

DOSSIÊ TEMÁTICO
Infância e Escolarização

**INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: DISCUTINDO
A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E AS
ESPECIFICIDADES DA INFÂNCIA NA ESCOLA**

Marcia Cristina Argenti Perez¹

Resumo: Este artigo pretende contribuir para o (re) despertar de novas e/ ou conhecidas discussões acerca da infância e da relação escola e família, vinculando o debate a alguns enfrentamentos que poderiam ser desenvolvidos no ambiente escolar. O trabalho apresenta as seguintes temáticas: 1) Infância e Educação: a relação Família e Escola; 2) Infância e escolarização: a criança na escola. Busca discutir as especificidades da infância e as práticas educativas na família e na escola, possibilitando a construção de um projeto de escolarização que entretença as culturas escolares, as culturas da infância e as famílias na sociedade contemporânea.

Palavras chaves: Escolarização. Família. Infância.

¹Doutora em Ciências, concentração em Psicologia, pela Universidade de São Paulo (USP-FFCLRP). Docente e Pesquisadora da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Psicologia da Educação (UNESP FCLAr). Líder do GEPIFE: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (UNESP-CNPq). E-mail: marciacap@fclar.unesp.br.

Infância e Educação: a relação Família e Escola

O conhecimento de que família e escola são produções da sociedade possibilita um distanciamento de argumentos do senso-comum que tendem a naturalizar essas instituições, considerando-as como instituições estáveis, não passíveis de mudanças (LEVI-STRAUSS, 1966; ARIÉS, 1981; LASCH, 1991).

Os papéis desempenhados pela família e pela escola sofrem influências das determinações de todo um contexto histórico-social. Podemos afirmar que as práticas educativas da família e da escola, bem como as representações sobre elas, refletem o contexto social em que estão inseridas.

Como produtos sociais, família e escola tendem a desempenhar práticas de regulação social, uma vez que normatizam os fenômenos da sociedade, no sentido de oferecerem interpretações da realidade, incorporados por meio de atitudes, valores, crenças, costumes, interesses e sentimentos, todavia, vale destacar que as influências recebidas são diferenciadas, dependendo da inserção do educando e dos agentes socializadores em determinada camada social.

As mudanças nas finalidades da família são resultado do processo de profundas mudanças históricas, sociais, econômicas e culturais; muitos aspectos contribuíram para a caracterização desse grupo, tal qual o concebemos em nossos dias, ou seja, como instituição que representa espaço de educação e transmissão de valores e normas, bem como de expressão da afetividade entre seus componentes.

A sociedade brasileira enfrentou grandes transformações demográficas, econômicas e sociais que refletiram na estrutura e no funcionamento da família. Presenciamos as mudanças na estrutura e nos papéis dos membros do grupo familiar, em decorrência das alterações sociais que, por sua vez, acabam colaborando para a existência de diversas formas de constituição e modalidades de educação, negando a construção histórica de um modelo de família único e ideal, baseado nos padrões da família nuclear burguesa, constituída pela presença de pai, mãe e filhos, vivendo em um espaço físico e sentimental privado.

Em estudos anteriores (PEREZ, 2000; 2004; 2007; 2009) direcionados para a análise da educação familiar e escolar, constatamos que o grupo familiar sofreu diversas modificações que o fizeram adquirir algumas características marcantes, tais como: controle da natalidade e métodos contraceptivos; aumento da expectativa de vida; número de componentes diminuiu, tanto em número de filhos, como também, em número de adultos; inserção da mulher no mercado de trabalho e alteração do papel doméstico atribuído só à mulher; ruptura da dinâmica tradicional provedor/homem e dona de casa/mulher; aceitação da dissolução do vínculo conjugal; busca da igualdade entre os sexos nas relações sociais; intensas mudanças geográficas e sócio-econômicas dos integrantes da família; oscilação constante na construção da identidade do indivíduo diante da instabilidade da trajetória social; aumento - de forma brutal - da influência dos meios de comunicação, no que diz respeito à difusão de valores; conseqüentemente, a escola passou a ter presença mais ativa e precoce na educação das crianças, principalmente, em vista da democratização e da obrigatoriedade do Ensino Fundamental.

A influência da escola deve ser compreendida à luz de sua evolução histórica, da qual emergiu como instituição destinada a instruir os educandos da classe privilegiada sendo, portanto, por longo período, restrita a poucos. É com o processo de modernização da sociedade que a escola se faz necessária para a formação da população em geral, no entanto, a educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, sempre foi diferenciada entre os segmentos sociais, pois, para a classe dominante, a escola é considerada meio de formação intelectual e acadêmica. Já para as camadas pobres, a escola é vista como meio de qualificação para o trabalho e de mobilidade social.

