

## A RELAÇÃO PAIS E ESCOLA - Reflexões sobre uma experiência

**MARIA TERESA ESTRELA e MARIA ADELINA VILAS-BOAS \***

### **1 - Para uma igualdade de oportunidades de participação dos Pais na Escola**

Quando se analisam os documentos legislativos que regem o nosso sistema de ensino, a concepção educativa que ressalta é a de uma educação democrática para uma sociedade democrática. A Lei de Bases, depois de afirmar que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, estabelece que "é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar". Documentos posteriores, como os textos básicos orientadores da reforma educativa, os textos sobre a formação de professores e o estatuto da carreira docente, reforçam, numa linha de continuidade e coerência, essas declarações de intenção contidas na Lei de Bases. A democraticidade como meta do sistema educativo encontra expressão em vários vectores que, por razões de economia de exposição, organizamos do seguinte modo:

a) O vector dos valores - implícita ou explicitamente enunciados, os valores que devem constituir o fulcro da acção educativa são aqueles que podem caracterizar as sociedades democráticas. A prática de valores como liberdade, livre iniciativa, espírito crítico, cooperação, tolerância preparam o futuro cidadão para a sã convivialidade que deve existir entre os homens, quer a nível nacional, quer a nível internacional.

---

\* Docentes na F.P.C.E. - UL

b) O vector da organização democrática da escola e da sua abertura ao meio - implicando o envolvimento de todos os intervenientes do processo educativo, preconiza-se a instituição de mecanismos de participação e de gestão que facilitem a vivência democrática dentro da escola e as suas relações com a sociedade envolvente. Como sabiamente reconheceram e afirmaram os pedagogos da Educação Nova, "uma educação para a democracia implica uma educação". Por isso, o projecto educativo do estabelecimento de ensino deve constituir o instrumento por excelência de realização de uma concepção da escola enquanto sistema aberto em interacção com o meio, recurso ao serviço da comunidade que, por sua vez, é um recurso ao serviço da escola.

c) Vector relativo ao profissionalismo, levando à revalorização da função docente pela atribuição de novos papéis sociais desempenhados quer na escola quer na comunidade. O conceito de professor inovador, investigador e agente de mudança social enquadra-se num conceito de profissionalismo alargado, portanto, oposto ao profissionalismo rotineiro e limitado à sala de aula (Hoyle, 1974) e postula uma nova profissionalidade definida por novos saberes e competências profissionais. Entre estas, contam-se as competências relacionadas para lidar com todos os intervenientes no processo educativo, especialmente com as famílias dos alunos das quais os professores devem exercer uma acção educativa que concorra para uma colaboração e entendimento na prossecução de finalidades comuns.

d) Vector da igualdade de oportunidades que se traduz pela intenção de estabelecimento de condições que levem a uma igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de participação na escola.

Insistimos nesta última forma de igualdade, porque, ao contrário das duas primeiras que foram objecto de inúmeros estudos de vária natureza, ela não tem sido devidamente considerada. E, no entanto, não existirá verdadeira democracia na escola se houver actores do processo educativo que nela sejam marginalizados, o que nos remete para a problemática das relações escola-família.

A importância dessas relações está bem explícita na legislação portuguesa mais recente.

Não só a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), principalmente nos seus artigos relacionados com a educação especial, como, sobretudo, outra legislação posterior, nomeadamente a documentação que regulamenta as actividades das associações de pais e encarregados de educação (1990) e a gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (1991), apontam claramente para uma maior intervenção da família na vida escolar dos alunos.

O estreitamento das relações entre a Escola e a Família pode conseguir-se através de duas "instituições" escolares:

a) as reuniões de pais; e b) o trabalho de casa. No primeiro caso, trata-se de uma actividade realizada normalmente nos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e, como tal, também prevista na Lei de Bases. No entanto, estas reuniões praticamente não se realizam no primeiro ciclo, nem obedecem, na maioria dos casos, às características funcionais necessárias. Relativamente ao trabalho de casa, há que ser tida em conta toda a polémica quer de natureza didáctica, quer de natureza psicológica ou sociológica que possa suscitar.

