

MESTRADO EM PSICOLOGIA
DISSERTAÇÃO

Do papel para os ecrãs: Motivação e desempenho na escrita em alunos do 5.º e 7.º ano

Leonor Amorim Silveira

M

2025



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**DO PAPEL PARA OS ECRÃS: MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO NA
ESCRITA EM ALUNOS DO 5.º E 7.º ANO**

Leonor Amorim Silveira

Junho 2025

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

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora 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 autor 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. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

- Antoine de Saint-Exupéry

E assim terminam, como num piscar de olhos, os cinco anos mais desafiantes e de maior crescimento da minha vida. Não acredito que existam palavras suficientes na língua portuguesa para expressar a gratidão e orgulho que sinto neste momento, mas prometo dar o meu melhor.

Em primeiro lugar, agradeço profundamente à minha orientadora, Ana Camacho, por ter abraçado este projeto desde o primeiro dia e por me ter incentivado a levá-lo mais longe. Pelo encorajamento, confiança e apoio incansável, obrigada. Ao Professor Doutor Rui Alves, que aceitou coorientar este projeto, por ter contribuído com o seu conhecimento e por ter acreditado em mim.

Ao meu Pai e à minha Mãe, pelo apoio permanente, por todas as oportunidades que me permitiram ter ao longo da minha vida, que me levaram a voar tão alto, e por serem uma grande parte de quem sou. Por celebrarem comigo os dias de sol e por me darem abrigo nos dias mais cinzentos. Sem vocês, nada disto seria possível. Obrigada por tudo, sempre. E ao meu irmão, Gonçalo, o meu primeiro e melhor amigo. Por me guiares, por seres sempre a minha maior inspiração, por me tentares proteger de todos os males. Obrigada por tudo o que em palavras não me é possível expressar.

À minha amiga Margarida, por me fazer sentir em casa. Por todas as nossas tradições, desabafos e partilhas, por teres sido uma grande parte deste longo caminho, por me compreenderes como ninguém, obrigada.

Às minhas queridas amigas que a faculdade me deu o privilégio de conhecer – Inês, Rita, Sónia, Margarida e Beatriz. Pelos intermináveis momentos de alegria, por serem um porto de abrigo, pela sororidade. Um Obrigada não é suficiente. Vocês são casa. Uma parte de vós estará sempre comigo, esteja onde estiver.

Por fim, a todas os amigos e familiares que me acompanharam e encorajaram de longe ao longo deste percurso, mas que não tive a oportunidade de mencionar, o meu agradecimento. Foi um longo caminho, e sei que voltarei a casa de coração cheio.

Resumo

A motivação para a escrita tem vindo a ser estudada como um preditor do desempenho na escrita em contexto escolar. A motivação é um construto multidimensional, englobando fatores como as atitudes perante a escrita e a autoeficácia. Em Portugal, a investigação relativamente à motivação para a escrita digital é reduzida – algo que não acompanha a transição das provas escolares para um formato digital. Por isso, este estudo analisa a motivação e desempenho na escrita em adolescentes em duas modalidades – a papel e a computador – e a existência de diferenças de ano de escolaridade e género. Para este efeito, foram recolhidos dados com 230 alunos do 5.º e 7.º ano no 2º período do ano letivo 2024/2025, em duas sessões, recorrendo a um protocolo composto por questões sociodemográficas, seguido da escrita de um texto de opinião – a papel ou a computador, dependendo da sessão – assim como um conjunto de medidas que avaliam a motivação para a escrita. Relativamente ao desempenho na escrita, observou-se que alunos do 5.º ano são melhores a escrever a papel do que a computador, enquanto nos alunos do 7.º ano não existem diferenças no desempenho consoante a modalidade. Conforme esperado, observou-se um declínio da motivação ao longo da escolaridade, dependente do género, favorecendo as raparigas em detrimento dos rapazes. Por fim, nas duas modalidades, verificou-se que a fluência de escrita do alfabeto, assim como dimensões da autoeficácia predizem de forma significativa e única a qualidade da escrita.

Abstract

Writing motivation has been studied as a predictor of writing performance in the school context. Motivation is a multidimensional construct, encompassing factors such as attitudes towards writing and self-efficacy. In Portugal, research on motivation for digital writing is scarce—something that does not reflect the transition of school final assessments to a digital format. Therefore, this study analyzes adolescents' motivation and writing performance in two modalities—paper and computer—and the existence of differences by grade level and gender. For this purpose, we collected data from 230 students in the 5th and 7th grades during the second term of the 2024/2025 school year, in two sessions, using a protocol composed of sociodemographic questions, followed by the writing of an opinion text—on paper or on a computer, depending on the session—as well as a set of measures assessing motivation for writing. Regarding writing performance, 5th grade students performed better when writing on paper than on a computer, whereas among 7th grade students, there were no differences in performance depending on the modality. As expected, we observed a decline in writing motivation throughout schooling, dependent on gender, favoring girls over boys. Finally, in both modalities, it was found that both alphabet writing fluency and dimensions of self-efficacy significantly and uniquely predicted writing quality.

Índice

Introdução	1
Objetivos.....	5
Método	7
Resultados	13
Discussão	24
Conclusão	28
Referências	30
Anexos.....	36

Introdução

Motivação para a escrita

A escrita conceitualiza-se, desde sempre, como uma capacidade humana essencial para a comunicação, aprendizagem, transmissão de informação, entre outros atributos (Graham, 2019), sendo considerada um processo cognitivo complexo não linear e que envolve múltiplos fatores internos, como a motivação, por exemplo, e externos, como o contexto em que se está inserido (Hayes, 1996). Na atualidade a escrita tem, também, um papel crucial na comunicação e no ensino, sendo esta usada para assimilar, preservar e transmitir conhecimento (Graham, 2012).

Nas crianças, a escrita é uma das principais componentes do processo de aprendizagem, estando presente desde o início da escolaridade e, tal como em muitos outros processos inerentes à aprendizagem, a motivação é um fator importante para o desenvolvimento desta competência. Características como a vontade e o desejo de escrever, atitudes positivas perante a escrita e o esforço para produzir uma escrita de qualidade são essenciais na motivação para a escrita (Aktaş & Aykol, 2020). No entanto, nem todas as pessoas têm o mesmo nível de interesse pela escrita – que pode variar dependendo da educação transmitida, contexto familiar em que se insere e das características pessoais (Bozgun & Akın-Kosterelioglu, 2021).

Estudos conduzidos por Graham (2006) levaram a concluir que escritores mais competentes apresentavam níveis de motivação para a escrita superiores em comparação com escritores com menos competências de escrita. Para além disso, percebeu-se que a motivação, nomeadamente a autoeficácia e as atitudes perante a escrita, predizem a qualidade do desempenho na escrita (Graham et al., 2017). Consequentemente, quando a motivação é elevada, há uma maior confiança na capacidade de executar tarefas com sucesso e, quando a motivação é baixa, há uma maior dificuldade em completar tarefas e uma maior tendência ao evitamento. Para além disso, a antecipação de determinados resultados e os objetivos projetados podem servir de motivação para a execução de tarefas (Bandura, 2001).

A motivação para a escrita engloba diversos construtos, no entanto, na literatura, os construtos mais investigados, e os que terão maior foco nesta dissertação são as

Atitudes perante a Escrita e a Autoeficácia (Camacho et al., 2021; Graham et al., 2006). As atitudes são definidas como uma predisposição aprendida para responder, de forma consistente, de um modo positivo ou negativo a um determinado objeto (Fishbein & Azjen, 1975), como a escrita. Previamente, Graham concluiu também que a escrita e as crenças a ela associadas dependem do contexto em que ocorrem. Como por exemplo, os estudantes podem apresentar atitudes perante a escrita diferentes quando estão em ambiente escolar ou recreativo, ou dependendo do contexto, como escrita à mão ou escrita digital (Graham et al., 2018). Para além do contexto em que a escrita ocorre, Graham (2018) reconheceu um conjunto de crenças que influenciam a escrita, como as crenças de valor e utilidade da atividade de escrita; crenças relativamente à atratividade da tarefa; julgamento sobre as próprias capacidades; crenças sobre as razões para escrever; crenças relativas à atribuição de resultados; crenças sobre a identidade como escritor e crenças sobre as comunidades de escrita.

A autoeficácia, por sua vez, refere-se à crença de uma pessoa nas suas capacidades para executar uma tarefa, como a escrita, mesmo quando essa tarefa é considerada exigente. Alunos que apresentam uma menor autoeficácia nas suas capacidades de escrita ou uma atitude negativa perante a escrita podem sentir maior hesitação para a escrita e ter mais dificuldades neste domínio do que pessoas com um sentido de competência e atitude mais positivos. (Graham et al., 2018). Consequentemente, quando os alunos se sentem mais confiantes para compor um texto, tendem a escrever textos mais longos e de melhor qualidade (Graham & Harris, 2005).

Sabemos, através de estudos conduzidos previamente (Graham et al., 2017) que os construtos supramencionados demonstraram ter efeito, coletivamente, na qualidade da escrita em textos narrativos em crianças do 4.º ano de escolaridade. Noutros estudos (e.g., Pajares, 2003), quanto mais positivas eram as atitudes dos alunos face à escrita, mais tendência apresentavam para iniciar, permanecer e gostar de tarefas de escrita. Em alunos em níveis de escolaridade mais avançados (5º e 8º ano), atitudes positivas perante a escrita e níveis de autoeficácia elevados, assim como a frequência de escrita estão diretamente associados a uma melhor qualidade de textos, tanto narrativos como em textos de opinião. (Camacho et al., 2021)

Em contexto escolar, quando as crianças começam a frequentar a escola, apresentam, geralmente, satisfação com as atividades escolares. Esta satisfação deve-se ao entusiasmo que sentem inicialmente e à valorização da aprendizagem (Wigfield et al.,

2016). No entanto, este entusiasmo e motivação relacionados com a escola tendem a diminuir, particularmente na área da escrita (Camacho et al., 2020). A investigação existente na área da educação demonstra que, ao longo do percurso escolar, há um declínio da motivação para a escrita logo no primeiro ciclo, nomeadamente a partir do 3.º ano de escolaridade. Esta tendência torna-se mais marcada ao longo do avanço da escolaridade, nos alunos mais velhos (Bruning et al., 2013; Koster et al., 2015).

Uma das razões para o declínio da motivação para a escrita ao longo da escolaridade pode dever-se ao facto de os exercícios de escrita não serem tão atrativos para os alunos (Aktaş & Akyol 2020). Para alunos do segundo ciclo, a escrita pode-se tornar mais atrativa quando a atividade envolve temáticas que vão de encontro aos seus interesses e valores e, por outro lado, menos atrativa quando os alunos têm uma perceção negativa perante a sugestão de escrita do professor. De facto, no 1.º ciclo, os professores concedem mais oportunidades para os alunos escreverem com o propósito de expressarem os seus sentimentos e as suas experiências de vida, o que acontece com menor frequência a partir do 2º ciclo (Boscolo & Hidi, 2007).

Para além do possível declínio da motivação para a escrita ao longo da escolaridade, estudos analisaram se as atitudes perante a escrita e a autoeficácia prediziam a qualidade da escrita - controlando o género – concluindo que as raparigas tendem a ter um melhor desempenho na escrita do que os rapazes e que, de forma geral, sentem-se mais motivadas para escrever do que os rapazes, reportando, também, valores de autoeficácia superiores (Camacho et al., 2021; Ekholm et al., 2017; Graham et al., 2018; Pajares, 2003). Mesmo no contexto digital, à semelhança da escrita a papel, são encontradas diferenças de género em termos de qualidade e extensão textual, favorecendo, novamente, as raparigas em comparação com os rapazes (Malpique et al., 2024)

Estas diferenças de género tendem a ser explicadas pelas crenças atribuídas aos estereótipos de género, não dependendo necessariamente do género biológico em si, sugerindo que esta tendência se deve, maioritariamente, às normas e orientação esperadas das raparigas e dos rapazes (Pajares, 2003; Pajares & Valiante, 2001).

