de que efeitos de teto podem levar à produção de correlações mais baixas (Skar et al., 2023). Deste modo, a carência de correlações significativas entre os itens motivacionais, tanto gerais como específicos, e o desempenho nas tarefas do alfabeto, ditado de palavras e ditado ao adulto, poderá ser consequência do efeito de teto observado para as variáveis motivacionais.

A Hipótese 4 debruça-se sobre as possíveis diferenças de género nos níveis de motivação e no desempenho nas tarefas de escrita. Investigação anterior tem demonstrado que, já desde o início da escolaridade (Graham et al., 2007, 2012), as raparigas tendem a apresentar níveis de motivação para a escrita mais elevados do que os rapazes (Camacho et al., 2021; Ekholm et al., 2018). Para verificar esta hipótese foi realizado o teste de Mann-Whitney que revelou a existência de diferenças de género significativas em várias das variáveis analisadas. Relativamente aos itens motivacionais gerais verificou-se que as raparigas apresentam níveis de motivação mais elevados para o interesse na escrita, porém, interessadamente, não no autoconceito. Para as questões motivacionais específicas, como reportado anteriormente, verificaram-se diferenças significativas em diversas questões relativas às tarefas do alfabeto (interesse antes, autoeficácia antes, e interesse continuado) e de ditado de palavras (interesse antes e interesse após), sendo que as raparigas apresentaram níveis mais elevados em todas estas. No que concerne ao desempenho nas tarefas de escrita, verificou-se apenas diferença significativa para a tarefa de ditado ao adulto, na qual as raparigas obtiveram um resultado mais elevado.

A análise destes resultados demonstram que as raparigas apresentavam níveis motivacionais significativamente mais elevados para duas das três tarefas de escrita *low-level* (tarefa do alfabeto, cópia e ditado de palavras). Porém, esta diferença não se manifesta no desempenho nestas tarefas de escrita. O contrário foi verificado com a tarefa de escrita *high-*

*level* de Ditado ao Adulto. Neste segundo caso, que envolve a geração de ideias e uso da linguagem, ao invés da produção escrita, o melhor resultado no desempenho por parte das raparigas poderá ser devido a capacidades de linguagem verbal mais desenvolvida. Estudos prévios verificam diferenças notáveis no desenvolvimento da capacidade verbal, desde crianças, tendendo para uma vantagem das raparigas sobre os rapazes (Adani & Ceganec, 2019; Rinaldi et al., 2021). Não foram verificadas diferenças na extensão textual das histórias ditadas entre rapazes e raparigas, indicando que a qualidade de histórias não se deverá a um maior número de palavras ditadas. Por fim, a falta de diferenças significativas a nível motivacional na tarefa do ditado poderá dever-se ao facto de esta ser uma tarefa nova para os participantes assente na colaboração entre o aluno e o adulto.

Por sua vez, as análises dos variados itens de motivação demonstram que 5 das 6 variáveis com diferenças de género significativas eram relativas ao interesse, seja este antes da tarefa, após a tarefa ou continuado. Isto é, em geral as raparigas demonstram mais interesse pelas tarefas de escrita, mas tal não se traduziu tão fortemente na sua autoeficácia para a realização destas tarefas. Este resultado diverge de ideias anteriores que afirmam que o aumento da autoeficácia levaria ao aumento do interesse (Bandura & Schunk, 1981) ou a existência de uma forte associação e mútua influência entre estes dois construtos (Hidi et al, 2002). Adicionalmente, entende-se que à medida que os alunos recebem feedback do seu professor e se comparam a si próprios com os seus pares, a sua autoeficácia desenvolve um sentido mais realista perante diversas tarefas de escrita (Schunk, 1999). Porém, quando o processo de escrita do aluno recebe pouco feedback por parte do professor, como tende a acontecer com turmas do 1.º ano de escolaridade, esta comparação social é limitada (Wilson & Trainin, 2007).

