



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

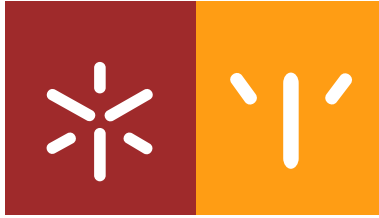
Anair Silva Lins e Mello

Impacto da Ansiedade Reportada Face à Escrita de Composições

Anair Silva Lins e Mello **Impacto da Ansiedade Reportada Face à Escrita de Composições**

UMinho | 2017

março de 2017



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Anair Silva Lins e Mello

Impacto da Ansiedade Reportada Face à Escrita de Composições

Tese de Doutoramento em Psicologia Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação do
**Professor Doutor Pedro Sales Luís
da Fonseca Rosário**

e da

Professora Doutora Soely Aparecida Jorge Polydoro

março de 2017

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

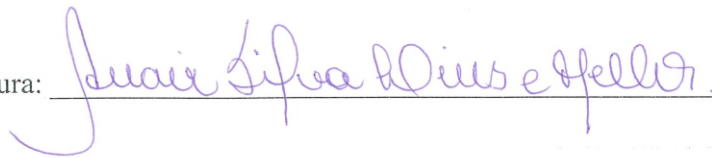
Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de fabricação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 16 de março de 2017.

Nome completo: Anair Silva Lins e Mello

Assinatura:



AGRADECIMENTOS

Agradecer, palavra derivada do Latim (*Gratus*) que carrega em si o sentido de ser grato. – “A tudo dai graças” este ensinamento, foi absorvido e transmitido por meus pais. E, desde então, o tenho acolhido e assumido com responsabilidade. Este foi internalizado como ato de amor e grande aprendizagem.

Aos meus pais, pelos direcionamentos e amor. E, aos meus filhos, Filipe Câmara e Hugo Câmara, por acreditarem em meus sonhos e possibilidades.

Ao professor Doutor Pedro Rosário por ter-me acolhido e orientado. Agradeço-lhe, também, pela exigência, rigor científico e compreensão face às múltiplas dificuldades.

À Coorientadora Professora Doutora Soely Polydoro, pelo crédito, confiança e apoio.

Aos amigos do GUIA - Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação, pela cumplicidade e partilha. Um especial agradecimento à Doutora Julia Högemann, pela parceria, discussões e reflexões na elaboração do projeto tese e no decorrer do processo deste constructo. À Armanda Pereira e Sílvia Lopes, pela escuta, aconchego e palavras de ânimo.

Aos diretores, coordenadores, professores e alunos que colaboraram para a materialização deste estudo.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pois sem a bolsa de Doutorado Pleno no Exterior, não teria conseguido materializar e realizar o feito.

À Universidade do Minho e aos Professores do Doutoramento, pelo ensino de excelência.

IMPACTO DA ANSIEDADE REPORTADA FACE À ESCRITA DE COMPOSIÇÕES

RESUMO

A escrita, sua qualidade e a escrita de composições, devido a sua complexidade e baixo desempenho dos alunos, têm sido alvo de estudos na perspectiva do incremento desta competência, em diferentes níveis de escolaridade. As exigências sociais e acadêmicas têm, também, produzido nos alunos atitudes adversas e certo comportamento ansioso face à produção escrita. A ansiedade face à escrita de composições, entretanto, tem sido objeto de estudo há mais de cinco décadas. Contudo, na literatura pesquisada, só encontramos investigações com estudantes do secundário ou universitários. A literatura ainda nos revelou que os estudantes caracterizados como ansiosos foram aqueles que apresentavam elevada apreensão, preocupação, tensão e medo em atividades que exigiam a produção escrita, e mais frequentemente, ao compor diferentes gêneros textuais.

Com um estudo de desenho longitudinal e correlacional, nossa investigação, teve como objetivo avaliar o impacto da ansiedade reportada face à escrita de composições e a sua relação com a percepção de autoeficácia e desempenho escolar de alunos do 4.º ano, do 1.º ciclo de ensino básico, na disciplina de Português. Para alcançar os nossos objetivos, realizámos as seguintes ações: avaliámos a presença da ansiedade reportada face à escrita, e o impacto da ansiedade reportada face à escrita de composições. Analisamos, também, a atitude dos alunos perante a escrita de composições; o impacto da autoeficácia na escrita de composições; a autorregulação da aprendizagem da escrita de composições e a percepção do aluno sobre o envolvimento parental face à escrita de composições. Participaram 693 alunos que preencheram um questionário em quatro momentos de recolha.

A análise dos dados, revelou-nos uma significativa presença da ansiedade face à escrita de composições, e também, que a autoeficácia face à escrita, assim como, a percepção sobre o envolvimento parental face à escrita de composições, revelaram uma correlação positiva. À atitude face à escrita, a autorregulação da aprendizagem da escrita, o desempenho dos alunos no domínio da escrita e o desempenho global da língua escrita apresentaram uma correlação negativa. Todos os resultados foram analisados e discutidos à luz da abordagem sociocognitiva e no âmbito da autorregulação da aprendizagem. Conclusivamente, apresentamos considerações sobre os resultados, assim como, as limitações e expectativas na direção de estudos futuros.

Palavras-Chave: Ansiedade; escrita; AE na escrita; AR na escrita; envolvimento parental; desempenho escolar; ensino básico.

ABSTRACT

Due to the complexity of writing compositions with quality, research has been conducted in different school years, to promote this competence in struggling writers. Social and academic demands have also demonstrated to produce in student's adverse attitudes and a certain anxious behavior towards writing activities. Despite the importance concerning student's anxiety when writing, to our knowledge, the studies conducted in the last five decades, were only with secondary and university students. Previous studies have also demonstrated that students defined as anxious, were those who exhibited higher apprehension, concern, tension and fear when writing, and mostly when composing different text genres.

Following a longitudinal and correlational design, our study aimed to evaluate the impact of 693 fourth graders anxiety when writing compositions. To address this call students were asked to fill in questionnaires, in four moments of collection, that aimed to evaluate the presence of reported anxiety and it's impact in student's writing compositions. Four variables were also analyzed, namely: (i) students' attitudes towards writing, (ii) their self-efficacy in writing; (iii) their use of self-regulation strategies while writing; (iv) and their perception of their parental involvement concerning their writing activities.

Findings have shown a significant presence of anxiety when students write their compositions. We also found that students self-efficacy in writing, as well as their perception of parental involvement when writing compositions, pointed out, contrary to the literature, a positive correlation. Nevertheless, students' attitude towards writing, their use of self-regulated strategies in writing, revealed a negative correlation. All the results were analyzed and discussed in the light of the social cognitive approach and in the context of self-regulated learning. Finally, we present considerations about the results, as well as the limitations and expectations in the direction of future studies.

KEYWORDS: Anxiety, writing, self-efficacy in writing, self-regulation in writing, parental involvement, school performance, elementary school.

ÍNDICE

| | |
|--|------|
| Agradecimentos | v |
| Resumo | vii |
| Abstract..... | ix |
| Índice | xi |
| Lista de Figuras | xiii |
| Lista de Tabelas | xiv |
| Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos | xv |
| 1. Introdução | 17 |
| 1.1 A escrita e o domínio desta competência..... | 18 |
| 1.2 Os relatórios PISA e o domínio da escrita em Portugal..... | 19 |
| 1.3 Objetivos da investigação | 20 |
| 2. Enquadramento teórico | 23 |
| 2.1 Um olhar para o domínio da escrita. | 23 |
| 2.2 A ansiedade e suas preliminares considerações. | 26 |
| 2.2.1 “Enquanto escrevo minhas composições tenho medo de fazer algo errado”. Ansiedade face à escrita | 29 |
| 2.3 A atitude face à escrita: breve abordagem. | 32 |
| 2.3.1 “Como te sentes quando pensas em escrever?” A atitude face à escrita e a ansiedade reportada. | 35 |
| 2.4 Autoeficácia académica – aprender a escrever em tempos atuais: considerações gerais..... | 37 |
| 2.4.1 “Quando nos pedem para fazer um texto, o meu é um dos melhores.” A autoeficácia e a sua relação com a escrita. | 40 |
| 2.4.2 “Quando estou a escrever um texto, tenho dificuldades em perceber por onde começar”. A autoeficácia e a ansiedade face à escrita. | 42 |
| 2.5 A autorregulação da aprendizagem e seus contributos. | 45 |
| 2.5.1 “Antes de começar a escrever penso no que quero dizer”. Qual o papel da autorregulação na aprendizagem da escrita? | 49 |
| 2.5.2 A autorregulação da aprendizagem e a ansiedade face à escrita..... | 53 |
| 2.6 A percepção sobre o envolvimento parental na aprendizagem da escrita: considerações..... | 56 |
| 2.6.1 “Discuto muitas vezes com meus pais por causa das minhas composições”. A percepção do envolvimento parental, a ansiedade e a escrita de composições. | 59 |
| 3. Metodologia..... | 65 |
| 3.1 Delineamento do estudo..... | 65 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.2 | Questão de investigação..... | 65 |
| 3.3 | Objetivos da investigação | 65 |
| 3.4 | Hipóteses da investigação | 66 |
| 3.5 | Participantes | 66 |
| 3.6 | Procedimentos | 66 |
| 3.6.1 | Recolha de dados..... | 67 |
| 3.6.2 | Local do estudo | 67 |
| 3.7 | Instrumentos de medidas do estudo | 67 |
| 3.8 | Resultados..... | 69 |
| 3.8.1 | Estatística descritiva (médias e desvio padrão) de cada variável estudada nos quatro momentos de tomada de medida | 69 |
| 3.8.2 | Análise das medidas repetidas da variável autoeficácia reportada face à escrita de composições..... | 70 |
| 3.8.3 | Análise das medidas repetidas da variável atitude reportada face à escrita de composições | 71 |
| 3.8.4 | Análise das medidas repetidas da variável autorregulação da aprendizagem face à escrita de composições..... | 72 |
| 3.8.5 | Análise das medidas repetidas da variável ansiedade auto-reportada face à escrita de composições..... | 73 |
| 3.8.6 | Análise das medidas repetidas da variável Perceção sobre Envolvimento Parental reportado face à escrita de composições | 74 |
| 3.8.7 | Correlações entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e as variáveis atitude, autoeficácia, autorregulação, perceção sobre o envolvimento parental, exame nacional do domínio da escrita, e exame nacional global da disciplina de Português..... | 76 |
| 3.8.8 | Síntese das correlações entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e as variáveis independentes deste estudo..... | 77 |
| 3.9 | Análise e discussão dos resultados..... | 79 |
| 4. | Conclusão..... | 87 |
| 4.1 | Limitações e recomendações para futuras investigações..... | 91 |
| 5. | Referências..... | 93 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 Determinismo causal triádico recíproco. In (Bandura, 1982). | 38 |
| Figura 2 Fases e subprocessos da autorregulação. In (Zimmerman, 2002, p. 67)..... | 47 |
| Figura 3 Modelo PLEA. In (Rosário, 2006). | 52 |
| Figura 4 Representação gráfica dos níveis de autoeficácia face à escrita de composições ao longo das quatro medidas. | 71 |
| Figura 5 Representação gráfica dos níveis de atitude face à escrita de composições ao longo das quatro medidas. | 72 |
| Figura 6 Representação gráfica dos níveis de autorregulação da aprendizagem face à escrita de composições ao longo das quatro medidas..... | 73 |
| Figura 7 Representação gráfica dos níveis de ansiedade auto-reportada face à escrita de composições ao longo das quatro medidas..... | 74 |
| Figura 8 Representação gráfica dos níveis de Perceção sobre o Envolvimento Parental face à escrita de composições ao longo das quatro medidas. | 75 |
| Figura 9 Síntese das correlações entre a ansiedade face à escrita e as variáveis independentes. | 78 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 Estatística Descritiva relativa a ansiedade reportada e variáveis independentes | 69 |
| Tabela 2 Estatística descritiva relativa às quatro tomadas de medidas de autoeficácia face à escrita de composições..... | 70 |
| Tabela 3 Estatística Descritiva relativa às quatro medidas de atitude face à escrita de composições | 71 |
| Tabela 4 Estatística Descritiva relativa às quatro medidas de autorregulação da aprendizagem face à escrita de composições | 72 |
| Tabela 5 Estatística Descritiva relativa às quatro medidas de ansiedade auto-reportada face à escrita de composições..... | 73 |
| Tabela 6 Estatística Descritiva relativa às quatro medidas de Perceção sobre o Envolvimento Parental face à escrita de composições | 75 |
| Tabela 7 Correlações entre a variável dependente e as variáveis independentes nas diferentes tomadas de medida..... | 76 |

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Autoeficácia

Ans – Ansiedade

AR – Autorregulação

At – Atitude

DP – Disciplina Português

DP – Desvio Padrão

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EP – Envolvimento parental

Exne – Exame nacional e domínio da escrita

Exng – Exame nacional global de Português

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, IP

M – Média

M – Momento

N – Número de participantes

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Programme for the International Student Assessment

1. INTRODUÇÃO

“The power of writing is richly captured in the famous quote: “The pen is mightier than the sword”. Although most people recognize that writing is important, they are sometimes confused about the source of its power.”

(MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006, p.1).

O *design* deste estudo inclui temas cujos fios, ao serem relacionados, possibilitaram a compreensão das teias de relações e associações entre as suas variáveis. A motivação inicial deste trabalho foi a expectativa de analisar o impacto da ansiedade face à escrita, na percepção da autoeficácia face à escrita e no desempenho desta competência.

Ninguém investiga e ou escreve por acaso. Primeiramente porque a escrita não pode ser percebida como mero grafismo, nem como processo unicamente cognitivo. Contrariamente, a percepção é a de que a escrita “é uma complexa e difícil tarefa” (Harris, Graham, MacArthur, Reid, & Mason, 2011, p. 187), pois nesta estão presentes fatores comportamentais, afetivos-emocionais e socio-histórico-culturais.

Os antecedentes históricos, indicam que as pesquisas empíricas sobre a escrita, especialmente na América do Norte, reportam-se às décadas de setenta e oitenta do século passado (e.g., *The composing processes in twelfth graders*, Emig, 1971), embora já desde 1963, Nystrand (2006) tenha identificado contributos de ensaios isolados sobre a escrita de composição. Contudo, “esses ensaios não foram suportados por redes de profissionais e apoio de sistemas” (Nystrand, 2006, p.11).

A escrita é considerada “uma das ferramentas mais poderosas da humanidade” (MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006, p. 1). Os múltiplos olhares - de abordagens cognitivas e sociocognitivas - pousaram os seus contributos na instrução, no desenvolvimento e no uso de ferramentas e estratégias autorregulatórias, além da exploração textual (Graham & Harris, 1994, 1999, 2005; Graham, Harris, & Larsen, 2001; Graham & Perin, 2007; Harris, Graham, & Mason, 2003; Högemann, 2016; Limpo & Alves, 2013; Limpo, Alves, & Fidalgo, 2014; MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006; Zimmerman & Bandura, 1994).

Dada a sua complexidade e o baixo desempenho dos alunos, a pesquisa empírica sobre a escrita tem sido centrada na investigação de tópicos, tais como: apreensão, preocupação, tensão e medo face à escrita (Bloom, 1980; Daly & Miller, 1975). A apreensão (*apprehension*), a preocupação, a tensão e o medo foram caracterizados como

comportamentos ansiosos apresentados pelos escritores em cursos de escrita (Daly & Miller, 1975).

Contudo, na maioria dos estudos sobre a ansiedade face à escrita os participantes são, frequentemente, estudantes do ensino secundário ou universitários (Bloom, 1980; Brand, 1990; Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999; Daly & Miller, 1975; Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007; Putwain & Best, 2011; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda, & Simões, 2004a; Spielberger & Papay, 1986), não existindo estudos focados no primeiro ciclo. As referências apresentadas sobre a ansiedade face à escrita revelam preocupações com o baixo desempenho dos alunos na escrita de diferentes documentos e géneros textuais.

Em diversos países de língua portuguesa, o desempenho dos alunos na leitura e na escrita tem revelado insuficiências e lacunas no domínio da língua, tanto em exames nacionais quanto em avaliações internacionais (ver OECD, 2016). Estes dados, sugerem a necessidade de ampliar as avaliações e intervenções junto à população estudantil portuguesa.

1.1 A escrita e o domínio desta competência

Os historiadores afirmam que a escrita acompanha a revolução da humanidade. E, atualmente, é sobretudo a “escrita que distingue o homem moderno numa sociedade global” (Fisher, 2001, p. 7). Por sua vez, Andrew Robinson destaca que “sem a escrita, não há acumulação de conhecimento, nem registo histórico” (2009, p. 23). Portanto, para alargar as interações sociais, para elevar o desempenho do aluno em seu processo escolar, para a qualificação pessoal e profissional, o domínio da escrita foi, e é, caracterizado como importante.

Destaca-se que, nas últimas cinco décadas, resultados na competência escrita aquém do esperado, têm feito multiplicar os estudos. Nos últimos anos diversos artigos quantitativos e qualitativos, em várias áreas de estudo, foram realizados focando o impacto e desempenho desta competência e as dificuldades face à sua produção (Fitzgerald & Markham, 1987; Fitzgerald, 1989; Graham & Harris, 1989, 1997; Graham, Mackeown, Kiuvara, & Harris, 2012; Harris, Graham, & Mason, 2006; Limpo, Alves, & Fidalgo, 2014; Sanders-Reio, Alexander, Reio, & Newman, 2014; Scardamália & Bereiter, 1983; Stallard, 1974; White & Bruning, 2005).

As avaliações de desempenho escolar, sejam de âmbito nacional ou internacional (e.g., PISA), têm ditado a urgência de mobilizar a comunidade educativa portuguesa no

sentido de incrementar a aprendizagem da língua escrita. Recentemente, o binômio leitura-escrita tem estado em evidência entre os educadores e os investigadores.

Investigadores portugueses, por exemplo, têm investido em pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da escrita, suas problemáticas, limitações, desafios e estratégias para melhor lidar com a simbolização da língua portuguesa na direção da melhoria dos resultados.

1.2 Os relatórios PISA e o domínio da escrita em Portugal

Segundo White e Bruning “a escrita é uma criança complexa na família do currículo tradicional” (2005, p.166). Devido à sua complexidade, existem expectativas dissemelhantes em relação ao papel desempenhado pela escrita na educação. Tal afirmação, curiosamente, permite endereçar um convite para compreender a necessidade de se atender às especificações de um programa internacional de avaliação de alunos e de analisar os dados apontados pelo PISA (Programme for the International Student Assessment).

Em jeito de síntese, referimos que o projeto PISA surgiu no final do século XX e foi realizado pela primeira vez no ano 2000. Coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), trata-se de uma avaliação de larga escala com a finalidade de avaliar às instituições escolares através dos resultados de desempenho dos estudantes de Educação Básica. De acordo com Carlinda Leite e Pinto (2015) “nos textos governamentais, aparecem expressões que apontam, fundamentalmente, para metas e resultados da aprendizagem” (p. 220). Tais resultados servem como referência para a definição de políticas e ações a serem desenvolvidas nos sistemas educativos.

Assim, através do PISA, na sua primeira versão, Portugal e os demais países de língua portuguesa – de entre os que compõem a OCDE - apresentaram resultados na aprendizagem e competências de lecto-escritura abaixo da média. Neste sentido, nos sistemas educativos destes países foram realizados esforços para a promoção destas competências.

Segundo o relatório intitulado “Perspetivas das políticas de educação” (OCDE, 2014), cuja finalidade foi a de apresentar uma análise comparativa das políticas e reformas educativas em países da OCDE no âmbito educacional, “Portugal alcançou melhorias nos ciclos do PISA no que se refere à matemática, leitura e ciências, com

desempenho no PISA 2012 ao nível da média da OCDE em matemática e abaixo da média da OCDE em leitura e ciências” (OCDE, 2014, 6).

Face aos resultados do PISA, reveladores do desempenho dos alunos portugueses ainda insatisfatórios, e o resultado das Provas Finais de Ciclo (IAVE, 2015), é importante planear e executar investigações de modo a compreender, analisar e avaliar as diferentes causas e impacto destes na produção escrita e no desempenho da escrita dos alunos. Assim sendo, a emergência em estudos nesta área tem sido o motor das recentes investigações e intervenções em meio escolar.

Neste sentido, a presente investigação, seguindo a abordagem sociocognitiva, visa contribuir para a literatura da área, avaliando o impacto da ansiedade reportada face à escrita de composições em variáveis como a atitude face à escrita, a autoeficácia face à escrita, a autorregulação face à escrita, a perceção dos alunos sobre o envolvimento parental face à escrita de composições, além do seu desempenho neste domínio.

Justificada a importância desta investigação a partir dos antecedentes históricos da produção sobre ansiedade face à escrita e dos resultados deste domínio obtidos pelos alunos portugueses, em provas nacionais e internacionais, procurámos analisar a ansiedade face à escrita e a sua relação com variáveis do processo de escrita de composições de alunos do 4.º ano do ensino básico.

1.3 Objetivos da investigação

O objetivo geral que guiou a presente investigação foi o de analisar a ansiedade reportada à escrita entre alunos do 4.º ano do ensino básico. Para responder ao objetivo foram realizadas as seguintes ações:

1. Análise da ansiedade reportada face à escrita de composições em quatro momentos de um período letivo.
2. Análise da atitude dos alunos perante a escrita de composições em quatro momentos de um período letivo e sua relação com a ansiedade reportada face à escrita de composições.
3. Análise da perceção de autoeficácia na escrita de composições em quatro momentos de um período letivo e sua relação com a ansiedade reportada face à escrita de composições.
4. Análise da autorregulação da escrita em quatro momentos de um período letivo e sua relação com a ansiedade reportada face à escrita de composições.

5. Análise da percepção do aluno sobre o envolvimento parental face à escrita de composições em quatro momentos de um período letivo e sua associação com a ansiedade reportada face à escrita de composições.
6. Análise do desempenho obtido no Exame Nacional sobre domínio de escrita e Exame Nacional global da DP e sua relação com a ansiedade reportada face à escrita de composições.

O aporte teórico desta investigação encontra-se nos constructos da abordagem sociocognitiva e autorregulação da aprendizagem. A literatura nacional e internacional deu suporte aos argumentos, exemplificações, análises, conclusões e limitações do referido estudo. Contributos de Albert Bandura, Barry Zimmerman, Charles MacArthur, Frank Pajares, González-Pienda, José Carlos Núñez, Karen Harris, Linda Mason, Pedro Rosário, Steve Graham e outros possibilitaram as discussões e as relações estabelecidas.

A arquitetura da tese foi dividida em três partes. A primeira, introdutória, inclui os subítens que justificam a investigação. A segunda, apresenta o enquadramento teórico incluindo dois tópicos, no tópico 1 - aportes sobre a escrita enquanto constructo, diferentes perspetivas de estudo, as dificuldades no desempenho desta competência e o surgimento de intervenções baseadas na autorregulação da escrita.

Em seguida, no tópico 2, foram aclaradas diferentes definições de ansiedade, a presença de comportamentos ansiosos no universo académico e a ansiedade reportada face à escrita. Esta secção aborda, ainda, subítens referentes às variáveis independentes do estudo e sua relação com a ansiedade reportada face à escrita.

O subítem 2.2, analisa a percepção da atitude e o seu marco conceitual. Tomou-se como premissa as dificuldades e complexidades envolvidas no ato de escrever e compôr, e foram analisadas as associações e correlações entre a ansiedade reportada face à escrita e a percepção da atitude face à escrita de composições.

Na continuidade, no subítem 2.3, foram analisadas as possíveis relações entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e o impacto da percepção de autoeficácia na escrita de composições. A pesquisa desenvolvida por García, Caso-Fuertes, Fidalgo, Arias-Gundín, Pacheco-Sanz e Torrance (2009), refere que a autoeficácia para a escrita apresenta um impacto positivo na qualidade final do texto. A crença de autoeficácia, na perspetiva de Bandura, afeta a performance e influencia os processos psicológicos e comportamentais (Bandura, 1989, 1997).

No subítem 2.4, discutimos com detalhe o construto de autorregulação face à escrita de composições. Esta variável foi avaliada para analisar a existência de associações entre

a autorregulação face à escrita de composições e a ansiedade reportada face à escrita. Salienta-se que, na abordagem sociocognitiva, o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias, sobretudo na área da escrita, apresenta três objetivos principais:

1. auxiliar os alunos no desenvolvimento de conhecimento sobre a escrita e de competências e estratégias envolvidas no processo de escrita, incluindo o planeamento, redação, revisão e edição;
2. apoiar o aluno no desenvolvimento contínuo de competências necessárias para monitorizar e organizar a sua escrita; e,
3. promover no aluno o desenvolvimento de atitudes positivas sobre a escrita e sobre si mesmo como escritor (Harris, Graham, & Mason, 2003).

Na sequência, o subítem 2.5, foca a perceção do aluno sobre o envolvimento parental na escrita de composições. Existem muitos estudos sobre o envolvimento parental e a sua relação com a aprendizagem, o desempenho e o rendimento de alunos. A literatura científica tem, também, investigado o impacto da perceção do aluno sobre o envolvimento dos pais em diversas atividades académicas (Applegate, Burke, Burleson, Délia, & Kline, 1985; Applegate, Burleson, & Délia, 1992; Dumont, Trautwein, Lüdke, Neumann, Niggli, & Shnyder, 2012; Epstein, 1995). Este subitem aborda estes estudos.

Na terceira parte é descrita a metodologia do estudo. Enquanto delineamento, trata-se de um estudo longitudinal, com medidas tomadas em quatro momentos. Neste sentido, foi observado se as variáveis avaliadas se modificaram ao longo do tempo. Participaram 693 alunos que foram avaliados em quatro momentos temporais diferentes.

Para finalizar, são apresentados os resultados, as análises e a discussão sobre o impacto da ansiedade reportada face à escrita de composições e a sua relação com a perceção de autoeficácia e desempenho escolar, dos alunos do 4.º ano, do 1.º ciclo de ensino básico.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Writing is easy. Simply sit staring at a blank sheet of paper until the drops of blood form on your forehead”.

(Gene Fowler – American Journalist. 1890-1960)

2.1 Um olhar para o domínio da escrita.

A presente investigação explora o impacto da ansiedade face à escrita de composições. A sua elaboração foi guiada pelo marco teórico sociocognitivo e guarda-chuva autorregulatório. A sua arquitetura conjuga variáveis como a ansiedade face à escrita de composições, a atitude face à escrita de composições, a autoeficácia face à escrita de composições, autorregulação da aprendizagem e a perceção sobre o envolvimento parental. As análises aqui apresentadas procuram identificar e avaliar o impacto da ansiedade autoreportada face à escrita de composições e o impacto desta no desempenho de alunos do 4.º ano, do 1.º ciclo de ensino básico.

Aprender a escrever tem sido uma necessidade ao longo da história da humanidade. Segundo Castelló, Faz e López (2010) a escrita, pautada numa perspetiva sociocognitiva, é enfocada pela regulação socialmente compartilhada. Vários investigadores têm assinalado nas últimas décadas que o uso de estratégias e processos de regulação devem estar presentes no momento da elaboração de atividades académicas (Castelló, 2009; Castelló, Faz, & López, 2010; Graham & Harris, 2000; Limpo, Alves, & Fidalgo, 2014; Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2007; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Contudo, ao direcionar o olhar para diferentes momentos do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita - mesmo face a perspetivas diversas - encontramos resultados de desempenho na escrita não condizentes com as necessidades impostas pela contemporânea aldeia global. Para atender as tais necessidades aumentaram-se as exigências no domínio da exibição de competência e, talvez em resultado, surgiram receios face à produção textual, fruto da pressão da comunidade educativa, isto é: escola, professores, pares, pais, governo, sociedade em geral.

