

Concepções dos Educadores de Infância Sobre o Desenvolvimento da Literacia

Lourdes Mata¹ & Liliana Marques²

¹ ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada

² FMH – Faculdade de Motricidade Humana

Muitos estudos têm mostrado o papel dos contextos e ambientes onde as crianças estão inseridas e os seus conhecimentos de literacia. No âmbito do pré-escolar têm-se procurado identificar as características das salas de JI e o tipo de práticas desenvolvidas e relacioná-las com os conhecimentos emergentes de literacia. Contudo, as práticas formais e informais, desenvolvidas pelos educadores, têm subjacentes concepções diferenciadas sobre o processo de aprendizagem e sobre o papel do educador. Neste sentido iremos apresentar um instrumento que pretende caracterizar as concepções dos educadores sobre o desenvolvimento da literacia. Este instrumento foi adaptado da versão do PPLIS de Lynch, Anderson, Anderson e Shapiro (2006) destinado a pais de crianças em idade pré-escolar. Os resultados apresentados têm como referência as respostas de 91 educadores de infância, e analisam as características estruturais, psicométricas e potencialidades do instrumento pois este permite diferenciar concepções mais tradicionais de outras baseadas numa perspectiva de literacia emergente.

Palavras-chave: concepções dos educadores; literacia emergente; práticas de literacia.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de Literacia Emergente (*Emergent Literacy*) segundo Teale e Sulzby (1989), procura enquadrar uma nova perspectiva de abordagem ao processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita. Tem assim, como principal característica o papel atribuído à criança pois considera que o desenvolvimento da literacia começa antes da criança iniciar uma instrução formal e que as crianças desenvolvem um trabalho crítico cognitivo sobre a literacia desde muito cedo e não somente aos seis anos. Este desenvolve-se naturalmente em situações reais associadas ao dia-a-dia, onde as funções da literacia são uma componente integrante da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, assim como o são as formas de literacia.

Ao utilizarem a denominação de Literacia Emergente, Teale e Sulzby (1989), pretendiam demarcar-se claramente de algumas perspectivas anteriormente defendidas e associadas ao termo “*reading readiness*”. Segundo estas últimas, só após a criança dominar algumas perícias consideradas básicas, para se aprender a ler e escrever, podia iniciar a aprendizagem da leitura e escrita. Esta aprendizagem seria então feita,

essencialmente em contexto escolar formal, através de materiais e situações baseados numa instrução directa, sequencial e formal, ou seja uma abordagem mais tecnicista.

Esta concepção da literacia emergente, ao valorizar o papel da criança, dos outros, dos contactos informais e das experiências precoces, teve implicações no modo como se tem encarado o ensino/aprendizagem da linguagem escrita. Sob a perspectiva da literacia emergente, a aprendizagem das crianças começa muito antes de iniciarem o ensino formal, em contactos informais, interagindo com suportes de escrita, sendo esta interacção frequentemente mediada por outros mais competentes (Rowe, 1994; Teale & Sulzby, 1989). Assim atribui-se uma grande importância aos contextos de educação de infância (creches, jardins-de-infância) e é repensado o seu papel e modos de actuação. Por outro lado, é também primordial a forma como os ambientes de aprendizagem estão organizados (Taylor, 1986), no que se refere, não só às oportunidades variadas de interagir com a linguagem escrita (vários suportes, escrita contextualizada, materiais motivantes) como também, à sua exploração de forma integrada de modo a que a escrita tenha significado para a criança. Este significado só pode surgir se tiver havido uma “*culturally responsive instruction*”, ou seja a preocupação de compreender os alunos, os seus interesses e realidades culturais, de modo a que as actividades e práticas de literacia desenvolvidas vão ao encontro dos seus interesses e necessidades (Au, 2002). Um dos movimentos marcantes para a literacia emergente foi o denominado de *Whole language* (Goodman & Goodman, 1996; Morrow, 1997) onde a aprendizagem da literacia é centrada na criança já que as suas funções e significados são decorrentes das experiências e vivências pessoais. As actividades têm objectivos claros e estão integradas em diferentes áreas de aprendizagem. Nesta abordagem a ênfase é colocada mais na aprendizagem do que no ensino. As perícias são ensinadas, em situações relevantes e em contexto (Morrow, 1997).

