

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O Sapo no Fundo do Poço: Perceções face à escrita de
alunos do 1º ciclo**

Guilherme Pires Correia

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O Sapo no Fundo do Poço: Perceções face à escrita de
alunos do 1º ciclo**

Guilherme Pires Correia
Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2019

Um sapo vivia no fundo de um poço.

Um dia, surgiu-lhe uma tartaruga que acabara de regressar de uma viagem pelo oceano.

O sapo utilizou a oportunidade de rara companhia para se vangloriar à tartaruga, elogiando o seu poço, enaltecendo o espaço que tem para saltar todo o dia e a água que o refresca e relaxa. Assim, convidou-a a experienciar por si mesma.

A tartaruga, curiosa com descrições tão vívidas decidiu aceitar a oferta. Contudo, devido ao seu tamanho, foi incapaz de colocar mais do que um pé na água fresca ficando presa na pequena entrada, resignando-se ao exterior.

“Alguma vez estiveste no oceano?”, questionou-o a tartaruga. “O oceano é tão largo que não tem fim; tão fundo que não tem base. Em tempos, mesmo após milhares de anos de cheias e chuvas; após milhares de anos de secas; as suas dimensões mantiveram-se inalteradas. O oceano é tão vasto que nada o controla. Viver no oceano traz verdadeira felicidade”.

Após escutar a tartaruga o sapo entendeu assim as limitações das suas perceções.

Agradecimentos

A presente dissertação não teria sido possível sem o acompanhamento e apoio de uma série de pessoas que desejo agradecer.

Acima de tudo à Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão por toda a flexibilidade, acompanhamento e orientação prestados, bem como disponibilidade total e tenacidade.

A toda a equipa do Projeto CriaTivo, desde a sua conceção, cujo trabalho permitiu a mera existência desta dissertação. Em particular destaco a Agatha, a Ana Lúcia, a Itália, a Janete e a Sofia por todo o apoio prestado, interesse mostrado e constante partilha.

A todas as minhas colegas, por toda a ajuda e dúvidas esclarecidas sempre que necessário. Em especial à Patrícia, que ajudou na minúcia que tanto atormenta.

Aos meus pais, sem os quais aqui não estaria, que tudo me deram para alcançar este patamar e por todos os sacrifícios e tempos difíceis que ficam no passado.

À Isabel, por ser a minha companheira perante todos os obstáculos desta grande aventura; por ser em quem me debruço.

Ao João Espada por ser um amigo incansável, o mais antigo, e sempre disponível para qualquer ajuda ou desabafo.

Muito obrigado!

Resumo

Através de uma perspetiva sociocognitiva e desenvolvimentista, esta investigação analisa as perceções face à escrita, perceção de dificuldade e crenças de autoeficácia de crianças do 3º e 4º ano de escolaridade (N=441) através do Inventário de Perceção de Competências na Escrita (IPCE), utilizado antes e após a aplicação do Projeto Criativo, uma intervenção de cariz autorregulatório e abordagem metacognitiva com o intuito da promoção do desenvolvimento da competência de escrita. Os participantes, com idades compreendidas entre os 7 e 13 anos, provêm de dez escolas públicas situadas na região metropolitana de Lisboa de zonas de estratos socioeconómicos diferenciados, incluindo 7 inseridas no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Com base nos resultados foi criado um sistema categorial das perceções face à escrita e destaca-se um aumento nas categorias de Criatividade, Aspectos Mecânicos e Aspectos Processuais, bem como uma redução nos Aspectos Emocionais-Motivacionais. De modo geral é possível discriminar 4 mecanismos diferentes de sofisticação nas perceções face à escrita dos alunos, o que sugere uma evolução nas mesmas após a aplicação do Projeto Criativo. As diferenças nas variáveis de Crenças de Autoeficácia e Perceção de Dificuldade revelaram-se não significativas. São discutidas futuras expansões nas questões abordadas nomeadamente uma proposta de reelaboração do inventário, as distribuições de indicadores pelas categorias e a sua evolução após a intervenção, bem como as implicações para futuras investigações e prática psicológica e educacional.

Palavras-chave: Escrita; Perceções de Escrita; Crenças de autoeficácia; Perceção de Dificuldade; Escrever Bem

Abstract

Through a sociocognitive and developmental lens, this research analyses the writing perceptions, perception of difficulty, and self-efficacy beliefs of children in the 3rd and 4th grades through the Writing Skills Perception Inventory (IPCE), used before and after the application of Projeto Criativo, a self-regulatory intervention with a metacognitive approach aimed at promoting the development of writing skills. The participants, aged between 7 and 13, come from ten public schools of different socio-economic backgrounds, located in the Lisbon metropolitan region, including 7 in the Priority Intervention Educational Territories (TEIP) program. Based on the results obtained, a categorical system of writing perceptions was created, and we highlight an increase in the categories of Creativity, Mechanical Aspects and Processual Aspects, as well as a reduction in Emotional-Motivational Aspects. Overall it is possible to discriminate 4 different mechanisms of sophistication in the student's perceptions of writing, which suggests an improvement after the application of Projeto Criativo. Differences in self-efficacy beliefs and perception of difficulty variables were not statistically significant. Future expansions on the issues addressed are discussed, namely a proposal for reformulating the inventory, the distribution of indicators by categories, and their improvement after the intervention, as well as the implications for future investigation and psychological and educational practice.

Key words: Writing; Writing Perceptions; Self-efficacy; Perception of Difficulty; Good Writing

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1. Abordagem Sociocognitiva da Escrita	3
1. Perspetiva Desenvolvimentista da Escrita.....	7
2. Perceções, Crenças e Concepções face à escrita	9
Capítulo II – Método	16
1. Contexto: Projeto Criativo	16
3. Participantes	21
4. Inventário de perceção de competências de escrita (IPCE).....	21
5. Tratamento de Dados	22
Capítulo III - Resultados e Discussão	24
1. Crenças de Autoeficácia e Perceção de Dificuldade	24
1.1. Proposta de Reformulação de Instrumento	26
2. Perceções face à escrita	29
2.1. Criatividade	32
2.2. Aspetos Mecânicos.....	34
2.3. Aspetos Processuais	38
2.5. Aspetos Funcionais	46
Considerações finais	49
Referências Bibliográficas	53
Anexos	60

Introdução

A escrita é uma competência de grande importância para a literacia do século XXI (van Kraayenoord et al., 2011). Estudantes que a desenvolvem de forma eficaz durante o início do seu percurso escolar têm uma vantagem significativa sobre os seus colegas que apenas a conseguem desenvolver em anos mais tardios (Graham & Perin, 2007a).

Segundo Vygotsky (1978) a escrita não representa de forma literal o mundo e a vida, mas funciona sim como uma representação da fala, podendo ser caracterizada como o seu desenho ou uma álgebra da linguagem oral. Após uma criança adquirir a competência de produção escrita, a própria organização da oralidade sofre alterações. Ao deter um registo escrito é possível estudar, reavaliar e reinterpretar. A escrita gera em quem a produz uma maior compreensão da língua através da reflexão metacognitiva e metalinguística que impõe. Assim, quando as crianças aprendem a linguagem encontram-se simultaneamente a adquirir os fundamentos da própria aprendizagem, uma vez que toda a aprendizagem humana se constitui como um processo de construção de significados, colocando a linguagem como um processo pelo qual a experiência se transforma em conhecimento (Halliday, 1993). Na escola, os alunos são confrontados com inúmeras tarefas de composição escrita em que lhes é exigido demonstrar o seu conhecimento (Graham, 2006).

Contudo, a escrita é uma tarefa que apresenta desafios motivacionais; desde a necessidade de definir objetivos, gerar ideias e organizá-las; à procura de linguagem adequada para a expressão do que se deseja, tendo ainda em consideração muitas vezes nem existirem leitores a partir dos quais se possa obter *feedback* (MacArthur, Philippakos & Graham, 2015). Escritores com dificuldades de aprendizagem lidam com inúmeros problemas, desde a questões formais como linguagem, gramática e transcrição, a questões motivacionais como ansiedade face à escrita (MacArthur et al., 2015).

A escrita é uma competência essencial à aprendizagem (Graham, 2006), especialmente em contexto escolar (Mateos, Villalón, de Dios & Martín, 2007). É um processo complexo que dá uso tanto a conhecimento, estratégias e competências como a gestão de pensamentos, sentimentos e comportamentos através de processos autorregulatórios (Hayes, 1996; Hidi & Boscolo, 2006).

Os alunos que possuem uma percepção da escrita como uma competência passível de ser desenvolvida, acabam por demonstrar maior aderência à atividade face aos seus colegas que a percebem como uma competência estática, que tendem a evoluir menos (Dweck, 2006; Palmquist & Young, 1992).

Assim, o presente estudo apresenta como objetivos principais identificar as percepções face à escrita de alunos do 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, e perceber como estas são reportadas antes e depois de uma intervenção focada na promoção de estratégias de autorregulação na escrita.

A dissertação em questão encontra-se organizada em três capítulos distintos. O primeiro corresponde ao enquadramento teórico, em que são analisados diferentes teorias de uma abordagem sociocognitiva da escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996; Zimmerman & Risemberg, 1997a), bem como a perspectiva desenvolvimentista da escrita (Kellogg, 2008) e a criação de diferentes modelos de percepções na escrita (Sanders-Reio, Alexander, Reio Jr, & Newman, 2014; White & Bruning, 2005). O segundo capítulo trata o método, apresentando uma descrição e contextualização do projeto no qual todo o trabalho se encontra inserido, e uma descrição dos participantes, instrumentos e procedimentos. O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos, seguido da respetiva discussão, de uma proposta de reformulação do instrumento e por fim da conclusão.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Abordagem Sociocognitiva da Escrita

Um dos modelos iniciais de composição escrita, proposto por Rohman (1965), apenas tinha em consideração os processos cognitivos do escritor. Esta tinha em conta três fases distintas do processo de escrita; a fase de pré-escrita que compreendia o planeamento; a fase de escrita que envolvia a composição escrita; e a fase de reescrever, que consistia na revisão e edição do texto. A vantagem que este sistema trazia era a divisão do processo de escrita em fases distintas, passíveis de serem trabalhadas individualmente, contudo, continha a desvantagem de considerar a escrita uma sequência linear de eventos (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Posteriormente, Bandura (1977; 1986) formula a teoria sociocognitiva. Esta teoria considerava que durante a aprendizagem existe uma relação triádica causal entre os comportamentos de um indivíduo, o ambiente em que este está inserido e os fatores pessoais que o influenciam. Assim, fatores como expectativas, crenças, conceções, objetivos e auto-perceções influenciam fortemente os comportamentos e são desenvolvidas e modificadas por influências sociais que transmitem informação e despertam reações emocionais. Entre estes existem, por exemplo, fatores como as crenças de autoeficácia, que podem ser definidas como a perceção que um determinado indivíduo possui do seu próprio nível de competência de forma a executar uma determinada tarefa; ou seja, não referente ao nível de competência que este realmente possui, mas ao que sente que detém. As crenças de autoeficácia de um aluno diferem dependendo do tipo de tarefa escrita que desempenha, com a autoeficácia face a um poema diferirá da autoeficácia a um texto argumentativo (Pajares, 2003). As crenças de autoeficácia possuem assim um papel mediador na tarefa de escrita aos olhos da teoria sociocognitiva (Pajares, 2003; Pajares & Valiente, 1997).

Flower e Hayes (1981) criaram um modelo de conceptualização da escrita que expandia sobre o modelo original de Rohman (1965), introduzindo conceitos semelhantes aos mencionados por Bandura (1977), na teoria de aprendizagem social.

Centrava-se assim em três componentes principais. O ambiente envolvente do escritor, que compreende o texto escrito durante o seu desenvolvimento, o problema retórico a ser trabalhado, as ferramentas de escrita e fontes externas de informação. A memória a longo prazo, que envolve o conhecimento do indivíduo sobre o tópico, sobre o tipo de audiência a que se dirige, e a capacidade para recuperar o planeamento efetuado. O terceiro componente principal, o processo de escrita, por sua vez é também dividido entre três grandes secções.

A primeira secção, o planeamento do texto, envolve três subcomponentes; obter informação que pode ser incluída na composição do texto; criar objetivos para o texto a ser produzido; organizar a informação recuperada pela memória. A segunda secção, a adaptação das ideias do sujeito para escrita, é o processo através do qual se converte os conceitos que se deseja transmitir para o seu texto. A terceira secção, a revisão do texto produzido, é por sua vez dividida em duas subcomponentes, a avaliação e a revisão do texto simultaneamente à produção deste.