Se teoricamente todos concordamos na necessidade de fazer convergir os esforços da escola e da família numa acção educativa comum e orientada por objectivos coerentes que sirvam o desenvolvimento integral dos alunos, sob o ponto de vista prático verificando-se dificuldades reais em assegurar a necessária cooperação entre estas duas instâncias de socialização. Embora hoje nos pareça em grande parte ultrapassada a célebre "boutade" de Waller, segundo a qual os pais e professores tendem a ser inimigos naturais e condenados a assim permanecerem, temos de reconhecer que há ainda muitas dificuldades que persistem. Por um lado, há ainda muitos professores que manifestam atitudes de desconfiança e de resistência em relação a uma maior participação dos pais na vida da escola, cuja organização compete tradicionalmente aos professores. Por outro lado, as atitudes dos pais nem sempre favorecem esta cooperação: uns, por desejo de ingerência, para além dos inimigos do razoável; outros, por descarregarem na escola funções que lhes competem, manifestando um desinteresse ostensivo em relação a ela; outros ainda, porque na humildade da sua condição sócio-económica receiam enfrentar a escola, pois não se sentem suficientemente à vontade para interagirem com os professores nem suficientemente cultos para poderem apoiar, em casa, de forma activa, as aprendizagens escolares dos seus filhos.

É sobretudo a estes pais que gostariam de participar na vida escolar dos filhos mas que se sentem incapazes de o fazer que a escola deve um apoio especial. Se a escola quiser realmente ser uma instância de democratização da vida social, terá de garantir a igualdade de oportunidades de participação dos pais na escola, contrariando a tendência para a exclusão social dos mais desfavorecidos.

## **2 - As relações escola-família no Projecto PLUX**

O projecto "L'enseignement du portugais aux enfants des travailleurs portugais au Grand-Duché du Luxembourg", conhecido como Projecto PLUX, foi um projecto apoiado pelas Comunidades Europeias e pelo Governo Português e desenvolvido sob a responsabilidade da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. Visava essencialmente a renovação das metodologias do ensino português, mas, dado o forte insucesso escolar que afectava as crianças portuguesas enquanto alunos do sistema escolar luxemburguês (1), visava igualmente diminuir esse insucesso através da neutralização de alguns dos principais factores que o condicionavam.

Segundo o diagnóstico feito após uma caracterização rigorosa da situação (2), de entre os factores que apareciam como responsáveis pelo insucesso escolar dos alunos portugueses, avultavam os de carácter socio-cultural e nomeadamente linguístico. O multilinguismo activo caracteriza o sistema escolar luxemburguês tornando-o especialmente selectivo, sobretudo para as crianças portuguesas. As crianças encontram o luxemburguês como língua veicular no ensino pré-primário, são alfabetizadas em alemão, língua em que aprendem a matemática e no 2º semestre da 2ª classe iniciam a aprendizagem do francês, língua veicular do Meio Físico Social; por imposição de muitos pais, as crianças portuguesas aprendem ainda o português, em classes em regime paralelo, após o termo das aulas na escola luxemburguesa.

Mas, para além destes factores intrínsecos do sistema de ensino, ressaltam aqueles que são inerentes à situação socio-cultural das famílias portuguesas, oriundas na sua maior parte das zonas mais pobres de Portugal. Repartindo-se os homens maioritariamente pela construção civil e por ser-

