

AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: A INTER-RELAÇÃO ENTRE FATORES PSICOLINGUÍSTICOS E FATORES AFETIVO- MOTIVACIONAIS

Inês Mendes, Universidade do Algarve, ines.mmmendes@gmail.com

Ana Sofia Guimarães, Roehampton University, Sofia.Guimaraes@roehampton.ac.uk

Cristina Nunes, Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações, Universidade do Algarve, csnunes@ualg.pt

RESUMO: A aquisição da leitura e da escrita é hoje conceptualizada como um processo dinamizado por uma multiplicidade de fatores psicológicos, cognitivos, linguísticos, emocionais, motivacionais, sociais e culturais. Tem início antes da educação formal, desenvolvendo-se ao longo do tempo e pode ter repercussões na estruturação do autoconceito escolar e nas diversas áreas académicas. Partindo deste pressuposto, pretendeu-se desenvolver um estudo sobre a aquisição da leitura e escrita, por forma a caracterizá-la com a complexidade que lhe é inerente. Assim, foram analisados conjuntos de variáveis psicolinguísticas (compreensão verbal, consciência fonológica e fluência verbal), de performance em literacia (conhecimento do alfabeto, capacidade de leitura e escrita), e perceptivo-afetivas (autoconceito), ao longo de um ano letivo, em crianças do 1º ano de escolaridade. Os resultados revelaram um progresso significativo da maioria das variáveis psicolinguísticas e de performance em literacia, entre os momentos de avaliação. Sugerem, também, a existência de uma associação positiva significativa entre as variáveis consciência fonológica e conhecimento do alfabeto, no início do 1º ano de escolaridade, com um elevado autoconceito de competência cognitiva e autoconceito de competências de literacia, respetivamente. As principais implicações práticas deste estudo residem na compreensão dos diversos fatores que interagem entre si na aprendizagem da leitura e escrita, que podem servir de guia conceptual, para docentes, para a planificação e concretização de experiências de aprendizagem significativas e potenciadoras de sucesso desde o início da escolaridade.

Palavras-Chave: Aquisição da leitura e escrita; perceções e sentimentos; infância.

Introdução

Há já alguns anos que se considera que o processo de aprendizagem da leitura e escrita envolve várias dimensões, entre elas: cognitiva, emocional, cultural e social, tendo-se, assim, abandonado a ideia redutora deste processo como um compêndio de habilidades (Solé & Teberosky, 2004).

Aprendizagem da leitura e escrita – que competências são necessárias e o que promovem?

O principal foco no início do 1º ciclo do Ensino Básico dirige-se, sobretudo, ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita. Estas constituem-se, assim, como um objeto de estudo. É uma tarefa fundamental, no entanto, pode revelar-se bastante difícil para algumas crianças. Estas dificuldades tendem a acentuar-se ao longo do tempo e estendendo-se a outras áreas do saber, uma vez que gradualmente a leitura e escrita se constituem como uma ferramenta de estudo para outras disciplinas (Viana, 2005).

Neste sentido, dever-se-á ter em atenção que a principal dificuldade, para as crianças no início do 1º ano, reside, sobretudo, na aquisição do princípio alfabético (Valente & Martins, 2004) devido às características abstratas dos fonemas e das relações que estabelecem com as letras. Porém é a sua apropriação que lhes permite automatizar, gradualmente, a leitura (Carvalho & Pereira, 2009).

Tal como Grigorenko (2001) refere, o ato de ler é influenciado por diversos processos psicológicos, entre os quais a consciência dos sons das palavras, a capacidade de reconhecimento e o processamento de estímulos de forma rápida e automatizada. Já o ato de escrever constitui-se como um processo inverso à leitura, pois consiste na codificação da linguagem, por meio dos sinais gráficos (Rebelo, 1993). Para além disso é mais complexo pois a representação dos sons de uma palavra por meio dos grafemas é menos transparente do que a tarefa de conversão de fonemas (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008). Ainda assim, as tentativas infantis para corresponder letras e sons constituem um suporte para a identificação dos fonemas que constituem as palavras (Silva, 2003) e permitem que a criança desenvolva, também, de forma progressiva a própria consciência fonológica (Guimarães, 2009).