Estas concepções sobre a forma como as crianças se apropriam da linguagem escrita e, conseqüentemente, sobre a forma como os ambientes de aprendizagem podem ser organizados, têm vindo gradualmente a ser integradas na formação de professores e educadores e a influenciar as suas próprias concepções sobre a forma como as crianças aprendem e sobre o seu contributo e participação em todo esse processo. A formação inicial é assim, uma fonte de informação importante para a organização de concepções mais explícitas ou implícitas de professores e educadores, tal como são também as suas experiências pessoais, a formação complementar, e o contexto educativo onde exercem (Wang, Elicker, McMullen & Shuyang, 2008).

As crenças e as concepções que os professores e educadores desenvolvem são importantes porque através delas vão apreender, processar e interpretar a informação dos contextos educativos onde desenvolvem actividades, de modo a tomarem decisões (Wang, Elicker, McMullen & Shuyang, 2008). A compreensão de relação entre as concepções e as actuações em contextos pedagógico tem sido um objectivo de investigação importante nesta área (Wang *et al*, 2008), surgindo da necessidade mais específica, de se verificar se as práticas consideradas apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento (DAP – *developmentally appropriate practices*) estavam relacionadas com as concepções dos educadores que as desenvolviam. Alguns trabalhos relatam evidências da congruência entre as crenças dos técnicos (professores e educadores) e as práticas desenvolvidas (McMullen, Elicker, Goetze, Huang, *et al*, 2006; Miller & Smith, 2004).

Miller e Smith (2004) realizaram um estudo em Inglaterra com o objectivo de explorar as crenças dos profissionais acerca de como deve ser ensinada a literacia e as suas opiniões sobre as Orientações Curriculares Oficiais e ainda, perceber o impacto que essas opiniões têm nas experiências de literacia das crianças. Dos resultados deste estudo os autores concluíram que as diferenças em termos de programas para o ensino da literacia, parecem estar relacionadas com diversos factores, entre os quais, estão as crenças dos profissionais sobre a forma como a literacia deve ser ensinada. Um outro aspecto de destaque nos resultados deste estudo prende-se com as diferentes interpretações sobre as orientações curriculares oficiais, as quais podem estar ligadas à formação contínua e à experiência dos profissionais. O papel do currículo oficial e da forma como ele é interpretado e integrado, parece ter uma importância primordial na organização das concepções dos técnicos, na forma de conceberem a abordagem à linguagem escrita e o papel dos diferentes contextos (família, escola, jardim-de-infância), respectivos intervenientes (pais, professores, educadores) e actividades e estratégias desenvolvidas (e.g. mais ou menos centradas na criança; mais ou menos contextualizadas e significativas; mais ou menos tecnicistas).

É evidente que a implementação das concepções mais actuais sobre o desenvolvimento da literacia, como é o caso da literacia emergente, em *curricula* oficiais tem sido gradual. Referindo-se ao *curriculum* oficial para o pré-escolar, no Reino Unido, Nutbrown (1997) considera que só a partir dos anos 80, é que a literacia passou a ser tomada em consideração. Até lá eram lidas histórias às crianças, escrevia-se o nome delas, brincava-se com rimas, etc, mas efectivamente as crianças não eram

incentivadas a tentar escrever, nem se considerava que pudessem saber ou ter grande interesse na escrita. Em Portugal, só em 1997 se publicaram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), com alguma tomada de posição sobre o papel da linguagem escrita no jardim-de-infância. Até essa data, não havia uma orientação clara, deixando-se um pouco ao critério dos educadores e das escolas de formação de educadores de infância, a opção a fazer. Esta opção nem sempre era clara e fundamentada, originando, em muitos casos ambiguidades e mesmo algum receio em considerar a linguagem escrita como uma área de abordagem em contexto de jardim-de-infância (Mata, 1998). Noutros casos, as práticas pedagógicas no que respeita à leitura e à escrita, eram bastante diversificadas e enraizadas em modelos pedagógicos contrastados (Nabuco, 1997).