Uma breve retrospectiva permite perceber que, na abordagem cognitiva da aprendizagem, mais especificamente nos trabalhos de Hayes e Flower (1980), a composição de um texto deveria ser entendida como problema educativo em busca de solução. Segundo estes autores, a produção textual ocorre mediante atividades cognitivas de planeamento, textualização e revisão, orientada por monitoramento. Esta perspetiva

sugere a preocupação com os mecanismos de controlo metacognitivo condutores da revisão da qualidade textual (Castelló, Faz, & López, 2010; Hayes & Flower, 1980; Midgette, Haria, & McArthur, 2008).

Ainda tendo como fio condutor o modelo cognitivo, é possível afirmar que o processo de composição exige uma série de decisões e escolhas (Camps, 2005; Flower & Hayes, 1981). Por exemplo, que critérios regem estas escolhas? O que de facto orienta as decisões dos escritores ao iniciarem a sua escrita? Neste sentido, e segundo Flower e Hayes (1981), o processo de escrita assenta em quatro pontos-chave:

- a) é guiado por um conjunto distinto de pensamentos orquestrados e organizados pelos escritores no ato da composição escrita;
- b) os referidos processos têm uma organização hierárquica incorporada dentro de um outro qualquer;
- c) o ato de compor em si é um processo de pensamento meta-dirigido, guiado pela própria rede de objetivos crescentes do escritor; e por último,
- d) os escritores criam os seus objetivos de duas principais formas: - através da geração de objetivos de alto nível apoiados por subobjetivos que encarnam sentido de propósito do escritor, e, em seguida, os escritores alteram seus principais objetivos ou estabelecem outros novos baseados no que foi aprendido no ato de escrever.

No modelo de processo cognitivo as principais unidades de análise são os processos mentais elementares, tais como o processo de geração de ideias. Este processo apresenta uma estrutura hierárquica onde a geração de uma ideia é um subprocesso de planeamento, e cada ato mental pode ocorrer a qualquer momento no processo de composição (Flower & Hayes, 1981). Desta feita, Flower e Hayes, afirmam que a vantagem na identificação de processos cognitivos básicos ou competências do pensamento usadas pelos escritores, é o que torna possível comparar as estratégias usadas nas composições de escritores eficazes e não eficazes.

Num estudo longitudinal com crianças do primeiro ao quarto ano de escolaridade, Juel (1988) alerta para dois importantes fatores que estão presentes na produção escrita e que podem ser afetados por fatores socioeconómicos: a ideação e a compreensão. O autor destacou que alunos de classes sociais economicamente menos favorecidas, por não terem acesso a estímulos variados (e.g., leituras de histórias), geralmente apresentam dificuldades na sua escrita. As dificuldades destes alunos habitualmente radicam na

geração de ideias e ortografia, que, habitualmente, apresentam um nível de qualidade baixo.

No marco da abordagem sociocognitiva e autorregulatória, a escrita não se restringe a expressões de competência cognitiva (Harris, Schmidt, & Graham, 1998; Harris, Graham, & Mason, 2003; Zimmerman & Risemberg, 1997). Outrossim, trata-se de um processo ‘social e cognitivo’ onde os escritores fazem uso de múltiplos métodos para manter experiências tanto afetivas quanto emocionais (Castelló, Faz, & López, 2010; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Para a produção de uma composição escrita, é também necessária, além da geração de ideias, a recuperação de informações. Neste sentido, García, Pérez, Pacheco e Diéz (2009) encaram a escrita como um “processo complexo que implica a recuperação de informação da memória a longo prazo e sua manutenção na memória de trabalho, ao mesmo tempo que se planifica, geram e revisam as ideias” (p. 32). Adicionalmente, García e seus colegas explicitaram que os alunos com problemas atencionais, com dificuldades de aprendizagem e com baixo rendimento cometem erros na escrita (e.g., erros sintáticos e de concordância, uso de frases com estruturas simples), além de utilizarem um vocabulário limitado.

Salienta-se que os escritores novatos, e aqueles com dificuldades, além de escreverem histórias simples, fazem-nas curtas, omitindo componentes fundamentais significativos nas suas composições e revelando uma escassa coerência textual (García et al., 2009; Graham & Harris, 2005; Torrance, Fidalgo, & García, 2007). Os alunos com dificuldades de aprendizagem não têm conhecimento crítico do processo de escrita; geram ideias e selecionam temas com dificuldade, não realizam um planejamento prévio, e não controlam a produção, a organização e a revisão de texto. Esses alunos também apresentam dificuldades com a organização do conteúdo e, frequentemente, sobrestimam as suas competências na escrita (Harris, Graham, & Mason, 2003).

O uso de múltiplos e simultâneos processos próprios da escrita exige um esforço elevado dos alunos novatos e com dificuldades. Assim, no ato da escrita, exercitando o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem, o aluno procura a palavra que melhor se ajusta ao texto e ao contexto, o tema, as ideias, a audiência, os conectores gráficos que ligam a ideia e o plano para a elaboração da composição escrita (García & Fidalgo, 2008; García et al., 2009).

O preâmbulo supra escrito ilustra o quão longa, solitária, complexa e difícil pode ser a produção escrita (Torrance, Fidalgo, & García, 2007). Assinala, também, o porquê

de termos escolhido analisar o impacto da ansiedade face à escrita de composições, uma vez que, a conjugação complexidade-exigência-pressão leva muitas vezes os alunos a experimentarem sensações desagradáveis.

A literatura reporta que os alunos demonstram ansiedade face às atividades em que a preocupação, a tensão, a apreensão e o medo são predominantes (Bloom, 1980, 1984; Brand, 1990; Daly & Miller, 1975; MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda, & Simões, 2004a; Spielberger & Papay, 1986). E também, que a presença da ansiedade em crianças e adolescentes é pouco reconhecida e subdiagnosticada (Birmaher et al., 1997).

Centrando o estudo no marco autorregulatório, a investigação refere que a ausência de desenvolvimento de estratégias autorregulatórias associada a preocupações, apreensões, tensões e medo levarão os alunos novatos, e aqueles que exibem dificuldades na aprendizagem, a apresentarem comportamentos ansiosos face à produção escrita. Em consequência, esses alunos, por comparação com os colegas, poderão apresentar mais erros, um vocabulário mais limitado, gerarão menos ideias e revelarão uma coesão e coerência textual pobres. Concluimos com Harris e colegas que “muitos alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam dificuldades com a autorregulação” (2003, p. 2).

2.2 A ansiedade e suas preliminares considerações.

As perturbações ansiosas têm vindo a receber mais atenção dos investigadores desde as primeiras décadas do século XX. Estas perturbações estão descritas nas diferentes versões do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III, 1980; DSM-III-R, 1987; DSM-IV, 1994; DSM-IV-TR, 2000 e DSM-5, 2013). Preocupações persistentes, apreensões (*apprehension*), tensões e sintomas físicos são algumas das características mais frequentes destas perturbações e podem afetar as crianças e os adolescentes.

A ansiedade pode ser percebida como uma emoção adaptativa, pois, naturalmente, todo ser humano apresenta respostas ansiosas quando está diante de situações percebidas como ameaçadoras. Nestes casos, emergem manifestações cognitivas, comportamentais e fisiológicas, por exemplo, pensamentos ruminantes do tipo “distraio-me quando estou a escrever e não faço nada certo”, “não vou conseguir falar e apresentar na aula o trabalho escrito que o professor pediu”, “esqueço-me frequentemente das palavras e do que devo escrever”, “fico em pânico quando o professor insiste para que eu solucione um

problema”, “irrito-me com facilidade diante das falhas cometidas e risco o papel”, “fico agitado quando preciso escrever uma composição ou concluir uma tarefa escrita”.

Já as manifestações fisiológicas (somáticas) apresentam-se, por exemplo, em comportamentos tais como a aceleração da respiração e dos batimentos cardíacos, náuseas, falta de ar, tensão, tremores, palpitação, suores e ruborização (Muris & Field, 2008).

Por conseguinte, o medo e a ansiedade persistentes na infância podem levar as crianças a afastarem-se de situações que exigem contatos com adultos e/ou outras crianças, além de as impedir de alcançar os seus objetivos académicos e outros centrados nos demais domínios da vida (Muris & Field, 2008). Desta forma, a ansiedade pode ser caracterizada como uma perturbação ansiosa na infância e adolescência (Muris & Field, 2008). E, assim sendo, deverá receber a devida atenção da família, da escola e de todos que lidam com esta parcela da população.

De facto, resultados epidemiológicos em países como os Estados Unidos indicam que a perturbação de ansiedade tem sido avaliada como um problema de saúde mental que afeta crianças em idade escolar, adolescentes e adultos (Kessler et al., 1994; Lewinsohn, Lewinsohn, Gotlib, Seely, & Allen, 1998). Além disso, os estudos revelam que as raparigas apresentam maior tendência que os rapazes para manifestar ansiedade. Apesar das múltiplas possibilidades e variações, é por volta dos oito anos que a perturbação surge e o seu início difere pouco relativamente ao sexo (Lewinsohn, Lewinsohn, Gotlib, Seely, & Allen, 1998).

Ao longo das últimas décadas vários estudos sobre a ansiedade em crianças e adolescentes descreveram sua prevalência e as diferentes formas com que esta perturbação se apresenta nestas populações (Barret & Turner, 2001; Hatton, McNicol, & Doubleday, 2006; Spense, 1998). A perturbação da ansiedade está frequentemente associada às dificuldades psicossociais, aos problemas escolares, à perturbação no desempenho académico e ao medo de falhar (Barret & Turner, 2001; Spencer, 1998).

As perturbações de ansiedade podem estar, ainda, relacionadas com as dificuldades interpessoais, o humor deprimido, a solidão, a baixa relação interpessoal e a autoestima; além do aumento do risco de depressão, tentativas de suicídio e abusos de substâncias psicoativas (Birmaher et al., 1997; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001; Warner et al., 2005).

De acordo com Birmaher e colaboradores (1997), apesar da sua prevalência e morbidade, a ansiedade em crianças e adolescentes tem sido subdiagnosticada e pouco

reconhecida. Ainda, neste contexto, Hatton, Macnicol e Doubleday (2006) destacam que, em crianças com menos de doze anos, a ansiedade de separação é comumente diagnosticada.

Existem, também, evidências de que a perturbação de ansiedade está associada a acontecimentos que ocorrem no dia-a-dia. Neste sentido, a ansiedade-traço e as preocupações estão significativamente relacionadas com medidas de eventos diários (Russell & Davey, 1993). A relação entre o *stress* quotidiano e a ansiedade-traço, por exemplo, estende-se a fenómenos cognitivos importantes. A ansiedade está - como afirmámos - associada a preocupações advindas de situações percebidas como ameaçadoras. A questão que pretendemos investigar está relacionada com a possibilidade de que a escrita de composição possa ser encarada como uma situação ameaçadora.

Neste sentido é, então, importante refletir sobre as situações e eventos percebidos como ameaçadores e as manifestações de ansiedade associadas. As manifestações patológicas de ansiedade na infância resultam da hiperatividade crónica de esquemas organizados em torno de temas de vulnerabilidade e perigo (Kendall, 1985; Muris, Huijding, Mayer, & Hameetman, 2008).

As distorções cognitivas, por sua vez, estão relacionadas com processos cognitivos produtores de pensamentos e comportamentos irracionais e mal-adaptados. O viés de interpretação pode explicar o porquê de as crianças ansiosas avaliarem situações, por vezes benignas, como ameaçadoras e perigosas. De facto, a literatura aponta para a existência de uma associação entre distúrbios emocionais e o funcionamento cognitivo (Bonifacci, Candria, & Contento, 2008; Manssell, Harvey, Watkins, & Shafran, 2008; Muris & Field, 2008).

Sublinhamos que este estudo não analisa a dimensão psicopatológica e epidemiológica da ansiedade. Neste estudo, o enfoque foi dado à ansiedade reportada por alunos do ensino básico, particularmente, face à escrita de composições. A literatura tem reportado que, desde os passos iniciais na escrita, os alunos são requisitados para escreverem diferentes géneros textuais. As exigências escolares face à escrita têm aumentado e as avaliações sobre o domínio desta competência tornaram-se complexas. Diante de tais condições os alunos tendem a apresentar comportamentos apreensivos e, frequentemente, respostas ansiosas.

De acordo com Costa e Boruchovitch (2004) a ansiedade em contexto escolar tem sido investigada há mais de três décadas, e, a hipótese principal desses estudos era a de que a ansiedade elevada interferia negativamente na performance académica. As autoras

realçaram que os teóricos da psicologia cognitiva, baseados no processamento da informação, enfatizaram a importância do uso adequado de estratégias de aprendizagem e da manutenção do estado interno de modo a favorecer o desempenho do aluno.

O estado interno caracterizado como satisfatório, segundo Costa e Boruchovitch (2004), correspondia ao controlo de diversas variáveis, tais como a motivação para aprender, as atribuições de causalidade referentes ao sucesso e ao fracasso escolar e o controlo da ansiedade.

Porém, antes de adentrar na possível associação entre a ansiedade autoreportada e a escrita de composições, enunciamos os diferentes tipos de ansiedade que são diagnosticados em crianças e pré-adolescentes em idade escolar: a ansiedade de separação, o mutismo seletivo, a fobia específica, a ansiedade social (fobia social), a agorafobia e a ansiedade generalizada (DSM IV, 1994 & DSM 5, 2013). Os quadros de ansiedade, portanto, podem comprometer o desempenho académico de crianças e de pré-adolescentes levando-os a obter rendimentos escolares inferiores aos que poderiam alcançar.

2.2.1 “Enquanto escrevo minhas composições tenho medo de fazer algo errado”. Ansiedade face à escrita

Nas últimas cinco décadas vários estudos analisaram a apreensão e a ansiedade relatadas em ambientes académicos. Estes estudos focaram a atenção em aspetos, tais como: apreensão e competência escrita, ansiedade face à escrita e sucesso académico, a ansiedade na fala e na escrita de uma segunda língua, emoções e a ansiedade em escritores ansiosos e não ansiosos; e, ansiedade face aos testes (Bloom, 1980, 1984; Brand, 1990; Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999; Daly & Miller, 1975; Faigley, Daly, & Witte, 1981; Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007; MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006; Putwain & Best, 2011; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda, & Simões, 2004a; Spielberger & Papay, 1986).

O espaço académico, dada a complexidade dos desafios que coloca aos alunos, favorece a eclosão de múltiplas reações emocionais. Neste sentido, é provável que sejam encontrados comportamentos de ansiedade como reação às situações de aprendizagens e, mais especificamente, relacionadas com a aprendizagem da escrita.

No que se refere ao domínio da competência escrita, a investigação indica que os alunos, altamente apreensivos e com baixa competência, tendem evitar situações onde a escrita é solicitada, selecionando disciplinas académicas com menor exigência de

atividades escritas (Daly, 1978). A literatura indica que “os alunos apreensivos habitualmente têm menos sucesso acadêmico, e também que avaliações negativas das suas produções escritas são potenciais causas de ansiedade” (Daly, 1978, p. 10).

Os escritores com baixa ansiedade tendem a controlar melhor os seus comportamentos e as suas produções escritas, tal como afirmou Bloom: “ao longo dos seus processos de escrita, os escritores não-ansiosos apresentam propósitos mais claros do que os escritores ansiosos; controlam melhor o seu comportamento, bem como escrevem melhor do que os escritores ansiosos” (1980, p. 17).

A ansiedade, além de poder ser encontrada no universo escolar infantil e adolescente, também pode ser encontrada na população de ensino superior quando esta é solicitada a produzir propostas e projetos de investigação (Onwegbuzie, 1997). Os alunos tendem a apresentar dificuldades em escrever e delinear suas propostas e “chegam a exibir comportamentos extremamente ansiosos na pesquisa da literatura, realização de análises estatísticas de dados e na escrita de propostas de estudo, sendo estas percebidas como experiências não positivas pelos estudantes” (Onwegbuzie, 1997, p. 6).

As experiências positivas, e não positivas, têm sido associadas às emoções e aos sentimentos presentes no ato de escrever (Brand, 1990). Para esta autora a emoção é uma complexa condição interna e mental, apresentando propriedades fisiológicas, comportamentais e expressivas. A emoção é descrita como uma qualidade subjetiva da experiência interior.

Brand (1990) refere, ainda, a existência de uma relação entre a composição escrita e sentimentos específicos. A qualidade desses sentimentos pode ser distinta a partir de fatores e de experiências emocionais relevantes: positivas, negativas (passivas) e negativas (ativas). Neste caso, o grupo caracterizado como ansioso encontra-se na classificação do grupo negativo ativo (Powell & Brand, 1985).

Uma associação que tem merecido atenção dos investigadores analisa a ansiedade face aos testes e a percepção de autoeficácia dos alunos. A ansiedade face aos testes é percebida como “um constructo multidimensional que tem sido definido como o conjunto de respostas fenomenológica, fisiológica e comportamentais que acompanham a preocupação com possíveis consequências negativas ou falha em exames ou semelhante situação avaliativa” (Ergene, 2003, p. 313).

Com base em estimativas e prevalência da ansiedade face aos testes foram encontradas taxas elevadas em alunos de diferentes graus de escolaridade (Ergene, 2003; Hill & Wigfield, 1984). Por exemplo, Hill e Wigfield (1984) reportaram que, entre os

universitários, a taxa de prevalência de ansiedade face aos testes variava entre 15 a 20%. Neste estudo, os autores relataram também que taxas elevadas de baixo desempenho acadêmico estão correlacionadas com a ansiedade face aos testes.

Ressalta-se, ainda, que dimensões cognitivas tais como - preocupação e pensamento - componentes presentes na ansiedade face aos testes, foram considerados elementos prejudiciais para a performance pessoal por afastar o sujeito do foco da tarefa em questão (Matthews, Hillyard, & Campbell, 1999; Sarason, Sarason, & Pierce, 1990).

Matthews, Hillyard e Campbell referiram em 1999 que a ansiedade face aos testes já tinha sido relacionada com a autoestima, a autoeficácia e o autoconceito, além de expectativas e envolvimento nos objetivos. Esses autores acrescentaram que a interferência cognitiva também se relacionava com a avaliação e processos de enfrentamento. E que “a metacognição poderia ser relevante para combater a ansiedade face aos testes, dado que a preocupação é central na ansiedade em situações de teste” (1999, p. 112).

A presença de comportamentos ansiosos e a percepção de autoeficácia do aluno, por outras palavras, podem comprometer a sua realização acadêmica em áreas do conhecimento, tais como na disciplina de Português e Matemática (Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda, & Simões, 2004a).

Neste estudo, Rosário e colaboradores consideraram duas dimensões da ansiedade face aos testes: pensamentos em competição e tensão, e concluíram que as percepções de autoeficácia na disciplina de Português têm uma associação significativa com a ansiedade total, pensamentos em competição e tensão (2004a).

Um outro aspeto relacionado com a ansiedade sugere que esta pode predizer a dificuldade de compreensão e aprendizagem de uma segunda língua (Gregersen & Horwitz, 2002; Horwitz, 2010; MacIntyre & Gardner, 1991; MacIntyre, 1995; MacIntyre, Noels, & Clément, 1997; Oxford, 1999). Por exemplo, alguns autores analisaram a relação entre a ansiedade reportada às aulas de aprendizagem de um segundo idioma (oralidade e escrita) (Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999; Matsuda & Gobel, 2004).

A literatura refere, ainda, dados sobre a ansiedade face à escrita, ao uso de computador e às novas tecnologias (Scott & Rockwell, 1997). Por exemplo, a ansiedade reportada ao uso do computador é definida como medo ou apreensão que as pessoas consideram ter mediante uso da tecnologia do computador (Harris & Grandgenett, 1992).

Neste caso, a presença da ansiedade está relacionada com o comportamento apreensivo face à escrita em novas ferramentas tecnológicas. Todavia, a hipótese de que

“o aumento da apreensão escrita resulta na diminuição da probabilidade de utilizar qualquer nova tecnologia, e, especialmente aquela que envolve interação baseada em texto” (Scott & Rockwell, 1997, p. 48), não foi confirmada.

Diante do exposto, e sendo a ansiedade reportada uma variável a ser considerada em meio escolar, é relevante pensar nos estados fisiológicos-emocionais presentes nos diversos momentos de aprendizagem. Segundo Britner e Pajares (2006) o grau de confiança que o aluno tem em si mesmo é também avaliado pelo estado emocional associado à realização de uma tarefa. Logo, estados físicos negativos inibem o desempenho e aumentam a probabilidade de baixos resultados. Assim, estes autores destacaram que: “as experiências de sucesso em atividades acadêmicas estão associadas a menos ansiedade, tensão e estresse” (p. 487).

Verifica-se, portanto, que existe um vasto corpo de produção científica em torno da ansiedade reportada e a sua relação com diferentes variáveis acadêmicas além da escrita. Entretanto, não foram encontrados na literatura estudos cujo foco fosse a ansiedade reportada face à escrita de composições em alunos do ensino básico. Neste sentido, neste trabalho dirigiremos o nosso olhar para o impacto da ansiedade autoreportada face à escrita de composições nesta população.

Sabe-se que no mundo, dito pós-moderno, há uma vasta gama de necessidades e aspetos a serem exploradas e desvendadas. Registrar aquilo que se faz, e deseja, possibilita ao ser humano relacionar-se. Ter o domínio da escrita poderá levar o aluno a condições privilegiadas para realizar esta comunicação, enquanto o inverso impossibilitará a participação em atividades sociais e laborais que exijam a exibição desta competência.

O presente estudo visou avaliar o impacto da ansiedade autoreportada face à escrita de composições.

No nosso estudo assumimos a perspectiva da ansiedade estado. De acordo com Spielberger e Papay (1986) a ansiedade estado “tem sido definida como uma condição emocional transitória que consiste em sentimentos de tensão, apreensão, nervosismo e preocupação e aumento da atividade do sistema nervoso autônomo” (p. 280).

2.3 A atitude face à escrita: breve abordagem.

De acordo com a literatura, a procura pelo aperfeiçoamento da escrita tornou-se um objetivo nacional nos diferentes países membros da OCDE (PISA, 2000-2015). Para os países de língua portuguesa este é um importante objetivo, levando-os ao estabelecimento de mudanças de estratégias e incremento na instrução da escrita. Essas mudanças, na

tentativa de promover a competência escrita, provocaram uma melhoria no uso de estratégias de ensino e também um aumento do volume de produção textual não apenas em Portugal (Graham, Berninger, & Fan, 2007; Harris, Graham, & Mason, 2006; Kear, Coffman, Mckenna, & Ambrosio, 2000; Sawyer, Graham, & Harris, 1992).

No entanto, o aumento da exigência em torno da produção escrita influencia as atitudes dos alunos face à escrita. Um aspeto que tem impacto na atitude face à escrita está relacionado com a relevância que o aluno atribui à escrita de composições, diários, cartas, poemas, receitas e outras produções. Sentir-se pouco ou muito aborrecido, ou ainda pouco ou muito feliz, sinaliza aspetos importantes do comportamento reportado pelo aluno ao escrever.

A complexidade do termo atitude pode estar relacionada com o fato de envolver, de alguma forma, o que está encoberto: crenças e julgamentos sobre si, sobre os outros, sobre os eventos ocorridos e o contexto no qual o sujeito está inserido. De acordo com Albarracín, Johnson, Zanna e Kumkale (2005) a atitude pode estar associada a diferentes fatores face às distintas demandas.

As atitudes dos alunos em espaços académicos podem ser avaliadas no sentido de compreender seu posicionamento face às solicitações de seus professores para escreverem uma diversidade de textos (Bottomley, Henk, & Melnick, 1998; Knudson, 1991, 1993, 1995). Knudson (1993) refere que as atitudes de alunos do último ano do secundário são significativamente mais positivas do que as dos alunos de anos anteriores. O autor afirma, ainda, que as raparigas demonstram atitudes mais positivas face à escrita do que os rapazes.

Posteriormente, Knudson (1995) conclui que, dada a importância da atitude face à escrita, os professores e diretores de escolas deveriam avaliar o interesse e o envolvimento de alunos nos processos cognitivos e operações envolvidas em tarefas complexas tais como a compreensão leitora e a composição escrita.

O crescente aumento da instrução e da solicitação dos professores e investigadores para que os alunos escrevam levou, por outro lado, ao surgimento de instrumentos de medidas para avaliar as atitudes dos alunos face à escrita (Kear, Coffman, Mckenna, & Ambrosio, 2000). Ainda neste contexto, a participação e a autoperceção de alunos dos 4.º e 5.º anos variam conforme a abordagem desenvolvida pelos professores (Pollington, Wilcox, & Morrison, 2001).

Quando a abordagem usada pelos professores no ensino da escrita é tradicional, os alunos referem que esta é controladora e a escrita é ensinada sem levar em consideração

uma situação específica. Contrariamente, em abordagens tipo workshop de escrita a participação do aluno é percebida como mais flexível e democrática.

Desse modo, analisando a relação atitude e comportamento podemos afirmar que quanto mais favorável é a atitude e o controlo comportamental percebido, mais forte é a intenção da pessoa para executar o comportamento em questão (Davis, Ajzen, Saunders, & Williams, 2002). Segundo estes autores “um grau suficiente de controlo real sobre o comportamento possibilita que as pessoas levem a cabo as suas intenções face às oportunidades” (p, 811).

É importante, ainda, referir que muitos comportamentos apresentam dificuldades de execução e que esses podem limitar o controlo volitivo. Por este motivo, é útil considerar controlo comportamental percebido além da intenção (Davis, Ajzen, Saunders, & Williams, 2002). O controlo volitivo ocorre através de processos autorregulatórios denominados autocontrolo e automonitorização (Zimmerman & Paulsen, 1995).

No autocontrolo o aluno poderá fazer uso da autoinstrução, utilizar imagens mentais, focar sua atenção e usar estratégias no decorrer da execução de tarefas para alcançar os seus objetivos (Rosário, Soares, Núñez, Gonzáles-Pienda, & Rúbio, 2004b; Zimmerman, 2000a). No processo de automonitorização, o aluno centra-se nas especificidades da realização da atividade, nas condições subjacentes a esta e nos efeitos produzidos (Rosário et al., 2004b). Assim, se o professor solicita na aula a escrita de um texto, um aluno autorregulador da sua aprendizagem é mais capaz de se centrar nesta atividade, usando estratégias de autoinstrução e monitorizando todo o processo enquanto escreve.

O aluno autorregulador da sua aprendizagem apresenta-se ativo e autónomo nas suas aprendizagens. Neste sentido, irá procurar informações necessárias à execução de tarefas e resolução de problemas ao longo da vida (Piscalho & Simão, 2014; Rosário & Almeida, 2005a). A autonomia, por sua vez, está relacionada com as atitudes do aluno sobre a sua capacidade de aprender de forma independente, a necessidade de assumir as suas responsabilidades e controlo sobre o processo de aprendizagem (Dickinson, 1995; Piscalho & Simão, 2014).