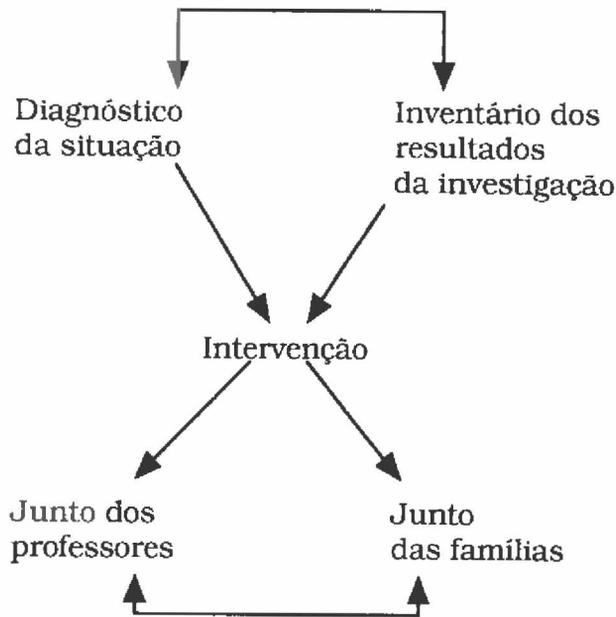
viços não discriminados e as mulheres pelo serviço doméstico, a sua instrução, com algumas excepções, não ultrapassa a 4ª classe. Esta situação de desfavorecimento socio-cultural não favorece a sua participação na vida socio-cultural luxemburguesa nem facilita as suas relações com a escola frequentada pelos seus filhos. Preocupados em amealhar dinheiro que lhes garanta um regresso rápido, muitos pais exercem pouca vigilância sobre os filhos que ficam entregues a eles próprios à saída da escola, têm expectativas pouco elevadas em relação ao futuro escolar dos filhos, desconfiam dos professores, não contactam a escola e tendem a reforçar uma autoridade que vêem ameaçada através de atitudes autoritárias de que o castigo corporal é uma das expressões.

Por sua vez, os professores luxemburgueses têm uma imagem negativa dos pais portugueses que consideram desatentos aos filhos e sacrificando o seu futuro escolar à sua ganância pessoal.

Trata-se assim de uma situação típica que estudos vários de Sociologia da Educação nos ajudam a explicar, como, por exemplo, os trabalhos de Berustein sobre os códigos linguísticos e sobre os sistemas de autoridade familiar de tipo posicional e de orientação pessoal como factores de adaptação à escola, de Hyman sobre a desvalorização de estudos longos e a sobrestimação de valores imediatos próprios de classes culturalmente desfavorecidas, ou de Cosen sobre a atitude temporal como atitude de classes levando a valorizações diferentes em termos de investimento a curto ou longo prazo.

No entanto, a existência de factores desfavoráveis não significa a existência de um determinismo absoluto e inelutável e os resultados de alguns estudos existentes são disso a prova. Assim, o relatório Plowden, (1967) conclui que as atitudes dos pais relativas ao trabalho e ao futuro escolar dos filhos são mais importantes que as variáveis objectivas ligadas às condições materiais de vida. No mesmo sentido se orientam as conclusões de Fraser sobre as escolas de Aberdeen ou as de Brookover que estabelecem uma relação positiva entre auto-conceito, desempenho académico e reforço dado pelos pais. As atitudes parentais em relação à escola e aos filhos parecem dar razão à conhecida afirmação de Bloom, segundo a qual é mais importante aquilo que os pais fazem do que aquilo que os pais sabem.

Passada em revista a literatura científica sobre as relações escola-família, passou-se à definição da intervenção, de acordo com o que o seguinte esquema ilustra.



Deixando de lado as outras linhas de intervenção que se orientam essencialmente para a formação de professores, para tentativa de integração de 2 horas de Português nos horários normais da escola portuguesa, para a renovação de método de ensino de Português, focaremos a nossa atenção sobre o programa que incidiu nas famílias das crianças portuguesas abrangidas pela experiência, com o objectivo de promover a aproximação entre a escola e as famílias. O esquema seguinte dá conta dos objectivos e das estratégias utilizadas para os atingir.

## Intervenção

Junto dos Pais

Junto dos Professores

### Objectivos

- Consciencializar os pais sobre a importância do meio familiar para o desenvolvimento da criança.
- Levá-los a reflectir sobre as potencialidades educativas da vida quotidiana da família.
- Prepará-los para apoiarem em casa os trabalhos da escola.

### Objectivos

- Consciencializar os professores da importância das relações escola-família.
- Incentivá-los a serem agentes de dinamização educativa junto das famílias.
- Prepará-los para, na fase inicial do projecto, desempenharem o papel de intermediários entre as famílias e a escola luxemburguesa.

### Meios e Recursos

- Reuniões da equipa com os pais e professores.
- Reuniões de pais e professores.
- Folhas de informação.
- Calendários de auto-controlo.
- Videos, bandas desenhadas.
- Simulação

### Meios e Recursos

- Seminários informativos e de reflexão.
- Textos sobre experiências e investigação neste campo.
- Apoio na preparação de reuniões.
- Preparação de material audio-visual.