A instituição escolar mostra-se, assim, como instrumento de educação diferenciado das formas básicas existentes, como a família e a comunidade que se configuram pela fragmentação e assietematização de suas práticas. Ao contrário, a instituição escolar apresenta-se com o intuito de produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural

relacionada com a divisão do trabalho, sendo parcialmente determinada por conflitos sociais e por relações de dominação.

Nessa perspectiva, no contexto atual, atribui-se à escola a finalidade de preparar a criança para a complexa vida moderna, por meio da transmissão dos conhecimentos acumulados e socializados historicamente pela humanidade, promovendo estimulações ao desenvolvimento infantil através do ensino, do estabelecimento de regras, da integração do sujeito em grupos sociais diversificados; ou seja, a escola é entendida como a promotora de educação mais sistematizada, apresentando finalidades próprias para o desenvolvimento do ser humano e para a constituição de sua personalidade.

Ao analisarmos, em estudo científico (PEREZ, 2000, 2004), a educação da criança, na família e na escola, arrolamos algumas diferenciações que a literatura relata quanto às práticas educativas que cada uma dessas instituições exerce. Dentre elas podemos mencionar:

- a) na família, as práticas educativas são desenvolvidas no cotidiano, na escola configura-se intensa programação de procedimentos e atividades, elaboradas segundo diretrizes educacionais planejadas *a priori*;
- b) o universo de conteúdo das práticas educativas exercidas no ambiente familiar produz resultados rápidos no comportamento do educando. Já a transmissão de conhecimento no âmbito escolar engloba uma preparação para a realidade futura do aluno;
- c) a aprendizagem da criança na instituição familiar se faz na relação com os membros do grupo doméstico. No tocante à escola essa aprendizagem envolve momentos programados, com pessoas específicas (professores, grupo da sala de aula, funcionários).

A educação escolar é contínua com a educação familiar na medida em que oferece prosseguimento à formação do indivíduo, em relação a seus valores para a vida e para o trabalho. Já a descontinuidade da

educação escolar com a familiar resulta de objetivos e procedimentos diferentes, relacionados à própria finalidade dessas instituições. A descontinuidade é associada a uma necessidade social e, principalmente, na perspectiva de desenvolvimento dos indivíduos para a adaptação e colaboração com o desenvolvimento científico-tecnológico da sociedade. Essa explicação sobre os termos continuidade/descontinuidade aparece sob o enfoque das finalidades das instituições educativas.

Na sociedade contemporânea valorizam-se: autonomia, autenticidade, criatividade e busca competitiva por *status* social. O grupo familiar atribui responsabilidades à escola, e a escola transfere responsabilidades à família; uma dinâmica complexa na qual a família coloca filhos na escola e não alunos, mas esta trabalha com alunos e não filhos. Refletindo sobre a necessidade de parceria entre essas duas instituições sociais e educativas, temos de compreender suas diferenças e especificidades.

Nesse sentido, a escola tem enfrentado dificuldades em aceitar as mudanças sociais e familiares e considerá-las para as novas exigências que elas trazem na execução dos objetivos escolares. De acordo com Nogueira (1998a), não podemos deixar de considerar que muitos pais sentem-se inseguros e incapacitados de planejarem o processo educacional de seus filhos e acabam atribuindo à escola a função de complementar a formação do educando, enquanto o investimento familiar restringe-se à manutenção da permanência da criança na instituição escolar. Todavia, essa compulsoriedade, muitas vezes, é pouco considerada pela escola, principalmente, porque os professores aproveitam-se das incertezas dos pais e da valorização da função educativa da escola para desenvolverem um mecanismo de defesa, considerando que as falhas na aprendizagem dos alunos devem-se à desestruturação da família, já que os professores, muitas vezes, incorporam representações “distorcidas” das famílias dos alunos (PEREZ, 2000).

Refletir sobre possíveis diálogos entre família e escola é destacar a cultura escolar que, basicamente, abrange as reuniões de pais e professores como o único espaço genérico, presentes em quase todas

as instituições escolares públicas que, na teoria, oferecem oportunidades de discussão, esclarecimento e solução para problemas específicos dos alunos, dos professores e do ensino, mas, na prática, várias pesquisas (PARO, 2000; PEREZ, 2000; NOGUEIRA, 1998a, 1998b) revelam que esse espaço de encontro, além de ser exercido como uma obrigação, apresenta como dinâmica apenas reclamações, críticas e deslocamento de responsabilidades com a educação das crianças: da família para a escola e da escola para a família.

