



Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia

Lourdes Mata

lmata@ispa.pt, ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas e da Vida

Resumo

Os diferentes contextos onde as crianças interagem podem contribuir significativamente para a descoberta e apropriação da linguagem escrita. Muitas vezes as experiências e contactos mais informais, que são desenvolvidos em ambiente familiar, não são valorizados nem tomados em consideração quando se estuda o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Este trabalho procura apresentar alguns resultados da investigação sobre o papel das famílias e das práticas de literacia familiar não só ao nível das experiências diversificadas que proporcionam, como também do seu impacto para o desenvolvimento e aprendizagem. Constata-se o potencial que as práticas de literacia familiar parecem ter no desenvolvimento das atitudes das crianças, mas também na apropriação das convenções da escrita e na compreensão das suas utilizações e funções. A literacia familiar poderá ser então uma via importante para a aprendizagem da linguagem escrita, a tomar em consideração pelos professores e pela escola.

Introdução

Aprender a ler e a escrever requer a apropriação de um conjunto de normas e convenções em que a Escola tem um papel muito importante, mas que é hoje reconhecido como sendo um processo que se inicia muito antes do início formal (Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Ferreira, 1992; Ferreira & Teberosky, 1986). Os suportes de escrita que estão presentes em diferentes contextos da nossa realidade cultural não passam despercebidos às crianças desde idades muito precoces (Goodman, 1995; Mata, 2008a, 2008b).

A investigação tem mostrado que as crianças, desde cedo começam a tentar compreender características diversas do sistema de escrita, desenvolvendo conhecimentos sobre aspectos diversificados como as funções da leitura e escrita, as características do código escrito diferenciando-o de outros códigos como por exemplo o numérico, e até mesmo colocando hipóteses sobre as regras e normas que estão subjacentes à organização da escrita (Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Ferreira, 1992; Ferreira & Teberosky, 1986; Goodman, 1995; Mata, 2006, 2008b). Estas hipóteses regem-se muitas vezes por princípios originais, que não coincidem com o princípio alfabético e que desde os trabalhos de Ferreira e Teberosky (1986) têm sido identificados e caracterizados em diferentes realidades culturais e sistemas de escrita.

Também em Portugal foram identificadas as etapas conceptuais pelas quais as crianças passam, desde o início da diferenciação do código escrito de outros códigos (e.g. icónico) até à apropriação do sistema alfabético (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Mata, 2002). Sabe-se também que, para que este processo decorra de forma natural, devem ser criadas oportunidades para a criança interagir, manipular, explorar e utilizar a leitura e a escrita, com diferentes finalidades, podendo estas ser meramente lúdicas ou mais contextualizadas e com usos específicos e funcionais da linguagem escrita (Mata, 2008a). Muitas destas oportunidades ocorrem naturalmente no dia-a-dia das crianças, em actividades das rotinas quotidianas que podem passar despercebidas pois fazem parte da sua realidade cultural, e que muitas vezes é desvalorizado o seu impacto e importância. Nos diferentes contextos onde a criança se movimenta (e.g. jardim-de-infância, casa, rua, estabelecimentos comerciais) existem constantes utilizações da leitura e escrita que servem de estímulo para a sua reflexão e tentativa de compreensão sobre esse objecto cultural tão presente. Deste modo, interessa compreender as características destes contextos, os modos como a criança neles interage com a leitura e escrita e as práticas preferencialmente utilizadas, de modo a ter uma visão mais enquadrada e sustentada do processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita por parte das crianças. Neste sentido, têm sido desenvolvidas algumas investigações não só

direccionadas para contextos mais formais (e.g. jardim-de-infância, escola) (Alves Martins, 2007; Dickinson & Caswell, 2007; Nolan, 2001), como também para contextos mais informais como a família (Mata, 2002, 2006; Mata & Pacheco, 2009; Neuman, 1999; Sénéchal, 2006).

