



Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>



Avaliação da motivação para a escrita: adaptação portuguesa de um questionário multifatorial

Assessing writing motivation: a portuguese adaptation of a multicomponent measure

Evaluación de la motivación para la escritura: adaptación portuguesa de un cuestionario multifactorial

Ludovina Ramos¹, Isabel Festas², Tomás da Silva³ & Maria Paula Paixão⁴

¹ Universidade da Beira Interior, Portugal. *E-mail:* lmaramos@ubi.pt *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-0848-1094>

² Univ Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do séc. XX (CEIS 20). *Email:* ifestas@fpce.uc.pt *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-1720-1488>

³ Univ Coimbra, Ces - Centro de Estudos Sociais. *Email:* jtsiva@fpce.uc.pt *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-9995-8221>

⁴ Univ Coimbra, CINEIC -Center for Research in Neuropsychology and Cognitive and Behavioral Intervention. *Email:* mppaixao@fpce.uc.pt *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-3373-8461>

RESUMO

Muitos estudos sugerem a existência de uma relação recíproca entre escrita e motivação. O principal objetivo do presente estudo foi o de validar um questionário que permita avaliar a autoeficácia, os objetivos, as crenças e as atitudes em relação à escrita. Foi conduzida uma análise fatorial através de uma análise de componentes principais. Para a autoeficácia, foram encontrados fatores para as tarefas e para as estratégias. Para os objetivos, um fator de mestria e outro de desempenho ou resultado. Para as crenças, um fator relacionado com o conteúdo e outro com as convenções. Para as atitudes, um único fator. O presente questionário revela-se fundamental para a investigação a se desenvolver futuramente sobre as relações entre a escrita e a motivação.

PALAVRAS-CHAVE:

Composição escrita; Motivação para a escrita; Autoeficácia; Objetivos de mestria e de desempenho ou resultado.

ABSTRACT

A large corpus of empirical evidence suggests a reciprocal relation between writing and motivation. The main goal of the current study was to validate a questionnaire that is able to measure self-efficacy, goal orientation, beliefs, and affect towards writing. Exploratory factor analyses were conducted using principal components analysis (PCA). Concerning self-efficacy, factors were found for writing tasks and for writing strategies. As for goal orientation, factors were found for mastery and for performance. For beliefs, factors were found for beliefs related with content and with linguistic conventions. A single factor was found for affect. The multifactorial motivation measure developed in the present study will be essential in future research aiming to deepen the understanding of the relationship between writing and motivation.

KEYWORDS:

Writing composition; Writing motivation; Self-efficacy; Mastery and performance goal orientations.

RESUMEN

Muchos estudios sugieren la existencia de una relación recíproca entre la escritura y la motivación. El objetivo principal de este estudio fue validar un cuestionario que permita evaluar la autoeficacia, objetivos, creencias y actitudes hacia la escritura. Se realizó un análisis factorial a través de un análisis de componentes principales. Para la autoeficacia, se encontraron factores para las tareas y estrategias. Para los objetivos, se encontró un factor de aprendizaje y otro factor de desempeño o de resultado. Para las creencias, un factor se relaciona con el contenido y el otro con las convenciones. Para las actitudes, un único factor. Este cuestionario es fundamental para el desarrollo de futuras investigaciones sobre la relación entre escritura y motivación.

PALABRAS CLAVE:

Composición escrita; Motivación para escribir; Autoeficacia; Objetivos de aprendizaje y de desempeño o resultado.

Informações do Artigo:

Ludovina Ramos
lmaramos@ubi.pt

Recebido em: 31/07/2019
Aceito em: 15/01/2020

A escrita é uma atividade muito exigente, requerendo o domínio da caligrafia e de regras convencionais (*e.g.* de pontuação), conhecimentos linguísticos (ortográficos, sintáticos, morfológicos, semânticos) e estratégias cognitivas necessários à produção de textos. Nestas últimas, incluem-se a planificação, através do estabelecimento de objetivos, da criação de ideias e da sua organização; a composição propriamente dita e; a revisão do que se escreveu, atendendo aos objetivos definidos previamente (Scardamalia & Bereiter, 1986). A necessidade de recorrer a este tipo de estratégia inscreve a escrita de textos na área da resolução de problemas (Flower & Hayes, 1980). Às exigências impostas por uma tarefa desta natureza não são alheias às dificuldades experimentadas por um número elevado de estudantes, em Portugal e em outros países (*e.g.* Gabinete de Avaliação Educacional, 2013; National Centre for Education Statistics,

2012). Tratando-se de competências que se desenvolvem ao longo de muitos anos (Kellogg, 2008), seria expectável que estas dificuldades fossem superadas com o tempo e que, desse modo, estudantes do ensino superior e pós-graduação dominassem bem a escrita de textos. No entanto, sabe-se que esse não é o caso, experimentando esta população muitos problemas nesta área (Carvalho & Pimenta, 2005; Chiappetta-Swanson & Watt, 2011; Festas, Damião, & Martins, 2010; Odena & Burgess, 2017).