Com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, em Portugal, começa a clarificar-se e a valorizar-se o papel da do jardim-de-infância na aquisição da literacia. As Orientações Curriculares enfatizam a necessidade do jardim-de-infância apoiar as crianças na descoberta das características do código escrito e das suas funções, já que não se pode ignorar que as crianças, por viverem num ambiente onde a linguagem escrita é utilizada constantemente, desenvolvem desde cedo ideias sobre ela. Mais recentemente, a publicação de algumas brochuras (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, tendo em vista um apoio à operacionalização das Orientações Curriculares, procurou clarificar melhor a abordagem à literacia em contextos de educação pré-escolar.

Neste sentido, é objectivo deste estudo, caracterizar as concepções que um grupo de educadores têm sobre a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Os participantes neste estudo foram 91 educadores de infância em exercício de funções no ano de 2009 em jardins-de-infância da Rede Nacional de educação pré-escolar.

Do total da amostra, 64 (70,3%) exercem funções na rede pública e 26 (28,6%) na rede privada, sendo 7 (7,7%), com fins lucrativos.

A idade destes educadores é bastante diferenciada, situando-se entre os 25 e os 60 anos de idade. A média é de 41 anos de idade, sendo que 25% da amostra tem até 32

anos de idade, 50% até 43 anos de idade e os restantes 50% tem entre os 44 aos 60 anos de idade.

Dos 91 educadores inquiridos, 88 (96,7%) são do sexo feminino e apenas 3 (3,3%) do sexo masculino.

Relativamente à sua formação em educação de infância 63 (69,2%) educadores têm Licenciatura e 28 (30,8%) grau de Bacharelato.

No que respeita às Escolas de formação Inicial, destes educadores, destaca-se a grande diversidade, e as suas escolas de formação estavam dispersas por várias regiões do país, desde Bragança ao Algarve.

2.2 Instrumentos

O instrumento utilizado neste estudo é a tradução e adaptação do *Parents' Perceptions of Literacy Learning Interview Schedule* (PPLLIS) (Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006). Este instrumento foi originalmente utilizado para analisar as concepções dos pais sobre a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever, bem como, sobre o tipo de actividades que os pais desenvolvem com os filhos em torno da literacia. Para este estudo os itens foram reformulados de modo a serem respondidos por educadores de infância. Inicialmente, o instrumento foi sujeito a um pré-teste realizado com alguns educadores, de modo a fazer eventuais reestruturações que permitissem uma melhor compreensão dos itens. Tendo por base o pré-teste, nomeadamente a reflexão falada dos itens procedeu-se à reformulação de alguns deles.

Este instrumento permite-nos situar as concepções dos educadores face à aprendizagem da linguagem escrita, como sendo mais apoiadas numa concepção de literacia emergente ou em abordagens mais tradicionais. O questionário é composto por 32 afirmações, sobre as quais os educadores referem o seu acordo ou desacordo, numa escala do tipo Likert de 5 pontos (Concordo totalmente, Concordo, Não Concordo nem Discordo, Discordo e Discordo Totalmente).

Os itens que reenviam para cada uma das concepções encontravam-se alternados ao longo do questionário.

2.3 Procedimentos

O questionário foi distribuído aos educadores via Internet, através de e-mail, com o pedido de fazer passar a outros educadores. As respostas, na sua maioria,

chegaram pela mesma via, havendo, no entanto, alguns casos que foram respondidos em suporte de papel e entregues pessoalmente ou através do correio normal.

Os 32 itens com afirmações sobre a aprendizagem da linguagem escrita, onde se pretendia que os educadores situassem a sua opinião numa escala de 5 pontos, foi cotada de 1 a 5 consoante o grau de concordância apresentado onde 1 correspondia ao Discordo Totalmente e o 5 ao Concordo Totalmente.