No que se refere aos contextos mais formais existem vários trabalhos sobre o jardim-de-infância e a escola onde se estudou a relação entre as práticas de literacia desenvolvidas, os materiais existentes e os conhecimentos das crianças (e.g. Alves Martins 2007; Dickinson & Caswell, 2007; Francisco, Arias, Villers, & Snow, 2006; Landry, Swank, Smith, Assel & Gunnewing, 2006; Nolan, 2001; Ostronsky, Gaffney & Thomas, 2006). Num estudo realizado em Portugal com 16 educadores de infância, Alves Martins (2007) identificou diferenças significativas nas conceptualizações e na percepção de funcionalidade das crianças, consoante os seus educadores integravam e abordavam de forma diferenciada a linguagem escrita nas suas práticas pedagógicas. A diversidade e frequência de actividades de literacia e a forma como os educadores as exploravam com as crianças, mostraram provocar diferenças nos conhecimentos emergentes de literacia das crianças no final do ano lectivo, quando no início do mesmo ano não existiam quaisquer diferenças.

No trabalho de Francisco et al (2006) é realçado o facto de que uma abordagem integrada, enquadrando actuações não só em contexto de jardim-de-infância, mas também em contexto familiar poderá facilitar o desenvolvimento dos conhecimentos de literacia nas crianças. Este é um dos muitos trabalhos que nos últimos anos tem procurado realçar e identificar o papel e importância das famílias e das suas práticas de literacia no processo de apropriação da linguagem escrita.

O papel da família no processo de apropriação da linguagem escrita

Apesar de, por vezes, se valorizar o papel dos pais e da família, nem sempre é unânime a forma como se concebe a sua participação. Segundo a literatura, podem considerar-se dois tipos de abordagens distintas, uma onde a participação dos pais é mais direccionada para o reforço das actividades de literacia tipo escolar, enquanto outra valoriza o desenvolvimento de práticas de literacia já existentes na família e que possuem um significado natural no contexto familiar/cultural em que são desenvolvidas (Auerbach, 1995; Hannon, 1999; Neuman, 1999). Neuman (1999) considera esta última abordagem culturalmente sensível (*culturally responsive*) por respeitar as características das práticas de literacia na vida de cada familiar.

Face a esta disparidade no modo de encarar a literacia familiar é importante clarificar a forma como nos posicionamos face a este constructo. Partilhamos da posição de Morrow, Paratore e Tracey (1994) quando consideram que a literacia familiar é algo complexo, que pode ter origens diversas, ser fomentada quer por membros da família quer por entidades externas. Assim, terá finalidades diversas, mas procura sempre responder a necessidades decorrentes das vivências e particularidades de cada família. A literacia familiar tem então um carácter multifacetado consoante as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada momento e em cada família.

Nesta linha, Hannon (1998) e colaboradores (Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005) procuram sistematizar os diferentes contributos das famílias, nunca descurando a necessidade de conhecer as realidades específicas das mesmas, através de visitas domiciliárias e de diálogos e acompanhamento constantes. Estes autores apresentam um modelo, onde reflectem sobre os tipos de abordagem que as intervenções junto das famílias podem assumir. Este modelo denominado de ORIM (Oportunidades, Reconhecimento, Interações e Modelos) assenta em dois eixos centrais, por um lado as diferentes vias da literacia emergente que podem ser contempladas e por outro lado, os papéis principais que os pais podem assumir.