A complexidade da escrita e as dificuldades observadas neste domínio em estudantes de todos os níveis de escolaridade chamaram a atenção para o papel que a motivação pode ter nesta tarefa (Hidi & Boscolo, 2006, 2007; MacArthur & Graham, 2016). Neste contexto, têm sido especialmente indicadas variáveis como a autoeficácia (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbunn, 2013; Pajares & Valiante, 2006), os objetivos (Pajares, Britner, & Valiante, 2000), as crenças (White & Bruning, 2005) e as atitudes (Bruning *et al.*, 2013). O interesse crescente no estudo das relações entre escrita e motivação, nomeadamente no que respeita às variáveis motivacionais acima identificadas, bem como a constatação de que as dificuldades de composição textual persistem em estudantes do ensino superior justificam que se aprofunde a investigação nesta área. É objetivo do presente artigo apresentar o trabalho de adaptação à população portuguesa de um questionário multifatorial desenvolvido por MacArthur, Philippakos e Graham (2016), destinado a avaliar a motivação para a escrita de estudantes do ensino superior.

Motivação para a escrita: Autoeficácia, orientação para os objetivos, crenças e dimensão afetiva

Uma definição inequívoca de motivação dependerá sempre do racional teórico que for adotado, no entanto, e atendendo às comunalidades de elementos presentes em várias definições, podemos considerar que aquela remete para o processo subjacente à energia, persistência, direção e intensidade do comportamento. Enquanto conceito multidimensional, a motivação acarreta as noções de mobilização e intencionalidade comportamental, na dupla aceção quantitativa e qualitativa, e indicação sobre o teor das razões e da regulação desse comportamento (Paixão, 2004; Reeve, 2018). Apesar de ser um domínio de investigação em desenvolvimento, a importância da dimensão motivacional na escrita e, particularmente, das crenças de eficácia pessoal ou autoeficácia, tem sido amplamente suportada pelos dados empíricos nacionais e

internacionais (e.g. Bruning & Kaufman, 2016; Hidi & Boscolo, 2006; Limpo & Alves, 2017; Pajares & Cheong, 2003; Jalaluddin, Paramasivam, & Bakar, 2015; Pajares & Valiante, 2001, 2006; Soyly *et al.*, 2017; Wright, Hodges, & McTigue, 2019). De fato, a investigação desenvolvida tem sustentado o papel que as crenças motivacionais, em sentido geral e alguns dos construtos em particular (e.g. autoeficácia, tipo de objetivos de realização) têm a nível da atividade da escrita. É exemplo deste tipo de trabalhos, o estudo levado a cabo por Troia e colaboradores, cujos resultados sugerem um impacto positivo daquelas crenças na qualidade da narrativa, a par de uma influência negativa dos objetivos de desempenho (Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers, & Lawrence, 2013). Outras investigações sugerem um efeito mediador do tipo de objetivos (e.g. de mestria ou desempenho) na autoeficácia relativamente à escrita (e.g. Soyly *et al.*, 2017).

A autoeficácia, tipo específico de expectativas ou crenças, contextualmente circunscrito, sobre a capacidade de realizar, de modo bem sucedido, as etapas necessárias à execução de uma dada tarefa, é um conceito desenvolvido no âmbito da teoria da autoeficácia de Bandura (1977, 1997, 2001). Este racional sociocognitivo pressupõe que as expectativas e juízos sobre as competências e capacidades pessoais constituem a origem e a razão da persistência da ação, bem como da forma mais ou menos adaptativa e/ou motivacionalmente ajustada de como o indivíduo lida com as demandas do contexto (Bandura, 2001). Assim, e em termos motivacionais, as crenças de autoeficácia são determinantes das escolhas que fazemos e das ações que decidimos iniciar, levando a que selecionemos as atividades em relação às quais nos sentimos competentes, evitando aquelas em que não nos percebemos desse modo. É esta crença, de que as ações que efetuam terão as consequências desejadas, que leva as pessoas a agir. Para além disso, o próprio tipo ou quantidade de esforço despendido, a perseverança ou resiliência também é diferente em função daquelas (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Cleary, 2006). Do ponto de vista comportamental, a percepção de autoeficácia tem expressão não só na quantidade e qualidade do envolvimento na tarefa ou na perseverança, como nos próprios comportamentos de aproximação ou de evitamento ou ao nível dos padrões de pensamento e das reações emocionais. As crenças de eficácia pessoal, a par dos objetivos, têm integrado a investigação sobre a escrita, com resultados bastante consistentes e indicadores da importância destas variáveis