3. RESULTADOS

Os 32 itens da escala foram submetidos a uma análise factorial exploratória, com extracção pelas componentes principais seguida de uma rotação Varimax. Desta primeira análise resultou uma solução com 10 factores diferentes. Alguns itens apareciam dispersos por vários factores e outros apareciam isolados constituindo o seu próprio factor. Por outro lado, os quatro primeiros factores apareciam bem estruturados enquadrando-se em dois deles, itens que reenviavam para concepções mais holísticas e nos outros dois somente itens que reenviavam para concepções mais tecnicistas. Deste modo, considerando somente os itens integrados nestes 4 factores, procedemos a uma nova análise factorial. Esta análise resultou numa solução com quatro factores que explicavam 63,3% da variância. O primeiro factor era definido por 4 itens da dimensão de concepção Holística e era responsável por 17% da variância encontrada. O segundo factor agrupava mais 4 novos itens da concepção Holística e explicava 16,7% da variância. O terceiro factor era responsável por 14,8 % da variância e agrupava 3 itens de concepção Tecnista. No quarto factor agrupavam-se mais 4 itens da concepção Tecnista, os quais eram responsáveis por 14,8% da variância. Como muitos dos itens que definiam um dos factores de concepção Holística apresentavam graus de saturação elevados no outro factor Holístico e o mesmo se passava entre os itens de concepção Tecnista procedemos a uma nova análise factorial pedindo uma solução para dois factores. Os resultados desta análise podem ser observados na tabela 1.

A análise da tabela 1 permite constatar que a solução obtida, agrupa em cada factor, itens de apenas uma dimensão. Assim, o primeiro factor engloba os itens da Concepção Holística e o segundo factor os itens da Concepção Tecnista. Estes dois factores permitem a explicação de 46,5% da variância.

Tabela 1 – Resultados da análise da escala – valores de saturação superiores a .40.

	Factor 1	Factor 2
Hol. – Ler para as crianças ajuda-as a aprender a ler e a escrever	.854	
Hol. – Falar com as crianças ajuda-as a aprender a ler e a escrever	.844	
Hol. – Levar as crianças a fingir que estão a fazer uma lista de compras ajuda-as a aprender a ler e a escrever	.746	
Hol. – As crianças aprendem coisas importantes sobre a leitura e a escrita antes de serem ensinadas no jardim-de-infância ou na escola	.633	
Hol. – Levar as crianças a passear ajuda-as a aprender a ler e a escrever	.602	
Hol. – As tentativas precoces de escrita das crianças, mesmo sendo só rabiscos ou marcas parecidas com letras, são muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.	.581	
Hol. – É muito importante que uma criança veja o educador a ler e a escrever.	.485	
Hol. – Está a ajudar uma criança a aprender a ler se a incentivar a falar sobre o que está a ser lido.	.465	
Tecn. – A criança deve aprender a escrever bem as letras do alfabeto antes de tentar produzir mensagens, pequenos textos ou histórias.		.775
Tecn. – Uma criança precisa de livros de exercícios para aprender a escrever.		.709
Tecn. – É necessário que a criança conheça as letras do alfabeto e respectivos sons antes de começar a escrever.		.706
Tecn. – É necessário que a criança tenha treinado muito a fazer cópias de palavras, de frases e de textos antes de começar a escrever por si própria.		.674
Tecn. – Uma criança precisa de livros de exercícios para aprender como se lê.		.615
Tecn. – Uma criança aprende a ler começando a aprender as letras e respectivos sons, depois palavras, depois frases e por fim histórias.		.459
Tecn. – A verdadeira leitura começa somente quando a criança é capaz de dizer as palavras tal como estão escritas.		.407
	Valor-Próprio	4.8
	% de variância explicada	25,2%
		2.2
		21,3%

Seguidamente analisámos a fidelidade de cada um dos factores, recorrendo, para esse efeito à análise da consistência interna dos agrupamentos de itens, utilizando o Alfa de Cronbach. Esta análise permitiu constatar que as duas dimensões apresentavam valores aceitáveis para a consistência interna (Nunnally, 1978) pois para a dimensão Holística o alfa foi de .824 e para a dimensão Tecnista de .772.

Deste modo, e tendo como referência estes itens e estas dimensões, procedemos ao cálculo das médias dos valores obtidos para os itens de cada uma das dimensões. Obtivemos assim, duas médias para cada sujeito, uma relativa aos itens da dimensão Holística e outra para os itens da Tecnista.