No que se refere às vias de literacia emergente, são consideradas quatro: escrita ambiental (escrita que rodeia a criança no seu ambiente familiar), livros (quantidade e diversidade), escrita precoce (tentativas e utilizações apoiadas) e linguagem oral (histórias, conversas, aspectos fonológicos) (Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005). Quanto ao papel que os pais podem desempenhar, os autores consideram quatro tipos: **Oportunidades**, **Reconhecimento**, **Interações** e **Modelos**. Os pais têm um papel importante nas **Oportunidades** de aprendizagem que proporcionam aos filhos onde se podem considerar os materiais escritos que existem em casa, aos contactos com os escritos do meio e a ajuda na sua interpretação; também o **Reconhecimento** e a compreensão e a valorização dos avanços que as crianças vão fazendo são essenciais para que o processo vá decorrendo de forma sustentada; as características das **Interações** entre pais e filhos é outro aspecto importante pois as orientações, explicações e apoios que dão, são essenciais na mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita, quer em situações mais estruturadas, quer em momentos mais lúdicos ou informais. Neste referencial, os pais são também considerados como **Modelos** na forma como usam a linguagem escrita e também como a utilizam e até nas suas atitudes mais ou menos positivas face às actividades de literacia (Nutbrown, Hannon & Mogan, 2005). Segundo estes autores um olhar sobre a literacia familiar, baseado no modelo ORIM, permite uma actuação diversificada consoante as necessidades e características das famílias, de modo a não se centrarem em intervenções demasiado prescritivas mas sim em intervenções em que as famílias participem activamente e que promovam o seu *empowerment* já que as acções estão em sintonia com as suas necessidades e particularidades sociais e culturais (Hannon, 1999).

Roskos e Twardosz (2004) colocam um outro enfoque sobre o papel da família ao olharem para os ambientes de literacia e para a forma como estes poderão influenciar as práticas. Consideram que o ambiente, como o conjunto de recursos que existem em casa caracterizando-os segundo três tipos: *físicos*, *sociais* e *simbólicos*.

Nos *recursos físicos*, consideram-se incluídos aspectos como o espaço o tempo e os materiais. No espaço são contemplados os locais onde ocorrem situações de leitura e a sua adequação em termos de conforto, iluminação e concentração. O tempo é essencial, pois o facto de haver disponibilidade e regularidade, pode facilitar a interacção para os momentos partilhados de leitura. Nos materiais há a equacionar não só a quantidade e disponibilidade, mas também a qualidade e variedade de materiais (Roskos & Twardoz, 2004). Em relação aos *recursos sociais*, estes dizem respeito às pessoas presentes na família para partilharem responsabilidades e tarefas. Aqui considera-se, não só os seus conhecimentos, como a qualidade das interações estabelecidas, pois este aspecto poderá ser uma variável importante na valorização que a criança vai dar à leitura (Roskos & Twardosz, 2004). No que se refere aos *recursos simbólicos*, Roskos e Twardosz (2004) consideram que estes dizem respeito às rotinas diversas que se criam, quer associadas a entretenimento, como a leitura de histórias ao deitar, ou a outras necessidades das famílias como as idas às compras. Os autores realçam que as rotinas transmitem padrões de acção e até crenças e concepções sobre a literacia e, consoante a riqueza e complexidade dessas rotinas, podem estar embebidas por um maior ou menor significado simbólico associado à literacia (Roskos & Twardosz, 2004).

Esta ideia de que o ambiente de literacia na família influencia as interações estabelecidas, os contactos e hipóteses de exploração da literacia por parte da criança e até mesmo os comportamentos e acções que esta desenvolve, é partilhada por vários autores. Estes realçam também o contribuindo que os ambientes de literacia, de modo indirecto poderão ter para o desenvolvimento da literacia emergente (Mata, 2002, 2006; Saracho, 2007; Wasik & Hendrickson, 2004).