### **Limitações e Sugestões para Investigação Futura**

Relativamente às limitações presentes neste estudo pode-se indicar a existência de efeitos de teto nos itens motivacionais. Este efeito limita a análise das correlações realizadas entre estas variáveis e o desempenho nas tarefas de escrita, e a procura de possíveis diferenças de género para os itens motivacionais. No entanto, este acontecimento gera também interessantes questões a serem exploradas. Não sendo esta a primeira vez que este efeito sobre variáveis motivacionais em crianças é documentado (Skar et al., 2023), mais investigação sobre a motivação para a escrita em alunos do 1.º ciclo, nomeadamente do 1.º ano, mantém-se relevante. A par desta, a continuação da investigação para a melhoria dos instrumentos de avaliação da motivação para um público-alvo tão jovem é necessária.

Sobre as medidas utilizadas para a avaliação dos níveis de motivação, em vez de uma escala de 7 pontos que se encontra mais recorrentemente associada com níveis de confiança mais elevados, o questionário utilizado apresenta uma escala de Likert de 5 pontos (Alves-Wold et al., 2024). Foi realizada esta escolha, uma vez que, devido à idade dos participantes, a complexidade acrescida de uma escala com mais opções de resposta se poderia tornar demasiado cognitivamente desafiante. Para além disto, para todos os itens do questionário, a escala encontrava-se com a mesma organização, ou seja, da resposta mais positiva para a mais negativa, representado pelo tamanho dos círculos, do maior para o menor. De modo a evitar possível influência por parte desta estrutura de resposta teria sido benéfico a apresentação desta escala invertida, do círculo menor/mais negativo ao círculo maior/mais positivo, para metade da amostra de participantes. Por fim, é discutido na literatura anterior as vantagens e desvantagens da utilização de medidas de avaliação com apenas 1 item. Estes são adequados para situações em que se trabalha com populações que não possuem os recursos cognitivos ou emocionais necessários para sessões mais demoradas e com questões mais complexas (Allen et al., 2022). No entanto, o uso de itens com esta característica vem acompanhado de argumentos a ter em conta, como um menor grau de confiança destes itens e a falta da sua capacidade de uma avaliação mais detalhada.

Importa referir que o presente estudo poderia ter beneficiado da aquisição de mais informação sobre os participantes. Isto é, dentro da informação sociodemográfica recolhida teria sido enriquecedor obter informação adicional, como observações dos professores sobre a motivação observada dos seus alunos em sala de aula, bem como conhecimento sobre os seus resultados académicos.

Por sua vez, será relevante a realização de uma análise aprofundada dos textos ditados pelos alunos, analisando cada um dos domínios utilizados para a avaliação da qualidade dos textos – neste caso, criatividade, coerência, sintaxe e vocabulário. A realização deste estudo poderá permitir uma melhor compreensão sobre as capacidades e potenciais diferenças de género para o desempenho dos alunos em cada um destes domínios.

Finalmente, como para uma grande diversidade de domínios em estudo, seria relevante a realização de um estudo longitudinal, iniciado logo no 1º. ano de escolaridade sobre a motivação para a escrita. Como esta se manifesta no início da escolaridade, como se desenvolve ao longo do percurso escolar, a evolução dos níveis de diversos construtos, bem como a possível influência que exercem uns sobre os outros ao longo deste tempo.

## Conclusão

Para este estudo foram analisados os níveis de motivação de alunos do 1º. ano de escolaridade de modo a obter uma melhor compreensão sobre os mesmos nesta idade. Para tal foi aplicado um questionário que procurou avaliar o seu Autoconceito e Interesse geral pela escrita, bem como questões relativas à sua Autoeficácia e Interesse específicos a quatro tarefas de escrita que iriam realizar. Estas tarefas foram a do alfabeto e cópia, que remetem para a caligrafia do escritor, tarefa do ditado de palavras, testando a sua ortografia, e tarefa do ditado ao adulto, que implica a geração de ideias a partir de imagens estímulo para contar/ditar uma história.