Focando-se mais na componente do processo Bereiter e Scardamalia (1987) criaram dois modelos diferentes como forma de conceptualizar diferentes procedimentos de composição da escrita. O modelo *knowledge telling*, que se refere a um autor que apenas comunica algo dito por terceiros centrando o seu papel como escritor em meramente transmitir informação, não tendo em consideração as suas próprias considerações ou um possível leitor. Este modelo de composição escrita detém dois subcomponentes, a representação mental da tarefa e a memória a longo prazo, estas permitem aceder ao conhecimento do escritor sobre o tema e género do texto, bem como ao seu conhecimento linguístico e formal da escrita. O modelo *knowledge transforming* pelo contrário não se concentra apenas na comunicação de

texto, mas sim num processo de escrita autorregulado em que as representações mentais do escritor são tidas em consideração, bem como existindo uma maior adaptação do texto ao leitor e ao contexto em que se insere.

Hayes (1996) reviu ainda o modelo originalmente desenvolvido por Flower e Hayes (1981). Nesta nova iteração o modelo foi expandido de forma a englobar duas novas componentes. A componentes social, que inclui o contexto da tarefa, uma maior orientação para a audiência e tem em consideração possíveis leituras que influenciaram todo o processo de escrita. A componentes motivacional/afetiva, que por sua vez engloba as crenças, atitudes e objetivos. Outras alterações ao modelo a serem referidas foi a inclusão dentro da memória a longo prazo do conhecimento linguístico, conhecimento do gênero e tema textual e conhecimento de estratégias de abordagem de tarefas de escrita, bem como do tipo de audiência. Assim o conhecimento, os processos cognitivos e motivacionais colaboram entre si ao longo de todo o processo de composição escrita.

Nos modelos anteriormente falados (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996) foi dado um grande ênfase aos processos cognitivos e conhecimento necessários à composição escrita. Contudo, apenas Hayes (1996) atribuiu uma maior importância às questões motivacionais relacionadas com o desempenho na escrita levando a um foco excessivo nos aspectos cognitivos (Zimmerman & Risemberg, 1997b).

O modelo de Zimmerman e Risemberg (1997a) torna-se assim no modelo que fornece uma maior análise do processo de autorregulação na composição escrita. Baseando-se na perspectiva sociocognitiva da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 1989), Zimmerman e Risemberg (1997a) consideraram a autorregulação na escrita como uma relação triádica entre o ambiente, os fatores pessoais e os comportamentos. Assim, estratégias de autorregulação na escrita surgem quando um indivíduo utiliza os seus recursos pessoais para regular qualquer um dos componentes mencionados durante o processo de composição. Estas

estratégias englobam o planeamento, o estabelecimento de objetivos, a pesquisa de informação, a criação de um ambiente de trabalho, a gestão do tempo, o autorreforço, a procura de apoio social, a revisão, a autoavaliação, entre outros. No entanto, o impacto das perceções e crenças do aluno sobre a escrita mantém um grande grau de relevância na teoria sociocognitiva da escrita, pois são estas que irão influenciar e condicionar todos os procedimentos e estratégias posteriores.

1. Perspetiva Desenvolvimentista da Escrita

Kellogg (2008) deu uso aos modelos trabalhados por Bereiter e Scardamalia (1987) atribuindo-lhes uma perspetiva desenvolvimentista das perceções face à escrita dos alunos. Assim expôs a sua teoria do desenvolvimento cognitivo da escrita procurando traduzir a forma como um aluno evolui na sua representação mental do processo de composição. Este modelo é descrito por três meta-fases distintas. A primeira, *Knowledge-Telling*, estende-se cerca de 10 anos de prática no ato da escrita e descreve como durante este período os alunos tendem a perspetivar a escrita como uma ferramenta de gerar texto que comunique aquilo que o escritor deseja transmitir, a sua visão do planeamento da escrita é limitada e a revisão do texto mínima. Na segunda fase, *Knowledge-Transforming*, que se estende entre os 10 e 20 anos de prática, passa a existir uma interação recíproca entre aquilo que o autor deseja transmitir e a sua representação textual, ou seja, o autor planeia, monitoriza e revê a sua ação, mas o próprio ato da escrita serve como um catalisador de pensamento que desperta novas fases de planeamento e execução. A terceira e última fase, *Knowledge-Crafting*, que surge a partir dos 20 anos de prática, o escritor mantém e manipula na sua memória de trabalho aquilo que deseja transmitir, a sua representação textual e a audiência para qual o texto é dirigido em simultâneo, onde as diferentes fases do processo autorregulatório interagem entre si antecipando possíveis interpretações do leitor e modificando o seu texto de acordo.

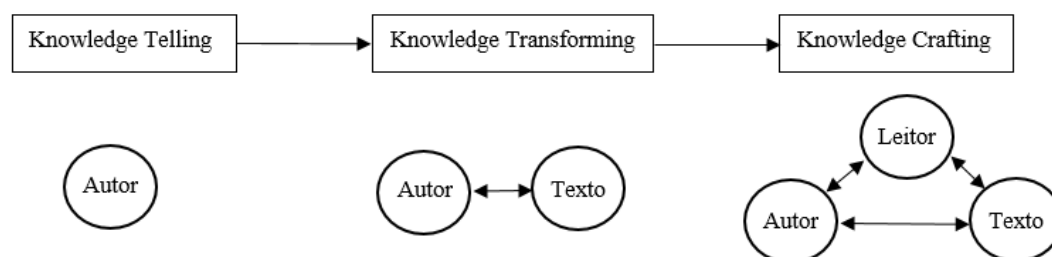


Figura 1. Modelo cognitivo desenvolvimentista da escrita de Kellogg

Nota. Adaptado: Kellogg (2008).

É, no entanto, necessário ressaltar que nenhuma destas fases é exposta como estádios fechados de desenvolvimento determinista, mas sim como uma linha flexível onde certos alunos poderão já deter características de duas fases distintas em simultâneo ou inclusivamente alunos com o mesmo tempo de prática apresentarem-se em fases de desenvolvimento diferentes.

2. Percepções, Crenças e Concepções face à escrita

Os fatores emocionais são de grande importância para a composição escrita. Sem considerar as crenças face à escrita o professor estará a analisar de forma demasiado simples a competência do aluno sendo que a típica avaliação da escrita não tem em conta as variáveis emocionais envolvidas no processo da escrita (White & Bruning, 2005). Uma atitude e disposição positivas face à escrita predizem um maior sucesso na mesma (Bastug, 2015; Bulut, 2017; Graham, Berninger & Fan, 2007).

Escritores competentes distinguem-se pois detêm um grande conhecimento de diferentes formas de texto e da sua aplicação apropriada utilizando estratégias de planeamento e revisão sistemáticas (MacArthur & Philippakos, 2013). Uma das principais características que escritores que usam abordagens mais profundas, caracterizadas por um grande envolvimento pessoal e emocional face à escrita, detêm, é uma forte orientação para a audiência e boas competências de revisão (Lavelle, 1993). Quanto mais os alunos avançam na sua aprendizagem da escrita, mais se movem de forma mais profunda na abordagem à mesma, estabelecendo uma relação progressivamente mais complexa (Scheuer, de la Cruz, Pozo, Huarte & Sola, 2006).

Tão cedo quanto 1989, Shook, Marrion e Ollila analisaram os conceitos que alunos do 1º ciclo detinham face à escrita. Neste estudo foi possível notar como 94% dos alunos demonstravam considerar a escrita como uma atividade aprazível, contudo, 54% demonstravam preferência em escrever em casa, fruto da natureza crítica da atividade em sala de aula. Adicionalmente 62% avaliam-se como bons escritores. Em termos da maneira como a escrita era perspectivada ficou claro que os alunos se encontravam cientes da utilidade da escrita numa variedade de funções no quotidiano, centrando-se na mesma numa lógica comunicacional.

No 2º ano escolar, os alunos demonstram percepções face à boa escrita focados na produção de um texto claro, evocando questões de caligrafia, ortografia e outras características mecânicas relacionadas com a escrita, raramente tendo em conta as necessidades de uma audiência (Kos & Maslowski, 2001). No entanto, demonstravam abertura para discutir questões relacionadas com planeamento, monitorização e revisão, aludindo para a possibilidade de encontrar um equilíbrio nas percepções dos alunos face à escrita entre aspetos mais mecânicos e mais processuais (Kos & Maslowski, 2001). Incentivar a passagem de uma perspetiva mais mecânica da escrita para uma mais de expressão permite ao escritor ter uma noção mais complexa da escrita (Scheuer et al., 2006).

Quando confrontados com questões que pediam por diferenças entre boa e má escrita, alunos de 4º ano enalteciam a importância de questões processuais, aspetos mecânicos e o papel da motivação (Saddler & Graham, 2007).

Análises comparativas feitas às conceções de alunos do nível do 2º, 3º e 4º ano revelaram que estes não demonstram conceções complexas, ao invés tendem a preocupar-se mais com textos que façam sentido tematicamente e cuja ortografia e caligrafia seja apropriada (Scheuer, de la Cruz, Pozo, Echenique & Márquez, 2009; Scheuer et al., 2006).

Crianças no infantário conceptualizam a escrita como desenhos e mensagens a serem mostrados aos entes queridos (Scheuer, et al., 2009; Scheuer et al., 2006). No 1º ano é atribuída uma maior importância ao ato de capturar linguagem oral no papel (Scheuer, et al., 2009; Scheuer et al., 2006). Posteriormente, alunos no 2º e 3º anos centravam-se em características um pouco mais complexas como a caligrafia e a ortografia e à semelhança dos anos anterior também enfatizavam a transcrição de linguagem oral para o papel (Scheuer, et al., 2009). No 4º ano existe também maior preocupação em obter um texto que faça sentido tematicamente e corresponda às convenções ortográficas (Scheuer et al., 2006), contudo demonstravam uma maior agência durante o ato da escrita com uma relação com o ato de escrever que envolvia ter

em conta as dificuldades que surgiriam, os seus sentimentos, e ajustar os seus comportamentos de acordo com todos esses fatores (Scheuer, et al., 2009).

Alunos no 6º e 7º anos mencionavam já a funcionalidade comunicativa da escrita e centravam-se na mesma como uma transcrição do pensamento do escritor, envolvendo processos de revisão e reflexão; a sua perceção da escrita era já mais sofisticada que integra a sua própria disposição para a escrita com as suas funcionalidades de comunicação e expressão (Scheuer, et al., 2009).

Alunos do 4º ano demonstravam assim uma evolução na perspectiva face à escrita quando comparados a alunos do segundo e terceiro; demonstravam também uma maior preocupação em automatizar os mecanismos ortográficos para conseguir criar textos da forma mais facilitada possível, mas simultaneamente apresentavam uma maior compreensão das regras formais da escrita e uma maior capacidade de as manipular consoante os seus objetivos (Scheuer et al., 2009; Scheuer et al., 2006). Deve-se, pois, ao ser alcançado o domínio de questões relacionadas com o próprio alfabeto nos primeiros anos da primária, os alunos tendem a centrar-se em assuntos relacionados com ortografia e caligrafia de forma a tornar o texto mais claro possível (Scheuer, de la Cruz & Maria, 2010).

Desta forma podemos constatar que se dá uma evolução com os alunos de uma noção mais centrada no *knowledge telling* para uma já mais associada ao *knowledge transforming*; com desenvolvimento, aprendizagem e crescimento o escritor demonstra pensar mais durante o processo de escrita (Scheuer et al., 2006). Alunos no 6º e 7º ano integram já noções metacognitivas da escrita na sua perceção (Scheuer, et al., 2009).

No 9º ano existe uma maior associação do processo de escrita com questões mais relacionadas com planeamento e organização do que a aspetos mecânicos evocando noções mais complexas do que um texto argumentativo necessita como “fazer planos” e “ler diferentes

livros para ganhar ideias”, associando a boa escrita à criatividade e atribuindo pouca relevância a um possível leitor (Malpique & Veiga Simão, 2015).

No geral alunos do 9º ano demonstram uma percepção da escrita pouco sofisticada (Malpique & Veiga Simão, 2015; Veiga Simão, Chambel, Malpique & Frison, 2016).

Existe uma diferença entre as percepções dos alunos da escrita e aquelas que o contexto escolar exige delas, algo que diminui ao longo do seu desenvolvimento (Scheuer, et al., 2009). Alunos mais velhos valorizam progressivamente mais aspetos processuais da escrita (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993; Scheuer, et al., 2009). Esta evolução é proporcionada por dinamização e internalização de agência no ato da escrita sendo que crianças no ensino primário demonstram já competências de autorregulação impostas pelo próprio (Scheuer, et al., 2009).

Adicionalmente, alunos mais velhos com dificuldades de aprendizagem tendem a valorizar na boa escrita fatores relacionados com a forma da escrita, assemelhando-se aos alunos mais novos (Graham et al., 1993; Scheuer et al., 2006) enquanto os seus semelhantes com melhor desempenho referem fatores substanciais como revisão e planeamento (Graham, et al., 1993).