Ter uma atitude ativa e positiva pode ser benéfico para a aprendizagem, porque envolve o aluno no processo de tomada de decisão e, possivelmente, conduzirá a uma aprendizagem mais eficaz (Dickinson, 1995). Tal como refere este autor: “as pessoas que acreditam que os seus sucessos ou fracassos resultam de seus esforços tendem a assumir

a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e persistem na tarefa mesmo após um insucesso” (p. 166).

Segundo Dickinson, os professores tendem a adotar comportamentos de ajuda para proporcionar aos alunos um crescimento na sua autonomia. Os argumentos são os seguintes, alunos autónomos:

- a) estabelecem uma agenda; as suas aprendizagens são mais focadas e intencionais;
- b) assumem a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e podem superar as barreiras impostas pelas estruturas educacionais tradicionais;
- c) e, por último, ultrapassam as barreiras existentes entre a aprendizagem e a vida. Neste sentido, estes alunos terão menos dificuldades em transferir as suas competências de autonomia para outras áreas das suas vidas (1995, p. 167).

Na relação aprendizagem-autonomia é importante compreender a aprendizagem como processo contínuo e pessoal de construção de conhecimento (Ausubel, 1962). Num contexto e perspetiva sociocognitiva, Almeida (2002) enfatiza que o aluno que não aprende a aprender na escola, pode ver comprometido o seu sucesso. Para aprender, o aluno precisará entender, organizar, armazenar e evocar informações quando solicitadas. Esse comportamento e atitudes ocorrerão através do treino de funções básicas cognitivas e também de competência de estudo.

Assim, o aluno: procurará informação complementar e de aprofundamento, organizará informações, fará retenção de registos, estruturará o ambiente de trabalho, procurará apoio junto dos seus pares, pais ou professores para melhores esclarecimentos, além de desenvolver hábitos de revisão de notas e de sistematização das matérias para se preparar para testes e outros instrumentos avaliativos (Rosário, 1999). Evidencia-se, neste sentido, que tais comportamentos são típicos de alunos autorreguladores das suas aprendizagens.

2.3.1 “Como te sentes quando pensas em escrever?” A atitude face à escrita e a ansiedade reportada.

A capacidade para escrever de forma eficaz é essencial para o sucesso académico (Atkinson, 2011). Porém, alguns alunos quando pensam em escrever sentem-se ansiosos e, para minimizar a ansiedade, fazem escolhas que os distanciam desta tarefa. A ansiedade apresenta-se, em alguns casos, na forma de apreensão. A apreensão escrita, por sua vez,

pode ser definida como “atitudes de disposição (dispositional attitudes) manifestadas ao longo do tempo e contexto, e, atitudes situacionais (situational attitudes specific) específicas para determinadas tarefas” (Riffe & Stacks, 1992, p. 40).

Conseqüentemente, a ansiedade é um dos fatores que afeta o processo de aprendizagem. E, quando os alunos se envolvem em tarefas produtivas, é expectável que apresentem certo nível de ansiedade (Hilleson, 1996; Kara, 2013; Zhang, 2001). De acordo com Atkinson (2011), alguns alunos, por temerem receber um feedback negativo sobre os seus escritos, constroem crenças irracionais de incapacidade dada a sua dificuldade em lidar com o *stress*. A natureza cíclica deste conflito, além de afetar as suas escolhas académicas, afeta também as suas futuras ocupações profissionais.

Ainda neste contexto, a literatura refere que a apreensão escrita tem poderosos efeitos sobre a atitude dos alunos nos cursos de escrita. Por exemplo, quanto maior a apreensão face à escrita, mais baixas são as expectativas dos alunos sobre as suas notas, e quanto menor for a apreensão escrita, mais disponíveis estarão os alunos para melhorar as suas produções escritas (Atkinson, 2011; Daly & Miller, 1975).

Contudo, quando se analisa as correlações existentes entre atitude e rendimento académico, a literatura revela que a maioria das investigações tem apresentado uma relação significativa e positiva entre as atitudes dos alunos e os seus sucessos académicos (González-Pienda et al., 2004).

Na perspetiva desses autores, os resultados obtidos em estudos correlacionais apontam para uma relação moderada entre atitude e rendimento. Salienta-se, ainda, que “tomando como referência as investigações que examinam o nível de globalidade/especificidade de ambas as variáveis, a atitude dos alunos é capaz de explicar entre 25% e 35% da variância do rendimento académico” (González-Pienda et al., 2004, p. 139). Entretanto, quando a idade dos alunos é considerada, os estudos indicam que a correlação entre atitude e rendimento decresce à medida em que o aluno avança na sua escolaridade.

A ansiedade face à escrita ocorre devido a complexidade da linguagem em geral e à complexidade da escrita em particular (Bruning & Horn, 2000; Kara, 2013; Shweiker-Marra & Marra, 2000). Além disso, de acordo com Kara, “existe uma relação entre ansiedade face à escrita e o desempenho na escrita” (2013, p. 114). O que é questionado, no referido estudo, é se a ansiedade reportada à escrita é a causa ou uma consequência do baixo desempenho.

O aprimoramento da escrita exige tempo (Fisher & Hiebert, 1990; Graham & Harris, 1994). E, também, “autorregulação e autoconfiança para que os jovens se tornem escritor hábeis” (Graham & Harris, 1994, p. 187). Graham e Harris acrescentaram, no estudo, a importância do trabalho desenvolvido por pares. Assim, destacaram que os alunos ao compartilharem as suas composições com os seus pares, tornam-se mais interessados e melhores escritores. Percebe-se, portanto, que atitudes de autoconfiança, uso de estratégias autorregulatórias e partilha auxiliam no aumento e no desempenho da escrita.

Assumir responsabilidades face a própria escrita e partilhar a escrita com seus pares são alguns dos comportamentos a serem desenvolvidos por alunos com dificuldades, tanto na aprendizagem quanto na experiência de escrita (Graham & Harris, 1999, p. 256). Esses alunos frequentemente fazem as suas produções sem considerarem as etapas do processo autorregulatório: planificar, monitorizar, avaliar e revisar (Graham & Harris, 1994, 1997, 1999).

Em contraste com os escritores mais proficientes, que seguem o processo autorregulatório, os alunos com dificuldades na aprendizagem e na escrita apresentam textos com muitos erros ortográficos e de pontuação (Graham & Harris, 1999). Estes escritores novatos ou com dificuldades na escrita, apresentam maior probabilidade de apresentar atitudes apreensivas e de preocupação. Retomamos os estudos de Daly (1978) para reforçar que os alunos altamente apreensivos, habitualmente, evitam atividades que exigem a escrita.

2.4 Autoeficácia académica – aprender a escrever em tempos atuais: considerações gerais.

O conceito de autoeficácia surge com Bandura (1977, 1982) no âmbito da teoria sociocognitiva. Neste constructo Bandura dá ênfase ao funcionamento humano e ao papel relevante das suas crenças. Para Bandura todos os indivíduos podem tornar-se auto-organizados, pró-ativos, autorreflexivos e autorreguladores da sua aprendizagem (Pajares, 2002). O pensamento e a ação humana são produtos das dinâmicas e interações entre as componentes pessoal, comportamental e ambiental. Na conceção de Bandura há um determinismo causal triádico recíproco (Bandura, 1982, 1986; Pajares, 1995, 2002; Schunk & Usher, 2011), representado na figura abaixo.

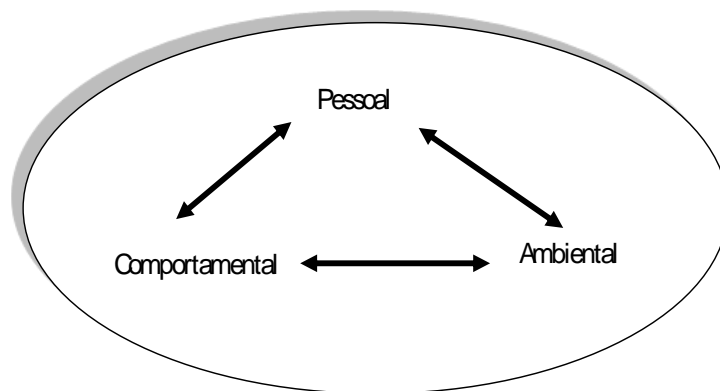


Figura 1 Determinismo causal triádico recíproco. In (Bandura, 1982).

Segundo este autor, a autoeficácia é moldada por fatores pessoais, comportamentais e ambientais (interações sociais e meio externo). “A autoeficácia percebida refere-se às crenças nas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação necessários para realizar determinadas ações” (Bandura, 1999, p. 21). Ainda, segundo Bandura, a crença na eficácia pessoal influi sobre o modo de pensar, sentir, e atuar na sociedade (Bandura, 1999; Schunk & Usher, 2011).

Ao escrever sobre a autoeficácia nos atuais contextos de mudança, Bandura (1995) dá ênfase ao exercício da autoeficácia pessoal e eficácia coletiva em sociedades repletas de inovações e globalmente interdependentes. Recentemente, Chen (2015) reforçou esta ideia afirmando que na sociedade ocidental as metas de maestria estão associadas com a aprendizagem adaptativa, e, para tal, os sujeitos devem usar estratégias de aprendizagem mais responsivas ao contexto e possuir uma autoeficácia sólida.

Conforme Bandura “o impacto da autoeficácia pessoal, tanto sobre a natureza quanto sobre a qualidade de vida, dependerá da finalidade com que esta é aplicada” (1999, p.11). Essa afirmação poderá ajudar a compreender a forma como os alunos pensam e creem nas suas capacidades, habilidades e disposição face às novas exigências sociais e aprendizagens. Neste sentido, podemos concluir com Pajares que “a crença que os jovens têm nas suas capacidades para ter sucesso são vitais para sucessos subseqüentes” (2005, p. 339).

Em relação aos subseqüentes sucessos sublinhamos que a autoeficácia tem sido considerada uma forte preditora do desempenho acadêmico (Bandura, 1986; Britner & Pajares, 2006). Informações sobre os antecedentes da autoeficácia podem ajudar os professores a facilitarem o progresso de seus alunos. Tal ocorre porque as suas crenças de autoeficácia medeiam os efeitos dos conhecimentos prévios e competências sobre os desempenhos subseqüentes (Britner & Pajares, 2006; Schunk, 1985). Como referem

Schunk e Usher (2011) “a autoeficácia afeta as escolhas de atividades de aprendizagem, o esforço despendido, a persistência, o interesse e o desempenho do aluno” (p. 282).

A literatura sobre os processos motivacionais indica que a crença de autoeficácia dos alunos nas suas capacidades académicas está relacionada com a motivação e performance em domínios vários, por exemplo, em matemática e linguagem (Britner & Pajares, 2006; Pajares & Valiante, 1997). Indubitavelmente, as crenças de autoeficácia não estão apenas associadas à motivação, mas também a constructos como a autorregulação, a orientação para a consecução de objetivos, e as atribuições causais adaptativas (Britner & Pajares, 2006; Zimmerman & Bandura, 1994).

Ainda na perspetiva triádica sociocognitiva, Bandura aborda o modelo de agência humana. Este modelo centra-se no exercício individual do ser agente, salientando a tríade que envolve autodesenvolvimento, adaptação e mudança. Ser agente implica ser capaz de influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida intencionalmente (Bandura, 2001; Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008).

Neste sentido, a agência humana apresentará uma relação estreita com as crenças de autoeficácia. De facto, a autoeficácia não é algo estanque, nem imutável. Apresenta-se, pelo contrário, como uma construção dinâmica que muda ao longo do tempo mediante novas informações e experiências (Torkzadeh & Dyke, 2002). Para estes autores “os indivíduos com crenças de autoeficácia moderadas a elevadas tendem a implicar-se mais frequentemente em atividades relacionadas com a tarefa, persistindo nesta por mais tempo” (p. 481).

Pelo contrário, os indivíduos com baixas crenças de autoeficácia tendem a envolver-se em atividades menos desafiadoras (Bandura & Schunk, 1981; Bandura, 1982, 1986). Nestas situações caberá aos professores, e educadores em geral, possibilitar aos alunos o exercício de tarefas que permitam aos alunos melhorar os seus estados emocionais ajustando as suas crenças, por vezes irracionais, e pensamentos inadequados.

Caberá, também aos professores, a tarefa de auxiliar os alunos a desenvolver as suas competências académicas e práticas autorregulatórias, além de ajustar os diferentes espaços de aprendizagem no sentido de alcançar o sucesso escolar (Pajares, 1995, 2005). “Desenvolver e manter um sentido de autoeficácia ajuda a motivar os alunos a aprender e a promover a aprendizagem autorregulada” (Zimmerman & Cleary, 2009).

Para Bandura (1982, 1986) e Pajares (1995, 2005) o conhecimento e as competências de um indivíduo desempenham papéis críticos nas suas escolhas diárias. Os seus resultados poderão levá-lo a construir uma perceção da autoeficácia mais ou

menos robusta (Pajares, 1995, 2005). De facto, as crenças de autoeficácia criam expectativas sobre os resultados esperados, influenciando os comportamentos e, indiretamente, os resultados.

A expectativa de resultados depende, em parte, da percepção do indivíduo sobre as suas capacidades pessoais (Bandura, 1980; Jacobs, Prentice-Dunn, & Rogers, 1984; Pajares, 2003). A este propósito Jacobs, Prentice-Dunn e Rogers (1984) afirmaram que os indivíduos podem desistir dos seus objetivos por acreditarem ser incapazes de realizar o comportamento necessário de forma adequada.

Sendo o comportamento influenciado pelas crenças é essencial identificar que crenças promovem as produções escritas dos alunos e quais podem construir um obstáculo a esse desenvolvimento. Para Zimmerman e Kitsantas “os escritores novatos podem aumentar a eficácia da sua escrita através da monitorização e do feedback recebido” (2002, p. 660).

Em síntese, Zimmerman e Kitsantas apontam para a necessidade de uma prática incentivadora e feedback social no sentido de preparar os alunos para a aquisição de níveis de competência da escrita autónoma.

Yaman (2014), evidencia a importância do ambiente social para a produção escrita e reforça que as interações dos alunos com seus pares contribuem para a elaboração de textos mais coerentes. Para Bandura (1977, 1986) os indivíduos julgam as suas capacidades em comparação com os outros. A perspetiva de apoio fornecida por pares e instrução de professores centrada no planeamento da escrita foi defendida por Harris, Graham e Mason (2006) ao implementarem programa de instrução e autorregulação da escrita.

2.4.1 “Quando nos pedem para fazer um texto, o meu é um dos melhores.” A autoeficácia e a sua relação com a escrita.

A autoeficácia foi definida por Bandura (1977; in Zimmerman, 2000b) como um julgamento pessoal sobre as próprias capacidades para organizar e executar cursos de ação para alcançar objetivos designados. Bandura caracterizou a autoeficácia em três dimensões: o nível, a generalidade e a força.

O nível de autoeficácia refere a dependência em relação à dificuldade apresentada face à realização de uma tarefa específica (e.g., soletrar palavras de dificuldade crescente). A generalidade pode ser percebida pela transferência de crenças de autoeficácia para outros contextos de atividades adjacentes (e.g., da álgebra para a estatística). Por fim, a

força da autoeficácia percebida pode ser medida pela certeza apresentada na capacidade de realização da tarefa (Zimmerman, 2000b).

Neste aspeto, nas últimas décadas tem sido dada uma considerável atenção à identificação de métodos produtivos e às abordagens para o ensino da escrita (Graham & Harris, 1994; Graham, Harris, Fink, & MacArthur, 2001; Scardamalia & Beireter, 1986).

Ao analisar o ensino da escrita é fundamental considerar abordagens que clarifiquem a função e utilidade da escrita. Pois “a escrita além de ser útil à comunicação, registos de informação, expressão artística e persuasão política, também contribui para o desenvolvimento das crianças como leitores, oferece meios eficientes para avaliar conhecimentos e fornece ferramentas para analisar e pensar sobre as ideias” (Graham, Harris, Fink, & MacArthur, 2001, p. 177). Os professores têm um papel fundamental no auxílio aos alunos na aprendizagem e elaboração dos mais diversos textos.

Graham e colaboradores (2001) defendem, por este motivo, a necessidade de promover a reflexão sobre as crenças de autoeficácia do professor e o impacto dessas no desempenho dos alunos. A questão é centrada na percepção da crença de autoeficácia do professor sobre os seus conhecimentos e as suas competências face ao ensino da escrita de modo a garantir o sucesso nessa ação. Com efeito, o sentido de autoeficácia do professor é, também, resultado da sua prática e do rendimento dos alunos.

A autoeficácia do professor foi definida como a medida em que o professor acredita na sua capacidade de afetar o desempenho do aluno. Ou, ainda, em que medida as crenças ou convicções dos professores influenciam a forma como o aluno aprende, inclusive aqueles com dificuldades ou com baixa motivação (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Para Allinder (1994) e Graham e colegas (2001) os professores com elevado sentido de autoeficácia apresentam uma melhor organização dos materiais, planificam mais as suas aulas e dedicam mais tempo e energia aos alunos com maiores dificuldades.

Em resumo, a autoeficácia do professor influencia na qualidade global do seu ensino (Graham et al., 2001; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Portanto, as crenças do professor poderão influenciar, mais ou menos marcadamente, o seu estilo instrucional e este afetar o ensino e a aprendizagem da escrita (Graham, Harris, McArthur, & Fink, 2002; Pajares, 2003).

A autoeficácia é uma variável significativa e, por exemplo, influencia não só a percepção de autoeficácia académica, mas também, os padrões pessoais de exigência na qualidade da escrita (Pajares, 2003; Zimmerman & Bandura, 1994). Com o objetivo de ampliar e melhorar a qualidade da escrita de composições Graham e Harris (1989), mas

também Zimmerman e Bandura (1994), realçaram o valor da instrução de estratégias de escrita e orientação verbal. Alunos que são instruídos nas estratégias de escrita, por sua vez, aumentam, a sua autoeficácia percebida na escrita e, tal, tem habitualmente impacto na qualidade do investimento destes na escrita.

A autoeficácia percebida é um dos determinantes que influencia na estrutura causal que rege a realização da escrita. Isto é, “a crença na capacidade de regular as próprias atividades de escrita e de dominar determinados assuntos académicos é considerada como assumindo uma relação causal, de tal forma que um elevado sentido de autorregulação promove a crença na própria eficácia académica” (Zimmerman & Bandura, 1994, p. 487).

Este processo é importante porque, tal como descrevem Zimmerman e Bandura: “aqueles alunos que têm a certeza das suas capacidades intensificam seus esforços para alcançar o que procuram e persistem até conseguir” (1994, p. 848).

Schunk e Swartz (1993) enfatizaram que o aluno com uma elevada autoeficácia pode optar por escrever, esforçar-se e persistir mesmo face às dificuldades. “A escrita bem-sucedida aumenta a autoeficácia para continuar a escrever bem” (Schunk & Swartz, 1993, p. 3). O estudo desenvolvido por Shell, Murphy e Bruning (1989) com população adulta, analisando as suas crenças de autoeficácia e a produção escrita concluiu que existe uma relação positiva entre a autoeficácia e a realização da escrita.

Porquanto, a aprendizagem da escrita, a qualidade da escrita e suas diversas produções estão associadas, também, às crenças de autoeficácia percebidas pelos alunos. Reafirma-se, então, que a autoeficácia incide indiretamente no rendimento dos alunos, através dos objetivos previamente estabelecidos (Rosário et al., 2012; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992).

Em resumo, as crenças pessoais do aluno sobre a sua maior ou menor capacidade para aprender, bem como as atribuições dos seus sucessos e fracassos, são determinantes no posicionamento adotado em face do rumo ou redirecionamento da sua própria aprendizagem (Rosário et al., 2005).

2.4.2 “Quando estou a escrever um texto, tenho dificuldades em perceber por onde começar”. A autoeficácia e a ansiedade face à escrita.

A literatura descreve a existência de uma associação entre autoeficácia e perturbações psicopatológicas em crianças e adolescentes (Matsuo & Arai, 1998; Muris, 2002; Yue, 1996). De acordo com Muris (2002) os domínios específicos de autoeficácia estão associados a diferentes tipos de ansiedade (e.g., a baixa autoeficácia académica

relaciona-se com a fobia escolar, a baixa autoeficácia emocional associa-se com a ansiedade generalizada, e a baixa autoeficácia social está relacionada com a fobia social).

Contudo, dentro do campo das perturbações psicopatológicas a autoeficácia académica desempenha papel mais importante em sintomas depressivos do que na ansiedade (Muris, 2002). Nos limites da dimensão psicopatológica, crenças ilógicas podem contribuir para o aparecimento de problemas emocionais e dificultar a perspetiva, levando o indivíduo a apresentar comportamentos irracionais (Atkinson, 2011).

A crença na execução de atividades académicas é afetada por estados emocionais (Bandura, 1993; Zimmerman, 1999). O *stress*, a ansiedade e a depressão, por exemplo, segundo Bandura (1993) e Zimmerman (1999) são estados emocionais afetados por crenças que os alunos constroem sobre sua eficácia. Zimmerman (1999) destaca que, na teoria sociocognitiva, a capacidade percebida para controlar acontecimentos potencialmente ameaçadores desempenha um papel central na ativação da ansiedade e gestão do comportamento.

Ao relacionar-se com os diferentes aspetos da vida, as crenças de autoeficácia denunciam o quão o indivíduo se esforça para assumir a responsabilidade pelas suas atividades. Assim como também, denota o quanto o indivíduo está motivado, perseverante, ou não tanto, face às ações empreendidas para alcançar as suas metas. Diante de situações adversas ainda é possível identificar como o indivíduo regula os seus próprios pensamentos e comportamentos, assim como saber como lida com situações de *stress* e depressão (Pajares, 2005).

Segundo Pajares os alunos autoeficazes tendem a trabalhar mais, são mais persistentes e perseverantes face às adversidades. Apresentam-se mais otimistas e menos ansiosos. Quando esses alunos acreditam na sua capacidade para executar as suas atividades académicas fazem uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Em contrapartida, aqueles que não acreditam nas suas capacidades, não as utilizam (Pajares, 1995, 2005; Garcia & Pintrich, 1991).

A autoeficácia é parcialmente independente das efetivas capacidades, diz Muris (2002). No contorno desta possível correspondência Muris sustenta esta argumentação exemplificando que “quando a capacidade é alta, mas a autoeficácia é baixa, há poucas possibilidades de cumprimento da tarefa com sucesso” (p. 338).

Consistente com os dados anteriores, Britner e Pajares (2006) concluíram que a ansiedade, o estresse e os estados de humor também fornecem informações aos alunos (e aos professores) sobre a autoeficácia percebida. Defenderam que a experiência de sucesso

está associada a menos ansiedade, tensão e estresse face à atividades e domínios específicos.

Em resumo, quanto maior a ansiedade, a tensão e o estresse menores os resultados, e, desta forma, é expectável que as crenças de autoeficácia no domínio diminuam (Britner & Pajares, 2006). Neste caso é importante saber que os julgamentos que as pessoas fazem da sua autoeficácia atuam como mediadores entre suas reais capacidades (aptidões, conhecimentos e habilidades) e os resultados das suas performances (Bandura, 1986; Bzuneck, 2004).

Os efeitos da ansiedade face à escrita e a qualidade da escrita estão relacionadas com diversas variáveis (Kara, 2013; Kean, Glynn, & Britton, 1987). Na perspetiva desses autores o efeito da ansiedade face à escrita é mais provável quando o escritor *apreensivo* escreve sobre pressão com um *deadline* temporal.

O tempo pode ser uma variável preditora de pressão e ansiedade. E este também pode sinalizar os efeitos da ansiedade na produção escrita. No que se refere à ansiedade face aos testes, por exemplo, há evidência de que “alunos ansiosos face aos testes se preocupam mais com as suas inadequações, exigências ameaçadoras, perigos potenciais e competências de confronto” (Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda, & Simões, 2004a, p. 17). Ainda segundo Rosário e colaboradores (2004a) os pensamentos negativos estão associados a perceções de baixa autoeficácia.

Nas relações referenciadas por Rosário e colaboradores (2004a) a variável tempo não foi relatada. Contudo, o tempo poderá predizer o nível de pressão colocada sobre os alunos e esta variável, por sua vez, poderá explicar os sinais de ansiedade apresentados por estes. De facto, a escrita está presente em diferentes áreas de ensino-aprendizagem e a qualidade deste ato (o ato de escrever) poderá ser reduzida em variadas situações de teste que exijam a escrita, influenciando, possivelmente, na ansiedade e esta última na escrita e desempenho académico.

Um outro fator relevante a ser levado em consideração é a autoeficácia e a utilidade percebida como condições necessárias para uma aprendizagem académica autorregulada (Rosário, et al., 2012). Do ponto de vista de Rosário e colaboradores (2012), os alunos com maior fracasso escolar apresentam uma autoeficácia e utilidade percebida para a autorregulação da aprendizagem menos robustas.

Desta feita, a experiência de fracasso escolar (e.g., considerável índice de reprovação na disciplina de Português) é um importante factor a ser considerado na explicação dos níveis atuais de autoeficácia e da utilidade da autorregulação da

aprendizagem. Em continuidade, Rosário e colegas (2012) concluem que a fonte mais influente na crença de autoeficácia dos alunos é a interpretação que estes fazem sobre os resultados de seus atos ou das suas experiências.

Neste sentido, um baixo rendimento apresentado pelo aluno poderá diminuir a confiança nas suas próprias capacidades (e.g., “escrever 90 palavras é muito; não sei escrever palavras diferentes”), levando-os a evitar comprometer-se em atividades de estudo que exijam a apresentação de tais domínios, competências e habilidades (Bandura, 1997; Rosário et al., 2012).

2.5 A autorregulação da aprendizagem e seus contributos.

Zimmerman e Bandura (1994) afirmam que a autorregulação tem sido uma variável presente em pesquisas que versam sobre aprendizagem acadêmica. Essas pesquisas centram-se em estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem e, na sua maioria, estão relacionadas com as tarefas escolares (Zimmerman & Bandura, 1994). Para esses autores os bons resultados escolares estão relacionados com o exercício eficaz de competências autorregulatórias.

Como podemos definir autorregulação da aprendizagem? Este conceito refere-se a aprendizagens que resultam de pensamentos e comportamentos autogerados que são sistematicamente orientados em direção à consecução de objetivos (Schunk & Zimmerman, 2003; Schunk & Usher, 2011). Caracteriza um processo ativo cujos objetivos são estabelecidos pelos alunos e estes serão os norteadores das suas aprendizagens. Neste processo o aluno irá monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos tendo como propósito alcançar os objetivos pré-estabelecidos (Rosário, 2004a; 2004b).

Em resumo, os processos de autorregulação ocorrem através de um conjunto de subfunções psicológicas, tais como: a monitorização das atividades, os padrões pessoais para julgar e dirigir o próprio desempenho, as influências autorreativas para orientar e motivar os próprios esforços e o uso de estratégias adequadas para alcançar o sucesso (Zimmerman & Bandura, 1994).

Zimmerman (1989) defendeu a existência de determinantes na aprendizagem autorregulada, considerando a autoeficácia como uma fonte de influencia chave deste processo. Destacou também que “a auto-observação, o autojulgamento e a autorreação são categorias que influenciam o desempenho académico” (p. 332).