Na tabela 2 é possível observar a média e o desvio-padrão para cada uma das dimensões, considerando a totalidade dos educadores participantes. A análise desta

tabela permite constatar que os valores apresentados para a dimensão Holística são relativamente elevados (considerando que a escala utilizada é uma escala de 5 pontos). Isto é coerente com os valores significativos mais baixos da na dimensão Tecnista ($t(91)=24.978$, $p<0.001$) onde uma média de 2.04, francamente abaixo do ponto média da escala, nos indica baixa identificação com este tipo de abordagem.

Tabela 2 – *Estatísticas descritivas*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Dimensão Holística	4.45	.48
Dimensão Tecnista	2.04	.61

Procedendo ao cálculo da correlação entre os valores das duas dimensões, esta apresenta-se moderada e negativa ($r=-.401$, $p<0.001$).

Uma vez que a idade dos participantes neste estudo era muito diferenciada, procedemos a uma análise das concepções tendo como referência a idade. Para isso, distribuámos os educadores por três grupos etários contemplando cada um deles cerca de 1/3 dos participantes. Um dos grupos ficou constituído pelos educadores com idades compreendidas entre os 25 e os 27 anos; o segundo grupo foi formado por educadores com 38 a 46 anos e o último grupo com idades compreendidas entre os 47 e os 60 anos.

Através de uma Anova pudemos então constatar a existência de diferenças significativas entre os três grupos etários na dimensão Tecnista ($F(2,88)= 4.836$, $p=0.01$). Uma análise das médias apresentadas na tabela 3 permite-nos constatar que os educadores mais velhos têm valores mais baixos nesta dimensão, ou seja apresentam menos acordo em abordagens mais tecnicistas.

Tabela 3 – *Estatísticas descritivas para a dimensão Tecnista em função da idade dos participantes*

Idade	<i>M</i>	<i>DP</i>
Grupo 1 - 25-37 anos	2.31	.65
Grupo 2 - 38-46 anos	1.94	.57
Grupo 3 - 47-60 anos	1.87	.54

Pelo teste de *Tukey* pudemos constatar que essa diferença era significativa entre o grupo 1 e o grupo 3 ($p= 0.011$) e estava no limiar da significância entre o grupo 1 e o grupo 2 ($p=0.054$), não se verificando diferenças entre o grupo 2 e o grupo 3.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De modo a cumprirmos o objectivo principal deste estudo, que era a caracterização das concepções dos educadores de infância sobre a forma como as crianças aprendiam a ler e a escrever, procurámos adaptar o PPLLIS de Lynch, Anderson, Anderson e Shapiro (2006). Embora a autora, no instrumento original, procedesse somente ao cálculo de um valor global, resultante do somatório das pontuações obtidas nos vários itens, optámos por proceder à análise da estrutura factorial do mesmo. Como a solução factorial obtida indicava uma clara diferenciação dos itens em dois tipos diferentes, seguimos essa orientação. Embora tenha resultado um instrumento com menos itens do que o original, esses itens apareceram organizados em duas dimensões, uma reenviando para concepções mais Holísticas sobre a aprendizagem da linguagem escrita e outra reenviando para uma concepção bastante Tecnicista, assente essencialmente no ensino de letras e palavras e numa organização muito clara da aprendizagem, com tarefas tipo e uma sequência pré-estabelecida. Estas duas dimensões estão claramente associadas às duas perspectivas vigentes sobre a aprendizagem da linguagem escrita, uma assente na noção de pré-requisitos e outra mais numa perspectiva da emergência da literacia em contextos naturais contemplando o papel activo do sujeito que aprende (Goodman & Goodman, 1996; Morrow, 1997; Teale & Sulzby, 1989). Os valores de consistência interna dos itens de cada uma destas dimensões mostraram-se bastante aceitáveis. De um modo geral estes tratamentos confirmaram a validade e fidelidade deste instrumento.