A motivação para escrita, sendo multidimensional, também depende do valor que os estudantes atribuem a determinada tarefa e como a percecionam. Um estudo observou que os alunos se encontravam mais motivados para escrever porque pretendiam evitar um

fraco desempenho, o que poderia desiludir outras pessoas, levando a que valorizassem mais a tarefa da escrita. Esta observação poderá indicar que, em determinadas situações, a motivação para escrever resulta de fatores externos (e.g. medo de falhar), algo que foi observado num estudo que incluía apenas rapazes (Collie et al., 2016). Outro fator precipitante da falta de motivação para a escrita em alunos são as crenças que possuem acerca dos seus professores uma vez que o apoio e instrução dos professores pode ser uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de uma melhor qualidade de escrita, influenciando a motivação dos estudantes. Na mesma linha, quando os alunos não consideram que o que estão a aprender é relevante, de acordo com os seus valores e objetivos, tendem a envolver-se menos na aprendizagem (Wigfield et al., 2016).

No entanto, permitindo aos alunos envolverem-se em atividades de escritas que vão de encontro aos seus propósitos, experiências e interesses pode ser uma forma de facilitar a motivação para a escrita, nomeadamente as crenças desenvolvidas sobre esta atividade, levando a que se tornem melhores escritores (Bruning & Horn, 2000; Hidi & Boscolo, 2006).

Outra forma de promover a motivação para a escrita é providenciar um contexto de apoio no desenvolvimento de competências de escrita - uma vez que o contexto de aprendizagem pode determinar o envolvimento na escrita dos estudantes -, assim como a criar um ambiente seguro para a escrita (e.g., modelando atitudes positivas perante a escrita, dar a escolher o que escrever, dar feedback para permitir que os estudantes tenham controlo sobre o que escrevem, etc.) (Bruning & Horn, 2000).

Escrita digital

Na atualidade, a nova geração de crianças e adolescentes cresce numa era digital, em que há uma dominância do uso de ferramentas como a internet, computadores e telemóveis, o que pode levar a que, por vezes, os métodos de escrita tradicionais não sejam tão atrativos (Aktaş & Akyol, 2020). Esta forma particular de comunicação e de estilos de aprendizagem e processamento tem substituído formas mais tradicionais de escrita e comunicação em papel nas últimas duas décadas. Sendo a escrita digital uma forma de comunicação já integrada a nível global, surge a crescente necessidade de preparar as novas gerações para se tornarem escritores híbridos capazes de produzir a escrita tanto em formato de papel, como em formato digital (Beers et al., 2017).

Em termos motivacionais, as atitudes perante a escrita dos alunos em relação à composição da escrita a papel tende a diferenciar-se da escrita a computador, o que, consequentemente, tem impacto no desempenho na escrita dos alunos. (Ekholm et al., 2017). Num estudo conduzido por Malpique e colaboradores (2023), concluiu-se que quando as crianças se sentem mais confiantes para escrever num teclado, têm maior propensão para escrever textos maiores e de melhor qualidade.

De modo a formar melhores escritores em formato digital e potencializar as capacidades de escrita a computador, este processo tem de se tornar automático, de forma a libertar recursos cognitivos que permitam que os alunos atribuam o seu foco a outras dimensões da escrita (Hayes, 1996). Esta tarefa pode ser particularmente desafiante para crianças que se encontrem numa fase inicial de introdução à escrita digital, uma vez que não dominam ainda a utilização do teclado (Malpique et al., 2024; Preminger et al., 2004).

Em Portugal, o Ministério da Educação tem em vista a transição global das provas e exames nacionais para um formato digital nos próximos anos (Expresso, 2024). No presente ano letivo (2024/2025), ocorreu uma transição das provas de avaliação escolares – Provas de Monitorização da Aprendizagem (ModA) – para o formato previsto. No entanto, apesar do avanço tecnológico e da crescente transição para um formato digital, a investigação em Portugal relativamente à forma como os alunos percecionam e se envolvem na escrita digital é, ainda, escassa. Por conseguinte, coloca-se a necessidade de investigar os níveis de motivação dos alunos do ensino básico para a escrita em formato digital e no formato tradicional em papel.

Objetivos

A literatura existente relativa à motivação para a escrita em contexto educativo sugere que, na maior parte das vezes, há um declínio da motivação ao longo dos anos de escolaridade. No entanto, nem todas as investigações têm em conta a escrita digital, algo que se torna cada vez mais presente a partir do 1.º ciclo de ensino básico. Sendo a escrita digital um contexto diferenciado da escrita tradicional em papel, coloca-se a necessidade de compreender como se manifesta a motivação para a escrita nesta vertente em adolescentes em idade escolar.

Para isso, os objetivos do projeto passam pela caracterização da motivação para a escrita, e dos construtos a ela associados, analisando a possibilidade de se manifestarem diferenças entre a escrita digital e a escrita em papel. Em simultâneo, pretende-se observar se existem diferenças entre anos de escolaridade – 5.º e 7.º ano – na motivação para a escrita, assim como diferenças de género. Para além disso, pretende-se compreender se o desempenho na escrita difere entre o contexto digital e o contexto em papel.

Questões de Investigação e Hipóteses

1. **Questão de Investigação e Hipótese 1:** Haverá diferenças no desempenho na escrita entre o formato digital e em papel? Prevê-se a possibilidade de serem encontradas diferenças na motivação para a escrita dos alunos, nomeadamente nas atitudes perante a escrita, quando se encontram em diferentes contextos de escrita, como a escrita em papel e a escrita digital, tal como sustentado por Graham et al., (2018), que ressalta que a motivação para a escrita não é um conceito fixo, mas que difere conforme contexto e finalidade da escrita em que o escritor se encontra. No mesmo estudo, Graham e colaboradores (2018) defendem que a motivação depende também do propósito da escrita e a quem se destina.
2. **Questão de Investigação e Hipótese 2:** Haverá diferenças entre alunos do 5.º e 7.º ano na motivação para a escrita? Considerando a investigação existente (Bruning et al., 2013; Camacho et al., 2020; Koster et al., 2015), há uma tendência para a diminuição da motivação para a escrita ao longo do avanço de escolaridade, pelo que se prevê a hipótese de que os alunos do 7.º ano se encontrem menos motivados para a escrita do que os alunos do 5.º ano.
3. **Questão de Investigação e Hipótese 3:** Haverá diferenças de género na motivação e no desempenho para a escrita? De acordo com a literatura anterior, as raparigas apresentam maior motivação e um melhor desempenho na escrita do que os rapazes (Camacho et al., 2021; Ekholm et al., 2017; Graham et al., 2018),

pelo que se considera a hipótese de que haverá diferenças entre género favoráveis às raparigas no presente estudo.

4. **Questão de Investigação e Hipótese 4:** As variáveis motivacionais predizem o desempenho na escrita? Investigação anterior aponta para um contributo positivo e significativo de variáveis motivacionais para o desempenho na escrita, sendo que a autoeficácia parece ser o preditor motivacional mais forte da qualidade textual (Camacho et al., 2021). Assim, antecipamos que a autoeficácia e a atitudes sejam preditores significativos da qualidade textual dos alunos em ambas as modalidades.

Método

Participantes

A amostra incluiu 230 alunos portugueses do 5.º ($n = 128$; 55.7%) e do 7.º ano de escolaridade ($n = 102$; 44.3%), pertencentes a dois agrupamentos de escolas da Grande Área Metropolitana do Porto. Os dois agrupamentos foram selecionados por terem uma população de alunos com características sociodemográficas semelhantes. A distribuição do género na amostra foi de 45.9% raparigas e 53.2% rapazes, enquanto 0.9% dos alunos preferiu não revelar o género. A idade média dos alunos do 5.º ano foi de 10.22 anos ($DP = 0.48$), enquanto no 7.º ano, a média foi de 12.37 anos ($DP = 0.69$).

Relativamente à nacionalidade dos estudantes, a amostra conta com 74.2% de alunos portugueses no 5.º ano e 74.5% no 7.º ano. Os alunos não portugueses representaram 18.8% no 5.º ano e 22.5% no 7.º ano. No que respeita à língua materna, 89.8% dos alunos do 5.º ano e 91.2% dos do 7.º ano, respetivamente, indicaram o português como a sua língua materna.

No que toca a retenções escolares, observou-se que 1.6% dos alunos do 5.º ano e 1% dos do 7.º ano já reprovaram pelo menos num ano letivo. Para além disso, a média da

nota a Português no 1.º período do ano letivo 2024/2025 foi de 3.69 ($DP = 0.67$) no 5.º ano e de 3.13 ($DP = 0.79$) no 7.º ano, respetivamente.

Quanto ao nível de escolaridade da mãe, no 5.º ano, 0,8% indicaram que a mãe tinha o 6.º ano ou menos, 0,8% o 9.º ano ou menos, 12,5% o 12.º ano ou menos, 38,3% ensino superior e 40,6% afirmaram não ter conhecimento do nível de escolaridade da mãe. No 7.º ano, 3,9% referiram o 6.º ano ou menos, 4,9% o 9.º ano ou menos, 13,7% o 12.º ano ou menos, 32,4% ensino superior e 41,2% não sabiam.

Relativamente ao número de computadores em casa, no 5.º ano, 3,9% indicaram não ter computadores, 22,7% tinham apenas um, 26,6% tinham dois e 39,8% referiram ter três ou mais. No 7.º ano, 7,8% não tinham computador em casa, 22,5% tinham um, 24,5% tinham dois e 42,2% tinham três ou mais.

Por fim, no que diz respeito à frequência de práticas de escrita, os alunos do 5.º ano indicaram escrever à mão em casa com uma média de 2.61 ($DP = 0.88$), escrever a computador em casa com uma média de 2.10 ($DP = 0.97$) e escrever à mão na escola com uma média de 3.82 ($DP = 0.50$), enquanto escrever a computador na escola uma média de 2.03 (0.45). No 7.º ano, a frequência de escrita à mão em casa teve uma média de 2.35 ($DP = 0.90$), a escrita ao computador em casa uma média de 2.25 ($DP = 0.94$) e a escrita à mão na escola uma média de 3.78 ($DP = 0.49$). O Anexo 1 apresenta os dados sociodemográficos pormenorizados da amostra deste estudo.

Procedimentos Éticos

O projeto e o protocolo de recolha de dados foi analisado pela Comissão de Ética da FPCEUP, que emitiu um parecer favorável à condução do estudo (Ref.^a 2024-09-12b).

Previamente à recolha de dados, foram distribuídos aos professores e diretores de turma dos alunos envolvidos, os documentos de consentimento informado destinados aos encarregados de educação. O documento do consentimento informado continha informação sobre o procedimento, sendo dada a opção de autorizar, ou não, a participação do seu educando, garantindo que os dados recolhidos são totalmente anónimos e confidenciais. Por fim, ao iniciar o preenchimento do protocolo e das atividades de escrita, foram explicadas as condições de anonimato e confidencialidade e a possibilidade de desistência a qualquer momento da sessão.

Procedimento

A recolha de dados iniciou-se em janeiro de 2025, no início do 2.º período escolar e decorreu no âmbito de um projeto de investigação mais alargado. A recolha decorreu em contexto de aula de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) ou Português, dependendo da modalidade de escrita. Dado o número de participantes e o tempo exigido para a recolha de dados, procedeu-se a uma divisão em duas sessões de recolha de dados, de 50 minutos cada uma, com o intervalo de uma semana entre cada sessão.

De forma a garantir rigor metodológico e reduzir o risco de enviesamento, as modalidades de escrita (à mão vs. a computador), assim como os temas de texto de opinião (texto de opinião sobre os adolescentes se deitarem tarde vs. texto de opinião sobre os adolescentes praticarem exercício físico), foram contrabalançados. Assim, numa primeira sessão, algumas turmas começaram pela modalidade de escrita à mão, enquanto outras turmas começaram pela escrita digital, usando para o efeito o Microsoft Word no computador. No mesmo sentido, algumas turmas começaram pelo texto sobre o tema dos adolescentes se deitarem tarde, enquanto outras começaram pelo texto sobre o tema dos adolescentes praticarem exercício físico. Tal como previsto, na sessão seguinte, a modalidade de escrita e o tema de texto de opinião foram alternados. Em cada sessão, foram administradas escalas de avaliação de diferentes construtos motivacionais, que serão de seguida especificadas. Adicionalmente, na primeira sessão, foram recolhidos dados sociodemográficos.

De forma a equiparar as condições de escrita nas diferentes modalidades, foram alteradas as configurações de verificação automática de gramática e ortografia do software de escrita (Microsoft Word). Desta forma, o software não corrigiu erros de escrita dados pelos alunos no texto a computador. Estes procedimentos também foram adotados em estudos prévios (e.g., Malpique et al., 2024).