Práticas de literacia na família

Com o objectivo de conhecer a realidade de famílias de meio sociocultural médio alto (habilitações dos pais iguais ou superiores ao 12º ano) no que se refere à literacia familiar, Mata (2002, 2006) desenvolveu um estudo alargado com 421 pais e seus filhos em idade pré-escolar. Neste estudo confirmou-se a enorme diversidade entre famílias, não só no tipo de práticas de literacia que desenvolviam, como também na frequência com que o faziam. Mesmo sendo todas famílias de estatuto sociocultural semelhante, não havia homogeneidade nem ao nível das suas concepções sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita, nem ao nível das práticas de literacia familiar desenvolvidas. Este trabalho evidenciou que havia múltiplas vias pelas quais a literacia familiar está presente na vida das crianças. Por um lado, existem as práticas Observadas, em que as crianças vêem os usos que os outros familiares dão à leitura e escrita. Por outro lado, existem as práticas em que as crianças se envolvem, quer elas sejam Partilhadas com algum familiar, em que este apoia a crianças nas suas interacções com a linguagem escrita, quer sejam práticas Individuais que a criança desenvolve sozinha, nas suas brincadeiras e explorações e que em muitos casos, são muito semelhantes às práticas Partilhadas (Mata, 2002, 2006). Entre as práticas Partilhadas a leitura de histórias evidenciou-se como a desenvolvida por mais famílias e com uma maior frequência.

Também Cruz (2011) num estudo com 611 famílias, analisou as práticas de literacia desenvolvidas e procurou relacioná-las com os conhecimentos das crianças. Constatou que, as práticas de literacia familiar, após controlado o nível de educação dos pais, explicavam uma percentagem moderada dos desempenhos em literacia emergente. As competências onde esse impacto mais se evidenciou foram as relacionadas com os conceitos, convenções e conhecimentos sobre o impresso. Contudo, as competências de linguagem oral e o processamento fonológico também mostraram sofrer um efeito residual. Entre as diferentes práticas, foram as Conjuntas/Partilhadas que pareceram mais facilitar a emergência dos conhecimentos de literacia.

Ao procurar relacionar as práticas de literacia familiar com os conhecimentos emergentes de literacia das crianças, Mata (2002, 2006) verificou a importância de uma prática Conjunta/partilhada muito particular: a leitura de histórias. Nesse seu estudo considerou vários indicadores, tais como a quantidade de livros infantis, tempo de leitura de histórias semanal, idade de início, conhecimento de literatura para a infância (medida indirecta de contacto com o livro). Nas análises efectuadas constatou que os vários dos indicadores considerados apareceram associados positivamente entre si e que havia uma clara relação entre hábitos de leitura de histórias e os conhecimentos emergentes de literacia das crianças, no que se refere aos seus níveis conceptuais sobre o funcionamento da linguagem escrita (Mata 2002, 2006).

A relação entre práticas de leitura de histórias e os conhecimentos das crianças, identificada por Mata (2002, 2006) tem sido abordada em vários estudos por diversos autores. Galda e Cullinan (2000) procederam a uma análise de vários estudos nesta área e concluíram que a prática de leitura de histórias proporciona oportunidades para as crianças ouvirem leitura fluente, fornece modelos e ideias, alarga o tipo de experiências das crianças. Para além disso, pode ter um papel importante no despertar o interesse para a leitura e na transmissão de alguns conhecimentos como por exemplo a forma de manusear os livros. Um outro aspecto identificado em termos de benefícios foi ao nível do vocabulário. Debruçando-se especificamente sobre o impacto da leitura de histórias no vocabulário, também Sénéchal e LeFèvre (2002) e Mata e Matos (2005) identificaram ligações claras entre a leitura de histórias e o desenvolvimento do vocabulário das crianças. Também Mata (2007), num estudo com 90 crianças que frequentavam o pré-escolar, encontrou associações entre a leitura de

histórias e os conhecimentos emergentes de literacia das crianças tanto sobre a percepção da funcionalidade como nos níveis conceptuais de compreensão da linguagem escrita,

Tal como referimos anteriormente, para além da leitura de histórias, a investigação tem também procurado analisar de que modo práticas diversas e os ambientes de literacia na família podem condicionar o desenvolvimento da literacia das crianças. Reese, Sparks e Leyva (2010), através do levantamento de vários estudos, analisam o efeito de intervenção dos pais nas competências de linguagem e literacia dos filhos em idade pré-escolar. Concluem que diferentes tipos de intervenções (leitura de histórias, conversa, escrita) podem ser eficazes para melhorar a linguagem e a literacia emergente das crianças.

