

CONCEPÇÕES DE PAIS DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Patrícia Pacheco (Escola Superior de Educação de Torres Novas)
Lourdes Mata (ISPA - Instituto Universitário)

RESUMO: As concepções que os pais desenvolvem sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita assumem um papel relevante na compreensão da literacia familiar, dado que estas orientam e regulam as práticas que os pais adoptam na interacção com os seus filhos. Neste sentido, este trabalho tem como objectivos a apresentação de um instrumento de concepções sobre a aprendizagem da linguagem escrita, dirigido a pais e também a caracterização das concepções de um grupo de pais. Este instrumento na sua organização teve presente outros utilizados em investigações nesta área (e.g. Mata, 2002; Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006) e está orientado para dois tipos de concepções: holística, mais dirigida para uma perspectiva de literacia emergente; tecnicista, mais orientada para uma perspectiva tradicional e convencional da aprendizagem da linguagem escrita. O instrumento foi aplicado a 198 pais de crianças a frequentarem o último ano do pré-escolar. A análise factorial do instrumento evidenciou a organização dos itens nas duas dimensões conceptuais de referência tendo cada uma destas, valores satisfatórios de consistência interna (holística: 0,93 e tecnicista: 0,83). O resultado global da nossa amostra revelou que os pais apresentam concepções holísticas do que tecnicistas sobre a aprendizagem da leitura e escrita.

Introdução

O meio familiar é um contexto particularmente relevante e favorece a oportunidade às crianças de ter um contacto com artefactos de literacia (*literacy artifacts*), observar actividades de literacia nos outros, explorar comportamentos de literacia, envolver-se em actividades de prazer com a leitura e escrita com os outros e beneficiar de estratégias de aprendizagem orientadas por outros membros da família quando estão envolvidos em actividades de literacia (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000). Assim, as práticas de literacia familiar têm assumido um papel central no desenvolvimento da literacia das crianças. Como tal, e uma vez que as práticas não ocorrem num vazio, mas inseridas num contexto social e cultural particular, é relevante compreender as características familiares e como estas podem influenciar o desenvolvimento da literacia emergente (e.g., Li & Rao, 2000; Saracho, 2002, 2007; Serpell *et al.*, 2002; Vernon-Feagans, Head-Reeves, & Kainz, 2004).

São características familiares, como o nível sociocultural dos pais e o seu nível de literacia que parecem estar associadas às competências de literacia emergente das crianças (Bingham, 2007; DeBaryshe, 2000; Norman, 2007; Weigel, Martin, & Bennet, 2006). No entanto, o que vai orientar ou regular os comportamentos dos pais são as

crenças que eles têm sobre a literacia e o seu desenvolvimento. Em termos gerais, as crenças são construídas a partir das histórias individuais e das normas culturais de cada uma das famílias e manifestam-se nas características do meio familiar, nas práticas parentais, nos comportamentos e na natureza das interações (Weigel, Martin, & Bennet, 2006; Norman, 2007). De forma mais específica, as crenças sobre literacia referem-se às ideias que os pais consideram verdadeiras sobre o que é literacia e sobre o que é ser literado (Norman, 2007). Além da ideia que os pais têm, uns sentem que o seu papel tem impacto nas competências de literacia emergente dos filhos, enquanto outros pais não têm o mesmo tipo de crença, subvalorizando o seu papel no desenvolvimento da literacia dos filhos (Weigel, Martin, & Bennet, 2006).

No sentido de clarificar e de sistematizar o tipo de crenças dos pais sobre literacia Sonnenschein *et al.* (1997) propõem uma categorização dividindo as crenças em duas perspectivas, uma mais orientada para o entretenimento e outra mais orientada para as competências. Sendo que para os autores os pais com uma orientação para o entretenimento estão associados a crianças com maiores competências a nível da literacia emergente. De forma semelhante, Evans *et al.* (2004), propõem uma divisão das crenças dos pais em perspectiva *top-down e bottom-up*. A perspectiva *top-down* ou abordagem construtivista, onde é incluída uma orientação para a aquisição da literacia e onde é realçado o contexto da informação, decorrendo daí o conhecimento acerca do texto e das estruturas linguísticas. É dado ênfase ao significado da informação. De forma global, esta perspectiva envolve o uso das estruturas linguísticas, imagem e conhecimento geral, aspectos importantes no desenvolvimento da literacia. Os autores referem ainda uma outra perspectiva designada de abordagem *bottom-up* onde é salientada a importância da eficiência e automatismo da descodificação das palavras. Esta abordagem enfatiza as competências funcionais para a aprendizagem da literacia, tal como o conhecimento do alfabeto e da cadeia fónica. Para os autores as crenças dos pais, quer numa ou noutra abordagem, proporcionam diferentes tipos de ambientes de literacia às crianças que, por sua vez, influenciará o desenvolvimento das competências de literacia.

