

## Adaptação Portuguesa da Escala Fontes de Autoeficácia na Escrita

Mariana Silva<sup>1</sup>, Ana Camacho<sup>2</sup> e Rui Alexandre Alves<sup>3</sup>

### Resumo

Escrever é indispensável para comunicar na escola e no quotidiano, contudo é uma tarefa complexa que requer muita motivação. Assim, é essencial desenvolver as competências e a autoeficácia dos alunos. Este estudo teve como objetivos adaptar a *Sources of Middle School Mathematics Self-Efficacy Scale* (Usher & Pajares, 2009) para o domínio da escrita e para Português, explorar a relação entre fontes de autoeficácia, autoeficácia e competências de escrita, e testar diferenças de género nestes indicadores. Os 155 alunos (52.2% do sexo feminino) que participaram neste estudo responderam às escalas Fontes de Autoeficácia na Escrita e Escala de Autoeficácia na Escrita, e escreveram um texto argumentativo. A escala adaptada pode ser utilizada nos domínios propostos. As fontes de autoeficácia e a autoeficácia explicam a competência na escrita. As raparigas tiveram valores superiores aos dos rapazes nas fontes de autoeficácia e competência na escrita. Finalizamos, destacando o papel dos professores como modelos, persuasores e promotores da autoeficácia na escrita.

**Palavras-chave:** motivação na escrita, autoeficácia, fontes de autoeficácia, competência na escrita.

---

1 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Email: [marianasilva@fpce.up.pt](mailto:marianasilva@fpce.up.pt). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7386-4772>

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Email: [anacamacho@fpce.up.pt](mailto:anacamacho@fpce.up.pt). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5328-966X>

3 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Email: [ralves@fpce.up.pt](mailto:ralves@fpce.up.pt). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1657-8945>

## Portuguese Adaptation of the Sources of Self-Efficacy in Writing Scale

### Abstract

Writing is essential to communicate in school and daily life. However, it is a demanding task that requires motivation. Therefore, it is essential to develop the students' writing skills and self-efficacy. In the present study we aimed to adapt the Sources of Middle School Mathematics Self-Efficacy Scale (Usher & Pajares, 2009) to the writing domain and to Portuguese language, to explore the relationship between sources of self-efficacy, self-efficacy and writing skills, and to test for gender differences in these indicators. The 155 students (52.2% female) who participated in this study answered to the Sources of Self-Efficacy scale, the Self-efficacy for Writing Scale, and wrote an argumentative text. The Portuguese scale can be used in the proposed domains and sources of self-efficacy and self-efficacy explain writing performance. Girls had higher scores than boys in sources of self-efficacy and in writing performance. Finally, we highlight the role of teachers as models, persuasion agents and promoters of self-efficacy in writing.

**Keywords:** writing motivation, self-efficacy, sources of self-efficacy, writing skills.

## INTRODUÇÃO

Os alunos do 8º ano passam mais de metade do ano (cerca de 184 dias) em aulas e 13% da sua carga horária é dedicada à leitura e à escrita (Rodrigues et al., 2017). Apesar de a escrita ser uma tarefa recorrente na escola, a maioria dos alunos tem uma classificação de 3 em 5, nas provas finais do ensino básico na disciplina de Português (Rodrigues et al., 2018). Estes resultados podem ser explicados pela exigência cognitiva e linguística da escrita. Escrever implica não só conhecimentos e competências, mas também uma forte motivação para persistir na tarefa (Bruning & Horn, 2000). A motivação, especialmente a autoeficácia, pode influenciar o desempenho e resultados dos alunos (Graham & Harris, 2005; Pajares, 2003). A investigação tem demonstrado que a muitos alunos falta motivação para escrever (Hidi & Boscolo, 2006). Torna-se, assim, essencial estudar a interpretação que cada aluno faz das suas próprias competências, isto é, da sua autoeficácia na escrita (Pajares, 2006).

Para compreender a autoeficácia, é necessário compreender também as fontes de autoeficácia. Assim, neste estudo, aprofundamos as relações entre autoeficácia, fontes de autoeficácia e competência na escrita, com o objetivo de compreender a

motivação dos alunos portugueses para a escrita e, assim, poder melhor potenciá-la. Dada a ausência de um instrumento para medir as fontes de autoeficácia no contexto português, bem como instrumentos pouco atuais na área das fontes de autoeficácia na escrita, adaptamos a *Sources of Middle School Mathematics Self-Efficacy Scale* (Usher & Pajares, 2009), para a escala Fontes de Autoeficácia na Escrita (FAE). A decisão de adaptação foi consultada com a coautora escala original Ellen Usher, que recomendou a adaptação da escala para português e para o domínio da escrita. A escala original mede as fontes de autoeficácia na matemática, em alunos do ensino básico e, efetivamente, a matemática e a linguagem escrita são domínios análogos e envolvem competências e processos cognitivos similares (Fite, 2002). Mais ainda, a adaptação de escalas criadas no domínio da matemática para outros domínios, como a ciência ou a escrita, é uma prática relativamente comum, como aliás aconteceu com alguns itens da escala original de Fontes de Autoeficácia de Pajares et al. (2007). Assim, propomos uma nova medida que possa ser utilizada no estudo destes constructos, com alunos portugueses do terceiro ciclo.

A autoeficácia é a convicção, confiança ou expectativa de que se é capaz de realizar, com sucesso, uma tarefa específica e iminente (Bandura, 1997). Apesar de ser orientada para o futuro, a autoeficácia é produto da experiência do indivíduo (Bong & Skaalvik, 2003). A autoeficácia influencia o envolvimento dos alunos com a escola a nível cognitivo, social e emocional (Bong & Skaalvik, 2003), visto que acreditar ou não que se é capaz de produzir um resultado desejado, o sucesso, altera a motivação para agir e enfrentar obstáculos (Pajares et al., 2007). O desempenho e competência dos alunos na escrita influenciam a autoeficácia na escrita (Pajares et al., 2000) e a autoeficácia na escrita explica o desempenho (Pajares & Valiante, 2001; Usher & Pajares, 2009). Isto é, quanto mais confiança um aluno tem nas suas competências de escrita, melhor tende a escrever. A importância de ter níveis elevados de autoeficácia aumenta quando a tarefa é exigente e o indivíduo não se sente motivado, o que tende a acontecer na escrita (Bruning et al., 2013).