Kirby e Hogan (2008) realçam três aspectos importantes neste contributo das famílias. Um deles refere-se a uma cultura de leitura onde naturalmente surgem e são valorizadas as utilizações da leitura. Paralelamente, de modo integrado, vão-se desenvolvendo competências básicas de literacia (e.g. reconhecimento de letras, de palavras, decifração) e até se promovem outro tipo de competências, mais associadas à reflexão sobre o oral (competências fonológicas). Estes aspectos foram também realçados por Purcell-Gates (2001) através da análise de um conjunto de trabalhos, concluindo que esta influência das práticas de literacia familiar nos conhecimentos emergentes de literacia das crianças, pode dar-se tanto ao nível da compreensão dos princípios de organização da linguagem escrita, como também da sua utilização e funcionalidade.

Sénéchal (2006) apresenta um estudo longitudinal de quatro anos, com crianças desde o pré-escolar ao 4º ano de escolaridade onde procura caracterizar as práticas de literacia familiar e os conhecimentos de literacia emergente no pré-escolar e as competências de leitura das mesmas crianças, no 1º e 4º anos. Conclui que a leitura de histórias e as práticas de ensino se assumem como distintas nos ambientes familiares. Verificou que a leitura de histórias está directamente relacionada com o vocabulário das crianças, mas não encontrou associações nem com os conhecimentos emergentes de literacia nem com a consciência fonológica. Contudo, encontrou associações com a compreensão leitora no 4º ano. As práticas de ensino apareceram associadas aos conhecimentos de literacia emergente e mais tarde à fluência em leitura. Na mesma linha do verificado em estudos desenvolvidos anteriormente, as autoras concluem que a importância destes dois tipos de práticas parece ter efeitos sobre competências diferentes em momentos diferentes do desenvolvimento e aquisição da literacia (Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002).

O estudo longitudinal de Hood, Conlon e Andrews (2008) também acompanhou crianças no pré-escolar, 1º e 2º anos de escolaridade, oriundas de famílias de estatuto sociocultural médio e baixo. Os seus resultados novamente parecem realçar a importância das práticas de literacia familiar pois constatou-se uma relação significativa e directa entre os conhecimentos dos pais sobre literatura (medida indirecta de leitura de histórias) e o vocabulário das crianças. As práticas de ensino desenvolvidas pelos pais com os filhos apresentaram-se associadas à identificação de letras e palavras e ao vocabulário. Estas práticas também mostraram uma relação significativa com as medidas de leitura avaliadas no primeiro e segundo anos de escolaridade (identificação das letras e palavras, velocidade na leitura e no soletrar).

Um trabalho realizado em Portugal (Mata & Pacheco, 2009), para além de confirmar este impacto diferenciado de diferentes tipos de práticas, permitiu clarificar melhor essa diferenciação não só quanto ao tipo de práticas, como quanto aos diferentes conhecimentos emergentes de literacia que poderão ser potenciados. Junto de 195 pais e respectivos filhos que frequentavam o pré-escolar, caracterizaram-se as práticas de literacia conjuntas e avaliaram-se alguns conhecimentos de literacia das crianças. Quanto às práticas os pais foram questionados sobre a frequência com que

desenvolviam com os filhos actividades de leitura e escrita associadas a momentos de Entretimento, rotinas do seu Dia-a-Dia e momentos de ensino e Treino. Os conhecimentos emergentes de literacia das crianças foram caracterizados quanto à funcionalidade da linguagem escrita e ao nível das conceptualizações sobre o funcionamento da linguagem escrita. Constatou-se que as práticas de Treino foram referidas como as mais frequentemente desenvolvidas e que as associadas a rotinas do Dia-a-dia eram as menos frequentes.