Desta forma, parece consensual e pertinente compreender como é que as crenças dos pais, uma vez que condicionam a riqueza do meio familiar em termos de oportunidades de literacia, irão beneficiar ou não o desenvolvimento da literacia

emergente das crianças. Lynch *et al.* (2006) reforçam esta ideia afirmando que o conhecimento das crenças dos pais sobre literacia é um aspecto chave para compreender as diversas actividades e rotinas de literacia familiar. Além disso, compreender a interacção entre pais e crianças também é importante, uma vez que as investigações têm demonstrado uma relação significativa também entre as actividades de literacia familiar e o posterior sucesso escolar dos filhos (*e.g.*, Aikens & Barbarian; 2008; Dearing *et al.*, 2006).

DeBaryshe (1995) e DeBaryshe *et al.* (2000) acrescentam ainda que crenças dos pais reflectem o tipo de experiências familiares e referem que o nível de literacia aparece como um aspecto relevante, por exemplo, pais com nível baixo de literacia tendem a acreditar que as competências básicas de leitura e matemática devem ser já desenvolvidas antes da entrada para a escola, antes do ensino formal. Este tipo de pais considera muito importante que as crianças brinquem com materiais estruturados e académicos, como os cartões de imagens/palavras (*flashcards*) e os manuais. Além disso, são pais que dão preferência a programas pré-escolares que colocam a tónica nos aspectos técnicos e formais da aprendizagem da leitura e escrita. De modo diferenciado, os pais com um nível mais elevado de literacia, acreditam que os seus filhos devem desenvolver as competências de literacia pela sua própria iniciativa, sem estarem condicionados com a utilização de formas convencionais, académicas e formais. A autora acrescenta ainda que, em média, os pais de crianças de dois a cinco anos de idade acreditam que ler em voz alta poderá influenciar o gosto pela leitura e que as crianças passam a ter um papel activo nesse tipo de situações. No entanto, a diferença das crenças acerca dos objectivos da leitura em voz alta está mais associada à frequência do tempo de leitura em casa, ao número de livros que existem em casa, à idade com que os pais começam a ler alto para os filhos, e a riqueza linguística e cognitiva que caracteriza a interacção entre pais e filhos durante a leitura de histórias.

No seguimento do que foi referido, o estudo, Lynch e colaboradores (2006) aponta para a existência de uma associação significativa entre as crenças e nível de literacia dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita e a importância do seu papel neste processo. Em termos gerais, o estudo refere que os pais que completaram o ensino pós-secundário apresentam crenças mais holísticas sobre como é que a criança aprende a ler e a escrever do que pais que não completaram o ensino pós-

secundário. Para compreender melhor a relação entre as crenças dos pais e os seus comportamentos, a amostra foi reorganizada consoante as respostas dos pais ao questionário *Parent’s Perceptions of Literacy Learning Interview Schedule*” e foram constituídos três grupos: grupo 1 – pais mais orientados para as competências básicas; grupo 2 – combinação do grupo orientado para competências básicas e do grupo com crenças mais holísticas; e grupo 3 – pais com uma orientação mais holística do desenvolvimento da literacia. Com esta divisão os resultados indicaram que os pais do grupo 1, cujas crenças são mais orientadas para as competências básicas, envolvem-se em actividades de ensino mais directo e formal, como ensinar o alfabeto, ensinar a escrever o nome das coisas, mais do que os pais dos grupos 2 e 3.

Relativamente a estudos com amostras portuguesas (e.g., Lourenço, 2007; Mata, 2002, 2006) também se verifica uma diversidade de práticas familiares, nomeadamente foram destacados três aspectos diferenciados: práticas de leitura e escrita dos pais (presenciadas pelos filhos); práticas de leitura e escrita partilhadas; e práticas de leitura e escrita da criança sozinha. Dentro da caracterização das práticas referidas foram considerados alguns indicadores como a precocidade, a diversidade e frequência de práticas de leitura e escrita de forma global e, mais especificamente, a prática de leitura de histórias.