O Anexo 2 apresenta a sequência de administração das diferentes tarefas e medidas.

Medidas

Dados Sociodemográficos

Foram preenchidos os questionários referentes aos dados sociodemográficos, que incluíam informações gerais como a idade, gênero, língua materna e notas dos alunos na disciplina de Português no período anterior. Para além disso, os dados sociodemográficos requeriam o nível de escolaridade dos encarregados de educação. Por fim, questionou-se o número de computadores que os alunos possuíam em casa e com que frequência os alunos escreviam à mão e em computador, tanto em contexto escolar como em casa.

Fluência da escrita – Tarefa do alfabeto

De forma a analisar a fluência da escrita dos alunos que participaram no estudo, foi utilizada a tarefa do alfabeto. A tarefa consistia em escrever, o mais rápido possível, as letras minúsculas do alfabeto, sem vírgulas entre as letras, durante um intervalo de 30 segundos. Se durante esse intervalo os alunos terminassem o alfabeto, teriam de escrevê-lo novamente no tempo restante. A tarefa do alfabeto foi implementada, também, nas sessões de escrita a computador. Neste caso, os alunos seguiram as mesmas instruções, executando a tarefa no documento Word onde escreveram o texto de opinião. Posteriormente, esta tarefa foi avaliada através da contagem de letras escritas pela ordem correta no alfabeto.

Medidas de Desempenho na Escrita

Para avaliar o desempenho da escrita dos alunos, solicitamos que os alunos escrevessem dois textos de opinião, um em cada sessão. De forma a manter conformidade das condições a que os estudantes foram expostos (escrita em papel vs. a computador), os temas de texto de opinião foram selecionados de forma a serem semelhantes em relação à sua complexidade, estrutura e atratividade tendo em conta a faixa etária – estudantes do 5.º e 7.º ano.

Assim como a ordem de modalidade da escrita, a ordem de apresentação dos temas de texto também foi selecionada de forma aleatória, de modo a contrabalançar a ordem de administração das tarefas e dos questionários. Os temas selecionados incidiam sobre

hábitos da vida diária: (a) Dá a tua opinião sobre adolescentes se deitarem tarde todos os dias; (b) Dá a tua opinião sobre adolescentes praticarem exercício físico todos os dias. Os textos escritos à mão foram transcritos e em todos os textos foram corrigidos os erros ortográficos e de pontuação, um procedimento habitual na área de investigação da escrita para que se evitem vieses na avaliação (Berninger & Swanson, 1994).

De todos os textos obtivemos uma medida principal para avaliar o desempenho na escrita: a qualidade textual. De forma a obter a medida de qualidade dos textos de opinião, foram analisados quatro domínios através de um procedimento de avaliação anteriormente testado (Camacho et al., 2021): qualidade das ideias (i.e., relevância e qualidade das razões que suportam a opinião), coerência (i.e., clareza e organização do texto), sintaxe (i.e., correção sintática e diversidade de estruturas gramaticais) e vocabulário (i.e., .e., diversidade, interesse e utilização adequada das palavras). Para cada ano de escolaridade, houve um grupo de três juízes diferentes responsáveis por avaliar a qualidade textual, que atribuíram uma nota numa escala de 1 a 7 a cada texto. Os seis juízes (três para cada ano) foram devidamente formados no procedimento de avaliação, tendo sido instruídos para dar o mesmo peso a todos os domínios. A pontuação final da qualidade textual foi a média das notas dos juízes para cada ano de escolaridade. Os juízes não tinham conhecimento se o texto tinha sido escrito à mão ou a computador. O acordo interjuízes, obtido através de coeficientes de correlação, revelou-se elevado e pode ser consultado no Quadro 1.

Quadro 1

Acordo Interjuizes de Avaliação da Qualidade Textual

	5º ano		7º ano	
	Deitar tarde	Exercício físico	Deitar tarde	Exercício físico
Juiz 1 –	.80	.84	.85	.81
Juiz 2				
Juiz 1 –	.80	.82	.81	.86
Juiz 3				

Juiz 2 –	.84	.84	.81	.90
Juiz 3				

Medidas de Motivação para a Escrita

Self-Efficacy for Writing Scale (Bruning et al., 2013)

A escala de autoeficácia desenvolvida por Bruning e colaboradores – que possui tradução para português - foi administrada considerando as duas modalidades de escrita, pelo que adaptámos a instrução inicial. Antes da escrita de cada texto de opinião (à mão vs. a computador), os alunos preencheram a escala de autoeficácia com a instrução adaptada a cada modalidade de escrita.

A escala inclui 16 itens que têm em consideração três dimensões da autoeficácia para a escrita (convenções, ideação e autorregulação). Na versão adaptada a português, de modo a responder a cada item, os alunos têm de atribuir um valor entre 0 e 100 relativamente à sua autoeficácia relativamente a determinadas competências de escrita específicas, como é observado no item “Quando escrevo um texto de opinião, consigo pensar em muitas ideias criativas e originais”.

Os valores da consistência interna foram elevados quer na autoeficácia para a escrita à mão ($\alpha_{\text{autoeficácia convenções}} = .86$; $\alpha_{\text{autoeficácia ideação}} = .87$; $\alpha_{\text{autoeficácia autorregulação}} = .83$), quer para a autoeficácia para a escrita a computador ($\alpha_{\text{autoeficácia convenções}} = .85$; $\alpha_{\text{autoeficácia ideação}} = .89$; $\alpha_{\text{autoeficácia autorregulação}} = .83$).

Writing Attitudes Scale (Graham et al., 2017)

As atitudes perante a escrita podem ser analisadas através da escala desenvolvida por Graham e colaboradores, que se encontra em formato reduzido, traduzida e adaptada para português. Assim como na escala da autoeficácia, a instrução da Writing Attitudes Scale foi adaptada às duas modalidades de escrita, sendo assim aplicada nas duas sessões após a escrita de cada texto de opinião.

Nesta escala reduzida apresentam-se 5 itens, aos quais os alunos respondem mediante uma escala que varia de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), como por exemplo, “Escrever é uma boa maneira de passar o meu tempo” – para a escrita a papel – e “Escrever em computador é divertido” – para a escrita a computador. Os valores da consistência interna foram elevados quer para as atitudes face à escrita à mão ($\alpha = .89$), quer para as atitudes face à escrita a computador ($\alpha = .84$).

Resultados

Nos Quadros 2 e 3 encontram-se, respetivamente, as estatísticas descritivas das variáveis a papel e a computador, e nos Anexos 3 e 4, as matrizes de correlação de todas as variáveis para cada modalidade.

Q1. Diferenças de desempenho na escrita a papel e computador para cada ano de escolaridade

Com o objetivo de comparar o desempenho na escrita nas diferentes modalidades nos alunos de 5.º e 7.º ano, respetivamente, foi conduzido um teste t para amostras emparelhadas. Para os alunos do 5.º ano de escolaridade, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre a qualidade dos textos das diferentes modalidades, $t(107) = 2.45, p = .016, d = 1.25$.

Especificamente os alunos do 5.º ano apresentaram melhor desempenho na escrita a papel ($M = 3.60, DP = 1.57$) do que a computador ($M = 3.30, DP = 1.48$).

Para os alunos do 7.º ano de escolaridade, estas diferenças não se verificaram, $t(90) = -.82, p = .42$, concluindo que, neste grupo de alunos, não existem diferenças de desempenho entre a escrita a papel ($M = 3.20, DP = 1.52$) e a escrita a computador ($M = 3.31, DP = 1.46$).

Q2. Diferenças ano de escolaridade e género em relação às variáveis motivacionais (Autoeficácia e Atitudes) nas diferentes modalidades de escrita.

De forma a analisar a presença de diferenças de género e de ano de escolaridade nas diferentes subescalas da Autoeficácia e das Atitudes perante a escrita, utilizou-se a análise de variância (ANOVA) bifatorial. Este procedimento permite verificar não só os efeitos principais do género e ano de escolaridade, mas também se existe uma interação entre variáveis.

Escrita a papel

Autoeficácia para as Convenções. Em primeiro lugar, na escrita a papel, analisou-se a interação entre género e ano de escolaridade na Autoeficácia, na subescala das convenções para a escrita. O teste de Levene indicou a presença de homogeneidade das variâncias entre os diferentes grupos ($p = .307$). De seguida, foram analisados os efeitos principais de género e de ano de escolaridade na subescala da Autoeficácia para as convenções. Quanto ao género, encontrou-se um efeito estatisticamente significativo, $F(2, 203) = 6.01, p = .003, \eta^2 = .056$. Foi também observada uma interação entre género e ano de escolaridade, $F(1, 203) = 14.8, p < .001, \eta^2 = .07$, ou seja, o efeito do ano de escolaridade depende do género

Em concreto, os rapazes do 7.º ano reportaram valores de autoeficácia para as convenções significativamente inferiores ($M = 59.59, DP = 21.75$) aos colegas do 5.º ano ($M = 73.29, DP = 19.18$). No caso das raparigas, as alunas do 7.º ano reportaram valores de autoeficácia para as convenções ligeiramente superiores ($M = 72.88, DP = 17.08$) às colegas do 5.º ano ($M = 65.77, DP = 18.40$), embora esta diferença seja apenas marginalmente significativa.

Autoeficácia para a Ideação. O teste de Levene indicou que a variância não é homogénea entre os diferentes grupos ($p = .033$), o que acarreta alguma cautela na interpretação dos resultados. Como o tamanho dos grupos era parecido e a ANOVA tende a ser um procedimento robusto, procedemos com a análise.

Observaram-se efeitos marginalmente significativos do género ($p = .059$) e ano de escolaridade ($p = .061$). Para além disso, observou-se um efeito de interação entre género e ano de escolaridade, $F(1, 203) = 12.3, p < .001, \eta^2 = .057$. Novamente, entre as raparigas do 5.º e do 7.º ano não foram observadas diferenças estatisticamente significativas,

embora as alunas mais velhas reportem níveis mais elevados de autoeficácia para a ideação. Contudo, nos rapazes, os alunos de 7.º ano reportaram níveis de autoeficácia para a ideação significativamente inferiores ($M = 61.98$, $DP = 21.42$) do que os colegas do 5.º ano ($M = 76.98$, $DP = 16.31$).

Autoeficácia para a Autorregulação. O teste de Levene demonstrou a presença de homogeneidade entre os grupos ($p = .32$). A ANOVA indicou um efeito principal estatisticamente significativo do género $F(2, 204) = 4.71$, $p = .010$, $\eta^2 = .044$. Para além do efeito principal de género, manifestou-se um efeito de interação entre género e ano de escolaridade $F(1, 204) = 8.80$, $p = .003$, $\eta^2 = .041$. À semelhança do que se verificou para as outras subescalas, não há diferenças estatisticamente significativas nos valores de autoeficácia para a autorregulação entre raparigas do 5.º e 7.º ano, embora as alunas mais velhas mantenham a tendência de reportarem valores mais elevados do que as mais novas. No que diz respeito aos rapazes, os alunos do 7.º ano apresentaram valores de autoeficácia para a autorregulação significativamente inferiores ($M = 58.66$, $DP = 22.17$) do que os colegas do 5.º ano ($M = 72.17$, $DP = 21.77$).

Atitudes face à Escrita. Relativamente às atitudes perante a escrita a papel, a homogeneidade das variâncias entre os grupos foi verificada através do teste de Levene ($p = .401$). Primeiramente, observou-se um efeito significativo do género, $F(2, 204) = 7.82$, $p < .001$, $\eta^2 = .071$. Para além disso, o efeito de interação entre o género e o ano de escolaridade demonstrou ser significativo, $F(1, 204) = 7.13$, $p = .008$, $\eta^2 = .034$. Na sequência do que foi observado com as subescalas da autoeficácia, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre raparigas do 5.º e 7.º ano nas atitudes face à escrita em papel. Contudo, os rapazes do 7.º ano releveram atitudes significativamente mais negativas face à escrita ($M = 2.66$, $DP = .98$) do que os rapazes do 5.º ano ($M = 3.25$, $DP = 1.06$).

Escrita a computador

No que consta à modalidade de escrita a computador, as análises conduzidas foram as mesmas das utilizadas na escrita a papel.