Os resultados obtidos demonstram elevados níveis de motivação para a escrita, chegando-se a concluir a possível ocorrência de efeitos de teto nestes itens. De seguida, de modo a testar as hipóteses 1 e 2 foram realizadas correlações de Pearson entre os itens motivacionais e o desempenho dos participantes nas quatro tarefas de escrita realizadas. Através desta análise verificou-se que apenas ocorreu uma correlação significativa entre itens motivacionais específicos com a o desempenho na tarefa da cópia. No entanto realça-se que a existência de efeitos de teto poderão ter diminuindo a força das correlações. Analisando a terceira hipótese, uma vez que apenas se verificou uma correlação significativa entre itens de motivação específicos e com uma das tarefas, e os itens motivacionais gerais não obtiveram nenhuma correlação significativa com nenhuma das tarefas, parece indicar um maior poder de associação entre itens de avaliação específicos com o desempenho, do que itens gerais.

Por fim, testando a quarta hipótese verificou-se que, no geral, para as tarefas de escrita *low-level* (alfabeto, cópia e ditado de palavras) as raparigas apresentam níveis motivacionais significativamente mais elevados do que os rapazes, mas esta diferença não se traduzia num melhor desempenho nestas tarefas. Pelo contrário, para a tarefa de escrita *high-level* (ditado ao adulto), não se verificaram diferenças de género significativas nos níveis de motivação destes dois grupos, mas as raparigas apresentam um valor significativamente mais elevado para a qualidade das suas histórias ditadas do que os rapazes.

Espera-se com este estudo contribuir para uma melhor compreensão da motivação para a escrita em alunos mais novos, no 1º ano do seu percurso escolar, visto este ser um ano menos investigado comparativamente aos restantes. A obtenção de um melhor entendimento sobre a motivação dos alunos para a escrita tão antecipadamente, e como esta pode influenciar o seu desempenho não só em tarefas de escrita, mas também na sua aprendizagem neste domínio

prova-se útil para o desenvolvimento de estratégias de cultivo e promoção desta motivação e, simultaneamente, competências de escrita dos alunos.

## Referências

- Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary- and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 478-508.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.478>
- Adani, S., & Capanec, M. (2019). Sex differences in early communication development: behavioral and neurobiological indicators of more vulnerable communication system development in boys. *Croatian Medical Journal, 60*(2), 141–149.  
<https://doi.org/10.3325/cmj.2019.60.141>
- Al Otaiba, S., Rivas, B., Jones, F., Petscher, Y., & Wanzek, J. (2020). *Reading Mindset Measure*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/38eda>
- Allen, M. S., Iliescu, D., Greiff, S. (2022). Single Item Measures in Psychological Science: A Call to Action. *European Journal of Psychological Assessment, 38*(1), 1–5.  
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000699>
- Alves-Wold, A., Walgermo, B. R., & Foldnes, N. (2024). Assessing writing interest and self-beliefs: Does the type of pictorial support affect first and third graders' responses? *Assessing Writing, 60*. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100833>
- Alves-Wold, A., Walgermo, B. R., McTigue, E., & Uppstad, P. H. (2023). Assessing Writing Motivation: a Systematic Review of K-5 Students' Self-Reports. *Educational Psychology Review, 35*(24), 1-37. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09732-6>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586-598
- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology, 29*, 57–79.  
[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(91\)90016-K](https://doi.org/10.1016/0022-4405(91)90016-K)
- 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). JAI Press.