No seguimento do estudo de Mata (2006), os estudos de Lourenço (2007) e Fernandes (2006) revelam também uma caracterização das práticas de literacia familiar com amostras de pais portugueses que apontam para três categorias diferenciadas: práticas de leitura e escrita no dia-a-dia; práticas de leitura e escrita de entretenimento; e práticas de leitura e escrita de treino. Se efectuarmos uma relação entre estes estudos e os anteriores, podemos dizer as práticas de leitura e escrita no dia-a-dia e as práticas de leitura e escrita de entretenimento remetem para práticas de abordagem *top-down* (Evans *et al.*, 2004) ou emergentes e holísticas (Lynch *et al.* 2006) ou entretenimento (Sonnenschein *et al.*, 1997) e as práticas de leitura e escrita de treino remetem para práticas de abordagem *bottom-up* (Evans *et al.*, 2004) ou mais tecnicistas e convencionais (Lynch *et al.*, 2006) ou de competência (Sonnenschein *et al.*, 1997).

Tendo em conta o que foi referido, verificamos existe um consenso em vários estudos de que o conhecimento das crenças dos pais sobre literacia é um aspecto chave para compreender a diversidade de actividades e rotinas de literacia familiar.

Neste sentido, o estudo que apresentamos procura dar um contributo para a elaboração de um instrumento que visa caracterizar as crenças dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Temos como objectivos deste estudo a apresentação de um instrumento de concepções dos pais sobre a aprendizagem da leitura e linguagem escrita, e também a caracterização das concepções do grupo de pais que constitui a nossa amostra.

Método

Participantes

O estudo foi desenvolvido com 198 pais de crianças a frequentar o último ano do pré-escolar, sendo o seu estatuto sociocultural diferenciado.

Instrumento

De forma a caracterizar as concepções dos pais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, foi elaborado um questionário a partir dos instrumentos propostos nos estudos de Lynch *et al.* (2006) e Bigham (2007). Segundo Lynch *et al.* (2006) conhecer as crenças/percepções dos pais sobre o desenvolvimento da literacia pode ser um aspecto relevante na compressão da diversidade de práticas de literacia utilizadas pelos pais. O questionário utilizado pelos autores (*Parent’s perceptions of literacy learning Interview Schedule*”, Anderson, 1992 *in* Lynch *et al.* 2006) remete para as concepções dos pais sobre o desenvolvimento da literacia antes da entrada para o ensino formal. Este instrumento apresenta um conjunto de afirmações que se dividem em dois grandes grupos: *Concepções Emergentes e Holísticas* (exemplo: a criança começa a escrever recados, histórias, antes de saber como se lê) e *Concepções Tradicionais e Convencionais* (exemplo: a criança precisa de manuais e de exemplos para aprender como se lê).

Relativamente ao instrumento elaborado no estudo Bigham (2007), o instrumento *Maternal Literacy Beliefs* apresenta afirmações que avaliam as concepções que as mães têm sobre as interacções que estas estabelecem com os filhos no momento de leitura de histórias, e avalia ainda as percepções sobre o desenvolvimento da literacia emergente no ambiente familiar. O referido instrumento apresenta um conjunto de afirmações que

se dividem em dois grupos: 1) *Crenças/concepções dos Pais sobre a Leitura de Histórias*, onde são incluídas afirmações sobre como é que os pais devem ler às crianças; e 2) *Crenças/concepções dos Pais sobre o Desenvolvimento da Literacia*, onde são incluídas afirmações que se prendem com o desenvolvimento da literacia das crianças no ambiente familiar. Em ambos os grupos as afirmações remetem, tal como no estudo de Lynch (2006), para práticas de literacia familiar mais emergentes e holísticas e para práticas mais tecnicistas e convencionais.

Para a elaboração do questionário definimos como um dos critérios o equilíbrio entre o número de afirmações ligadas à leitura e o número de afirmações ligadas à escrita. Quando isso não fosse possível, as afirmações incluíam, simultaneamente, leitura e escrita. Um outro critério, foi o de respeitar a divisão entre *práticas parentais emergentes e holísticas* e *práticas parentais tecnicistas e convencionais*. Houve ainda a preocupação em manter o equilíbrio em relação ao número de afirmações para cada um dos tipos de práticas. Tendo como referência os critérios definidos, incluímos afirmações que estavam contempladas no questionário de Mata (2002, 2006), nos questionários anteriormente referidos (Biggam, 2007; Lynch et al, 2006). e ainda criámos novos itens.