Quando analisadas as respostas dos educadores ao questionário, verificámos que os valores apresentados para a dimensão Holística eram bastante elevados, pois a sua média foi de 4.45, numa escala em que o valor máximo era 5 e o ponto médio era de 3. Estes resultados mostram então que estes educadores parecem concordar em abordagens holísticas na aprendizagem da leitura e da escrita. Este facto mostrou-se ainda mais saliente quando se verificou que os valores para a dimensão Tecnicista eram significativamente mais baixos. Uma média de 2 nesta dimensão mostra que, de um modo geral, os educadores discordam desse tipo de abordagem para uma aprendizagem da linguagem escrita. Estas concepções parecem assim coerentes com os princípios

orientadores de acção do educador na abordagem à escrita, subjacentes quer às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escola (Ministério da Educação, 1997) quer ao conteúdo das brochuras editadas posteriormente (Mata, 2008; Sim-Sim *et al*, 2008). Como foi encontrada uma associação negativa e significativa de dimensão moderada entre os valores destas duas dimensões podemos inferir que existe uma tendência para que quando os educadores têm valores mais elevados na dimensão holística têm tendência a terem concepções menos tecnicistas e vice-versa.

Como as idades dos participantes do estudo eram muito diferenciadas procedeu-se também a uma análise das concepções em função da variável idade. Pudemos então constatar a existência de diferenças significativas verificando-se que os educadores mais velhos têm valores mais baixos nesta dimensão, mostrando concepções menos tecnicistas. De realçar que, em qualquer dos três grupos etários as médias são relativamente baixas, contudo o grupo de educadores mais novos não se distancia tanto das abordagens mais tecnicistas, como os outros dois grupos etários. Estes dados levantam-nos algumas interrogações sobre as razões subjacentes a estas diferenças. Terá a ver com a sua formação? Será porque consideram vantagens para, em paralelo com estratégias mais holísticas se aplicar também uma abordagem mais tecnicista? Será porque consideram a abordagem à linguagem escrita numa perspectiva mais tradicional e escolarizada?

5. CONCLUSÕES

O instrumento apresentado mostra boas características psicométricas, podendo ser útil na caracterização alargada das concepções dos educadores sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Contudo alguns dos resultados aqui apresentados levantam pistas e questões que necessitam de maior aprofundamento. Uma das questões prende-se precisamente com a relação entre o tipo de concepções e as práticas desenvolvidas. Alguns autores têm constatado alguma coerência entre as concepções e o tipo de práticas desenvolvidas. Contudo Wang *et al* (2008) citam alguns estudos onde essa coerência não foi evidente. Assim, um tipo de discurso poderá ser operacionalizado em práticas pedagógicas com características diferentes. Será, então, importante em estudos posteriores, não só clarificar melhor as concepções dos educadores face à aprendizagem da linguagem escrita, como também procurar relacioná-las com as actividades e situações propostas e exploradas nas suas salas de jardim-de-infância.

CONTACTO PARA CORRESPONDÊNCIA

Para qualquer informação contactar as autoras por email: lmata@ispa.pt; liliana.marques@fermarq.net

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Au, K. (2002). Multicultural factors and the effective instruction of students of diverse backgrounds. In A. Farsrup & S. Samuels (Eds). *What research has to say about reading instruction?* (3rd ed. pp.392-413) Newark, Delaware: International Reading Association.
- Goodman, Y. & Goodman, K. (1996). Vygotsky in a whole language perspective. In S. Wilde (Ed.) *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman* (1989, pp. 286-298). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lynch, J, Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-11.
- Mata, L. (1998). Linguagem escrita no Jardim de Infância: O que pensam futuros educadores de infância? In M. Alves Martins (Ed) *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação. Educação pré-escolar: Modelos, investigação e práticas educativas* (pp. 267-285). Lisboa: ISPA.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- McMullen, M., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C., Wen, X. & Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81-91.
- Miller, L. & Smith, P. (2004). Practitioners' beliefs and children's experiences of literacy in four early years settings. *Early Years* 24(2), 121-133.
- Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years- Helping children read and write* (3^aed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Nabuco, E. (1997). Três currículos de educação pré-escolar em Portugal. *Inovação*, 10 (1), pp. 73-87.

- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nutbrown, C. (1997). *Recognising early literacy development: Assessing children's achievements*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rowe, D. (1994). *Preschoolers as authors- Literacy learning in the social world of the classroom*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Taylor, N. (1986). Developing beginning literacy concepts: Content and context. In D. Yaden. & S. Templeton (Eds). *Metalinguistic awareness and beginning literacy. Conceptualising what it means to read and write* (pp.173-184). Portsmouth: Heinemann.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers, In W. Teale & E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy – Writing and reading* (4^a ed., pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249.