- Camacho, A., & Alves, R. A. (2017). Fostering parental involvement in writing: Development and testing of the program Cultivating Writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(2), 253–277. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9672-6>
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Cordeiro, C., Castro, S. L., & Limpo, T. (2018). Examining Potential Sources of Gender Differences in Writing: The Role of Handwriting Fluency and Self-Efficacy Beliefs. *Written Communication*, 35(4), 448–473. <https://doi.org/10.1177/0741088318788843>
- De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Rosseel, Y., De Naeghel, J., & Keer, H. (2017). Cognitive and motivational challenges in writing: Studying the relation with writing performance across students' gender and achievement level. *Reading Research Quarterly*, 53. <https://doi.org/10.1002/rrq.193>
- Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1.o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf)
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9423-5>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632732>
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., and Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *J. Educ. Psychol.* 89, 170–182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.170>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>


- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- 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). Lawrence Erlbaum.
- Hidi, S., Berndorff, D., & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction*, 12, 429-446. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00009-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00009-3)
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203. <https://doi.org/10.1023/A:1014626805572>
- Limpo, T., Alves, R. A., & Connelly, V. (2017). Examining the transcription-writing link: Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and Individual Differences*, 53, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.004>
- López-Escribano, C., Martín-Babarro, J., & Pérez-López, R. (2022). Promoting Handwriting Fluency for Preschool and Elementary-Age Students: Meta-Analysis and Meta-Synthesis of Research From 2000 to 2020. *Frontiers in Psychology* 13, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841573>
- Murphy, P. K., Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 3-53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Olive, T. (2014). Toward a parallel and cascading model of the writing system: A review of research on writing processes coordination. *Journal of Writing Research*, 6, 173-194. <https://doi.org/10.17239/jowr-2014.06.02.4>
- Rinaldi, P., Pasqualetti, P., Volterra, V., & Caselli, M. C. 2020. Gender differences in early stages of language development. Some evidence and possible explanations. *Journal of Neuroscience Research*, 00, 1-11. <https://doi.org/10.1002/jnr.24914>

- Schrodt, K. E., Elleman, A. M., FitzPatrick, E. R., Hasty, M. M., Kim, J. K., Tharp, T. J., et al. (2019). An examination of mindset instruction, self-regulation, and writer's workshop on kindergarteners' writing performance and motivation: a mixed-methods study. *Reading and Writing Quarterly*, *35*(5), 427–444.  
<https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1577778>
- Schrodt, K., FitzPatrick, E., Brown, M., and Hover, A. (2022). Examining the validity of the Writing Challenge Task: an assessment tool for measuring writing motivation in kindergarteners. *Reading and Writing Quarterly*, *39*(4), 334-349.  
<https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2109227>
- Schunk, D. H. (1999). Social–self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, *34*(4), 219–227. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3404\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3404_3)
- Skar G. B., Graham S., & Huebner, A. R. (2023). Efficacy for writing self-regulation, attitude toward writing, and quality of second grade students' writing. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1265785>
- Skar, G. B., Lei, P. W., Graham, S., Aasen, A. J., Johansen, M. B., and Kvistad, A. H. (2022). Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing. *Reading and Writing*, *35*, 509–538. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10185-y>
- Takada, M. E., Lemons, C. J., Balasubramanian, L., Hallman, B. T., Al Otaiba, S., & Puranik, C. S. (2023). Measuring kindergarteners' motivational beliefs about writing: a mixed-methods exploration of alternate assessment formats. *Frontiers in Psychology* *14*, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1217085>
- Tock, J. L., Quinn, J. M. Al Otaiba, S., Petscher, Y., & Wanzek, J. (2021). Establishing a Reading Mindset Measure: A Validation Study. *Assessment for Effective Intervention*, *46*(4), 281-291. <https://doi.org/10.1177/1534508420936753>
- Wilson, K. M., & Trainin, G. (2007). First-Grade Students' Motivation and Achievement for Reading, Writing, and Spelling. *Reading Psychology*, *28*(3), 257–282.  
<https://doi.org/10.1080/02702710601186464>