Elaborado o questionário, realizámos um pré-teste a oito pais de crianças do pré-escolar com o objectivo de verificar se as afirmações não levantavam dúvidas e se os termos utilizados eram claros. O questionário submetido ao pré-teste foi constituído por 28 afirmações com a seguinte estrutura:

(i) *Aprendizagem da leitura e escrita:*

- *Práticas parentais emergentes e holísticas (PPEH)* - constituída por 15 afirmações. Destas, 7 estavam ligadas à leitura (exemplo: “*Proporcionar livros, desde cedo às crianças, influenciará o gosto que a criança terá pela leitura*”), 7 questões estavam ligadas à escrita (exemplo: “*Quando a criança faz tentativas de escrita, é importante que o adulto converse com ela sobre a forma como escreveu*”) e uma contemplava a leitura e escrita (exemplo: “*Ler para a criança, ajuda-a a aprender a escrever*”);

- *Práticas parentais tecnicistas e convencionais (PPTC)* - constituída por 13 afirmações. Destas, 4 estavam ligadas à leitura (exemplo: “*Ensinar uma criança a*

reconhecer palavras isoladas, à vista, é uma técnica adequada para ensinar a ler”), 4 afirmações estavam ligadas à escrita (exemplo: “A criança deve escrever adequadamente as letras do alfabeto antes de tentar escrever palavras ou mensagens ou cartas”) e 5 afirmações integravam leitura e escrita (exemplo: “A escola deve ter a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever”).

Relativamente ao posicionamento da resposta dos pais para cada uma das afirmações, e uma vez que os estudos (Biggam, 2007, Lynch, *et al.* 2006; Mata, 2002, 2006) indicavam escalas que variavam entre 5, 6 e 7 pontos, optámos por uma escala de 6 pontos para o grau de concordância (desde o “*Discordo Completamente*” ao “*Concordo Completamente*”). Pensámos que com este tipo de escala conseguíamos obter respostas com relativa discriminação e informação suficiente para o propósito do nosso estudo.

Resultados

Retomando um dos objectivos deste estudo que visa apresentar um instrumento de concepções dos pais sobre a aprendizagem da leitura e linguagem escrita, realizámos uma avaliação das propriedades psicométricas. Esta constou de uma análise factorial exploratória com extracção de componentes principais seguida de rotação *Varimax*. O instrumento inicialmente elaborado era constituído por 28 itens e foi reduzido, após análise factorial, a 21 itens pois eliminaram-se alguns que apareciam isolados ou distribuídos de forma pouco clara. Os itens apareceram distribuídos pelas duas dimensões conceptuais de referência designadas de emergente/holística (13 itens) e tecnicista/convencional (8 itens) embora organizando-se em 4 factores, sendo dois relativos a uma concepção holísticas e os outros dois a uma concepção mais tecnicista.

Então, procedemos a uma nova análise factorial com extracção de componentes principais e rotação *Varimax*, mas pedindo 2 factores. Na solução factorial resultante, os itens mais tecnicista apareceram todos no mesmo factor enquanto os mais holísticos apareceram num outro factor (tabela I). A percentagem de variância explicada pelos dois factores é de 54,58%.