Sob essa ótica, no que tange às expectativas na Educação Infantil, ao deixar os filhos na escola, a família almeja que eles sejam observados, estimulados, acompanhados, avaliados, além de confiar os cuidados com alimentação, higiene, repouso e até mesmo, cuidados referentes à saúde física e emocional. No Ensino Fundamental verifica-se uma tensão maior entre família e escola em relação ao desempenho escolar; fato esse comprovado nas constantes transferências de responsabilidades entre as instituições, numa dinâmica de culpabilização pelos resultados escolares e pelo pouco enfrentamento das instituições em estabelecer diálogos e princípios já previstos no projeto político-pedagógico das instituições escolares.

Então, poderíamos pensar em melhoria na relação família-escola, refletindo sobre a necessidade de a escola conhecer melhor a realidade de seus alunos e o que as famílias desejam para seus filhos. Mais do que isso, seria importante a escola adquirir meios de estabelecer comunicação mais eficiente e equilibrada com as famílias, no sentido de discutirem dificuldades presentes na educação das crianças, buscando, de forma coletiva, encontrar estratégias adequadas para enfrentamento e incentivo à escolarização, pautadas em uma relação família-escola que considere a diversidade de características inerentes a cada instituição (PEREZ, 2007).

A busca de uma boa relação entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tenha como foco a criança. Além disso, a escola também exerce função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos,

para que família e escola, em colaboração mútua, possam promover a educação integral da criança.

Concordando com os ensinamentos de Paro (2000), objetivar o aprendizado do aluno implica acordo com os educandos, tornando-os sujeitos do processo, como também, com seus familiares, estimulando-os a participarem do convívio escolar, mostrando-lhes a importância dessa participação e das ações da escola pública na promoção da cidadania.

No universo da instituição de Educação Infantil, no que diz respeito às relações entre os contextos, verificamos práticas relacionadas ao processo de adaptação que envolvem sentimentos diversos, não só da criança como também da família, pela separação e insegurança com a distância e nova rotina da família, tendo a criança no universo institucionalizado. Outras oportunidades de inter-relações são os contatos informais, principalmente, na entrada e na saída das crianças, com conteúdos relacionados ao controle da rotina e do comportamento infantil. Ainda, no caso das reuniões escolares, vários estudos sinalizam um espaço mais formal com objetivos explícitos e implícitos a serem direcionados aos pais e, principalmente às mães, acerca do trabalho escolar, do desenvolvimento da criança e das orientações de cuidados.

Já no que se refere ao vínculo entre família e escola no contexto da instituição de Ensino Fundamental, a relação passa a ser configurada, principalmente, entre o conteúdo e desempenho escolar e/ou com a disciplina dos alunos no convívio escolar. Assim, essa relação passa a ser mais de transferência de responsabilidades, já que, ora a família, ora a escola sinalizam ações de cobrança das ações das respectivas instituições no tocante ao desempenho e comportamento escolar do educando.

Acreditamos, também, que não é possível estabelecer procedimento único para a implementação de novas diretrizes para a relação família-escola, muito menos apresentar modelo único de comunicação dos pais com os professores, ou mesmo definir uma referência de apoio familiar no tocante às questões escolares. Considerando a complexidade

da relação família-escola, acreditamos que a renovação dessa relação deva ser redefinida no interior de cada realidade, de forma conjunta e compromissada entre ambas as partes, posto que os princípios que norteiam qualquer inovação pedagógica, na proximidade entre família e escola, devam respeitar a diversidade de práticas desenvolvidas tanto na escola quanto na família (PEREZ, 2007).

Em suma, os profissionais da educação estão em uma posição diferente da que a família se encontra e, dependendo das ações, pode-se configurar parceria ou rivalidade, no entanto, a tomada de consciência das finalidades e papéis de ambas as instituições exige um posicionamento de perceber os familiares, não somente na condição de clientes, que deixam a criança e vêm buscá-la no final do expediente, mas sim, de parceiros, pois são também educadores de seus alunos e possuem responsabilidades que precisam ser valorizadas ou recuperadas na educação das crianças.