Autoeficácia para as Convenções. O teste de Levene indicou que a variância entre as variáveis é homogénea entre os grupos de alunos ($p > .05$). Observou-se um efeito marginalmente significativo do género $F(2, 207) = 3.01, p = .052, \eta^2 = .028$. Para além disso, verificou-se um efeito de interação entre o género e ano de escolaridade, $F(1, 207) = 10.62, p < .001, \eta^2 = .049$, sugerindo que o efeito de ano de escolaridade varia consoante o género. . Particularmente, os rapazes do 7.º ano reportaram níveis de autoeficácia para as convenções significativamente inferiores ($M = 62.87, DP = 20.12$) do que os seus colegas do 5.º ano ($M = 75.35, DP = 20.52$). Nas raparigas, não se verificaram quaisquer diferenças significativas entre o 5.º e o 7.º ano.

Autoeficácia para a Ideação. Em relação à subescala da Autoeficácia que analisa a ideação na escrita a computador, foi verificada a homogeneidade das variâncias entre grupos através do teste de Levene ($p > .05$). Relativamente à análise, constatou-se um efeito estatisticamente significativo do ano de escolaridade, $F(1, 207) = 4.04, p = .046, \eta^2 = .019$. Importa referir ainda que foi encontrado um efeito de interação entre género e ano de escolaridade significativo, $F(1, 207) = 5.56, p < .001, \eta^2 = .026$. Tal como descrito anteriormente, os rapazes do 7.º ano reportaram níveis significativamente inferiores de autoeficácia no domínio da ideação ($M = 63.80, DP = 21.88$) comparativamente com os colegas do 5.º ano ($M = 76.70, DP = 21.61$). Novamente, não se verificaram significativas entre raparigas do 5.º e 7.º ano.

Autoeficácia para a Autorregulação. No que toca à subescala da autorregulação na escrita, a homogeneidade de variâncias entre os grupos foi garantida, através do teste de Levene ($p > .05$). Em primeiro lugar, a análise indicou um efeito significativo no ano de escolaridade, $F(1, 207) = 5.06, p = .026, \eta^2 = .024$. Do mesmo modo, o efeito de interação entre género e ano de escolaridade foi também considerado estatisticamente significativo, $F(1, 207) = 9.76, p = .002, \eta^2 = .045$. À semelhança do que foi observado

para as outras subescalas, os rapazes do 7.º reportaram níveis significativamente inferiores ($M = 60.18$, $DP = 23.04$) do que os alunos do 5.º ano ($M = 75.51$, $DP = 20.86$). No caso das raparigas, não se observaram diferenças significativas entre as colegas mais velhas e mais novas.

Atitudes face à Escrita. Nesta análise verificou-se que a homogeneidade das variâncias entre os grupos foi cumprida ($p > .05$). A análise revelou um efeito estatisticamente significativo entre anos de escolaridade, $F(1, 204) = 11.53$, $p < .001$, $\eta^2 = .053$, contudo não se encontrou um efeito significativo de interação entre o género e o ano de escolaridade. Isto significa que, independentemente do género, os alunos do 5.º ano de escolaridade ($M = 4.08$, $DP = .79$) reportaram atitudes significativamente mais positivas face à escrita a computador do que os alunos do 7.º ano de escolaridade ($M = 3.69$, $DP = .81$).

Q3. Diferenças na qualidade dos textos de opinião a papel e a computador entre raparigas e rapazes

Com o objetivo de comparar o desempenho na escrita nas diferentes modalidades entre raparigas e rapazes, foi conduzido um teste t para amostras independentes.

No que diz respeito aos textos de opinião escritos à mão em papel, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre raparigas e rapazes, $t(203) = 3.53$, $p < .001$. Especificamente, as raparigas escreveram melhores textos de opinião à mão ($M = 3.83$, $DP = 1.53$) do que os rapazes ($M = 3.09$, $DP = 1.49$).

No que concerne aos textos de opinião escritos a computador, também se observaram diferenças estatisticamente significativas a favor das raparigas, $t(199) = 4.23$, $p < .001$. Em concreto, as raparigas escreveram melhores textos de opinião a computador ($M = 3.78$, $DP = 1.48$) do que os rapazes ($M = 2.93$, $DP = 1.36$).

Q4. Regressão múltipla hierárquica entre as atitudes perante a escrita e a autoeficácia e qualidade textual nas diferentes modalidades de escrita

Com a finalidade de analisar se a Autoeficácia e as Atitudes perante a escrita contribuem significativamente para a qualidade textual a papel e a computador, foi conduzida uma análise de regressão múltipla hierárquica para cada modalidade. Para alcançar esse objetivo, foram selecionadas, inicialmente, um conjunto de medidas sociodemográficas como preditores: género, ano de escolaridade e nível de escolaridade da mãe. Seguidamente, foi adicionado um segundo conjunto de variáveis referente à modalidade de escrita analisada: frequência de escrita em casa e na escola e a fluência da escrita (número de letras corretas na tarefa do alfabeto). Em último lugar, foram inseridas as médias das subescalas da Autoeficácia (convenções, ideação e autorregulação), assim como a média das Atitudes perante a escrita.

Escrita a papel

No primeiro modelo supramencionado, verificaram-se como preditores positivos e significativos o género ($\beta = .025, p < .001$) e o nível de escolaridade da mãe ($\beta = .073, p < .001$). O ano de escolaridade do aluno, apesar de apresentar um efeito negativo ($\beta = -.174$), não alcançou significância estatística. Este primeiro modelo, isoladamente, explica 17.5% da variável dependente (qualidade textual a papel)

De seguida, foram adicionadas ao modelo a frequência de escrita a papel em casa e na escola, assim como o número de letras corretas no alfabeto. Neste segundo modelo o efeito do género manteve-se positivo e estatisticamente significativo ($\beta = .17, p = .013$), a favor das raparigas, assim como o ano de escolaridade dos alunos, que passou a ter um efeito negativo ($\beta = -.17, p = .008$), sugerindo que, à medida que vão avançando no nível de escolaridade, a qualidade da escrita a papel diminui. Para além disso, o desempenho na tarefa do alfabeto revelou-se um forte preditor positivo da qualidade da escrita ($\beta = .302, p < .001$), o que sugere que uma maior fluência manuscrita está associada a textos com maior qualidade. Ao serem adicionadas estas novas variáveis, a percentagem de poder explicativo do modelo na variabilidade na qualidade textual aumentou 8.8%, passando a ter um valor de 26.3%.

Por fim, foi adicionado ao modelo um terceiro conjunto, de variáveis motivacionais, relacionadas com a escrita a papel: Atitudes perante a escrita, Autoeficácia nas convenções da escrita, na ideação e na autorregulação. Perante esta análise, observou-se que o efeito do género permaneceu significativo ($\beta = .20, p = .003$), assim como o nível de escolaridade da mãe ($\beta = .17, p = .008$). No entanto, o ano de escolaridade dos alunos manteve um efeito negativo marginalmente significativo ($\beta = -.12, p = .059$) e o desempenho na tarefa do alfabeto permaneceu um preditor positivo e significativo para a qualidade textual ($\beta = .23, p = .001$). À semelhança do que se observou na etapa anterior, a frequência da escrita a papel em casa e na escola continuaram a não apresentar significância estatística. Relativamente às medidas adicionadas neste modelo, a Autoeficácia na ideação foi o único preditor motivacional significativo ($\beta = .21, p = .018$), o que nos leva a concluir que a crença dos alunos na própria capacidade de gerar ideias para a escrita está associada a uma maior qualidade textual. No entanto, as atitudes perante a escrita, a autoeficácia nas convenções e na autorregulação não apresentaram efeitos significativos neste modelo. Finalmente, ao serem adicionadas este conjunto de variáveis motivacionais, a variância explicada subiu 6%, apresentando um valor total de 32.3%.

Escrita a computador

À semelhança do que foi realizado para a modalidade de escrita a papel, foi conduzida uma análise hierárquica da qualidade da escrita a computador, considerando as mesmas variáveis sociodemográficas para o primeiro modelo. Nesta análise, verificou-se que o género teve um efeito significativo ($\beta = .32, p < .001$), favorecendo as raparigas no que toca à qualidade da escrita a computador. O nível de escolaridade da mãe apresentou, também, um efeito positivo e significativo ($\beta = .21, p = .002$), o que indica uma associação entre o nível de escolaridade materna e um melhor desempenho nesta modalidade de escrita. No entanto, o ano de escolaridade dos alunos teve um efeito negativo, apesar se não apresentar significância estatística ($\beta = -.034, p = .62$), pelo que não há evidência de que a qualidade da escrita a computador varie significativamente entre o 5.º e 7.º ano. Neste primeiro modelo, as variáveis presentes explicam 14.1% da variabilidade na qualidade textual a computador.

No segundo passo do modelo, foram adicionadas as variáveis da frequência de escrita a computador em casa e na escola, assim como o desempenho na tarefa do alfabeto realizada a computador. Os resultados observados nesta etapa permitiram concluir que o gênero permanece com um efeito positivo e significativo ($\beta = .30, p < .001$), a favor das raparigas. No entanto, o efeito do nível da escolaridade materna, apesar de se manter positivo, passou a ter um valor de significância estatística marginal ($\beta = .13, p = .059$). Tal como no modelo anterior, o ano de escolaridade dos alunos teve um efeito negativo, não sendo, no entanto, significativo estatisticamente ($\beta = -.11, p = .093$), assim como as medidas de frequência de escrita, que não apresentaram valor estatisticamente significativo. Por fim, o desempenho na tarefa do alfabeto destacou-se, novamente, por ser um forte preditor positivo para a qualidade textual ($\beta = .28, p < .001$), revelando que uma maior rapidez e precisão na escrita a computador está associada a um melhor desempenho a nível da qualidade textual na mesma modalidade. Ao serem adicionadas as variáveis ao segundo modelo apresentado, a sua variabilidade aumentou 8%, com um valor total de 22.1%.

Finalmente, no terceiro modelo foram incluídas as variáveis motivacionais para a escrita a computador: autoeficácia nas convenções, na ideação e na autorregulação na escrita a computador e as atitudes perante a escrita neste contexto. Os resultados desta análise permitiram concluir que o gênero se mantém, à semelhança do que tem vindo a ser observado, como um preditor positivo da qualidade de escrita ($\beta = .27, p < .001$). Contudo, neste modelo, o nível de escolaridade materna ($\beta = .067, p = .92$) e o ano de escolaridade dos alunos ($\beta = -.040, p = .56$) perderam a sua significância estatística, assim como a frequência de escrita a computador em casa e na escola. O desempenho na tarefa do alfabeto permaneceu significativo ($\beta = .22, p = .003$) e a autoeficácia nas convenções para a escrita, incluída neste modelo, apresentou um efeito significativo e positivo ($\beta = .30, p = .004$), indicando que a crença na capacidade de usar corretamente as regras e normas da escrita no computador é um fator relevante para a qualidade da escrita digital. As restantes medidas adicionadas nesta etapa – a autoeficácia na ideação ($\beta = -.069, p = .49$), na autorregulação ($\beta = .017, p = .88$) e as atitudes perante a escrita ($\beta = .052, p = .48$) – não demonstraram efeitos significativos na qualidade textual a computador. Finalmente, tendo sido adicionadas todas as variáveis predictoras, a variabilidade cresceu 6.2%, passando a ter um valor de, na totalidade, 28.3%.