Ao reportar-se às influências pessoais no processo autorregulatório, Zimmerman (1989) salientou que a percepção de autoeficácia resulta de quatro tipos específicos de influências: o conhecimento prévio do aluno, os processos metacognitivos, os objetivos e os afetos. O conhecimento declarativo engloba fatos, crenças, opiniões, generalizações, teorias, hipóteses e atitudes sobre si mesmo e sobre acontecimentos (Gupta & Cohen, 2002; Rosário, 2013).

De acordo com Rosário “sem um adequado conhecimento declarativo seria impossível definir o mundo que nos rodeia e comunicar” (2013, p. 303). Para este autor, deve ser dada a devida relevância à aprendizagem significativa de modo a que os alunos possam fazer ligações sólidas com conhecimentos prévios guardados na memória de longo prazo. Acrescenta-se que o conhecimento além de apresentar declarativo é, também, processual e condicional (Rosário, 2013; Zimmerman, 1989).

O conhecimento processual ou procedimental é organizado em torno de condições e ações. Preocupa-se com o “como” do conhecimento e descreve a operacionalização do processo (Paris & Byrnes, 1989; Rosário, 2013; Zimmerman, 1989). Trata-se de um conhecimento sensível ao contexto e aos resultados de variáveis relacionadas com o alcance de objetivos atuais, o nível de motivação, o conteúdo da memória de curto prazo e a estimulação do meio externo (Zimmerman, 1989).

Já o conhecimento condicional relaciona-se com a compreensão do “quando”, do “onde” e do “porque” são usadas estratégias eficazes (Parys & Byrnes, 1989; Zimmerman, 1989); e, “do “quando”, “do onde” e do “porque” razão o conhecimento é convocado em uma determinada tarefa” (Rosário, 2013, p. 306). Ainda sobre o conhecimento condicional, Rosário destaca: “este conhecimento está relacionado com as condições de utilização do conhecimento”. Enfatiza, igualmente, que estas condições ocorrem porque “a aprendizagem e o conhecimento nunca são descontextualizados e estão intimamente relacionados com as características específicas da tarefa e com o ambiente em que a mesma tem lugar” (2013, p. 307).

Tendo o conhecimento condicional a flexibilidade cognitiva como requisito, caberá aos professores diversificar as tarefas (no ensino da escrita, por exemplo, essa diversidade auxilia na compreensão das diferentes formas de registrar as informações, contextos e tipos de textos), além das situações de aprendizagem possibilitarem o alargamento do espectro da aplicabilidade destes conhecimentos (Rosário, 2013).

Zimmerman (2002) enfatiza que a autorregulação da aprendizagem é um processo autodiretivo onde os alunos transformam competências mentais em competências

académicas. E a aprendizagem é vista como atividade proactiva. Os alunos autorreguladores da sua aprendizagem geram pensamentos, sentimentos e comportamentos orientados à concretização de seus objetivos. Conhecem os seus pontos fortes e as suas limitações; monitorizam as suas metas e refletem a eficácia das suas escolhas; sentem-se mais satisfeitos com suas conquistas e motivados para dar continuidade aos métodos de estudos planeados, a executar as suas atividades e avaliar o percurso percorrido. (Rosário, Núñez, & Gonzáles-Pienda, 2007; Zimmerman, 2002).

Para explicar o processo autorregulatório, Zimmerman (2002) apresentou uma estrutura cíclica em três fases: a prévia ou antecipatória, a de controlo volitivo ou execução e a de autorreflexão ou autoavaliação.

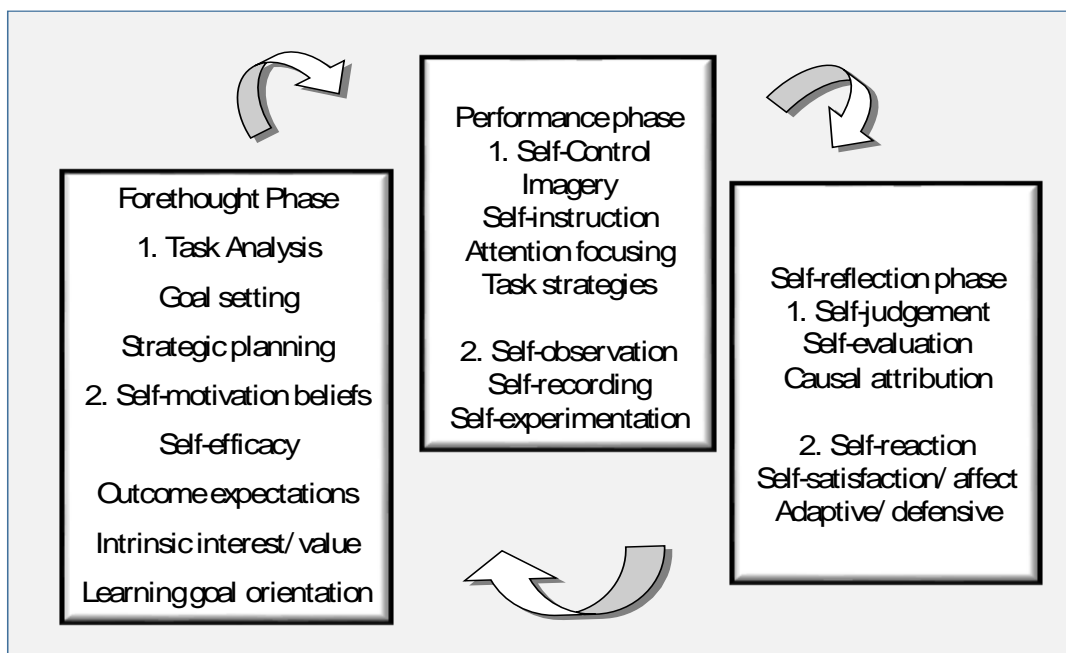


Figura 2 Fases e subprocessos da autorregulação. In (Zimmerman, 2002, p. 67).

Na fase do processo antecipatório ou planeamento existem duas principais etapas: a primeira está relacionada com a “análise da tarefa” e esta é constituída pela definição de objetivos e pelo planeamento de estratégias. A segunda, engloba as crenças de autoeficácia, a expectativa de resultados, os interesses ou valores intrínsecos e a orientação dos objetivos para a aprendizagem.

A fase desempenho ou execução engloba duas classes fundamentais denominadas autocontrolo e auto-observação. O autocontrolo, de acordo com Zimmerman (2002), refere-se à implantação de métodos e estratégias selecionadas na fase de antecipação/planeamento. Os tipos de métodos de autocontrolo, apresentados por

Zimmerman (2002), são: o uso de imagens, a autoinstrução, a atenção focada, e, as estratégias usadas para a realização da tarefa.

Ainda na fase de desempenho/execução, podemos encontrar a estratégia de auto-observação. Esta fase diz respeito ao auto registo ou auto-experimentação de eventos pessoais para descobrir a sua causa (e.g, identificar com que frequência não consegue capitalizar palavras no decorrer da escrita de um texto, Zimmerman, 2002).

A terceira fase, a autorreflexão, também engloba duas etapas. Uma está relacionada com o autojulgamento, autoavaliação. Refere-se a uma comparação da observação do próprio desempenho com um determinado padrão pré-estabelecido ou com o desempenho de outra pessoa. Zimmerman (2002) salienta que outra forma de autojulgamento envolve atribuições causais. Estas referem-se às crenças que se constroem sobre as causas dos próprios sucessos ou insucessos.

Na perspetiva de Zimmerman (2002), uma pontuação baixa em provas de avaliação pode perigosamente afetar a motivação, pois o aluno poderá não despende esforços suficientes em testes ou atividades escolares futuras.

A segunda etapa da autorreflexão é a autorreação. Esta envolve sentimentos de autosatisfação e afetos positivos ou insatisfação face ao desempenho. Sentimentos de autosatisfação aumentam a motivação enquanto o contrário afeta negativamente os esforços para aprender. A autorreação pode assumir uma forma adaptativa ou defensiva. Na autorreação defensiva os esforços são direcionados para a proteção da autoimagem (e.g., negando-se a escrever ou adiar/esquecer as composições solicitadas). Em contrapartida, a autorreação adaptativa corresponde ao ajuste necessário destinado a incrementar o método de aprendizagem eficaz, tal como descartar, intensificar ou modificar estratégias que possibilitem uma melhor aprendizagem.

Diante do exposto, ressaltamos que as pesquisas têm revelado uma relação positiva e significativa entre os processos aqui apresentados e o aumento na performance da aprendizagem. Planear, executar e avaliar proporciona aos alunos o *pensar* durante todo o processo da aprendizagem e escolher, adequadamente, estratégias para as diversas áreas do conhecimento. Esta visão cíclica da autorregulação também está relacionada a percepção de autoeficácia e alcance de objetivos (Cleary & Zimmerman, 2001; Rosário, 2004c; Rosário, Núñez, & Gonzáles-Pienda, 2007; Zimmerman, 2002).

2.5.1 “Antes de começar a escrever penso no que quero dizer”. Qual o papel da autorregulação na aprendizagem da escrita?

A literatura, no marco da abordagem sociocognitiva, tem contribuído por descrever os impactos da autorregulação na aprendizagem e no desempenho da escrita (Harris, Graham, & Mason, 2006; Högemann, 2016; Zimmerman & Bandura, 1994). Para Zimmerman e Risemberg (1997) a escrita é mais do que a mera expressão de uma competência cognitiva. Trata-se de um “processo social e cognitivo cujos escritores fazem uso de uma variedade de métodos conductuais e cognitivos para manter experiências afetivas e emocionais” (Castello, Faz, & Lopez, 2010, p. 1261).

A escrita e a consolidação desta competência têm apresentado especial desafio para a autorregulação (Bandura, 1986; Bereiter & Scardamalia, 1987; Zimmerman & Bandura, 1994). Na tentativa de atender aos desafios impostos pelo atual contexto social, diferentes estudos têm apresentado propostas de intervenção centradas na promoção da escrita. Entre as estratégias utilizadas encontram-se a fixação de metas, a automonitorização, e a autoinstrução (Graham & Harris, 1989; Harris, Graham, & Mason, 2006; Högemann, 2016).

Escritores competentes fazem uso de uma variedade de estratégias autorregulatórias para monitorizar a escrita de uma composição (Harris, Santangelo, & Graham, 2010; Harris, Graham, MacArthur, Reid, & Mason, 2011; Schunk & Zimmerman, 2007). Acreditamos que fornecer instruções eficazes sobre a escrita para os alunos, desde o início da escolaridade, ajuda a minimizar os futuros problemas nesta área (Harris, Graham, & Masson, 2006).

Contudo, evidenciamos que só a instrução declarativa não é suficiente para uma efetiva ampliação desta competência. Face à complexidade que implica a escrita de uma composição, é preciso desenvolver no aluno o uso de estratégias específicas de escrita que facilitem e organizem os processos cognitivos implicados na composição (Fidalgo & García, 2008).

Högemann (2016) refere que a combinação entre instruções adequadas e o planeamento de estratégias autorregulatórias permite aos alunos pensar melhor sobre as suas ideias, organizá-las e expressá-las com qualidade, tornando-se, desta forma, escritores proficientes.

A literatura tem referido a importância do papel da autorregulação na aprendizagem da escrita (Graham, MacArthur, Reid, & Mason, 2011; Harris & Graham, 1996; Högemann, 2016; Zimmerman & Kitsantas, 2002). Assinala, ainda, que escritores

proficientes evidenciam fatores que não estão relacionados exclusivamente com a organização (Bereiter & Scardamalia, 1987). Outrossim, vão além desta quando se preocupam com a forma e as características, com os objetivos e as finalidades, com a intenção comunicativa e com as necessidades do público alvo.

A importância do papel da instrução, por exemplo, é identificada nos estudos que analisaram a eficácia da instrução de estratégias para a ampliação da qualidade da escrita de alunos dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (Graham, McKeown, Kihara, & Harris, 2012; Santangelo, Harris, & Graham, 2007). A instrução de estratégias está centrada em planejamento, elaboração ou revisão; assim, como também, no ensino de estratégias para aprendizagem de gêneros textuais específicos, tais como planejar e escrever textos persuasivos.

Além da instrução de estratégias para incentivar a qualidade da escrita, Graham e colaboradores (2012) deram ênfase ao uso do modelo de estratégias autorregulatórias (SRSD). Neste modelo são ensinadas, entre outras, a fixação de objetivos, a automonitorização, a autoinstrução e o autorreforço.

Segundo Santangelo, Harris e Graham (2007) as estratégias autorregulatórias podem ser genericamente definidas como “um conjunto de operações ou ações usadas conscientemente por pessoas comprometidas com a realização e alcance de objetivos” (p. 2). No centro desta definição estão: a) o comportamento intencionado, caracterizado como uma decisão consciente a partir de um plano de ação; b) os conhecimentos processuais necessários para a implementação do plano; c) e a vontade, o esforço e a persistência para alcançar o objetivo desejado. Todos esses elementos contribuem para potencializar e beneficiar o uso de estratégias autorregulatórias no campo da escrita (Graham & Harris, 2005).

Os alunos com dificuldades acadêmicas necessitam de intervenções que promovam o uso de estratégias autorregulatórias. Essas intervenções devem focar-se em fatores cognitivos, metacognitivos, comportamentais e afetivos (Harris, Graham, & Mason, 2006). Neste sentido, a literatura tem contribuído com intervenções cirúrgicas na escrita, cuja população alvo são, habitualmente, alunos do 1.º, do 2.º e do 3.º ciclo do ensino básico (Graham, Harris, & Mason, 2005; Högemann, 2016; Limpo & Alves, 2013).

Essas intervenções têm possibilitado aos alunos um aumento das suas aprendizagens e competência escrita. Citamos, por exemplo, a intervenção desenvolvida por Graham, Harris e Mason (2005) com alunos do 3.º ano do ensino básico. Os seus resultados revelaram impacto positivo na aprendizagem da escrita. No fim da intervenção,

os alunos apresentaram uma escrita de estórias mais completa e qualitativa quando comparada com o grupo de controle.

O desenvolvimento de estratégias autorregulatórias somado ao apoio de pares tem apresentado, também, impacto positivo no desempenho da escrita de jovens escritores (Harris, Graham, & Mason, 2006). Essas estratégias autorregulatórias são focadas no planejamento de estórias e escrita de ensaios persuasivos onde os alunos são auxiliados na aula pelos seus pares.

Harris, Graham e Mason (2006) constataram que, além do impacto positivo sobre o conhecimento e desempenho de suas produções escritas, os alunos que receberam instruções sobre o uso de estratégias autorregulatórias apresentaram-se mais bem informados sobre a escrita e comprovadamente obtiveram melhores resultados.

Ainda na perspectiva do ensino e da aprendizagem de estratégias autorregulatórias para a promoção do aprender a aprender, apresentamos as narrativas desenvolvidas por Rosário, Núñez e González-Pienda (2006, 2007). As narrativas elaboradas e desenvolvidas por estes autores têm o objetivo de promover a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento de competências como, por exemplo, na escrita.

Nomeadamente, destacamos que as estórias são direcionadas aos alunos do 5.º ao 9.º ano (Rosário, 2006); à população sub-10 (Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2007); e aos estudantes do 1.º ano, recém ingressados na universidade (Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2006c). Essas estórias auxiliam os alunos a compreenderem e a usarem o modelo PLEA nas suas atividades escolares.

Nas narrativas elaboradas por Rosário, Núñez e González-Pienda, o modelo PLEA é descrito em três fases distintas e interdependentes. Essas fases, são: planejamento, execução e avaliação. Cada fase é cíclica e sugere que os alunos aprendem a pensar, a organizar as ideias e a distribuir as atividades no decorrer do processo de realização da tarefa. Auxilia, ainda, a monitorizar o tempo e, por último, a avaliar se o que planeou contribuiu, ou não, para atingir os seus objetivos.

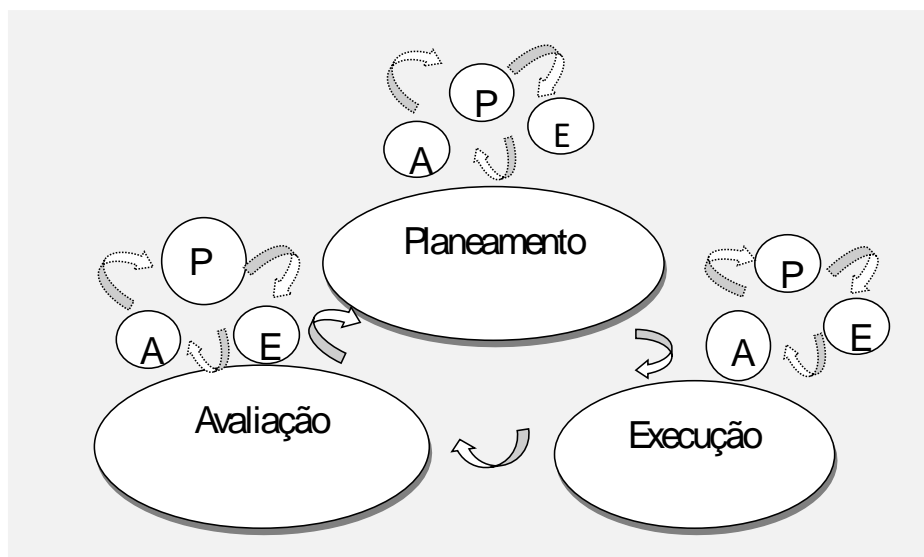


Figura 3 Modelo PLEA. In (Rosário, 2006).

O ciclo PLEA de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) pode ser explicitado da seguinte forma: na primeira fase – planificação, o aluno deverá pensar bem antes de fazer alguma coisa (e.g., pensar o quando, o como e com que materiais pode ser feito o que se deseja). Antes de agir, antes de fazer qualquer coisa, planifica-se. Para planificar, primeiro escrevemos uma lista daquilo que precisamos de saber e de fazer. Depois, para evitar problemas, fazemos a distribuição do tempo total pelas tarefas.

Na segunda fase do PLEA, a de execução, isto é, pensar durante a realização da tarefa para que tudo corra de acordo com o previsto, é preciso, também, ter atenção aos meios e esforços a serem despendidos, respeitando os prazos previstos na fase anterior. Nesta fase, o aluno não pode desperdiçar energia sem saber a direção e decisões a serem tomadas. Por isso, deverá monitorizar as ações e confirmá-las para identificar se está tudo a correr como no previsto.

Por fim, a terceira e última fase é denominada avaliação (PLEA), que quer dizer pensar depois. O aluno ao terminar a fase de execução terá de avaliar se cumpriu o que tinha previsto. Por exemplo, ao iniciar a escrita de uma composição narrativa selecionou os personagens principais? Deixou claro o tempo e o local em que ocorreu o episódio? Observou se houve afastamento do que havia planeado? Assim, encerra-se o ciclo PLEA.

Outra contribuição utilizando o processo autorregulatório para o desenvolvimento e melhoria na qualidade da escrita é encontrada no estudo de Rosário, Högemann, Núñez, Vallego, Cunha e Oliveira (2016). Esses autores reforçam a importância do papel da autorregulação na aprendizagem. Rosário e associados (2016), num estudo com alunos do 4.º ano, analisaram a escrita de *Week-Journals*. A escrita de *Week-Journals* é uma

produção que possibilita a liberdade e a criatividade da escrita, reforça a confiança nesta competência e o controlo sobre a linguagem escrita. Neste estudo, revelaram que a escrita de *Week-Journals* contribui para a melhoria na qualidade da escrita de composições.

Harris, Graham, MacArthur, Reid e Masson (2011) afirmam que as estratégias usadas por escritores competentes para monitorizar a complexidade de suas composições, incluem, entre outras:

- a) o planeamento e o estabelecimento de metas;
- b) a busca de informações (e.g., garantir informações pertinentes ao tópico escrito);
- c) a manutenção de registos (e.g., fazer anotações);
- d) a organização (e.g., organizar anotações ou texto);
- e) automonitoramento (e.g., verificar para ver se os objetivos da escrita foram alcançados);
- f) rever os registos (e.g., revisar as anotações ou texto produzidos até então);
- g) autoavaliação (e.g., avaliar a qualidade dos textos ou planos propostos);
- h) revisão (e.g., modificar o texto ou plano de escrita);
- i) autoinstrução (e.g., declarações sobre o que precisa ser feito quando lidam com dificuldades);
- j) ensaiar ou treinar (e.g., ensaiar uma cena antes de a escrever);
- k) estruturar o ambiente (e.g., encontrar um bom espaço para escrever);
- l) planear o tempo (e.g., estimar o tempo de escrita);
- m) autorreforço (e.g., ir ao cinema como recompensa pela produção escrita e alcance do objetivo);
- n) buscar assistência social (e.g., pedir a outra pessoa que edite o documento escrito);
- o) seleção de modelos (e.g., simular o estilo e tática de escrita de um autor)(p. 188).

2.5.2 A autorregulação da aprendizagem e a ansiedade face à escrita

Os aportes teóricos que versam sobre a autorregulação indicam que os estados afetivos podem influenciar o funcionamento autorregulatório (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989). Esses autores apresentaram evidências sobre a existência da relação entre a ansiedade e os processos de ação, e, em particular, os processos de controlo metacognitivo.

No processo de comando de ação, Kuhl (1982) avaliou a disposição dos alunos para usarem processos volitivos na perspectiva de se protegerem de estados internos concorrentes (e.g., pensamentos ruminantes relacionados com falhas anteriores) ou das condições externas (e.g., dificuldades na realização de tarefas ou distrações). Entretanto, este estudo encontrou uma correlação negativa entre o comando de ação e as medidas de ansiedade.

Ao retomar o pensamento inicial sobre os estados afetivos e a influencia destes no funcionamento autorregulatório questionamos se a ausência de estratégias autorregulatórias também influencia os estados afetivos. Ou ainda, se a presença de estratégias autorregulatórias diminui a apreensão e a ansiedade face à produção escrita.

Sabemos da importância do processo autorregulatório na aprendizagem em geral e em particular na aprendizagem da escrita. “A escrita é um meio de ampliar e aprofundar o conhecimento dos alunos para a aprendizagem” (Graham & Perin, 2007, p. 9). Contudo, Santangelo, Harris e Graham (2007) questionam o porquê de a escrita ser uma tarefa tão difícil para os estudantes.

Ainda, segundo Santangelo e associados “a escrita é um processo desafiador para muitos estudantes e principalmente para aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem” (2007, p. 2). Os alunos, com dificuldades na aprendizagem, habitualmente, não conseguem adquirir, utilizar e monitorizar as estratégias que são utilizadas por escritores proficientes. Face à complexidade da escrita e às dificuldades relatadas por alunos, perguntamos se o processo de escrita gera ansiedade e se a ansiedade pode influenciar a produção escrita?

Baird, Scott, Dearing e Hamill (2009) refere que o aluno que acredita em suas capacidades para aprender é mais persistente, menos ansioso, experimenta maior interesse intrínseco, estabelece metas de aprendizagem mais difíceis, faz uso adequado de estratégias cognitivas, e, finalmente apresenta um melhor desempenho nas suas aprendizagens.

Compreendemos que a autorregulação da aprendizagem é essencial para o sucesso académico por estar intimamente relacionada com a realização pessoal do trabalho, com intenso envolvimento em tempo de estudo e com o padrão estratégico de autorregulação utilizado (Núñez et al., 2011; Rosário et al., 2005). Mas, afinal, o que implicaria ser um aluno autorregulador da sua aprendizagem?

Segundo Pintrich (2004), Rosário e colaboradores (2005) e Núñez e associados (2011) os alunos autorreguladores da sua aprendizagem estão orientados para a sua

própria aprendizagem. Esses alunos fazem uso de estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e buscam apoio na perspectiva de construir os seus conhecimentos. São mais autônomos e capazes de regular e controlar intencionalmente todo o processo. Têm consciência das suas competências e controlam os seus comportamentos face ao estudo. São mais perseverantes com a tarefa e mais motivados independentemente do contexto em que ocorre a aprendizagem.

Rosário e colaboradores (2004a) afirmam que os alunos que alcançam resultados mais elevados na disciplina de Português exibem um comportamento mais autorregulado nos três subprocessos da autorregulação, isto é: na fase prévia, na fase do controlo volitivo, e na fase de autorreflexão. Acrescentam que os alunos cujos resultados escolares são menos elevados exibem comportamento autorregulado menos eficaz.

A literatura recorrentemente sugere que o sucesso escolar dos alunos depende de uma autorregulação eficaz de sua aprendizagem. De facto, “os alunos de alto rendimento tendem a exibir um comportamento mais eficiente que os alunos de baixo rendimento” (Rosário et.al., 2004b, p. 153).

No que se refere à aprendizagem da escrita, propriamente dita, dois modelos de ensino e de aprendizagem desta competência são destacados por Harris, Graham, MacArthur, Reid e Masson (2011). No primeiro modelo, a escrita é vista como linear e um tanto simplista. No segundo, enfatiza a necessidade de lidar com as regras e os mecanismos da escrita mantendo o foco em fatores como a organização, a forma e as características, os propósitos e os objetivos, as perspectivas de audiência e necessidades, a avaliação do intento da comunicação e eficácia.

Sendo, a escrita uma das mais complexas artes da linguagem (Saddler & Asaro-Saddler, 2013) é preciso, além de ensinar o uso de estratégias, possibilitar intervenções eficazes para auxiliar a aprendizagem desta competência, assim como, ajudar aqueles alunos que apresentam dificuldades severas.

Observamos que alunos com dificuldades na aprendizagem da escrita geralmente apresentam textos curtos, mal-organizados, de pobre elaboração e poucos detalhes, com erros gramaticais, de pontuação e de ortografia. Esses alunos podem exibir imagens menos positivas dos seus escritos e, provavelmente, não evocam estratégias metacognitivas que os ajudem no processo da escrita (Graham & Harris, 1989; Saddler & Asaro-Saddler, 2013).

Sublinhamos a importância do uso de estratégias autorregulatórias em todo o processo de aprendizagem da escrita. As estratégias autorregulatórias podem abranger o

controlo emocional, o controlo da motivação e a monitorização da compreensão. No que se refere ao controlo emocional, as estratégias usadas têm como propósito afastar a ansiedade. Neste contexto, Warr e Downing (2000) esclareceram as interações existentes entre a ansiedade face à aprendizagem e as estratégias de aprendizagem.

Quando a ansiedade face à aprendizagem é elevada, os pensamentos de preocupação podem interferir com a atenção reduzindo os recursos cognitivos disponíveis para com a realização daquela tarefa. Warr e Downing (2000) referiram que “tanto as estratégias de controlo da motivação quanto as estratégias de controlo emocional são dirigidas para a gestão de afetos intrusivos e que ambas são, particularmente, expectadas para alunos com elevada ansiedade” (p. 318).

Em resumo, os resultados sugerem que a autorregulação depende do sentido de agência dos alunos no decorrer do processo de aprendizagem (Bandura, 2001; Bown, 2009). Neste sentido, Bandura (2001) enfatiza que ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo Bown “os alunos conscientes de seus papéis atuam como autores de suas aprendizagens e transformam o ambiente para atender às suas necessidades” (2009, p. 570). A autorregulação envolve processos, respostas e estratégias para regular, ativar e sustentar a conduta comportamental, o desenvolvimento cognitivo e o funcionamento afetivo (Boekaerts, Pintrich, & Zeider, 2000; Bown, 2009; Zimmerman, 1989, 2001).