Infância e escolarização: a criança na escola

No tocante ao currículo escolar, constatamos que a formação da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental está direcionada às práticas escolares em torno dos conteúdos escolares, com ênfase na aquisição da leitura e da escrita. Arce (2007) e Angotti (2008) denunciam que esta tendência está presente nas concepções de escolarização já na Educação Infantil, como uma pré-formação para a escolarização formal. Neste contexto, pensar a restrição das ações escolares com fins específicos à alfabetização, não evoca apenas uma tendência das práticas escolares, passa a ser também um apelo de outros segmentos da sociedade. Portanto, pensar a ampliação do ensino, como também refletir sobre a reorganização das propostas pedagógicas e a imprescindível adequação das práticas relacionadas às especificidades da infância passam a englobar os grandes desafios para a educação brasileira.

Conceitualmente, do ponto de vista da corrente psicológica Histórico-Cultural, a “atividade principal” não é a atividade que ocupa a maior parte do tempo da criança, mas aquela em que se desenvolve a

origem das mudanças qualitativas na psique infantil, isto é, mudanças que a elevem para o pensamento abstrato, para o mundo das ideias.

No que concerne à vida das crianças na escola de Ensino Fundamental alguns estudiosos sinalizam que, ao longo da história da educação (BRUNETTI, 2007; FRADE, 2007; KRAMER, 2006), há a cristalização de um modo de ser criança no contexto escolar que a considera mais em sua dimensão “aluno” do que em suas especificidades infantis e lúdicas. Este modelo de ser aluno é incorporado pela própria condução dos educandos em suas relações com a organização escolar, com a cultura escolar, com os deveres e a relação formal com a aquisição dos conhecimentos.

Vigotsky (2001) defende a brincadeira, do conjunto de atividades que a criança realiza, como a atividade que promove as mais significativas influências no desenvolvimento da personalidade infantil e em sua formação psíquica.

Assim, um trabalho adequado com as crianças nos leva aos seguintes questionamentos: qual a concepção que temos de infância ou infâncias? Quem é a criança dos primeiros anos do Ensino Fundamental? Que é ser criança?

É nosso entendimento, embora pouco presente nos debates públicos, que crianças com seis anos completos ou por completar apresentam características que as vinculam mais ao contexto da Educação Infantil que ao do Ensino Fundamental. Como afirma Faria (2005), a infância continua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e as descobertas propiciadas por recentes investigações sobre a condição infantil, que se valeram de categorias diferentes das convencionais, levam-nos a repensar a educação da infância, inclusive no Ensino Fundamental.

Kramer (2006), por sua vez, aponta que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis e, para tanto, devem assumir a apropriação da cultura como suporte para a educação das crianças, respeitando-se, em contrapartida, nas duas modalidades de ensino, as crianças nas suas singularidades.

Desde o trabalho da história da infância, tendo como precursor Ariés (1981), as especificidades das crianças e das infâncias vêm ganhando destaque nos estudos, sobretudo na emergente área da Sociologia da infância (SARMENTO, 2007; SIROTA, 2001). Postulamos, então, a necessidade de compreender as crianças como atores sociais, e a infância como categoria social produtora de cultura. Do contrário, pouco corroboramos para a construção de espaços, práticas e currículos que sejam coerentes com a categoria social da infância.

Para Lima (2005), é imprescindível que o professor conheça a criança para que possa exercer plenamente seu papel de educador, o que inclui valorizar e reconhecer suas manifestações privilegiadas, com destaque para as atividades lúdicas. Ainda, conforme aponta Sarmento (2004), a ludicidade, a imaginação, as interações sociais e a repetição são eixos que estruturam as culturas infantis.

A criança, na escola, amplia seus interesses além do mundo infantil e dos objetos, estende as possibilidades de relações sociais, estabelece interações mais diversificadas com os adultos, compreende, paulatinamente, as atitudes e as várias formas de atividades humanas: trabalho, lazer, produção cultural e científica. O jogo e a brincadeira, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes (BISSOLI, 2005).

Contudo é comum a concepção que atribui ao jogo e à brincadeira a finalidade de ser “passatempo”, “desgaste de energia excedente”, quando, para a criança, brincar é algo essencial para suas aprendizagens e desenvolvimento. Contatamos que as atividades lúdicas são entendidas como atividades supérfluas, e, como diria Dornelles (2008), atividades ocupacionais com menos *status* e menos importância, se comparadas com as demais. Se as atividades lúdicas, como o jogo e a brincadeira fazem parte das especificidades da infância, as dificuldades de considerá-las no processo escolar ocorrem como um desafio a ser enfrentado mais pelos adultos do que pelos educandos.