# ANEXOS

## ANEXO A – Questionário

<p style="text-align: center;">Questões Motivacionais – Escrita Geral</p>  <p>QM1. Quanto é que gostas de escrever?</p> <p>● ● ● ● ●</p> <p>QM2. Quão bom/boa achas que és a escrever?</p> <p>● ● ● ● ●</p>	<p style="text-align: center;">Questões Motivacionais – Tarefa do Alfabeto (Pré)</p>  <p>QM1. Quanto é que achas que vais gostar desta tarefa?</p> <p>● ● ● ● ●</p> <p>QM2. Quão bom/boa é que achas que vais ser nesta tarefa?</p> <p>● ● ● ● ●</p>
--	--

<p style="text-align: center;">Questões Motivacionais – Tarefa do Alfabeto (Pós)</p> <p>QM3. Quanto é que gostaste de fazer esta tarefa?</p> <p>● ● ● ● ●</p> <p>QM4. Quão bom/boa é que achas que foste nesta tarefa?</p> <p>● ● ● ● ●</p> <p>QM5. Quanto é que gostarias de fazer uma tarefa parecida com esta noutra altura?</p> <p>● ● ● ● ●</p>	<p style="text-align: center;">Questões Motivacionais – Tarefa do Ditado de Palavras (Pré)</p>  <p>QM1. Quanto é que achas que vais gostar desta tarefa?</p> <p>● ● ● ● ●</p> <p>QM2. Quão bom/boa é que achas que vais ser nesta tarefa?</p> <p>● ● ● ● ●</p>
--	--

Questões Motivacionais – Tarefa do Ditado de Palavras (Pós)

QM3. Quanto é que gostaste de fazer esta tarefa?



QM4. Quão bom/boa é que achas que foste nesta tarefa?



QM5. Quanto é que gostarias de fazer uma tarefa parecida com esta noutra altura?



Questões Motivacionais – Tarefa do Ditado ao Adulto (Pré)



QM1. Quanto é que achas que vais gostar desta tarefa?



QM2. Quão bom/boa é que achas que vais ser nesta tarefa?



Questões Motivacionais – Tarefa do Ditado ao Adulto (Pós)

QM3. Quanto é que gostaste de fazer esta tarefa?



QM4. Quão bom/boa é que achas que foste nesta tarefa?



QM5. Quanto é que gostarias de fazer uma tarefa parecida com esta noutra altura?



Questões Motivacionais – Tarefa da Cópia (Pré)



QM1. Quanto é que achas que vais gostar desta tarefa?




QM2. Quão bom/boa é que achas que vais ser nesta tarefa?




Questões Motivacionais – Tarefa da Cópia (Pós)


QM3. Quanto é que gostaste de fazer esta tarefa?



QM4. Quão bom/boa é que achas que foste nesta tarefa?



QM5. Quanto é que gostarias de fazer uma tarefa parecida com esta noutra altura?



## ANEXO B – Exemplos de Textos da Tarefa de Ditado ao Adulto, Pontuações 1, 4 e 7

**Pontuação 1** – Um menino tem um balão ele voou e foi buscar e buscaram um balão. Foi buscar um balão ele voou e o menino vai buscar outro balão. O balão está aqui ele foi voou ele foi buscar um balão e foi buscar o balão o balão foi para cima e o menino foi buscar o balão. Foi a voar, foi buscar outro balão. Foi para aqui, aqui, aqui e aqui. O balão voou foram buscar outro balão e o balão está aqui

**Pontuação 4** – Uma vez um menino estava vendendo balões pela rua. Ele tinha um balão, e o balão voou da mão dele. O balão voou, escorregou na mão dele e ele estava olhando pelo céu, ficou admirado. Ele estava com a mão aberta e olhando pelo céu, ver o balão voar. Ficou olhar pelo céu o dia inteiro a ver o balão a voar. O balão estava nas nuvens. Passou pelo sol e estourou. No fim, o balão caiu no chão. Ele ficou até a olhar o balão a estourar no sol e ficou de noite, ficou olhar e dormiu