Tabela I – Análise factorial – saturação dos itens com o factor correspondente

Itens	Factores	
	1	2
Item 17 - É importante permitir que a criança invente histórias a partir de livros de imagens.	.835	
Item 8 - As crianças aprendem coisas importantes através da leitura que os adultos lhes fazem.	.828	
Item 23 - A criança desde cedo deve perceber que escrever serve, por exemplo, para comunicar uma ideia ou transmitir um recado	.820	
Item 22 - A criança aprende coisas importantes sobre ler e escrever antes de entrar na escola do 1º ciclo.	.812	
Item 27 - É importante que a criança contacte com diferentes suportes de escrita, como por exemplo: revistas, jornais, livros de diversos assuntos, cartas.	.805	
Item 18 - As tentativas iniciais de escrita da criança são importantes para ler e escrever mais tarde, como por exemplo escrever mensagens, cartas, histórias, etc.	.794	
Item 13 - É importante encorajar a criança a falar sobre o que é lido.	.785	
Item 3 - É importante contar histórias antes da criança saber ler.	.775	
Item 4 - Proporcionar livros, desde cedo às crianças, influenciará o gosto que a criança terá pela leitura	.726	
Item 5 - Ler para e com a criança, ajuda-a a aprender a escrever.	.688	
Item 1 - A criança antes de saber escrever já tenta escrever à maneira dela, por exemplo, o seu nome, algumas letras e palavras que lhe são familiares.	.678	
Item 28 - Quando a criança faz as primeiras tentativas de escrita, é importante que o adulto converse com ela sobre a forma como escreveu.	.607	
Item 9 - Ir à biblioteca é importante para as crianças saberem mais acerca dos livros.	.559	
Item 10 - A criança deve escrever adequadamente as letras do alfabeto antes de tentar escrever palavras ou mensagens ou cartas.		.752
Item 11 - É necessário para a criança ter muita experiência em copiar as letras, palavras e depois as frases, antes de escrever sozinha		.701
Item 20 - A escola deve ter a total responsabilidade em ensinar a criança a ler e a escrever.		.690
Item 25 - As crianças só estão preparadas para aprender a ler e escrever quando entram na escola do 1º ciclo.		.670
Item 15 - A criança precisa de manuais para aprender a ler e a escrever.		.656
Item 7 - É necessário para a criança saber as letras do alfabeto e dos seus sons antes de começar a escrever.		.631
Item 16 - Só as crianças dotadas é que aprendem a ler e a escrever antes de serem ensinadas na escola do 1º ciclo.		.610
Item 24 - No Jardim-de-infância as crianças não devem ser ensinadas a escrever letras, palavras e nomes. É na escola do 1º ciclo que essa aprendizagem deve ser feita.		.549
	7,52	3,54
Valor Próprio		
Variância explicada	35,82%	18,76%

Nota: Só estão apresentados graus de saturação superiores a .40
Factor 1 – Concepções Holísticas; Factor 2 – Concepções tecnicistas.

Podemos constatar que o grau de saturação de cada item com o respectivo factor é bastante elevado variando para a dimensão Holística entre .559 e .835 e para a dimensão Tecnista entre .549 e .752. Os valores de consistência interna foram bastante bons, uma vez que a dimensão emergente/holística obteve um valor Alfa de *Cronbach* de 0.93 e a dimensão tecnicista/convencional um Alfa de 0.82.

O nosso segundo objectivo referia-se à caracterização das concepções do grupo de pais da nossa amostra através do cálculo da média das pontuações dos itens integrados em cada dimensão. Como podemos constatar pela análise dos dados da tabela II a média para a dimensão Holística é de 5,21 indicando que os pais se identificaram com as afirmações referentes a este tipo de abordagem (valor máximo era 6).

Tabela II – Respostas dos pais nas duas dimensões

<i>Dimensão</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Emergente/Holística	5.21	0.91
Tecnicista/Convencional	2.81	1.08

(M, média; DP, desvio padrão)

Algo um pouco diferente é o que se observa para a dimensão Tecniciста com uma média de 2,81, valor bastante abaixo do ponto médio da escala usada (3,5), reflectindo assim uma menor identificação com práticas e situações mais associadas a esta perspectiva. Estas diferenças são confirmadas estatisticamente (Holística/Tecnicista – $t(197) = -28,663$ $p < 0.001$).

Discussão e Conclusões

Relativamente ao nosso primeiro objectivo, que se prende com a elaboração de um instrumento que caracterize as concepções dos pais sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, podemos afirmar que os itens, resultantes da análise factorial, discriminam as duas dimensões conceptuais de referência: emergente/holística e tecnicista/convencional. As propriedades psicométricas do instrumento mostraram-se adequadas.

Por outro lado, o facto de termos caracterizado as concepções dos pais nas duas dimensões (emergente/holística e tecnicista/convencional) reforça a ideia de que são crenças ou concepções dos pais que regulam as suas práticas (Weigel, Martin & Bennet, 2006; Norman, 2007). Parece que estas duas dimensões vão ao encontro das práticas de literacia familiar indicadas noutros estudos. Nomeadamente, a dimensão emergente/holística remete para as práticas de leitura e escrita no dia-a-dia e as práticas de leitura e escrita de entretenimento (Fernandes; 2007, Lourenço, 2007), abordagem *top-down* (Evans *et al.*, 2004) ou emergentes e holísticas (Lynch *et al.* 2006) ou de entretenimento (Sonnenschein *et al.*, 1997). A dimensão tecnicista/convencional remete para práticas de

leitura e escrita de treino (Fernandes; 2007, Lourenço, 2007), abordagem *bottom-up* (Evans *et al.*, 2004), mais tecnicistas e convencionais (Lynch *et al.*, 2006) ou de competência (Sonnenschein *et al.*, 1997).