Bruning et al. (2013) verificaram que uma visão multifatorial da autoeficácia na escrita reflete melhor os processos envolvidos nesta e definiram três domínios: ideação, convenções e autorregulação. Para escrever, os alunos devem ter ideias (ideação); passá-las para o papel, atendendo às normas da linguagem escrita (convenções); e gerir decisões e comportamentos envolvidos na escrita (autorregulação). Se um aluno se sentir confiante nestas dimensões, será mais autoeficaz na escrita (Bruning et al., 2013). A investigação tem mostrado que as raparigas tendem a sentir-se mais autoeficazes (Camacho et al., 2021) e a escrever melhor que os rapazes (De Smedt et al., 2018; Gelati, 2012; Troia et al., 2012).

As crenças de autoeficácia são construídas ao longo do tempo, com base na interpretação de quatro tipos de experiências: experiências de mestria, experiências

vicariantes, persuasões sociais e estado fisiológico individual (Bandura, 1997), que assim se constituem como fontes de autoeficácia.

As experiências de mestria consistem na interpretação dos desempenhos passados e são a fonte que mais parece influenciar as crenças de autoeficácia (Bandura, 1997; Britner & Pajares, 2006). Um historial de experiências de sucesso melhora a autoeficácia, mas repetidas experiências de fracasso podem piorá-la (Bong & Skaalvik, 2003). Contudo, fracassos temporários parecem não afetar as crenças pré-estabelecidas, se houver um forte sentimento de autoeficácia e uma base sólida de sucessos prévios (Bong & Skaalvik, 2003).

As experiências vicariantes baseiam-se na observação e imitação do desempenho de indivíduos significativos (Bong & Skaalvik, 2003). A observação leva ao julgamento das próprias competências e o aluno sente-se mais autoeficaz ao acreditar que é capaz de imitar a pessoa observada e de concluir uma tarefa de escrita com o mesmo nível de sucesso (Usher & Pajares, 2009).

As persuasões sociais são comentários verbais e avaliativos feitos por pessoas significativas e que devem ser realistas (Bong & Skaalvik, 2003). Encorajamentos feitos por alguém em quem se confia podem aumentar a autoeficácia relativa às competências académicas (Usher & Pajares, 2009). Em sentido oposto, comentários negativos podem enfraquecer e prejudicar a autoeficácia (Britner & Pajares, 2006). As persuasões sociais devem ser coerentes com as experiências, visto que alunos com pouca confiança nos seus esforços e desempenho têm maior probabilidade de interpretar os comentários como indicador de que não são capazes e de desvalorizar comentários positivos por não os acharem credíveis (Usher & Pajares, 2009). Alunos com experiências de sucesso na escrita têm maior probabilidade de receber elogios e de os interiorizar (Usher & Pajares, 2009).

Por fim, o estado fisiológico é interpretado pelos alunos como um indicador da sua competência (Usher & Pajares, 2009). A interpretação do estado fisiológico perante uma tarefa influencia a confiança do aluno na realização da mesma (Britner & Pajares, 2006). Por um lado, se os alunos sentem níveis elevados de ansiedade, acreditam que não vão ter sucesso na tarefa, que não vão superar os desafios e assim tendem a ter um fraco desempenho ou a evitar a atividade (Britner & Pajares, 2006). Por outro lado, se a interpretação do estado fisiológico for positiva, os alunos acreditam que vão ter sucesso e sentem-se competentes para enfrentar obstáculos (Britner & Pajares, 2006).

### *Objetivos do estudo*

Neste estudo, procurou-se estudar a autoeficácia, as fontes de autoeficácia e o desempenho na escrita. Assim, traçamos dois objetivos principais. Em primeiro

lugar, a adaptação da escala de Usher e Pajares (2009) para a escala Fontes de Autoeficácia na Escrita, no domínio da escrita e no contexto português; em segundo lugar, o estudo da relação entre autoeficácia, fontes de autoeficácia e o desempenho na escrita, bem como das diferenças de género, através da aplicação de duas escalas e da avaliação de textos escritos pelos alunos. Isto é, da associação entre a interpretação que o aluno faz da sua autoeficácia e o seu desempenho na escrita.

Atendendo aos objetivos, colocámos cinco questões de investigação: (Q1) A adaptação portuguesa e a solução de quatro fatores da escala Fontes de Autoeficácia na Escrita (FAE) são estatisticamente fundamentadas? (Q2) Qual é a associação entre fontes de autoeficácia e crenças de autoeficácia na escrita? (Q3) As fontes de autoeficácia na escrita explicam o desempenho na escrita? (Q4) A autoeficácia na escrita explica o desempenho na escrita? (Q5) Há diferenças de género entre fontes de autoeficácia, autoeficácia e desempenho na escrita?

Quanto à Q1, de acordo com a investigação empírica realizada e o racional teórico proposto por Bandura, é esperado que a adaptação portuguesa e a solução de quatro fatores para a escala sejam estatisticamente confirmadas. Relativamente à Q2, espera-se que as fontes de autoeficácia expliquem a variância das crenças de autoeficácia, sendo as experiências de mestria a fonte de autoeficácia que melhor explica a autoeficácia (Bandura, 1997). Relativamente às questões 3 e 4, é esperado que tanto a autoeficácia como as fontes de autoeficácia expliquem o desempenho na escrita. A influência direta das fontes de autoeficácia no desempenho na escrita foi ainda pouco estudada (Garcia & Caso, 2006; Magogwe et al., 2015), mas a investigação tem vindo a mostrar a influência da autoeficácia na competência na escrita (Graham et al., 2017; Pajares et al., 2001; Pajares et al., 2007). Quanto à Q5, a investigação tem demonstrado diferenças de género na autoeficácia e no desempenho na escrita (De Smedt et al., 2018; Gelati, 2012; Troia et al., 2012), sendo que as raparigas tendem a sentir-se mais autoeficazes e a ter um melhor desempenho na escrita do que os rapazes, pelo que se espera encontrar essas diferenças nos estudantes portugueses.

## MÉTODO

### *Participantes*

Os dados foram recolhidos no ano letivo 2018/2019, junto de 186 alunos do 8º ano, de dois agrupamentos de escolas da Área Metropolitana do Porto. Com o

objetivo de criar uma amostra homogénea relativamente à experiência linguística, foram estabelecidos como critérios de exclusão: alunos com necessidades educativas especiais e alunos bilingues. Após a recolha de dados, foram excluídos alunos que não completaram todas as escalas ou as tarefas de escrita (31 alunos). Assim, foram analisados os dados de 155 alunos.