Quadro 2

Médias e Desvios-Padrão das variáveis motivacionais e de escrita a papel dos alunos do sexo feminino e masculino do 5º e 7º ano de escolaridade

Medidas	5º ano (<i>n</i> = 128)			7º ano (<i>n</i> = 102)		
	Feminino	Masculino	Total ano	Feminino	Masculino	Total ano
Tarefa do alfabeto	25.02 (8.46)	23.32 (10.63)	24.53 (9.88)	32.29 (9.46)	26.27 (11.90)	28.33 (11.49)
Frequência de escrita a papel em casa	3.00 (.90)	2.27 (.70)	2.61 (.88)	2.47 (.87)	2.27 (.91)	2.35 (.89)
Frequência de escrita a papel na escola	3.78 (.57)	3.84 (.44)	3.82 (.50)	3.80 (.51)	3.81 (.40)	3.78 (.49)
Autoeficácia (convenções)	65.77 (18.40)	73.29 (19.17)	70.10 (19.23)	72.88 (17.08)	59.59 (21.75)	64.76 (21.40)
Autoeficácia (ideação)	66.30 (22.63)	76.98 (16.30)	72.19 (19.91)	70.80 (18.10)	61.98 (21.42)	65.41 (20.90)
Autoeficácia (regulação)	65.56 (20.34)	72.17 (21.77)	69.11 (21.14)	69.23 (17.20)	58.66 (22.17)	69.39 (21.20)
Atitudes perante a escrita	3.41 (.96)	3.25 (1.06)	3.28 (1.03)	3.55 (.79)	2.66 (.98)	3.08 (.99)

Quadro 3

Médias e Desvios-Padrão das variáveis motivacionais e de escrita a computador dos alunos do sexo feminino e masculino do 5º e 7º ano de escolaridade

Medidas	5º ano (<i>n</i> = 128)			7º ano (<i>n</i> = 102)		
	Feminino	Masculino	Total ano	Feminino	Masculino	Total ano
Tarefa do alfabeto	32.30 (11.96)	31.67 (17.22)	31.41 (15.10)	46.95 (15.34)	39.84 (26.83)	42.54 (22.57)
Frequência de escrita em casa	2.09 (.87)	2.11 (1.06)	2.10 (.97)	2.11 (.94)	2.40 (.93)	2.25 (.94)
Frequência de escrita na escola	2.07 (.42)	2.00 (.47)	2.03 (.45)	1.96 (.42)	1.90 (.50)	1.92 (.47)
Autoeficácia (convenções)	68.35 (17.7)	75.35 (20.52)	72.20 (19.49)	73.30 (18.29)	62.87 (20.12)	66.98 (20.14)
Autoeficácia (ideação)	67.54 (21.59)	76.70 (21.61)	75.30 (22.00)	68.57 (18.95)	63.80 (21.88)	65.27 (21.09)
Atitudes perante a escrita	4.0 (.84)	4.15 (.75)	4.09 (.78)	3.75 (.78)	3.63 (.85)	3.69 (.80)

Quadro 4

Análises de Regressão Múltipla Hierárquica das Variáveis Motivacionais em conjunto com Outras Variáveis Independentes em relação à Qualidade de Textos de Opinião nas Modalidades de Escrita a Papel e a Computador (Variáveis Dependentes)

	Qualidade texto a papel				Qualidade texto a computador			
	<i>B</i>	Erro	β	<i>t</i>	<i>B</i>	Erro	β	<i>t</i>
Ano de escolaridade	-.19	.10	-.12	-1.90	-.059	.11	-.040	-.56
Género	.62	.21	.20	2.98*	.805	.189	.271	4.25**
Nível de escolaridade mãe	.038	.014	.17	2.99*	.014	.014	.067	.99
Tarefa do alfabeto	.038	.010	.263	4.00**	.014	.006	.181	2.50*
Frequência de escrita em casa	.069	.12	.040	.59	.029	.11	.019	.28
Frequência de escrita na escola	-.064	.21	-.019	-.311	.21	.22	.061	.96
Autoeficácia (convenções)	.011	.007	.145	1.50	.007	.009	.090	.805*
Autoeficácia (ideação)	.015	.007	.194	2.162*	.002	.008	.035	.291
Autoeficácia (regulação)	-.001	.007	-.010	-.095	.010	.009	.140	1.15
Atitudes perante a escrita	.137	.107	.090	1.277	.033	.132	.018	.250

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$.

Discussão

No presente estudo foi investigada a forma como a Autoeficácia e as Atitudes perante a escrita se manifestam no desempenho para a escrita a papel e a computador entre alunos do 5.º e 7.º ano de escolaridade. Para este propósito, foram recolhidos dados com 15 turmas, onde cada uma participou em duas sessões – uma de escrita a papel e outra a computador – de 50 minutos cada. Nestas sessões implementámos um protocolo composto por um conjunto de questões sociodemográficas, a tarefa do alfabeto, um momento de 15 minutos para a escrita de um texto de opinião e um conjunto de questões pertencentes às escalas da Autoeficácia e das Atitudes perante a Escrita. Perante os dados recolhidos, foram conduzidas análises para testar as hipóteses colocadas previamente.

Q1. Diferenças de desempenho nas modalidades (a escrita a papel vs computador)

A primeira hipótese a ser testada previa a possibilidade de existirem diferenças no desempenho dos alunos quando se encontravam em diferentes contextos de escrita (Graham et al., 2018). De facto, no 5.º ano de escolaridade verificou-se uma superioridade no desempenho na escrita a papel, em comparação com a escrita a computador, o que poderá ser explicado pelo facto de esta ser a modalidade onde os alunos têm maior prática e, consequentemente, competências de escrita.

Relativamente ao 7º ano de escolaridade, não foram encontradas diferenças no desempenho de escrita, sugerindo que são igualmente competentes em ambas as modalidades.

Q2 e Q3. Diferenças de ano de escolaridade e género na motivação para a escrita

Em segundo lugar, foi formulada a hipótese de que, ao longo do avanço da escolaridade, há uma tendência para a diminuição da motivação para a escrita (Bruning et al., 2013; Koster et al., 2015). Foi também formulada a hipótese de que as raparigas apresentariam níveis motivacionais superiores, em comparação com os rapazes. Conforme a literatura existente e as análises conduzidas, verificou-se um declínio global da motivação do 5.º ano para o 7.º, mas confinada ao género masculino. Observou-se um padrão de declínio de motivação no género, quer na autoeficácia, como nas atitudes em

ambas as modalidades. No género feminino, a tendência foi de manter ou aumentar ligeiramente os níveis motivacionais para a escrita.

Q3. Diferenças de género no desempenho para a escrita

Na última parte da terceira hipótese, antecipamos a possível tendência de as raparigas apresentarem um melhor desempenho na escrita do que os rapazes (Camacho et al., 2021; Ekholm et al., 2017; Graham et al., 2018; Pajares et al., 2001). Tal como previsto pela literatura, as raparigas demonstraram valores superiores nas medidas de qualidade textual do que os rapazes, em ambas as modalidades. Esta tendência poderá ser explicada por diversos fatores sociais, nomeadamente o facto de os professores valorizarem mais o trabalho escrito das alunas, mesmo que o desempenho seja equivalente ao dos rapazes (Li et al., 2023). Estes resultados também vão ao encontro da literatura existente, que têm consistentemente demonstrado que as raparigas têm melhores competências de escrita (Camacho et al., 2021; Limpo & Alves, 2017)

Q4. Variáveis motivacionais preditoras do desempenho na escrita

Em quarto lugar, de modo a compreender o contributo da autoeficácia e das atitudes perante a escrita para a qualidade textual na escrita a papel e a computador, foi feita uma análise que permitiu observar, de forma progressiva, o impacto de diferentes variáveis sociodemográficas, de escrita e motivacionais no desempenho para a escrita.

No que diz respeito à escrita a papel, o género dos alunos e o nível de escolaridade da mãe evidenciam-se como preditores positivos da qualidade textual, reforçando que as raparigas tendem a apresentar um melhor desempenho em tarefas de escrita (Limpo & Alves, 2017; Pajares & Valiante, 2001) e que o nível de escolaridade da mãe surge como um indicador de desempenho na escrita. No entanto, nesta modalidade, o ano de escolaridade apresentou um efeito negativo, como já observado anteriormente, sugerindo que a qualidade da escrita a diminuir à medida que os alunos avançam no seu percurso escolar. Para além disso, a medida fluência de escrita – número de letras corretas na tarefa do alfabeto – foi alvo de destaque como um dos maiores preditores da qualidade textual. Esta conclusão está alinhada com a literatura, que evidencia a relação entre a fluência da escrita e a qualidade de escrita (Berninger & Winn, 2006). Relativamente às medidas

motivacionais, apenas a autoeficácia na ideação para a escrita demonstrou ser um preditor significativo da qualidade da escrita a papel, o que reforça que a crença que os alunos têm na própria aptidão para gerar ideias para a escrita é um fator que favorece a qualidade da escrita. Apesar disso, as subescalas da autoeficácia relativas às convenções da escrita e a autorregulação, assim como as atitudes perante a escrita, não demonstraram ter sido preditores para a escrita a papel neste modelo, o que nos leva a concluir que para os alunos, neste contexto, a confiança na capacidade de gerar ideias para a escrita é mais determinante para a qualidade textual do que o domínio das regras e práticas da escrita e a capacidade de se regular durante esta atividade.

Relativamente à escrita a computador, tal como na escrita a papel, o género demonstrou-se um preditor consistente, com as raparigas a apresentarem uma qualidade textual superior. Novamente, o nível de escolaridade da mãe manteve, inicialmente, o seu efeito preditor, perdendo a significância após a introdução das medidas motivacionais. Na escrita a computador, o ano de escolaridade não se revelou como um preditor da qualidade da escrita, o que sugere que o avanço escolar entre os alunos de 5º e 7º ano, por si só, não se associa a melhorias no desempenho na escrita digital. Nesta modalidade, destacou-se, mais uma vez, o papel fundamental da fluência da escrita, referente à medida da tarefa do alfabeto a computador, como um forte preditor do desempenho na escrita, reforçando a premissa de que a automatização dos processos motores na escrita liberta recursos cognitivos para a escrita (Berninger & Winn, 2006; Graham, 2018). Relativamente às variáveis motivacionais para a escrita digital, o padrão de preditores distingue-se da escrita a papel. No contexto digital, a autoeficácia nas convenções da escrita destacou-se como um preditor da qualidade da escrita, o que pode significar que os alunos, quando se sentem mais confiantes na sua capacidade de aplicar corretamente as regras gramaticais, produzem melhores textos. Esta conclusão é coerente com investigações existentes (Graham & Perin, 2007). Por outro lado, a autoeficácia na ideação e na autorregulação, para a modalidade de escrita a computador, não evidenciaram ser preditores significativos para a qualidade da escrita a computador da mesma forma que foram para a qualidade da escrita a papel, o que possivelmente se deve ao maior foco por parte dos alunos em seguir corretamente aspetos técnicos da escrita do texto.

Limitações e sugestões para futuras investigações

Uma das principais limitações prende-se com o facto de ter sido adotado um desenho metodológico transversal, a opção mais viável num contexto da presente dissertação de mestrado. Contudo, só um desenho metodológico longitudinal permitiria analisar com rigor as diferenças na motivação para a escrita ao longo da escolaridade que o presente estudo parece sugerir.

Outra limitação relaciona-se com a inclusão de uma amostra de alunos de dois agrupamentos de escolas da Área Metropolitana do Porto. Esta limitação dita que os resultados atuais devem ser interpretados apenas no contexto em que os dados foram recolhidos e não permite uma generalização para o universo de alunos portugueses do 5.º e 7.º ano. Um estudo com maior dimensão que considerasse diferentes zonas do país apresenta potencial para ser explorado, de forma a ter uma amostra mais diversificada.

Uma limitação evidente consiste no facto de existirem dados omissos em relação ao nível de escolaridade da mãe, por desconhecimento dos alunos no preenchimento do questionário sociodemográfico. Por este motivo, uma medida de mitigação seria solicitar estes dados diretamente às direções dos agrupamentos escolares.

Para além das limitações previamente apontadas, existem outros fatores externos não controláveis, como a qualidade do contexto de ensino digital, as condições dos computadores disponibilizados pelas escolas e a frequência e duração das aulas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), que podem ter um impacto direto no desempenho e na motivação para a escrita a computador.

Para além disso, poderá ser considerada uma limitação o número de escalas utilizado, que poderá ter provocado alguma falta de clareza na compreensão dos mesmos. Apesar de a linguagem das escalas utilizadas ter sido adaptada previamente para a faixa etária, é de realçar que o mesmo protocolo foi utilizado para os alunos de 5.º e 7.º ano, sendo expectável que os alunos mais velhos tenham tido uma maior capacidade de compreensão. No protocolo utilizado na recolha de dados, para além das questões sociodemográficas, os alunos preencheram um conjunto de medidas motivacionais (escala da autoeficácia e atitudes perante a escrita), assim como um conjunto de questões sobre a escrita do texto de opinião, numa duração total de 50 minutos, o que poderá ter causado um efeito de cansaço nos alunos, levando a que a concentração e o foco na tarefa fosse reduzido. Para além disso, o facto de ter existido um intervalo de uma semana entre

sessões, pode ter levado a um efeito de aprendizagem relativamente às escalas que, por sua vez, eram semelhantes entre si, tendo sido adaptadas ao contexto da escrita a papel e digital.