motivacionais no desempenho neste contexto em específico (Bruning & Kauffman, 2015; Limpo & Alves, 2014, 2017; MacArthur *et al.*, 2016). De entre as várias teorias motivacionais que endereçam a relação entre as crenças e o comportamento ou ação, nomeadamente em contextos de realização, encontramos aquelas que se debruçam sobre o papel motivacional dos objetivos de realização. Os modelos e os estudos realizados no domínio da orientação motivacional dos objetivos [*e.g.* modelo relacional de Nuttin (Paixão, 1996, 2004)] procuram explicar os fatores subjacentes à realização académica dos estudantes e ao modo como estes se percebem (a si mesmos, ao seu comportamento e ao seu desempenho), estando claramente associados à autorregulação comportamental e a várias dimensões – cognitiva, afetiva – do comportamento ou funcionamento psicológico. Exemplo destas abordagens é a Teoria dos Objetivos de Realização que, sucintamente, contempla duas orientações de objetivos, que, pela sua natureza, têm associadas crenças diferenciadas sobre a competência, o sucesso, o esforço, e que nos permite inferir as razões de envolvimento em uma dada tarefa: os objetivos de aprendizagem e os objetivos de desempenho ou resultado (Dweck, 1986). Surgem outras designações para estes mesmos construtos, como as de mestria ou de desempenho ou resultado (Ames, 1992), de envolvimento na tarefa e de desempenho ou resultado (Anderman & Midgley, 1997) ou, ainda, de envolvimento na tarefa e de envolvimento no eu (Lens, Simon, & Dewitte, 2001). Para Elliot e McGregor (2001), os objetivos de desempenho ou resultado podem ser de dois tipos, com implicações diferenciadas em termos dos resultados, consoante estejamos a falar em objetivos de aproximação ou de evitamento. No caso dos primeiros, a obtenção de um determinado resultado conduz ao envolvimento na tarefa, ao passo que nos últimos, ditos de evitamento, o estudante pretende evitar apreciações de pouca competência ou de incompetência, não se envolvendo ou evitando, assim, a tarefa (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Hangen, Elliot, & Jamieson, 2019a, 2019b; Linnenbrink, 2005; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). Os objetivos de aprendizagem ou de mestria implicam uma outra atitude perante a tarefa (globalmente mais saudável e adaptativa, do ponto de vista motivacional), e têm associadas outras consequências, estando em causa a compreensão dos conteúdos a aprender ou a aquisição e aperfeiçoamento de competências. O referencial utilizado pelo estudante para analisar o seu desempenho ou nível de

competências é o próprio ou o seu desempenho anterior, no sentido da ponderação entre o nível presente (ou momentâneo) e aquele possível ou pretendido, com atribuições muito mais adaptativas no que diz respeito ao sucesso ou ao erro. A investigação já há muito que tem mostrado a relação positiva que se estabelece entre este tipo de objetivos e outras variáveis relevantes, como seja a autoeficácia ou a utilização de estratégias cognitivas mais complexas ou de processamento mais profundo em tarefas de aprendizagem (e.g. Alderman, 2004; Anderman & Young, 1994; Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011). O reconhecimento dos efeitos positivos dos objetivos de mestria reúne suporte empírico nos estudos que têm sido realizados (e.g. Linnenbrink, 2005; Paixão & Borges, 2005; Pajares *et al.*, 2000), cujos resultados sugerem que os estudantes mais orientados para a mestria são, habitualmente, mais intrinsecamente motivados, mais persistentes perante obstáculos, apresentam padrões de pensamento e de expectativa mais favoráveis quando nos referimos às tarefas escolares e à escola na sua globalidade (Anderman, Urda, & Roeser, 2003). A afirmação da funcionalidade deste padrão parece estender-se ao domínio das atribuições, revelando-se na tendência para a atribuição das causas de uma situação de fracasso no desempenho à falta de esforço (uma causa simultaneamente interna e instável, portanto, controlável). Dado o seu teor e formas de manifestação, podemos considerar que este tipo de padrão está associado a uma maior probabilidade de os estudantes avaliarem os resultados considerando o potencial de desenvolvimento ou do aperfeiçoamento das capacidades, sendo mais resilientes perante situações de insucesso e percebendo o erro neste enquadramento mais potenciador da aprendizagem. Em suma, a sua modalidade preferencial de funcionamento psicológica é característica de um *mindset* incremental, o qual, ao promover a flexibilidade cognitivo-comportamental, facilita a inovação e o envolvimento na mudança relativamente a si próprio(a) e na relação estabelecida com os contextos nucleares de inserção comportamental. A atitude “incremental” favorece a adoção de um padrão cognitivo, emocional e comportamental mais positivo e mobilizador, ativando a tendência de aproximação, enquanto a atitude mais “fixista” promove a organização de cenários cognitivo-emocionais e comportamentais mais desfavoráveis, no âmbito dos quais a interpretação dos fracassos pode ter consequências devastadoras, ativando as tendências de evitamento (Dweck, 2012). Note-se, no entanto, que do ponto de vista de uma