2.6 A percepção sobre o envolvimento parental na aprendizagem da escrita: considerações.

A literatura tem apresentado contributos sobre o envolvimento parental, a interrelação pais e filhos, e o impacto do envolvimento dos pais em atividades académicas. Neste contexto Applegate, Burke, Burleson, Délia e Kline (1985) realizaram uma análise sistemática centrada nos comportamentos presentes na comunicação parental com significado funcional para o desenvolvimento sociocognitivo e comunicacional das crianças. Ao relevarem o aspeto socioeconómico e a capacidade sociocognitiva Applegate, Burleson e Délia (1992) enfatizaram “as relações existentes entre os níveis individuais da cognição social, do uso da comunicação e do aumento da reflexão paterna” (p. 3). Neste sentido, sugeriram que as investigações fizessem uma análise mais aprofundada das relações entre fatores culturais, cognição e diferenças individuais no comportamento comunicativo e relacional entre os pais e seus filhos.

Uma outra contribuição da literatura, refere a reflexão do reforço da comunicação parental no contexto da disciplina e cuidados face à relação pais e filhos. Na perspectiva da disciplina, por exemplo, Applegate, Burleson e Délia destacaram que “a maneira com que os pais interagem com seus filhos é determinante para o desenvolvimento da competência social destes” (1992, p. 7). Há ainda referências sobre as características específicas da comunicação parental e os seus efeitos sobre a qualidade do desenvolvimento cognitivo dos filhos (Applegate, Burleson, & Délia, 1992; Pellegrine, Brody, & Sigel, 1985).

Outras investigações, além de se reportarem à cognição e ao nível de maturidade também evidenciaram a satisfação parental. Nestas, há diferentes olhares para a multidimensionalidade da cognição parental ao versarem sobre o raciocínio, as informações, as expectativas e os sistemas de crenças (Bugental, 1987; Goodnow, 1988; Johnston & Mash, 1989; Sigel, 1985).

Outras dimensões da relação pais e filhos são também significativas. Por exemplo, a relação existente entre o estilo parental, a autorregulação e a competência escolar da criança (Grolnick & Ryan, 1989). Estes autores almejam explicar a natureza das influências parentais sobre a adaptação e o desempenho da criança na escola. Grolnick e Ryan (1989) enfatizaram que “as práticas parentais estão associadas não só com a realização, mas também com o desenvolvimento de atitudes, a motivação e os resultados da autoavaliação como facilitadores da negociação das exigências cognitivas e sociais da escola” (p. 143).

Grolnick e Ryan (1989) referem-se, também, à construção do sentido de competência em relação à aprendizagem e realização. Assinalam que o sentido de competência se reflete no conhecimento e no controlo da criança sobre os seus resultados académicos. Destacam que “o nível de autorregulação e de competência pode ser medido através do resultado de desempenho dos exames padronizados além da obtenção de classificações e ajustes do comportamento em sala de aula” (Grolnick & Ryan, 1989, p. 143).

Encontramos, também, na literatura estudos orientados para a avaliação da relação entre o estilo e o controlo parental (Dornubush, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Grolnick & Ryan, 1989). A dimensão do controlo e do estilo parental relaciona-se com a valorização da obediência dos filhos. Neste contexto os estilos parentais foram relacionados com o desempenho, com a competência e com o domínio académico.

São igualmente focados na literatura os diferentes tipos de envolvimento parental (Epstein, 1995; Polonia & Dessen, 2005; Sheldon & Epstein, 2005). Nestes estudos, foram evidenciados seis diferentes tipos de envolvimento parental implicados no programa de parcerias escola-família-comunidade.

No sentido de melhor estabelecer essas parcerias Sheldon e Epstein (2005), destacam os seguintes programas:

1. Parentalidade (e.g. ajudando as famílias a estabelecerem ambiente de apoio em casa para as crianças);
2. Comunicação (e.g., estabelecer intercâmbios bilaterais sobre programas escolares e o progresso das crianças);
3. Voluntariado (e.g., recrutando e organizando a ajuda dos pais na escola, casa e outros locais);
4. Aprendendo em casa (e.g., fornecer informações e ideias para as famílias sobre como ajudar os filhos com o TPC e outros materiais relacionados com o currículo);
5. Tomada de decisão (e.g., participação dos pais, de todas as origens, como representantes e líderes de conselhos escolares);
6. Colaborando com a comunidade (e.g., identificando e integrando recursos e serviços da comunidade para fortalecer os programas escolares) (p. 197).

A literatura refere, portanto, que cada tipo específico de envolvimento parental em parcerias, programas e atividades académicas se reflete positivamente na melhoria do desempenho e do rendimento escolar dos alunos (Epstein, 1995; Núñez, et al., 2015; Sanders, 1999; Sheldon & Epstein, 2005). Como afirmou Epstein (1995) “as escolas podem realizar comunicações e interações de elevada qualidade” (p. 2). Assim sendo, “com frequentes interações possibilitadoras do envolvimento da família, da comunidade e da escola os alunos poderão receber mensagens adversas que coloquem em evidência a importância da escola e da construção do conhecimento, do trabalho árduo, do pensamento criativo para ajudar a manter o aluno na escola e melhorar o seu rendimento académico” (Epstein, 1995, p. 2).

Sobre a participação dos pais no domínio educacional e desempenho académico as questões envolvidas, são: “a expectativa dos pais sobre o processo educacional dos filhos, a comunicação família-escola, o interesse dos pais pelos trabalhos escolares de seus filhos, o envolvimento dos pais na realização do TPC e a participação dos pais em

atividades escolares” (Dumont, Trautwein, Lüdke, Neumann, Niggli, & Shnyder, 2012, p. 56).

Especificamente, os estudos que evidenciaram a natureza e a qualidade do envolvimento dos pais no TPC (Dumont, et al., 2012; Pomerantz, Wang, & Ng, 2005) revelaram uma associação positiva com os resultados da aprendizagem. Alguns destes estudos referiram que a ajuda dos pais em casa direcionada ao apoio e à promoção da autonomia da criança, é caracterizada por afeto e crenças positivas, além do apoio emocional aos filhos (Cooper, Lindsay, & Nye, 2000; Dumont, et al., 2012; Hill & Tyson, 2009; Pomerantz, Wang, & Ng, 2005).

Dumont e colaboradores (2012) reportaram uma relação positiva entre a percepção do suporte dos pais, e suas competências académicas para ajudar os filhos no TPC, com os resultados escolares. Sendo o TPC considerado por alguns como benéfico, uma crença generalizada é a de que alunos com *background* familiar económico e educacional privilegiados estão em vantagem devido ao envolvimento parental na realização dos TPC (Dumont et al., 2012; Trautwein, 2007; Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann, & Lüdtke, 2009).

Contrariamente, associações negativas do envolvimento parental com o resultado da aprendizagem revelaram que os pais não são conhecedores das matérias desenvolvidas na escola, o seu suporte é inadequado deixando a criança confusa, o seu comportamento é incoerente com as expectativas da escola e intrusivo ou acompanhado de emoções parentais negativas (Dumont et al., 2012; Pomerantz & Eaton, 2001).

Recordamos que o recorte do presente estudo é o de analisar a percepção que o aluno tem do envolvimento parental face à produção escrita, e em particular à escrita de composições.

2.6.1 “Discuto muitas vezes com meus pais por causa das minhas composições”. A percepção do envolvimento parental, a ansiedade e a escrita de composições.

O envolvimento parental tem recebido muita atenção de investigadores, de políticos e dos meios de comunicação, mas também dos educadores (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle, & Epstein, 2015; Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Há evidências de que o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, inclusive na adolescência, facilita o envolvimento e o desempenho dos seus filhos na aprendizagem (Cheung & Pomerantz, 2011; Grolnick, Kurowski, Dunlap, & Hevey, 2000).

Como exemplo de envolvimento parental citamos duas culturas diferentes. Na cultura chinesa, a aprendizagem é entendida como uma grande responsabilidade dos pais; é a chave do envolvimento parental. Assim sendo, “a monitorização das ações das crianças chinesas, realizada pelos pais, é considerado um ato de amor” (Cheung & Pomerantz, 2011, p. 933). Ao diferenciar o envolvimento e o papel dos pais nas culturas americana e chinesa, por exemplo, sintetizamos que o papel dos pais na aprendizagem da criança americana está mais direcionado à promoção da sua autonomia, enquanto que os pais chineses estão focados na aprendizagem e elevado controlo (Cheung & Pomerantz, 2011).

Segundo Chen (2015) dado o papel vital dos estilos parentais na aprendizagem e realização de estudantes chineses, tornou-se interessante explorar o processo subjacente pelo qual os objetivos voltados à realização são construídos e promovidos através das interações pais e filhos. Os estilos parentais são definidos “pelo grau de envolvimento, exigência e qualidade das interações pais e filhos. Estes estilos desempenham um papel importante na evolução das crianças, no desenvolvimento das suas cognições e sistema de significado relacionados com a aprendizagem e com a escolaridade” (Chen, 2015, p. 49).

Pais chineses verificam o trabalho de casa das crianças independente da vontade de seus filhos. Em contrapartida, os pais americanos só se envolvem a pedido dos filhos. Neste sentido, “os pais americanos são menos controladores e promovem uma maior autonomia nos filhos do que os pais chineses” (Cheung & Pomerantz, 2011, p. 933). Segundo Cheung e Pomerantz (2011) “os pais americanos tendem a usar menos comandos e diretivas durante o período pré-escolar de seus filhos” (p. 934).

A cultura americana permite que a criança escolha se quer que os seus pais se envolvam ou não nos seus TPC (Cheung & Pomerantz, 2011). Chao (1994) afirmou que a literatura psicológica tem descrito a cultura asiática com um estilo de envolvimento parental restritivo, autoritário e controlador. E que “[este estilo] tem sido associado ao baixo desempenho em crianças *European-American*, enquanto que crianças asiáticas, incluindo as chinesas, apresentam um bom desempenho escolar” (Chao, 1994, pp. 1111-1112).

Um estudo sobre o papel do TPC e sua relação com o desempenho na matemática, verificou uma relação entre a realização do TPC e a melhoria no desempenho em matemático (Trautwein, Köller, Shmitz, & Baumert, 2002). Neste contexto, perguntamos: sendo a escrita de composições uma atividade a ser desenvolvida em casa, como é que as

crianças percebem o envolvimento dos pais em atividades relacionadas a produção escrita?

A realização de tarefas, prescritas pelo professor, pode auxiliar o aluno a aprender a gerir o seu tempo, a fortalecer e construir o seu sentido de responsabilidade, assim como, a descobrir o sentido de valorização do esforço e perseverança para alcançar os seus objetivos (Epstein & Voorhis, 2001; Rosário et al., 2005). Em concordância com Corno (1996, 2000), Rosário e colaboradores (2005) afirmam que o TPC é um processo complexo cujo alcance ultrapassa o âmbito escolar chegando a adentrar no ambiente físico e familiar do aluno.

Mergulhado em seu contexto familiar, o aluno, enquanto sujeito da aprendizagem, deverá ser capaz de solicitar, quando for necessário, a colaboração de seus pais para melhor compreender o trabalho pedido pelos seus professores. O respaldo dos pais, neste momento, é a chave para colmatar as falhas que poderão surgir no decorrer deste processo (Cooper, 2007; Rosário et al., 2005).

Segundo Rosário e colaboradores (2005) o estabelecimento de bons hábitos de estudo, a organização e a gestão do tempo, assim como, a responsabilização pessoal, a promoção de autonomia e do controlo autorregulatório são exemplos de objetivos que o TPC se propõe alcançar desde os primeiros anos de escolaridade. Contudo, para a concretização desses objetivos dependerá da estreita colaboração e entendimento entre professores, alunos e pais.

A crença que o aluno tem sobre si mesmo é um fator a ser percebido como significativo, no momento da procura de resolução de suas tarefas escolares. Portanto, a autoeficácia e a autorregulação são dois fatores de relevo a serem considerados no nível de envolvimento do aluno na realização dos seus TPC (Rosário et al., 2005). Além destes fatores, o aluno terá de habituar-se a lidar com os distratores internos e externos, com a falta de interesse e possível desmotivação no ato da resolução dos seus TPC.

O envolvimento parental é reconhecido como fator que encoraja o aluno a passar mais tempo e obter uma melhor qualidade na realização dos TPC (Epstein & Voorhis, 2001; Rosário, et al., 2005). Contrariamente, o TPC, se for considerado complicado (Corno, 1996; Trautwein, 2007), pode ser percebido como um campo de batalha para os seus principais agentes: professores, alunos e pais (Cooper, 2001; Trautwein, 2007).

Segundo Trautwein (2007) há reclamações advindas dos professores pelo não cumprimento da tarefa. Os alunos, em contrapartida, ressentem-se pelo demasiado tempo, esforço despendido e a retirada do prazer que teriam caso estivessem com atividades de

suas preferências. E, por último, os pais reclamam sobre o estresse familiar causado pelas divergências (Cooper, 2001; Trautwein, 2007).

Ng, Benson e Pomerantz (2004) fizeram referência ao efeito da interação entre mães e filhos através do uso do controlo e do apoio à autonomia. Observou-se, no estudo, o uso do controlo parental através da resolução de tarefas desafiadoras. Neste, o controlo exercido pelas mães foi preditivo da diminuição do envolvimento e resultados dos filhos. Contrariamente, a interação das mães que possibilitavam apoio à autonomia dos filhos foi preditiva da melhoria da performance dos filhos que exibiam baixos resultados.

Na literatura, encontramos estudos que avaliaram o *stress* familiar face a perceção que os pais têm de suas capacidades para colaborar com as atividades escolares dos filhos. Pressman, Sugarman, Nemon, Desjarlais, Owens e Schettini-Evans (2015) examinaram o estresse familiar a partir da perceção que os pais têm das suas capacidades, ou incapacidades, para auxiliarem os seus filhos nos TPC.

Pressman e colaboradores (2015) referem que “muitos pais se esforçam para equilibrar as atividades extra-curriculares com os TPC; enquanto outros, além disso, ajudam os seus filhos a completar as tarefas de casa” (Pressman et al., 2015, p. 298).

O TPC tem sido citado como uma das principais fontes de estresse e conflitos entre pais e filhos (Katz, Buzukashvili, & Feingold, 2012; Pomerantz, Ng, & Wang, 2006; Pressman et al., 2015). Quando comparada com outras rotinas, a exemplo do tempo despendido no lazer, a tarefa de casa foi associada a medidas mais baixas de bem-estar emocional entre crianças e pais.

Offer (2013) afirma que alunos com dificuldades nas suas aprendizagens académicas e com um envolvimento parental negativo no seu TPC, apresentam-se mais frágeis e podem estar em sofrimento. Além disto, aqueles alunos que acreditam que seus pais não têm competência para os ajudar nas suas tarefas escolares são mais vulneráveis a apresentarem resultados negativos (Martinez-Cossio, 2010).

Neste sentido, Wingard e Forsberg (2009) apoia a noção de que o TPC pode resultar numa problemática no domínio da vida familiar, uma fonte de tensão diária e uma atividade não apreciada pelos alunos. O TPC é percecionado, ainda, como uma fonte de desconforto, ansiedade e conflitos familiares (Cunha et al., 2015).

Sendo a escrita de composições uma atividade a ser desenvolvida tanto na escola quanto em casa (Högemann, 2016), enquanto tarefa de casa, cabe aos pais, com seus conhecimentos prévios, auxiliarem seus filhos nesta tarefa. O envolvimento parental

como fator positivo é significativo e válido em todos os níveis de escolaridade e idades dos alunos (Cotton & Wikelund, 2001; Uludag, 2008).

3. METODOLOGIA

3.1 Delineamento do estudo

O presente estudo é de corte longitudinal. Na perspetiva da obtenção dos resultados e posterior análise, utilizámos a aplicação de questionários, nos diferentes tempos de recolha dos dados. Esses foram aplicados em quatro momentos distintos. Além disso foram, também, recolhidas as pontuações e as classificações obtidas pelos alunos, no decorrer do ano letivo 2014/2015, conforme organização curricular do 1.º ciclo, de ensino básico, de Portugal.

3.2 Questão de investigação

No contexto da ansiedade face à escrita, respaldados pela abordagem sociocognitiva e marco autorregulatório da aprendizagem, procurámos analisar a ansiedade face à escrita e a sua relação com variáveis do processo de escrita de composições de alunos do 4.º ano do ensino básico.

3.3 Objetivos da investigação

O objetivo geral desta investigação foi o seguinte: avaliar o impacto da ansiedade reportada face à escrita de composições e sua relação com a perceção de autoeficácia e desempenho escolar de alunos do 4.º ano, do 1.º Ciclo, de Ensino Básico, na disciplina de Português. Para alcançar este objetivo, foram realizadas as seguintes ações:

1. Análise da ansiedade reportada face à escrita de composições em quatro momentos de um período letivo.
2. Análise da atitude dos alunos perante a escrita de composições em quatro momentos de um período letivo e sua relação com a ansiedade reportada face à escrita de composições.
3. Análise da perceção de autoeficácia na escrita de composições em quatro momentos de um período letivo e sua relação com a ansiedade reportada face à escrita de composições.
4. Análise da autorregulação da escrita em quatro momentos de um período letivo e sua relação com a ansiedade reportada face à escrita de composições.
5. Análise da perceção do aluno sobre o envolvimento parental face à escrita de composições em quatro momentos de um período letivo e sua associação

com a ansiedade reportada face à escrita de composições.

6. Análise do desempenho obtido no Exame Nacional sobre domínio de escrita e Exame Nacional global da DP e sua relação com a ansiedade reportada face à escrita de composições.

3.4 Hipóteses da investigação

Diante da questão central o impacto da ansiedade reportada face à escrita afeta a perceção da autoeficácia e o desempenho na escrita de composições de alunos do 4.º ano, do 1.º Ciclo, de Ensino Básico, elaborámos as seguintes hipóteses de investigação:

- H.1 A ansiedade reportada face à escrita de composições afeta negativamente a perceção de autoeficácia face à escrita de composições.
- H.2 A ansiedade reportada à escrita influencia negativamente a atitude dos alunos face à escrita de composições.
- H.3 A utilização de estratégias de autorregulação aumenta a eficácia da escrita de composições e diminui a ansiedade reportada face à escrita de composições.
- H.4 A perceção do aluno sobre o envolvimento parental face à escrita de composições aumenta a ansiedade reportada face à escrita.
- H.5 A ansiedade reportada à escrita influencia negativamente o desempenho da escrita de composições e o desempenho geral da disciplina de Português.

3.5 Participantes

Neste estudo participaram 693 alunos do 4.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 347 rapazes. A faixa-etária variou entre os 8 a 12 anos de idade ($M= 9,13$; $DP= 0,16$).

3.6 Procedimentos

Para a realização deste estudo foi solicitada uma autorização prévia ao Ministério de Educação de Portugal, a mesma foi aprovada com a resolução n.º 0461200001. Este estudo está em conformidade com a norma de ética da Comissão de Ética da Universidade do Minho, e os dados recolhidos foram tratados e arquivados sob a regra específica do Centro de Investigação em Psicologia (CiPsi), da escola de Psicologia da Universidade do Minho. Foi solicitada, também, uma anuência prévia às coordenações e aos professores dos agrupamentos escolares, assim como, a assinatura do Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais dos alunos participantes.

3.6.1 Recolha de dados

Os participantes preencheram um questionário em classe, em quatro momentos distintos. A primeira tomada de medida foi realizada em dezembro de 2014, período próximo aos primeiros testes do ano letivo. A segunda tomada de medida, ocorreu em fevereiro de 2015, a terceira tomada em abril, e a quarta tomada de medida, realizou-se em maio de 2015, antes dos exames nacionais.

3.6.2 Local do estudo

O presente estudo foi realizado em trinta e cinco escolas públicas, de sete agrupamentos escolares da região Norte de Portugal. Os dados foram recolhidos em escolas situadas em Braga, Trofa e São Romão. Nessas escolas, encontram-se matriculados alunos do 1.º Ciclo, de Ensino Básico.

3.7 Instrumentos de medidas do estudo

Na recolha de dados utilizámos as seguintes escalas:

- Escala de Atitude perante a Escrita – traduzida e adaptada (*Attitude Towards Writing*, Graham, Berninger, & Fan, 2007), mede a atitude perante a escrita de composições. Apresenta 9 itens organizados numa escala de Likert, de quatro pontos (e.g., “Como te sentes quando pensas em começar a escrever” - 1 Muito aborrecido a 4 Muito feliz). Os nossos dados reproduziram a estrutura unifatorial da escala, explicando 57% da variância. O alpha de cronbach da escala neste estudo foi de .81.
- Questionário de Autoeficácia da escrita (*Self-efficacy*, Graham, Harris, & Mason, 2005), traduzido e adaptado para medir a autoeficácia do aluno ao planear e escrever composições. Apresenta 5 itens num formato Likert com 4 pontos (e.g., “Quando o professor nos pede para escrever um texto, o meu é um dos melhores” - 1 Nunca a 4 Sempre). Os nossos dados reproduziram a estrutura unifatorial da escala, explicando 62% da variância; o alpha de cronbach da escala neste estudo foi de .86.
- Escala de Ansiedade Teste para Crianças (*Children’s Test Anxiety Scale - CTAS*, Wren & Benson, 2004). Foi traduzida e adaptada para o contexto português. A investigação original analisou as três dimensões da escala de ansiedade CTAS: a

primeira dimensão, reporta-se a pensamentos preocupantes (e.g., “Tenho dificuldades em pôr as ideias no papel”); a segunda às reações autonómicas (e.g., “Enquanto escrevo a minha composição no teste, sinto a minha cara quente”); e a terceira se insere nos comportamentos relacionados aos distratores externos (*off-task*, e.g., “Enquanto escrevo a minha composição no teste, brinco com o meu lápis”). O nosso estudo seguiu Putwain e Best (2011) e utilizou apenas 12 itens da escala versão reduzida que se apresentou como unifatorial na versão dos referidos autores. No nosso estudo, as respostas foram dadas numa escala tipo Likert de cinco pontos (e.g., 1 Nunca a 5 Sempre). Os nossos dados reproduziram a estrutura unifatorial da escala reduzida utilizada, explicando 53% da variância. O alpha de cronbach desta escala neste estudo foi de .79.

- O Inventário de Processos da Autorregulação da Aprendizagem (IPAA – Rosário, Núñez, González-Pienda, Cerezo, & Valle, 2010) foi desenvolvido e adaptado com o intuito de analisar os processos de autorregulação da escrita, tendo como base o modelo PLEA da autorregulação da aprendizagem de Rosário (2004). Os participantes responderam 9 itens, segundo escala de Likert com cinco opções de resposta (e.g., “Durante a escrita de composições, na escola ou em casa, penso no que tenho de ir mudando para conseguir alcançar os meus objetivos” - 1 nunca a 5 sempre). O alpha de cronbach desta escala neste estudo foi de .85.
- Escala de Perceção do Envolvimento Parental (*Parental Homework Involvement, adapted from Wild, 1999*). A escala foi traduzida e adaptada ao contexto português. O nosso estudo seguiu a escala utilizada por Dumond et al. (2012). Esta escala é composta de 11 itens e três dimensões: a primeira, refere-se a perceção do suporte parental durante o processo de lições de casa (e.g., “os meus pais ajudam-me a escrever a composição se eu lhes pedir”); a segunda, refere a perceção de conflitos entre pais e filhos (e.g., “em minha casa as minhas composições são muitas vezes um assunto desagradável”); e, a terceira captura a perceção sobre a competência dos pais para ajudar na lição de casa (e.g., “quando meus pais me explicam como escrever as composições, percebo muito melhor do que quando o(a) professor(a) me explica”). As respostas foram dadas numa escala tipo Likert de quatro pontos (e.g., 1 Nunca a 4 Sempre). Os nossos dados reproduziram a estrutura trifatorial da escala reduzida utilizada, explicando 47%

da variância (respetivamente, 17,3%; 16,5%; 13,2%) O alpha de cronbach desta escala neste estudo é de .82.

Para analisarmos a relação das diferentes variáveis, estudámos, também, a sua relação com o rendimento académico. Neste sentido, solicitámos o acesso às notas do 1.º, do 2.º e do 3.º período dos alunos do 4.º ano. Foram, ainda, solicitadas, as notas das provas finais do ensino básico, a classificação final da prova de Português e a pontuação por domínio.

3.8 Resultados.

Neste estudo avaliamos a relação da ansiedade face à escrita de composições com a perceção de autoeficácia e desempenho escolar de alunos do 4.º ano, do 1.º Ciclo, de Ensino Básico. Apresentámos abaixo as descrições e análises dos dados obtidos face às respostas dadas pelos alunos, nos quatro momentos de recolha. A análise estatística, descritiva e inferencial, foi realizada através do IBM – SPSS Statistics, versão 22.

3.8.1 Estatística descritiva (médias e desvio padrão) de cada variável estudada nos quatro momentos de tomada de medida

A tabela a seguir compila todas as médias e desvio padrão das variáveis deste estudo. Diferente das demais tabelas, nesta encontram-se acrescidos os resultados do exame nacional com a média específica do domínio da escrita e a média do exame nacional global (Português). O exame nacional aconteceu após a quarta e última tomada de medidas.

Tabela 1 Estatística Descritiva relativa a ansiedade reportada e variáveis independentes

| | Escala Likert de | | | | | | | | | | | | Resposta | |
|------|------------------|------|-----|-----------|------|-----|-----------|------|-----|-----------|------|-----|----------|-----|
| | Momento 1 | | | Momento 2 | | | Momento 3 | | | Momento 4 | | | | |
| | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | N | Min | Máx |
| AE | 2.25 | .400 | 605 | 2.23 | .377 | 605 | 2.26 | .431 | 605 | 2.31 | .482 | 605 | 5 | 20 |
| AT | 2.79 | .609 | 605 | 2.74 | .602 | 605 | 2.64 | .610 | 605 | 2.68 | .656 | 605 | 9 | 36 |
| AR | 3.75 | .730 | 595 | 3.10 | .515 | 595 | 3.87 | .714 | 595 | 3.97 | .726 | 595 | 9 | 45 |
| ANS | 2.43 | .662 | 597 | 2.07 | .511 | 597 | 2.46 | .748 | 597 | 2.41 | .796 | 597 | 12 | 60 |
| EP | 2.41 | .427 | 593 | 2.40 | .441 | 593 | 2.41 | .401 | 593 | 2.43 | .397 | 593 | 11 | 44 |
| ExNE | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 20.77 | 5.22 | 668 | | |
| ExNg | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 3.40 | .814 | 660 | | |

Legenda: ANS, ansiedade; At, atitude; AE, autoeficácia; AR, autorregulação; EP, envolvimento parental; ExNE, exame nacional sobre o domínio da escrita; ExNg, exame nacional global de Língua Portuguesa.

3.8.2 Análise das medidas repetidas da variável autoeficácia reportada face à escrita de composições

Nesta etapa de análise de dados, descrevem-se os resultados relativos ao estudo da variável autoeficácia face à escrita de composições. Na **tabela 2** apresentam-se os dados estatísticos descritivos da variável “autoeficácia”.

Tabela 2 Estatística descritiva relativa às quatro tomadas de medidas de autoeficácia face à escrita de composições

| Medidas Autoeficácia | M | DP | N |
|---------------------------------|----------|-----------|----------|
| AE-M1 | 2.25 | .400 | 605 |
| AE-M2 | 2.23 | .377 | 605 |
| AE-M3 | 2.26 | .431 | 605 |
| AE-M4 | 2.31 | .482 | 605 |

Legenda: AE, Autoeficácia; M, Média; DP, Desvio padrão; N, número de participantes.