White e Bruning (2005) baseando-se nos modelos apresentados por Bereiter e Scardamalia (1987) propuseram-se a estudar as crenças de alunos universitários distinguindo as crenças de Transmissão e Transação sobre a escrita considerando que estas traduzem a noção, respetivamente, de que a escrita é utilizada para comunicar informação do escritor para o leitor e que a escrita é utilizada como uma forma de o próprio escritor aprofundar a sua perspetiva no assunto. Foi notado que alunos com altas crenças de Transmissão possuíam menor competência na escrita bem como a consideravam uma competência estática, ao contrário dos alunos com altas crenças de Transação, que por sua vez consideravam a escrita uma competência maleável e que conhecimento é um conceito complexo que se desenvolve ao

longo do tempo (Baaijen, Galbraith & Glopper, 2014; Mateos et al., 2011; White & Bruning, 2005).

Estudantes com altas crenças de Transação tendem a ter melhores aproveitamento escolar em trabalhos escritos do que os seus colegas com altas crenças de Transmissão. (Baaijen et al., 2014; White and Bruning, 2005). Simultaneamente, altas crenças de Transação correlacionam com Crenças de Autoeficácia enquanto altas crenças de Transmissão não (Sanders-Reio et al., 2014; White and Bruning, 2005).

Adicionalmente a relação entre altas crenças de transação e qualidade do texto dependem do tipo de planeamento a ser praticado durante o processo de escrita, com a utilização de rascunhos a permitir indivíduos de baixas crenças de transação colmatar a diferença na qualidade de produção textual (Baaijen et al., 2014). Observando que estas crenças moderam a eficácia de diferentes estratégias de escrita (Baaijen et al., 2014).

Análises posteriores feitas ao que alunos universitários consideravam ser boa escrita distinguiram quatro concepções específicas. As já trabalhadas por White e Bruning (2005) Transmissão, Transformação, mas adicionando as perspetivas de Processo Recursivo, que transmite a ideia da escrita como um procedimento de constante monitorização e revisão e Orientação para a Audiência, que foca a escrita num ato de comunicação conceptualizando uma audiência hipotética (Sanders-Reio et al., 2014).

Orientação para a Audiência e Processo Recursivo correlacionaram positivamente com desempenho escrito e com três sub escalas de Autoeficácia, simultaneamente correlacionaram de forma negativa com as duas medidas de apreensão para escrita (Sanders-Reio et al., 2014).

De ressaltar que nenhuma das crenças e percepções mencionadas são mutuamente exclusivas, um aluno poderá deter uma percepção forte na importância de aspetos formais e considerar os aspetos motivacionais de igual relevância.

Em resumo, as percepções de alunos face à escrita evoluem ao longo da sua formação tornando-se progressivamente mais complexas. Alunos mais novos tendem a estar mais focados em aspetos mecânicos relacionados com ortografia, caligrafia, pontuação, etc; ao longo da sua evolução como escritores desenvolvem uma expansão destas percepções para aspetos processuais como planeamento ou revisão e eventualmente ganham uma percepção mais orientada para a audiência. Contudo é possível que alunos mais velhos possuam percepções face à escrita pouco complexas e sofisticadas.

Um maior conhecimento das percepções que os alunos possuem sobre a escrita poderá ajudar educadores a compreendê-los como construtores ativos das suas conceções e auxiliar o processo de aprendizagem integrando as percepções que os alunos têm nas práticas escolares, trabalhando-as e potenciando o seu desenvolvimento (Scheuer, et al., 2009). Exigindo uma maior diferenciação do trabalho executado face a percepções, pois como exemplo, diferentes níveis de crenças de autoeficácia face a diferentes processos no ato da escrita devem ser trabalhados individualmente (Zimmerman & Bandura, 1994).

Kellogg (2008) recomenda que futuras investigações identifiquem estratégias, a serem utilizadas pelos agentes educativas, que incentivem os alunos a ativar e manter a representação do leitor durante o processo de composição escrita. Múltiplos momentos de reflexão com auto e hétero avaliação do processo da escrita ao longo do ano escolar, ao invés de ser colocado num momento individual específico, poderão levar a esse desenvolvimento (Scheuer, et al., 2009).

Inclusivamente a importância de estudar as percepções dos alunos torna-se relevante pois as que estes detêm sobre o que pode ser considerado boa escrita podem ser o mero reflexo das conceções dos próprios professores, fruto da forma como a escrita é trabalhada em sala de aula (Veiga Simão et al., 2016).

Professores excepcionais na promoção da literacia possuem uma série de estratégias, entre as quais destacamos a estimulação à criação de ideias antes de escrever, apresentam *feedback*, aumento do conhecimento dos alunos sobre boa escrita e implementam uma abordagem autorregulatória da escrita (Graham, Harris & Santagelo, 2015). Considerando que em contexto escolar, alunos que empregam mecanismos de planeamento, monitorização e revisão ao escreverem tendem a obter um melhor aproveitamento (Graham et al., 2015; Saddler & Graham, 2007).

O papel de um professor/psicólogo/educador será assim estimular o desenvolvimento destas perceções pois este trará consigo um aumento nas competências de escrita dos alunos. Por exemplo, devidamente acompanhados e estimulados, alunos de segundo ano demonstram competência na discussão e expansão das suas perceções face à escrita permitindo uma evolução e sofisticação das mesmas envolvendo já questões de planeamento, monitorização e revisão (Kos & Maslowski, 2001).

Intervenções de perspectiva autorregulatórias face à escrita em alunos universitários mostraram uma evolução de perceções, com os alunos a se focarem mais na escrita como uma ferramenta de aprendizagem do que de desempenho académico (MacArthur & Philippakos, 2013). Contudo apesar de ter sido notada uma evolução nas perceções mais ricas em aspetos processuais não se deu uma diminuição na valorização dos aspetos mecânicos (MacArthur & Philippakos, 2013).

Esta investigação insere-se assim no projeto de investigação *CriaTivo: Promoção de Estratégias de Autorregulação na Escrita* (Veiga Simão et al., 2017) e procura, com base na literatura, responder à seguinte questão:

De que forma alunos do 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico reportam as perceções face à escrita, antes e depois de uma intervenção focada na promoção de estratégias de autorregulação na escrita ?

Capítulo II – Método

1. Contexto: Projeto CriaTivo

O Projeto CriaTivo foi concebido em 2015. A iniciativa surge de um Orçamento Participativo da Câmara Municipal de Lisboa e posteriormente assume a forma de um projeto desenvolvido e trabalhado por uma equipa especializada em Psicologia da Educação associada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Tem como objetivo a promoção do desenvolvimento da competência de escrita no primeiro ciclo do ensino básico através de uma metodologia lúdica que incentive a criatividade e a motivação dos alunos. Para atingir o objetivo a que se propõe o projeto foi desenhado com a flexibilidade necessária para ser aplicado a contextos e realidades socioculturais diversificadas, com todos os procedimentos éticos e deontológicos a serem salvaguardados, tanto pela Câmara Municipal de Lisboa, entidade financiadora do projeto, como pela equipa da Faculdade de Psicologia que o desenvolveu (Veiga Simão, et al., 2017).

Assente na autorregulação da aprendizagem procura promover o aumento de competência na escrita através de um processo cíclico que consiste na interação entre o planeamento, a execução/monitorização e a revisão; estas são treinadas pelos alunos em contexto de trabalho dando-lhes uso em atividades de escrita criativa, trabalhos colaborativos em sala de aula com o professor, entre outros; conseguindo simultaneamente contribuir para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos e para o desenvolvimento profissional de professores do 1º ciclo do Ensino Básico (Veiga Simão, Silva & Agostinho, 2017).

Durante o Projeto CriaTivo, os alunos seguem o pirata Tivo e a sua arara Cria numa série de atividades pelo Arquipélago da Escrita, numa aventura caracterizada fortemente pelo trabalho explícito do processo da escrita (Veiga Simão, et al., 2017). A estrutura da intervenção é constituída por 13 sessões semanais divididas em quatro grandes fases; o Planeamento, um

conjunto de três sessões que decorre na ilha do Vulcão; a Redação, que se desenvolve ao longo de três sessões na Cascata; a Revisão, trabalhada igualmente durante três sessões no Farol; e a Integração, que consiste na junção das três fases anteriores a serem trabalhadas em simultâneo e se desenvolve em duas sessões e envolve um olhar sobre o Arquipélago da Escrita como um todo; adicionalmente são também organizadas uma sessão inicial e outra final cujo conteúdo é separado do processo de produção escrita utilizado na maioria das sessões (Veiga Simão, et al., 2017).

Durante todo o procedimento existe uma produção gráfica e iconografia própria das personagens, objetos e locais onde as atividades se desenvolvem, não apenas para ter em conta os aspetos emocionais/motivacionais, mas inclusivamente para criar uma associação entre os conceitos trabalhados e os recursos adquiridos para aplicação futura.

Das múltiplas atividades desenvolvidas ao longo da aplicação do projeto destacamos duas que pensamos exemplificar o trabalho efetuado e simultaneamente demonstrar a valorização do papel que as perceções tomam no mesmo.

Tabela 1

Atividade 3 do Projeto Criativo

Proposta de Atividade 3- “Escrever bem é...”

Tipo de atividade	Reflexão grupo/turma
Objetivos	Reforçar a escrita como forma de comunicação e como capacidade presente em todos, relacionada com o investimento de cada um
Descrição	Colocar questões à turma que promovam a reflexão sobre como escreve um escritor, o que leva a escrever bem, para que serve a escrita e, por exemplo, as razões pelas quais escrevemos
Sugestões	Desenvolver antes da leitura da narrativa; Fazer um registo escrito das ideias partilhadas em papel cenário.

Nota. Fonte: Veiga Simão, Agostinho, Moreira, Marques, Silva, Cabaço & Malpique, (2017).

A Atividade 3 (Tabela 1.), procura trabalhar explicitamente as perceções dos alunos do que é a boa escrita. Esta é uma atividade desenvolvida imediatamente na primeira sessão, antevendo como todo o trabalho a ser desenvolvido poderá ser condicionado pelas mesmas. Encarando tanto as perceções face à escrita como as crenças de autoeficácia face à mesma como determinantes no desenvolvimento da competência e procurando reestruturá-las de forma mais funcional e positivo (Veiga Simão, et al., 2017).

Tabela 2

Atividade 12 do Projeto Criativo

Proposta de Atividade Atividade 12 – “Um novo código de revisão”

Tipo de atividade	Reflexão e construção de uma ferramenta de revisão
Objetivos	Construir um código de revisão em que o nome das personagens serve de mnemónica
Descrição	Perguntar sobre o que poderia ser corrigido ou melhorado num texto, atribuindo uma letra a cada aspeto (POMI – Pontuação Ortografia Maiúsculas Incompleto) (ECAS – Estrutura Clareza Adição Substituição)
Sugestões	Desenvolver no momento em que o Tivo e a Cria se voluntariam para criar um novo código, antes ou depois de sugerirem o que pode incluir, consoante a capacidade dos alunos para dar sugestões; poderão ser sugeridos outros pontos para o código de revisão

Nota. Fonte: Veiga Simão, Agostinho, Moreira, Marques, Silva, Cabaço, & Malpique, (2017).

A Atividade 12 (Tabela 2.), é a primeira atividade desenvolvida na fase de Revisão e exemplifica novamente o trabalho efetuado no ramo das perceções face à escrita dos alunos, desta vez trabalhados de forma implícita. A detetive POMI e o faroleiro ECAS são personagens que se dedicam a ajudar os protagonistas da estória a rever o texto dividindo as diferentes componentes do texto entre si (Veiga Simão, et al., 2017).

Nesta atividade o trabalho efetuado no âmbito dos aspetos mecânicos da escrita toma o palco central e inclusivamente não se cinge apenas às noções mais típicas da ortografia e caligrafia, dedicando uma das mnemónicas às questões semânticas e de coerência e coesão textual. Assim vemos que a junção de *storytelling* associado a uma identidade gráfica e iconográfica permite trabalhar estas mnemónicas que estão não apenas a desenvolver as competências de revisão dos alunos, mas indiretamente permitem trabalhar os aspetos mecânicos da escrita.

3. Participantes

A 1.a edição foi implementada em cinco escolas públicas da região metropolitana de Lisboa, incluindo três escolas inseridas no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) com o projeto a ser implementado em 16 turmas do 3º e 4º ano, bem como os seus respetivos professores titulares de turma.

A 2.a edição foi igualmente implementada em cinco escolas públicas da região metropolitana de Lisboa, incluindo quatro escolas inseridas no programa TEIP; abrangeu 15 turmas do 3º e 4º ano, sendo uma destas turmas de ensino bilingue (Língua Portuguesa e Língua Gestual Portuguesa) e respetivos professores titulares de turma.

A população alvo contou com cerca de 441 participantes, estes dividiam-se pelo 3º (N=272) e 4º ano (N=169) anos de escolaridade. Em termos de idades estas variavam entre 7 e 13 (M= 8.6; DP= 0.84).

4. Inventário de perceção de competências de escrita (IPCE)

O IPCE (Veiga Simão, et al., 2017) é um instrumento desenvolvido pela equipa do projeto criativo que é aplicado no início e no final do projeto como uma forma de avaliação Pré e Pós-teste.