abordagem dos objetivos múltiplos, e atendendo à especificidade do contexto (como é caso dos de aprendizagem/desempenho ou resultado), a adoção de objetivos de desempenho ou resultado de aproximação pode ser adaptativa (Linnenbrink, 2005, Soylu *et al.*, 2017). Os padrões adaptativos de aprendizagem remetem para o impacto das capacidades percebidas, tenham elas correspondência real ou não, no nível motivacional dos estudantes, nomeadamente naqueles mais orientados para o desempenho e, neste sentido, para a demonstração de competência ou de níveis de desempenho superiores aos dos colegas (Senko & Harackiewicz, 2005). Tais padrões ou tipo de orientação adotado tem expressão no envolvimento afetivo e cognitivo na tarefa (Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2002) e, conseqüentemente, nos resultados que daí advêm. Assim sendo, aos objetivos de mestria corresponderia um envolvimento intrínseco na tarefa, envolvimento esse que poderemos observar também no tipo objetivos de desempenho ou resultado de aproximação, já não circunscrito à tarefa em si apenas, mas acarretando uma dimensão competitiva, de demonstração de competência. Por último, refira-se, ainda – e a propósito dos objetivos, mas não se limitando a estes – que a dimensão afetiva ou emocional tem sido apresentada como tendo influência no desempenho a nível da escrita, através do seu papel mediador, nos objetivos para a escrita (*e.g.* Harley, Pekrun, Taxer, & Gross, 2019; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). Em termos gerais, os estudos realizados até o momento suportam o contributo que a autoeficácia, os objetivos e a dimensão afetiva têm para o desempenho no domínio da escrita, e, nesta medida, quando mais elevados os níveis de crenças de eficácia pessoal e da capacidade autorregulatória, maior a probabilidade de definição de objetivos desafiadores e centrados na tarefa, de mobilização comportamental e do surgimento de estados emocionais motivacionalmente mais adaptativos e positivos (Harley, Pekrun, Taxer, & Gross, 2019; Pajares & Cheong, 2003; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006; Schunk, 2003; Troia *et al.*, 2013).

Método

Participantes

Os participantes nesta investigação são 286 estudantes (256 mulheres e 30 homens) frequentando o ensino superior em instituições localizadas na região centro e maioritariamente matriculados em cursos de

Psicologia ($n = 208$, 73%) e de Ciências da Educação ($n = 74$, 26%). A sua média de idade é de 21.47 anos, $DP = 4.82$. A maioria dos estudantes frequentava o 1º ano (176, 65.7%), 49 frequentavam o 2º ano, 38 o 3º ano e apenas 5 o 4º ano (18 estudantes não responderam a esta questão). Para a maioria dos estudantes, 246 (86.6%), este é o 1º curso superior que frequentam (2 estudantes não responderam a esta questão). Quando inquiridos sobre o seu passado escolar, a maioria respondeu que nunca reprovou no ensino básico (96.2%), no ensino secundário (88.8%), ou no ensino superior (97.9%). Em geral, 239 (86.3%) dos estudantes declararam que nunca reprovaram anteriormente. Para 277 estudantes o Português é a sua primeira língua e a média escolar (autorrelatada) é de 13.77 valores, $DP = 1.36$ (12 indivíduos não responderam à questão).

Instrumento e Procedimento

O questionário de Avaliação da Motivação para a Escrita foi desenvolvido por MacArthur *et al.* (2016) e é composto por quatro escalas: autoeficácia para a escrita, objetivos para a escrita, crenças acerca da escrita e atitudes relativas à escrita. Alguns dos itens das escalas originais foram adaptados de questionários já existentes e outros foram construídos de modo a cobrir a escrita académica e a realçar os domínios das estratégias e da autorregulação.

A escala de autoeficácia, com 22 itens, visava avaliar as tarefas de escrita (*e.g. Sou capaz de escrever frases complexas sem cometer erros de gramática*), as estratégias (*e.g. Sou capaz de escrever um parágrafo cuja primeira frase mostra, claramente, a sua ideia principal*) e a autorregulação (*e.g. Sou capaz de evitar distrações enquanto escrevo*). A análise fatorial efetuada pelos autores não confirmou os três fatores, tendo indicado tratar-se de uma escala unifatorial. Obedecendo a recomendações provenientes da investigação na área (Pajares & Valiante, 2006), a escala varia de 0% a 100%.

Os objetivos para a escrita foram avaliados por uma escala, de cinco pontos (1 = *Não me descreve nada*, 5 = *Descreve-me completamente*), com 14 itens, incidindo nos objetivos de mestria (*e.g. Ao escrever nas Unidades Curriculares do meu Curso, procuro melhorar a forma como exprimo as minhas ideias*), desempenho (*e.g. Ao escrever nas Unidades Curriculares do meu Curso, procuro escrever melhor do que os meus colegas*) e evitamento (*e.g. Ao escrever nas Unidades Curriculares do meu Curso, procuro esconder*

que tenho dificuldades em escrever), tendo a análise fatorial confirmado a existência destes três fatores.

As crenças acerca da escrita foram avaliadas por uma escala, de cinco pontos (1 = *Discordo completamente*, 5 = *Concordo completamente*), incluindo 12 itens que visavam as convenções de escrita (e.g. *Os bons escritores não dão erros de ortografia*) e os conteúdos (e.g. *Escrever ajuda a clarificar as minhas ideias*). A análise fatorial confirmou os dois fatores. As atitudes relativas à escrita foram avaliadas por uma escala, de cinco pontos (1 = *Discordo completamente*, 5 = *Concordo completamente*), com 5 itens (e.g. *Habitualmente gosto de escrever*). A análise fatorial efetuada identificou um único fator.