À medida que a criança experiencia a codificação grafema-fonema, e vice-versa, ganha duplamente com as tarefas de leitura, por um lado a sua capacidade de descodificação fica

mais fortalecida, por outro a criança adquire representações globais das palavras mais precisas e específicas. (McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003). Também na escrita, aos poucos, a criança formula imagens mentais eficazes da sequência gráfica que deverá realizar de modo a escrever sem hesitações e com um crescente controlo motor e gestão do espaço gráfico (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008) e tal como Martins e Niza (1998) preconizam: aprende-se a escrever escrevendo. Ou seja, por um lado a descodificação eficiente de palavras desenvolve a consciência fonológica e aumenta a compreensão da leitura (McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003), por outro lado, uma boa consciência fonológica, associada à memória de trabalho verbal contribui para um bom desempenho em escrita (Kellogg, 2008).

Em suma, o domínio das competências de literacia exige a proficiência dos processos de (des)codificação. Só desta forma, o esforço cognitivo a eles inerente pode ser minimizado e processado de forma (quase) automática, sendo assim dirigido aos processos de memória e atenção que contribuem para a compreensão escrita (Silva & Almeida, 2010; Sucena & Castro, 2009) ou aos processos inerentes à fluidez da escrita (Kellogg, 2008).

Formação do autoconceito escolar e aprendizagem da leitura e escrita

Se os hábitos de literacia promovidos em ambiente familiar são fundamentais para uma participação ativa da criança, desde cedo, na descoberta do código escrito (Mata, 2006), as primeiras experiências de aprendizagem formal da leitura e escrita assumem um papel preponderante e estruturante no desenvolvimento do seu autoconceito académico, autoconceito de leitor/escritor e na sua autoeficácia percebida que podem condicionar todo o percurso académico (Carvalho & Pereira, 2009).

O desenvolvimento do autoconceito académico deve ser considerado como parte integrante do autoconceito geral, pois mantêm uma estreita relação, influenciando-se mutuamente (Simões, 2001). Para além disso, desenvolve-se ao longo do tempo, tornando-se

mais estável, consistente e correlacionado com o desempenho académico. Assim, é importante que professores apoiem os seus alunos, com dificuldades de aprendizagem, desde cedo tanto no sentido de as ultrapassar, bem como no sentido de incrementar o seu autoconceito académico, uma vez que ambas variáveis se influenciam e tendem a progredir concomitantemente ao longo do tempo (Guay, Marsh & Boivin, 2003).

Quanto à relação entre as dificuldades de aprendizagem de escrita e o autoconceito académico parece existir uma interação bastante significativa e inversa entre as variáveis, i.e. conforme aumenta o grau da primeira variável os níveis da segunda decrescem (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003). Stevanato, Loureiro, Linhares, e Marturano (2003) numa análise comparativa sobre o autoconceito em crianças com (e sem) dificuldades de aprendizagem e comportamentais constaram que as primeiras apresentam, de forma bastante significativa, um autoconceito geral mais negativo. Mais especificamente as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um baixo autoconceito académico, influenciado pelos seus baixos resultados escolares e pelas suas auto-perceções negativas que são corroboradas, muitas vezes, pela avaliação externa dos seus pais e colegas. Estas auto-perceções negativas consistem muitas vezes em pensamentos automáticos negativos (e.g. *Vou fazer isto mal; Não consigo fazer nada certo*); sentimentos de inferioridade e de insatisfação pessoal e dificuldade de interação com os colegas (e.g. a criança pode sentir que gozam com ela, ou ter dificuldades em participar na aula em frente dos colegas, sentir e ser pouco popular entre estes). De facto, os resultados escolares, constituem uma das principais fontes de informação sobre o desempenho académico e contribuem de forma significativa para a formação do autoconceito escolar (Simões, 2001). Neste sentido, Cia e Barham (2008) verificaram, num estudo brasileiro com 58 crianças do 5º e 6º anos, que tanto o autoconceito global, como o autoconceito académico apresentam correlações positivas com desempenho em escrita, leitura e aritmética e que o fracasso escolar tem um impacto negativo sobre o autoconceito.