Os alunos, dos quais 52.2% eram raparigas, tinham idades compreendidas entre 13 e 16 anos ( $M = 13.61$ ,  $DP = 0.87$ ) e português Europeu ou português do Brasil como língua materna. Os rapazes (29.7%) reportaram maior número de retenções do que as raparigas (27.5%). O nível de instrução dos pais era relativamente elevado, sendo que a maioria das mães (54.4%) e dos pais (50%) concluíram o 12º ano ou o ensino superior, sendo a escolaridade das mães ligeiramente superior à dos pais (Quadro 1).

### Quadro 1

#### *Dados sociodemográficos dos participantes*

Medidas sociodemográficas	Participantes (N = 155)	Percentagem (%)
Crianças		
Sexo feminino	81	52.2
Sexo masculino	74	47.7
Idade cronológica	13.61 (0.87)	
Amplitude da Idade	13 – 16	
Classificação Português no 1º período	3.34 (1.32)	
Nível educacional mãe (%)		
4º ano ou menos	11	8.8
6º ano ou menos	19	15.2
9º ano ou menos	27	21.6
Ensino secundário	35	28.0
Ensino superior	33	26.4
Nível educacional pai (%)		
4º ano ou menos	10	8.0
6º ano ou menos	22	17.6
9º ano ou menos	23	18.4
Ensino secundário	44	35.2
Ensino superior	18	14.4

### *Instrumentos*

Neste estudo os alunos responderam a um questionário sociodemográfico, à escala FAE e à Escala de Autoeficácia na Escrita, e escreveram um texto argumentativo.

**Questionário sociodemográfico.** Foram recolhidos dados para caracterizar a amostra, nomeadamente a idade, data de nascimento, sexo, naturalidade, língua

falada em casa, número de retenções e em que anos, nota (de 1 a 5) a Português no 1º período do mesmo ano e do 3º período do ano letivo anterior, disciplina mais preferida e menos preferida, e nível de escolaridade e profissões da mãe e do pai.

**Fontes de Autoeficácia na Escrita.** A escala utilizada é uma adaptação da escala de Usher e Pajares (2009). A escala utilizada, tal como a original, é constituída por 24 itens e dividida em quatro fatores (experiências de mestria, experiência vicariante, persuasão social e estado fisiológico). Os alunos avaliaram os itens numa escala de 1 (definitivamente falso) a 6 (definitivamente verdadeiro). No caso das subescalas experiências de mestria, experiência vicariante e persuasão social, valores mais elevados refletem perceções de experiências positivas de escrita nesses domínios. No caso da subescala estado fisiológico, um valor mais elevado reflete uma maior perceção de que a escrita é frequentemente acompanhada por stress e ansiedade.

**Escala de Autoeficácia na Escrita.** A escala utilizada é uma adaptação de Limpo e Alves (2017) da escala de Bruning et al. (2013). Ambas as escalas são compostas por 16 itens e divididas em três fatores (ideação, convenções e autorregulação). Os alunos avaliaram os itens com qualquer número inteiro, numa escala de 0 (tenho a certeza absoluta que não consigo) a 100 (tenho a certeza absoluta que consigo). Nesta escala, valores mais elevados refletem uma maior confiança em ser capaz de ter boas ideias para os textos, cumprir as regras da escrita e autorregularem-se durante a escrita. A adaptação portuguesa (Limpo & Alves, 2017) revelou uma boa consistência interna para as três subescalas ( $\alpha = .84$  para as Convenções,  $\alpha = .91$  para a Ideação e  $\alpha = .88$  para a Autorregulação). Neste estudo, a escala total revelou uma consistência interna razoável ( $\alpha = .77$ ), enquanto as subescalas apresentaram valores de consistência interna entre razoáveis a fortes ( $\alpha = .74$  para as Convenções,  $\alpha = .77$  para a Ideação e  $\alpha = .82$  para a Autorregulação).

**Composição escrita.** Os alunos escreveram um texto argumentativo a partir do estímulo “Dá a tua opinião sobre as crianças fazerem exercício físico todos os dias”. Os textos foram passados a computador, corrigindo-se os erros ortográficos e de pontuação, para evitar enviesamentos na avaliação da qualidade textual (Berninger & Swanson, 1994). De seguida, a extensão textual foi medida através da contagem do número de palavras e a qualidade textual foi avaliada por dois juízes independentes, com base em três textos representativos de uma qualidade baixa, média e elevada, para o 8.º ano (Graham et al., 2002). Cada juiz atribuiu uma única pontuação, de 1 a 7, a cada texto, dando o mesmo peso aos critérios: criatividade (originalidade e relevância das ideias), coerência (clareza e organização do texto), sintaxe (correção sintática e diversidade de estruturas gramaticais) e vocabulário (diversidade, interesse e utilização adequada das palavras). Procurou-se acordo entre os dois juízes, sendo que o coeficiente de correlação intraclasse foi elevado ( $ICC = .83$ ). A pontuação final de cada texto consistiu na média das pontuações atribuídas pelos juízes.

### *Procedimentos*

Os itens da escala de Usher e Pajares (2009) foram traduzidos para português, com o objetivo de os manter fiéis à sua formulação em inglês, mas tornando-os facilmente perceptíveis em português e para alunos do 3º ciclo. Os itens foram interpretados por um pequeno grupo de alunos do ensino básico, com português como língua materna. Após realizadas as alterações necessárias, os itens são os identificados no Apêndice A.

As recolhas de dados foram realizadas em todas as escolas, após os diretores aceitarem um convite no qual lhes foi dado a conhecer os objetivos e procedimento da recolha de dados, bem como após o consentimento informado de cada encarregado de educação e o assentimento dos educandos. Os alunos foram informados de que o seu anonimato e confidencialidade seriam garantidos e de que poderiam desistir de participar a qualquer momento. Assim, as tarefas foram realizadas individualmente, mas em contexto de grupo-turma, na presença de cada diretor de turma. As recolhas realizaram-se nas salas de aula, em aulas de 50 minutos, e com turmas constituídas por cerca de 20 alunos.