De forma especialmente evidente, a escrita digital tem estado em constante crescimento, principalmente no ensino português, pelo que é essencial que a prática educativa nesta área acompanhe essa evolução, sugerindo que estratégias diferenciadas de promoção da motivação e de desenvolvimento de competências na escrita digital poderão ser necessárias.

Conclusão

Perante os resultados obtidos, compreendemos que existem diferenças de género e ano de escolaridade na motivação para a escrita. Relativamente à modalidade de escrita a computador, os alunos de 5.º ano têm maiores níveis de motivação do que os alunos do 7.º. No entanto, os alunos mais novos apresentam melhor desempenho na escrita a papel, enquanto para os alunos mais velhos não existem diferenças no desempenho. Em relação ao género, em consonância com o que a investigação indica, as raparigas destacam-se a nível de autoeficácia e atitudes para a escrita à medida que progridem na escolaridade, assim como no desempenho na tarefa de escrita.

Através das análises conduzidas, verificámos também que, para a escrita a papel, a fluência da escrita, o género dos alunos, o nível de escolaridade da mãe e as variáveis motivacionais prediziam a qualidade textual, enquanto a escolaridade provocou o efeito contrário. Na escrita a computador, apenas o género e a escolaridade da mãe, assim como as variáveis motivacionais, tiveram um efeito positivo na qualidade textual.

Assim, pretende-se que este estudo seja um contributo para a compreensão do papel da motivação para a escrita nas diferentes modalidades – em especial, na escrita digital – considerando, em particular, a autoeficácia e as atitudes perante a escrita. Os resultados observados, corroborados pela investigação existente, reforçam a importância de considerar os fatores motivacionais no desenvolvimento de competências de escrita no contexto educativo. Para além disso, o consistente padrão de níveis motivacionais inferior no sexo masculino, em comparação com o sexo feminino, leva-nos a crer que é

imprescindível adequar estratégias educativas mais sensíveis ao género, valorizando os perfis de aprendizagem dos rapazes, assim como os seus modos de expressão.

Na atualidade, espera-se que a integração da escrita digital seja cada vez mais predominante e decisiva, pelo que se reforça a necessidade de compreender a forma como os alunos se percecionam e sentem em relação à escrita, independentemente do formato, de modo a formar escritores mais competentes e confiantes.

Referências

- Ahmed, Y., Kent, S., Cirino, P. T., & Keller-Margulis, M. (2021). The Not-So-Simple View of Writing in Struggling Readers/Writers. *Reading & Writing Quarterly*, 38(3), 272–296. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1948374>
- Aktas, N., & Akyol, H. (2020). Effect of Digital Writing Workshop Activities on Writing Motivation and Development of Story Writing Skills. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 270-287. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.248.20>
- Beers, S. F., Mickail, T., Abbott, R., & Berninger, V. W. (2017). Effects of transcription ability and transcription mode on translation: Evidence from written compositions, language bursts and pauses when students in grades 4 to 9, with and without persisting dyslexia or dysgraphia, compose by pen or by keyboard. *Journal of Writing Research*, 9(1), 1–25. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.01.01>
- Berninger, V. W., & Rutberg, J. (2008). Relationship of finger function to beginning writing: application to diagnosis of writing disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 34(3), 198–215. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1992.tb14993.x>
- Bowen, D. D., & Kilmann, R. H. (1975). *Learning Climate Questionnaire (LCQ)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t00805-000>
- Bozgün, K., & Akın-Kösterelioğlu, M. (2021). The roles of social-emotional development, academic grit and subjective well-being in primary school students' reading-writing motivation. *Reading Psychology*, 42(8), 836-857. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1955782>

- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3501_4
- 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>
- Camacho, A., Silva, M., Santos, S., Jacques, T., & Alves, R. (2020). Atitudes face à escrita em adolescentes portuguesas. *Indagatio Didactica*, 12(2), 143-158. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17466>
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Curwood, J. S. (2015). Multidimensional motivation and engagement for writing: construct validation with a sample of boys. *Educational Psychology*, 36(4), 771–791. <https://doi.org/doi:10.1080/01443410.2015.109360>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York, NY: Plenum Publishing Co*
- Ekholm, E., Zumbrunn, S., & DeBusk-Lane, M. (2017). 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>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior. *Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company*

- 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>
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R., & Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance?. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 642-656.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12245>
- 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., Harbaugh-Schattenkirk, A. G., Aitken, A., Harris, K. R., Ng, C., Ray, A. & Wdowin, J. (2022). Writing motivation questionnaire: validation and application as a formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29(2), 238-261. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2080178>
- Graham, S., Harris, K. R., Kiuvara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.
<https://doi.org/10.1086/693009>
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Erlbaum

- Hidi, S., & Boscolo, (2006). The Multiple Meanings of Motivation to Write. *Writing and Motivation* (Vol. 19). Brill.
- Koster, M., Tribushinina, E., Jong, P. F. de, & Bergh, H. van den. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249–274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Li, S., Sun, Y., & Li, Z. (2023). Teacher expectation effects on vocal and instrumental performance: A focus on student gender. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/02557614231208235>
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research*, 9(2), 97-125.
- Malpique, A. A., Asil, M., Pino-Pasternak, D., Ledger, S., & Teo, T. (2024). The contributions of transcription skills to paper-based and computer-based text composing in the early years. *Reading and Writing*, 1-35. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10543-6>
- Malpique, A. A., Pino-Pasternak, D., Ledger, S., Valcan, D., & Mustafa Asil. (2024). The effects of automaticity in paper and keyboard-based text composing: An exploratory study. *Computers & Composition/Computers and Composition*, 72, 102848–102848. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102848>

- Malpique, A. A., Valcan, D., Pino-Pasternak, D., & Kelso-Marsh, B. (2023). Shaping young children's handwriting and keyboarding performance: Individual and contextual-level factors. *Issues in Educational Research*, 33(4), 1441-1460.
- Myhill, D., Cremin, T., & Oliver, L. (2023). The impact of a changed writing environment on students' motivation to write. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1212940>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366–381. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069>
- Preminger, F., Weiss, P. L., & Weintraub, N. (2004). Predicting occupational performance: Handwriting versus keyboarding. *The American Journal of Occupational Therapy*, 58(2), 193-201. <https://doi.org/10.5014/ajot.58.2.193>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. *Advances in Motivation Science*. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Silva, R. (2024, 8 de abril). Governo avalia exames em computador, mas transição digital “é um desígnio”. *Expresso* <https://expresso.pt/sociedade/2024-04-08-Governo-avalia-exames-em-computador-mas-transicao-digital-e-um-designio-a2438b0d>
- Spilling, E. F et al., (2023). Writing by hand or digitally in first grade: Effects on rate of learning to compose text. *Computers & Education*, 198, 104755.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104755>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Wright, K. L. et al., (2020). Writing motivation and middle school: An examination of changes in students’ motivation for writing. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 148-168. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1720048>
- York, C. C. of N. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Carnegie Corporation of New York.
<https://www.carnegie.org/publications/writing-next-effective-strategies-to-improve-writing-of-adolescents-in-middle-and-high-schools/>

Anexos

Anexo 1

Dados Sociodemográficos dos Participantes

	5.º ano (<i>n</i> = 128)	7.º ano (<i>n</i> = 102)
Média de idades (<i>DP</i>)	10.22 (0.48)	12.37 (0.69)
Nacionalidade		
Portugueses	74.2%	74.5%
Outras nacionalidades	18.8%	22.5%
Língua materna		
Português	89.8%	91.2%
Outra língua	10.2%	8.8%
Retenções	1.6%	1%
Média nota a Português (<i>DP</i>)	3.69 (0.67)	3.13 (0.79)
Nível de escolaridade da mãe		
6.º ano ou menos	0.8%	3.9%
9.º ano ou menos	0.8%	4.9%
12.º ano ou menos	12.5%	13.7%
Ensino superior	38.3%	32.4%
Desconhecido	40.6%	41.2%
Computadores em casa		
Nenhum	3.9%	7.8%
Um	22.7%	22.5%
Dois	26.6%	24.5%
Três ou mais	39.8%	42.2%
Média frequência de escrita (<i>DP</i>)		
Escrita à mão em casa	2.61 (0.88)	0.35 (0.90)
Escrita a computador em casa	2.10 (0.97)	2.25 (0.94)
Escrita à mão na escola	3.82 (0.50)	3.78 (0.49)
Escrita a computador na escola	2.03 (0.45)	1.92 (0.47)

Anexo 2

Sequência de Administração das Sessões de Recolha de Dados

Amostra A	Amostra B
1.ª sessão	
Dados sociodemográficos	Dados sociodemográficos
Self-Efficacy for Writing Scale – adaptado ao contexto de escrita digital (Bruning, 2013)	Self-Efficacy for Writing Scale – adaptado ao contexto de escrita em papel (Bruning, 2013)
Tarefa do alfabeto em teclado no computador	Tarefa do alfabeto à mão em papel
Escrita do texto de opinião em teclado no computador (15 minutos)	Escrita do texto de opinião à mão em papel (15 minutos)
Questões sobre a escrita do texto de opinião	Questões sobre a escrita do texto de opinião
Writing Attitudes Scale – adaptado ao contexto de escrita digital (Graham, 2017)	Writing Attitudes Scale – adaptado ao contexto de escrita em papel (Graham, 2017)
2.ª sessão	
Self-Efficacy for Writing Scale - adaptado ao contexto de escrita em papel (Bruning, 2013)	Self-Efficacy for Writing Scale – adaptado ao contexto de escrita digital (Bruning, 2013)
Tarefa do alfabeto à mão em papel	Tarefa do alfabeto em teclado no computador
Escrita do texto de opinião em papel (15 minutos)	Escrita do texto de opinião em computador (15 minutos)
Questões sobre a escrita do texto de opinião	Questões sobre a escrita do texto de opinião
Writing Attitudes (Graham, 2017) – adaptado ao contexto de escrita em papel	Writing Attitudes – adaptado ao contexto de escrita digital (Graham, 2017)

Anexo 3

Matriz de correlação entre todas as medidas utilizadas para a escrita a papel

	Tarefa do alfabeto	Frequência de escrita em casa	Frequência de escrita na escola	Autoeficácia (convenções)	Autoeficácia (ideação)	Autoeficácia (regulação)	Atitudes perante a escrita	Qualidade da escrita
Tarefa do alfabeto	-	.10	.054	.36**	.23**	.18**	.075	.37**
Frequência de escrita em casa		-	.22**	.19**	.24**	.26**	.35**	.21**
Frequência de escrita na escola			-	.11	.13	.090	.12	.015
Autoeficácia (convenções)				-	.66**	.71**	.34**	.39**
Autoeficácia (ideação)					-	.68**	.40**	.38**
Autoeficácia (autorregulação)						-	.48**	.24**
Atitudes perante a escrita							-	.24**
Qualidade da escrita								-

*Nota. **p<.01*

Anexo 4

Matriz de correlação entre todas as medidas utilizadas para a escrita a computador

	Tarefa do alfabeto	Frequência de escrita em casa	Frequência de escrita na escola	Autoeficácia (convenções)	Autoeficácia (ideação)	Autoeficácia (regulação)	Atitudes perante a escrita	Qualidade da escrita
Tarefa do alfabeto	-	.16*	-.034	.27**	.17*	.15*	.064	.33**
Frequência de escrita na escola		-	.13	.17*	.088	.11	.24**	.084
Frequência de escrita em casa			-	.036	.041	.034	.020	.029
Autoeficácia (convenções)				-	.72**	.75**	.19**	.38**
Autoeficácia (ideação)					-	.75**	.21**	.21**
Autoeficácia (autorregulação)						-	.18**	.26**
Atitudes perante a escrita							-	.119
Qualidade da escrita								-

*Nota. *p<.05 **p<.01*

Anexo 5

Consentimento para Encarregados de Educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO: Dissertação de Mestrado em Psicologia

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado em Psicologia de uma mestranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, solicita-se a autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) possa participar neste projeto.

No que consiste o projeto?

Este projeto pretende estudar a motivação para a escrita em alunos portugueses do 5º e 7º ano na escrita em papel, assim como na escrita em computador. Pretende-se comparar a motivação para a escrita entre estas duas modalidades de escrita e se as mesmas têm influência no desempenho da escrita, uma vez que é uma área pouco investigada em Portugal.

O que vai acontecer durante a participação no projeto?