Mais especificamente, Chapman e Tunmer (2003) referem que as competências de processamento fonológico estão associadas ao desempenho subsequente em leitura, mas também podem ser consideradas como um preditor do autoconceito académico e da autoeficácia percebida. Para além disso, os mesmos autores constataram no seu estudo que os alunos com dificuldades de processamento fonológico ou que revelem uma preferência para procurar no texto pistas para descobrir palavras não familiares, invés de proceder a uma decodificação letra-som, tendem a desenvolver mais dificuldades de leitura bem como auto-perceções, ligadas à leitura mais negativas.

Ao longo do tempo, as crianças com dificuldades na leitura tendem a evitar a mesma e manifestam menor iniciativa para ler, por oposição aos “bons leitores” que já conquistaram o princípio alfabético (Galbraith & Alexander, 2005) acentuando, a longo prazo, as suas dificuldades, uma vez que as tarefas escolares implicam, progressivamente, uma transição de um aprender a ler para um ler para aprender algo novo (Kim, Samson, Fitzgerald & Hartry, 2010).

Um aspeto a ter em consideração em crianças com dificuldades de aprendizagem e com experiências de baixo rendimento escolar é a sua autoeficácia percebida (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003) pois desempenha um importante papel na regulação da motivação intrínseca e no envolvimento nas atividades de aprendizagem e pode constituir-se como preditora para as expectativas e desempenho académico futuro (Bandura, 2002). No caso das tarefas escolares, a criança desenvolve uma ideia sobre a sua competência (ou ausência dela) para realizar determinada tarefa, um «cenário antecipatório de sucesso ou insucesso» que vai influir na sua autoconfiança para a realizar (Chapman & Tunmer, 2003). O impacto das crenças negativas que as crianças têm sobre o seu desempenho académico vai aumentando ao longo dos anos, podendo condicionar o seu progresso escolar de forma

negativa (Bandura, 1993) dificultando o desenvolvimento de crenças positivas sobre a sua capacidade para alcançar sucesso (Galbraith & Alexander, 2005).

Ao contrário, os bons alunos em leitura, no final do 1º ciclo do ensino básico, parecem apresentar valores médios de auto-perceção de leitor mais elevados do que os alunos-leitores mais fracos. Ou seja, uma crença de elevada competência em tarefas de leitura leva a respostas cognitivas, emocionais e comportamentais que originam um melhor desempenho em leitura. Uma criança que é boa em leitura incorpora este esquema de autoavaliação positiva como leitora que lhe proporciona uma maior autoconfiança e motivação intrínseca para as tarefas de leitura, resultando num melhor desempenho (Monteiro, Mata e Peixoto, 2009).

Indo ao encontro dos pressupostos aqui apresentados pretendeu-se analisar a associação entre competências psicolinguísticas e de literacia (avaliadas no início e no final do ano letivo) e o autoconceito, ao longo do 1º ano de escolaridade do ensino básico.

Método

Participantes

Colaboraram nesta investigação 21 crianças do 1º ano de escolaridade provenientes de uma turma de um estabelecimento de ensino privado da região do Algarve, dos quais 12 eram rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos no primeiro momento de avaliação e 6 e 7 no segundo momento.

Instrumentos e procedimentos

Com vista a uma recolha de dados adequada aos objetivos delineados e de modo a avaliar as variáveis pretendidas considerou-se importante a utilização de diferentes instrumentos para avaliar as competências psicolinguísticas e de desempenho em leitura e

escrita. De notar que foram estabelecidos, para a avaliação destas competências, dois momentos de avaliação, com um espaço de intervalo superior a 6 meses: no 1º período e no 3º período.

A sub-prova de compreensão verbal da Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE; Cruz, 1996) contém 20 itens, cada um podendo ser cotado com um ponto se correto. Foi pedido à criança que assinalasse a imagem, na folha de registo, que correspondesse à palavra expressa oralmente. Esta prova foi a única que foi realizada em grande grupo, na sala de aula. As provas que se seguem, foram aplicadas de forma individual, em dias diferentes, na sala das crianças durante os intervalos, de modo a minimizar o efeito de elementos distratores, e num pequeno espaço perto da sala de aula durante os períodos de aula que a professora titular cedeu para a realização das avaliações.