Os alunos preencheram o questionário sociodemográfico. De seguida, responderam à Escala de Autoeficácia na Escrita, sabendo que a seguir iriam escrever um texto argumentativo, pois é importante medir a autoeficácia face a uma tarefa específica e iminente. Para o texto argumentativo, foi informado que não havia limite (mínimo ou máximo) de linhas nem de palavras, e que teriam 15 minutos para escrever, sendo avisados a meio e a dois minutos do final do tempo, para organizarem e concluírem as suas ideias. Por fim, responderam à escala Fontes de Autoeficácia na Escrita.

## **RESULTADOS**

Para responder à questão de investigação 1, realizamos uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Para responder à questão de investigação 2, isto é, para testar a associação entre fontes de autoeficácia e autoeficácia, realizaram-se regressões lineares simples entre cada fator das fontes de autoeficácia e cada componente da autoeficácia, bem como entre ambas as escalas. Para responder às questões de investigação 3 e 4, isto é, para testar a relação entre fontes de autoeficácia e competência na escrita e entre autoeficácia e competência na escrita, realizaram-se regressões lineares simples entre cada componente da autoeficácia, bem como entre cada fonte de autoeficácia, e a qualidade e extensão textual. Por fim, para responder à Q5, isto

é, para verificar a existência de diferenças de género na qualidade textual, extensão textual, autoeficácia e fontes de autoeficácia, realizamos análises multivariadas da variância (MANOVAs).

### *Características distribucionais dos itens da FAE*

Para melhor responder à Q1, foram também analisadas as características distribucionais dos itens da FAE (Quadro 2), nomeadamente as estatísticas descritivas, mínimo e máximo, e assimetria e curtose. Todos os itens tiveram resposta da totalidade dos participantes, com pontuações médias a variar entre 2.55 (item 23) e 3.92 (item 14), numa escala de 1 a 6. Os valores de assimetria (-0.37 e 0.42) e de curtose (-0.92 e -0.15) encontram-se também dentro dos valores de referência.

#### **Quadro 2**

##### *Características distribucionais dos itens da escala FAE*

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
Item 1	155	1	6	3.81	1.19	-0.14	-0.24
Item 2	155	1	6	3.05	1.36	0.15	-0.69
Item 3	155	1	6	3.77	1.25	-0.20	-0.38
Item 4	155	1	6	3.66	1.47	-0.25	-0.77
Item 5	155	1	6	3.06	1.34	-0.10	-0.92
Item 6	155	1	6	3.81	1.52	-0.37	-0.79
Item 7	155	1	6	3.39	1.17	0.01	-0.33
Item 8	155	1	6	3.08	1.32	0.04	-0.63
Item 10	155	1	6	2.86	1.30	0.21	-0.63
Item 11	155	1	6	3.05	1.37	0.04	-0.74
Item 12	155	1	6	3.21	1.35	0.06	-0.67
Item 13	155	1	6	2.97	1.43	0.19	-0.85
Item 14	155	1	6	3.92	1.52	-0.31	-0.81
Item 15	155	1	6	3.56	1.43	-0.01	-0.71
Item 16	155	1	6	3.48	1.23	-0.25	-0.15
Item 17	155	1	6	3.01	1.32	0.19	-0.48
Item 18	155	1	6	2.57	1.26	0.42	-0.47
Item 19	155	1	6	3.74	1.29	-0.14	-0.32
Item 20	155	1	6	3.38	1.23	0.03	-0.23
Item 21	155	1	6	3.12	1.39	0.19	-0.70
Item 22	155	1	6	3.65	1.40	-0.28	-0.60
Item 23	155	1	6	2.55	1.42	0.51	-0.68
Item 24	155	1	6	3.05	1.51	0.27	-0.77

### **Q1: A adaptação Portuguesa e a solução de quatro fatores da escala Fontes de Autoeficácia na Escrita (FAE) são estatisticamente fundamentadas?**

A escala FAE foi submetida a uma AFC, com recurso ao *software* AMOS, para testar o seu ajustamento ao modelo multifatorial composto pelas quatro fontes de autoeficácia (Bandura, 1997) e de acordo com a escala original, de Usher e Pajares (2009), bem como para verificar o ajustamento do modelo teórico ao domínio da escrita e ao contexto português. Para verificar o ajustamento da FAE ao modelo multifatorial, consideramos os valores da curtose e assimetria (Quadro 2), do teste de *Qui* quadrado ( $< .05$ ), do índice de ajustamento comparativo (entre  $.90$  e  $.95$ ) e da raiz do erro quadrático médio de aproximação ( $< .05$ ), de acordo com parâmetros de referência (Hu & Bentler, 1999) e todos se encontraram dentro dos valores de referência. O modelo revelou um valor de ajustamento satisfatório,  $\chi^2 (246, N = 155) = 451.14, p < .001, CFI = .91, RMSEA = .07, 90\% IC [.06, .08], P(rmsea < .05) < .001$ .

Posteriormente, analisamos os valores dos resíduos estandardizados ( $< 2.58$ ) e dos índices de modificação ( $< 11$ ) e concluímos que o item 9 da subescala experiências de mestria (“Mesmo quando estudo muito, tenho notas fracas na composição escrita”), apresentava duas vezes resíduos superiores a 2.58 o que, associado a um peso fatorial baixo e negativo ( $-0.56$ ), nos fez considerar a sua remoção. Para confirmar a eliminação do item 9 foi realizada uma análise da consistência interna da respetiva subescala, a qual revelou um valor relativamente baixo ( $\alpha$  de Cronbach =  $.74$ ) que poderia subir com a exclusão deste item. Assim, decidimos remover o item 9. Também os itens 23 (“Fico deprimido/a quando penso que tenho de escrever textos”) e 24 (“Escrever uma composição tira-me a energia toda”) da subescala estado fisiológico revelaram índices de modificação elevados. Após verificarmos as semelhanças na formulação desses itens, os erros dos dois itens foram correlacionados. Com base nas alterações feitas à escala, foi realizada uma reespecificação do modelo (Figura 1), o qual revelou um melhor ajustamento,  $\chi^2 (223, N = 155) = 380.82, p < .001, CFI = .93, RMSEA = .07, 90\% IC [.06, .08], P(rmsea \leq .05) = .008$ .