Uma análise visual das medidas de autoeficácia nos quatro momentos, indica que os resultados baixam ligeiramente do 1.º para o 2.º momento, e que os sujeitos parecem incrementar progressivamente os níveis da variável AE a partir da terceira tomada de medida. No entanto, estas suposições foram posteriormente avaliadas recorrendo a análises estatísticas. Tomados em conjunto os dados do teste de contraste multivariado indicam que existe uma mudança de tendência nas pontuações das quatro medidas (Lambda de Wilks =.976; $F 3,602 = 4,888$, $p < .002$, $\eta^2 = .024$). Por outro lado, as análises realizadas também nos informam que a tendência das pontuações é de tipo linear ($F 1,604 = 9.415$, $p < .002$, $\eta^2 = .015$). Há que indicar, também, que o tamanho das diferenças e tipo de tendência encontrada é baixa (2,4% e 1,5% da variância explicada, respetivamente).

Portanto, pode afirmar-se que existe uma mudança nos níveis de autoeficácia auto-reportadas pelos indivíduos testados, tal como se pode observar na **figura 4** que representa as quatro medidas tomadas.

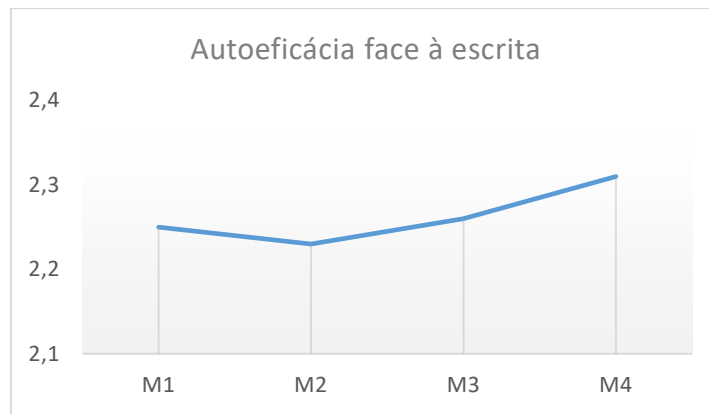


Figura 4 Representação gráfica dos níveis de autoeficácia face à escrita de composições ao longo das quatro medidas.

3.8.3 Análise das medidas repetidas da variável atitude reportada face à escrita de composições

Nesta etapa, descrevemos os resultados relativos ao estudo da variável atitude face à escrita de composições. Na **tabela 3** apresentamos os dados estatísticos descritivos da variável atitude.

Tabela 3 Estatística Descritiva relativa às quatro medidas de atitude face à escrita de composições

| Medidas Atitude | M | DP | N |
|--------------------|------|------|-----|
| AT-M1 | 2.79 | .609 | 605 |
| AT-M2 | 2.74 | .602 | 605 |
| AT-M3 | 2.64 | .610 | 605 |
| AT-M4 | 2.68 | .656 | 605 |

Legenda: AT, atitude face à escrita, nas quatro tomadas de medidas

A análise visual das medidas de atitude face à escrita de composições nos quatro momentos, indica que os resultados baixam progressivamente do 1.º para o 2.º, e do 2.º para o 3.º momento. Os sujeitos parecem incrementar os níveis da variável AT na quarta tomada da medida. No entanto, estas suposições foram também confirmadas utilizando testes estatísticos. Tomados em conjunto os dados do teste de contraste multivariado indicam que existe uma mudança de tendência nas pontuações das quatro medidas (Lambda de Wilks =.902; $F_{3,602} = 17.501$, $p < .001$, $\eta^2 = .080$). Por outro lado, as análises realizadas também nos informam que a tendência das pontuações é de tipo linear ($F_{1,604} = 27.788$, $p < .001$, $\eta^2 = .044$). Há que indicar, também, que o tamanho das

diferenças e tipo de tendência encontrada é baixa (8% e 4,4% da variância explicada, respetivamente).

Portanto, pode afirmar-se que existe uma mudança nos níveis de atitude auto-reportada pelos indivíduos testados, tal como se pode observar na **figura 5** que representa as quatro medidas tomadas.



Figura 5 Representação gráfica dos níveis de atitude face à escrita de composições ao longo das quatro medidas.

3.8.4 Análise das medidas repetidas da variável autorregulação da aprendizagem face à escrita de composições

Nesta etapa, descrevemos os resultados relativos ao estudo da variável estratégias de autorregulação da aprendizagem. Na **tabela 4** apresentam-se os dados estatísticos descritivos da variável autorregulação face à escrita de composições.

Tabela 4 Estatística Descritiva relativa às quatro medidas de autorregulação da aprendizagem face à escrita de composições

| Medidas Autorregulação | M | DP | N |
|---------------------------|------|------|-----|
| AR-M1 | 3.75 | .730 | 595 |
| AR-M2 | 3.10 | .515 | 595 |
| AR-M3 | 3.87 | .714 | 595 |
| AR-M4 | 3.97 | .726 | 595 |

Legenda: AR, autorregulação da aprendizagem da escrita, nas quatro tomadas de medida.

Uma análise visual das medidas de autorregulação nos quatro momentos, indica que os resultados baixam do 1.º para o 2.º momento e que os sujeitos parecem incrementar progressivamente os níveis da variável AR a partir da terceira tomada da medida. No entanto, tal como já tinha acontecido relativamente às variáveis anteriores, estas

suposições foram analisadas utilizando os testes estatísticos correspondentes. Tomados em conjunto os dados do teste de contraste multivariado indicam que existe uma mudança de tendência nas pontuações das quatro medidas (Lambda de Wilks =.302; $F_{3,592} = 455.85$, $p < .001$, $\eta^2 = .698$). Por outro lado, as análises realizadas também nos informam que a tendência das pontuações é de tipo linear ($F_{1,594} = 188.367$, $p < .001$, $\eta^2 = .241$). Há que indicar, também, que o tamanho das diferenças e tipo de tendência encontrada é média-baixa (69.8% e 24% da variância explicada, respetivamente).

Portanto, pode afirmar-se que existe uma mudança nos níveis de autorregulação auto-reportados pelos indivíduos testados, tal como se pode observar na **figura 6** que representa as quatro medidas tomadas.



Figura 6 Representação gráfica dos níveis de autorregulação da aprendizagem face à escrita de composições ao longo das quatro medidas.

3.8.5 Análise das medidas repetidas da variável ansiedade auto-reportada face à escrita de composições

Nesta etapa de análise de dados, descrevemos os resultados relativos ao estudo da variável ansiedade auto-reportada face à escrita de composições. Na **tabela 5** apresentam-se os dados estatísticos descritivos da variável ansiedade face à escrita de composições, nas quatro tomadas de medidas.

Tabela 5 Estatística Descritiva relativa às quatro medidas de ansiedade auto-reportada face à escrita de composições

| Medidas Ansiedade | M | DP | N |
|----------------------|------|------|-----|
| ANS-M1 | 2.43 | .662 | 597 |
| ANS-M2 | 2.07 | .511 | 597 |
| ANS-M3 | 2.46 | .748 | 597 |
| ANS-M4 | 2.41 | .796 | 597 |

Legenda: ANS, ansiedade auto-reportada face à escrita de composições, nas quatro tomadas de medida.

A análise visual das medidas de ansiedade nos quatro momentos, indica que os resultados baixam do 1.º para o 2.º momento e que os sujeitos parecem elevar os níveis da variável ANS no terceiro momento, porém voltam a baixar os níveis de ansiedade na última tomada da medida. No entanto, estas suposições foram avaliadas pelos resultados dos testes estatísticos correspondentes. Tomados em conjunto os dados do teste de contraste multivariado indicam que existe uma mudança de tendência nas pontuações das quatro medidas (Lambda de Wilks =.581; $F_{3,594} = 142.95$, $p < .001$, $\eta^2 = .419$). Por outro lado, as análises realizadas também nos informam que a tendência das pontuações é de tipo linear ($F_{1,596} = 13.971$, $p < .001$, $\eta^2 = .023$). Indicamos, também, que o tamanho das diferenças e tipo de tendência encontrada é baixa (41.9% e 2,3% da variância explicada, respetivamente).

Contudo, pode afirmar-se que existe uma mudança nos níveis de ansiedade auto-reportadas pelos indivíduos testados, tal como se pode observar na **figura 7** que representa as quatro medidas tomadas

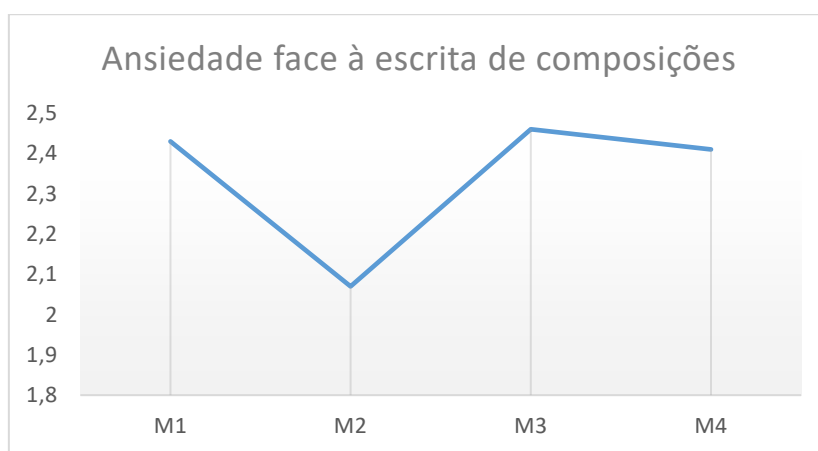


Figura 7 Representação gráfica dos níveis de ansiedade auto-reportada face à escrita de composições ao longo das quatro medidas

3.8.6 Análise das medidas repetidas da variável Perceção sobre Envolvimento Parental reportado face à escrita de composições

Nesta etapa, descrevemos os resultados relativos ao estudo da variável perceção sobre o envolvimento parental face à escrita de composições. Na **tabela 6** apresentamos os dados estatísticos descritivos da variável perceção sobre o envolvimento parental face à escrita de composições.

Tabela 6 Estatística Descritiva relativa às quatro medidas de Percepção sobre o Envolvimento Parental face à escrita de composições

| Medidas P. Env Parental | M | DP | N |
|----------------------------|------|------|-----|
| P. Env Par M1 | 2.41 | .427 | 593 |
| P. Env Par M2 | 2.40 | .441 | 593 |
| P. Env Par M3 | 2.41 | .401 | 593 |
| P. Env Par M4 | 2.43 | .397 | 593 |

Legenda: P. Env Par, percepção do envolvimento parental nas quatro tomadas de medida.

Uma análise visual das medidas de percepção sobre o envolvimento parental, indica que os resultados baixam do 1.º para o 2.º momento e que os participantes elevam os níveis de percepção sobre o envolvimento parental a partir da 3.º tomada da medida. No entanto, estas suposições foram avaliadas pelos resultados dos testes estatísticos correspondentes. Tomados em conjunto os dados do teste de contraste multivariado indicam que existe uma mudança de tendência nas pontuações das quatro medidas (Lambda de Wilks = .995; $F 3,590 = .991, p < .396, \eta^2 = .005$). Por outro lado, as análises realizadas também nos informam que a tendência das pontuações é de tipo linear ($F 1,592 = 1.339, p < .248, \eta^2 = .002$). Há que indicar, também, que o tamanho das diferenças e tipo de tendência encontrada é baixa-baixa (0,5% e 0,2% da variância explicada, respetivamente).

Entretanto, encontramos uma mudança nos níveis de percepção sobre o envolvimento parental reportados pelos indivíduos testados, tal como se pode observar na **figura 8** que representa as quatro medidas tomadas.



Figura 8 Representação gráfica dos níveis de Percepção sobre o Envolvimento Parental face à escrita de composições ao longo das quatro medidas.

3.8.7 Correlações entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e as variáveis atitude, autoeficácia, autorregulação, percepção sobre o envolvimento parental, exame nacional do domínio da escrita, e exame nacional global da disciplina de Português.

Na **tabela 7**, encontramos os resultados das correlações entre a variável ansiedade reportada face à escrita e as variáveis independentes, nas quatro tomadas de medidas.

Tabela 7 Correlações entre a variável dependente e as variáveis independentes nas diferentes tomadas de medida.

| | AT | AE | AR | EP | ExNE | ExNg |
|------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|-------------|
| ANS1 | -.154** | .113** | -.089** | .294** | -.221** | -.234** |
| ANS2 | -.162** | .108** | -.163** | .177** | -.081* | -.124** |
| ANS3 | -.177** | .117** | -.077* | .153** | -.138** | -.179** |
| ANS4 | -.184** | .085* | -.088* | .170** | -.122** | -.175** |

*Nota: **A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral)*

**A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral)*

O resultado das correlações, permite-nos constatar que, na primeira tomada de medida, a ansiedade reportada face à escrita de composições revelou uma relação positiva e estatisticamente significativa com a autoeficácia face à escrita de composições, ($r = .113$, $p < .001$); e com a percepção sobre o envolvimento parental face à escrita de composições, ($r = .294$, $p < .001$). O resultado da primeira tomada, revela-nos, também, que a ansiedade face à escrita de composições apresentou uma correlação negativa e estatisticamente significativa com a atitude face à escrita de composições, ($r = -.154$, $p < .001$); com a autorregulação face à escrita de composições, ($r = -.089$, $p < .001$); com o desempenho no exame nacional sobre o domínio da escrita, ($r = -.221$, $p < .001$); e com o desempenho do exame nacional global de Português, ($r = -.234$, $p < .001$).

Na segunda tomada de medida, os resultados revelaram uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e a autoeficácia face à escrita de composições, ($r = .108$, $p < .001$); mas também uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a ansiedade face à escrita de composições e a percepção do envolvimento parental face à escrita de composições, ($r = .177$, $p < .001$). Os resultados da segunda tomada de medida, revelaram-nos, ainda, a existência de uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e a atitude face à escrita de composições, ($r = -.162$, $p < .001$). A ansiedade reportada face à escrita de composições apresentou, também, uma relação negativa e estatisticamente significativa com a autorregulação face à escrita

de composições, ($r = -.163, p < .001$); com o desempenho do exame nacional sobre o domínio da escrita, ($r = -.081, p < .05$); e com o desempenho do exame nacional global de Português, ($r = -.124, p < .001$).

Os resultados da terceira tomada de medidas, revelaram-nos a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre ansiedade reportada face à escrita de composições e a autoeficácia face à escrita de composições, ($r = .117, p < .001$). Foi também encontrada uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e a percepção do envolvimento parental face à escrita de composições, ($r = .153, p < .001$). A análise dos dados revelou-nos, ainda, que a ansiedade reportada face à escrita de composições apresentou relação negativa e estatisticamente significativa com a atitude face à escrita de composições, ($r = -.177, p < .001$); com a autorregulação face à escrita de composições, ($r = -.077, p < .05$); com o desempenho no exame nacional no domínio da escrita, ($r = -.138, p < .001$); e com o desempenho no exame nacional global de Português, ($r = -.179, p < .001$).

Os resultados estatísticos da quarta tomada de medida, revelaram-nos que há uma relação positiva e estatisticamente significativa entre ansiedade reportada face à escrita de composições e a autoeficácia face à escrita de composições, ($r = .085, p < .05$). Apontou-nos, também, que existe uma associação positiva e estatisticamente significativa entre ansiedade reportada face à escrita de composições e a percepção sobre o envolvimento parental face à escrita de composições, ($r = .170, p < .001$). Por fim, a análise dos dados revelou, ainda, uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e a atitude face à escrita de composições, ($r = -.184, p < .001$); entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e a autorregulação face à escrita de composições, ($r = -.088, p < .05$); e entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e o desempenho no exame nacional no domínio da escrita, ($r = -.122, p < .001$); e com o desempenho no exame nacional global de Português, ($r = -.175, p < .001$).

3.8.8 Síntese das correlações entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e as variáveis independentes deste estudo.

Na **figura 9** apresentamos uma síntese das correlações encontradas, neste estudo, entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e às variáveis atitude face à escrita de composições, autoeficácia face à escrita de composições, autorregulação da aprendizagem da escrita de composições, percepção do envolvimento parental face à

escrita de composições, exame nacional sobre o domínio da escrita e exame nacional global da disciplina de Português.

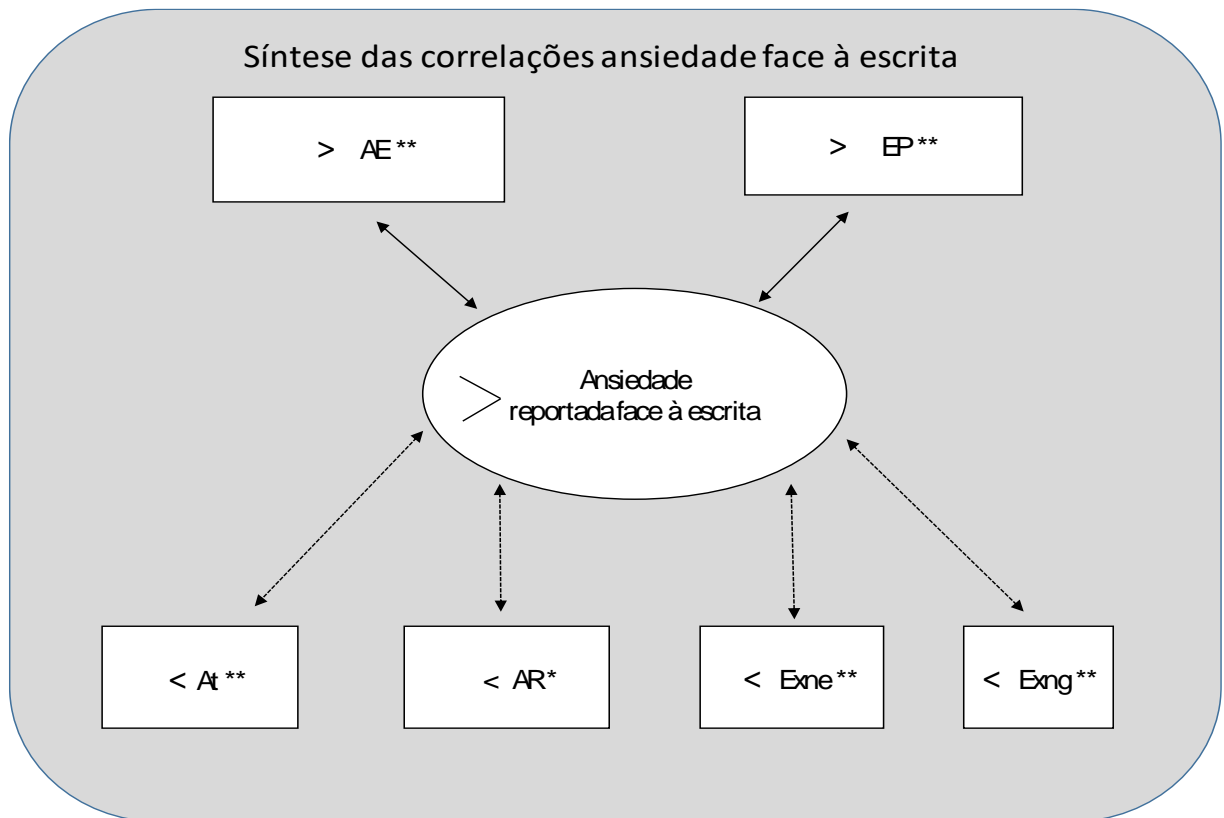


Figura 9 Síntese das correlações entre a ansiedade face à escrita e as variáveis independentes.

Legenda: AE, autoeficácia; Ep, envolvimento parental; At, atitude; AR, autorregulação; Exne, exame nacional e domínio da escrita; Eng; Exame nacional global de Português. Nota: **correlação estatisticamente significativa no nível 0.01; *correlação estatisticamente significativa no nível .05.

3.9 Análise e discussão dos resultados

1. Para analisar os dados retomaremos a literatura sobre as variáveis de nosso estudo e a sua relação com a escrita. Segundo Graham e Perin (2007) junto com a compreensão de leitura, a competência escrita é um preditor do sucesso acadêmico. A escrita é, também, uma ferramenta flexível e útil para a aprendizagem e pode ser adaptada às diferentes demandas sociais. Ainda, segundo esses autores, a escrita e a ortografia colocam desafios consideráveis para os alunos que têm dificuldades em produzir textos.

A complexidade da escrita (Graham, Harris, & Mason, 2005), o poder desta ferramenta para a estratificação dos sujeitos em sociedade (MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006), e o baixo desempenho dos alunos têm sido objeto de estudos empíricos. Os relatórios internacionais com os resultados de leitura, matemática e ciências (e.g., PISA) e os exames nacionais com seus resultados globais da disciplina de Português e sobre o domínio específico da leitura e da escrita (e.g., Exame Nacional - IAVE - Portugal) têm também sido objeto de investigação. Esses relatórios revelam-nos uma possível fotografia sobre a aquisição e aprendizagem do domínio da leitura e da escrita. Revelam, também, preocupação social para com o futuro dos jovens aprendizes portugueses. Tomando como premissa este conjunto de fatores, diversas investigações focaram-se no impacto da instrução para o ensino da escrita, nas dificuldades face à aquisição da escrita, nas intervenções à aprendizagem da escrita de composições e no baixo desempenho desta competência. Focalizaram, ainda, os estudos no incremento e na melhoria da qualidade da competência escrita.

Estes estudos analisaram, entre outras variáveis, a autoeficácia, a atitude, a autorregulação face à aprendizagem e a relação destas variáveis com o desempenho da escrita em geral e a qualidade da escrita de composições (Harris, Graham, & Mason, 2006; Limpo & Alves, 2013; Limpo, Alves, & Fidalgo, 2014; Högemann, 2016; Rosário et al., 2016).

2. Assumimos, em concordância com a literatura de perspectiva sociocognitiva, que o treino na aprendizagem desta competência promove a disponibilidade para a melhoria da escrita, a realização da revisão da composição e da avaliação de diferentes tipos de textos escritos.

Já em décadas anteriores, respostas como apreensão, preocupação, tensão e medo foram identificadas como comportamentos ansiosos reportados por alunos face à escrita de diferentes géneros textuais (e.g., estudos empíricos de Brand, 1990; Daly & Miller, 1975; Faigley, Daly, & Witte, 1981). Salientamos, ainda, que essas investigações, na sua maioria, tiveram como participantes estudantes de nível secundário e universitário (Bloom, 1980; Brand, 1990; Onwuegbuzie, 1997). Assim sendo, nosso olhar foi direcionado para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e estendeu-se para um aporte teórico que revela a presença da ansiedade e a sua relação com a escrita, com a autoeficácia, com a atitude face à escrita, com a autorregulação da aprendizagem da escrita, com a perceção do aluno sobre o envolvimento parental e com o desempenho da língua escrita (Brand, 1990; Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999; Rosário, Soares, Núñez, Gonzáles-Pianda, & Simões, 2004a).

Neste contexto, avaliámos o impacto da ansiedade reportada face à escrita de composições e a sua relação com a perceção de autoeficácia e o desempenho escolar de alunos do 4.º ano, do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

A análise dos resultados estatísticos levou em consideração os objetivos elencados e as hipóteses levantadas. Neste sentido, ao analisarmos o primeiro objetivo, vimos que os dados obtidos apontaram para a presença e variação da ansiedade face à escrita ao longo do processo de tomadas de medidas. Assim sendo, observamos que o resultado da ansiedade reportada baixou do primeiro ($M= 2.43$, $DP=.662$) para o segundo momento ($M=2.07$, $DP=.511$).

A primeira tomada de medida foi marcada pela proximidade dos primeiros testes lectivos. No segundo momento de medida os alunos estavam a vivenciar temas transversais e o clima das escolas era de descontração. É expectável que esses dois fatores expliquem a diminuição na média do primeiro para o segundo momento, da variável ansiedade face à escrita. Neste estudo, dada a dispersão de escolas, não analisámos se os alunos estavam a participar de intervenções que promovessem esta competência ou que pudessem explicar a variabilidade dos dados sobre a ansiedade reportada.

Todavia, na terceira toma de medida os dados subiram ($M=2.46$, $DP=.748$) e tornaram discretamente a baixar, no último momento de recolha ($M=2.41$, $DP=.796$). Este resultado é de alguma forma intrigante, pois todos os participantes estavam a preparar-se para os testes do último período lectivo e, também, para o exame nacional.

No sentido de analisarmos o impacto da ansiedade reportada face à escrita de composições, realizámos um teste de contraste multivariado. Os resultados desta análise

indicou-nos a existência de uma mudança de tendência nas quatro pontuações ($p < .001$), portanto, estatisticamente significativo. A literatura indica que na presença de diferenças sistemáticas entre tratamentos, espera-se sempre obter no teste *Lambda de Wilks* um valor menor que 1, e tanto mais significativo quanto menor for o seu valor. Entretanto, o tamanho das diferenças, o tipo de tendência encontrada e variância explicada, foram, nesta variável, respetivamente baixas. Assim sendo, o resultado das análises do teste multivariado diz-nos que a variabilidade explicada é de 41,9% enquanto que a variabilidade explicada entre os sujeitos é de 23%. Na literatura os estudos de Brand (1990) e de Faigley, Daly e Witte (1981) corroboram os nossos resultados. Ainda neste sentido, seguimos a afirmação de Brand de que a ansiedade não é impeditiva da escrita e que a afirmação contrária não descreve aquilo que acontece emocionalmente quando os indivíduos compõem. Destacamos, também, que de acordo com Bruning e Horn (2000) a ansiedade face à escrita ocorre devido à complexidade da linguagem em geral e à complexidade da escrita em particular. Ainda, no sentido de corroborar os nossos resultados sobre a presença da ansiedade face à escrita de composições podemos reportar-nos aos estudos de Atkinson (2011).

Ao avaliar o segundo objetivo - análise da atitude dos alunos perante a escrita de composições e sua correlação com a ansiedade reportada face à escrita de composições, constatamos nos resultados obtidos sobre a variável atitude face à escrita de composições que a estatística descritiva apontou para uma baixa e progressiva variação até a terceira tomada de medida, retornando a incrementar na última toma. O resultado de contraste multivariado mostrou-se estatisticamente significativo ($p < .001$), contudo o tamanho das diferenças e o tipo de tendência encontrada mostrou-se baixo. Estes resultados denotam que a variância só consegue explicar 8% no teste multivariado e 4,4% de variabilidade explicada entre os sujeitos. Portanto, no decorrer do processo da aprendizagem e uso da escrita de composições, poucas alterações ou mudanças nas atitudes dos alunos ao longo da aprendizagem da escrita parecem explicar o efeito nos resultados e desempenho na escrita de composições.

Na análise dos dados das correlações existentes entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e a atitude face à escrita de composições, os resultados revelaram uma relação negativa e estatisticamente significativa nas quatro tomadas de medidas. Estes dados sinalizam que quanto mais elevada é a ansiedade face à escrita de composições menos vincada é a atitude do aluno face à escrita de composições. Este resultado sugere, então, que a ansiedade afeta significativamente a atitude do aluno face

à escrita de composição. Assim, a nossa 2.^a hipótese foi suportada, pois afirmamos que a ansiedade reportada face à escrita de composições influencia negativamente a atitude dos alunos face à escrita de composições.