Com a sub-prova de segmentação e reconstrução fonémica (Sim-Sim, 2001) pretendeu-se avaliar a consciência fonológica. Esta sub-prova é composta por 2 blocos e cada um é composto por 10 itens. No primeiro bloco a criança era levada que identificar os sons que compunham as palavras ditas oralmente (e.g. SOL; S – O – L); no segundo momento, a criança era levada a compor palavras a partir dos segmentos sonoros cedidos (e.g. J – Á; já). Foi atribuído um valor por cada resposta certa, assim sendo que 20 pontos era a pontuação máxima que a criança podia obter.

Para avaliação da fluência verbal utilizou-se o teste de fluência verbal (Rebelo, 1993), no qual era concedido um minuto à criança para dizer o maior número de palavras que conseguisse. A pontuação consistiu na atribuição de um ponto por cada palavra dita, não-repetida.

O teste de reconhecimento das letras e sons do alfabeto foi aplicado sob a forma de um jogo de cartas, que foi construído exclusivamente para efeitos deste estudo. Pediu-se à criança para manusear o baralho e nomear a letra e o som de cada letra (na forma maiúscula e

minúscula). Por cada letra e/ou som atribuído foi atribuído um ponto. Assim sendo a pontuação mínima possível de obter era de 0 pontos e a máxima de 104 pontos.

Para avaliação da leitura recorreu-se ao teste de leitura rápida de Rebelo (1993), mas com ligeiras adaptações. No primeiro momento cedeu-se à criança uma lista de 17 palavras para serem lidas em voz alta durante um minuto. No segundo momento a lista tinha 34 palavras. Por cada palavra corretamente lida, foi atribuído um ponto. Assim, no primeiro momento a pontuação máxima podia ser de 17 pontos e no segundo de 34 pontos.

Foi avaliada também a capacidade de escrita, nos dois momentos. Utilizou-se a lista de palavras do método das 28 palavras, e a prova consistiu em pedir à criança que escrevesse as palavras que lhe eram ditadas. No primeiro momento, adicionalmente informou-se a criança que poderia escrever apenas os sons que conhecia de cada palavra ditada. Deste modo, por cada grafema corretamente escrito foi atribuído um valor, zero valores por cada grafema incorreto ou omitido e retirado meio valor por cada grafema incorretamente acrescentado à palavra corretamente escrita (e.g. Caracol/Caracole). Assim a pontuação máxima correspondia a 163 pontos.

Por fim, e num único momento foi avaliado o autoconceito da criança com recurso à Escala Pictórica de Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008). Foi utilizada a versão destinada para crianças do 1º e 2º ano de escolaridade. A escala pictórica tem uma versão para as meninas e outra para os meninos, para além disso pretende avaliar quatro dimensões que se agrupam em duas grandes variáveis: Competência Geral (Competência Física e Competência Cognitiva) e Aceitação Geral (Aceitação entre Pares e Aceitação Materna). São 24 itens (6 por cada dimensão) e cada item é composto por duas imagens antagónicas que apoiam o enunciado oral (eg. Este menino/a é muito bom/oa a escrever palavras). Deste modo pediu-se à criança para identificar a imagem da criança com a qual se sente mais parecida para cada situação. As opções das crianças são

cotadas, na Folha de Registo, de 1 a 4, sendo que 1 corresponde a uma perceção negativa de competência ou aceitação social e 4 corresponde a uma perceção positiva de competência ou aceitação social. Com esta escala é possível obter-se um Total Global e um total por cada subescala. Primeiro é necessário obter-se a média de cada subescala, para isso soma-se os 6 itens de cada uma, dividindo o total por 6. Posteriormente, é possível aceder à média das subescalas (soma das médias das subescalas a dividir por 4) e obter um valor referente ao Total Global que nos fornece um índice global do auto-conceito de cada criança. Sublinha-se o facto de para este estudo se ter criado uma nova variável (Autoconceito de competência em Literacia) a partir dos itens associados à leitura e escrita da sub-dimensão Competência Cognitiva.