O instrumento detém 2 escalas *likert* correspondentes às perguntas “Para mim, escrever é...” e “Eu acho que escrevo...” com as respostas a variarem respetivamente entre “Muito Difícil”, “Muito Fácil e “Muito Mal”, “Muito Bem. De seguida é apresentado uma terceira pergunta “Eu acho que escrever bem é...”, com um espaço de resposta livre.

Assim o presente instrumento detém uma dimensão qualitativa (Perceções de Escrita) e uma dimensão quantitativa (Crenças de Autoeficácia e Perceção de Dificuldade).

5. Tratamento de Dados

A abordagem tida na análise de conteúdo foi de caráter indutivo; não se partindo de nenhum sistema categórico anterior (Moraes, 1999).

Procedeu-se à categorização das respostas de acordo com a unidade de corte da proposição com sentido, que se define por uma afirmação (ou ideia), declaração ou juízo (interrogação ou negação), uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos (Estrela, 1994).

Em cada aluno as categorias foram codificadas apenas uma vez com diferentes segmentos associados à mesma categoria a serem considerados como um indicador.

Foi procedida a uma construção de um sistema categórico (Figura 2.) e operacionalização das categorias (ver em anexo A) como representação da visão global dos resultados obtidos (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

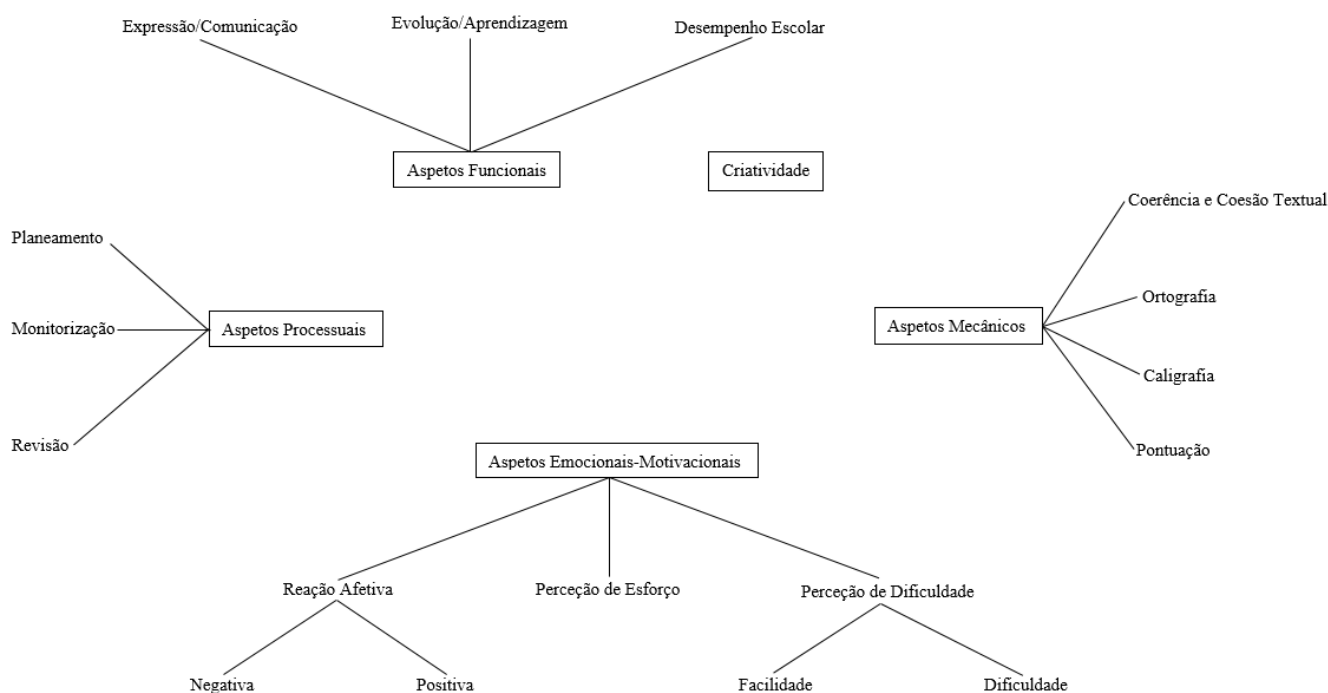


Figura 2. Mapa de percepções face à escrita

Com o objetivo de analisar a fiabilidade do processo foi acedido a juízes externos (Amado, Costa & Crusoé, 2013). Assim, foram retirados cerca de 20% dos indicadores, proporcionalmente de acordo com a distribuição dos indicadores pelas categorias e foram fornecidos a quatro juízes externos de forma a se poder proceder ao Acordo InterJuízes de forma a garantir a fiabilidade da análise de conteúdo. O Acordo InterJuízes aponta para um alto nível de fiabilidade com um Alfa de Cronbach de .97 .

No presente trabalho a proteção de dados foi tida em conta com nenhuma informação que possa dar aso a identificação pessoal a ser disponibilizada; os participantes foram recodificados e os seus nomes retirados da base de dados com todo o processo a ser conduzido no espaço da faculdade.

Capítulo III - Resultados e Discussão

1. Crenças de Autoeficácia e Percepção de Dificuldade

Ambas as diferenças nas variáveis percepção de esforço e crenças de autoeficácia, ambas medidas por escalas *likert*, revelaram-se, através de uma comparação de médias *teste-t* para amostras emparelhadas, não significativas, tanto para as Crenças de Autoeficácia ($t = -0,587$; $p = 0,56$), como para a Percepção de Dificuldade ($t = -1,608$; $p = 0,11$).

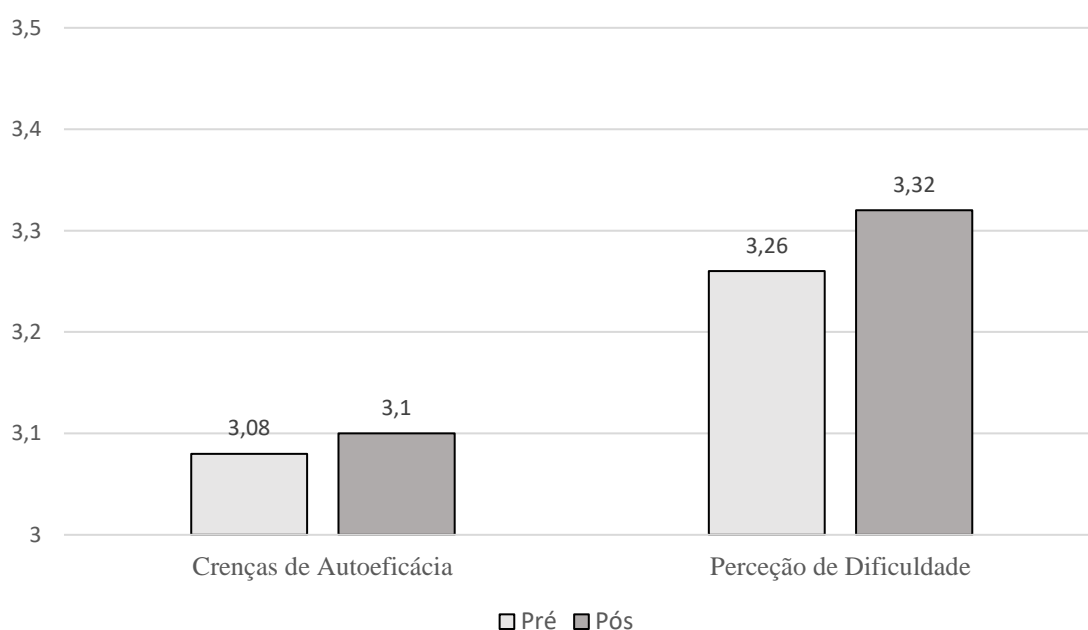


Figura 3. Comparação de médias Pré e Pós-teste das variáveis Crenças de Autoeficácia e Percepção de Dificuldade.

Os resultados das variáveis (Figura 3.) podem dar aso a diversas interpretações.

Uma hipótese inicial é a possibilidade de a intervenção em questão ter consequências na maneira como os alunos conceptualizam a escrita como ferramenta, mas não ter impacto na sua atitude face à escrita, tanto na sua percepção de dificuldade como nas suas crenças de autoeficácia na escrita.

Tal poderá suceder pois a própria faixa etária trabalhada traz consigo uma série de condições que afetam os resultados. Alunos do 1º ciclo tendem a avaliar-se como bons escritores (Shook et al., 1989) e posteriormente foi notado que alunos tendem a sobrestimar as suas competências (Ferreira, Veiga Simão & Lopes da Silva, 2014; Ferreira, Veiga Simão & Lopes da Silva, 2015). No entanto é possível que através de uma abordagem que os confronte com as reais exigências de uma tarefa esta sobrestimação seja combatida (Ferreira et al., 2015).

A ligeira subida na média dos resultados pode levar a questionar se o trabalho metacognitivo da escrita poderia ter levado a um contraste na perspetiva dos alunos entre a competência e dificuldade percecionada, sobre e subestimada respetivamente, e a real imposta pelas atividades. Contudo, sendo estas diferenças não estatisticamente significativas, quaisquer especulações sobre as tendências observadas revelar-se-ão estéreis.

A hipótese que consideramos mais plausível provirá das próprias limitações do instrumento utilizado, que apenas utiliza uma questão em escala de *likert* para ambas as variáveis, levando a que o próprio instrumento tenha limitações na avaliação destas variáveis. É possível que estas duas questões não sejam as formas mais acertadas para a avaliação das variáveis em questão, tornando-se pertinente recorrer a instrumentos mais especializados e dedicados. Instrumentos mais trabalhados poderiam ter um maior poder discriminatório das diferenças pré e pós teste.

1.1. Proposta de Reformulação de Instrumento

Após os resultados é visível que as questões referentes às crenças de autoeficácia e à percepção de dificuldade não permitiram obter as informações desejadas. Contudo a análise das percepções de dificuldade foi colmatada através da questão referente às percepções face à escrita, onde os alunos a exprimiram em número. Acabou então por não ser possível avaliar adequadamente a variável crenças de autoeficácia. Assim é, a nosso ver, pertinente propor um esboço de um instrumento que tome em conta as considerações desta dissertação, rumo a um melhoramento da avaliação das variáveis em futuras investigações e aplicações do CriaTivo.

Na reestruturação do IPCE seriam eliminadas ambas as perguntas direcionadas à avaliação da percepção de dificuldade e das crenças de autoeficácia, tornando-o num instrumento exclusivamente dedicado às percepções da escrita. Ao retirar ambos os itens estaremos a evitar qualquer interação entre as questões de resposta fechada e a questão de resposta aberta. Separadamente seria desenvolvido um instrumento exclusivo à avaliação das crenças de autoeficácia na escrita de forma a procurar obter resultados esclarecedores nesta variável.

Ao construir a escala para a avaliação de crenças de autoeficácia na escrita é necessário ter em conta múltiplas divergências do modelo de avaliação empregue no IPCE. A escala a ser utilizada deve deter intervalos de 10 pontos que variam entre 0 (Não Consigo) e 100 (Consigo) (Figura 4); pois numa típica escala de *likert* poderão existir determinadas tendências para indivíduos com ideias diferentes sobre as suas competências escolherem a mesma opção (Bandura, 2006).

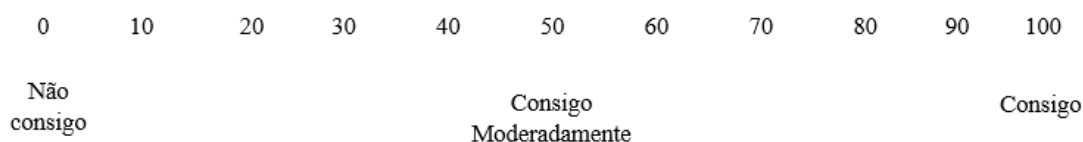


Fig 4. Escala de intervalos de 10 pontos

Nota. Adaptado: Bandura (2006).

Ao criar uma escala de autoeficácia da escrita deverá ter-se em conta as diferentes componentes da competência em causa. Bandura (2006) usa como exemplo a auto-gestão do peso:

Peso é determinado pelo que as pessoas comem, pelo seu nível de exercício, que queima calorias e aumenta o metabolismo do corpo, e pelos fatores genéticos que regulam o processo metabólico. Uma análise compreensiva da autoeficácia seria ligada às componentes comportamentais sobre as quais os indivíduos podem deter controlo. (p.310)

No caso particular da escrita Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim e Zumbrunn (2013) com base na investigação anterior (Pajares, 2007; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Kitsankas, 2007) consideraram 3 grandes fatores:

a) Ideação da escrita, que se refere à capacidade de uma determinada pessoa de gerar ideias, pois o processo de escrita depende desta; itens relacionados com esta componente centram-se na avaliação do escritor face à disponibilidade, organização e qualidade das ideias que gera;

b) Convenções de escrita, referem-se às formas corretas de ortografia, caligrafia, pontuação e coesão e coerência textual; ao adquirirem conhecimento nesta dimensão da escrita ao longo do seu desenvolvimento, as variadas experiências dos alunos serão refletidas em crenças de autoeficácia face à utilização destes aspetos mecânicos;

c) Autorregulação da escrita, refere-se à competência de um indivíduo de gerar e aplicar ideias e estratégias de escrita, bem como regular diferentes emoções que surjam durante todo o processo; assim, autoeficácia para autorregulação na escrita será identificada através do nível de controlo e autogestão do indivíduo, envolvendo também julgamentos face às abordagens linguísticas e cognitivas enquanto estas são aplicadas.