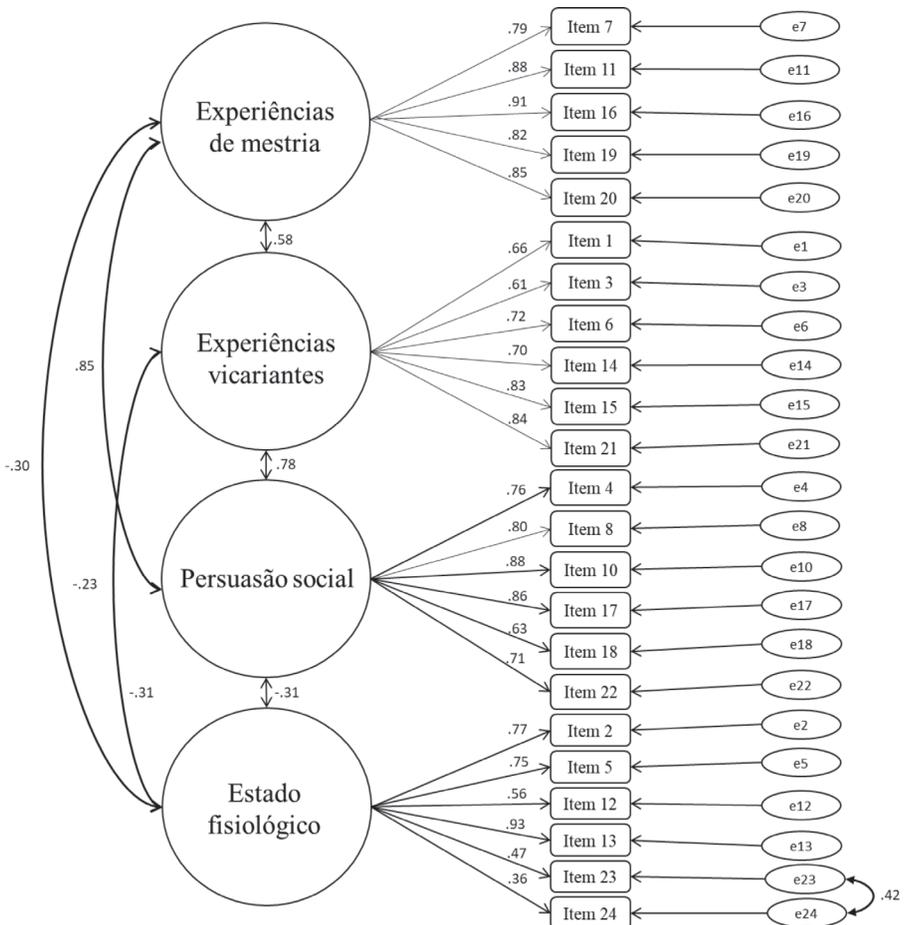
Também foi analisada a consistência interna de cada subescala e verificaram-se valores elevados para todas estas ( $\alpha = .93$  experiências de mestria,  $\alpha = .90$  persuasão social,  $\alpha = .87$  experiências vicariantes, e  $\alpha = .82$  estado fisiológico).

A análise das estimativas dos parâmetros revelou que as subescalas experiências de mestria e persuasão social ( $r = .85, p < .001$ ) estavam altamente correlacionadas entre si; e que os pares de subescalas experiências de mestria e experiências vicariantes ( $r = .58, p < .001$ ) e experiências vicariantes e persuasões sociais ( $r = .78, p < .001$ ) revelaram correlações moderadas entre si (Quadro 3). A subescala estado fisiológico revelou correlações negativas e fracas, com as experiências de

mestria ( $r = -.30, p < .001$ ), experiências vicariantes ( $r = -.23, p < .001$ ) e persuasão social ( $r = -.31, p < .001$ ). Ainda, e tal como indicado na Figura 1, todos os índices saturaram no respetivo fator, com pesos fatoriais a variar entre .79 e .91 para experiências de mestria, .61 e .84 para experiências vicariantes, .63 e .88 para persuasão social, e .36 e .93 para estado fisiológico (todos os  $ps < .001$ ). Assim, consideramos que a adaptação portuguesa da escala FAE apresenta bons indicadores de fiabilidade e validade.

**Figura 1**

*Análise fatorial confirmatória da Escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita*



**Quadro 3**  
*Correlações entre as escalas (e respetivas componentes), qualidade textual e extensão textual*

Medidas	AE total	AE-I	AE-C	AE-A	FAE total	EM	EV	OS	EF
Autoeficácia total	-								
Ideação	.81**	-							
Convenções	.76**	.39**	-						
Autoregulação	.82**	.55**	.44**	-					
Fontes de autoeficácia total	.51**	.40**	.38**	.45**	-				
Experiências de mestria	.58**	.45**	.41**	.53**	.81**	-			
Experiência vicariantes	.47**	.39**	.32**	.43**	.79**	.53**	-		
Persuasão social	.51**	.41**	.36**	.46**	.88**	.78**	.69**	-	
Estado fisiológico	-.33**	-.28**	-.17*	-.34**	-.02	-.35**	-.30**	-.32**	-

*Nota.* Autoeficácia total (AE total) = média na escala de autoeficácia (escala de 1 a 100); Ideação (AE-I), Convenções (AE-C) e Autoregulação (AE-A) = média de cada subescala de autoeficácia; Fontes de autoeficácia total (FAE total) = média na escala de fontes de autoeficácia (escala de 1 a 6); Experiências de mestria (EM), Experiências vicariantes (EV), Persuasão social (OS) e Estado fisiológico (EF) = média de cada subescala de fontes de autoeficácia; Qualidade textual = média das classificações da qualidade do texto (escala de 1 a 7); Extensão textual = número de palavras escritas no texto.

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

**Q2: Qual é a associação entre fontes de autoeficácia e crenças de autoeficácia na escrita?**

A análise de regressão linear simples entre as fontes de autoeficácia e a autoeficácia mostrou que as fontes de autoeficácia explicam 26.1% da autoeficácia,  $F(1, 153) = 53.99, p < .001$ . Cada uma das fontes de autoeficácia explica significativamente a escala de autoeficácia e as experiências de mestria são a fonte de autoeficácia que mais explica (33.3%) a variabilidade da autoeficácia,  $F(1, 153) = 76.33, p < .001$ . A persuasão social explica 26.0% da variabilidade da autoeficácia,  $F(1, 153) = 53.72, p < .001$ , seguida das experiências vicariantes que explicam 22.2%,  $F(1, 153) = 43.75, p < .001$ , e do estado fisiológico que explica 10.8%,  $F(1, 153) = 18.59, p < .001$ .