Mais do que descrever pormenorizada exibir algumas conclusões de carácter geral sobre alguns aspectos que nos parecem relevantes em relação às actividades realizadas.

### **As Reuniões de Pais**

Para que estas reuniões de pais possam de facto contribuir para atingir os objectivos atrás expostos, verificou-se ao longo das experiências que tenho vindo a realizar a necessidade de que se verifiquem, pelo menos, três condições.

Assim, em primeiro lugar é necessária a utilização de elementos dinamizadores que, além de constituírem uma natural motivação para os pais e apelarem para diferentes canais de comunicação, apontem para modelos de actuação e sirvam, simultaneamente, de pretexto para uma discussão alargada seguida de algumas conclusões. Como estratégia adequada foram utilizados pequenos videogramas, muitas vezes filmados com os próprios alunos e suas famílias, que procuram ilustrar um exemplo de ambiente familiar favorável ao tipo de aprendizagem focado na reunião. Na figura 1 pode ler-se o guião de um desses videogramas, em que se tratava da aprendizagem duma língua estrangeira.

**Figura 1**

**GUIÃO PARA VIDEO**

**AJUDAR NO ALEMÃO É...**

**CENA I**

**LOCAL:** Em casa, na divisão onde está a televisão

**PERSONAGENS:** Mãe, Filha e Pai

**ACCÃO:** A mãe e a filha estão na sala, quando chega o pai e diz: "Então não estão a ver televisão? O programa de desenhos animados da TV alemã já deve ter começado..."

**LEGENDA:** ... VER PROGRAMAS DA TELEVISÃO ALEMÃ

**CENA II**

**LOCAL:** Rua, junto do carro

**PERSONAGENS:** Pai, Mãe, Filha e outras crianças

**ACCÃO:** A família com uma certa bagagem que metem dentro do carro. A criança, dirigindo-se a outra pessoa (criança que passa) exclama com ar contente: "Vou a Trier com os meus pais".  
A mãe manda-a entrar no carro e diz: "Vá lá depressa que além de visitar a Porta Nigra que é muito bonita, ainda quero fazer compras. As coisas alemãs são sempre muito boas".

**LEGENDA:** ...VISITAR A ALEMANHA

**CENA III**

**LOCAL:** Em frente de uma montra de material fotográfico

**PERSONAGENS:** Pai, Mãe e Filha

**ACCÃO:** Os três olham a montra e a filha diz: "Aquele máquina fotográfica é que eu queria..."  
Responde a mãe. "Então, anda, entra e vê lá se és capaz de perguntar quanto custa"  
O pai acrescenta: "Vai que eu depois dou-te o dinheiro que eles disserem"  
A criança, toda contente entra na loja com um ar vaidoso...

**LEGENDA:** ...MOSTRAR A UTILIDADE DE SABER FARAR ALEMÃO

**M.A.V.B., 1987**

Outras vezes recorremos a pequenas dramatizações em que intervieram os próprios familiares participantes na reunião. Estas dramatizações tiveram por base, nuns casos, textos em banda desenhada ou, noutros, apenas as descrições dos papéis a desempenhar numa determinada situação. Esta segunda estratégia não só permitia, assim, o recurso a uma maior criatividade, como tinha também a vantagem de dar aos pais a possibilidade de exprimirem, duma forma mais espontânea, as suas verdadeiras preocupações. Outras vezes, ainda, utilizámos imagens, poemas, simples frases. Porém o objectivo, e não se consideram esgotados os meios, foi sempre o mesmo: colocar um problema, levantar uma questão...

Outra condição a salientar é a de que para os efeitos pretendidos se manifestarem, há que garantir que a temática abordada não se esgote na reunião e "obrigue" também os pais a um certo "trabalho de casa". Daí que tenham sido utilizados dois tipos de estratégias. A sua utilização não foi aleatória, mas dependeu em todos os casos do tipo, cultura e grau de interesse dos pais, tendo, algumas vezes, sido utilizadas concomitantemente. A primeira e mais generalizada consistiu na concepção de panfletos a que chamámos FOLHETOS DE DIVULGAÇÃO e que eram distribuídos no final da reunião para os pais levarem para casa. Procuravam conjugar alguma fundamentação teórica com as conclusões eventualmente tiradas na reunião, devidamente ilustradas por uma situação semelhante, de que pode ser visto um exemplo da figura 2...