Algumas perguntas a colocar nas dimensões consideradas serão respetivamente na lógica de “Consigo pensar em ideias para escrever”; “Consigo escrever as minhas ideias”; para a dimensão de ideação. “Consigo escrever frases completas”; “Consigo pontuar frases corretamente”; na dimensão de convenções da escrita. “Consigo pensar em objetivos antes de escrever”; “Consigo continuar a escrever mesmo quando é difícil”; na dimensão de autorregulação da escrita (Bruning et al., 2013).

2. Percepções face à escrita

Analisando os resultados (Tabela 3.) o aumento do número total de indicadores revela que os alunos demonstraram responder no momento de avaliação pós-teste utilizando um leque mais variado de categorias.

Tabela 3

Distribuição de indicadores por categoria, em número e percentagem

Categorias e Sub-categorias	Indicadores (N)		Indicadores (\cong %)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós teste
Criatividade	38	77	8,2	11,2
Aspetos Mecânicos	120	282	25,9	41,2
Ortografia	58	131	12,5	19,1
Caligrafia	56	95	12,1	13,9
Pontuação	3	36	0,6	5,3
Coerência e Coesão Textual	3	20	0,6	2,9
Aspetos Processuais	31	71	6,7	10,4
Planeamento	3	26	0,6	3,8
Monitorização	27	34	5,8	5,0
Revisão	1	11	0,2	1,6
Aspetos Emocionais-Motivacionais	212	171	45,7	25,0
Percepção de Esforço	5	16	1,1	2,3
Percepção de Facilidade-Dificuldade	63	23	13,6	3,4
Facilidade	49	21	10,6	3,1
Dificuldade	14	2	3,0	0,3
Reação Afetiva	144	132	31,0	19,3
Positiva	141	130	30,4	19,0
Negativa	3	2	0,6	0,3
Aspetos Funcionais	63	84	13,6	12,3
Aprendizagem-Evolução	33	46	7,1	6,7
Desempenho Escolar	18	25	3,9	3,6
Expressão Comunicação	12	13	2,6	1,9
Total	464	685	100	100

Simultaneamente vemos que a distribuição dos indicadores também se apresenta com diferenças. Assim, é possível entender que a definição que os alunos apresentaram para o que definem ser a “boa escrita” sofreu de uma forma geral alterações tanto na sua extensão, como no seu conteúdo.

Fatores como este sugerem que ocorreu uma sofisticação das percepções face à escrita dos alunos. No entanto, esta não sucedeu da mesma maneira em todos os participantes que apresentaram uma evolução nas suas percepções de escrita. A um nível meramente centrado numa comparação entre o número de indicadores apresentados pré e pós teste, notamos dois mecanismos de sofisticação distintos.

O primeiro refere-se aos participantes que no momento de avaliação pré-teste não apresentaram nenhum indicador e no momento pós-teste expressaram um ou vários (Tabela 4.).

Tabela 4

Transição de nenhum indicador para 1 ou mais

Exemplos	
Pré-teste	Pós-teste
A-21 <i>"Comida para o cérebro"</i>	A-21 <i>"Não dar erros ortográficos"</i>
A-10 <i>"O Benfica campeão"</i>	A-10 <i>"Eu acho que escrever bem é bom e muito fácil"</i>
A-79 <i>"Dizer as coisas como deve de ser"</i>	A-79 <i>"Dar menos erros dar as respostas depois de pensar e escrever com atenção"</i>
A-334 <i>"Não sei"</i>	A-334 <i>"Escrever bem é divertido"</i>

Estes são os participantes que no pré-teste apresentaram respostas que não possuíam informação categorizável, por via de incompreensão da questão colocada ou de falta de

recursos cognitivos para expressar uma resposta adequada. Contudo, após a intervenção apresentaram uma transição com a menção a um ou mais indicadores, contribuindo para o aumento de expressão de uma ou inclusivamente múltiplas categorias.

Seguindo o foco no aumento do número de indicadores consideramos em simultâneo um outro tipo de sofisticação, este referente aos participantes que em ambos os momentos se expressaram de forma categorizável, mas que na situação pós-teste apresentavam um número de indicadores superior (Tabela 5.).

Tabela 5

Aumento no número de indicadores apresentados

Exemplos	
Pré-teste	Pós-teste
A -20 " <i>Fixe</i> "	A -20 " <i>Fazer um texto sem erros sem falta de ideias</i> "
A-56 " <i>Escrever com uma boa letra e sem erros</i> "	A-56 " <i>Fazer a letra bonita, fazer o texto com sentido, enriquecer o texto, ter orgulho em escrever, escrever com o coração, ter boas ideias...</i> "
A-66 " <i>Esforçar-se para escrever</i> "	A-66 " <i>Escrever sem erros, gostar de escrever, esforçar-se para escrever, ter ideias para escrever, fazer sempre a pontuação e fazer textos com sentido</i> "
A-204 " <i>Eu acho que escrever bem é fácil</i> "	A-204 " <i>Com criatividade e imaginação, com diversão, sem erros, com empenho</i> "

Podemos observar como certas respostas como “Escrever bem é bom” que apenas representa uma categoria, diminuíram dando lugar a respostas mais sofisticadas como “Escrever bem é escrever com criatividade, com boa caligrafia, planear bem o texto, ter uma

história com sentido, escrever sem erros” que por sua vez remete apenas numa resposta para cinco categorias diferentes.

Ambos os processos de sofisticação das percepções da escrita apresentados até ao momento foram a causa para o aumento no total do número de indicadores (Tabela 3.), pois apesar de distintos possuem a semelhança surgirem com o aumento do número de indicadores expressados pelo aluno. Tal poderá dever-se a características do projeto CriaTivo, em particular ao seu cariz metacognitivo (Veiga Simão, et al., 2017). Este uso do ensino explícito das diversas componentes, características e funcionalidades da escrita poderá permitir capacitar os alunos de uma série de conhecimentos que se manifestam na expansão das percepções face à escrita; simultaneamente estimulando os alunos que não evocavam nenhum indicador e expandindo a quantidade e/ou variedade dos que já tinham manifestado algum.

2.1. Criatividade

A criação de ideias é uma componente que antevê o processo de escrita de grande importância (Bruning et al., 2013; Graham et al., 2015).

A nível de Criatividade (Tabela 3.) deu-se um aumento no número de indicadores nesta categoria. Contudo, apesar de o número absoluto de indicadores ter mais que duplicado vemos também que com o aumento do número total o aumento da sua representação percentual, não acompanhou da mesma forma.

Teorizando uma possibilidade para a diferença entre indicadores, esta poderá advir do trabalho efetuado no projeto CriaTivo. Tal será devido à ênfase da criatividade em todo o processo da escrita (Veiga Simão et al., 2017) com múltiplas atividades a trabalharem de forma explícita esta componente. Adicionalmente é necessário fazer referência ao próprio título do projeto, que corresponde também às personagens com que os alunos interagem durante toda a intervenção. Desta forma a posição privilegiada atribuída ao conceito de criatividade poderá levar a uma maior familiaridade ao papel que esta tem no processo de composição escrita.

O aumento nesta categoria poderá indicar uma evolução na percepção dos alunos, sendo que no passado enquanto alunos do 1º ciclo se cingiam Aspectos Mecânicos (Scheuer et al., 2006), alunos mais velhos apresentavam a criatividade como uma percepção (Malpique & Veiga Simão, 2015). Sendo que a criatividade na escrita se associa a uma concepção de escrita de Transação (White & Bruning, 2005) que por sua vez se manifesta mais na fase de Knowledge Transforming (Kellogg, 2008; Sanders-Reio et al., 2014).

A forma com que os alunos expressavam esta categoria não sofreu grandes alterações, com os indicadores pré-teste a invocarem maioritariamente duas grandes ideias; explicitamente invocarem a criatividade (“Ser criativo”; “Criatividade”) e referirem-se à categoria por via da menção da necessidade da imaginação na boa escrita (“Ter imaginação”; “Muita imaginação”). A nível pós-teste a expressão desta categoria manteve-se de forma semelhante, contudo alguns alunos expressavam ambos os conceitos de criatividade e imaginação em simultâneo (“Com criatividade e imaginação”; “Ter criatividade e imaginação no texto”). De ressaltar que a ideia de originalidade (“Ser original”; “Fazer um texto original”) surgia com uma baixa frequência tanto a nível de pré como de pós-teste.

Deu-se, no entanto, de forma pontual uma sofisticação na maneira como os participantes expressavam a categoria Criatividade (Tabela 6.). Esta dava-se pela junção das ideias de criatividade e originalidade a nível pós-teste, ou pela evolução na forma de expressar o conceito de imaginação.

Tabela 6

Sofisticação de Criatividade

Exemplos	
Pré-teste	Pós-teste
A-88 " <i>Giro porque dou as minhas ideias criativas</i> "	A-88 " <i>Criativo, original e único porque escrevo o que eu quiser e tenho ideias criativas</i> "
A-62 " <i>É fazer uma história bonita</i> "	A-62 " <i>É escrever com imaginação e criatividade</i> "

Assim, a evolução na percepção da escrita pode ser observada no aspecto da criatividade, revelando que a representação textual se torna estável o suficiente para que possa dar à luz a interações entre o autor e as representações textuais (Kellogg, 2008).

2.2. Aspectos Mecânicos

A nível de Aspectos Mecânicos é possível observar como número de indicadores apresentados cresceu de forma substancial em todas as subcategorias (Tabela 3.). Representa a segunda categoria com maior representação nas respostas obtidas pré-teste, e nas pós-teste torna-se assim a categoria com maior número de indicadores.

Sendo a faixa etária dos participantes restrita maioritariamente aos 8/9 anos, aos olhos da literatura é esperado que estes se foquem na escrita como um meio de passagem de informação, dando um maior ênfase a questões formais da escrita, o que no caso em que trabalhamos se relaciona com os aspectos mecânicos (Scheuer et al., 2006). Esta valorização dos aspectos mecânicos é comum tanto a alunos do 1º ciclo como a alunos mais velhos que apresentem dificuldades de aprendizagem na área da escrita, o que sugere que esta é uma preocupação característica da primeira fase do desenvolvimento da escrita, algo que envolve apenas colocar o texto pretendido no papel de forma correta (Graham et al., 1993; Scheuer et al., 2006).

O aumento nas percepções ortográficas pode ser explicado, pois com a sofisticação da opinião dos alunos estes encontram-se num nível de desenvolvimento em que o autor sente primeiro necessidade de conseguir entender aquilo que é escrito, tendo uma representação textual estável, antes de se preocupar como o texto seria representado para outra pessoa (Kellogg, 2008).

Assim, as respostas dadas em situação pré-teste vão ao encontro da literatura. Contudo, poderia ser esperado que com uma intervenção como o CriaTivo, que atribui um maior ênfase tanto à Criatividade como aos Aspetos Processuais, apesar de continuar a ser atribuída importância aos Aspetos Mecânicos, que estes se situassem num patamar mais secundário.

Uma análise mais cuidada intra-categórica permite notar que ocorreu não apenas uma diferença quantitativa no número de indicadores, mas qualitativa, referente à forma como estes se expressam. Analisando em particular as Sub-categorias Ortografia; Caligrafia; Pontuação; podemos constatar uma diferença na maneira como os alunos as apresentaram.

Na sub-categoria Ortografia vemos que o uso de indicadores como “Não ter erros” ou “Não dar erros”, apesar de ainda presentes, dão aso a um uso maior de termos como “ortografia” ou “erros ortográficos”.

Na sub-categoria Caligrafia observamos algo semelhante com indicadores como “Ter uma letra bonita” ou “Ter boa letra” a manterem-se presentes em respostas pós-teste, mas com uma maior frequência do termo “caligrafia”.

Já na sub-categoria Pontuação é o exemplo mais claro com indicadores em respostas pré-teste como [por estes pontos ".?:..."] a darem lugar a um uso mais frequente do termo “pontuação”.

Apenas na sub-categoria Coerência e Coesão Textual vemos como os alunos mantiveram a forma de se exprimir, com a maioria dos alunos a mencionar “Dar respostas que façam sentido” ou “Ter uma história com sentido”. Comparações na forma como esta sub-

categoria é expressa tornam-se também difíceis pois a sua representação tanto a nível de frequência como percentual é de menor grau face às restantes. A própria pequena representação poderá sugerir que o mais pertinente é aumentar a perceção dos alunos face à Coerência e Coesão textual, como se deu, do que propriamente influenciar uma mudança na maneira como a expressam.