A análise de eventuais associações entre as práticas desenvolvidas e os conhecimentos emergentes de literacia das crianças mostrou que, à semelhança do realçado no trabalho de Sénéchal (2006), diferentes tipos de práticas pareciam promover o desenvolvimento de diferentes competências. Assim, quanto mais frequentes as práticas de Entretimento e do Dia-a-dia mais as crianças compreendiam a funcionalidade da linguagem escrita e mais avançadas as suas conceptualizações sobre a escrita. Por outro lado, não foram encontradas quaisquer associações significativas entre as práticas de treino e os conhecimentos emergentes de literacia das crianças considerados (Mata & Pacheco, 2009). De realçar que, neste estudo, não foram consideradas medidas nem ao nível das competências de análise do oral, nem sobre o conhecimento de letras nem aspectos mais técnicos e convencionais da linguagem escrita. Como conclusão geral deste estudo podemos realçar que os dados apontam para o facto de as famílias ao conseguirem envolver precocemente as crianças em actividades que ocorrem naturalmente no seu quotidiano e em que a leitura e escrita estão presentes de forma contextualizada e significativa, parecem facilitar não só a compreensão das funções e utilidades da leitura e escrita, como também a apropriação de convenções e princípios subjacentes ao sistema de escrita.

Os estudos apresentados anteriormente realçam não só diversidade de práticas, mas também uma grande diferenciação entre as famílias na forma com envolvem as crianças na literacia em ambiente familiar. Um dos factores que começa a ser estudado para uma melhor compreensão desta diversidade, refere-se às concepções dos pais sobre a forma como se aprende a ler e a escrever e até sobre o seu papel. Mata (2002) já tinha realçado este aspecto quando constatou que, quanto mais os pais responsabilizavam a escola para a aprendizagem da leitura e escrita, menos rico era o seu ambiente familiar no que se referia a livros e actividades associadas a histórias. Também constatou, que concepções mais funcionais estavam associadas a mais práticas de literacia na família e a uma maior precocidade no início de actividades de leitura e escrita com os filhos. Neste sentido podem também ser interpretadas as afirmações de Weigel, Martin e Bennett (2006) quando referem que pais que acreditam que o seu papel é importante no desenvolvimento da literacia envolvem mais os filhos em actividades de literacia. Por sua vez, pais que apresentam uma atitude menos positiva face ao seu papel pois atribuem esse papel à escola, são pais que envolvem pouco os filhos em actividades de literacia.

Na mesma linha, Norman (2007) constatou a existência de uma relação entre as crenças dos pais, experiências de literacia familiar e desenvolvimento da literacia dos filhos. Na caracterização das concepções a autora verificou que os pais, mais do que se situarem numa ou noutra perspectiva, que muitas vezes são consideradas antagónicas, por vezes apresentavam crenças onde se combinavam perspectivas. Assim, parece que alguns pais acreditam que a literacia não é aprendida de forma isolada, de um só modo, mas que pode resultar da acção mediada por diferentes tipos de actividades. Novamente a diversidade é realçada nesta investigação, apontando para crenças diferenciadas que poderão influenciar interacções de diferentes tipos.

Reflexões finais

Estes resultados confirmam o papel importante que os pais podem desempenhar na aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo que não desenvolvam actividades muito estruturadas nem direccionadas para o ensino. Os usos que fazem da leitura e da escrita parece ser uma óptima via para que as crianças contactem e percebam o funcionamento da linguagem escrita, as suas convenções e características. Essa aprendizagem pode ser feita nas famílias, complementando a acção da escola, mas com formas que façam sentido nas suas realidades culturais. Assim, as rotinas quotidianas das famílias que são mediadas pela leitura e escrita, ao serem valorizadas e usadas intencionalmente como forma de apropriação da linguagem escrita por parte das crianças, poderá ser uma mais-valia que as escolas e os professores não podem ignorar. Pode assim promover-se a participação das famílias, sem impor práticas e formas de literacia que muitas vezes não conhecem e com as quais não se sentem à vontade.