Figura 2

## NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA...

- Resolver os problemas do dia-a-dia aumenta a capacidade de resolver os problemas da Escola!
- Levar a criança a sentir que é capaz de fazer coisas contribui para o aumento do orgulho e do respeito mútuo!

Por isso:

Faça as contas das compras com o seu filho

Mostre interesse por aquilo que ele aprende...

... e talvez aprenda alguma coisa com ele!



MAVB, 1987

Em certas ocasiões, fomos mais longe e tentamos estabelecer contratos entre os pais e os professores através da distribuição de FICHAS DE AUTO-CONTROLO (Figura 3). Estas fichas permitem aos pais modelar o seu

comportamento e, assim, concretizar o que tinha sido anteriormente discutido, voluntariamente traziam as fichas, que, com um orgulho, entregavam ao professor na reunião seguinte.

Figura 3

<b>FICHA DE AUTO-CONTROLO</b>		Todos os dias	Alguns dias	Esqueci-me
SEMANA	O meu filho fez as contas das compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DE ____	Participei em jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ____	Comprei um jornal/livro/revista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mostrei interesse pelo que o meu filho aprendeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SEMANA	O meu filho fez as contas das compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DE ____	Participei em jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ____	Comprei um jornal/livro/revista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mostrei interesse pelo que o meu filho aprendeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SEMANA	O meu filho fez as contas das compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DE ____	Participei em jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ____	Comprei um jornal/livro/revista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mostrei interesse pelo que o meu filho aprendeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SEMANA	O meu filho fez as contas das compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DE ____	Participei em jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ____	Comprei um jornal/livro/revista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mostrei interesse pelo que o meu filho aprendeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Porém, uma terceira condição foi considerada imescindível: a de que o horário e a data da reunião fossem sempre adaptados às possibilidades dos pais e que estes se apercebessem dessa intenção.

## O TRABALHO DE CASA

Quanto ao trabalho de casa, ele constitui, de facto, o elo de ligação natural e privilegiado entre a Escola e a Família na medida em que é, por definição, um trabalho escolar realizado em casa. Através dele, os pais podem perceber-se não só do tipo de aprendizagem que os seus filhos fazem, como da forma como estes se estão a relacionar com essa aprendizagem em termos de interesses, facilidade ou dificuldade. Deste modo, nos projectos que orientámos, foram sempre concebidas actividades de trabalho de casa que obedeceram a duas condições.

A primeira consistiu no facto de os pais terem conhecimento prévio da existência do trabalho de casa, bem como da sua periodicidade e da forma que essas actividades iriam revestir.

A segunda condição residiu no facto de que a realização do trabalho de casa implicava o envolvimento dos pais e/ou outros familiares, sem que isso obrigasse necessariamente ao domínio dos conhecimentos escolares. Assim, opiniões sobre questões a colocar numa entrevista em língua inglesa, podem ser dadas por um pai que não saiba Inglês; completar quadras tradicionais pode ser feito com a ajuda de uma mãe que não saiba escrever; perguntas sobre programas de televisão poderá envolver a família numa relação mais activa com este meio de comunicação e contribuir para o desenvolvimento da oralidade da criança...

### Algumas Conclusões

A experiência realizada no Luxemburgo cuos resultados positivos avaliados pela presença e participação dos pais nas reuniões, pelo aumento de contactos com os professores portugueses e luxemburgueses. Os pais envolveram-se na realização dos trabalhos de casa e colaboraram em iniciativas da escola, como festas, passeios, utilização das bibliotecas.

Será desta forma, porventura de outras semelhanças, através de uma actuação conjunta que se poderá estabelecer, a pouco e pouco, uma verdadeira relação entre a Escola e a Família e substituir, assim, um processo de recriminação mútua, que alguns autores consideram ser o paradigma exis-

tente, por um processo baseado na co-responsabilização, que se considera desejado.

Algumas implicações decorrentes do que foi dito parecem indicar que não são precisos grandes debates, convites a especialistas famosos ou outras actividades que impliquem recursos onerosos... À Escola, porém, caberá tomar a iniciativa, promover as ocasiões de encontro, receber bem, fornecer sugestões concretas e pontuais, criar oportunidades para pais e professores aprenderem coisas em comum.