A participação no projeto decorre no início do primeiro semestre do ano letivo 2024/2025 e prevê-se que seja dividida em **duas sessões**, com cerca de **45 minutos** cada. Em cada uma dessas sessões, a estudante de mestrado irá solicitar que os alunos preencham um **conjunto de questionários**, de modo a compreender a motivação para a escrita de cada aluno, e um questionário de dados sociodemográficos. Após o preenchimento dos questionários, será pedido ao(à) aluno(a) que **escreva** um texto de opinião em **papel** ou em **computador**.

Toda a informação recolhida será analisada usando códigos e de forma totalmente confidencial, não sendo alvo de avaliação. A qualquer momento, o(a) seu(sua) educando(a) tem o direito de interromper a sua participação no estudo.

Em caso de ocorrer qualquer questão relacionada com este estudo, comunique através do seguinte endereço de email: up202006664@up.pt

Com os melhores cumprimentos,

Leonor Silveira

Mestranda em Psicologia Clínica e da Saúde

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, nº _____, da turma _____, declaro que tomei conhecimento da realização do estudo e informo que:

☐ **AUTORIZO** a participação do/a meu/minha educando/a no estudo.

☐ **NÃO AUTORIZO** a participação do/a meu/minha educando/a no estudo.

O/a Encarregado/a de Educação, _____,

____ / ____ / 2024

Anexo 6

Consentimento para Professores/Educadores

CONSENTIMENTO INFORMADO – EDUCADORES(AS) E PROFESSORES(AS): Estudo no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Psicologia

Caro(a) Educador(a) ou Professor(a) do Agrupamento de Escolas xxx,

No que consiste o projeto?

Este projeto pretende estudar a motivação para a escrita em alunos portugueses do 5º e 7º ano na escrita em papel, assim como na escrita em computador. Pretende-se comparar a motivação para a escrita entre estas duas modalidades de escrita e se as mesmas têm influência no desempenho da escrita, uma vez que é uma área pouco investigada em Portugal.

O que vai acontecer durante a participação no projeto?

Será entregue, previamente, o documento de consentimento informado destinado a cada Encarregado(a) de Educação. Apenas os alunos cujo(a) Encarregado(a) de Educação deu autorização poderão participar no estudo.

A participação no projeto decorre no início do primeiro semestre do ano letivo 2024/2025 e prevê-se que seja dividida em **duas sessões**, com cerca de **45 minutos** cada. Em cada uma dessas sessões, a estudante de mestrado irá solicitar que os alunos preencham um **conjunto de questionários**, de modo a compreender a motivação para a escrita de cada aluno, e um questionário de dados sociodemográficos. Após o preenchimento dos questionários, será pedido ao(à) aluno(a) que **escreva** um texto de opinião em **papel** ou em **computador**. Uma vez que o estudo exige a escrita em computador, solicita-se o acesso a salas com computadores disponíveis.

Toda a informação recolhida será analisada usando códigos e de forma totalmente confidencial, não sendo alvo de avaliação. A qualquer momento, os alunos têm o direito de interromper a sua participação no estudo.

Em caso de ocorrer qualquer questão relacionada com este estudo, comunique através do seguinte endereço de email: up202006664@up.pt

Com os melhores cumprimentos,

Leonor Silveira

Mestranda em Psicologia Clínica e da Saúde

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento da realização do estudo e informo que:

☐ **AUTORIZO** participar no estudo.

☐ **NÃO AUTORIZO** participar no estudo.

O/a Educador/a ou Professor/a, _____,

____ / ____ / 2024

From paper to screens: Examining adolescents' writing motivation and performance in the digital age

Leonor Silveira¹, Rui Alves¹, Diana Chapouto¹, Hugo Vidal¹, Isabela Oliveira¹, Micaela Pinheiro¹, Raquel Gomes¹, Luiza Yamamoto¹ & Ana Camacho¹

¹Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto, Portugal.



Introduction

Motivation has been studied as a predictor of writing performance in school contexts. Prior research has shown that students with **more positive attitudes toward writing and stronger self-efficacy beliefs perform better in writing**. However, this research has focused on paper-based writing motivation. Also, previous studies on writing motivation in educational contexts suggests that, in most cases, **there is a decline in motivation over the course of schooling**.

In Portugal, research on motivation for digital writing is limited, which does not align with the Government's recent decision of transitioning school final assessments to a digital format in 2025.

As digital writing represents a distinct context from traditional paper-based writing, it becomes necessary to understand how writing motivation manifests in this modality among school-aged children.

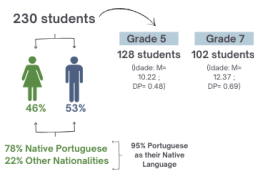
Aims

- (a) examine adolescents' motivational levels in paper-based and computer-based writing;
- (b) understand whether these motivational levels vary depending on gender and grade-level
- (c) inspect the associations between motivation and performance in writing within and across modalities.

Method

To achieve our objectives, we collected data with 15 classes of Grades 5 and 7, from two school clusters in Porto. The study was conducted in two 50-minute sessions, held in separate weeks.

The protocol included a sociodemographic questionnaire, along with a set of measures assessing motivation for writing. Students were further asked to write **two opinion texts** at different time points. Each class wrote an opinion text either on paper or computer, depending on the session they were in.



Results

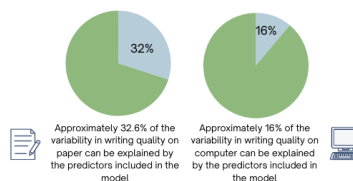
Attitudes towards writing	$\alpha = .84$	$\alpha = .89$
Self-Efficacy	$\alpha = .94$	$\alpha = .93$

- Girls show more positive attitudes and greater self-confidence in writing as they progress through school, especially in the 7th grade.
- Boys' writing motivation and self-confidence tends to decline with schooling.

Self-efficacy and writing fluency are significant predictors of text quality, regardless of the writing modality, whereas attitudes toward writing do not have a significant influence



Self-efficacy and writing fluency in one modality (e.g., paper) also predict text quality in the other modality (e.g., computer).



Grade 5		Grade 7	
Writing Motivation on the computer	>	Writing Motivation on paper	>
Writing Performance on the computer	<	Writing Performance on paper	=

Conclusion

The present study and its expected results may promote a more fine-grained understanding of writing motivation in Portuguese students, particularly in digital contexts. Our findings will contribute to the ongoing discussion about students' preparedness to perform national exams digitally, while potentially informing teachers' pedagogical strategies in the digital age.

References:

- Graham, S., Harris, K. R., Kluhara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal*, 118(1), 82-104. <https://doi.org/10.1086/693009>
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of educational psychology*, 105(1), 25. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R., & Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? *Journal of Research in Reading*, 41(4), 642-656. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12245>



Anexo 8

Protocolo 1 (escrita a papel com o tema de texto de opinião sobre adolescentes se deitarem tarde todos os dias)

No âmbito de um projeto de investigação da Universidade do Porto, vamos pedir-te que preenchas um conjunto de questionários e que realizes algumas tarefas de escrita. Primeiro, lê com atenção as seguintes indicações:

1. As tuas respostas e as tarefas de escrita são totalmente anónimas e confidenciais. Isto significa que ninguém vai ler as tuas respostas a não ser os investigadores do projeto.
2. Começa e termina as atividades apenas quando te derem indicação para tal. Por favor, não respondas à sorte e pensa bem antes de responder. Lembra-te que não existem respostas certas ou erradas.
3. No final, relê as tuas respostas e confirma que não deixaste nada em branco.

Se tiveres alguma dúvida levanta o braço e coloca a questão à investigadora de forma individual.

Obrigada! 😊

Compreendi as indicações e aceito participar no projeto ☐

Não aceito participar no projeto ☐



✂ -----

Agrupamento de Escolas de Matosinhos – janeiro de 2025

Nome completo: _____ Ano: _____ Turma: _____

Número de aluno/a: _____

TAREFA 1: De seguida, terás de responder a algumas perguntas sobre ti. Relembramos que as tuas respostas são confidenciais e pedimos que respondas às perguntas de forma sincera.

1. Idade: _____ anos

2. Data de nascimento: ____/____/____ (dia/mês/ano)

3. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não responder

4. Em que país nasceste?

☐ Portugal

☐ Outro país. Escreve o nome desse país aqui: _____.

5. Que língua falas diariamente na casa onde vives?

☐ Português

☐ Outra. Qual? _____

6. Alguma vez reprovaste de ano?

☐ Não

☐ Sim. Quantas vezes? _____.

7. Que nota tiraste a Português no 1º período? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Não sei

8. Qual é o nível de escolaridade da tua mãe (ou encarregado/a de educação)?

☐ 4.º ano ☐ 6.º ano ☐ 9.º ano ☐ 12.º ano ☐ Ensino Superior (universidade) ☐ Não sei

9. Quantos computadores tens na casa onde vives?

☐ Zero (nenhum) ☐ Um ☐ Dois ☐ Mais de dois

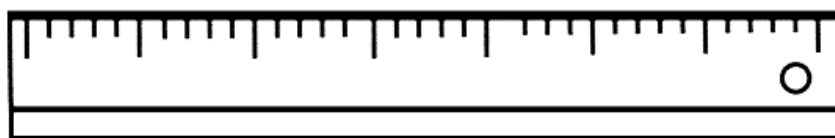
10. Com que frequência escreves...

	Nunca	Alguns dias da semana	Quase todos os dias	Todos os dias
a) À mão em casa	☐	☐	☐	☐
b) A computador em casa	☐	☐	☐	☐
c) À mão na escola	☐	☐	☐	☐
d) A computador na escola	☐	☐	☐	☐

TAREFA 2: Começa esta atividade apenas quando receberes indicação.



TAREFA 3: Daqui a pouco vais escrever um texto de opinião à mão. Antes disso, indica em que medida achas que consegues realizar cada uma das atividades de escrita enquanto estiveres a escrever o texto de opinião à mão numa folha de papel. Podes escolher qualquer número entre 0 e 100. O número 0 significa que tens a certeza absoluta que não consegues realizar a atividade. À medida que o número aumenta, vais tendo cada vez mais certeza que consegues. O 100 significa que tens a certeza absoluta que consegues. Não há respostas certas nem erradas.



0 = Tenho a certeza absoluta que não consigo.

50 = Tenho mais ou menos a certeza que consigo.

100 = Tenho a certeza absoluta que consigo.

Exemplo: Acho que consigo responder corretamente a questões sobre um texto que li.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

Quando escrevo um texto de opinião à mão:

1. Consigo escrever as palavras sem erros ortográficos.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

2. Consigo pensar em muitas ideias para o meu texto.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

- 3. Consigo estar concentrado(a) a escrever pelo menos durante 15 minutos.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 4. Consigo fazer a pontuação das frases corretamente.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 5. Consigo começar os parágrafos nos sítios certos.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 6. Consigo não me distrair enquanto escrevo.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 7. Consigo pensar em muitas ideias criativas e originais.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 8. Consigo escrever frases completas.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 9. Consigo saber exatamente em que partes do meu texto vou colocar as minhas ideias.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 10. Consigo começar a escrever rapidamente.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 11. Consigo pôr as minhas ideias por escrito.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 12. Consigo escrever frases que cumprem as regras da gramática.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 13. Consigo pensar em muitas palavras para descrever as minhas ideias.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 14. Consigo controlar a minha frustração (irritação) enquanto escrevo.**
Escreve um número entre 0 e 100: _____.
- 15. Consigo pensar nos meus objetivos para o texto antes de escrever.**

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

16. Consigo continuar a escrever mesmo quando é difícil.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

TAREFA 4:

Dá a tua opinião sobre os adolescentes se deitarem tarde todos os dias.

[illegible]

TAREFA 5: Lê as frases seguintes e indica o quanto concordas com cada uma. Faz uma cruz no número que melhor exprime o que pensas. O 1 significa que discordas totalmente. O 5 significa que concordas totalmente. Não respondas à sorte, pensa bem antes de responderes. Não há respostas certas nem erradas.

Exemplo: Gosto de fazer trabalhos para casa.

☐ 1 Discordo totalmente	☐ 2 Discordo	☐ 3 Nem concordo nem discordo	☐ 4 Concordo	☐ 5 Concordo totalmente
--	--	--	--	--

Exemplo 2: Gosto de ver filmes no meu tempo livre.