Resultados

Optou-se pela utilização do teste não-paramétrico *Wilcoxon*, em alternativa ao teste *t-student* para amostras emparelhadas (Maroco, 2003. 2010), a fim de analisar as diferenças entre momentos no mesmo grupo de sujeitos (Pestana & Gageiro, 2003), pois segundo Maroco (2010) os testes não-paramétricos podem ser mais potentes para amostras pequenas. Esta decisão deve-se, também, ao facto dos pressupostos para aplicação dos testes paramétricos estarem comprometidos dado o reduzido tamanho da amostra deste estudo (Pestana & Gageiro, 2003)

Observa-se na Tabela 1, que após um período longo (sensivelmente, um ano letivo inteiro) de exposição à instrução direta dos processos de leitura e escrita, os resultados do segundo momento apresentam-se superiores aos obtidos no primeiro momento. Para além disso, verifica-se ainda que esta diferença é claramente significativa ($p \leq .001$), comportando uma magnitude de efeito bastante elevada para as variáveis: compreensão verbal ($z = -3.476$. $r = -.82$), consciência fonológica ($z = -3.209$. $r = -.70$), conhecimento do alfabeto ($z = -3.737$. $r = -.82$).

=-.82), capacidade de Leitura ($z = -4.029$, $r = -.88$) e capacidade de Escrita ($z = -4.015$, $r = -.88$). Quanto à fluência verbal, esta apresenta-se como a variável que não apresenta diferenças significativas entre momentos ($z = -1.738$, $r = -.88$).

Tabela 1 – Diferenças entre momentos para as competências avaliadas (N=21)

Variável	Mediana		z	r
	1º Momento	2º Momento		
Compreensão Verbal	14.00	17.00	- 3.746***	- .82
Consciência Fonológica	3.00	7.00	- 3.209**	- .70
Fluência Verbal	13.00	19.00	- 1.738	- .38
Conhecimento do alfabeto	51.00	75.00	- 3.737***	- .82
Capacidade de Leitura	4.00	11.00	- 4.029***	- .88
Capacidade de Escrita	43.00	133.00	- 4.015***	- .88

** $p < .01$ *** $p < .001$

Quanto ao autoconceito, verifica-se através da leitura da Tabela 2 que os valores obtidos nesta escala são bastante homogêneos, revelando pouca variação de resultados dentro do grupo. Para além disso, as médias obtidas para cada dimensão podem ser consideradas, de uma forma geral, como medianamente positivas, uma vez que a pontuação desta escala varia apenas entre 1 e 4. Analisando as dimensões específicas desta escala observa-se que os valores de Competência Geral Percebida ($M=3.24$; $DP=.42$) não diferem muito dos valores de Aceitação Geral Percebida ($M=3.02$; $DP=.43$) e que podem ser considerados positivos.

Tabela 2 - Médias, Desvios-Padrão, Mínimos, Máximos das dimensões do autoconceito avaliadas

Variável	Média	DP	Min	Max
Autoconceito Global (Escala Completa)	3.13	.33	2.46	3.75
Competência Geral Percebida (CGP)	3.24	.42	2.33	3.83
Competência Cognitiva Percebida (CCP)	3.41	.40	2.50	4.00
Competência Física Percebida (CFP)	3.07	.63	1.83	3.83
CCP associada à Literacia (CCP)	3.33	.49	2.33	4.00
Aceitação Social Percebida (ASP)	3.02	.43	2.33	3.67
Aceitação dos Pares Percebida (APP)	3.21	.47	2.33	4.00
Aceitação Materna Percebida (AMP)	2.83	.52	1.67	3.67

No que diz respeito à Competência Geral, os alunos deste grupo percebem-se como medianamente competentes nas três valências: competência cognitiva percebida ($M=3.41$; $DP=.40$); competência percebida associada à literacia ($M=3.33$; $DP=.49$) e competência física percebida ($M=3.07$; $DP=.63$). Quanto à Aceitação Social Percebida, verifica-se que este grupo tem uma imagem social de si mesmo moderadamente positiva no que se refere à sua relação com os pares ($M=3.21$; $DP=.47$) e moderadamente negativa relativamente à sua relação com a mãe ($M=2.83$; $DP=.52$).