Referências

- Alves Martins, M. (1996). Pré-história da aprendizagem da leitura. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Alves Martins, M. (2007). Literacy Practices in kindergartens and conceptualizations about written language among Portuguese preschool children. *Educational Studies in Language and Literature*, 7, 147-171.
- Alves Martins, M. & Quintas-Mendes, A (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5, 499-508.
- Auerbach, E. (1995). Which way for family literacy: intervention or empowerment? In L. Morrow (Ed.) *Family Literacy. Connections in Schools and communities* (pp.11-27). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Cruz, J. (2011). *Práticas de Literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho.
- Dickinson, D., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.03.001
- Ferreiro, E. (1992). Literacy development: psychogenesis. In Y. Goodman (ed.), *How Children Construct Literacy* (8th ed., pp.12-25). Newark: International Reading Association
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Artes Médicas.
- Francisco, A., Arias, M., Villers, R., & Snow, C. (2006). Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research*, 45, 188-201. doi: 10.1016/j.ijer.2006.11.002
- Galda, L. & Cullinan (2000). Reading aloud from culturally diverse literature. In D. Strickland. & L. Morrow (Eds) *Beginning reading and writing* (pp.134-142). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Goodman, Y. (1995). *Como é que as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hannon, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement. In Neuman, S. & Roskos, K. (Eds) *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp.121-143). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hannon, P. (1999). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26, 121-138.
- Hood, M.; Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Kirby, J. & Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education Canada*, 18, 112-130.
- Landry, S., Swank, P., Smith, K., Assel, M., & Gunneewig, S. (2006). Enhancing early literacy skills for preschool children: Bridging professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 306-324. doi: 10.177/00222194060390040501.
- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar – caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2007). *Leitura de histórias e concepções emergentes de literacia em crianças de idade pré-escolar*. Comunicação apresentada no IX Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Corunha.
- Mata, L. (2008a). Avaliação dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita. 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.
- Mata, L. (2008b). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação, DGIDC
- Mata, L. & Matos, J. (2005). As histórias e as palavras. Comunicação apresentada no 11º Encontro Internacional da APEI. Lisboa
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Org) *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753), Centro de Investigação em Educação – CIEd, Universidade do Minho, Braga
- Morrow, L.; Paratore, J. & Tracey, D. (1994). *Family Literacy: New perspectives, new opportunities*. Brochura publicada pela International Reading Association – Family Literacy Commission.
- Neuman, S. (1999). Creating continuity in early literacy: Linking home and school with a culturally responsive approach. In L. Gambrell; L. Morrow; S. Neuman & M. Pressley (Eds.). *Best practices in literacy instruction*. (pp.258-270). New York: Guilford.
- Nolan, S. (2001). Constructing literacy in the kindergarten: Task structure, collaboration, and motivation. *Cognition and Instruction*, 19, 95-142.
- Norman, R. (2007). *Do parents' literacy beliefs and home literacy experiences relate to children's literacy skills?* Dissertation for Master of Education. Brigham Young University.
- Nutbrown, C., Hannon, P., & Mogan, A. (2005). *Early literacy work with families – Policy, practice and research*. London: Sage Publications.
- Ostrosky, M., Gaffney, J., & Thomas, D. (2006). The interplay between literacy and relationships in early childhood settings. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 173-191. doi: 10-1080/10573560500242275.
- Purcell-Gates (2001). Emergent literacy is emerging knowledge of written, not oral, language. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds) *New Directions for Child and Adolescent development (Vol.92). The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 7-22). SanFrancisco: Jossey Bass.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 97-117.
- Roskos, K. & Twardosz, S. (2004). Resources, family literacy, and children learning to read. In B. Wasik (ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 287-303). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saracho, O. (2007). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 103-117.
- Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. National Center Family Literacy. New Hampshire : National Institute for Literacy.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Wasik, B. & Hendrickson, J. (2004a). Family literacy practices. In Stone, E.; Silliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Ed.), *Handbook of Language and Literacy* (pp. 154-174). New York: Guilford Press.
- Weigel, D., Martin, S. & Bennett, K. (2006b). Mothers' literacy beliefs: connections with the home literacy environment and pres-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 191-211.