Como sugestão de continuidade deste estudo, sugerimos a aplicação do instrumento a uma amostra mais alargada e analisar grupos de pais de estatuto sociocultural diferenciado e comparar as suas concepções. Por outro lado também é importante estudar as relações entre as concepções e, não só o tipo de práticas de literacia familiar que desenvolvem como também eventuais associações com as concepções emergentes dos seus filhos.

Este aspecto poderá ser relevante dado que alguns estudos, como o de Serpell e colaboradores (2002), referem que os pais, dado o seu contexto cultural, apresentam um entendimento diferente sobre a natureza da aquisição e desenvolvimento da literacia. Há pais que consideram a literacia como um conjunto de competências a serem adquiridas e outros pais que consideram a literacia como um recurso de entretenimento. Os pais que orientam as suas práticas com base no entretenimento, cultivam mais os aspectos lúdicos ligados à escrita e apresentam uma motivação intrínseca para a leitura, aspectos mais relevantes para o desenvolvimento da literacia da criança do que apenas uma orientação para as competências.

No seguimento desta ideia também Susperreguy, Strasser e Lissi (2007) referem que os aspectos culturais e económicos das famílias influenciam as suas crenças sobre o desenvolvimento da literacia e, conseqüentemente, as suas interações com os filhos relativamente ao contacto com a linguagem escrita. Os autores afirmam ainda que na maioria dos países os pais, independentemente do grupo cultural e económico, valorizam o desenvolvimento da literacia e acreditam que a sua aprendizagem se inicia antes da entrada para a escola. Contudo, o entendimento dos pais acerca da importância de determinadas actividades que promovem e desenvolvem a literacia é diferente. Por exemplo, os pais com competências leitoras mais baixas consideram que o mais importante é ensinar competências de leitura. Por outro lado, os pais com competências leitoras mais elevadas encaram a leitura como uma actividade cultural a desenvolver, reforçando o papel dos pais como modelos de comportamento de leitor. Neste sentido, os pais com competências de leitura mais baixas apresentam um modelo mais didáctico

e os pais com competências leitoras mais elevadas um modelo mais desenvolvimentista da leitura, sendo que estes modelos orientam práticas de literacia familiar diferenciadas.

Referências bibliográficas

- Aikens, N., & Barbarian, O. (2008). Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: The Contribution of Family, Neighborhood, and School Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100, 235-251.
- Bingham, G. (2007). Maternal literacy beliefs and de quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development, *Early Education and Development*, 18, 23-49.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkinset, S., & Weiss, H. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- DeBaryshe, B. (1995). Maternal beliefs system: linchpin in the home reading process. *Journal Applied Development Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131
- Evans, M. A., Fox, M., Cresmaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 130-141.
- Fernandes, L. (2006). *Caracterização de práticas de literacia em famílias de estatuto sociocultural médio-baixo, com crianças em idade pré-escolar. Estudo das relações entre práticas e conhecimentos das crianças sobre linguagem escrita*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Li, H., & Rao, N. (2000). Parental influences on Chinese literacy development: a comparison of preschoolers in Beijing, Hong Kong, and Singapore. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 82-90
- Lynch, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviours. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Lourenço, C. (2007). *Relação entre o tipo de práticas de literacia familiar e os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre linguagem escrita*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- 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. Braga: Universidade do Minho.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Norman, R. (2007). *Do parents' literacy beliefs and home literacy experiences relate to children's literacy skills?* Master of Education. Department of Teacher Education of Brigham Young University.
- Saracho, O. (2002). Family Literacy: Exploring Family Practices. *Early Child Development and Care*, 72, 113-122
- Saracho, O. (2007). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development, *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 103-117.
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate Culture of Families in the Early Socialization of Literacy. *Journal of Family Psychology*, 6, 391-405.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Turitt, V. G., & Munsertman, K. (1997). Parental beliefs about ways to help children learn to read: The impact of an entertainment or a skills perspective. *Early Child Development and Care*, 127/128, 111-118.
- Vernon-Feagans, L., Head-Reeves, D., & Kainz, K. (2004). An ecocultural perspective on early literacy: avoiding the perils of school for nonmainstream children. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp.427-448). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006) Contributions of the home literacy environment to preschool-age children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176, 357-378.