Também surgiram em maior dimensão as diferentes sub-categorias em simultâneo, o que sugere uma noção mais global do conceito de Aspectos Mecânicos.

Adicionalmente, ao analisar os participantes que expressavam Aspectos Mecânicos tanto a nível pré-teste como pós-teste (Tabela 7.) podemos também analisar um nível de sofisticação nas perceções da escrita.

Tabela 7

Sofisticação dos Aspectos Mecânicos

Exemplos	
Pré-teste	Pós-teste
A-60 <i>"Fazer as palavras bem"</i>	A-60 <i>"Ter ideias, planear a história quando se tem várias ideias, ter uma letra que se percebe e não dar erros ortográficos"</i>
A-128 <i>"Juntar letras umas às outras para formar palavras"</i>	A-128 <i>"Ter boa ortografia, saber escrever"</i>
A-174 <i>"Eu acho que escrever bem é sem erros, fazer sinais de pontuação no sítio certo"</i>	A-174 <i>"Com sinais de pontuação, ortografia, clareza e atenção"</i>
A-271 <i>"Ter uma boa letra"</i>	A-271 <i>"Eu acho que escrever bem é ter uma boa caligrafia e estar concentrado em planear, redigir e rever"</i>

De forma geral a manifestação dos indicadores expressou diferenças. Contudo, devido ao aumento de indicadores na categoria aquilo que sucedeu em maior nível foi uma transição categorial para os Aspectos Mecânicos (Tabela 8.), o que, ocorrendo de forma a representar um desenvolvimento na maneira como o aluno conceptualiza o processo de composição, é considerada uma forma de sofisticação de percepção da escrita.

Tabela 8

Transição categorial para Aspectos Mecânicos

Categoria	Exemplos	
	Pré-teste	Pós-teste
Ortografia	A-299 <i>"Bonito, lindo, um arco-iris com borboletas a voar pelo ar, parece magia"</i>	A-299 <i>"Cuidar da ortografia"</i>
	A-304 <i>"Divertido e acho que é muito fixe e quando estou a escrever sinto-me bem"</i>	A-304 <i>"Cuidar a ortografia, muito bom, aprender, ter ideias e melhorar"</i>
Caligrafia	A-44 <i>"Super bom e giro"</i>	A-44 <i>"Não dar erros, ter boa caligrafia"</i>
	A-51 <i>"Aprender mais"</i>	A-51 <i>"Aprender a escrever os nossos objetivos. Melhorar a nossa caligrafia"</i>
Pontuação	A-167 <i>"Acho que é uma atividade"</i>	A-167 <i>"Ter atenção e ver a pontuação"</i>
Aspectos mecânicos em simultâneo	A-161 <i>"Acho que escrever bem é muito bom"</i>	A161 - <i>"Sem erros com ortografia e pontuação"</i>
	A-174 <i>"Eu acho que escrever bem é sem erros, fazer sinais de pontuação no sítio certo"</i>	A-164 <i>"Com sinais de pontuação, ortografia, clareza e atenção"</i>
	A-317 <i>"É muito bem porque se não escrevermos bem ninguém precebia a minha letra"</i>	A-317 <i>"É divertido, criativo, concentração, fácil, pontuação, caligrafia, pensar, inspiração e alegria"</i>
	A-69 <i>"Muito divertido e mais fixe"</i>	A-69 <i>"Ter a pontuação no sítio certo, ter poucos erros ortográficos e ter uma letra bonita"</i>

De ressaltar que os diferentes modos de sofisticação de percepções de escrita não são mutuamente exclusivos. É inteiramente possível que um indivíduo demonstre uma sofisticação no número de indicadores utilizados para exprimir as suas percepções da escrita, bem como uma evolução nos termos utilizados para exprimir as categorias já representadas.

Uma hipótese para estas mudanças poderá ser o facto de no Projeto Criativo, não focado maioritariamente nos Aspectos Mecânicos estes encontram-se sempre presentes nas atividades, dando utilização na linguagem corrente aos termos “Ortografia”, “Pontuação e “Caligrafia” (Veiga Simão et al., 2017). Em especial através do uso de mnemónicas durante a fase de revisão (Tabela 2.). Desta forma, apesar de não se focarem maioritariamente nestes conceitos, as atividades trabalham de forma explícita, trazendo à mente consciente dos alunos uma perspetiva que lhes estaria presente de forma inconsciente e intuitiva.

Os alunos não apenas aumentaram a sua percepção do papel dos Aspectos Mecânicos na escrita, mas também detiveram uma sofisticação na forma como expressam esta percepção.

Em intervenções de carácter autorregulatório em alunos universitárias, não se deu uma diminuição na valorização dos aspectos mecânicos (MacArthur & Philippakos, 2013), indo assim de encontro aos resultados apresentados.

2.3. Aspectos Processuais

Uma abordagem à escrita através do processo corresponde à valorização de fatores como planeamento e revisão, atribuindo um menor ênfase a questões formais da escrita (Badger & White, 2000).

Os Aspectos Processuais tiveram um aumento acentuado no número de indicadores passando a representar aproximadamente quase o dobro a nível percentual (Tabela 3.).

A nível de distribuição dos indicadores pelas sub-categorias esta manteve-se inalterada com o Monitorização a deter a maior representação, seguida pelo Planeamento e

consequentemente a Revisão. É, no entanto, pertinente referir o aumento substancial que se deu nestas últimas duas sub-categorias, que a nível pré-teste detinham representações abaixo de um ponto percentual do total dos indicadores.

A Monitorização foi das três sub-categorias a única a não ser expressa explicitamente, algo característico à própria maneira como esta fase do processo autorregulatório é trabalhada em contexto do Projeto; contudo, tanto a nível pré como pós-teste foi possível distinguir algumas perceções que implicitamente a referenciavam como a concentração (“Estar com atenção”; “Trabalhar e concentrar”) ou a calma (“Não ter pressa”; “Escrever com calma”).

No Planeamento os alunos não aumentaram apenas a sua perceção face a esta sub-categoria, mas também alteraram a maneira como a expressavam, com a nível pré-teste os alunos a mencionarem “Pensar muito bem no que escrevemos” ou “Escrever bem é pensar”, a darem lugar a termos mais corretos como “Planear” ou “Fazer um plano”.

A nível de Revisão, uma categoria que raramente surge isolada das outras fases do processo autorregulatório, os alunos destacavam a importância de procedimentos que se referiam à repetição de ações de correção após a escrita como “Reler”; “Rever”; “Redigir”. Cada uma das fases da autorregulação foram categorizadas em separado, contudo, surgiram também participantes que demonstraram reter o conceito de Integração, apenas mencionado a nível pós-teste, algo que reforça o papel do Projeto Criativo nas alterações das perceções dos alunos face à escrita.

Devido ao grande aumento do número de indicadores na categoria de Aspectos Processuais foi possível notar que de modo geral a sua sofisticação (Tabela 9.) surgia de forma menos pontual que nos aspetos mecânicos e em maior grau através de uma transição categorial (Tabela 10.).

Tabela 9

Sofisticação de Aspetos Processuais

Exemplos	
Pré-teste	Pós-teste
<i>A-327 "Ter muita atenção e escrever com calma e devagar"</i>	<i>A-327 "Escrever bem é muito bom e muito fácil para escrever bem precisamos planear"</i>
<i>A-76 "Prestar atenção"</i>	<i>A-76 "Não dar erros ortográficos, prestar atenção quando escreves, ser muito criativo e organizar as ideias"</i>

Esta diferença poderá advir do facto dos Aspetos Processuais serem menos intuitivos que os mecânicos, devido a um contexto escolar que coloca mais ênfase nos últimos. Assim, existiram um número muito reduzido de alunos a mencionar os aspetos processuais explicitamente pré-teste, inclusivamente a sub-categoria mais mencionada, Monitorização, foi feito implicitamente através da evocação de regulação emocional durante o ato da escrita.

O aumento da categoria via transição categorial (Tabela 10.) revela também uma maior valorização dos aspetos processuais por parte dos alunos.

Tabela 10*Transição Categorial para Aspetos Processuais*

Categoria	Exemplos	
	Pré-teste	Pós-teste
Planeamento	A-117 <i>"Não errar nas palavras"</i>	A-117 <i>"Fazer um texto original e com tudo do plano"</i>
	A-281 <i>"Eu acho que escrever bem é dar asas a nossa imaginação!"</i>	A-281 <i>"Não ter erros, ter letra bonita, ter imaginação e fazer o plano"</i>
Monitorização	A-135 <i>"Uma coisa boa"</i>	A-135 <i>"É ter bom aluno e ter concentração a escrever"</i>
	A-155 <i>"Escrever sem erros e também escrever bonito"</i>	A-155 <i>"Sem dar erros, escrever com calma, concentração e com sentido"</i>
Revisão/Integração	A-285 <i>"Porque eu gosto"</i>	A-285 <i>"Completar o plano e rever o meu texto"</i>
	A-275 <i>"Ter imaginação e gostar."</i>	A-275 <i>"Fazer um plano, fazer o texto e rever. Dar menos erros ortográficos e ter imaginação"</i>
	A-205 <i>"É escrever com imaginação"</i>	A-205 <i>"Saber escrever e aprender, criar, planear, rever, redigir"</i>
	A-271 <i>"Ter uma boa letra"</i>	A-271 <i>"Eu acho que escrever bem é ter uma boa caligrafia e estar concentrado em planear, redigir e rever"</i>

O desenvolvimento poderá dar-se devido ao trabalho do Projeto CriaTivo que se centra no desenvolvimento de processos autorregulatórios (Veiga Simão et al., 2017). Desta forma devido ao trabalho explícito nestas componentes os alunos tiveram, não apenas uma maior perceção do papel dos Aspetos Processuais na escrita, mas um contacto com a nomenclatura mais matura e apropriada para os processos.

Esta hipótese é também suportada por indicadores (Tabela 11.) que referenciavam as mnemónicas trabalhadas durante as atividades do Projeto CriaTivo (Veiga Simão et al., 2017). São notadas não apenas as mnemónicas POMI e ECAS (Tabela 2.), utilizadas no âmbito da revisão, mas também é mencionado o QOQOC, um acrónimo utilizado durante a fase de planeamento que relembra as linhas orientadoras “Quem são as personagens”; “Onde acontece a história”; “Quando acontece a história”; “O que acontece na história; “Como termina a história” (Veiga Simão, et al., 2017).

Tabela 11

Exemplos de menções ao CriaTivo referentes aos aspetos processuais

Exemplos	
Pré-teste	Pós-teste
A-9 "Concentramo-nos no trabalho"	A-9 "Acabar o trabalho do arquipélago da escrita com toda a rapidez e calma"
A-57 "Eu tenho ténis"	A-57 "Escrever bem é escrever com imaginação, com o coração, com o QOQOC e com o Ecas e a Tomi"
A-82 "Seremos Criativos e também muito importante"	A-82 "Ser criativa, colocar sinais de pontuação e usar o QOQOC"
A.176 "Ter a letra bonita"	A-176 "Não dar erros ter a letra bonita usar pontuação e usar o POMI e o ECAS"

Os alunos demonstram uma maior agência durante o ato da escrita (Scheuer, et al., 2009) ao enfatizarem a necessidade de competências que necessitam de antever dificuldades a surgir e ter em conta os seus aspetos emocionais, ajustando os seus comportamentos ao mais apropriado para a necessidade da tarefa. Demonstraram também perceberem mais a escrita como um Processo Recursivo (Sanders-Reio et al., 2014).

Estes resultados sugerem que os alunos na situação pós-teste detêm uma percepção maior da escrita não apenas como um meio de passagem de informação, mas também do seu papel pessoal durante todo o processo revelando características de um desenvolvimento na perspectiva de Kellogg (2008).

Demonstraram-se novamente seguir em acordo com os resultados vistos em alunos universitários após intervenções autorregulatórias, ao apresentarem percepções face à escrita com um maior ênfase nos aspetos processuais (MacArthur & Philippakos, 2013).

2.4. Aspetos Emocionais-Motivacionais

Crenças de autoconceito face à escrita diferem de percepções face à escrita ou até crenças de autoeficácia pois referem-se não a propriedades da escrita ou autoavaliações de competência, mas sim a afirmações sobre sensações e sentimentos que a escrita desperta no próprio (Pajares, 2003).

Ao analisar os resultados referentes aos Aspetos Emocionais Motivacionais notamos que este demonstrou a maior diminuição de indicadores face às respostas antes da intervenção (Tabela 3.). Contudo, poderia ser esperado que uma intervenção caracterizada por uma componente lúdica seria responsável por um aumento nos indicadores referentes a esta categoria.