**Q3: As fontes de autoeficácia na escrita explicam o desempenho na escrita?**

As análises de regressão linear simples (Quadro 4), mostraram que as fontes de autoeficácia explicam 10.3% da qualidade textual,  $F(1, 153) = 17.51, p < .001$ , sendo a persuasão social a componente que mais explica (14.8%) a variação da mesma,  $F(1, 153) = 26.47, p < .001$ , seguida das experiências de mestria que explicam 14.2% da qualidade textual,  $F(1, 153) = 25.39, p < .001$ . Tanto as experiências vicariantes,  $F(1, 153) = 19.17, p < .001$ , como o estado fisiológico,  $F(1, 153) = 19.14, p < .001$ , explicam 11.1% da qualidade textual. No caso da extensão textual, as fontes de autoeficácia explicaram 10.4% da variabilidade da mesma,  $F(1, 153) = 17.84, p < .001$ , bem como todas as suas componentes, sendo a persuasão social a componente que mais explica (16.2%) a extensão dos textos dos alunos,  $F(1, 153) = 29.52, p < .001$ .

**Q4: A autoeficácia na escrita explica o desempenho na escrita?**

As análises de regressão linear simples (Quadro 4) revelaram que a autoeficácia explica 10,0% da qualidade dos textos,  $F(1, 153) = 17.01, p < .001$ . A autorregulação é a componente da autoeficácia que mais explica (12,6%) a qualidade textual,  $F(1, 153) = 22.05, p < .001$ , seguida da ideação que explica 6,4% da qualidade textual,  $F(1, 153) = 10.47, p = .001$ . A autoeficácia também explica 8,2% da extensão textual,  $F(1, 153) = 13.74, p < .001$ , sendo a autorregulação a componente que mais explica (12,8%) a extensão dos textos dos alunos,  $F(1, 153) = 22.49, p < .001$ , seguida da ideação que explica 6,8% da extensão textual,  $F(1, 153) = 11.23, p < .001$ . As convenções não explicaram significativamente a qualidade, nem a extensão textual.

**Quadro 4**

*Análises de regressão linear simples da associação entre as escalas de autoeficácia na escrita e FAE e qualidade e extensão textual*

Medidas	Qualidade textual				Extensão textual			
	B	EP	$\beta$	$t$	B	EP	$\beta$	$t$
Autoeficácia	5.28	1.28	.31	4.12**	0.09	0.02	.28	3.70**
Ideação	5.41	1.67	.25	3.23*	0.10	0.03	.26	3.35*
Convenções	3.27	1.68	.15	1.94	0.03	0.03	.07	0.92
Autorregulação	7.15	1.52	.35	4.69**	0.13	0.02	.35	4.74**
Fontes de autoeficácia	0.20	0.04	.32	4.18**	0.00	0.00	.32	4.22**
Experiências de mestria	0.36	0.07	.37	5.03**	0.00	0.00	.33	4.37**
Experiência vicariantes	0.32	0.07	.33	4.37**	0.00	0.00	.36	4.76**
Persuasão social	0.37	0.07	.38	5.14**	0.00	0.00	.40	5.43**
Estado fisiológico	-0.35	0.08	-.33	-4.37**	-0.00	0.00	-.32	-4.36**

*Nota.* A autoeficácia e subescalas (ideação, convenções e autorregulação) e as fontes de autoeficácia e subescalas (experiências de mestria, experiências vicariantes, persuasão social e estado fisiológico) foram testadas como variáveis independentes da qualidade textual e da extensão textual (variáveis independentes).

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

### **Q5: Há diferenças de género entre fontes de autoeficácia, autoeficácia e desempenho na escrita?**

As diferenças de género foram testadas através de MANOVAs. Foram encontradas diferenças significativas quer na qualidade textual, sendo que as raparigas ( $M = 4.29$ ,  $DP = 0.99$ ) tiveram pontuações superiores às dos rapazes ( $M = 3.74$ ,  $DP = 1.06$ ) nos seus textos,  $F(1, 153) = 11.14$ ,  $p = .001$ , quer na extensão textual, já que as raparigas escreveram mais palavras ( $M = 115.21$ ,  $DP = 51.36$ ) do que os rapazes ( $M = 93.65$ ,  $DP = 57.29$ ) nos seus textos,  $F(1,153) = 6.10$ ,  $p = .01$ ,  $IC = 3.25, 39.02$ . Quanto à escala FAE, foram encontradas diferenças significativas apenas para as subescalas experiências de mestria,  $F(1,153) = 3.92$ ,  $p = .04$ , na qual as raparigas tiveram valores superiores ( $M = 3.57$ ,  $DP = 1.11$ ) aos dos rapazes ( $M = 3.22$ ,  $DP = 1.09$ ), e persuasão social,  $F(1,153) = 4.68$ ,  $p = .032$ , sendo que as raparigas apresentam valores superiores ( $M = 3.31$ ,  $DP = 1.10$ ) aos dos rapazes ( $M = 2.94$ ,  $DP = 1.05$ ). A análise não relevou diferenças de género significativas para nenhuma das componentes da Escala de Autoeficácia.

**Quadro 5***Médias e desvios padrão, por género, das escalas e tarefas de escrita*

Medidas	8º ano (N = 155)			
	Feminino (n = 81)		Masculino (n = 74)	
	M	DP	M	DP
Escala de Autoeficácia na Escrita	68.89	15.87	70.78	19.69
Ideação	68.15	18.70	71.51	26.55
Convenções	69.68	16,49	71.57	26.47
Autorregulação	68.84	22.39	67.20	20.47
Escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita	3.39	0.70	3.19	0.63
Experiências de mestria	3.57	1.11	3.22	1.09
Experiências vicariantes	3.73	1.13	3.59	1.04
Persuasão Social	3.31	1.10	2.94	1.05
Estado fisiológico	2.96	1.03	2.98	0.99
Qualidade textual	4.29	0.99	3.74	1.06
Extensão textual	115.21	51.36	93.65	57.29

**DISCUSSÃO**

Neste estudo tivemos como objetivo principal adaptar a escala FAE, o que fizemos numa amostra de 155 alunos portugueses do 8º ano. A escala apresentou bons indicadores de fiabilidade e validade, com pesos fatoriais entre .79 e .91 para experiências de mestria, .61 e .84 para experiências vicariantes, .63 e .88 para persuasão social, e .36 e .93 para estado fisiológico (todos os  $ps < .001$ ) e valores de consistência interna das subescalas entre .82 e .93. Ainda, a escala assemelha-se à escala original (Usher & Pajares, 2009) e reflete as quatro fontes de autoeficácia (Bandura, 1997), pelo que recomendamos a sua utilização com alunos portugueses do 8º ano, com vista a compreender a relação entre a competência de escrita dos mesmos e a sua autoeficácia, e fontes de autoeficácia.