Tabela 3 - Correlações *Kendall tau* entre autoconceito e competências psicolinguísticas e de literacia (N21)

	CV1 ¹	CF1 ²	FV1 ³	CA1 ⁴	CL1 ⁵	CE1 ⁶	CV2	CF2	FV2	CA2	CL2	CE2
Escala Completa	.175	.228	.176	.005	.057	-.019	-.038	.232	-.015	.215	-.104	-.010
CGP	.089	.278*	.094	.193	.168	.227	-.016	.138	-.040	.174	.086	.203
CCP	.032	.479**	.056	.298*	.374*	.277*	-.022	.162	-.097	.289*	.397**	.419**
CLP	.050	.391*	-.069	.332*	.324*	.195	-.064	.142	-.021	.223	.334*	.443**
CFP	.037	.088	.110	.095	.011	.090	-.006	.078	.005	.040	-.061	.070
ASP	.141	.144	.089	-.148	-.026	-.197	-.082	.159	-.035	.094	-.091	-.148
APP	-.016	.119	.144	-.188	-.031	-.084	-.109	.021	.020	.104	.040	-.084
AMP	.183	.186	.079	-.054	.005	-.173	-.104	.236	-.040	.084	-.121	-.104

* $p < .05$ ** $p < .01$

¹Compreensão verbal; ²Consciência Fonológica; ³Fluência Verbal; ⁴Conhecimento do Alfabeto; ⁵Capacidade de Leitura;

⁶Capacidade de Escrita;

Observando em pormenor as competências avaliadas no primeiro momento, percebe-se que apenas existem correlações com as dimensões do autoconceito associadas à competência cognitiva percebida e à competência de literacia percebida. Assim, verifica-se uma associação fraca entre a consciência fonológica inicial com o autoconceito de competência geral ($\tau = .278$; $p=.048$), e significativamente moderada com o autoconceito de competência cognitiva

($\tau = .479$; $p = .002$) e com o autoconceito de competência de literacia ($\tau = .391$; $p = .013$). Relativamente ao grau das correlações entre autoconceito de competência cognitiva e as competências associadas à literacia, avaliadas no primeiro momento, verificam-se que variam entre fraco ($\tau_{letras\ do\ alfabeto} = .298$; $p = .040$ e $\tau_{capacidade\ de\ escrita} = .277$; $p = .046$) e moderado ($\tau_{capacidade\ de\ leitura} = .374$; $p = .015$).

No segundo momento a associação entre autoconceito de competência (cognitiva e associada à literacia) e consciência fonológica perde significância. Também a associação do autoconceito de competência cognitiva com o conhecimento do alfabeto no final do ano letivo (2º momento de avaliação) parece ter perdido força e significância ($\tau = .289$; $p = .040$). Pelo contrário, no segundo momento de avaliação o grau de correlação entre autoconceito de competência cognitiva e as competências de leitura ($\tau = .397$; $p = .009$) e escrita ($\tau = .419$; $p = .005$) parecem ter aumentado, bem como seu nível de significância. Já, relativamente ao autoconceito de competência associada à literacia, verifica-se uma associação positiva, moderada e significativa com o desempenho em leitura ($\tau = .334$; $p = .026$) e bastante significativa com o desempenho em escrita ($\tau = .443$; $p = .004$) no final do 1º ano de escolaridade.

Discussão

Considerando os resultados de associação entre a avaliação do autoconceito e as competências avaliadas no primeiro momento, verificou-se que os alunos que obtiveram melhor desempenho ao nível de consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, capacidade de leitura e de escrita foram aqueles que apresentaram, sensivelmente a meio do ano letivo, um autoconceito de competência cognitiva mais elevado. Estes resultados vão, em parte (pois não se podem tirar conclusões de causa-efeito neste estudo) ao encontro das premissas de Chapman e Tunmer (2003) que no seu estudo verificaram que as competências

de processamento fonológico e de conhecimento das letras se associam ao desempenho posterior em leitura, mas também se apresentam como preditoras do autoconceito acadêmico e da autoeficácia percebida em leitura.

Relativamente ao segundo momento verificou-se uma ausência de associação do autoconceito de competência cognitiva com a consciência fonológica e uma descida do coeficiente de correlação com o conhecimento do alfabeto. Todavia, verifica-se um aumento de associação considerável entre o autoconceito de competência cognitiva, e as capacidades de leitura e escrita; e até mesmo entre o autoconceito de competência de literacia com as competências finais de leitura e escrita. Não é de admirar, pois tais variáveis tendem a influenciar-se mutuamente e a progredir concomitantemente ao longo do tempo (Guay, Marsh & Boivin, 2003). Os alunos que se veem como leitores eficazes tendem a desenvolver assim uma percepção positiva associada à leitura e um bom desempenho nas competências associadas à literacia. Na sequência do que Bandura (2002) sustenta a autoeficácia percebida pode ser reguladora da aprendizagem e preditora para as expectativas e desempenho acadêmico futuro.