É válido, também, não podermos deixar de rever práticas escolares que tendam a uma “didatização” das atividades lúdicas, como bem lembra Wajscop (2001) ao tratar das situações de propostas pedagógicas que visam apenas à repetição de exercícios, focando, por exemplo, coordenação motora e auditiva por meio de brinquedos, desenhos mimeografados e músicas ritmadas. O que ocorre nessas atividades, segundo a autora, é que as crianças não têm oportunidade de decidir sequer os seus temas. O controle pertence totalmente ao adulto, que, por sua vez, garante que o conteúdo contido naquela atividade seja trabalhado unicamente em prol de um objetivo escolar predeterminado.

Claro que a questão não é emitir um posicionamento contra a alfabetização no primeiro ano e contra os conteúdos escolares, todavia é necessário o trabalho com múltiplas formas de linguagem e expressão, que devem constituir o currículo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como já sinalizamos, as especificidades da infância apontam para a importância do jogo e da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Vigotsky (2001), ao analisar a relação entre o brinquedo e a escrita na prática escolar, ressalta que o primeiro pode ser visto como um componente da pré-história da escrita, considerando que a apropriação deste complexo código requer um nível elevado de desenvolvimento da capacidade simbólica. Para esse teórico, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos, nas situações lúdicas, está, principalmente, no modo pelo qual empregam as várias formas de representação, tornando-se cada vez mais complexas. Uma contribuição importante, portanto, da brincadeira, reside no aspecto de que, quanto mais a criança brinca, mais ela desenvolve a sua capacidade simbólica, e esta favorece a aprendizagem de códigos sociais mais complexos, neste caso específico, a escrita (LURIA, 1988).

Sob essa ótica, é preciso que essas considerações sejam debatidas por dirigentes, gestores, professores e ampliadas para a sociedade em geral, para possibilitar a reflexão. Tomando a Psicologia da Educação e, de forma mais recente, os diálogos com a Sociologia da Infância, é

possível atestar a presença e a importância das atividades lúdicas no contexto da Educação Infantil e nos anos iniciais.

Vale, também, questionar que esta ideia se torna polêmica, pois a ludicidade é, até certo ponto, concebida como inerente às práticas na infância; resta a investigação: acaso a ludicidade encontra-se permitida e valorizada no contexto escolar?

Considerações finais

Com a reflexão acerca das possibilidades de aproximação entre família escola e a valorização da cultura escolar do ponto de vista das especificidades da infância, almejamos contribuir com o enfrentamento dos educadores, para aprimorar o atendimento às demandas infantis no âmbito da escola e da família. Ao destacar as questões que envolvem a infância e a importância de práticas educativas que a considerem e a contemplem, tomamos como parâmetro o trabalho com a diversidade que passa a compreender a cultura escolar de forma heterogênea, direcionada ao respeito às necessidades das crianças.

CHILDHOOD AND SCHOOLING: DISCUSSING THE RELATION FAMILY SCHOOL AND CHILDHOOD SPECIFICITIES AT SCHOOL

Abstract: This paper aims to contribute on (re)awakening new and/or known discussions about childhood and the relation school and family, linking the debate to some confrontations that could be developed at school environment. The paper presents the following topics: 1) Childhood and Education: Family and school relationship, 2) Childhood and schooling: the child in school. This paper also seeks to discuss childhood specificities and educational practices in family and at school, allowing the construction of a school project that interweaves school cultures, childhood cultures and the families in the contemporary society.

Keywords: Education. Family. Childhood.

Referências

- ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. **Educação infantil**: para que, para quem e por quê. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 15-32.
- ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: _____; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007, p.13-36.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2005. 281 f.Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- BRUNETTI, G. C. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental**: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1013-1038, out. 2005.
- FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na escola de 9 anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.73-112.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração - a família**: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LÉVI-STRAUSS, C. A Família. In: SHAPIRO, H. L. (Org.). **Homem, cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1966, p. 125-150.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des)encontros da teoria e prática. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.143-189.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural, **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 7, p. 42-56. São Paulo, 1998a.

_____. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paideia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev/ago, 1998b, p. 91-103.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREZ, M. C. A. **Família e escola na educação da criança**: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares do ensino fundamental**. 2004. 295p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Infância, Família e Escola**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema editora, 2007.

_____. Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. **Suplemento Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Artigo recebido em: 2/12/2011

Aprovado para publicação em: 16/12/2011

Como citar este artigo:

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, jan./jun. 2012.

Disponível em:

<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684>.