A aplicação desta escala confirmou a hipótese de que as fontes de autoeficácia explicam as crenças de autoeficácia e que as experiências de mestria são a fonte que mais explica a autoeficácia. De facto, a autoeficácia tem origem na interpretação que os alunos fazem da informação proveniente das fontes de autoeficácia. Para além disso, um historial consistente de sucesso em tarefas de escrita torna o aluno mais confiante na sua competência para escrever e ter sucesso em tarefas de escrita futuras, bem como enfrentar eventuais desafios e distrações que surjam durante

o ato da escrita. A subescala estado fisiológico explicou pouco da autoeficácia na escrita. Por um lado, estes resultados podem significar que o estado fisiológico dos alunos, positivo ou negativo, não interferiu com o seu desempenho; por outro lado, os resultados podem indicar que a interpretação que os alunos fizeram sobre o seu estado fisiológico não foi clara. Talvez os alunos tenham atenuado a sua percepção sobre o próprio estado fisiológico aquando da resposta aos itens ou a formulação negativa dos itens, que é contrária à dos restantes itens da escala, tenha confundido e dificultado a interpretação dos alunos.

Tanto as fontes de autoeficácia como a autoeficácia explicaram a competência na escrita dos alunos, isto é, a qualidade e a extensão textual. Neste caso, a persuasão social, as experiências de mestria e a autorregulação foram as componentes que melhor explicaram a competência na escrita. A persuasão social revela-se essencial para os alunos quando estes se encontram perante dificuldades no desempenho (Bandura, 1997) o que pode ser comum numa tarefa complexa como a escrita. Para além disso, quando os comentários, elogios ou *feedback* dado pelos professores ou familiares são acompanhados por experiências coerentes, o impacto no desempenho parece ser maior. Ainda, a confiança dos alunos nas suas competências autorregulatórias parece ter sido importante para o desempenho. Na verdade, é importante que os escritores consigam lidar com desafios cognitivos, emocionais ou comportamentais (Zimmerman & Risemberg, 1997) antes de porem em prática outras competências como recorrer às convenções da escrita e transcreverem as suas ideias para o texto. Ser capaz de fazer face a fatores distratores durante a escrita de um texto exigente, como é o texto argumentativo, parece ser essencial para um bom desempenho. Tal como na adaptação portuguesa (Limpo & Alves, 2017), as convenções não explicaram a qualidade textual dos textos dos alunos. Tal parece dever-se ao procedimento de correção da ortografia e pontuação dos textos que adotamos neste estudo. Assim, alunos com níveis diferenciados de autoeficácia relativa às convenções acabam por ter desempenhos semelhantes entre si, nessa componente, o que possivelmente fez com que a qualidade textual não fosse explicada pelas diferenças na autoeficácia nas convenções.

Relativamente às diferenças de género, as raparigas apresentaram valores superiores nas subescalas experiências de mestria e persuasão social da escala FAE. Efetivamente, no ensino básico, foi sugerido que as experiências de mestria e persuasões sociais são fortes preditores da autoeficácia, apenas nas raparigas (Usher & Pajares, 2006). No presente estudo, as raparigas também apresentaram médias superiores na extensão e qualidade textual, parecendo ter uma autoeficácia superior às dos rapazes. De facto, níveis mais elevados de autoeficácia e melhores resultados na escrita são esperados para as raparigas. Estes resultados parecem ser explicados por crenças estereotipadas de género associadas à escrita (Pajares & Valiante, 2001).

Assim, uma orientação feminina parece beneficiar a competência, motivação e desempenho na escrita (Pajares & Valiante, 2001). Contudo, é importante que estes resultados sejam considerados pelos professores para que estes possam atenuar a conceção de que a escrita é uma atividade tipicamente feminina, para que tanto rapazes como raparigas a valorizem, tenham crenças positivas e confiança relativamente ao seu desempenho e, conseqüentemente, resultados igualmente elevados.

### *Limitações e estudos futuros*

A motivação para a escrita é um tema de grande e crescente interesse e escrever é uma atividade recorrente e determinante do sucesso na escola, no trabalho e no quotidiano. Mais ainda, a escrita constitui uma ferramenta indispensável de comunicação e expressão dos cidadãos. Contudo, ainda há pouca investigação sobre os fatores motivacionais inerentes à escrita, pelo que é fulcral aprofundar o conhecimento sobre o que contribui para a motivação e competência na escrita.

Embora este estudo contribua para esse aprofundamento, os resultados devem ser lidos atendendo a algumas limitações. A amostra tem um tamanho relativamente reduzido para a realização da análise fatorial confirmatória, para além de ter sido recolhida apenas no 8º ano, o que dificulta a generalização dos resultados a outros anos de escolaridade. Para além disso, a amostragem por conveniência pode dificultar a generalização dos resultados a alunos portugueses do 8º ano. Mais ainda, a natureza transversal do estudo impossibilita o estabelecimento de relações causais entre as variáveis estudadas. Por fim, a formulação de alguns itens invertidos da escala Fontes de Autoeficácia na Escrita num sentido oposto aos dos restantes itens da escala pode ter afetado a melhor compreensão por parte dos alunos.

Estudos futuros com a escala Fontes de Autoeficácia na Escrita podem replicar os resultados recorrendo a uma amostra maior e mais heterogénea, incluindo todos os anos do 3º ciclo e, eventualmente, o secundário, bem como abrangendo um maior número de escolas e de cidades, recorrendo a um método de amostragem probabilístico. A realização de estudos longitudinais será também essencial para compreender as relações causais entre fontes de autoeficácia, autoeficácia e desempenho na escrita ao longo do tempo. Para contornar problemas de medida associados aos itens da escala Fontes de Autoeficácia na Escrita, sugere-se uma reformulação dos itens invertidos para que todos estejam formulados na mesma direção e para que isso facilite a compreensão por parte dos alunos. Para explorar a influência das fontes de autoeficácia diretamente nas competências de escrita, pode ser realizada uma análise de mediação para testar o efeito das fontes de autoeficácia na qualidade textual, através das crenças de autoeficácia. Estudos futuros podem ainda considerar

medidas relacionadas com os professores e o contexto dos alunos, nomeadamente a dinâmica da sala de aula e os recursos utilizados no ensino e tarefas de escrita.