Apesar da acentuada diminuição dos indicadores que referenciavam aspetos emocionais motivacionais vemos que a distribuição dentro das subcategorias se apresenta semelhante; com um maior número de percepções de facilidade face à percepção de dificuldade e um maior número de reações afetivas positivas face às negativas. Apenas a Percepção de Esforço apresenta um resultado superior pós-teste.

A categoria Aspetos Emocionais-Motivacionais foi de todas a que teve um maior nível de transição categorial (Tabela 12.) com muitos dos alunos que mantinham a categoria em cenário pós-teste a integrarem mais indicadores de categorias diferentes. O grande número de

respostas pré-teste que apenas mencionavam Reação Afetiva ou a Perceção de Dificuldade-Facilidade são o resultado de perceções pouco sofisticadas da escrita que levam aos alunos a apenas afirmar a sua apreciação pelo ato de escrever ou a sua avaliação de dificuldade. Contudo não é igualmente desejado que os alunos deixem de exprimir o quão apreciam o ato de escrita.

Tabela 12

Transição categorial de Aspetos Emocionais-Motivacionais

Tipo de Evolução	Exemplos	
	Pré-teste	Pós-teste
Aspetos Emocionais-Motivacionais para outras categorias	Criatividade	A-169 "Eu acho que escrever bem é muito fácil" / A-169 "Ter boas histórias e imaginação"
	Aspetos Mecânicos	A-161 "Acho que escrever bem é muito bom" / A-161 "Sem erros com ortografia e pontuação"
	Aspetos Processuais	A-285 "Porque eu gosto" / A-285 "Completar o plano e rever o meu texto"
	Aspetos Funcionais	A-407 "Importante" / A-407 "Muito importante para aprendermos"
Aspetos Emocionais-Motivacionais para múltiplas categorias	A -20 "Fixe"	A -20 "Fazer um texto sem erros sem falta de ideias"
	A-204 "Eu acho que escrever bem é fácil"	A-204 "Com criatividade e imaginação, com diversão, sem erros, com empenho"
	A-66 "Esforçar-se para escrever"	A-66 "Escrever sem erros, gostar de escrever, esforçar-se para escrever, ter ideias para escrever, fazer sempre a pontuação e fazer textos com sentido"

Os resultados sugerem um cenário positivo, equilibrador simultaneamente da ideia de sofisticação de perceções e da manutenção da reação afetiva positiva pois após a intervenção é

possível notar que a maior diminuição dentro da categoria de Aspectos Emocionais-Motivacionais se deu na Percepção de Dificuldade-Facilidade, demonstrando que a nível pós-teste os alunos mantinham um grande número de indicadores referentes à reação afetiva positiva, mas integravam-na em respostas com um maior leque de indicadores e categorias. Adicionalmente é pertinente esclarecer que a diminuição de indicadores referentes à percepção de dificuldade e facilidade não significa que os alunos tenham deixado de fazer esta avaliação, mas apenas que tendem a priorizar manifestar categorias que consideram de maior relevância.

Mesmo nas reações afetivas ocorreu uma sofisticação intra-categorial (Figura 13.) digna de menção, pois expressões como “Escrever bem é bom” diferenciam-se de questões como “Escrever bem é ter paixão no que se escreve”. O primeiro envolve uma simples avaliação qualitativa de que o ato de escrever é positivo enquanto o segundo considera que escrever bem surge quando um indivíduo tem prazer no ato da escrita. Tal poderá surgir devido ao cariz lúdico do Projeto Criativo, que não trabalha apenas a importância da boa escrita, mas a motivação intrínseca para tal (Veiga Simão, et al., 2017). Sendo que quando a atitude face à escrita é positiva também o seu desempenho melhora (Bastug, 2015; Bulut, 2017; Graham, et al., & 2007).

Tabela 13

Sofisticação dos Aspectos Emocionais-Motivacionais

Exemplos	
Pré-teste	Pós-teste
A-1 "Escrever é muito bom"	A-1 "Bom para mim. É muito divertida. Eu gosto de escrever"
A-152 "Uma coisa importante"	A-152 "Uma coisa que eu gosto muito"
A-361 "Escrever bem para mim é aprender e divertir"	A-361 "Uma sensação muito boa, e que eu gosto muito. Aprender a escrever é um máximo. Adorei esta aventura"

Assim os alunos não demonstram que as suas percepções Emocionais-Motivacionais necessariamente sofreram modificações. Uma hipótese a colocar será, considerando o inicial número elevado de indicadores nesta categoria, que os alunos em questão teriam já uma atitude positiva face à escrita, visto que uma vasta maioria dos alunos de 1º ciclo tende a caracterizá-la como uma atividade aprazível (Shook et al., 1989), e que após a intervenção se deu uma expansão da percepção da escrita nas suas diversas componentes e desta forma privilegiam as componentes que agora compõem as suas percepções.

Torna-se também necessário referir que o número de indicadores nas categorias de Percepção de Facilidade-Dificuldade poderão também surgir pela resposta ser dada na mesma folha onde respondem às questões de resposta fechada que incidem sobre o tema, e devido a uma Heurística de Acessibilidade, visto serem conceitos que lhes estão presentes na mente, aquando a questão de resposta aberta, enviesarem os resultados com um aumento na frequência de indicadores nessas categorias (Schwarz, 1998).

Os resultados observados a nível da percepção de facilidade e dificuldade revelam ir de encontro aos obtidos na escala de *likert* que avalia esta mesma variável, sugerindo que estes não se dão pelas limitações do instrumento, mas pela própria subestimação da dificuldade do ato da escrita pelos alunos (Ferreira et al., 2014; Ferreira et al., 2015), uma que persiste mesmo após a intervenção.

2.5. Aspetos Funcionais

A escrita é uma competência de carácter flexível que pode ser utilizada como uma ferramenta para atingir uma variedade de objetivos (Graham, 2006). É uma ferramenta de comunicação entre seres humanos, permite criar uma herança e sentido de comunidade numa população (Graham & Perin, 2007a). Utilizá-la como um meio de expressão traz benefícios tanto a um nível psicológico como fisiológico (Smyth, 1998), e é também uma ferramenta que

pode ser utilizada para estimular e/ou auxiliar a aprendizagem (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004; Graham et al., 2015; Graham & Perin, 2007b).

Adicionalmente durante o desenvolvimento da escrita, incentivar a passagem de uma perspectiva mais mecânica da escrita para uma mais de expressão permite ao escritor ter uma noção mais complexa da escrita (Scheuer et al., 2006).

Os Aspectos Funcionais não demonstraram grandes alterações. Foi a categoria que apresentou o menor aumento de indicadores (Tabela 3.) pois apesar de se ter mantido acima da Criatividade e dos Aspectos Processuais, com o aumento total de indicadores, a nível pós-teste a representação percentual desta categoria chegou a diminuir.

A distribuição dos indicadores foi idêntica nas duas avaliações, com a sub-categoria Aprendizagem-Evolução a deter o maior número, seguida pelo Desempenho Académico, terminando com a Expressão-comunicação com o menor número. Esta valorização da escrita como ferramenta de aprendizagem poderá advir do facto do contexto escolar utilizar tarefas de composição escrita como forma de demonstração de conhecimento (Graham, 2006) e contradiz ideias passadas de que alunos do 1º ciclo caracterizam a escrita como uma ferramenta utilitária com variadas funções no quotidiano, maioritariamente a nível comunicacional (Shook et al., 1989).

Em relação à Aprendizagem-Evolução, esta deteve alterações na maneira como os alunos a expressavam, sendo que tanto em pré como em pós-teste existia menções à escrita como ferramenta de aprendizagem (“Aprender mais”; “Ensina-nos novas palavras”) apenas em pós-teste havia menção de melhoramento (“Melhorar”; “Bom porque estou a melhorar”).

A nível de Desempenho Académico foi considerado tudo o que faria referências ao sucesso em contexto escolar como “Ser bom aluno”; “Dar respostas corretas”; “Passar de ano”.

A nível de Expressão-comunicação apesar de representado num menor número de indicadores foi possível distinguir questões como a escrita como meio de expressão pessoal

(“Para expressar o que sentes”; “Bom para as poetizas”), comunicação (“Para nós escrevermos cartas, convites e encomendas”; “Bom para enviar mensagens”) e orientação para a audiência (“Que os outros percebam o que nós escrevemos”; “Para os outros poderem ler”).

Após uma intervenção de perspectiva autorregulatória na escrita a confiança os alunos tendem a focar-se mais na escrita como uma ferramenta de aprendizagem do que no desempenho académico (MacArthur & Philippakos, 2013). Contudo, apesar do aumento na sub-categoria Aprendizagem/Evolução, não se deu uma diminuição na de Desempenho Escolar.

Uma hipótese para tal expressão poderá dever-se ao facto de na perspectiva dos alunos, a funcionalidade da escrita ser traduzida, não necessariamente por perceções mais complexas, mas exatamente pelos seus Aspectos Mecânicos. Pois o uso da escrita como meio de comunicação, expressão ou desempenho académico está dependente destes aspetos para cumprir a sua funcionalidade, ou seja, não é que os alunos não conceptualizem a escrita como uma ferramenta de comunicação, contudo, expressam a conceção através de perceções que valorizam os aspetos mecânicos.

Este é um pensamento congruente com Kellogg (2008), na perspectiva que os alunos valorizam a escrita ainda muito na perspectiva de *Knowledge Telling*, onde se encontra um princípio de funcionalidade da escrita como meio de comunicação, mas é mais valorizado uma representação estável do texto para atingir tal objetivo.

Uma forma de avaliar melhor estes aspetos envolveria a formulação de uma segunda questão de resposta aberta que ao invés de se focar nas características da boa escrita, algo que remete para as suas componentes, deveria focar-se na sua funcionalidade. Semelhante a “A escrita serve para...”.

Considerações finais

Retornando ao título que dá nome à dissertação em questão, trata-se de um texto chinês de origem perdida que representa os idiomas “um sapo no fundo do poço” ou “olhar para o céu do fundo do poço”; a ideia central será a de termos a noção que a nossa visão do mundo é limitada à percepção que temos do mesmo.

Para o sapo que viveu toda a sua vida no fundo do poço aquele é o seu mundo, toda a perspectiva que tem de elementos exteriores resumem-se à pequena entrada circular que lhe permitia observar o céu. Similarmente o seu universo é constituído pelos elementos que o circundam, seja água ou a pequena flora que surja de húmido ambiente. Para si o mundo resume-se a este pequeno espaço pessoal.

Esta dissertação foca-se exatamente nos dois fatores que o conto apresentado toca; percepções e escrita. Como se relacionam e a importância que têm. Como uma fábula se vê num título de uma dissertação após ter sido criada a milhares de quilómetros há milhares de anos.

Apresentamos assim contributos teóricos sobre a organização das percepções face à escrita de alunos do 1º ciclo do ensino básico e como estas se alteram após uma intervenção de natureza autorregulatória.

Os resultados sugerem que no final do projeto os alunos foram capazes de uma reflexão mais sofisticadas sobre o processo de composição escrita, apresentando um maior número de indicadores face à escrita, valorizando mais os aspetos processuais, a Criatividade e os aspetos Mecânicos, diminuindo as referências a aspetos Emocionais-Motivacionais. Assemelham-se aos resultados apresentados por MacArthur e Philippakos (2013). Esta congruência no impacto de um projeto autorregulatório nas percepções dos alunos do final do 1º ciclo e nas de estudantes universitários auxilia a ideia de que estas são intervenções com resultados positivos em qualquer faixa etária e que as percepções mesmo de alunos mais velhos ainda se apresentam com baixa sofisticação (Malpique & Veiga Simão, 2015; Veiga Simão et al., 2016). Tal poderá

dever-se à pouca intervenção de cariz autorregulatório ao longo do ensino. Distinguindo também os resultados que sugerem que não ocorre uma diferença na Perceção Dificuldade-Dacilidade com os resultados das Crenças de Autoeficácia a revelarem-se inconclusivos.

Foram detetadas 4 formas distintas de evolução nas percepções face à escrita dos alunos. Nas duas primeiras formas de sofisticação colocamos as transições quantitativas, que se referem aos participantes que aumentaram o número de indicadores que usavam para exprimir as percepções face à escrita, tanto os que apenas aumentaram a quantidade de indicadores e/ou categorias, bem como os participantes que apenas apresentaram indicadores na situação pós-teste. Numa terceira forma colocamos a sofisticação intra-categorial, que envolve alunos que apresentam uma evolução na forma como expressam uma determinada categoria, seja por um aumento na expressão de indicadores referentes a múltiplas sub-categorias, seja por uma evolução nos termos associados às mesmas. Por último temos a transição categorial, de alunos que mostraram transitar para noções mais complexas apresentando indicadores de categorias distintas e de formas mais sofisticadas no cenário pós-teste.