Esses resultados encontram respaldo na literatura que versa sobre a atitude face à escrita. Neste sentido, reportamo-nos ao estudo de Kear, Coffman, Mckenna e Ambrosio (2000). Esses autores afirmam que à medida que os alunos avançam na escolaridade, suas atitudes face à escrita tendem a piorar. Kear e colaboradores (2000) acrescentam que pelo fato de uma boa escrita exigir elevado esforço, muitas das experiências com a escrita são consideradas cansativas, com pouca escolha e feedback negativo. Encontramos também na literatura que quando os alunos pensam em escrever, sentem-se ansiosos e afastam-se desta tarefa (Atkinson, 2011). A literatura refere que quanto maior a apreensão face à escrita, mais baixas são as suas expectativas face ao resultado da escrita, e também que quanto menor a apreensão, mais disponível estarão para melhorar os seus textos (Atkinson, 2011; Daly, 1978). Ressaltamos que os estudos desenvolvidos por Knudson (1992; 1993 & 1995) constituem uma contribuição relevante para a compreensão da variável atitude face à escrita.

De acordo com a análise dos resultados referentes ao terceiro objetivo - analisar a relação da percepção de autoeficácia na escrita de composições e sua correlação com a ansiedade reportada face à escrita de composições, identificamos que a relação entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e a autoeficácia face à escrita de composições, é positiva e estatisticamente significativa, como constatamos na tabela 7. Entretanto, os efeitos da magnitude destas correlações – embora variem ao longo do tempo - são baixos. Relembramos que a literatura estatística (Marôco, 2014), ao versar sobre as correlações indica que estas são baixas quando o valor absoluto de r é inferior a 0.25.

Os resultados das correlações existentes entre ansiedade reportada face à escrita e a autoeficácia face à escrita, apontam para uma correlação fraca, mas de sentido positivo e este sinaliza que quanto maior for a autoeficácia percebida mais elevada é a ansiedade reportada face à escrita de composições. Este resultado não está de acordo com a literatura uma vez que os estudos sobre autoeficácia apontam para o sentido contrário, isto é: quanto maior a ansiedade, menor a autoeficácia percebida (Britner & Pajares, 2006; Pajares, 2005). Segundo Britner e Pajares (2006) o grau de confiança que o aluno tem em si é também avaliado pelo estado emocional associado à realização da tarefa. Ao analisarem as crenças sobre as próprias capacidades Baird, Scott, Dearing e Hamill (2009)

destacaram que os alunos que acreditam nas suas próprias capacidades são mais persistentes e menos ansiosos e, assim sendo, apresentam maior interesse em suas atividades. Zimmerman e Bandura (1994) já tinham afirmado que a autoeficácia percebida é um dos determinantes que influencia na estrutura causal da escrita. Por exemplo, Zimmerman (1999) enfatiza que a ansiedade é um estado emocional afetado por crenças construídas pelos alunos sobre a sua eficácia. Ainda no contexto da relação entre a ansiedade face à escrita e a autoeficácia, Kara (2013) refere que o efeito da ansiedade face à escrita é mais vincado quando o escritor apreensivo escreve sobre pressão com um *deadline* temporal. Na literatura encontramos, ainda, que a autoeficácia à escrita prediz uma relação recíproca entre a habilidade escrita e eficácia, com benefícios assumidos para a autoeficácia (Bruning & Horn, 2000). Contudo, a literatura, através da investigação de Costa e Burochovitch (2004), ressalta que alunos bem-sucedidos podem tornar-se ansiosos por causa das expectativas não realistas dos pais, dos professores, dos colegas ou mesmo suas.

A relação positiva encontrada entre a ansiedade reportada face à escrita e a autoeficácia face à escrita de composições, não nos permite confirmar a nossa 1.^a hipótese, isto é, hipotetizamos que a ansiedade reportada face à escrita de composições afeta negativamente a percepção de autoeficácia face à escrita de composições. Diante destes resultados é expectável que em estudos posteriores seja analisada a relação da autoeficácia reportada face à escrita de composições com os desempenhos na competência escrita, considerando a organização de alunos por grupos em função da competência.

Os dados obtidos sobre a variável autorregulação face à escrita de composições, permite-nos avaliar o alcance do quarto objetivo - analisar a autorregulação da escrita e sua correlação com a ansiedade reportada face à escrita de composições. O resultado possibilitou verificar que a autorregulação face à escrita de composições baixa do primeiro para o segundo momento, mas verifica-se um incremento progressivo do terceiro para o quarto momento da tomada de medida. O teste de contraste multivariado indica a existência da mudança de tendência nas pontuações das medidas e é estatisticamente significativo ($p < .001$). Contudo, observamos, também, que o tamanho das diferenças e tipo de tendência da variância encontrada, nesta variável, é médio-baixa. A partir dos dados, e com base nos achados da literatura, é possível supor que um incremento no uso de estratégias autorregulatórias, poderá levar os alunos a apresentarem-se mais autorreguladores de suas aprendizagens face à escrita, desenvolvendo uma melhor

qualidade na escrita de composições, obtendo, assim, um melhor domínio nesta competência.

A análise da correlação existente entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e a autorregulação face à escrita de composições aponta uma relação negativa e estatisticamente significativa, nas quatro tomadas de medida. Entretanto, ressaltamos que o efeito da magnitude das correlações foi baixo, sendo verificado um melhor efeito da correlação no segundo momento da tomada de medida.

A correlação negativa e estatisticamente significativa foi suportada pela literatura. Em Bandura (1986) e Zimmerman (1989) encontramos que os estados afetivos podem influenciar o funcionamento autorregulatório. A literatura também corrobora o nosso resultado que indica que quanto mais elevada a ansiedade, menos é expectável que o aluno autorregule a sua aprendizagem. Os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da escrita têm, também, dificuldades em usar e monitorizar as estratégias autorregulatórias (Graham & Harris, 1999; Santagelo, Harris, & Graham, 2007). Os processos de autorregulação envolvem estratégias que regulam, ativam e sustentam a conduta comportamental, o desenvolvimento cognitivo e o funcionamento do afeto (Boekaerts, Pintrich, & Zeider, 2000; Zimmerman, 2001; Bown, 2009). Para Rosário e colaboradores (2004b) a autorregulação envolve a ativação e a manutenção de processos cognitivos, comportamentais e afetivos, planeados e ciclicamente adaptados, na perspetiva do alcance dos objetivos escolares. Portanto, o uso de estratégias autorregulatórias contribui para a qualidade da escrita de composições (Högemann, 2016; Limpo & Alves, 2014).

Para finalizar, reportamo-nos às colaborações de Schunk e Zimmerman (2007). Esses autores referem que a autoeficácia e a autorregulação da leitura e da escrita são influenciadas por modelação. Neste sentido, salientam que quando as crianças se percebem menos ansiosas, do que habitualmente (e.g., num teste de leitura e escrita), podem interpretar esta tranquilidade como sendo um sinal da sua competência, promovendo, assim, suas crenças de autoeficácia. Portanto, a crença de autoeficácia e a autorregulação face à escrita parecem-nos ser duas componentes chave na aprendizagem e competência na escrita de composições.

Mediante os nossos resultados, em linha com a literatura, confirma-se a nossa 3.^a hipótese, isto é: a utilização de estratégias de autorregulação impacta positivamente na eficácia da escrita de composições e diminui a ansiedade. Destacamos que, segundo Harris, Graham, MacArthur, Reid e Mason (2011), escritores competentes fazem uso de

estratégias autorregulatórias para desenvolverem e monitorizarem a escrita de composições. Neste sentido, o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias tanto contribui para aumentar a eficácia da escrita, quanto pode influenciar a diminuição da ansiedade face à escrita de composições.

Ao analisar o nosso quinto objetivo - análise da percepção do aluno sobre o envolvimento parental face à escrita de composições e sua associação com a ansiedade reportada face à escrita de composições podemos constatar que as análises estatísticas apontam que os resultados baixam do 1.º para o 2.º momento e que os níveis de percepção do envolvimento parental sobem a partir da 3.ª tomada de medida. Os testes multivariados indicam uma mudança de tendência nas pontuações, mas essas não são estatisticamente significativas ($p < .396$).

Contudo, ao utilizarmos o teste de correlação de Pearson, encontramos que há uma relação positiva e estatisticamente significativa ($p < .001$) entre a ansiedade reportada face à escrita e o envolvimento parental face à escrita de composições. Neste sentido, podemos concluir que quanto mais elevada for a percepção do aluno sobre o envolvimento dos seus pais na escrita de composições, maior é a ansiedade reportada face à escrita de composições. Assim sendo, é expectável que a pressão e o controlo exercido pelos pais estejam relacionados com o aumento da ansiedade. Neste sentido, os resultados de nossa análise parecem confirmar a nossa 4.ª hipótese, pois afirmamos que a percepção dos alunos sobre o envolvimento parental face à escrita de composições aumenta a ansiedade reportada face à escrita de composições.

Tomando a literatura como suporte para o nosso estudo, encontramos que o tipo de controlo exercido pelas mães tem sido considerado preditivo para a diminuição do envolvimento e resultados dos filhos (Ng, Benson, & Pomerantz, 2004). De entre a participação dos pais no domínio educacional e desempenho académico dos filhos, está o interesse dos pais pelos trabalhos escolares dos seus filhos, o envolvimento dos pais na realização do TPC e a participação em atividades escolares (Dumont, et al., 2012). Para Dumont e colaboradores a natureza e a qualidade do envolvimento parental, por exemplo, revelam uma associação positiva com os resultados da aprendizagem. A literatura também aponta que a ajuda dos pais é caracterizada por afeto, crenças positivas e apoio emocional aos filhos (Dumont et al., 2012; Pomerantz, Wang, & Ng, 2005). Entretanto, sendo a escrita uma atividade solicitada como TPC, poderá ser percecionada como um campo de batalha para professores, alunos e pais (Cooper, 2001; Trautwein, 2007). Há

também evidência de que os pais reclamam relativamente ao *stress* familiar causado por divergências face às tarefas escolares (Trautwein, 2007).

Ainda, encontramos no estudo de Núñez e colaboradores (2015) uma associação positiva entre o apoio percebido por parte dos pais e o desempenho académico do aluno. Neste sentido, os resultados apresentados no estudo descrito por Núñez e seus colegas apontam que quanto maior a percepção dos alunos sobre o apoio parental, maior o desempenho dos alunos.

Contrariamente, a literatura também relata que associações negativas do envolvimento parental com resultado da aprendizagem, por exemplo, revelam que o suporte dos pais, quando inadequado, deixa a criança confusa, o seu comportamento torna-se incoerente face às expectativas da escola ou acompanhado de emoções parentais negativas (Pomerantz & Eaton, 2001).

Em continuidade, e para uma melhor compreensão de nosso estudo, analisámos no 5.^a objetivo a relação entre ansiedade e desempenho no domínio da escrita de composições. Assim podemos afirmar: a ansiedade reportada à escrita influencia negativamente o desempenho da escrita de composições e o desempenho geral no exame nacional de LP. Neste sentido, a análise estatística, realizada através da correlação de Pearson, aponta para uma relação negativa e estatisticamente significativa, entre a ansiedade reportada face à escrita de composição e o resultado no domínio da escrita com ($p < .001$) na 1.^a, 3.^a e 4.^a tomada de medidas; e, um ($p < .05$) na 2.^a tomada de medida. O resultado da análise das correlações, indica, também, uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e o desempenho global na disciplina de Português ($p < .001$), nas quatro tomadas de medida. Assim sendo, nossos resultados indicam que quanto mais elevada for a ansiedade, menor o desempenho do aluno no domínio da escrita de composições e no desempenho global da disciplina Português.

Neste contexto, confirmamos a nossa 5.^a hipótese. A literatura refere que alunos altamente apreensivos e com baixa competência evitam atividades que exigem a escrita (Daly, 1978), e também que alunos ansiosos apresentam propósitos menos claros e escrevem menos (Bloom, 1980). Por fim, Brand (1990) defende que a ansiedade pode ser caracterizada como uma emoção negativa com alta classificação em grupos de escritores ansiosos, e Britner e Pajares (2006) afirmam que as experiências de sucesso em atividades académicas estão associadas a menos ansiedade, tensão e *stress*.

4. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como foco principal avaliar o impacto da ansiedade reportada face à escrita de composições e sua relação com a percepção de autoeficácia e desempenho escolar de alunos do 4.º ano, do 1.º ciclo de ensino básico, na disciplina de Português. O desenho longitudinal possibilitou-nos analisar as relações existentes entre a ansiedade reportada e suas variáveis independentes, tais como: atitude face à escrita de composições, autoeficácia face à escrita de composições, autorregulação face à aprendizagem da escrita de composições, percepção sobre o envolvimento parental face à escrita de composições, o domínio específico da escrita e o desempenho global da disciplina de Português.

As análises estatísticas permitiram-nos confirmar que, embora as correlações estabelecidas entre a ansiedade e as variáveis independentes sejam estatisticamente significativas, a variância explicada, em testes multivariados, revelou-se média-baixa (para a autorregulação) e baixa para as demais variáveis do estudo.

Sabemos que os desafios impostos pela escrita não é um tema recente na literatura. Que questionamentos sobre o desempenho desta competência advém de longas décadas. Temos conhecimento, também, que o desenvolvimento desta competência não ocorre apenas memoristicamente, exigindo do escritor novato um *timing* necessário e maturidade.

Como constatamos na literatura, a escrita tem sido percebida como uma tarefa difícil e complexa. Enquanto ferramenta, a escrita permite-nos não só descrever o mundo que nos rodeia, mas possibilita-nos também simbolizar o que sentimos e idealizamos. O ato de escrever é difícil pois a escrita exige lógica, coerência e coesão. Além da lógica verbal, a escrita requer do escritor o respeito pelo processo. Como processo, a escrita espera que o escritor compreenda e faça uso de seus conhecimentos prévios, habilidades, competências além de destreza motriz. Segundo Flower e Hayes o escritor precisa ter a compreensão do processo de escrita e saber que para produzir uma composição, é necessário o uso de estratégias para planejar, elaborar, editar e revisar o texto.

Escrever é uma *arte* no processo de comunicação e toda arte pede inspiração. Conseguir que os alunos se envolvam em tarefas que exigem a escrita é, antes de tudo, possibilitar-lhes um conhecimento aprofundado e ao mesmo tempo mais responsáveis por suas produções. No ato de escrever o aluno precisará ser o ator principal, que a cada ensaio, monitoriza a sua expressão.

Neste contexto, e face às dificuldades impostas pelo atual capital social, vimos que a escrita pode levar o aluno, do primeiro ciclo de ensino básico, a experimentar, de facto, um nível elevado de ansiedade. Esta afirmativa, confirma-se a partir dos resultados obtidos neste estudo e é corroborado pela literatura. Globalmente, os nossos resultados sugerem a necessidade de rever o currículo escolar em relação tanto à instrução, quanto ao planeamento, execução e avaliação da escrita de composições.

Nesta conclusão, precisaremos retomar o significado de cada relação aqui estudada entre a ansiedade face à escrita de composições e as variáveis definidas para este estudo. Assim sendo, quando nos referimos a palavra correlação precisamos ir além do seu sentido estatístico que representa a expressão entre duas variáveis, numericamente estimada. Precisamos olhar para o carácter próprio das variáveis em estudo e os resultados aqui obtidos.

Assim sendo, em primeiro lugar refletiremos sobre a variável atitude face à escrita e sua relação com a ansiedade face à escrita de composições. Para lembrar, afirmamos que a ansiedade reportada face à escrita de composições influencia negativamente a atitude dos alunos face à escrita de composições. Tendo a análise dos resultados confirmado a nossa hipótese, concluímos que a ansiedade percebida tem impacto sobre a atitude do aluno face à escrita de composições. Ressaltamos que a atitude dos alunos se modifica ao longo da escolaridade. Evidenciamos, também, através da literatura, que quanto maior a pressão, menor será o interesse e a motivação do aluno para desenvolver atividades que exijam a produção escrita. Com uma ansiedade elevada o aluno poderá esforçar-se pouco na realização da tarefa. Poderá, ainda, despender menos tempo na planificação e execução de sua composição, e, possivelmente, não fará a revisão de seus textos.

Neste sentido, convocamos o estudo desenvolvido por Graham, Harris e Masson (2005), na perspectiva de constatar que é preciso criar condições para que o aluno modifique o seu comportamento face à aprendizagem. Segundo esses autores, foi fornecido aos alunos *struggling writers* estratégias específicas para planejar e escrever um jornal. Os alunos foram envolvidos para responder a uma série de perguntas antes de escrever. Cada pergunta focava um elemento particular da estória. Referimos este exemplo para sublinhar a urgência da instrução intencional da escrita. Seria importante organizar formações específicas para ajudar os docentes nesta área.

Em segundo lugar, quando retomamos o resultado da análise da relação entre a percepção de autoeficácia na escrita de composições e a ansiedade face à escrita de

composições, identificámos que o resultado aponta para uma relação positiva e estatisticamente significativa - contrariando os estudos prévios sobre autoeficácia. Sugerimos que o nível de exigência da escola para com o aluno, entre o aluno e os seus pares, entre o aluno e seus pais e para com ele próprio, pode levar a um certo nível de apreensão, preocupação e tensão. A presença da ansiedade, mesmo em face de uma autoeficácia robusta, pode ocorrer, possivelmente, por causa das elevadas expectativas do próprio, dos que o rodeiam (e.g., familiares, professores, colegas). É expectável, portanto, que a ansiedade dos alunos diminua se os educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, nas produções escritas dos alunos, facilitem o processo da aprendizagem da escrita em geral e mais particular da escrita de composições e possibilitem que os alunos exponham os seus receios.

Ajudar os alunos a calibrar as suas aflições e ensiná-los a fazer uso de estratégias e ferramentas que facilitem o alcance de seus objetivos e ampliação da escrita, poderá ser um caminho para um maior domínio da escrita e melhor desempenho nesta competência. As escolas deveriam considerar a possibilidade de organizar cursos para professores centrados neste domínio.

Os resultados das análises também referem uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a utilização de estratégias de autorregulação e a ansiedade. Neste sentido, quanto mais elevada a ansiedade face à escrita menor a autorregulação face à escrita de composições. Segundo Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda e Simões (2004a; Rosário et al., 2004b), além dos professores desenvolverem aprendizagens significativas e contextualizadas, poderiam ensinar estratégias autorregulatórias (em infusão curricular) para incrementar a competência autorregulatória da aprendizagem, e conseqüentemente, as percepções de autoeficácia dos alunos. A literatura na área da autorregulação, através dos contributos de Zimmerman, Bandura, Pajares e também Núñez e Rosário, entre outros, tem confirmado a importância não só de ensinar estratégias, mas de ampliar a autorregulação da aprendizagem, no sentido de diminuir a ansiedade face aos testes e face à escrita em geral, para um melhor desempenho dos alunos.

Em jeito de conclusão, retomamos a hipótese que se refere à percepção dos alunos sobre o envolvimento parental face à escrita de composições. Afirmamos que a percepção do aluno sobre o envolvimento parental aumenta a ansiedade reportada face à escrita de composições. A correlação positiva e estatisticamente significativa sugere que o tipo do estilo parental, o tipo do controlo, a expectativa face à escolarização dos filhos, e o

feedback negativo dos pais podem contribuir para o aumento da ansiedade face à escrita. Neste sentido, os pais em parceria com a escola (numa relação de ensino-aprendizagem) poderiam aprender a fazer uso de estratégias para um melhor envolvimento parental, controlo e acompanhamento de atividades escolares. Assim sendo, os pais estariam a contribuir para incrementar a aprendizagem de seus filhos.

Para finalizar, encontramos uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a ansiedade reportada face à escrita de composições e o domínio da escrita. Tal resultado sugere que quanto mais ansioso estiver o aluno, menor será a qualidade do seu desempenho na escrita. Como ressaltámos anteriormente, Daly (1978) já relatava em seu estudo que alunos altamente apreensivos evitavam atividades que exigiam a escrita. Atkinson, em 2011, reafirmou estes resultados. A apreensão também está relacionada com as expectativas dos alunos. Assim, os autores destacam que quanto maior a apreensão face à escrita, mais baixas são às expectativas (Atkinson, 2011; Daly 1978).

O desempenho escolar de alunos portugueses nos estudos, internacionais e nacionais, tem mobilizado a comunidade educativa para incrementar o ensino da língua escrita, na perspetiva de ampliar e melhorar a competência escrita desses alunos. Esforços têm sido realizados na direção da promoção desta competência. Contudo, esses esforços, a julgar pelos resultados, estão ainda distantes das necessidades e imposições dos tempos atuais. Neste sentido, é expectável que os escritores do 1.º ciclo do ensino básico, apresentem certo comportamento ansiogénico.

De facto, o nível de exigência e as pressões do mundo atual (e.g., rankings, dificuldade no acesso à Universidade) podem contribuir para a presença de sinais de ansiedade em estudantes de nível secundário e universitário (Onwuegbuzie, 1997; Oxford, 1999). No entanto, não temos evidência que sustente a expectativa que a apreensão, a preocupação, a tensão e o medo estivessem presentes em alunos de ensino básico. Esses sinais da ansiedade estado materializam-se, por exemplo, em situações de teste, na resolução de problemas matemáticos, na leitura em público e na elaboração de diferentes géneros textuais. Os nossos resultados sugerem que os educadores reflitam nas práticas e na carga a que as crianças estão sujeitas de modo a melhorar a qualidade das aprendizagens, reduzindo a carga e, sobretudo, a pressão que está associada a manifestação de ansiedade face às avaliações.

De facto, na relação existente entre ansiedade face à escrita e desempenho, constatamos que a literatura refere que a perturbação de ansiedade além de estar associada

às dificuldades psicossociais, está ainda associada a problemas escolares, à perturbação no desempenho académico e ao medo de falhar (Barret & Turner, 2001; Spencer, 1998).

Para finalizar, enfatizamos a necessidade de assumir a responsabilidade face à própria escrita. Neste sentido, parafraseamos Graham e Harris (1999), quando afirmam que o assumir responsabilidade é uma atitude a ser desenvolvida pelo aluno. Acrescentamos, porém, que essa responsabilidade deve ser partilhada por todos os agentes envolvidos na aprendizagem da língua escrita: professores, pais, alunos e seus pares. E, nesta direção, citamos e reforçamos a afirmação de Chen (2015): “para se adaptar ao atual contexto social, os sujeitos devem usar estratégias de aprendizagem mais responsivas e desenvolver uma autoeficácia sólida.

4.1 Limitações e recomendações para futuras investigações

O nosso estudo apesar de apresentar resultados promissores, apresenta algumas limitações que queremos referir. Neste estudo, recolhemos dados atitudinais de alunos através de questionários, mas não investigámos, dada a extensão da amostra, as concepções dos alunos face à escrita, nem recolhemos indicadores sobre a forma como descrevem o ato de escrever, de autorregular a própria escrita, de identificar e controlar os sentimentos presentes no ato da escrita ou o que concebem sobre a ansiedade ou autoeficácia face à escrita. Realizar investigações que recolham variáveis on-task, que recolham dados sobre a realização da tarefa enquanto o aluno a realiza, mas também dados qualitativos que permitam aceder as concepções sobre as diferentes facetas do fenómeno da escrita, ajudaria a construir um quadro mais compreensivo sobre a tarefa da escrita em crianças.

Neste sentido, é expectável que um estudo misto possibilite um outro olhar e uma outra análise do fenómeno. É expectável, também, que entrevistas abertas somadas a outras escalas levem a categorização de algo que não estamos, neste estudo, conseguindo revelar. Poderíamos investigar as reais dificuldades sentidas pelos alunos no uso da escrita. Conhecer quais as estratégias autorregulatórias, utilizadas pelo aluno, para lidar com as regras gramaticais, no momento em que compõe. Ou ainda, indagar que estratégias autorregulatórias são usadas para lidar com a sua ansiedade face à escrita. O que significa ansiedade face à composição. Estando os resultados dos exames nacionais e internacionais dando subsídio às investigações, poderíamos perguntar em que área se sentem mais ansioso (matemática, ciência, leitura ou escrita) e como percebem essa ansiedade.

Estudos futuros poderiam ainda ter a intenção de investigar a sustentação das competências de escrita ao longo da escolaridade, mas também as variações da motivação para a escrita ao longo do tempo. A motivação para a escrita está relacionada com o género da escrita? E a ansiedade face à escrita, também varia de acordo com o género textual?

Este trabalho pretende contribuir para a área da escrita, sobretudo aportando dados sobre as crianças do ensino primário, uma etapa do percurso escolar que tem recebido pouca atenção dos investigadores. No fim deste trabalho, desejamos que surjam novos estudos que permitam aprofundar a aprendizagem da escrita. Esperamos, também, que novas intervenções face à escrita de composições minimizem a presença de factores ansiogénicos.

5. REFERÊNCIAS

- Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P., Kumkale, G. T. (2005) *The handbook of attitudes*. Psychology Press: New York and London.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86–95.
- Almeida, L.S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional, 6*, (2), 155-165.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.)*. Author: Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed. rev)*. Author: Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Author: Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed. text. rev)*. Author: Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: Author.
- Applegate, J. J., Burke, J. A., Burleson, B. R., Délia, J. G., & Kline, S. L. (1985). Reflection-enhancing parental communication. In I. E. Sigel (Eds). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. (pp. 107-142). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Applegate, J. J., Burleson, B. R., & Delia, J. G. (1992). Reflection-enhancing parenting as an antecedente to children's social-cognitive and communicative development. In Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A. V., & Goodnow, J. J. (1992). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. (pp. 3-36). New York and London: Psychology Press.
- Atkinson, P. B. (2011). Exploring correlations between writing apprehension, academic rational beliefs, and stress and coping behaviors in college students, *Proceedings of the New York Communication Association, 2010* (1). Retrieved from <http://docs.rwu.edu/nyscaproceedings/vol2010/iss/1>

- Ausubel, D.P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal of General Psychology*, 66, 213-224, DOI: 10.1080/00221309.1962.9711837.
- Azar, S.T., Robinson, D. R., Hekimian, E., & Twentyman, C. T. (1984). Unrealistic expectations and problema-solving ability in maltreating and comparison mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 687-691.
- Baird, G., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (7), 881-908.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychologist*, 37, 122–147.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 4, N.º 2, pp. 263-268.
- Bandura, A., & Schunk, E. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5–21.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 729–735.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117- 148.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*. 2 : 21-41.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, Azzi, & Pollydoro. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Barret, P., & Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: preliminar results from a universal school-based trial. *British Journal of clinical psychology*, 40, 399-410.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., & Neer, S. M. (1997). The screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED): scale construction and psychometric characteristics. *Journal of the American Academic of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 545-553.
- Bloom, L. (1980). *The composing processes of anxious and non-anxious writers: a naturalistic study*. Washington, DC: Annual Meeting of the conference on College Composition and Communication. Retrieved from ERIC, database. (ED 185559).
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30 (4), 195-200.
- Bonifacci, P., Candria, L., & Contento, S. (2008). Reading and writing: what is the relationship with anxiety and depression? *Read Writ*, 21, 609-625. doi: 10.1007/s11145-007-9078-6
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bottomley, D. M., Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1998). Assessing children's views about themselves as writers using the writer self-perception scale. *The Reading Teacher*, Vol. 5, N.º 4, p. 286-296 (Dec, 1997/ Jan, 1998).
- Bown, J. (2009). Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: a situated view. *The Modern Language Journal*, 93 (4), 570-583.
- Brand, A. G. (1990) Writing and Feelings: Checking Our vital signs. *Rhetoric Review*, 8 (2), 290-308.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Womem and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285.

- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (5), 485-499. doi: 10.1002/tea.20131.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37.
- Bugental, D. B. (1987). *Caregiver attributions as moderators of child effects*. Baltimore, MD: Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development. Retrieved from ERIC, database (ED 282669).
- Burleson, B. R., Delia, J. G., & Applegate, J. L. (1992). Effects of maternal communication and children's social-cognitive and communication skills on children's acceptance by the peer group. *Family Relations*, 41 (3), 264-272. doi: 10.2307/585189
- Bzuneck, J. A. (2004). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck. (Org). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (4th ed, 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In Carvalho, J.A., Barbeiro, L. F., Silva, A. C., & Pimenta, J. (Orgs). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.
- Caso-Fuerte, A. M., & García-Sánchez. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitaria: la formación en competencias*. (pp. 120-133). Madrid: Morata, S.L.
- Castelló, M., Faz, G., & López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of research in educational Psychology*, 8 (3), 1253-1282.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Cheng, Y.-S, Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49 (3), 417-146.

- Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal Second Language Writing, 13*, 313-335. doi: 10.1016/j.jslw2004.07.001.
- Chen, W-W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: the mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences, 37*, 48-54.
- Cheung, C. S-S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development, 82* (3), 932-950.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*:2, 185-206. doi: 10.1080/104132001753149883.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: how student family and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology, Vol.25*, 464-487. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>.
- Cooper, H. (2001). Homework for all-in moderation. *Educational leadership, 58*, 34-38.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers and parents*. (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Corno, L. (1996). Homework is a Complicated Thing. *Educational Researcher, 25* (8), 27-30.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal, 100* (5), 529-548.
- Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do Ensino Fundamental de Campinas. *Psicologia Reflexão e Crítica, 17* (1), 15-29.
- Cotton, K., & Wiklund, K. R. (2001). Parent involvement in education. *Northwest Regional Education Laboratory*. Retrieved from <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html>.
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema, 27* (2), 159-165. doi: 10.7334/psicothema2014.210.

- Daly, J. A., & Miller, M.D. (1975). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of psychology*, 85, 175-177.
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 10-14.
- Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J., & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: an application of the theory of planned behavior. *Journal Educational Psychology*, Vol. 94, N.º 4. 810-819. doi: 10.1037/0022-0663.94.4.810
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23 (2), 165-174.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leidermen, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58 (5), 1244-1257. doi: 10.2307/1130618.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55-69. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: a meta-analysis. *School Psychology International*, 23 (3), 312-328. doi: 10.1177/01430343030243004.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth grades*. Illinois: The National Council of Teachers of English. Retrieved from ERIC, database. (ED 058205).
- Epstein, J. L. (1995). School-family-communitary partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701. ISSN: 0031-7217. Retrieved from <http://resolver.ebscohost.com/openurl?sid=EBSCO%3>
- Epstein, J. L., & Voorhis, F. L. V. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 181-193.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Voorhis, F. L.V. (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action* (2nd eds). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Faygley, L., Daly, J., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, Vol. 75, p. 16-21. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1981.10885348>
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. In Petty, R. E., & Krosnick J.

- A. (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 247–282). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fidalgo, R., & García, J-N. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura & Educación*, 20 (3), 325-346.
- Fisher, C., & Hiebert, E. (1990). Characteristics of tasks in two approaches to literacy instruction. *Elementary School Journal*, 91, 3-18.
- Fisher, S. R. (2001). *A history of writing*. Londres: Reaktions Books.
- Fitzgerald, J., & Markham, L. (1987). *Teaching children about revision in writing*. Washington, DC: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Retrieved from the ERIC, database (ED 282220).
- Fitzgerald, J. (1989). Enhancing two related thought processes: revision in writing and critical Reading. *The Reading Teacher*, 43 (1) 42-48. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20140203>
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50. doi: 10.1207/S15326985EP3501_5.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composition: making plans and juggling constraints. In Lee Gregg and Erwin Steinberg. *Cognitive Process in Writing: Na Interdisciplinary Approach*. (pp. 31-50). Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, (4), 365-387. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Frenzel, A. Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: a multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17, 478-493. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.001
- Garcia, T., & Pintrichi, P. R. (1991). *Student motivation and self-regulated learning: A LISREL MODEL*. Washington: DC. The annual meeting of the American Educational Research Association. Retrieved from the ERIC, database (ED 333.0006).
- García, J.N., & Fidalgo, R. (2008). Writing self-efficacy changes after cognitive strategy intervention in students with learning disabilities: the mediational role of gender in calibration. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 414-432.

- García, J-N., Pérez, C., Pacheco, D., Díez, C. (2009). Influencia del esfuerzo cognitivo y variables relacionadas con el TDAH en el proceso y producto de la composición escrita. Un estudio experimental. *Estudios de Psicología*, 30 (1), 31-50.
- García, J-N., Fuertes, A., Fidalgo, R., Gundín, O., Pacheco, D., & Torrance, M. (2009). Investigaciones recientes en desarrollo e instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español. *Aula abierta*, 37 (1), 91-104.
- González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., González, P., Bernardo, A., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., & Rosário, P. (2004). Estilos de pensamiento: análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al Thinking styles Inventory. *Psicothema*, 16 (1), 139-148.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59 (2), 286-320. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1130312> . doi: 10.2307/1130312.
- Graham, S., & Harris, K. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 353-361. doi: org/10.1037/0022-0663.81.3.353.
- Graham, S., & Harris, K. (1994). The effects of whole language on children's writing: A review of literature. *Educational Psychologist*, 29, 187-192.
- Graham, S., & Harris, K. (1997). Self-regulation and writing: where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 102-114. doi: 10.1006/ceps.1997.0920
- Graham, S., & Harris, K. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: an illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 30, 255-264.
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35:1, 3-12. doi: 10.1207/S15326985EP3501_2.
- Graham, S., Harris, K., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (2), 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, A. (2001). Teacher efficacy in writing: a construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5 (2), 177-202. doi: 10.1207/S1532799Xssr0502_3.
- Graham, S., Harris, K. R., McArthur, C., & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and

- nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 147-166. doi: 10.1006/ceps.2001.1085
- Graham, S., & Harris, K. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.
- Graham, S., Harris, K.R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (1), 207-241. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.08.001
- 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, 516-536. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.01.002.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Graham, S., Mckeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grade. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 879-896. doi: 10.1037/a0029185.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The modern Language Journal*, 86 (4), 562-570. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1192725>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of field. *Prevention and Treatment*, 4 (1), pp. 1-62.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulations and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143-154.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C.O., Dunlap, K. G., Hevey, Ch. (2000). Parental resources and the transition to Junior High. *Journal of Research on Adolescent*, 10(4), 465-488.
- Gupta, P., & Cohen, N. J. (2002). Theoretical and computational analysis of skill learning, repetition priming, and procedural memory. *Psychological Review*, Vol. 109, N. ° 2, 401-448. doi: 10.1037//0033-295X.109.2.401

- Harris, J., & Grandgenett, N. (1992). Writing apprehension, computer anxiety and telecomputing: a pilot study. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1 (1), 101-111. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0962029920010107>
- Harris, K.R., Schmidt, T., & Graham, S. (1998). Every child can write: strategies for composition and self-regulation in the writing process. In K. R. Harris, S. Graham, & S. Graham, & D. Deshter (Eds), *Advances in teaching and learning*. Vol. 2: *Teaching every child every day: Learning in diverse schools and classrooms* (pp. 131-167). Cambridge: Brookline Books.
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35 (7), 1-17.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2006) Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 295-340.
- Harris, K. R., Santagelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Waters & W. Shneider (Eds), *Metacognition, strategy use, and instruction*. (pp. 226-256). New York: Guilford.
- Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C. A., Reid, R., & Mason, L. H. (2011). Self-regulated learning processes and children's writing. In Zimmerman, B., Schunk, D. *Handbook of self-regulation of learning and performance – Educational Psychology Handbook Series*. (pp.187-202) New York and London: Routledge.
- Hatton., McNicol., & Doubleday. (2006). Anxiety in a neglected population: prevalence of anxiety disorders in pre-adolescent children. *Clinical Psychology Review. Anxiety of childhood and adolescence: Challenges and opportunities*, 26, 817-833. doi: 10.1016/j.cpr.2005.12.002
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W.Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Hill, K., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: a major educational problem what can be done about it. *The Elementary School Journal*, Vol. 85 (1) p. 105-126. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1001622>

- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *NIH Public Access*, 45 (3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362.
- Hilleson, M. (1996). I want to talk with them, but I don't want them to hear. In K. M. Bailey and D. Nunan (Eds.), *Voices From the Language Classroom* (pp. 248-277). Cambridge: University Press.
- Högemann, J. H. (2016). Promoção de competências de autorregulação na escrita: um estudo com alunos do 4.º ano do ensino básico. *Tese doutoramento*. Braga. Universidade do Minho, pp. 1-181.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-167. doi:10.1017/S026144480999036X.
- IAVE. (2015). Provas finais - 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Relatório Nacional: 2010-2014. *Instituto de Avaliação Educativa, I.P.*
- Jacobs, B., Prentice-Dunn, S., & Rogers, R. W. (1984). Understanding persistence: na interface of Control Theory and Self-efficacy Theory. *Basic and Applied Social Psychology*, 5 (4), 333-347.
- Jensen, G. H., & DiTiberio, J. k. (1984). Personality and individual writing processes. *College Composition and Communication*, 35 (3), 285-300. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/357457>
- Johnston, C., & Masch, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167-175.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first though fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 437-447.
- Kara, S. (2013). Writing Anxiety: A Case Study on Students' Reasons for Anxiety in Writing Classes. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3 (1), 103-111.
- Katz, I., Buzukashvili, T., Feingold, L. (2012). Homework stress: construct validation of a measure. *The Journal of Experimental Education*, 80 (4), 405-421. doi: 10.1080/00220973.2011.610389
- Kean, D., Gylmn, S., & Britton, B. (1987). Writing persuasive documents: the role of student's verbal aptitude and evaluation anxiety. *Journal of experimental education*, 55, 95-102. doi: 10.1080/00220973.1987.10806440

- Kear, D., Coffman, G. A., Mckenna, M. C., & Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: a new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54 (1), pp. 10-23. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20204872>
- Kendall, P. C. (1985). Toward a cognitive-behavioral modal of child psychopathology and a critique of related interventions. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 13, pp. 357-372. doi: 10.1007/BF00912722.
- Kessler, MacGonagle, Zhao, Nelson, Hugles, Eshleman, Wittchen, & Kendler (1994). Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: result from the National Comorbidity Survey. *Arch Gen Psychiatry*, 51, 8-19.
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 68 (3), 807-816. doi: 10.2466/pr0.1991.68.3.307.
- Knudson, R. E. (1993) Development of a writing attitude survey for grades 9 to 12: effects of gender, grade, and ethnicity. *Psychological reports*, 73, 587-594. doi: 10.2466/pr0.1993.73.2.587
- Knudson, R. E (1995) Writing Experiences, Attitudes, and Achievement of First to Sixth Graders. *The Journal of Educational Research*, 89, 90-97. doi: 10.2466/pr0.1993.73.2.587.
- Kuhl, J. (1982). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: toward a comprehensive theory of action control. In B. Maher (Ed.), *Progresso in Experimental Personality Research* (Vol. 15, pp. 99-171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1982). The expectancy-value approach in the theory of social motivation: elaborations, extensions, critique. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and Actions: Expectancy-Value Models in Psychology* (pp. 125-162). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2015). O trabalho colaborativo nas políticas curriculares em Portugal na transição de séculos. *Educação Unisinos*, 19 (2), 217-227. doi: 10.4013/edu.2015.192.06.
- Lewinsohn, P. M., Lewinsohn, M., Gotlib, I. H., Seely, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal os Abnormal Psychology*, 107 (1), 109-117.
- Limpo, T., & Alves, R. (2013). Modeling writing development: contribution of transcription and self-regulation to portuguese students' texto generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), 401-413.

- Limpo, T., Alves, R., & Fidalgo, R. (2014). Childrens' high-level writing skills: development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational*, 84, 177-193. doi:10.1111/bjep.12020.
- MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). Introduction. In Charles MacArthur, Steve Graham, and Jill Fitzgerald. *Handbook of Writing Research*. (pp, 1-7). New York. The Guilford Press.
- MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, (1), 90-99. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/329395>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal*, 75 (3), 296-304. doi: 10.2307/328723. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/328723>
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language learning*, 47 (2), p. 265-287.
- Manssell, W., Harvey, A., Watkins, E., & Shafran, R. (2008). Cognitive behavioral processa cross psychological disorders: a review of the utility and validity of the transdiagnostic approach. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1 (3), pp. 181-191. doi: 10.1521/ojct.2008.1.3.181
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 6ª edição. Portugal: ReportNumber.
- Marra, K. Sh., & Marra, W. T. (2000). Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk atudents. *Reading Psychologist*, 21: 2, 99-114. doi: 10.1080/02702710050084437.
- Martinez-Cossio, M. (2010). Parents' roles in mediating and buffering the implementation of an urban school reform. *Educational and Urban Society*, XX(X) 1-24. doi: 10.1177/0013124509356665.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
- Matsuo, N., & Arai, K. (1998). Relationship among social anxiousness, public self-consciousness, and social self-efficacy in children. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 46, 21-30.

- Matthews, G., Hillyard, E. J., & Campbell, S. E. (1999). Metacognition and maladaptive coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 111-125.
- Midgette, E., Haria, P., & MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth- and eighth-grade students. *Read Writ*, 21, 131-151. doi: 10.1007/s11145-007-9067-9.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Difference*, 32, 337-348. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)
- Muris, P., & Field, A. P. (2008) Distorted cognition and pathological anxiety in children and adolescents. *Cognition and Emotion*, 22 (3), 395-421. doi: 10.1080/02699930701843450
- Muris, P., Huijding, J., Mayer, B., & Hameetman, M. (2008). A space odyssey: experimental manipulation of threat perception and anxiety-related interpretation bias in children. *Child Psychiatry Hum Dev*, 39, 469-480. doi: 10.1007/s10578-008-0103-z.
- Ng, F., Benson, G., & Pomerantz, E. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75 (3), 764-780. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00705.x
- Núñez, J. C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosário, P., Valle, A., Fernáñez, E., & Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in moodle format: results of a experience in higher education. *Psicothema*, 22 (2), 274-281.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning*, 10, 375-406. doi: 10.1007/s11409-015-9135-5.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. In Charles MacArthur, Steve Graham, and Jill Fitzgerald. *Handbook of Writing Research*. (pp. 11-27). New York, NY: The Guilford Press.
- OECD (2013). PISA 2012 results: Ready to learn: Students' engagement, drive and self-beliefs (Vol. III), PISA, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264201170-en.

- OECD (2014). *Perspectivas das políticas de educação: Portugal*.
- OECD (2016). Low-performance students: why they fall behind and how to help them succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- Offer, S. (2013). Family time activities and adolescents' emotional well-being. *Journal of Marriage and Family*, 75: 26-41. doi: 10.1111/j.1741-3737.2012.01025.x
- Onwuegbuzie, A. (1997). Writing a research proposal: the role of library anxiety, statistic anxiety, and composition anxiety. *Library & Information*, 19 (1), 5-33.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In Jane Arnold (Ed). *Affect in Language Learning*. (pp. 58-67). Cambridge, Uk. Cambridge University Press.
- Pajares, F. (1995). *Self-efficacy in academic settings*. San Francisco, CA. Paper presented at a symposium held during the meeting of the American Education Research Association. Retrieved from ERIC, database (ED 384 608).
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementar students writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41:2, 116-125. doi: 10.1207/s15430421tip4102_8.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158. doi: 10.1080/10573560390 143085.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence – implications for teachers and parents. In *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (pp. 339-367). Greenwich, Connecticut.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy and motivation in writing development. In Charles MacArthur, Steve Graham, and Jill Fitzgerald. *Handbook of Writing Research*. (pp. 158-170). New York, NY. The Guilford Press.
- Papay, J P., & Spielberger, Ch D. (1986). Assessment of anxiety and achievement in Kindergarten and first-and-second-grade children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14 (2), 279-286.
- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In Zimmerman, B. J., Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice*. (pp. 169-200). New York: Springer.

- Patall, E. A., Cooper, Harris., & Robinson, J. C. (2008). Parental involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1039-1101. Retrieved from <http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/78/4/1039>
- Pellegrine, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parents' teaching strategies with their children: the effects of parental and child status variables. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 14, N.º 6. P. 509-521
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Piscalho, I., & Simão, A. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças de 5 aos 7 anos – perspetivas de investigadores e docentes. *Interacções*, 30, 72-109.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola – Relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572005000200012>
- Pollington, M. F., Wilcox, B., & Morrison, T. G. (2001) selfperception in writing: the effects of writing workshop and traditional instruction on intermediate grade students. *Reading Psychology*, 22 (4), 249-265. doi: 10.1080/02702710127640.
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: transational socialization processes. *Developmental Psychology*, 37 (2), 174-186. doi: 10.1037//0012-1649.37.2.174
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. (2005). Mothers' affect in the homework contexto: the importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 42, 414-427.
- Pomerantz, E. M., Ng, F., & Wang, Q. (2006). Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology*, 98. 99-111.
- Powell, J., & Brand, A. (1985). The development of an emotions scale for writers. St Louis: University of Missouri. Retrieved from ERIC, database. (ED 268152).
- Pressman, R. M., Sugarman, D. B., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A., & Schettini-Evans, A. (2015). Homework and family stress: with consideration of parents' self confidence, educational level, and cultural background. *The American Journal of Family Therapy*, 43:4, 297-313. doi: 10.1080/01926187.20151061407.

- Putwain, D. W., & Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and individual differences, 21*, 580-584. doi: 10.1016/j.lindif.2011.07.007
- Riffe, D., & Stacks, D. W. (1988). Dimensions of writing communication apprehension among mass communication students. *Journalism Quarterly, 65*, p. 384-391.
- Riffe, D., & Stacks, D. W. (1992). Student characteristics and writing apprehension. *The Journalism Educator, 47* (2). 39-49.
- Robinson, A. (2009). *Writing and script: a very short introduction*. Oxford University Press.
- Rosário, P. (1999). Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as “abordagens ao estudo” em alunos do ensino secundário. (*Tese de doutoramento*). Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J., Gonzáles-Pienda, J., & Simões, F. (2004a). Ansiedade face aos testes e autorregulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e Educação, 3* (1), 15-26.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J., Gonzáles-Pienda, J., & Rúbio, M. (2004b). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura, 8* (1), 141-157.
- Rosário, P. (2004c). *Estudar o estudar: as (des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005a). Leituras construtivistas da aprendizagem. In A. Simão et al. (eds), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (121-155). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Almeida, L., Soares, S., & Rúbio, M. (2005b). The academic learning viewed from the perspective of John Biggs' «3P model». *Psicothema, 17*(1), 20-30.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, J. C., & Gonzalez-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, autorregulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo, 10* (3), 343-351.
- Rosário, P. (2006a). *(Des)venturas do Testas – Testas para sempre*. Porto: Porto Editora
- Rosário, P. (2006b). *(Des)venturas do Testas – Elementar, meu caro Testas*. Porto: Porto Editora
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006c). Cartas do Gervásio ao seu umbigo – Comprometer-se com o estudar na universidade. Almedina, pp. 1-188.

- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projeto Sarilho do amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007). *Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Núñez, J., González-Pienda, J., & Valle, A. (2012). Autoeficácia y utilidade percibida como condiciones necessárias para um aprendizado académico autorregulado. *Anales de Psicologia*, 28 (1), 1-8
- Rosário, P. (2013). Aprendizagem: processos de conhecer, meta-conhecer, aprender e resolver problemas. In Veiga, F. H. *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação – envolvimento dos alunos na escola*. (297-322). Lisboa: Climepsi Editores.
- Rosário, P., Högemann, J.H., Núñez, J. C., Vallego, G., Cunha, J., & Oliveira, V. (2016). Writing week-journals to improve the writing quality of fourth-grades' composition. (Submitted). *Journal of Educational Psychology*. *In Thesis Doctoral*. Julia Helene Högemann. Promoção de competências de autorregulação na escrita: um estudo com alunos do 4.º ano do ensino básico. Braga: Universidade do Minho.
- Russell, M., & Davey, G. C. L. (1993). The relationship between life event measures and anxiety and its cognitive correlates. *Person. Individ. Diff.* 14 (2), 317-322.
- Saddler, B., & Asaro-Saddler, K. (2013). Response to intervention in writing: a suggested framework for screening, intervention, and progress monitoring. *Reading & Writing Quarterly*, 29: 1, 20-43. doi: 10.1080/10573569.2013.741945.
- Sanders, M. G. (1999). School membership in the National Network of Partnership School: progress, challenges and next steps. *The Journal of Educational Research*, 92 (4), 220-230.
- Sanders-Reio, J., Alexander, P., Reio, T., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-1. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: a validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5 (1), 1-20.
- Sarason, S B., Davidson, K S., Lighthall, F., Waite, R R., & Ruebush, B. K. (1960). Anxiety in elementary school children: a report of research.
- Sarason, I. G., Sarason. B. R., & Pierce, G. R. (1990). Anxiety, cognitive interference, and performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5 (2), 1-18.

- Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 340-352. doi:
[org/10.1037/0022-0663.84.3.340](https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.340)
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). Child as coinvestigator: helping children gain insight into their own mental process. In Paris, S. G., Olson, G. M., & Stevenson, H. W. (Eds) *Learning and motivation in the classroom* (pp. 61-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Written composition. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 778–803). New York: MacMillan.
- Schunk, D. H. (1985). *Self-efficacy and classroom learning*. Orleans, LA. Paper Presented The Annual Meeting of the American Educational Research Association. Retrieved from the Eric, database. (ED 247 254).
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 207-231.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354. doi: 10.1006/ceps.1993.1014
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller. *Handbook of Psychology*. Educational Psychology. Vol. 7. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of Reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Educational Psychology Handbook Series. (pp. 282-297). New York and London: Routledge.
- Schweiker-Marra, K., Marra, W. T. (2000). Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students. *Reading Psychology*, 21:2, 99-114. doi: 10.1080/02702710050084437.
- Scott, C. R., & Rockwell, S. C. (1997) The effect of communication, writing, and technology apprehension on likelihood to use new communication technologies. *Communication Education*, 46 (1), 44-62. doi: 10.1080/03634529709379072.

- Shanahant, T. (2006). Relations among oral language, Reading, and writing development. In Charles MacArthur, Steve Graham, and Jill Fitzgerald. *Handbook of Writing Research*. (171-186). New York, NY. The Guilford Press.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98 (4), 196-206.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol.81. N.º 1, 91-100.
- Sigel, I. E. (1985). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-Delisi, A. V., & Goodnow, J. J. (1992). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. (2nd ed.) Psychology Press. New York and London. Retrieved from <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id>
- Silver, W. S., Mitchell, T. R., & Gist, M. E. (1995). Responses successful and unsuccessful performance: the moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 62 (3), 286-299. doi: 10.1006/obhd.1995.1051
- Spense, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behavior Research of Therapy*, 36, 545-566.
- Spielberger, C. D., Edwards, C. D., Lushene, R. E., Montouri, J., & Platzek, D. (1973) *STAIC: preliminary manual for the state-trait anxiety for children*. Palo Alto, Calif.: consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., & Papay, J. (1986). Assessment of anxiety and achievement in kindergarten and first- and second-grade children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14 (2), 279-286.
- Stallard, C. K. (1974). An analysis of the writing behavior of good student writers. *Research in the Teaching of English*, 8 (2), 206-218. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40170525>
- Torkzadeh, G., & Dyke, T. P. V. (2002). Effects of training on internet self-efficacy and computer user attitudes. *Computer in human behavior*, 18. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1016/S747-5632\(02\)00010-9](http://dx.doi.org/10.1016/S747-5632(02)00010-9).

- Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J-N. (2007). The teachability and effectiveness of strategies for cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction, 17*, 265-285. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.02.003
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 26-50. doi:10.1006/ceps.2001.1084.
- Trautwein, U. (2007). The homework – achievement relation reconsidered: differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction, 17*, 372-388.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., & Lüdtke, O. (2009). Chamaleon effects in homework research: the homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 34, 77-88. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68* (2), 202–248.
- Uludag, A. (2008). Elementary perservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education, 24*, 807-817. doi:10.1016/j.tate.2006.11.009
- Valle, A., Núñez, J. Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R., & Muñoz-Cadavid. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema, 20* (4), 724-731.
- Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., Whetsel, D.R., & Green, C. (2004). Parental involvement in homework: a review of current research and its implications for teachers after school program staff, and parent leaders. Cambridge, MA: *Harvard Family Research Project*. Retrieved from <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/Homework.html>
- Warner, C. M., Klein, R. C., Dent, H. C., Fisher, P. H., Alvir, J., Albano, A. M., & Guardino, M. (2005). School-based intervention for adolescents with social anxiety disorder: results of a controlled study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33* (6), pp. 707-722. doi: 10.1007/s10802-005-7649-z.
- Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology, 91*, 311-333.

- White, M., & 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.
- Wild, E. (1999). Elterliche erziehung und schulische lernmotivation [Parenting and students' motivation to learn] (Unpublished habilitation thesis). Mannheim, Germany: University of Mannheim.
- Wingard, L., & Forsberg, L. (2009). Parental involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576-1595. Doi: 10.1016/j.pragma.2007.09.010
- Wren, G. G., & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress, and Copy*, 17 (3), 227-240.
- Yaman, H. (2014). The relation general anxiety levels, anxiety of writing an attitude for Turkish Course of secondary school students. *Educational Science: Theory & Practice*, 14 (3), 1117-1122. doi: 10.12738/estp.2014.3.2151
- Yue, X. (1996). Test anxiety and self-efficacy: levels and relationship among secondary school students in Hong Kong. *Psychology: An International Journal of Psychology in the Orient*, 39, 193-202.
- Zhang, L. J. (2001). Exploring variability in language anxiety: two groups of PRC students learning ESL in Singapore. *RELC Journal*, 32 (1), 73-91.
- Zhang, L-F. (2002). Thinking styles: their relationships with of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22, N.º 3. 331-348. doi: 10.1080/01443410220138557.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social Cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Education Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 845-862.
- Zimmerman, B.J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: an invaluable tool for academic self-regulation. In P. R. Pintrich (Ed), *Understanding self-regulated* (pp. 13-28). San Francisco: Jossey Bass.

- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997) Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary educational Psychology*, 22, 73-101. doi: 10.1006/ceps.1997.0919.
- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. 31, 545-5511.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attainment of self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Printrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, B., & D. H. Schunk. *Self-regulated learning and academic achievement* (2nd ed.) (pp. 1-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: on overview. *Theory into practice*, 41 (2), 64-7
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 94, N.º 4, 660-668. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.660
- Zimmerman, B.J., & Cleary, T. J. (2009). Motives to self-regulate learning: a social cognitive account. In: Wentzel. K. R., Wigfield, A (Ed). *Handbook of motivation in school*. (pp. 1247-1264). New York: Taylor, Francis.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Educational Psychology Handbook Series. (pp. 1-11). New York and London: Routledge.