☐ 1 Discordo totalmente	☐ 2 Discordo	☐ 3 Nem concordo nem discordo	☐ 4 Concordo	☐ 5 Concordo totalmente
--	--	--	--	--

	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Nem concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente
1. Estive concentrado/a durante a escrita do texto.	1	2	3	4	5
2. Foi fácil escrever o texto à mão.	1	2	3	4	5
3. Foi fácil escrever sobre o tema de deitar tarde.	1	2	3	4	5
4. Gostei de escrever o texto à mão.	1	2	3	4	5
5. Gostei de escrever sobre o tema de deitar tarde.	1	2	3	4	5
1. Gosto de escrever à mão.	1	2	3	4	5
2. Escrever à mão é divertido.	1	2	3	4	5
3. Gosto de escrever à mão na escola.	1	2	3	4	5
4. Gosto de escrever à mão em casa.	1	2	3	4	5
5. Escrever à mão é uma boa maneira de passar o meu tempo.	1	2	3	4	5

Confirma que respondeste a tudo e que não deixaste nenhuma página em branco.

Anexo 9

Procedimento de Avaliação da Qualidade Textual

Estudo - Motivação para a escrita na era digital em alunos do 5º e 7º ano

Procedimento de Avaliação da Qualidade Textual

#Definição de um texto de opinião

Um bom texto de opinião:

- Tem uma frase inicial que explica ao leitor aquilo em que o escritor acredita (**opinião**);
- Dá ao leitor pelo menos três razões que apoiam a opinião (**razões**);
- Desenvolve cada uma das razões (**elaboração das razões**);
- Tem uma boa frase de conclusão (**conclusão**).

Um bom texto de opinião deve fazer sentido e incluir todas as partes mencionadas. O objetivo é convencer o leitor.

Pedimos a **alunos do 5º ano e 7º ano** de escolaridade que escrevessem **dois textos de opinião diferentes**:

- “Dá a tua opinião sobre adolescentes praticarem exercício físico todos os dias.”
- “Dá a tua opinião sobre adolescentes se deitarem tarde todos os dias.”

Os textos foram passados a computador e os **erros ortográficos e de pontuação foram corrigidos**.

#Tarefa de avaliação da qualidade textual

Por favor, avalie os textos de opinião com um **valor entre 1 e 7**, dando **o mesmo peso a estes 4 aspetos**:

- Razões/Argumentos**
- Coerência**
- Vocabulário.**
- Sintaxe**

Procedimento de avaliação direto

Ler o texto e avaliá-lo de imediato, não demorando mais de 1/2 min por texto.

Procedimento de avaliação indireto

Ler o texto e decidir se este é positivo, negativo ou neutro. Se positivo, decidir entre 5, 6, 7; se negativo decidir entre 1, 2, 3; se neutro, reconsiderar se é 4 ou pode ser 3 ou 5.

Notas

- Em caso de dúvidas, comparar com os textos do treino/âncoras e usar o procedimento indireto.
- Se persistirem erros ortográficos ou de pontuação, não contar para a avaliação.
- Não beneficiar automaticamente um texto por ser longo nem prejudicar automaticamente um texto por ser curto.
- Não penalizar textos por estarem escritos em Português do Brasil.

#CRITÉRIOS

	Nível	Definição	Texto de opinião muito mau (1)	Texto de opinião muito bom (7)
a) RAZÕES/ARGUMENTOS	Ideias	Relevância e qualidade das razões. Variedade das razões.	Poucas razões que sustentem a opinião inicial. Razões pobres e repetidas várias vezes ao longo do texto.	Razões relevantes e variadas que fundamentem a opinião inicial. As razões são desenvolvidas e são incluídos exemplos.
b) COERÊNCIA	Estrutura do texto	Inclusão da opinião inicial, das razões e da conclusão. Ligação entre as diferentes partes do texto. Fluidez do discurso.	Texto sem todas as partes típicas de um texto de opinião. Texto desconexo, incongruente e sem sentido.	Texto com opinião, razões e conclusão. As ideias ligam-se de forma lógica, formando um todo coerente.
c) VOCABULÁRIO	Palavras	Utilização de conectores do discurso característicos de textos de opinião (ver exemplos abaixo). Riqueza, diversidade e significado das palavras. Exemplos de conectores do discurso característicos de um texto de opinião: <i>"Na minha opinião", "Penso que", "Acredito que", "Em primeiro lugar", "Em segundo lugar", "Em terceiro lugar", "Seguidamente", "Finalmente", "Por um lado", "Por outro lado", "De facto", "Por exemplo", "Concluindo", "Em conclusão", "Finalmente", "Por estas razões, julgo que"</i>	Parca inclusão de conectores do discurso. Pouca diversidade de vocabulário, repetições e uso impróprio das palavras.	Ampla inclusão de conectores do discurso. Vocabulário rico, diversificado e domínio do significado das palavras.
d) SINTAXE	Frases	Construção das frases Acordo gramatical Conjugação verbal Diversidade de estruturas	Frases mal construídas e sem sentido, com estruturas repetitivas.	Frases bem construídas, com estruturas diversificadas e que transmitem a mensagem com clareza.

Anexo 10

Textos Âncora utilizados na Avaliação da Qualidade Textual

TEXTOS ÂNCORA

5º ano de escolaridade

“Dá a tua opinião sobre os adolescentes fazerem exercício físico todos os dias.”

Exemplo de um texto muito mau (nota 1)

Na minha opinião, os adolescentes devem fazer exercício físico todos os dias, porque assim terão mais aptidão física e os adolescentes que não fizerem não terão tanta aptidão física.

Exemplo de um texto mais ou menos (nota 4)

A minha opinião sobre os adolescentes fazerem exercício físico todos os dias, é que sim, que devem fazer exercício físico o máximo de dias possível, desde que não tenham outras coisas mais importantes para fazer, mas eu concordo que os adolescentes se tiverem capacidade física devem fazer exercício todos os dias, já que fazer exercício faz bem à saúde, e também porque alguns adolescentes ficam o dia todo ao telemóvel.

Exemplo de um texto muito bom (nota 7)

O exercício físico é algo super importante, mas não é importante só porque é, existem vários motivos:

O primeiro motivo é manter o corpo saudável, como assim saudável?

O desporto faz os nossos músculos descansarem, apenas no momento certo quando estamos a exercitar, os nossos músculos gastam-se, e quando se gastam, regeneram-se melhores e maiores digamos assim, o nosso cérebro até nos agradece por isso, pois o exercício faz-nos dormir melhor, e isso já está comprovado, lembrando que só faz bem caso seja feito um bocado antes de dormir, pois se for muito em cima também não ajuda no nosso sono.

O desporto é muito bom, desde que não se faça em excesso, pois não vamos conseguir fazê-lo para sempre, infelizmente, mas quando essa fase chegar, se fizermos exercício o corpo vai sentir falta do mesmo e vai reagir, e isso nunca é muito agradável.

Os adolescentes principalmente devem fazer, pois ajuda a distrair, que nesta fase é muito importante. Mentalmente o exercício ajuda e muito, lá isso acho muito, mas mesmo muito bom.

“Dá a tua opinião sobre os adolescentes se deitarem tarde todos os dias.”

Exemplo de um texto muito mau (nota 1)

Na minha opinião sobre os adolescentes se deitarem tarde todos os dias, é muito mal porque assim eles vão para a escola cansados e dormem na aula. E esta é a minha opinião

Exemplo de um texto mais ou menos (nota 4)

Na minha opinião, não discordo nem concordo. Porque se eles conseguirem dormir bem é bom. Mas o lado mau são as pessoas que jogam videojogos até tarde da noite, isso faz mal e mexe com a nossa mente deixando a pessoa mais triste ou até com depressão.

Mas há pessoas que leem livros até tarde da noite, isso é que é bom na minha opinião, tanto que a mente evolui.

Exemplo de um texto muito bom (nota 7)

Na minha opinião, eu acho que isso faz muito mal para a saúde física e psicológica.

O sono faz muito bem para o nosso crescimento e mente, pois, o sono cria uma substância que nos faz crescer, e se nós não dormirmos bem não nos vamos desenvolver bem.

O sono não é recuperável por exemplo eu dormir 5 horas hoje então no fim de semana vou dormir 12 horas, mas não recompensa porque o sono tem várias fases, a leve e a profunda e se nós acordarmos na profunda começamos toda a fase de novo.

Então não podemos dormir tarde pois faz mal para a nossa saúde psicológica e física. Principalmente se ficamos a dormir tarde porque ficamos a jogar jogos ou a ver tiktok, Youtube Instagram...

Então essa é a minha opinião.

TEXTOS ÂNCORA

7º ano de escolaridade

“Dá a tua opinião sobre os adolescentes fazerem exercício físico todos os dias.”

Exemplo de um texto muito mau (nota 1)

Na minha opinião eles fazem se eles quiserem, mas eu acho que é bom fazer exercício.

Exemplo de um texto mais ou menos (nota 4)

todos os dias, porque deixa o corpo em forma e faz bem como por exemplo: jogar futebol, jogar volei, andar de bicicleta e etc... Se não fizermos desporto/exercício físico podemos engordar e isso não é bom para nós pois precisamos de fortalecer os ossos/músculos e isso faz muito bem à saúde.

Também ter uma alimentação saudável faz muito bem não só como o exercício físico.

Exemplo de um texto muito bom (nota 7)

Uma discussão comum hoje em dia é sobre os adolescentes praticarem exercício físico diariamente, quer seja argumentar sobre se o deviam fazer ou não ou, em alguns casos, se deveriam praticar desportos pelo menos semanalmente.

A meu ver, é um hábito extremamente positivo praticar desportos ou treinar de qualquer forma que consigamos, quer seja correr durante alguns minutos diariamente ou praticar, por exemplo, futebol três vezes por semana. É excelente para manter o corpo ativo e, para algumas pessoas, relaxar depois de um longo dia. Não exercitar diariamente também não precisa de ser obrigatório, claro. Pode ser simplesmente semanalmente o quando tivermos algum tempo livre.

Com isto dito, também é, na minha opinião, essencial ter noção que nós também temos limites e devemos ter pequenas pausas ocasionalmente ou quando precisamos. Assim como muitos outros hábitos, fazê-lo em demasia também pode nos prejudicar, como, por exemplo beber água, o que também é muito importante fazer enquanto se exercita.

Concluindo, a meu ver, exercitar diariamente (ou sempre que possível) é um ótimo hábito que todos, especialmente adolescentes, devem adotar, sempre com uma garrafa de água em mão e os próprios limites em mente.

TEXTOS ÂNCORA

7º ano de escolaridade

“Dá a tua opinião sobre os adolescentes se deitarem tarde todos os dias.”

Exemplo de um texto muito mau (nota 1)

A minha opinião é que faz mal, porque não conseguimos nos concentrar na escola e ficamos sempre com sono.

Exemplo de um texto mais ou menos (nota 4)

Na minha opinião os adolescentes deitam-se tarde todos os dias a maior parte das vezes quando ficam acordados até tarde ou ficam com o telemóvel na cama até tarde ou ficam até muito tarde a jogar e depois quando vão para a cama dormir acordam cheios de sono. Quando saem para jantar fora de casa e chegam a casa tarde e depois acordam cheios de sono e também quando foram a um jogo de futebol e começa tarde depois chegam a casa muito tarde.

Exemplo de um texto muito bom (nota 7)

No meu ponto de vista, deitar-se tarde todos os dias é um hábito mau para todos, mas acaba por ser comum para muitas pessoas, especialmente os que sofrem mais os efeitos negativos dessa rotina: os adolescentes.

Os adolescentes hoje em dia deitam-se tarde por diversas razões, quer seja por precisarem de estudar para a escola, por não terem condições em casa para conseguirem dormir mais cedo ou por pura diversão. Esses feitos resultam sempre em reações negativas, quer seja nos próprios adolescentes ou nos pais quando descobrem, já que muitos tentam esconder esse hábito dos familiares. A meu ver, por mais que muitas pessoas o admitam fazer, é um hábito pouquíssimo saudável de que muitos não são conscientes do quão grave as reações dos nossos corpos podem ter por falta de sono, dado que muitos desses mesmos adolescentes que se deitam tarde também acordam muito cedo por causa da escola ou outras atividades. Infelizmente, é a realidade que muitos alunos vivem hoje em dia.

Na minha opinião, é crucial saber que para o bom funcionamento da nossa mente e corpo, é necessário descansar uma quantidade de horas saudável, evitando ao máximo esse mau hábito de deitar-se tarde e, especialmente, quando se tem de acordar cedo no dia seguinte.