**Pontuação 7** - Uma mãe deixou um menino ir à rua. Aí o menino queria um balão porque queria alguma coisa para brincar. Então depois ele foi a um senhor buscar um balão. Depois foi ele pegou o balão ele brincou um pouquinho, mas sem querer ele, distraído, deixou o balão fugir, o que vai acontecer depois? Aí ele depois foi para casa triste, mas um dia ele voltou e pegou outro balão e lembrou-se da história toda. Aí ele brincou na casa, foi buscar outro balão, mas dessa vez pôs uma coisa para fixar o balão não fugir. Aí ele pensou “Porque não por isso?”. Então ele pôs. Depois ele foi ao senhor pegou um balão e foi para casa pôr isso. Aí quando ele viu os amigos todos queriam um balão. Aí ele teve de dar. Mas só tinha um. Como fazer isso? Dar a todos? Isso não sabemos. Mas depois ele foi comprar mais balões e foi dar para eles. É uma história, é muito bonito isso, tão bonito que a história está quase a terminar. Aí ele entregou, brincaram todos, ele claro que pôs aquilo que pôs no seu para não fugir. Aí ele teve outra ideia, porque não buscar mais um balão? Aí ele foi. “Eu vou buscar mais um balão”. Para quem? Para um menino que morava na rua. Aí ele foi lá, deu a ele. O senhor agradeceu, tanto que foi morar com aquele menino. Aí o menino disse “Eu vou comprar mais balões para brincar lá em casa”

# ANEXO C – Poster apresentado no SIG Writing 2024, na Universidade Paris Nanterre, França, em junho de 2024

## Writing motivation of Portuguese first-grade students



Ana Carolina Sousa, Rui A. Alves, Theresa Kalchhauser, Mariana Silva, & Ana Camacho

Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto (Portugal)



### INTRODUCTION

Motivation is a catalyst for writing performance [1]. However, little research has focused on writing motivation of first-grade students [2]. This dearth of research is troublesome considering the impact that initial writing experiences may have on students' writing motivation [3]. In this **cross-sectional study** we aimed to examine the following research questions:

- **Research Question 1:** Are there associations between Portuguese first graders' writing motivation and performance across writing tasks?
- **Research Question 2:** Are task-specific writing motivation items more strongly associated with writing tasks than general writing motivation items?
- **Research Question 3:** Are there differences in writing motivation between female and male beginning writers?

### METHOD

**Sample:** 177 Portuguese first graders with an average age of 6.47 ( $DP = 0.5$ ) years, of which 50.8% were female.

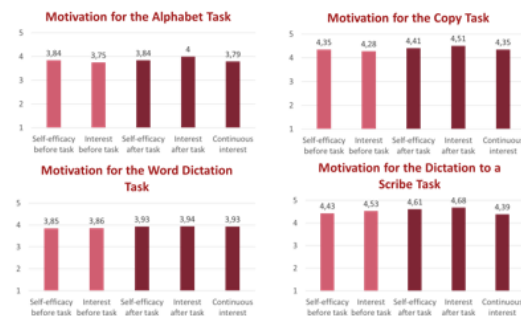
**Measures:** based on Alves-Wold and colleagues' study (2024) [4].

1. Writing motivation items	2. Writing tasks
<b>a. General writing motivation items</b> [4] <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interest: "How much do you like to write?"</li> <li>• Self-concept: "How good are you at writing?"</li> </ul>	<b>a. Handwriting fluency</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alphabet task [5]</li> <li>• Copy task</li> </ul>
<b>b. Task-specific writing motivation items</b> [4] <ul style="list-style-type: none"> <li>• Self-efficacy: "How good do you think you will be at completing these tasks?" (before); "How good do you think you were at completing these tasks?" (after)</li> <li>• Interest: "How much do you think you will like this task?" (before); "How much did you like this task?" (after); "Would you like to work with a similar task some other time?" (continuous interest)</li> </ul>	<b>b. Spelling accuracy</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Word dictation task</li> </ul>
	<b>c. Quality of dictated stories</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictation to a scribe [6] – quality of dictated stories was assessed by two raters</li> </ul>