Após termos contactado e tido autorização dos autores para utilizar o questionário, procedemos à sua tradução e à adaptação para a língua portuguesa. A tradução foi revista por um tradutor e por especialistas das áreas da escrita e da motivação que avaliaram a adequação dos termos técnicos. O questionário assim adaptado foi aplicado aos participantes, em contexto de sala de aula, tendo-se respeitado todos os procedimentos éticos exigidos neste tipo de investigação.

Análises

Estatísticas descritivas foram obtidas para os itens das diferentes escalas e os padrões de distribuição nas variáveis foram examinados. O estudo da estrutura fatorial das respostas recolhidas em cada uma das escalas nesta investigação (autoeficácia, objetivos, crenças e atitudes) foi realizada em conformidade com os procedimentos adotados por MacArthur *et al.* (2016), através de uma série de análises exploratórias de componentes principais (ACP) seguidas, sempre que justificado (*i.e.* quando duas ou mais componentes eram extraídas), de rotação Varimax dos fatores através da normalização de Kaiser. A determinação do número de componentes foi decidida com base em múltiplos critérios (e.g. *eigenvalues* > 1, *scree plot* de Cattell e *Análise Paralela* de Horn). Em caso de desacordo entre os critérios, atribuiu-se maior peso à *Análise Paralela*, em função das evidências empíricas disponíveis (Costello & Osborne, 2005).

Resultados

Análises preliminares revelaram a presença de valores omissos em vários itens das escalas do questionário. A percentagem de valores omissos variou entre 0-5.9%, embora em 87% dos itens a taxa de

omissão não tenha ultrapassado 1.4%. Assumindo que o padrão das respostas omissas é aleatório e considerando-se a baixa percentagem de respostas omissas por item, decidimos substituir esses valores usando o método da imputação pela média da variável. Foram observados valores atípicos severos (*outliers*) em três itens (12, 13, e 14) da escala de autoeficácia. Uma análise cuidadosa mostrou que estas respostas estavam associadas ao mesmo caso. Os valores atípicos foram substituídos pelo valor máximo da série remanescente (*i.e.* depois de excluído o valor mais extremo). Verificaram-se ainda os valores de assimetria e de *curtose* em cada um dos itens não se tendo encontrado evidência de anomalias em qualquer um dos casos estudados (*i.e.* os valores mais elevados de assimetria e de *curtose* foram 1.68 e 3.70, respectivamente). Ambos os valores são inferiores aos valores de referência propostos na literatura (por exemplo, West, Finch, & Curran (1995) consideram desvios substanciais de assimetria apenas valores maiores do que 2 e de *curtose* somente valores superiores a 7). Avaliamos, por fim, os pressupostos relativos à realização das ACP, tendo-se comprovado que estes foram validados para todas as extrações realizadas (em todos os casos as medidas de $KMO > .7$ e o teste de esfericidade de Bartlett com $p < .001$), confirmando-se assim que as intercorrelações entre os itens são fatorizáveis.

Autoeficácia

A ACP extraiu inicialmente três componentes com *eigenvalues* > 1 (11.06, 1.97 e 1.07, respectivamente) que explicavam 64.1% da variância total. Porém, o *scree plot* e a *Parallel Analysis* (PA) apenas apontaram para duas componentes fiáveis. A ACP foi, por isso, repetida mas forçando a extração de duas componentes apenas. Estas componentes explicaram 59.2% da variância total. Todos os itens revelaram cargas salientes (λ 's $> .5$) em pelo menos uma das componentes (e apenas o item 21 correlacionou significativamente com ambas as componentes). A C1 (excluindo o item redundante) inclui a maioria dos itens (*i.e.* 16) e aparenta avaliar a confiança do indivíduo em executar um conjunto de estratégias de escrita (*e.g.* *Sou capaz de pensar em uma série de ideias para usar no que escrevo*). As respostas nesta componente são bastante consistentes (α Cronbach = .93). A C2 inclui 5 itens e avalia a confiança do estudante para realizar várias tarefas de escrita (*e.g.* *Sou capaz de escrever frases complexas sem cometer erros de*

gramática). A fiabilidade das respostas nesta sub-escala é elevada (α Cronbach = .93).

Objetivos

Inicialmente a ACP extraiu três componentes com *eigenvalues* > 1 (4.55, 2.228 e 1.211, respetivamente), porém, a observação do *scree plot* e os resultados da PA apenas sugerem dois fatores fiáveis. Uma segunda análise forçada a dois componentes explicou 48.4% da variância total. O padrão de correlações dos itens nos componentes é bastante claro (α 's > 1/2), não se observando saturações complexas dos itens nos componentes. Todavia, o item 7 não mostrou correlacionar-se fortemente com qualquer uma das componentes tendo sido excluído. A C1 incluiu 8 itens que avaliam objetivos de desempenho (*e.g. Ao escrever nas Unidades Curriculares do meu curso, procuro escrever melhor do que os meus colegas*) e a fiabilidade das respostas é elevada (α Cronbach = .87). Na C2, carregam 5 itens que avaliam objetivos de mestria (*e.g. Ao escrever nas Unidades Curriculares do meu curso, procuro melhorar a forma como exprimo as minhas ideias*). A consistência interna, sendo mais baixa do que anterior, mantém-se aceitável (α Cronbach = .72).