Desta forma, é a nosso ver pertinente que os agentes educativos integrem as percepções da escrita no trabalho da mesma, pois a evolução num levará a um melhoramento no outro. Algo que notamos no impacto da fase de desenvolvimento sobre as percepções com uma diferença substantiva nas percepções dos alunos quando comparados com os seus colegas mais velhos, pois esses tendem a dar um maior ênfase a noções mais complexas do processo de composição escrita, que envolvem em maior grau os aspetos processuais (Malpique & Veiga Simão, 2015).

A maior limitação do trabalho efetuado refere-se à ausência de um grupo de controlo não podendo afirmar que as mudanças observadas e analisadas foram fruto exclusivamente da intervenção tida, ou do mero desenvolvimento dos alunos ao longo do ano escolar.

Adicionalmente o instrumento IPCE apresentou uma série de limitações quanto à sua capacidade de avaliação das variáveis Crenças de Autoeficácia e Percepção de Dificuldade, algo que poderá ser justificado com um número reduzido de itens. Inclusivamente o facto de as questões terem sido colocadas imediatamente acima da secção avaliativa das percepções face à escrita poderá ter levado a um enviesamento nas respostas obtidas.

A construção de um sistema de categorização operacionalizado facilitará investigações futuras que se debrucem sobre esta faixa etária e possam dar uso à constelação detalhada no mapa de percepções da escrita; recomendando que qualquer investigação que o faça utilize uma abordagem de categorização mista, permitindo tirar proveito do mapa percetual já construído, evoluindo-o. Na continuidade do estudo das percepções face à escrita e em particular as suas modificações após uma intervenção de carácter autorregulatório beneficiariam de um aperfeiçoamento do instrumento, possivelmente com uma construção de um questionário baseado nas sugestões apresentadas, com a devida reorganização da sua estrutura e possível separação de instrumentos para a avaliação isolada de cada uma das variáveis. A reformulação proposta visa colmatar algumas das possíveis limitações do instrumento e expandir a sua aplicação para uma melhor avaliação das percepções face à escrita. De maior importância seria a adição de um grupo de controlo em que os alunos fossem expostos a atividades que em nada trabalhariam as percepções face à escrita como forma de comparação.

Na área em geral seria pertinente a existência de um estudo longitudinal que analisasse a evolução do mapa das percepções e da distribuição de indicadores pelas categorias, bem como as suas formas de expressão, ao longo das diferentes faixas etárias, permitindo também avaliar em quais uma intervenção de carácter autorregulatório teria o impacto mais positivo a nível da estimulação do desenvolvimento e se a sofisticação de percepções de escrita ocorre através das mesmas formas de evolução.

Simultaneamente esperemos que a avaliação dos processos de sofisticação e evolução das perceções face à escrita permitam aos agentes educativos uma melhor intervenção a nível destas variáveis, procurando criar situações de aprendizagem que os estimulem e contribuam para uma visão da escrita que tenha em conta todas as suas dimensões.

Neste sentido ecoamos muitas das recomendações feitas na área das perceções de escrita, como o desenvolvimento de intervenções que visem ativar e manter em mente do aluno a representação de um possível leitor (Kellogg, 2008), experimentação com diferentes formatos de escrita, seja conto, poema, texto argumentativo, etc, pois as diferentes crenças de autoeficácia face aos diversos formatos devem ser trabalhadas individualmente (Zimmerman & Bandura, 1994) através de múltiplos momentos de auto e hetero avaliação (Scheuer, et al., 2009) exercícios de criação de ideias, *feedback*, aumento de conhecimento da escrita e abordagem autorregulatória (Graham, Harris & Santagelo, 2015).

É necessário estimular as perceções dos alunos face à escrita, fazê-los sair do poço e ver a escrita pelo vasto oceano que é. Mostrar que é impossível escrever escrever sem rever.

Referências Bibliográficas

- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). Procedimentos de Análise de Dados. In J. Amado, (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baaijen, V. M., Galbraith, D., & de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction, 33*, 81-91. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.04.001
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT journal, 54*(2), 153-160. doi:10.1093/elt/54.2.153
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74*(1), 29–58. doi:10.3102/00346543074001029
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Bandura, A (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents, 5*(1), 307-337.
- Baštuğ, M. (2015). Effects of primary school fourth-grade students' attitude, disposition and writer's block on writing success. *Education and Science, 40* (180), 73-88. doi: 10.15390/EB.2015.4279
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- 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), 25-38. doi: 10.1037/a0029692
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(2), 281-285. doi: 10.26822/iejee.2017236123
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, P. C., Veiga Simão, A. M., & Lopes da Silva, A. (2014). Does training in how to regulate one's learning affect how students report self-regulated learning in diary tasks? *Met cognition and Learning, 10*(2), 199-230. doi: 10.1007/s11409-014-9121-3
- Ferreira, P.C., Veiga Simão, A.M., & Lopes da Silva, A. (2015). The unidimensionality and overestimation of metacognitive awareness in children: Validating the CATOM. *Anales de Psicología, 31*(3), 890-900. doi:10.6018/analesps.31.3.184221
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*, 365-387. doi: 10.2307/356600
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3rd ed., pp. 457-478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary educational psychology, 32*(3), 516-536. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.01.002
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core. *The Elementary School Journal, 115*(4), 498–522. doi:10.1086/681964

- Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249. doi:10.1177/002221949302600404
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116.
- Hayes, J. (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: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 144-157). New York: Guilford.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1-26.
- Kos, R., & Maslowski, C. (2001). Second graders' perceptions of what is important in writing. *The Elementary School Journal*, 101(5), 567-584. doi:10.1086/499688
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 489-499. doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073.x

- MacArthur, C. A., & Philippakos, Z. A. (2013). Self-regulated strategy instruction in developmental writing: A design research project. *Community College Review, 41*(2), 176-195. doi:10.1177/0091552113484580
- MacArthur, C.A., Philippakos, Z. A., & Graham, S. (2015). A multicomponent measure of writing motivation with basic college writers. *Learning Disability Quarterly, 39*(1), 31-43. doi:10.1177/0731948715583115
- Malpique, A., & Veiga Simão, A. M. (2015). Argumentative writing by junior high-school students: Discourse knowledge and writing performance. *Infancia y Aprendizaje, 39* (1), 150-186. doi:10.1080/02103702.2015.1111609
- Mateos, M., Cuevas, I., Martin, E., Martin, A., Echeita, G., & Luna, M. (2011). Reading to write and argumentation: The role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading, 34*, 281-297. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01437.x
- Mateus, M., Villalón, R., Dios, M.J., & Martín, E. (2007). Reading and writing tasks on different university degree courses: What do the students say they do? *Studies in Higher Educations, 32*, 489-510. doi:10.1080/03075070701476183
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre, 22*(37), 7-32.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139-158.
doi:10.1080/10573560308222
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 39*(4), 239-249. doi:10.1080/07481756.2007.11909801

- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
doi:10.1080/00220671.1997.10544593
- Palmquist, M., & Young, R. (1992). The notion of giftedness and student expectations about writing. *Written Communication*, 9(1), 137-168. doi:10.1177/0741088392009001004
- Rohman, G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16, 106–112. doi: 10.2307/354885
- Saddler, B., & Graham, S. (2007). *The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 231–247. doi:10.1080/10573560701277575
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio Jr, T. G., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance?. *Learning and Instruction*, 33, 1-11.
doi:10.1016/j.learninstruc.2014.02.001
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Echenique, M., & Márquez, M. S. (2009). Kindergarten and primary school children's implicit theories of learning to write. *Research Papers in Education*, 24(3), 265-285.
doi:10.1080/02671520902928903
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Huarte, M. F., & Sola, G. (2006). The mind is not a black box: Children's ideas about the writing process. *Learning and Instruction*, 16(1), 72-85. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.007
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., & Neira, S. (2010). Children's autobiographies of learning to write. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 709-725.
doi:10.1348/000709905x67601

- Schwarz, N. (1998). Accessible content and accessibility experiences: The interplay of declarative and experiential information in judgment. *Personality and Social Psychology Review*, 2(2), 87–99. doi:10.1207/s15327957pspr0202_2
- Shook, S. E., Marrion, L. V., & Ollila, L. O. (1989). Primary children's concepts about writing. *The Journal of Educational Research*, 82(3), 133–139.
doi:10.1080/00220671.1989.10885882
- van Kraayenoord, C.E., Moni, K., Jobling, A., Elkins, J., Koppenhaver, D., & Miller, R. (2011). The writing achievement, metacognitive knowledge of writing and motivation of middle school students with learning difficulties. In C. WyattSmith, J. Elkins & S. Gunn (Eds.), *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (pp. 213-234). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Veiga Simão, A.M., Agostinho, A.L., Moreira, J.S., Marques, J., Silva, R., Cabaço, S., & Malpique, A. (2017). *CriaTivo: Promoção de Estratégias de Autorregulação na Escrita*. Faculdade de Psicologia/ Universidade de Lisboa e Câmara Municipal de Lisboa.
- Veiga Simão, A.M., Chambel, C., Malpique, A., & Frison, L. (2016). Composição escrita do texto argumentativo: Conhecimento metacognitivo e dificuldades na escrita de alunos do nono ano. *Hispania*, 99 (3), 372–391.
- Veiga Simão, A.M., Silva, J. & Agostinho, A. (2017). Desenvolvimento de competências de autorregulação da escrita em contexto educativo: o Projeto CriaTivo. In A. C. Santos, M. A. Cavalcante, & Y. A. Gomes (org.), *Língua Portuguesa em debate leitura, escrita e variação* (pp. 103-122). Maceió: EDUFAL.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary educational psychology, 30*(2), 166-189.
doi:10.1016/j.cedpsych.2004.07.002
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845-862.
doi:10.3102/00028312031004845
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of self-efficacy for learning form (SELF) scores of college students. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 215*(3), 157-163. doi:10.1027/0044-3409.215.3.157
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997a). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 73-101.
doi:10.1006/ceps.1997.0919
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997b). Caveats and recommendations about selfregulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 115-122. doi:10.1006/ceps.1997.0921

Anexos

Anexo A - Definição Operacional das Categorias

Criatividade

Respostas direcionadas para a competência de criar ou trabalhar ideias originais.

É ter imaginação;

Fazer o texto com criatividade.

Aspetos Processuais

Aspetos referentes aos processos da composição escrita.

a. Planeamento

Respostas que se refiram à necessidade de ponderar previamente o ato da escrita

(...) e usar o QQQOC;

Saber planear.

b. Monitorização

Respostas que mencionem pensamento e questionamento durante o ato da escrita

Escrever com calma;

Escrever a pensar ao mesmo tempo.

c. Revisão

Respostas ligadas ao ato de análise do texto após o ter terminado como forma de
melhoramento

Reler;

Rever o texto.

Aspetos Funcionais

Aspetos que se refiram à escrita como ferramenta para atingir um determinado objetivo.

a. Expressão/Comunicação

Respostas que se foquem na escrita como meio de expressão pessoal

Escrever bem é expressar as emoções;

Para que tudo se perceba.

b. Aprendizagem/Evolução

Respostas que percecionem a escrita como uma ferramenta para a evolução na aprendizagem da própria escrita e/ou de outros conteúdos

Se não soubermos escrever não aprendemos;

Estudar, aprender as palavras, aprender as letras.

c. Desempenho Escolar

Respostas que associem a escrita a resultados académicos

Conseguir ter boas notas;

É ser um bom aluno.

Aspetos Mecânicos

Aspetos relacionados com características formais da escrita

a. Ortografia

Respostas relativas a ter as palavras corretamente escritas

Fazer as palavras bem;

Não dar erros.

b. Caligrafia

Respostas que se refiram ao grafismo como fator relevante da escrita

Ter uma boa letra que se perceba;

Ter boa caligrafia.

c. Pontuação

Respostas que se refiram ao uso correto e apropriado dos sinais de pontuação

Não darmos erros de sinais de pontuação;

Pôr travessões nas histórias.

d. Coerência e Coesão Textual

Respostas dirigidas à clareza do significado da escrita

Fazer um texto que faça sentido;

Fazer uma história com sentido.

Aspectos Emocionais-Motivacionais

Aspectos que se refiram aos sentimentos pessoais face à escrita

a. Reação Afetiva

Respostas que comentam as emoções pessoais no ato da escrita

a.1. Positiva

Respostas que fazem uma avaliação qualitativa positiva da escrita

Fixe;

Importante.

a.2. Negativa

Respostas que fazem uma avaliação qualitativa negativa da escrita

Porque não gosto;

Não porque eu não gosto de escrever, é aborrecido completamente.

b. Percepção de Dificuldade

Respostas que fazem referência à dificuldade ou facilidade do ato da escrita

b.1. Facilidade

Respostas que comunicam a facilidade da escrita

Para mim escrever é muito fácil;

Muito fácil.

b.2. Dificuldade

Respostas que comunicam a dificuldade da escrita

É difícil;

Um bocado difícil.

c. Percepção de Esforço

Respostas que façam menção ao empenho e ao esforço no processo de escrita

Para mim escrever bem é dar o nosso melhor quando escrevemos;

Esforçar-se para escrever”.