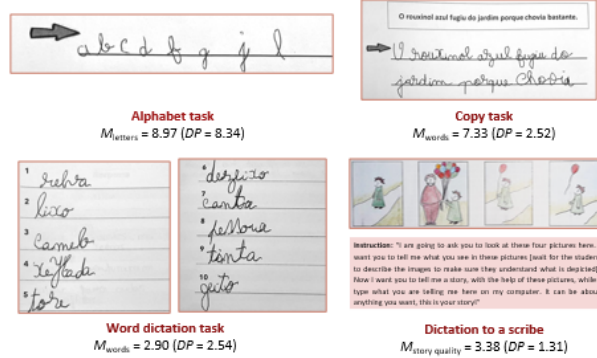
### RESULTS

#### Writing motivation levels (descriptive statistics)

**General writing motivation**  
 Interest:  $M = 3.87$  ( $DP = 1.55$ )  
 Self-concept:  $M = 3.68$  ( $DP = 1.48$ )



#### Performance across writing tasks (descriptive statistics)



#### Associations between writing motivation and writing tasks (research questions 1-2)

- 1. Associations between general motivation items and writing tasks**
  - No significant correlations ( $ps > .05$ )
- 2. Associations between task-specific motivation items and writing tasks**
  - a. Copy task**
    - Interest before the task ( $r = 0.19, p = .015$ )
    - Interest after the task ( $r = 0.23, p = .002$ )
    - Self-efficacy after the task ( $r = 0.24, p = .001$ )
    - Continued interest ( $r = 0.21, p = .006$ )
  - b. Alphabet task, Word dictation task & Dictation to a scribe**
    - No significant correlations ( $ps > .05$ )

#### Gender differences in writing motivation and writing tasks (research question 3)

- 1. General motivation items**
  - Interest: **Girls > Boys**  
 $U = 3298.5, z = -2.03, p = .043, r = 0.15$
  - Self-concept: **Girls > Boys**  
 No significant differences ( $p > .05$ )
- 2. Alphabet task**
  - Alphabet task performance: **Girls = Boys**  
 No significant differences ( $p > .05$ )
  - Interest before: **Girls > Boys**  
 $U = 3006.5, z = -3.05, p = .002$
  - Self-efficacy before: **Girls > Boys**  
 $U = 3332, z = -1.85, p = .064$  (marginally significant)
  - Continued interest: **Girls > Boys**  
 $U = 3353, z = -1.85, p = .060$  (marginally significant)
- 3. Copy task**
  - Copy task performance: **Girls = Boys**
  - Task-specific motivation items: **Girls = Boys**  
 No significant differences ( $ps > .05$ )
- 4. Word dictation task**
  - Spelling task performance: **Girls = Boys**  
 No significant differences ( $ps > .05$ )
  - Interest before: **Girls > Boys**  
 $U = 3277, z = -2.18, p = .029$
  - Interest after: **Girls > Boys**  
 $U = 3299.5, z = -3.86, p = .003$
- 5. Dictation to a scribe**
  - Quality of dictated stories: **Girls > Boys**  
 $U = 1917.5, z = -2.4, p = .016, r = 0.18$
  - Task-specific motivation items: **Girls = Boys**  
 No significant differences ( $ps > .05$ )

### DISCUSSION

#### High writing motivation levels

- Beginning writers report high motivational levels in writing. This finding concurs with previous literature showing that beginning writers are positive about writing and confident about their writing skills [2,6].
- The results obtained were high enough to indicate the presence of ceiling effects, which were also reported in prior research [2].