Conclusão

Sobre o autoconceito, verificou-se que tanto a consciência fonológica inicial, como as variáveis de desempenho em literacia (conhecimento do alfabeto e capacidade de leitura e escrita) se associam positivamente à formação do autoconceito de competência cognitiva e, também especificamente, ao autoconceito de competência em literacia. Para além disso, estas duas sub-dimensões de autoconceito parecem, também elas, contribuir para o desempenho em leitura e escrita no final do 1º ano, a par do poderoso contributo da consciência fonológica e até mesmo das próprias variáveis de desempenho de literacia iniciais (como a leitura e escrita).

Ao equacionar-se o estudo da relação da dimensão cognitiva e emocional em conjunto, com a aprendizagem da leitura e da escrita ao longo de um ano, especialmente se for num ano tão crucial como é o 1º ano de escolaridade, adota-se uma perspetiva de prevenção, invés da de remediação aquando dos primeiros resultados negativos. Deste modo, o principal contributo deste estudo traduz-se no retrato da relação dos diversos fatores que intervêm neste processo, que revela ser essencial para apoiar a criança que se inicia, formalmente, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Referências

- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2008). *O Ensino da escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, G., Martinelli, S. & Sisto, F. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434
- Carvalho, A & Pereira, M. (2009). O Rei – Um Teste para Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. *Psychologica*, 51, 283-305.
- Chapman, J. & Tunmer, W. (2003). Reading Difficulties, Reading-related Self-Perceptions, and Strategies for Overcoming Negative Self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 5 – 24.
- Cia, F. & Barham, E. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho académico de crianças escolares. *Psico*, 39(1), 21-27.
- Cruz, V. (1996). *Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar – Manual* (2ª ed.). Lisboa: CEGOC – TEA.
- Galbraith, A. & Alexander, J. (2005). Literacy, self-esteem and locus of control. *Support for learning*, 20(1), 28-34.
- Grigorenko, E. (2001). Developmental Dyslexia: An Update on Genes, Brains, and Environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91-125.
- Guay, F., Marsh, H. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124 –136.
- Guimarães, A. S. (2009). A aquisição da linguagem escrita. In: C. Nunes & S. Jesus (eds). *Temas actuais em psicologia*. (pp. 257 – 278). Faro: Universidade do Algarve.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26

- Kim, J., Samson, J., Fitzgerald, R. & Hartry, A. (2010). A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4–6: effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. *Reading and Writing*, 23, 1109-1129
- Martins, M.A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente Familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L.; Monteiro, V. & Peixoto, F. (2008). *Escala Pictórica de Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças – Versão para o 1º e 2º anos de escolaridade*. Adaptação da Escala de Harter & Pike (1981, 1984). Lisboa: Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação – Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da Escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), 563-572
- McCandliss, B., Beck, I., Sandak R. & Perfetti, C. (2003). Focusing Attention on Decoding for Children With Poor Reading Skills: Design and Preliminary Tests of the Word Building Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 75-104
- Monteiro, V., Mata, L. & Peixoto, F. (2008). Escala de Auto-perceção de Leitor. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & Vera Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Rebelo, J. (1997). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Silva, A. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Silva, C. & Almeida, A. (2010). Promover a Velocidade de Leitura e a Compreensão Leitora em Alunos do 4º ano. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1754-1758.
- Sim-Sim, I (2001). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 2ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simões, M. (2001). *O Interesse do Auto-Conceito em Educação*. Plátano: Lisboa.
- Solé, I., & Teberosky, A. (2004). O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. In C. M. Coll & J. Palácios, *Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia da educação escolar* (pp. 311-326), São Paulo: Artmed.
- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M. & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Sucena, A. & Castro, S. L. (2009). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura – O TIL – Teste de Idade de Leitura* (2ª ed.). Coimbra: Almedina, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Viana, F. (2005). Avaliação e Intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In: M.C. Taveira (Coord.). *Psicologia Escolar – Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 61 – 86). Coimbra: Quarteto.