Parece, também, que para melhorar e incentivar a comunicação com a Família bastará à Escola, sobretudo e muito simplesmente, adoptar uma atitude de empatia, demonstrar alguma persistência e realizar pequenas actividades concretas...

## NOTAS

(1) Para dar uma ideia da situação, bastará referir que no ano em que se iniciou a experiência, 1986, apenas 25% das crianças portuguesas tinham acesso ao ensino técnico e 5% ao liceu, ficando as restantes retidas no ciclo complementar, que frequentavam com aproveitamento ou sem ele, até ao termo da idade da escolaridade obrigatória.

(2) A caracterização foi feita a partir dos estudos sobre a emigração portuguesa no Luxemburgo de Jorge Arroiteia e a partir de contactos formais e informais de membros da equipa PLUX com autoridades luxemburguesas e portuguesas, professores das duas nacionalidades, sacerdotes que trabalham com a comunidade portuguesa, pais e associações culturais portuguesas. Essa caracterização deu origem a relatórios específicos, disponíveis para consulta.

## BIBLIOGRAFIA

ALLEN, J. & MASON, M. (Eds), (1990) - **Risk makers, risk takers, risk breakers - reducing the risks for young literacy learners**. Portsmouth, NH: Heineman Educational Books.

BEATTIE, W. (1985) - **Professional parents: Parent participation in four western european countries**, London, The Falmer Press.

BLOOM, B. (1981) - **All our children learning. A primer for parents teachers and educators**, New York, McGraw-Hill.

BRONFENBRENNER, U. (1979) - **The ecology of human development**, Cambridge, Ma: Harvard University Press.

BRICE-HEATH, S. (1983) - **Was with words. Language, life and work in communities and classrooms**, Cambridge, Cambridge University Press.

CHALL, J.S. (1983) - **Stages of reading development**, New York, McGraw-Hill.

DAVIES, D. & Al. (1989) - **As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas**, Lisboa, Livros Horizonte.

DECRETO-LEI 372/90 (27/11/90) in **Diário da República - I Série**.

DECRETO-LEI 172/91 (10/05/91) in **Diário da República - I Série**.

DICKINSON, D. K. (1988), **An examination of programs that involve parents in efforts to support children's acquisition of literacy**. Final report submitted to the W.T.. Grant Foundation.

EPSTEIN, J. /1987) - **What Principals should know about Parental Involvement**. Prinipal (NAESP), 66 (3), 6-9.

FROCHOT, M., FAYOL, M., & ZAGAR, D. (1987) - **Lire des histoires. Une revue**. Les Sciences de l'Education, 3(v).

GOLDEN, L. & CAPUZZI, D. (1986) - **Helping families help children: Family intervention with school-related problems**. Springfield, ILL: Charles C. Thomas.

**GOLDENBERG, C. (1989) - Parents'Effects on Academic Grouping for Reading: Thee Case Studies., American Educational Research Journal, 26(3), 329-352.**

**LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986) in Diário da República, nº 237 - I Série (14/10/86).**

**MANYUK, P. (1987) - Language Development, Glenview, ILL: Scott, Foresman & Co..**

**PAYNE, M. & HINDS, J. (1986) - Parent-teacher relationships - Perspectives from a developing country, Educational Research, 28(v), 2/6.**

**ROBINSON, W. & TAYLER, C. (1986) - Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária, Análise Psicológica, 1(v), 106-113.**

**SEELEY, D. (1985) - Education through partnership, Washington D.C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.**

**SWAP, S. (1987) - Enhancing parent involvement in schools: A manual for parents and teachers, New York, Teachers College, Columbia University.**

**TEALE, W & SULZBY, E. (1987) - Emergent literacy, Norwood, NJ: Ablex.**

**VILLAS-BOAS, M.A. (1985) - The effect of parental involvement in homework on student achievement, Unpublished dissertation, Boston University.**

**VYGOTSKY, L. (1988) - Thought and language, Cambridge, MA: The Mit Pres.**

**WELCH, F. & TISDALE, P. (1986) - Between parent and teacher Springfield, ILL: Charles C. Thomas.**