#### Associations between task-specific writing motivation and the copy task

- General writing motivation items were not associated with writing tasks while task-specific motivation items were associated with performance at the copy task.
- Therefore, task-specific writing motivation questions may be more appropriate to assess beginning writers' motivation than general questions.
- Ceiling effects may produce smaller correlations [2], which explain why no significant correlations emerged between motivational items and the alphabet, word dictation, and dictation to a scribe tasks.

#### Gender differences

- On the one hand, girls reported higher levels of writing motivation in the alphabet and word dictation tasks than boys, even though they did not present superior 'low-level' writing skills.
- On the other hand, girls outperformed boys in a 'high-level' writing-related task (i.e., dictation to a scribe, which involved generating ideas) possibly due to stronger verbal language skills. Despite this result, no differences emerged in motivation towards the dictation to a scribe, perhaps due to the novelty and collaborative nature of the task.

**REFERENCES:** [1] Carachi, A., Alves, R. A., & Novais, R. (2023). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 25(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s11258-022-10000-2> [2] Blue, G. B., Graham, S., & Hawley, A. R. (2010). Efficacy for writing self-regulation, intrinsic interest, and quality of central grade students' writing. *Journal of Psychology*, 146, 100-114. <https://doi.org/10.1080/00220065.2010.488888> [3] Greenfield, A., Waldman, D. P., & Higgins, S. (2010). Assessing writing interest and self-efficacy: Does the type of general interest affect first and third graders' engagement? *Journal of Research in Writing*, 40, 208-231. <https://doi.org/10.1080/07390168.2010.500000> [4] Treviño, V. M., Williams, D. F., & Bogg, R. (2018). The revised diagnosis and evaluation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 79, 37-70. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.001> [5] Carachi, A., & Alves, R. A. (2021). Writing interest, motivation, and writing of the upper elementary writing, reading, and thinking. *Journal of Research in Writing*, 42, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07390168.2021.1911111> [6] Walker, T., & Graham, S. (2002). *Writing an effective scribe: A systematic review of writing disabilities*. *Journal of Psychology*, 136(1), 87-106. <https://doi.org/10.1080/00220065.2002.10555555>

**CONTACTS**  
 Ana Carolina Sousa: [ap301807852@edu.fce.up.pt](mailto:ap301807852@edu.fce.up.pt)  
 Ana Camacho: [anacamacho@fpece.up.pt](mailto:anacamacho@fpece.up.pt)

**ANEXO D – Abstract aceite para II Literacy Summit, European Literacy Network (ELN), na Universidade de Colónia, Alemanha, em março 2025**

**Title:** Assessing general vs. task-specific writing motivation in beginning writers

**Abstract:**

In this cross-sectional study we sampled 177 Portuguese first-graders ( $M_{age} = 6.47$ ,  $DP = 0.5$ ; 51% female) to answer two questions: Are there gender differences in beginning writers' motivation?; Is task-specific writing motivation more strongly associated with performance across writing tasks than general writing motivation?. To answer these questions, we measured students' general writing motivation (e.g., "How much do you like writing?"), task-specific writing motivation (e.g., "How much do you think you will like this task?"), handwriting fluency, spelling accuracy, length and quality of dictated stories. Girls reported more writing motivation in the alphabet and word dictation tasks than boys ( $ps < .05$ ), despite not presenting superior performance. Girls outperformed boys ( $p = .016$ ) in the dictated story, plausibly due to stronger verbal language skills. No motivational differences emerged in this task ( $p > .05$ ), possibly due to its novelty and collaborative nature. Furthermore, results indicated that general writing motivation items were not associated with writing tasks ( $ps > .05$ ), while task-specific motivation items were associated with the length of dictated stories as well as copy task performance ( $rs$  between 0.17 and 0.24,  $ps < .05$ ). Therefore, task-specific writing motivation questions seem more appropriate to assess beginning writers' motivation.

**Keywords:** writing motivation; writing performance; first graders; gender differences