### *Implicações para o Ensino da Escrita*

O presente estudo pode ser útil para professores que trabalham a escrita, para que estes possam ensinar os alunos a iniciar, persistir e ser bem-sucedidos (Bruning & Horn, 2000). É indispensável compreender os fatores basilares da autoeficácia dos alunos, nomeadamente que a autoeficácia é dirigida para tarefas específicas e que a confiança do aluno numa tarefa em particular pode ser determinante do seu sucesso. Os professores devem conhecer e compreender as fontes de autoeficácia e reconhecer o seu próprio papel enquanto modelos (realização vicariante) e agentes de persuasão social, agindo com base na confiança partilhada e considerando as experiências passadas do aluno (experiências de mestria). Mais ainda, os professores devem procurar potenciar a motivação, em particular a autoeficácia, e a competência na escrita de rapazes e raparigas, para que todos tenham crenças positivas e resultados igualmente elevados.

## CONCLUSÃO

A motivação é essencial para a competência na escrita, pois influencia o esforço e vontade para escrever e tem impacto no desenvolvimento do indivíduo enquanto escritor (Alves, 2019; Camacho et al., 2021; Graham et al., 2018). Neste estudo procuramos valorizar o papel da motivação dos alunos durante a escrita, adaptando uma escala para compreender como se formam as crenças de autoeficácia e como é que estas influenciam a competência na escrita. A investigação irá aproximar-se cada vez mais da resposta a estas questões e inspirar as práticas, o que dará origem a jovens escritores mais motivados e competentes. Este estudo disponibiliza um instrumento que acreditamos ser útil para melhor compreender as fontes de autoeficácia na escrita dos alunos portugueses.

## REFERÊNCIAS

- Alves, R. A. (2019). The early steps in becoming a writer: Enabling participation in a literate world. In J. S. Horst & J. von Koss Torkildsen (Eds.), *International handbook of language acquisition* (pp. 567-590). Routledge.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. C. Butterfield (Ed.), *Advances in cognition and educational practice* (pp. 57-81). JAI Press.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychological Review*, 15(1), 1-40. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021302408382>
- 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. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4)
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33, 213-247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Rosseel, Y., De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2018). Cognitive and motivational challenges in writing: Studying the relationship with writing performance across students' gender and achievement level. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 249- 272. <https://doi.org/10.1002/rrq.193>
- Fite, G. (2002). Reading and math: What is the connection? A short review of the literature. *Kansas Science Teacher*, 14, 7-11.
- Garcia, J. N., & de Caso, A. (2006). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43(4-5), 1-27. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.006>
- Gelati, C. (2012). Female superiority and gender similarity effects and interest factors in writing. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 153-174). Psychology Press.
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris K. R., & Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? *Journal of Research in Reading*, 41(4), 642-656. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12245>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Paul H. Brookes.
- Graham, S., Harris, K. R., & Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.669>
- Graham, S., Harris, K. R., Kiuahara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *Elementary School Journal*, 118(1), 82-104. <https://doi.org/10.1086/693009>
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). Guilford Press.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Limpo, T., & Alves, R. A. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research*, 9(2), 97-125. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.01>
- Magogwe, J., Ramoroka, B., & Mogana-Monyepi, R. (2015). Developing student-writers' self-efficacy beliefs. *Journal of Academic Writing*, 5(2), 20-28. <https://doi.org/10.18552/JOAW.V5I2.132>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education, Vol. 5: Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Information Age Publishing.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1027>
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214-221. <https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069012>
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120. <https://www.jstor.org/stable/40171749>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366-381. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069>
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. C., Félix, P., Perdigão, R., Ferreira, S., & Almeida, S. (2017). *Organização escolar: O tempo*. Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, A., Canelas, A. M., Dias, A., Gregório, C., Faria, E., Bertinetti, F., Ramos, F., Albergaria, M. E., Félix, P., & Perdigão, R. (2018). *Estado da Educação 2017*. Conselho Nacional de Educação.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K., & Lawrence, A. M. (2012). *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.002>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101. <http://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

## APÊNDICE A

### Adaptação da escala de Usher e Pajares (2009) para escala Fontes de Autoeficácia na Escrita

1. Consigo imaginar-me a escrever bem textos difíceis. (EV)
2. Começo a sentir-me stressado/a mal começo a escrever um texto. (EF; i)
3. Quando leio uma boa composição escrita por um colega, consigo imaginar-me a escrever da mesma forma. (EV)
4. Os meus familiares dizem-me que sou bom/boa a escrever textos. (PS)
5. O meu corpo fica tenso quando tenho de escrever composições. (EF; i)
6. Saber que os meus colegas escrevem melhor do que eu, faz com que eu tente escrever melhor. (EV)
7. Tiro bons resultados nas composições escritas mais difíceis. (EM)
8. Os meus professores de Português dizem-me que sou bom/boa a escrever textos. (PS)
9. Mesmo quando estudo muito, tenho notas fracas na composição escrita. (EM; i)
10. As pessoas dizem-me que tenho talento para a escrita. (PS)
11. Eu tiro excelentes notas na composição escrita. (EM)
12. Tenho brancas e não consigo pensar bem quando escrevo composições. (EF; i)
13. Só por saber que vou escrever uma composição sinto-me stressado e nervoso. (EF; i)
14. Gosto de competir comigo próprio/a na escrita. (EV)
15. Saber que há adultos que escrevem bem, faz com que eu tente escrever melhor. (EV)
16. Tiro bons resultados nas composições escritas. (EM)
17. Os meus colegas dizem-me que sou bom/boa a escrever textos. (PS)
18. Os meus colegas gostam de escrever textos comigo, porque acham que sou bom/boa a escrever. (PS)
19. Tive boa nota na última composição que escrevi. (EM)
20. Sempre tive sucesso na composição escrita. (EV)
21. Quando vejo o meu professor de Português a escrever um texto, consigo imaginar-me a escrever da mesma forma. (EV)
22. Já fui elogiado pelo meu jeito para a escrita. (PS)
23. Fico deprimido/a quando penso que tenho de escrever textos. (EF; i)
24. Escrever uma composição tira-me a energia toda. (EF, i)

*Nota.* EM: Experiências de Mestria. EV: Experiências Vicariantes. PS: Persuasão Social. EF: Estado fisiológico. i: Item invertido.