Crenças

A ACP inicialmente efetuada na matriz de intercorrelações revelou três componentes com *eigenvalues* > 1 (3.203, 1.979 e 1.113), que explicaram 52.5% da variância total. A análise do *scree plot* e dos resultados da PA mostraram que apenas duas componentes seriam fiáveis. A repetição da ACP forçada a dois componentes permitiu extrair uma solução fatorial simples que explicou 43.2% da variância total. Todos os itens correlacionaram salientemente num dos componentes (α 's > .5) e não foram observados itens com correlações complexas. O item 2 foi excluído por não ter correlacionado salientemente em qualquer dos dois componentes. A C1 inclui seis itens e avalia elementos relativos aos conteúdos (*e.g. Escrever ajuda a clarificar as minhas ideias*). A fiabilidade das respostas nesta subescala é elevada (α Cronbach = .81). A C2 inclui cinco itens e avalia aspectos das crenças relacionados com convenções (*e.g. Os bons escritores não dão erros de ortografia*). O grau de fiabilidade das respostas nesta subescala é questionável (α Cronbach = .61). Uma análise mais minuciosa das estatísticas dos itens incluídos nesta subescala mostra que todas as correlações item-total (corrigidas) são positivas e superiores a .3, pelo que a diminuição no valor do

coeficiente alfa pode ter mais a ver com o pequeno número de itens e menos com deficiências relativas aos itens propriamente ditos.

Atitudes

A escala de atitudes inclui 5 itens dos quais dois tem uma formulação negativa. As respostas nestes itens foram invertidas de modo que maiores resultados traduzem uma atitude positiva do indivíduo. A ACP extraiu uma única componente com um *eigenvalue* > 1 (*eigenvalue* = 3.54) e que explicou 70.8% da variância total. As cargas fatoriais na componente variam entre .77 e .88 (*Mdn* = .86) e mostram um padrão bastante bem definido. A componente avalia as atitudes ou afeto positivo do indivíduo acerca da escrita (*e.g.* *Habitualmente gosto de escrever*). A fiabilidade das respostas obtidas para a escala é bastante elevada (α Cronbach = .90), não parecendo ter sido afetada pelo reduzido número de itens que a compõe.

Discussão

Foi preocupação fundamental do presente trabalho adaptar para a população portuguesa uma medida multifatorial de avaliação da motivação para a escrita de estudantes do ensino superior. O estudo realizado permitiu validar um questionário que avalia variáveis motivacionais fundamentais no domínio da escrita, mais concretamente, a autoeficácia, os objetivos, as crenças e as atitudes.

Relativamente à autoeficácia, foram encontrados dois fatores, um ligado às tarefas necessárias à composição de textos, como aquelas relacionadas com o respeito pelas regras de pontuação, ortográficas e gramaticais, e, outro, às estratégias de planificação, organização e revisão, não se confirmando a existência dos três fatores hipotetizados para a escala original (MacArthur *et al.*, 2016), nem os dados obtidos no estudo correspondente que indicaram apenas um fator. Investigações neste domínio têm identificado de um a três fatores (*e.g.* Bruning *et al.*, 2013; Pajares, 2007), pelo que os resultados obtidos neste estudo se encontram enquadrados na literatura existente. De qualquer modo, atendendo ao que o presente trabalho incidiu em estudantes de apenas dois cursos, será útil, no futuro, alargar a amostra, de modo a verificar se não se encontra outra estrutura fatorial com participantes de áreas académicas diversas das agora estudadas.

Dois fatores foram identificados nos objetivos, um relativo ao desempenho ou resultado e outro à

mestria, não se replicando o estudo original em que foram confirmados os três inicialmente previstos (desempenho-aproximação, mestria e evitamento) (MacArthur *et al.*, 2016). Apesar de a distinção entre aproximação e evitamento ser amplamente aceita por vários autores, outros há que perfilham uma visão unitária dos objetivos de desempenho. Acresce, ainda, que, mesmo considerando a distinção conceptual entre os dois tipos de objetivos, a investigação tem mostrado que eles se encontram associados (Hangen, Elliot, & Jamieson, 2019a, 2019b). Os resultados agora obtidos poderão, por isso, ser explicados à luz do pressuposto subjacente à organização dos objetivos de desempenho ou resultado na sua globalidade, pois, havendo diferenças no comportamento ou movimento associado a cada um dos seus subtipos (a procura de apreciações favoráveis e o evitamento daquelas desfavoráveis), aqueles objetivos partilham o mesmo tipo de orientação e o propósito ou cerne, que é a questão da avaliação ou apreciação por parte do outro, em que o imperativo de proteção do eu é comum (*e.g.* Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996; Hangen, Elliot, & Jamieson, 2019a, 2019b). Ainda assim, serão necessários outros estudos com a presente escala para aprofundar o conhecimento acerca da sua organização fatorial.

Tal como no estudo de MacArthur *et al.* (2016), nas crenças relativas à escrita, os itens agruparam-se em torno de dois fatores, um ligado às convenções ortográficas, de pontuação e gramaticais, e o outro ao conteúdo, isto é, às ideias a se desenvolver no texto. Embora as crenças não tenham sido tão estudadas como as outras variáveis, estes dois aspectos têm sido destacados como sendo importantes e diferenciadores de bons e piores escritores. Enquanto os melhores estudantes destacam o conteúdo como sendo essencial na escrita, pois promove o desenvolvimento de competências e habilidades, os mais fracos prendem-se às convenções, as quais podem remeter os estudantes para padrões de pensamento mais rígidos e para a utilização de estratégias comportamentais mais danosas (Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993). Por fim, tal como na escala original, as atitudes face à escrita, isto é, se os estudantes gostam de escrever, revelou ser unifatorial.

O questionário agora adaptado é um instrumento fundamental para dar continuidade ao estudo das relações entre a escrita e a motivação. Constituindo a escrita uma área decisiva no sucesso académico, a investigação sobre o modo de a otimizar tem vindo a ganhar um interesse crescente. Tratando-se de uma

tarefa complexa, exigindo esforço e persistência, e em que muitos estudantes, incluindo os do ensino superior, experimentam dificuldades, sabe-se que variáveis motivacionais, como a autoeficácia, os objetivos, as crenças e as atitudes podem desempenhar um papel importante no envolvimento e empenho nas práticas de composição textual facilitando a contínua aquisição de competências neste domínio por parte dos estudantes (Bruning & Kaufman, 2016).

Através da medida que aqui apresentamos, em estudos futuros, será possível perceber, relativamente à realidade portuguesa, de que forma as variáveis nele avaliadas se relacionam entre si. Por exemplo, os estudantes que apresentam maiores níveis de confiança na sua escrita (autoeficácia) são os que mais gostam de escrever (atitudes), tal como tem sido demonstrado noutros estudos (Bruning *et al.*, 2013)? Os dados obtidos neste estudo evidenciam uma relação positiva e significativa entre estes dois fatores. Os estudantes que apresentam objetivos de mestria são os mais confiantes (Kauffman, Zhao, Dempsey, Zeleny, Wang, & Bruning, 2010)? Uma vez mais, os dados obtidos neste estudo parecem apontar nesse sentido. Os que mais valorizam o conteúdo da escrita serão os mais confiantes? Também, aqui, a relação entre estes dois aspectos parece ser positiva e significativa. Do mesmo modo, através dos resultados obtidos numa medida desta natureza, poder-se-á confrontar os níveis motivacionais dos estudantes com os seus reais desempenhos em tarefas de escrita. Este confronto permitir-nos-á compreender como se distinguem os melhores estudantes dos que apresentam dificuldades na escrita. Na linha de investigações feitas em outros países, os melhores escritores são aqueles com maiores níveis de confiança (Kaufman *et al.*, 2010) e com crenças mais relacionadas com os conteúdos (MacArthur *et al.*, 2016)? E como se relaciona o desempenho na escrita com os objetivos? Neste aspecto, em particular, uma vez que, no presente estudo, não se identificou nenhum fator relacionado com o evitamento, vulgarmente ligado a piores desempenhos (Kaufman *et al.*, 2010), será interessante perceber se há algum tipo de objetivo que permita diferenciar bons e maus escritores. Uma maior compreensão de como se relacionam as variáveis motivacionais entre si, por um lado, e com os desempenhos na escrita, por outro, é fundamental para o aprofundamento dos conhecimentos nesta área, assumindo, assim, grande relevância teórica. Mas este estudo é, igualmente, imprescindível para a planificação e implementação

de programas educativos que permitam ultrapassar muitas das dificuldades que os estudantes do ensino superior experimentam na tarefa da escrita, revestindo-se, desse modo, de um grande interesse do ponto de vista da intervenção.

Referências

- Alderman, M. K. (2004). *Motivation form achievement: Possibilities for teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ames, (1992). Classroom: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 261-271.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926>
- Anderman, E. M., Urdan, T., & Roeser, R. (2003). *The Patterns of Adaptive Learning Survey: History, development, and psychometric properties*. Paper presented for the indicators of Positive Development Conference, March 2003, Washington D. C.
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811-831.
[doi:org/10.1002/tea.3660310805](https://doi.org/10.1002/tea.3660310805)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (Ed.) (1997). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 1-26.
- Bruning, R. H., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105, 25–38. doi:10.1037/a0029692
- Bruning, R. H., & Kauffman, D. F. (2016). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research* (2. ed.; pp. 160-173). New York: Guilford Press.

- Bruning, R., & Kauffman, D. (2015). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In Macarthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research* (2nd ed.; vol. 2. pp. 160-173). New York: Guilford Press.
- Carvalho, J. B., & Pimenta, J. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In Silva, B., & Almeida, L. (Orgs.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1877-1885).
- Chiappetta-Swanson, C., & Watt, S. (2011). *Good practice in the supervision and mentoring of postgraduate students*. Hamilton, Canada: McMaster University.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005) Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (1), 1-9. doi: <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S. (2012). Implicit theories. In Lange, P. V. , Kruglanski, A. W. , & Higgins, E. T. (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 43-61). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. *J. Pers. Soc. Psychol.* 73, 171–185. doi: 10.1037/0022-3514.73.1.171
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *J. Pers. Soc. Psychol.* 80(3), 501–519. doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501
- Festas, I., Damião, H., & Martins, I. (2010, April). Estratégias de escrita de textos em alunos universitários. In Simões, M. (Chair), *Experiências de Ensino e Aprendizagem na Universidade: Retenção de conhecimentos, contratos e estratégias de aprendizagem, reorganização curricular, job shadowing,*

avaliação. Symposium conducted at the meeting Conference Learning and Teaching in Higher Education. Évora (Portugal).

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Gabinete de Avaliação Educacional (2013). *Provas finais e exames nacionais – Ensino básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude towards writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237–249. doi:10.1177/002221949302600404

Hangen, E., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2019a). Highlighting the difference between approach and avoidance motivation enhances the predictive validity of performance-avoidance goal reports. *Motivation and Emotion*, 43(3), 387-399. doi: 10.1007/s11031-018-9744-9.

Hangen, E. J., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2019b). Lay conceptions of norm-based approach and avoidance motivation: Implications for the performance-approach and performance-avoidance goal relation. *Journal of Personality*, 87(4), 737-749. <https://doi.org/10.1111/jopy.12429>

Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019) Emotion regulation in achievement situations: An integrated model,. *Educational Psychologist*, 54(2), 106-126. doi: 10.1080/00461520.2019.1587297

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In MacArthur, C. A. , Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144–157). New York, NY: Guilford Press.

Hidi, S., & Boscolo, P. (Eds.) (2007). *Writing and motivation*. Amsterdam: Elsevier.

Jalaluddin, I., Paramasivam, S., & Bakar, R. A. (2015). The consistency between writing self-efficacy and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 545-552. doi:10.17507/jltr.0603.09

Kauffman, D. F., Zhao, R., Dempsey, M. S., Zeleny, M. G., Wang, S., & Bruning, R. H. (2010, May).

Achievement goals' impact on 11th grade students' affect, self-efficacy, and writing achievement. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Denver, CO.

- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26. doi: 10.17239/jowr-2008.01.01.1
- Lens, W., Simon, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In Volet, S., & Järvelä, S. (Eds.), *Motivational in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Amsterdam: Pergamon.
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research, 9*(2), 97-125. doi: 10.17239/jowr-2017.09.02
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2014). Implicit theories of writing and their impact on students' response to a SRSD intervention. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 571-590. doi:10.1111/bjep.12042
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *J. Educ. Psychol. 97*(197). doi: 10.1037/0022-0663.97.2.197
- MacArthur, C., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. In MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 24-40). New York: Guilford Press.
- MacArthur, C., Philippakos, Z. A., & Graham, S. (2016). A multicomponent measure of writing motivation with basic college writers. *Learning Disability Quarterly, 39*(1) 31-43. doi:10.1177/0731948715583115
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77-86. doi:10.1037/0022-0663.93.1.77
- Murayama, K. J., Elliot, A., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology, 103*, 238-256. doi.org/10.1037/a0021948

- National Center for Education Statistics. (2012). *The nation's report card: Writing 2011* (NCES 2012-470). Washington, DC: Institute for Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Odena, O., & Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: A qualitative approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), 572-590. doi:10.1080/03075079.2015.1063598
- Paixão, M. P. (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação. Compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projectos pessoais*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Paixão, M. P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais. In Leitão, L. M. (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 387-426). Coimbra: Quarteto Editora.
- Paixão, M. P., & Borges, M. G. (2005) O papel do tipo de orientação para objetivos no desenvolvimento da identidade vocacional: Estudo exploratório com estudantes do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, 133-153.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422. doi:10.1006/ceps.1999.1027
- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective, *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 437-455. doi: 10.1016/j.ijer.2004.06.008.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York, NY: Guilford Press.

- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *J. Educ. Psychol.* 98(3), 583-597. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.583
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. doi:10.1006/ceps.1999.1017 +
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th ed.). NY: Wiley & Son.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Writing. In Dillon, R. F. & Sternberg, R. J. (Eds.), *Cognition and instruction* (pp. 59-81). Orlando: Academic Press.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 320-336.
- Soylu, M. Y., Zeleny, M. G., Zhao, R., Bruning, R. H., Dempsey, M. S., & Kauffman, D. F. (2017). Secondary students' writing achievement goals: Assessing the mediating effects of mastery and performance goals on writing self-efficacy, affect, and writing achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, Article ID 1406. doi:10.3389/fpsyg.2017.01406
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 17-44. doi:10.1007/s11145-012-9379-2
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In Hoyle, R. H. (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 166–189. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.07.002
- Wright, K., Hodges, T., & McTigue, E. (2019). A validation program for the self-beliefs, writing-beliefs, and attitude survey: A measure of adolescents' motivation toward writing. *Assessing Writing, 39*, 64-78. doi:10.1016/j.asw.2018.12.004.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescent's development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.